

Bevorderen van morele leerprocessen in Communities of Practice

Een kritische reflectie op Communities of Practice als middel voor praktijkleren

Helma de Keijzer

“Wie oog kan hebben voor de stroom zelf ziet veel meer en heeft een veel ruimer perspectief dan degene die zich beperkt tot de inhoud van de stroom” (Kessels, 2000, pg 8).

Inleiding

In literatuur over Communities of Practice (CoP) worden de leerprocessen die plaats vinden in een CoP veelal geassocieerd met de professionele ontwikkeling van leraren. De leerprocessen worden dan gekarakteriseerd in termen van effectieve participatie, gedeelde praktijken van onderzoek, reflectie, dialoog en co - constructie. In dit artikel worden de leerprocessen die plaats vinden in een CoP kritisch besproken. Hiervoor heeft de vraag centraal gestaan welke leerprocessen er nodig zijn om ruimte te geven aan de morele vragen en spanningen waar leraren mee worden geconfronteerd. Het uiteindelijke doel van deze verkenning is een ontwerp van een theoretisch kader voor onderzoek om de leerprocessen binnen een CoP ook op hun morele betekenis te kunnen analyseren.

Achtergrond

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) wil de kwaliteit van docenten en schoolleiders versterken door meer aandacht te besteden aan de verdere professionalisering van docenten en schoolleiders, ten einde de resultaten van leerlingen te verbeteren (OCW, 2011). Met de actieplannen voor het basisonderwijs (Basis voor Presteren), voortgezet onderwijs (Beter Presteren) en leraren voor alle onderwijssectoren (Leraar 2020 – Een krachtig beroep!) wordt ingezet op opbrengstgericht werken, het bevorderen van excellentie en meer aandacht voor hoogbegaafdheid. Opvallend hierbij is dat de nadruk wordt gelegd op prestaties waarbij andere belangrijke taken zoals morele en sociale vorming van leerlingen naar de achtergrond dreigen te raken. Toch is onderwijs bij uitstek een morele aangelegenheid omdat morele en sociale vorming van leerlingen in hoge mate afhankelijk is en beïnvloed wordt door het gedrag van de leraar en het gehanteerde (impliciete) schoolcurriculum (zie o.a. Campbell, 2003, 2004; Goodlad, Soder & Sirotník, 1990; Jackson, Boostrom & Hansen, 1993; Veugelers & De Kat, 2003; Maas, 2010). Het blijkt echter dat leraren zich niet altijd bewust zijn van de morele invloed die zij hebben op de vorming en ontwikkeling van leerlingen. Het blijkt voor leraren moeilijk om de morele argumenten die aan het handelen ten grondslag liggen te verwoorden. Zij zijn niet gewend om te articuleren wat ze doen, met welk doel en op grond van welke waarden; ze hebben daarvoor geen 'morele taal' ontwikkeld (Klaassen, 1999; Willemse, Lunenberg & Korthagen 2008; Jacobs, 2011). Ook de vragen, spanningen en morele dilemma's die zij tegenkomen in hun dagelijks werk herkennen zij niet als zodanig (Jacobs, 2011). Tevens wordt bij de invoering van nieuwe wetten en regels voor het onderwijs steeds het accent gelegd op slechts een enkel aspect van de ontwikkeling van kinderen en heerst er een veelheid aan

opvattingen over wat het 'goede' zou zijn. Deze ambiguïteit is goed voelbaar voor leraren en het appèl dat hierdoor uitstaat is divers en complex. Vragen als; *'wat is goed voor mijn leerlingen, wat vinden anderen ervan, wanneer doe ik het goed'*, zijn daarbij aan de orde van de dag. Omdat de vraag naar wat het 'goede' is voor leerlingen hier voorop staat zijn deze vragen moreel van aard. Tevens wijzen deze vragen op de belangrijke rol die leraren innemen ten aanzien van de vorming en ontwikkeling van leerlingen.

Op grond van het voorgaande kunnen we constateren dat de morele dimensies van het onderwijs deels impliciet in de onderwijspraktijk plaatsvinden en dat leraren met de invoering van nieuwe wet- en regelgeving geconfronteerd worden met verschillende belangen vanuit economische, maatschappelijke en politieke druk over wat goed onderwijs zou zijn.

Tegen deze achtergrond wordt in het onderzoeksproject *'de pedagogische professional voor het voetlicht'* verder verkend welke leerprocessen voor leraren nodig zijn om de onderwijspraktijk op haar morele betekenis te analyseren. Het gaat dan om de morele ontwikkeling van leraren en andere onderwijszorgprofessionals.

Morele leerprocessen worden hier opgevat als een bewustwordingsproces dat gekenmerkt wordt door het voortdurend reflecteren en bevragen van eigen opvattingen over wat 'goed' is binnen de bredere maatschappelijke context van het onderwijs.

Context van het onderzoek

Het onderzoek vindt plaats binnen de context van het primaire en het speciaal onderwijs en maakt deel uit van een grootschalig 4 - jarig 'collaborative action' research project. Een belangrijk uitgangspunt van collaborative action research is dat

kennisconstructie plaatsvindt in de praktijkcontext en in kritische dialoog tussen belanghebbenden (zie o.a. Jacobs, 2010, 2011; Wenger, 1998; Senge et al, 1990). In dit onderzoeksproject bestaan de onderzoeksteams uit onderwijsprofessionals en andere betrokkenen die samen lerend en onderzoekend vragen vanuit hun eigen werkpraktijk aanpakken met als belangrijkste doelstelling de kwaliteit van het pedagogisch handelen te versterken in het licht van de ontwikkeling van kinderen. De focus van het onderzoek ligt op de versterking van het bewustzijn van leraren van hun moreel pedagogisch handelen. De onderzoeksgroepen bestaan uit leraren, die in zogenaamde Communities of Practise (CoP) samenwerken met professionele onderzoekers. In een later stadium van het onderzoek worden ook leerlingen en ouders betrokken. Het onderzoeksproces op zichzelf wordt benaderd als een collectief leerproces waar leren en onderzoeken nauw met elkaar verbonden zijn.

De leerprocessen binnen een Community of Practice

Een community of practice wordt veelal geassocieerd met de professionele ontwikkeling van leraren en het concept is als zodanig uitgegroeid tot een 'hot topic' in veel landen (Stoll, Bolam, Mchanon, Wallace & Thomas, 2006). Daarnaast bestaat er een brede internationale consensus dat deze communities bestaan uit een groep mensen die als een collectieve onderneming kritisch hun eigen praktijk bevragen door een continue, reflecterende, samenwerkende en op leren georiënteerde manier (Stoll et al, 2006). In de literatuur wordt ook wel gesproken over professionele leergemeenschappen(Verbiest & Vandenberghe, 2003) en wordt het leren in deze leergemeenschappen als veelbelovend gezien voor

de ontwikkeling en duurzame verbetering van zowel praktijken als individuen.

Professionele leergemeenschappen worden eerder geformeerd binnen de eigen school organisatie terwijl een community of practice een netwerk van samenwerkende partners kan zijn. Het leren in een community /leergemeenschap in een onderwijscontext wordt altijd verbonden met het leren en ontwikkelen van de leerlingen.

Het grootste deel van de literatuur over CoP's is gebaseerd op de sociale leertheorie waarbij interactie, reflectie en onderzoek van de eigen onderwijspraktijk centraal staan. De sociale component van het leren in een CoP wordt versterkt door de betekenisverlening die plaatsvindt door samenwerking met anderen en door communicatie over de praktijk. De grondlegger van de leertheorie van de community of practice is Etienne Wenger. Wenger (1998,1998a) benadrukt dat voor het bestaansrecht van een community het leerproces een cruciale rol heeft. Leerprocessen gaan dan volgens Wenger om de gezamenlijke interactie, het nastreven van een gezamenlijk doel en gedeelde kennis.

In het algemeen wordt de belangrijkste focus van de leerprocessen in de CoP's gelegd op het oplossen van vaak alledaagse problemen. Echter, deze meer technisch instrumentele aanpak biedt nog geen garantie voor een verdiepend proces van leren dat nodig is om praktijken op de morele betekenis te kunnen analyseren. Wel wordt in literatuur over de leerprocessen in CoP's gesproken over kritische reflectie om onderliggende opvattingen en overtuigingen, die eigen zijn aan ervaringen van de dagelijkse praktijk, te onderzoeken. Het is echter niet genoeg om te denken aan kritische reflectie alleen in termen van dagelijkse pedagogische praktijken (zie o.a. , Biesta, 1998; Brookfield; 2003; Servage, 2008). Voorwaardelijk voor kritische reflectie is niet alleen een expliciete erkenning op de eigen

aannames over wat goed onderwijs is en welke ontwikkeling de leraar voorstaat voor de leerlingen, maar ook erkenning en begrip voor de sociale, economische en politieke context van het onderwijs. Reflectie op opvattingen en ervaringen dient dus in een bredere maatschappelijke context gesitueerd te worden.

Concluderend kan gesteld worden dat de context van een CoP een veelbelovend concept lijkt voor samenwerking en kennisconstructie maar dat er nog niet veel bekend is over hoe de morele en normatieve aspecten in het leerproces betrokken kunnen worden. Wat verder opvalt in literatuur over leerprocessen in CoP's is dat verondersteld wordt dat leren vanzelfsprekend plaatsvindt als er een structuur aanwezig is voor samenwerking en kennisconstructie. Toch zijn er ook een aantal onderzoekers die erop wijzen dat samenwerking in een CoP kan stagneren. Belangrijkste redenen daarvoor zijn de conflicten die tussen de verschillende deelnemers van de CoP plaats kunnen vinden. Het zijn o.a. Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin, (2005) en Ledwith & Springett, (2010) die benadrukken dat de rol van ongelijke machtsverhoudingen, conflicten en processen van in- en uitsluiting in literatuur over CoP's onderbelicht is.

Om daadwerkelijk aandacht te hebben voor de morele aspecten van het leerproces lijkt het daarom noodzakelijk om ruimte te bieden voor;

- a) openheid en ontvankelijkheid voor een brede context van uiteenlopende en tegenstrijdige belangen, waarden en normen met aandacht voor verschillende opvattingen en overtuigingen die strijdig kunnen zijn en
- b) conflicten, onenigheden en ongelijke relationele machtsverhoudingen in de samenwerking.

De laatste jaren is vanuit de Universiteit voor Humanistiek een concept ontwikkeld dat professionalisering ziet als het thematiseren en onderzoeken van de spanningen tussen enerzijds verschillende waarden en normen die in het professionele handelen in het geding zijn, en anderzijds die tussen waarden en eisen die de praktijk stelt. Kritische reflectie op de bredere context van het onderwijs kan een antwoord zijn om de praktijk op de morele status te analyseren en ontdekken wat er toe doet (Jacobs et al, 2008; Jacobs, 2011). Het concept wordt aangeduid als normatieve professionalisering.

Normatieve professionalisering als een verdiepend leerproces

Het concept vindt zijn oorsprong in de kritisch humanistische traditie en werd voor het eerst geïntroduceerd door Van Houten & Kunneman (1993) in een verkenning naar professionalisering voor geestelijk werkers. De auteurs wilden de normatieve vragen van de geestelijk werker onder de aandacht brengen vanuit een kritische opvatting tegen de maakbaarheid van existentiële bestaansvragen. Het concept heeft zich in de loop der jaren verder ontwikkeld en tegenwoordig verwijst het naar een dynamiek van verschillende normen en waarden van professionals die een rol spelen in de organisatie waar zij werkzaam zijn, de dilemma's die zich kunnen voordoen en de zoektocht naar wat het 'goede' is in die specifieke situatie.

Reflectie wordt dan uitgelegd als de morele kritische bezinning op de praktijk en het handelen. Normatieve professionalisering is niet alleen afhankelijk van de organisatorische context waarin professionals actief zijn, maar ook van maatschappelijke domeinen die de context bieden voor specifieke organisatievragen en inhoudelijke uitdagingen waarmee professionals geconfronteerd

worden (Kunneman & Van den Ende; in Jacobs 2008, p. 86). Gezien het bij normatieve professionalisering om de kritische en reflectieve omgang met de normen en waarden gaat, die het professionele handelen mede bepalen, zijn deze ook verbonden met de relationele verhoudingen in een CoP en zullen daarom nadrukkelijk in het leerproces moeten worden ingebracht. In de CoP gebeurt dit door de dialoog in te zetten zodat afwegingen, opvattingen en overtuigingen geëxpliciteerd en beargumenteerd kunnen worden. Het gaat dan om een dialoog die ruimte laat aan de complexiteit, morele dilemma's, geraaktheid en een meergelaagde reflexiviteit stimuleren (Smaling, 2008, Jacobs 2010).

Kritische dialoog

Om het morele leerproces in de CoP te stimuleren is het noodzakelijk dat eigen opvattingen, afwegingen en onderliggende waarden worden geëxpliciteerd, reflectief beschouwd en beargumenteerd verantwoord (Smaling, 2008). Het gaat dan om een leerproces dat onder meer gestalte krijgt door ruimte te bieden voor de kritische dialoog (Jacobs, 2010). De kritische dialoog (waar ook de dialoog zelf onderwerp van reflectie is) biedt de mogelijkheid om vooronderstellingen, ideeën, overtuigingen en waarden te verkennen die het handelen sturen. De dialoog draagt dan bij aan een sociaal en gezamenlijk leerproces, waarbij nieuwe standpunten, kennis en praktijken kunnen ontstaan bij de deelnemers. Omdat bij een kritische dialoog ook de dialoog zelf onderwerp van reflectie is (zie o.a. Jacobs, 2011) worden verschillende waarden, wensen, opvattingen en belangen tussen deelnemers zichtbaar. Om het sociale leerproces te stimuleren moeten de verschillen niet worden vermeden maar juist met elkaar in interactie worden gebracht. Leren is dan niet een reactie op iets

maar ontstaat in het moment waarin ook de opvattingen en spanningen gaan mee-resoneren in het proces van samenwerking. De leerprocessen die door dialoog en samenwerking plaatsvinden in de CoP's zijn dan niet alleen nuttig om eigen afwegingen en opvattingen te begrijpen, maar stellen ons tevens in staat om ook bevestigd te zien dat meningsverschillen een gezond en noodzakelijk onderdeel vormen voor de ontwikkeling van een CoP en daarmee voor onderwijs praktijken (Achinstein, 2002; Hargreaves, 2004). Een kritische dialoog benut conflicten en meningsverschillen om deelnemers te helpen om zichzelf en elkaar beter te begrijpen.

De kritische dialoog ondersteunt het proces om kritische praktijken te identificeren, op te reflecteren, te interpreteren en opvattingen en perspectieven te transformeren (zie ook Laman, Jewett, Jennings, Wilson en Manning, 2012). Deze manier van leren sluit nauw aan bij Mezirow's (1978, 1991, 1995, 1996, 2000) transformatieve leertheorie. Bij transformatief leren gaat het om een proces van fundamentele veranderingen in een referentiekader het zogeheten 'frame of reference'. Frames zijn dan die structuren van aannames waardoor ervaringen begrepen worden (Mezirow, 1997). Deze 'frames of reference' geven kaders/richting aan verwachtingen, percepties, cognitie, en gevoelens en zeggen iets over hoe we naar ons zelf en naar de wereld om ons heen kijken. Tevens zetten 'frames of reference' aan tot handelen. Een dergelijke verandering/ transformatie komt voort door deel uit te maken van een dialoog met anderen en door kritische reflectie. De kritische reflectie dient uit een aantal elementen te bestaan die allen aanwezig moeten zijn (Mezirow, 1991a, 1998). Het eerste element betreft het creëren van mogelijkheden om de onderliggende overtuiging en structuren onder de aandacht te brengen. Het tweede element is het kunnen loslaten (onthechten of

opschorten) van eigen overtuigingen om anderen te kunnen toelaten. Het derde element is het durven erkennen van ambiguïteit, rusteloosheid, onhandigheid, agitatie of verrassing om te zien wat zich ontwikkelt of blijkt uit het reflectieve proces. Het vierde element is de mogelijkheid om na te denken over wat er wordt blootgelegd in het reflectief proces, zodat spanningen zichtbaar worden en onderzocht, in plaats van vermeden of over het hoofd gezien.

Conclusie

Met bovenstaande theoretische verkenningen is een kader geschetst hoe binnen een context van een CoP ruimte en aandacht besteed kan worden aan de morele dimensies van het leraarschap. Het is gebleken dat het leren in CoP's voornamelijk geënt is op de sociale leertheorie maar dat deze onvoldoende ruimte biedt om de onderwijspraktijk op haar morele betekenis te kunnen analyseren. De transformatieve leertheorie kan het leren in CoP's verrijken met noties als kritische reflectie en dialoog en is een voedingsbodemp voor het denken over normatieve professionalisering en morele leerprocessen.

Reflectie op de intrinsieke vragen en dilemma's van leraren draagt dan bij aan de bewustwording hoe het handelen van invloed is op de vorming en ontwikkeling van leerlingen. Van belang daarbij is dat er een verschuiving plaats vindt van het huidige dominante denken van het instrumentele, technische en oplossingsgerichte aspect naar een bredere verkenning van ook de economische en politieke invloed op de onderwijspraktijk. Om dat te kunnen bereiken zouden de deelnemers van de CoP moeten worden uitgedaagd om niet alleen het *wat* en *hoe* van hun acties te verwoorden maar juist ook het *waarom* te beargumenteren in hun zoektocht naar wat het 'goede' is in die specifieke situatie. De inzet van kritische dialoog is

dan niet bedoeld om antwoorden te vinden of oplossingen toe te passen op een technische manier, maar om op de vraag te komen hoe eigen veronderstellingen, overtuigingen en waarden het handelen beïnvloeden en wanneer deze conflicteren met die van anderen. De kritische dialoog kan worden bevorderd en ondersteund door tijd, een facilitator en de inzet van gespreksmethoden zoals het morele debat, socratische dialoog en andere tekstuele instrumenten die aanzetten tot reflectie (zie ook Laman et al, 2012, Sanderse 2013).

In navolging van Mezirow (2003) begint het leren bij desoriëntatie, een conflict of dilemma, en wordt hiermee het morele karakter van onderwijspraktijken benadrukt. Dat vraagt van leraren om een karaktereigenschap als het hebben van een hoge onzekerheidstolerantie. Als er ruimte is voor deze leerprocessen in een CoP kan met de inzet van de kritische dialoog verheldering, begrip en transformatie optreden met als uiteindelijke doel goed onderwijs met het oog op de vorming en ontwikkeling van kinderen.

Literatuur

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104 (3), 421-455.
- Biesta, G. (1998). Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
- Brookfield, S. (2003). Putting the critical back in critical pedagogy: A commentary on the path of dissent. *Journal of Transformative Education*, 1, 141-149.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 25-50

- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(4), 409-428. Francisco: Jossey – Bass.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (Eds.) (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco/Oxford: Jossey – Bass.
- Hargreaves, A. (1995) *Development and desire. A postmodern perspective*. In T.R. Guskey & A.M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms & perspectives* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Jacobs, G. (2010a) *Professionele waarden in kritische dialoog: omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Eindhoven: Fontys Hogescholen. (lectorale rede)
- Jacobs, G. (2011). *De pedagogische professionals voor het voetlicht, Opbrengstgericht werken aan duurzame ontwikkeling van kinderen*, Fontys OSO, Tilburg. (niet gepubliceerd)
- Jacobs, G., Meij, R. & H. Tenwolde (red.) (2008). *Goed Werk? Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Kessels, J. (2000), kennisontwikkeling en dialoog, reflecties op een socratisch gesprek, Gepubliceerd in M&O, *Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 54/2, maart/april 2000, p. 68-87

- Klaassen, C. (1999) Over Kennis en Waarden , Grenzen en Mogelijkheden van Morele Opvoeding op School, *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58/5, mei 1999.
- Laman, T.T., Jewetta, P. , Jennings, L.B. Jennifer L. Wilsona & Souto-Manning. M (2012) *Supporting Critical Dialogue Across Educational Contexts*, Equity & Excellence in Education
- Ledwith, M. & J. Springett (2010). *Participatory Practice*. Bristol: Policy Press.
- Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*,38(2), 155-170.
- Maas, S., 2010), *Confrontaties met moreel kritische situaties Overwegingen, emoties en handelingen van docenten*, Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Radboud Universiteit Nijmegen, verkregen op 29 augustus 2011 van [http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/2066/83191/1/proefschrift%20Sofie%20Maas%20\(2\).pdf](http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/2066/83191/1/proefschrift%20Sofie%20Maas%20(2).pdf)
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education Vol. 1 No. 1*, January 2003 58-63 DOI, Sage Publications
- OCW (2011). *Actieplan Leraar 2020*. Bijlage bij Kamerbrief Actieplannen 23-05-2011. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>. Gedownload juli, 12, 2011.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar*. Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de

- installatie tot lector 'Beroepsethiek van de leraar' in het educatieve domein van Fontys, op 15 november 2013
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday
 - Servage, L. (2008) Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly*, downloaded 5 April 2013 on URL: http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_1/10servage-35_1.pdf
 - Smaling, A.(2008). Reflectie en normatieve professionaliteit, *In Goed werk, verkenning van normatieve professionalisering*, Jacobs e.a. Amsterdam: SWP ,pp. 52-66
 - Stoll, Bolam, McMahon, Wallace and Thomas, 2006, Professional learning communities; a review of the literature , *Journal of Educational Change (2006) 7:221–258* , Springer 2006.
 - Willemse, W. , Lunenberg,M., Korthagen, F.A.J. (2008) The moral aspects of teacher educators' practices. W. 2008 *Journal of Moral Education 37 (4):445-466 (2008)*
 - Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2003). *Professionele leergemeenschappen-een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school*. Basisschoolmanagement. , 1-8 en 1-7. Gedownload op 15 juni 2013 van hbo-kennisbank: <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=2652>
 - Wenger, E. (1999). *Communities of Practice, Learning, Meaning, And Identity*, Cambridge University Press.



Helma de Keijzer MA is als docent, onderzoeker en promovenda werkzaam bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) en maakt deel uit van de kenniskring beroepsethiek van leraren. Sinds 2012 is zij met haar promotieonderzoek betrokken bij het onderzoeksproject 'De pedagogische professional voor het voetlicht'.