

Εννοιολογικό πλαίσιο



Διευκόλυνση Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ)

2024

LeaFaP

Leading and Facilitating Professional Learning Communities in Schools towards an Inquiry-based and Reflective Practice
KA220-SCH - Cooperation partnerships in school education



ARISTOTLE
UNIVERSITY
OF THESSALONIKI



European
University Cyprus
SOSCIEATH
The Centre of Excellence in Research & Innovation
in Social Sciences, Arts & Humanities



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



NTNU
Norwegian University of
Science and Technology



Pädagogische Hochschule
Weingarten
University of Education



PH
Vorarlberg

Ηγεσία και Διευκόλυνση Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης
στα Σχολεία: προς μια Πρακτική που Βασίζεται στην Έρευνα και
τον Αναστοχασμό

Εννοιολογικό Πλαίσιο

ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΕΚΜ)

Συγγραφείς

Katja Kansteiner, Elvira Barrios, Sofia Avgitidou,
Anne Berit Emstad, Loucas Louca, Peter Theurl



Περιεχόμενα	
1 Εισαγωγή.....	2
1.1 Διευκόλυνση σε Διάφορους Ρόλους και Λειτουργίες	2
2 Ανατοχασμός και μάθηση.....	4
2.1 Αναστοχασμός και μάθηση ως κοινή δραστηριότητα που απαιτεί εστίαση	4
2.2 Ορισμός αναστοχασμού	4
2.3 Προετοιμασία διευκολυντή για την προώθηση μιας αναστοχαστικής πρακτικής	6
3 Ερευνα και Αναστοχασμός.....	8
3.1 Ο ρόλος της έρευνας στην ενίσχυση της πρακτικής και του μετασχηματισμού της ΕΚΜ	8
3.2 Διαστάσεις της έρευνας.....	9
Έρευνα στις αρχικές ανάγκες και προτεραιότητες των μελών της ΕΚΜ	9
Έρευνα στις διαφορετικές σημασίες, κατανοήσεις και υπάρχουσες πρακτικές των μελών της ΕΚΜ σχετικά με το επιλεγμένο θέμα ενδιαφέροντος.....	9
Έρευνα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις πολλαπλές προοπτικές των παραγόντων.....	9
Έρευνα στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.....	10
Έρευνα στη διαδικασία και λειτουργία της ΕΚΜ	10
3.3 Αυτο-έρευνα και αυτο-αναστοχασμός του διευκολυντή.....	11
4 Διαστάσεις ρόλων, λειτουργιών και ευθυνών	12
4.1 Διαστάσεις σχέσεων, συνεργασίας και επικοινωνίας στον ρόλο του διευκολυντή	12
Διάσταση σχέσεων.....	12
Διάσταση εστίασης στη συνεργασία.....	12
Διάσταση επικοινωνίας	12
4.2 Διαστάσεις μάθησης και οικοδόμησης γνώσης, διαστάσεις αναστοχασμού και έρευνας	12
Διάσταση μάθησης και οικοδόμησης γνώσης.....	12
Διάσταση αναστοχασμού και έρευνας.....	Error! Bookmark not defined.
4.3 Οργανωτικές διαστάσεις για συνεργασία σε φυσικό και ψηφιακό περιβάλλον.....	13
Οργανωτική διάσταση.....	13
Ψηφιακή διάσταση.....	13
5 Ετερογένεια και Δημοκρατία	14
5.1 Η Σημασία της Ετερογένειας στη Διευκόλυνση της ΕΚΜ.....	14
Πλαίσιο, επάγγελμα και επίπεδο αυτονομίας	14
Ποικιλία δεξιοτήτων, αξιών και πεποιθήσεων των μελών της ΕΚΜ	14
Ποικιλία θεμάτων και κοινοτικών χαρακτηριστικών στις ΕΚΜ.....	15
Μεθοδολογική ποικιλία και ευελιξία	15
Επαγγελματισμός και ικανότητες του διευκολυντή.....	15
5.2 Δημοκρατία στη Διευκόλυνση της ΕΚΜ	16
Πρόσβαση και δημιουργία ομάδας.....	16
Διαδικασίες ανταλλαγής και νέα μάθηση.....	17
Ο αποκλειστικός ρόλος του διευκολυντή.....	17
Ηθικά πρότυπα σε καταστάσεις μάθησης ενηλίκων.....	17
Εφαρμοζόμενες μέθοδοι	17
6 Παράγοντες Πλαισίου	19
6.1 Παράγοντες πλαισίου – εθνικές διαστάσεις	19
Εθνική πολιτική.....	19
6.2 Παράγοντες πλαισίου – δομικό επίπεδο.....	20
Διάρκεια, τρόπος αλληλεπίδρασης και μέγεθος.....	20
Διαφορετικά χαρακτηριστικά σχολείων και δημογραφικές συνθήκες.....	21
7 Διευκόλυνση ΕΚΜ μέσω διαδικτύου	23
7.1. Ψηφιακή συνεργασία και εργαλεία για διαδικασίες αναστοχασμού	23
7.2 Τεχνολογία για ψηφιακή συνεργασία και προστασία δεδομένων.....	24
7.3 Τεχνολογία ως παράγοντας στις κοινωνικές διαδικασίες.....	25
8 Συμπέρασμα.....	26
9 Βιβλιογραφία	27

1 Εισαγωγή

Στα περισσότερα ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών και του διδακτικού προσωπικού θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς οι επαγγελματικές τους ενέργειες οδηγούν στην επιτυχημένη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την ιδέα των σχολείων ως οργανισμών μάθησης, τα ενθαρρυντικά ευρήματα σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ συνεργασίας και βελτίωσης του σχολείου τονίζουν τη σημασία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (EKM) (π.χ. Hirsh & Hord, 2008; Wei et al., 2009; Owen, 2014). Οι EKM έχουν συζητηθεί ως αποτελεσματική προσέγγιση για την ενίσχυση της ποιότητας των επαγγελματικών αποφάσεων στη διδασκαλία (Avgitidou, 2019; Vescio & Adams, 2015; Grosche, Fussangel, & Gräsel, 2020). Παρομοίως, οι EKM σχολικών ηγετών έχουν αποδειχθεί ότι υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ηγεσίας (Rittenour, 2017; Rist, Kansteiner, Stamann, 2020). Επιπλέον, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην αρχική τους εκπαίδευση επωφελούνται επίσης από τη μέθοδο της EKM (Kansteiner et al., 2022; Theurl et al., 2023).

Ωστόσο, μέσω μιας διεθνούς ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, έχουμε εντοπίσει διάφορους λόγους που επισημαίνουν τη διευκόλυνση της EKM ως σημαντική για την επιτυχημένη ίδρυση και εξέλιξή της. Παρομοίως, στη διεθνή ερευνητική μας μελέτη (<https://www.leafar.eu/results/>) σχετικά με τις εμπειρίες ανθρώπων που ασκούν ή υποστηρίζουν EKM, διαπιστώσαμε ότι όλες οι ομάδες που συνεντεύξαμε τόνισαν τη σημασία της διευκόλυνσης για αποτελεσματικές δραστηριότητες EKM. Τόσο η βιβλιογραφία όσο και τα άτομα με εμπειρία στη διευκόλυνση υπογραμμίζουν την ανάγκη συμμετοχής των επαγγελματιών σε διαδικασίες έρευνας και βαθύ αναστοχασμού, δεξιότητες που χαρακτηρίζουν έναν επαγγελματικό τρόπο σκέψης (Schön, 1983; Kansteiner, Welther, & Schmid, 2023), αλλά που συχνά δεν παρατηρούνται επαρκώς στη συνεργασία (π.χ. Trumpa, Franz, & Greiten, 2016; Gray, & Ward, 2019).

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τι ακριβώς περιλαμβάνει η διευκόλυνση και ποια στοιχεία πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο διευκολυντής στη δέσμευσή του με τις EKM. Οι προοπτικές προέρχονται τόσο από τις διεθνείς αναφορές που έχουν εκπονηθεί από τους συγγραφείς όσο και από την επιστημονική και πρακτική τους εξειδίκευση σχετικά με τις EKM.

1.1 Διευκόλυνση σε Διάφορους Ρόλους και Λειτουργίες

Μετά από θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση και συνοψίζοντας τις διεθνείς προοπτικές σχετικά με τις EKM, εντοπίσαμε τους ακόλουθους ρόλους στη διευκόλυνση:

1. Ένα μέλος της EKM που έχει ενδιαφέρον για το συζητούμενο θέμα, αναλαμβάνει τον συντονισμό και υποστηρίζει τη διαδικασία της ομάδας σύμφωνα με τα κριτήρια της EKM. Μπορεί να είναι το ίδιο άτομο σε αρκετές συναντήσεις ή να εναλλάσσεται. Για την ευθύνη αυτή, ο διευκολυντής έχει προηγουμένως εκπαιδευτεί στο πλαίσιο της EKM. Παράδειγμα: ένας εκπαιδευτικός σε μια EKM εκπαιδευτικών ή ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός σε μια EKM υποψηφίων εκπαιδευτικών.
2. Ένα εξωτερικό πρόσωπο που συμμετέχει στην ομάδα ως ειδικός χωρίς προσωπικό ενδιαφέρον για τα συζητούμενα θέματα· είναι έμπειρος στο πλαίσιο της EKM και στον συντονισμό της. Παράδειγμα: επιμορφωτής σε μια EKM εκπαιδευτικών ή πανεπιστημιακός σε μια EKM σχολικών ηγετών.
3. Ένα άτομο που δεν ανήκει στις παραπάνω κατηγορίες, αλλά συντονίζει το δίκτυο των διευκολυντών της EKM και εξυπηρετεί έμμεσα τις EKM, παρέχοντας συμβουλές ή εκπαίδευση στους συντονιστές για καλή διευκόλυνση.
4. Συμπληρωματικά, στη διεθνή συζήτηση για την ίδρυση και υποστήριξη των EKM, αναγνωρίσαμε ότι ο όρος διευκολυντής χρησιμοποιείται για τους σχολικούς ηγέτες όταν παρέχουν πόρους και ενσωματώνουν τις EKM στην ευρύτερη μαθησιακή κουλτούρα του σχολείου (LeaFaP International Report, σελ. 11-13).

Κατά τη διευκόλυνση των ΕΚΜ, ανακαλύψαμε ότι πρέπει να περιμένουμε ένα συγκεκριμένο σύνολο στάσεων, δεξιοτήτων και ενεργειών από τον διευκολυντή, είτε είναι εσωτερικός είτε εξωτερικός:

- δεξιότητες επικοινωνίας που οδηγούν σε διάλογο και αμοιβαία κατανόηση
- δομημένες μεθόδους που εξυπηρετούν αποτελεσματική συνεργασία
- δημιουργία περιβάλλοντος για εμβάθυνση στη συζήτηση
- δεξιότητες έρευνας και γνώση για καθοδήγηση σε στοχασμό
- αποτελεσματική αξιολόγηση, τεκμηρίωση και παρακολούθηση
- υποστηρικτική στάση που αφήνει αυτονομία στους επαγγελματίες.

Οι παρακάτω πυλώνες του εννοιολογικού πλαισίου διαμορφώνουν τις προοπτικές για την επιτυχή διευκόλυνση μιας ΕΚΜ. Αυτές οι διαστάσεις προκύπτουν από προηγούμενη εργασία στο έργο LeaFaP και έχουν επιπλέον εμπλουτιστεί από την επιστημονική και πρακτική εμπειρία των συγγραφέων:

- αναστοχασμός και μάθηση
- διαστάσεις έρευνας και αναστοχασμού και ρόλοι
- προοπτικές σχετικές με την ποικιλομορφία και τη δημοκρατία
- παράγοντες πλαισίου
- διευκόλυνση ΕΚΜ διαδικτυακά.

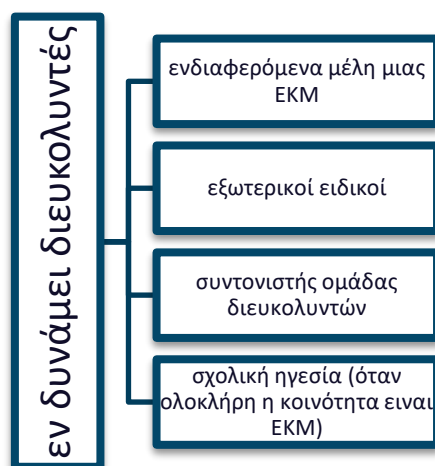


Figure 1: Εν δυνάμει διευκολυντές

2 Αναστοχασμός και Μάθηση

2.1 Αναστοχασμός και μάθηση ως κοινή δραστηριότητα που απαιτεί εστίαση

Η αφετηρία είναι ότι οι ΕΚΜ βασίζονται στην ιδέα ότι η γνώση βρίσκεται στις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (ή επίσης των ηγετών/φοιτητών-εκπαιδευτικών) και οι δραστηριότητες των ΕΚΜ εξυπηρετούν στο να μάθουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν καλύτερα τις εμπειρίες τους μέσω του κοινού κριτικού αναστοχασμού στην πρακτική τους (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που στοχάζονται την πρακτική τους, εξετάζουν τη σύνδεση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών και προβαίνουν σε αλλαγές για βελτίωση (McLaughlin & Talbert, 2006). Υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ αναστοχασμού, μάθησης και διερεύνησης. Συνεπώς, τα μέλη μιας ΕΚΜ πρέπει να εμπλέκονται σε διερεύνηση, συμπεριλαμβανομένου του αναστοχασμού και της συζήτησης με σαφή εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών – ή για τους ηγέτες των σχολείων, υπάρχει η ανάγκη να συζητούν την πρακτική διοίκησής τους με συνέπεια τόσο για τη μάθηση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Emstad & Birkeland, 2020).

Όταν η έννοια των ΕΚΜ εμφανίστηκε ως ερευνητικό φαινόμενο στο άρθρο της Judith Little το 1981, αντιπροσώπευε μια αλλαγή στην οπτική από την ατομική μάθηση του εκπαιδευτικού στη μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα σε μια κοινότητα. Λίγα χρόνια αργότερα ορίστηκε από πέντε στοιχεία: ανακλαστικός διάλογος, αποϊδιωτικοποίηση της πρακτικής, συλλογική εστίαση στη μάθηση των μαθητών, συνεργασία και κοινές νόρμες και αξίες (Kruse, Louis, & Bryk, 1994). Το στοιχείο "ανακλαστικοί διάλογοι" συνδέεται στενά με τους όρους "στοχαστική πρακτική" ή "κριτικός αναστοχασμός", που χρησιμοποιείται συχνά στη βιβλιογραφία για τις ΕΚΜ.

Όταν τα μέλη μιας ΕΚΜ καλούνται να στοχαστούν την προσωπική τους πρακτική, αντιμετωπίζουν τη συνηθισμένη πρόκληση να ξεπεράσουν τον συχνά επικριμένο επιφανειακό λόγο. Οι Timperley, Barrar και Fung (2007) επισημαίνουν ότι η συμμετοχή σε μια ΕΚΜ αποδεικνύεται σημαντική για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά παράλληλα, τονίζουν ότι δεν αρκεί μόνο να τους παρέχουμε τον χρόνο να συναντηθούν και να μιλήσουν. Πάνω απ' όλα, είναι η ποιότητα της συζήτησής τους που έχει σημασία και το κατά πόσον ανταλλάσσουν σε βάθος. Η συζήτηση μπορεί να είναι επιβεβαιωτική και κοινωνικοποιητική, αλλά, εάν δεν συμβάλλουν στην πρόκληση του ορίζοντα γνώσης ή εάν παραλείπουν να προβληματοποιήσουν το περιεχόμενο και το πλαίσιο και εφαρμόζουν μόνο ασθενή στοχασμό, δεν ενισχύουν τη μάθηση (Earl & Timperley, 2008). Οι Timperley και συνάδελφοι (2008), που διακρίνουν τον ισχυρό και τον αδύναμο στοχασμό, λένε ότι οι ισχυρές μορφές αναστοχασμού χαρακτηρίζονται από την πρόκληση με την ισορροπία μεταξύ υποστήριξης και πρόκλησης και όπου η εστίαση είναι σε ουσιαστικά ζητήματα και μια εξερευνητική προσέγγιση στην πρακτική. Οι αδύναμοι στοχασμοί μπορεί να είναι επιβεβαιωτικοί και κοινωνικοποιητικοί, αλλά δεν φτάνουν εκ προοιμίου στην προβληματοποίηση και τη νέα γνώση (Earl & Timperley, 2008). Επομένως, είναι σημαντικό για τους διευκολυντές των ΕΚΜ να έχουν ακριβή κατανόηση του αναστοχασμού για να βοηθήσουν στην εγκαθίδρυση ανακλαστικού διαλόγου, κριτικού αναστοχασμού ή αναστοχαστικής πρακτικής.

2.2 Ορισμός του αναστοχασμού

Σύμφωνα με τον διάσημο φιλόσοφο John Dewey, η στοχαστική πρακτική αναφέρεται στη "συνειδητή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πίστης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των λόγων που την υποστηρίζουν" (Dewey, 1910, σ. 6). Αυτό υποδηλώνει μια προσέγγιση αμφισβήτησης, που σημαίνει ότι κάποιος εξετάζει γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι και πώς θα μπορούσαν να είναι. Η στοχαστική, λοιπόν, πρακτική στην εκπαίδευση σημαίνει ότι η μάθηση δεν βρίσκεται στην πράξη, αλλά στη σκέψη για την πράξη (Dewey, 1933). Κατά την κατανόησή του, η ανάπτυξη της γνώσης συμβαίνει ως αποτέλεσμα της εξερεύνησης και της κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού απέναντι στην εμπειρία (Dewey, 2013). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ευκαιρία να στοχάζονται συστηματικά τις εμπειρίες τους συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

(Dewey, 2009). Όταν ακολουθείται η στοχαστική πρακτική, δημιουργείται νόημα και συνάφεια και προκαλούνται ανάπτυξη και αλλαγές (Dewey, 1933).

Όπως υποστηρίζει ο Dewey, η διερεύνηση ξεκινά με μια ακαθόριστη (δηλαδή, συγκεχυμένη, ασαφής ή αντιφατική) κατάσταση και προχωρά στο να κάνει αυτήν την κατάσταση καθορισμένη. Παράλληλα, χαρακτηρίζει τη γλώσσα και τον στοχασμό ως κρίσιμα στοιχεία για τη σύνδεση των ατομικών εμπειριών σε μια συνεχόμενη διαδικασία μάθησης (Dewey, 2009). Αυτό σημαίνει ότι ο αναστοχασμός (στοχαστική σκέψη) για τις προσωπικές εμπειρίες επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να έχουν ουσιαστική επικοινωνία με τα άλλα μέλη της κοινότητας πρακτικής. Με αυτόν τον τρόπο, αυξάνει την αλληλεπίδραση με τον έξω κόσμο και την κατανόηση αυτού, καθώς και την κατανόηση του έξω κόσμου για τον εκπαιδευτικό (Johannesen, 2019).

Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται αντιμέτωποι με μια κατάσταση που δεν τους ικανοποιεί και θέλουν να τη βελτιώσουν, ένα σημαντικό μέρος του αναστοχασμού είναι να κάνουν διεξοδική έρευνα και να συγκρίνουν διαφορετικές υποθέσεις. Η διαδικασία του αναστοχασμού περιλαμβάνει την αναζήτηση περαιτέρω αποδείξεων, γεγονότων ή νέων δεδομένων που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη προτάσεων για μια λύση. Πριν από την επιλογή μιας λύσης, θα πρέπει, επίσης, να σκεφτούν τις συνέπειες των διάφορων εναλλακτικών. Αυτές οι λύσεις μπορούν να θεωρηθούν ως εργαλεία που δοκιμάζονται όταν αντιμετωπίζονται νέα προβλήματα. Λόγω αυτού, "[...] μπορούμε να είμαστε ενήμεροι για τις συνέπειες μόνο με βάση την προηγούμενη εμπειρία" (Dewey, 1974, σ. 75).

Το θεωρητικό σημείο του Dewey τοποθετεί τον στοχασμό κοντά στη διερεύνηση (βλ. Κεφάλαιο 3). Εξάγουμε από τις ιδέες του ότι τα συμπεράσματα δεν πρέπει να εκλαμβάνονται πολύ γρήγορα, διότι τότε δεν είναι επαρκώς τεκμηριωμένα, αλλά βασίζονται στην αναστοχαστική σκέψη, που σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει αυθεντική κρίση (Dewey, 1938). Η στοχαστική σκέψη, όπως την ορίζει ο Dewey (1997, σ.6), είναι η "ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πίστης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των λόγων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία οδηγεί, και συνιστά στοχαστική σκέψη." Αυτό σημαίνει την εξέταση των υποθέσεών μας και κατόπιν την ανάλυση των γεγονότων που αποτελούν τη βάση αυτών, καθώς και τον περαιτέρω στοχασμό, την κριτική σκέψη, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και οποιωνδήποτε νέων δεδομένων που μπορούν να αναπτύξουν τις προτεινόμενες λύσεις (Emstad, 2012).

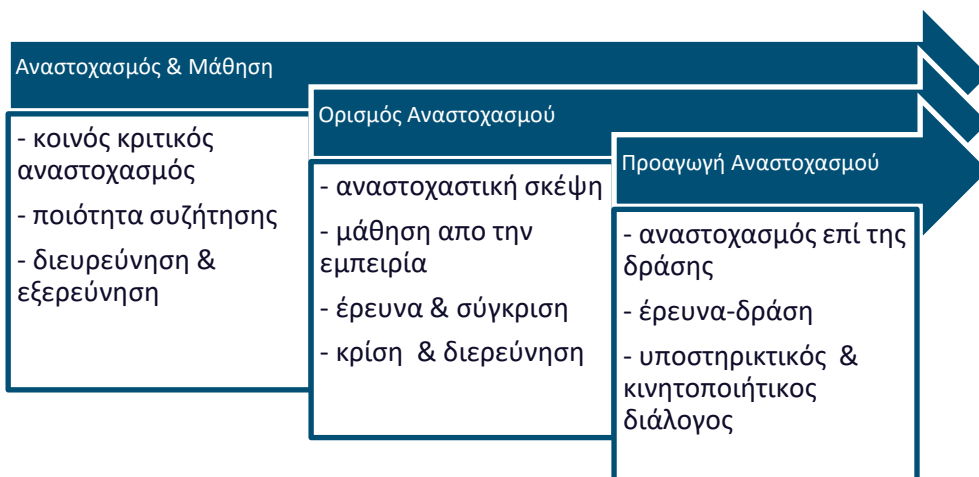


Figure 2: Πτυχές Αναστοχασμού

2.3 Προετοιμασία του διευκολυντή για την προώθηση μιας αναστοχαστικής πρακτικής

Μία από τις αρμοδιότητες ενός συντονιστή ΕΚΜ είναι να κατευθύνει την προσοχή προς τον στοχασμό, κάτι που μπορεί να γίνει μέσω της "αναστοχαστικής δράσης" (Schön, 1983), δηλαδή να στοχάζεται μια επαγγελματική κατάσταση αφού έχει συμβεί και να αποφασίζει τι μπορεί να γίνει διαφορετικά στη μελλοντική πρακτική. Ωστόσο, ο αναστοχασμός θα πρέπει, επίσης, να γίνεται πριν από τη δράση, όταν τα μέλη της ΕΚΜ παρουσιάζουν τα σχέδιά τους για τη διδασκαλία.

Ορισμένες ΕΚΜ μπορεί να επιλέξουν να χρησιμοποιούν την έρευνα-δράση ως κύρια προσέγγιση στις δραστηριότητες αναστοχασμού τους, σύμφωνα με τους DuFour και Marzano (2011), που ορίζουν την ΕΚΜ ως "μια συνεχή διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνεργατικά σε επαναλαμβανόμενους κύκλους διερεύνησης και έρευνας-δράσης για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές που εξυπηρετούν" (σ. 22). Η έρευνα δράσης πάντα περιλαμβάνει κριτικό στοχασμό: τη μάθηση από την εμπειρία (δράση) μέσω της διερεύνησης και κατανόησης (έρευνα) της διαδικασίας αλλαγής, της κριτικής σκέψης για τα αποτελέσματα και της ανάλυσης του τι λειτούργησε, τι δεν λειτούργησε, πώς και γιατί, και της αναγνώρισης του τι μπορεί να γίνει καλύτερα (Zuber-Skerritt, 2018). Ο ρόλος του διευκολυντή είναι να προωθεί και να υποστηρίζει τον στοχασμό των μελών τόσο πριν όσο και μετά τις δράσεις. Οι Antonsen, Thunberg και Tiller (2020) υποστηρίζουν ότι ο κριτικός αναστοχασμός αφορά την εξέταση των ενεργειών μας, την προσπάθεια κατανόησης του γιατί ενεργούμε και την αναγνώριση των συνεπειών των πράξεών μας. Ο κριτικός αναστοχασμός απαιτεί ανάλυση και συζήτηση των δομών εξουσίας σε σχέση με το πώς επηρεάζουν τις ενέργειές μας. Αναφερόμενοι στους Vince et al. (2018), επισημαίνουν ότι τα αποτελέσματα του κριτικού αναστοχασμού μπορεί να συμβάλλουν σε νέες λύσεις σε προβλήματα ή, αντίθετα, να αποκαλύψουν παράδοξα, συγκρούσεις και προβλήματα που δεν μπορούν να επιλυθούν. Οι Emstad και Meier (2024) ανακάλυψαν ότι οι συντονιστές σε ΕΚΜ πρέπει να είναι ιδιαίτερα καταρτισμένοι για να αμφισβητούν με σεβασμό τις θεωρίες δράσης των άλλων και να δημιουργούν ευκαιρίες για ατομικό και συλλογικό κριτικό στοχασμό. Αυτά τα αποτελέσματα τονίζουν τη σημασία των ερωτημάτων για το πώς και γιατί να προωθούνται οι αναστοχαστικοί διάλογοι.

Ο διευκολυντής μπορεί, επιπρόσθετα, να υποστηρίξει τον αναστοχασμό δίνοντας έμφαση στο επίπεδο ποιότητάς του. Ένα πιθανό σύστημα για τα διαφορετικά επίπεδα ποιότητας μπορεί να βρεθεί στο μοντέλο της Larrivee (2008), το οποίο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών. Ο διευκολυντής μπορεί να εμπλέξει τα μέλη της ΕΚΜ σε μια συζήτηση σχετικά με τις ποιότητες του αναστοχασμού τους σύμφωνα με τα τέσσερα επίπεδα της Larrivee (2008): (1) προ-αναστοχασμός, (2) επιφανειακός αναστοχασμός, (3) παιδαγωγικός αναστοχασμός και (4) κριτικός αναστοχασμός .

- Προ-αναστοχασμός: Ερμηνεία καταστάσεων στην τάξη χωρίς συνειδητές συνδέσεις με άλλα γεγονότα ή περιστάσεις.
- Επιφανειακός αναστοχασμός: Εξέταση των μεθόδων διδασκαλίας περιοριζόμενη σε τακτικές για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων και προτύπων. Πιστεύω και θέσεις σχετικά με τη διδασκαλία υποστηρίζονται με αποδείξεις από την εμπειρία, όχι από τη θεωρία ή την έρευνα. Η οπτική του εκπαιδευτικού για τους μαθητές είναι κάπως διαφοροποιημένη, αναγνωρίζοντας την ανάγκη προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
- Παιδαγωγικός αναστοχασμός: Συνεχής σκέψη για το πώς οι πρακτικές διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές για τη μάθηση των μαθητών και πώς να βελτιωθούν οι μαθησιακές εμπειρίες. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η συνεχής βελτίωση της πρακτικής και η προσέγγιση όλων των μαθητών. Ο αναστοχασμός καθοδηγείται από ένα παιδαγωγικό εννοιολογικό πλαίσιο. Πιστεύω και θέσεις σχετικά με τη διδασκαλία είναι συγκεκριμένα και υποστηρίζονται από αποδείξεις από την εμπειρία, καθώς και από τη θεωρία ή την έρευνα. Η άποψη του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι πολυδιάστατη, συνδέοντας τα γεγονότα με ένα ευρύτερο πλαίσιο.

- Κριτικός αναστοχασμός: Εμπλοκή σε συνεχή στοχασμό και κριτική διερεύνηση των ενεργειών διδασκαλίας καθώς και των διαδικασιών σκέψης. Ο εκπαιδευτικός εξετάζει συνεχώς τόσο τις φιλοσοφικές ιδεολογίες όσο και τις πρακτικές διδασκαλίας. Συνειδητά σκέφτεται πώς οι προσωπικές του πεποιθήσεις και αξίες, οι υποθέσεις, οι οικογενειακές επιρροές και η πολιτισμική διαμόρφωση ενδέχεται να επηρεάζουν τους μαθητές. Ο κριτικά αναστοχαστικός εκπαιδευτικός ασχολείται με την προώθηση δημοκρατικών ιδεών και αξιολογεί τις ηθικές και κοινωνικές επιπτώσεις των πρακτικών στην τάξη.

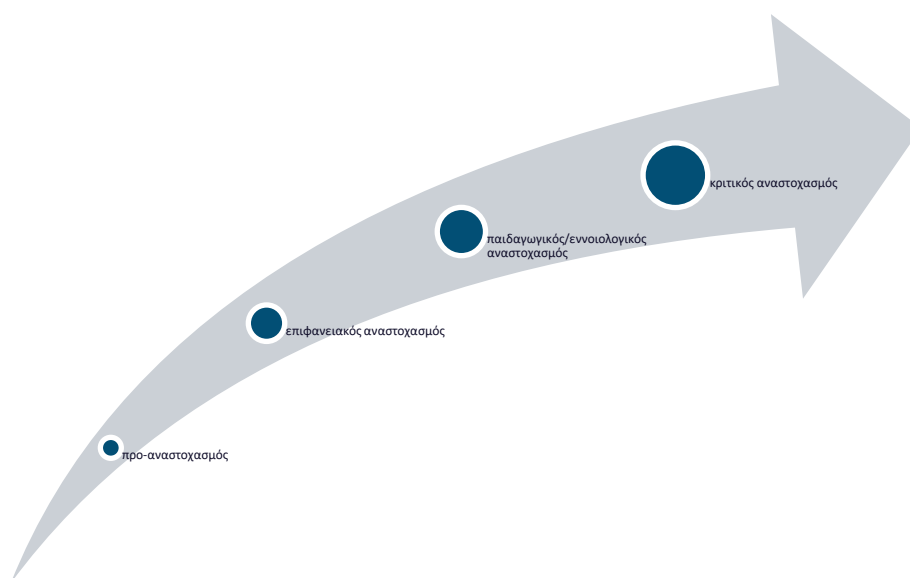


Figure 3: Ποιοτικά επίπεδα Αναστοχασμού (Larrivee, 2008)

3 Διερεύνηση και Αναστοχασμός

Οι ενέργειες και οι διαδικασίες μιας ΕΚΜ συχνά αποτυγχάνουν να προκαλέσουν αλλαγές στην πρακτική επειδή βασίζονται στους υπάρχοντες πόρους των μελών της ΕΚΜ και δεν οδηγούν απαραίτητα στη συνεργατική δημιουργία νέας γνώσης και, κατά συνέπεια, πρακτικών. Δεδομένου ότι αναμένεται οι συντονιστές να υποστηρίζουν τα μέλη της ΕΚΜ στην απόκτηση νέων εμπειριών και συμμετοχή στις δραστηριότητες της ΕΚΜ, να προσφέρουν εποικοδομητικές συμβουλές και να ενισχύουν τον διάλογο, αυτές οι ενέργειες μπορεί να τοποθετούν τα μέλη της ΕΚΜ σε παθητικούς ρόλους, απλώς λαμβάνοντας νέα γνώση, ιδέες και κατευθυντήριες γραμμές χωρίς να ενθαρρύνονται να αμφισβητούν ή να εξετάζουν κριτικά τι χρειάζεται να αλλάξει και γιατί.

Στις μελετηθείσες έρευνες, όπου αναφέρεται η διερεύνηση, οι συγγραφείς επισημαίνουν ιδιαίτερα την ανάγκη για αξιολόγηση των εμπειριών και αποτελεσμάτων των μελών της ΕΚΜ. Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις, η διερεύνηση οργανώνεται συνήθως από τον διευκολυντή, και τα μέλη της ΕΚΜ δεν εμπλέκονται ενεργά στον σχεδιασμό της διερεύνησης, στην ανάλυση των δεδομένων ή στη χρήση τους για αναθεώρηση της πρακτικής. Αυτή η έλλειψη εμπλοκής εμποδίζει τα μέλη της ΕΚΜ από το να γίνουν αυτόνομοι εκπαιδευόμενοι που είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν την πρακτική τους βάσει των αποτελεσμάτων της διερεύνησής τους.

3.1 Ο ρόλος της διερεύνησης στην ενίσχυση της πρακτικής και της μεταμόρφωσης της ΕΚΜ

Η σημασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και στοχαστικών επαγγελματιών έχει υποστηριχθεί (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hardy et al., 2018) όπως και η έρευνα δράσης (Carr & Kemmis, 1986). Αυτές οι διαδικασίες διερεύνησης και αναστοχασμού μέσα σε μια ΕΚΜ είναι ιδιαίτερα σημαντικές όταν οι εκπαιδευτικοί (ή οι ηγέτες και οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί) μοιράζονται ένα όραμα μάθησης, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα συλλογικό και συμμετοχικό κλίμα, οδηγούμενοι από μια ηθική δέσμευση για εξασφάλιση υψηλών επιπέδων μάθησης για όλους τους μαθητές (Nehring & Fitzsimons, 2011; Stoll et al., 2006).

Ο ρόλος του διευκολυντή στην καθοδήγηση μιας ΕΚΜ μέσω της διερεύνησης είναι δικαιολογημένος, καθώς είναι μια απαιτητική διαδικασία και πρέπει να εφαρμόζονται κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία (Ponte, 2002), ενώ τα μέλη της ΕΚΜ συχνά χρειάζονται καθοδήγηση για να επιτύχουν στοχασμό και κριτική επίγνωση (Pareja Roblin & Margalef, 2013).

Ο διευκολυντής διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο για:

- Την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μελών της ΕΚΜ, ενθαρρύνοντάς τα να διερευνήσουν βαθύτερα επίπεδα κατανόησης,
- Την έναρξη της διαδικασίας διερεύνησης στην ΕΚΜ,
- Την υποβοήθηση των μελών στην αναγνώριση ερευνητικών ερωτημάτων που θα καθοδηγήσουν τη διερεύνηση των θεμάτων που τα απασχολούν,
- Την εισαγωγή πιθανών ερευνητικών σχεδιασμών και εργαλείων προσαρμοσμένων στα θέματα και τους στόχους (π.χ., εργαλεία αξιολόγησης διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, επίδοση μαθητών ή θέματα όπως η ένταξη, ο σχολικός πολιτισμός, και η συνεργασία/σχέσεις),
- Την υποστήριξη της ανάλυσης των δεδομένων που παράγονται από τη διερεύνηση,
- Τη διευκόλυνση εποικοδομητικού διαλόγου μέσα στην ΕΚΜ για τη συζήτηση και τον αναστοχασμό των ευρημάτων,
- Την υποβοήθηση των μελών στην ερμηνεία των ευρημάτων και στον αναστοχασμό τους για τον σχεδιασμό των σχεδίων δράσης (συμπεριλαμβανομένων των στόχων, των ενεργειών και των χρονοδιαγραμμάτων),

- Την υποστήριξη στη συνεπίλυση των κριτηρίων για την παρακολούθηση της προόδου και των αρχικών αποτελεσμάτων των σχεδίων δράσης,
- Τη συνεργασία με τα μέλη της ΕΚΜ για την ανάπτυξη εργαλείων έρευνας για διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

3.2 Διαστάσεις της διερεύνησης

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης μπορούν να προσφέρουν στα μέλη της ΕΚΜ νέες οπτικές, δίνοντάς τους πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν τα ζητήματα και πιθανές διεξόδους για βελτίωση ή αλλαγή. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ διερεύνησης και αναστοχασμού, καθώς οι διαφορετικές διαστάσεις της διερεύνησης οδηγούν σε διαφορετικά μονοπάτια αναστοχασμού, το καθένα εκ των οποίων εξυπηρετεί να αποσαφηνίσει μια άλλη πλευρά της επαγγελματικής σκέψης και πρακτικής. Οι ακόλουθες προσεγγίσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις ΕΚΜ για την ενίσχυση της κριτικής επίγνωσης (Avgitidou, 2020; Avgitidou et al., 2024; Kansteiner et al., 2024).

Διερεύνηση των αρχικών αναγκών και προτεραιοτήτων των μελών της ΕΚΜ

Η διερεύνηση των αναγκών, ανησυχιών και προτεραιοτήτων των μελών της ΕΚΜ μπορεί να διευκολυνθεί με μεθόδους όπως ερωτηματολόγια ή συζητήσεις (αν και το τελευταίο μπορεί να απαιτεί περισσότερο χρόνο). Ο διευκολυντής μπορεί να συγκεντρώσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των αναγκών και να τα παρουσιάσει στα μέλη της ΕΚΜ προκειμένου να στοχαστούν: α) γιατί αυτές οι ανάγκες είναι σημαντικές, β) αν οι διαφορετικές ανάγκες που εκφράζονται από την ομάδα δείχνουν διαφορετικές προτεραιότητες στην εκπαιδευτική εργασία ή/και αν αυτές συνδέονται, γ) ποιοι είναι οι στόχοι της ΕΚΜ (τι θέλουμε να αλλάξουμε;) και πόσο σαφείς είναι για όλα τα μέλη της ΕΚΜ.

Διερεύνηση των διαφορετικών νοημάτων, κατανοήσεων και υπάρχουσών πρακτικών των μελών της ΕΚΜ σχετικά με το επιλεγμένο θέμα ενδιαφέροντος

Η επιλογή ενός κοινού θέματος ενδιαφέροντος δεν εγγυάται απαραίτητα ότι οι αρχικές κατανοήσεις των μελών της ΕΚΜ είναι για αυτόν τον λόγο παρόμοιες. Επομένως, είναι ουσιώδες για έναν συντονιστή να ξεκινήσει μια διερεύνηση για το πώς τα μέλη της ΕΚΜ αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη κατάσταση και τους λόγους τους, συμπεριλαμβανομένων των παραγόντων, ενεργειών και διαδικασιών που επηρεάζουν την κατάσταση, των στόχων ή των αλλαγών που επιδιώκονται και των στρατηγικών για την επίτευξή τους. Αυτή η διερεύνηση οδηγεί στην κατανόηση των διαφορετικών αφετηριών και στοχάζεται για τις ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις και τη λογική των μελών της ΕΚΜ με βάση τη διαφορετική γνώση και τους πόρους.

Ο διευκολυντής υποστηρίζει την ομάδα να αναλύσει τις διάφορες πεποιθήσεις, προσανατολισμούς και προτάσεις, θέτοντας ερωτήσεις όπως: Ποιες είναι οι αρχικές μας πεποιθήσεις και προτάσεις για το επιλεγμένο θέμα και πώς συγκρίνονται; Τι αποκαλύπτουν και πώς μπορεί να επηρεάσουν τις μελλοντικές μας ενέργειες; Επιπλέον, ο διευκολυντής μπορεί να εισάγει θεωρίες για επανεξέταση από τα μέλη της ΕΚΜ.

Διερεύνηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των πολλαπλών προοπτικών των συμμετεχόντων

Η διευκόλυνση συνδέει, επίσης, τις γνώσεις των μελών της ΕΚΜ με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η διερεύνηση εδώ οδηγεί σε πληροφορίες για την τρέχουσα κατάσταση και τους υποκείμενους λόγους της, εξετάζοντας τις προοπτικές άλλων, όπως των παιδιών ή των γονέων, ή συλλέγοντας πληροφορίες που ίσως δεν είναι άμεσα εμφανείς.

Για να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία διερεύνησης, τα μέλη της ΕΚΜ πρέπει να αποφασίσουν συλλογικά τι είδους ερωτήσεις, πληροφοριοδότες, εργαλεία διερεύνησης, μέθοδοι ανάλυσης και ερμηνείας θα εφαρμοστούν. Ο διευκολυντής μπορεί ακόμη να προτείνει σχεδιαστικές προσεγγίσεις και εργαλεία διερεύνησης. Επιπλέον, θέτοντας χρήσιμες ερωτήσεις, ο διευκολυντής, ο οποίος είναι πιθανό να διαθέτει περισσότερη εμπειρογνωσία, μπορεί να προτείνει κατάλληλες σχεδιαστικές προσεγγίσεις.

Για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων με τον σωστό τρόπο, ο διευκολυντής μπορεί να ξεκινήσει τον αναστοχασμό θέτοντας ερωτήματα σχετικά με τη νέα γνώση που αποκτήθηκε και πώς αυτή διαφέρει από τις προηγούμενες κατανοήσεις, τις συνδεδεμένες αλλαγές και τις ενέργειες. Σε αυτή τη φάση, είναι σημαντικό ο διευκολυντής να έχει υπόψη ότι το αρχικό θέμα μπορεί να αλλάξει μετά την έρευνα για το εκπαιδευτικό ζήτημα από την ομάδα. Για παράδειγμα, ενώ το αρχικό θέμα μπορεί να ήταν η έλλειψη ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην τάξη, τα συλλεγμένα δεδομένα μπορεί να αποκαλύψουν ότι η ίδια η οργάνωση της διδασκαλίας πρέπει να είναι το πρωταρχικό ζήτημα και η εστίαση της διερεύνησης μπορεί να αλλάξει.

Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης

Σύμφωνα με την έννοια μιας ΕΚΜ, αφού έχουν αναλυθεί και εξεταστεί νέες ιδέες, τα μέλη της ΕΚΜ σχεδιάζουν ενέργειες αλλαγής στην πρακτική τους, κατά προτίμηση με ένα λεπτομερές σχέδιο δράσης. Ο διευκολυντής ενθαρρύνει τα μέλη της ΕΚΜ να αναγνωρίσουν ποια στοιχεία χρειάζεται να παρατηρηθούν στην πρακτική τους και πώς να τα βοηθήσουν κατά τη φάση υλοποίησης, ποια κριτήρια αξιολόγησης και εργαλεία να χρησιμοποιηθούν για την παρακολούθηση της προόδου της παρέμβασης. Μόλις η παρέμβαση έχει υλοποιηθεί και τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί, ο διευκολυντής καθοδηγεί την ομάδα να στοχαστεί σχετικά με τις ισχυρές και αδύναμες πτυχές της και ποια προσαρμογές χρειάζονται για ακόμα πιο αποτελεσματική δράση (διαμορφωτική αξιολόγηση). Το ίδιο θα επαναληφθεί για τα τελικά αποτελέσματα.

Διερεύνηση της διαδικασίας και λειτουργίας της ΕΚΜ

Εκτός από τις διαδικασίες διερεύνησης και αναστοχασμού για τα θέματα, η διευκόλυνση ενθαρρύνει τα μέλη να διερευνήσουν τη συμμετοχή τους στην ομάδα και πώς αυτή συμβάλλει στο αποτέλεσμα (επαγγελματική μάθηση και βελτίωση της πρακτικής). Αυτό μπορεί να γίνει μέσω ερωτηματολογίων ή ομαδικών συζητήσεων. Αυτός ο αναστοχασμός θα πρέπει να επικεντρώνεται σε αυτό που βοηθά στη δημιουργία νέας γνώσης και στη μεταμόρφωση της πρακτικής, καθώς και στη θεώρηση των πρακτικών εμπειριών και στην ανάπτυξη γνώσης μέσω της διερεύνησης της πρακτικής.

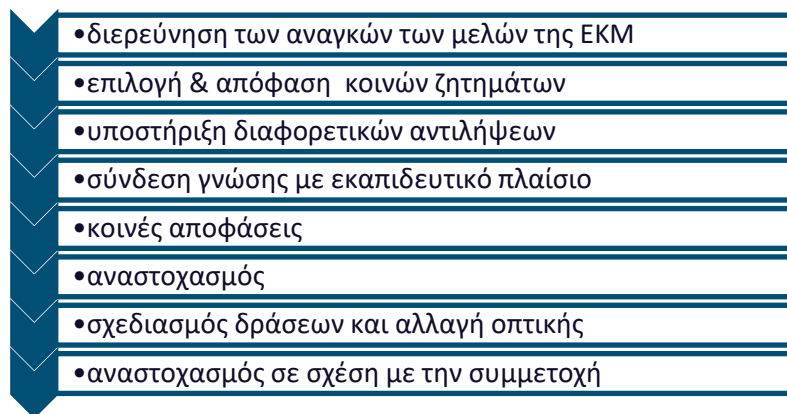


Figure 4: Προσεγγίσεις για την ενίσχυση της διερεύνησης στις ΕΚΜ

3.3 Αυτοδιερεύνηση και αυτοαναστοχασμός των συντονιστών

Παράλληλα με την προώθηση της διερεύνησης και του αναστοχασμού εντός της ΕΚΜ, ο ίδιος ο διευκολυντής πρέπει να κατανοεί τη διαδικασία διευκόλυνσης και να παρατηρεί προσεκτικά τι συμβαίνει, να λαμβάνει ενημερωμένες αποφάσεις κατά τη διάρκεια των συνεδριών της ΕΚΜ και να παρακολουθεί την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης υποστήριξης και των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων. Ο διευκολυντής χρειάζεται να εξερευνήσει το πλαίσιο της ΕΚΜ και τις εκπαιδευτικές βιογραφίες των μελών της, καθώς μπορεί να υπάρχουν θεσμικοί ή εκπαιδευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της ΕΚΜ. Οι εκπαιδευτικές βιογραφίες περιλαμβάνουν τις προηγούμενες εμπειρίες των μελών, καθώς και τις τρέχουσες πεποιθήσεις, κατανόηση και πρακτικές τους. Παρατηρώντας στενά το πλαίσιο της ΕΚΜ (βλ. Κεφάλαιο 7), οι διευκολυντές αποφεύγουν την επιβολή προκαθορισμένων διαδικασιών υποστήριξης. Αντίθετα, προσαρμόζονται σε κάθε μοναδικό πλαίσιο και διαμορφώνουν συνεργατικά τις μεθόδους εργασίας με τα μέλη της ΕΚΜ.

Οι διευκολυντές πρέπει επίσης να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία εντός της ΕΚΜ, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών προτεραιοτήτων, νοημάτων, αφετηριών και πρακτικών μεταξύ των μελών της (βλ. Κεφάλαιο 5).

Δεδομένης της απαιτητικής φύσης της διερεύνησης και του αναστοχασμού και του περιορισμένου χρόνου για συζητήσεις/συναντήσεις στο σχολείο, είναι σημαντικό οι διευκολυντές να λαμβάνουν υπόψη τους την προηγούμενη γνώση των μελών της ΕΚΜ σχετικά με τη διερεύνηση και τον στοχασμό. Αν κάποια μέλη της ΕΚΜ έχουν προηγούμενες εμπειρίες με τη διερεύνηση και τον στοχασμό, μπορούν να ενδυναμωθούν ώστε να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο εντός της ΕΚΜ.

Τέλος, ο διευκολυντής διερευνά την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης που παρέχει στην ΕΚΜ. Απαιτείται αποδοτική χρήση του χρόνου για να εξασφαλιστεί σταδιακή πρόοδος σε κάθε συνάντηση. Προτείνεται παράλληλα ο διευκολυντής να καταγράφει κάθε συνάντηση τεκμηριώνοντας την πρόοδο της διερεύνησης, τις προκλήσεις που αντιμετωπίστηκαν και τις ενέργειες που έγιναν. Οι συναντήσεις πρέπει να είναι καλά δομημένες και καθοδηγούμενες, αλλά αρκετά ευέλικτες για παραγωγική δυναμική. Η συνεχής διερεύνηση της πρόοδου και της αποτελεσματικότητας της διευκόλυνσης περιλαμβάνει και περιστασιακά σχόλια από τα μέλη της ΕΚΜ, π.χ., μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων ή σύντομης γραπτής ανατροφοδότησης για τη διαδικασία διευκόλυνσης. Οι δραστηριότητες αυτοδιερεύνησης που περιλαμβάνουν την προοπτική των μελών της ΕΚΜ υποστηρίζουν τους διευκολυντές λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις για μελλοντικές ενέργειες.



Figure 5: Διευκολυντής της αυτό -διερεύνησης & αυτό- αναστοχασμού

4 Διαστάσεις ρόλων, λειτουργιών και ευθυνών

Ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων (συγκειμενικοί, οργανωτικοί παράγοντες, διαθεσιμότητα πόρων, κ.λπ.) μπορεί να καθορίσει αν μια ΕΚΜ υποστηρίζεται από έναν εσωτερικό (π.χ., διευθυντής σχολείου) ή εξωτερικό διευκολυντή. Έτσι, αντλώντας από τη βιβλιογραφία για την ηγεσία και τη διευκόλυνση της ΕΚΜ (π.χ. Hmelo-Silver & Barrows, 2006; Honig & Rainey, 2014; Margalef & Robin, 2016), καθώς και από εμπειρική έρευνα για τις εμπειρίες και αντιλήψεις (βλ. Διεθνής Αναφορά), οι παρακάτω ρόλοι, λειτουργίες και ευθύνες θεωρούνται ουσιώδεις για την υποστήριξη των ομάδων μάθησης (εκπαιδευτικών, ηγετών και φοιτητών-εκπαιδευτικών) προς τον συνεργατικό στοχασμό και τη διερεύνηση. Έχουμε συγκεντρώσει αυτούς τους ρόλους, λειτουργίες και ευθύνες σε διαστάσεις που λειτουργούν ως πλαίσιο για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων υποστήριξης για τις ΕΚΜ.

4.1 Σχέσεις, συνεργατικές και επικοινωνιακές διαστάσεις στον ρόλο του διευκολυντή

Διάσταση Σχέσεων

Ο ρόλος ενός συντονιστή ΕΚΜ περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη συλλογική μάθηση. Αυτό συνεπάγεται την προτεραιότητα στην ενσυναίσθηση, την ενθάρρυνση (ιδιαίτερα μετά από αποτυχίες), τον σεβασμό και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ΕΚΜ, καθώς και την καλλιέργεια στενών, υποστηρικτικών και μη επικριτικών σχέσεων με και μεταξύ τους. Επιπλέον, αναμένεται ότι ο διευκολυντής προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη στην ομάδα σε περιπτώσεις συγκρούσεων και ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας για να ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και τη συνεργασία. Συνολικά, ο διευκολυντής δημιουργεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενδυναμωμένοι να στοχάζονται ανοιχτά για τις εμπειρίες τους και να μαθαίνουν από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους.

Συνεργατική διάσταση

Το πλαίσιο της ΕΚΜ ενθαρρύνει μια συνεργατική κουλτούρα που υπερβαίνει τις επιφανειακές ανταλλαγές βοήθειας. Αναμένεται ο διευκολυντής να προάγει ενεργά τη συνεργασία και τις αλληλεπιδράσεις εντός της ομάδας. Αυτός ο ρόλος περιλαμβάνει τη διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας, την ενθάρρυνση της ενεργού και ισότιμης συμμετοχής και την καλλιέργεια μιας επαγγελματικής κοινότητας μεταξύ των μελών. Επιπλέον, οι διευκολυντές προάγουν τη συλλογική ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, βοηθούν στην οικοδόμηση της κοινότητας και τη συνοχή της ομάδας, αναλογιζόμενοι και προωθώντας κοινές αποφάσεις σχετικά με τους κανόνες της ομάδας και την εγκαθίδρυση μιας κοινής γλώσσας.

Επικοινωνιακή Διάσταση

Σε μια ΕΚΜ, τα μέλη συζητούν συστηματικά τις πρακτικές τους για να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, και αναμένεται από τους συντονιστές να βελτιστοποιούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες εντός της ομάδας. Αυτό περιλαμβάνει την προσεκτική ακρόαση και την αντιμετώπιση θεμάτων με αποφασιστικότητα και διακριτικότητα. Ο διευκολυντής μεσολαβεί, καθοδηγεί την επικοινωνία, διασφαλίζει ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς συμμετοχή, ελέγχει την κατανόηση, συνοψίζει αποτελεσματικά και εμπλέκει την ομάδα σε μετα-συζητήσεις για την επικοινωνία εντός της ΕΚΜ.

4.2 Διαστάσεις μάθησης και οικοδόμησης γνώσης, διαστάσεις αναστοχασμού και διερεύνησης

Διάσταση μάθησης και οικοδόμησης γνώσης

Ο διευκολυντής μιας ΕΚΜ λειτουργεί ως καταλύτης για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, ενδυναμώνοντας τα μέλη της ΕΚΜ να βελτιώνουν συνεχώς τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και να βελτιώνουν τις πρακτικές διδασκαλίας (ή ηγεσίας) τους προς όφελος των παιδιών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει, για παράδειγμα, (1) την επιμέλεια και κοινοποίηση σχετικών πόρων, όπως ερευνητικά άρθρα, εκπαιδευτικά βίντεο και σχέδια μαθημάτων, για την υποστήριξη της επέκτασης της βάσης γνώσεων και την εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, (2) την ενθάρρυνση των μελών της ΕΚΜ να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις και τις βέλτιστες πρακτικές τους με τους συναδέλφους τους. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν μελέτες μαθημάτων, παρατηρήσεις συναδέλφων και στοχαστικές συζητήσεις. (3) Ο διευκολυντής αναγνωρίζει τις ποικίλες ανάγκες και εμπειρίες των μελών της ΕΚΜ και προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προκλήσεων.

Διάσταση αναστοχασμού και διερεύνησης

Επιπλέον, ο διευκολυντής ενθαρρύνει τα μέλη της ΕΚΜ να συμμετέχουν σε στοχαστική πρακτική, παροτρύνοντάς τα να αναλύσουν κριτικά τις πρακτικές τους, να εντοπίσουν μαθησιακούς στόχους, επιτυχίες και τομείς για βελτίωση, και να πειραματιστούν με καινοτόμες προσεγγίσεις. Γι' αυτόν τον σκοπό, η διευκόλυνση οδηγεί στη συλλογή και ερμηνεία δεδομένων. Η διευκόλυνση παρέχει, επίσης, εποικοδομητική και αποτελεσματική ανατροφοδότηση, θέτει ερωτήματα για την προώθηση του διαλόγου, της κριτικής σκέψης και της βαθύτερης ανάλυσης, και ενθαρρύνει τα μέλη της ΕΚΜ να εξερευνήσουν και να επανεξετάσουν τις υποθέσεις, τις πεποιθήσεις και τις θεωρίες δράσης τους (βλ. Κεφάλαιο 2). Τέλος, ο διευκολυντής υποστηρίζει την καταγραφή της προόδου.

4.3 Οργανωτικές διαστάσεις για συνεργασία με φυσική παρουσία και σε ψηφιακή μορφή

Οργανωτική διάσταση

Τέλος, ο διευκολυντής της ΕΚΜ μπορεί να είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση των λογιστικών πτυχών, όπως τον προγραμματισμό και την εξασφάλιση πόρων για να διασφαλίσει ότι οι συναντήσεις της ΕΚΜ πραγματοποιούνται τακτικά. Επιπλέον, διατηρεί την εστίαση της ομάδας στο έργο και παρακολουθεί τις δραστηριότητες και την πρόοδο της ΕΚΜ, διάσταση η οποία μπορεί να περιλαμβάνει και τη διαχείριση τεκμηρίωσης.

Είναι, επίσης, κρίσιμο να υπογραμμιστεί ότι ο διευκολυντής πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργία ενός βιώσιμου πλαισίου επαγγελματικής μάθησης, προωθώντας έτσι την αυτονομία. Αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στην ομάδα να αναλαμβάνει σταδιακά ρόλους διευκόλυνσης από μόνη της. Παράλληλα, είναι σημαντικό ο ρόλος του διευκολυντή να περιλαμβάνει όχι μόνο την καθοδήγηση της ΕΚΜ για την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων, αλλά και το πρότυπο και την εφαρμογή τους.

Διαδικτυακή διάσταση

Ο διευκολυντής πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία για να διεξάγει διαδικτυακές ή υβριδικές συνεδρίες και να εξοικειώνει τα μέλη της ΕΚΜ με αυτά. Είναι αναγκαίο να γνωρίζει κατάλληλες εφαρμογές λογισμικού για τις διάφορες οργανωτικές ανάγκες καθώς και για την ανταλλαγή. Αυτό περιλαμβάνει τη γνώση των εργαλείων που μπορούν να προάγουν τον στοχασμό στην ομάδα και να συμπεριλαμβάνουν όλα τα μέλη στις διαδικασίες.

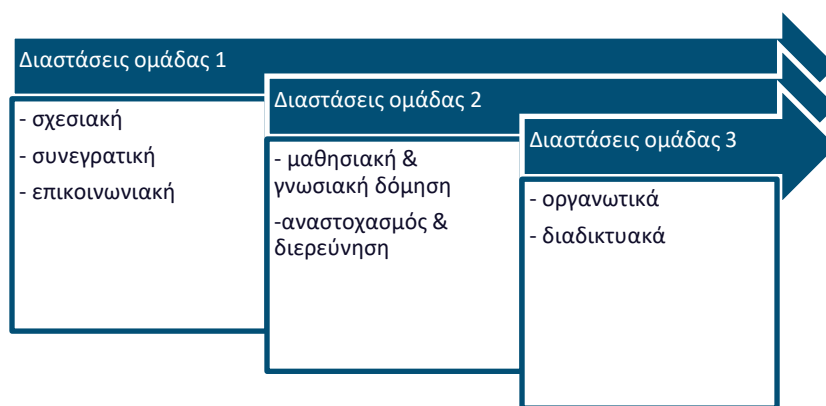


Figure 6: Διαφορετικές διαστάσεις στον ρόλο, τη λειτουργία και την ευθύνη του διευκολυντή

5 Ετερογένεια και Δημοκρατία

5.1 Η Σημασία της Ετερογένειας στη Διευκόλυνση της ΕΚΜ

Η ετερογένεια γενικά χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δομή μιας ομάδας, αναφερόμενη στο γεγονός ότι τα άτομα της ομάδας είναι διαφορετικά. Αυτό συνήθως αποτελεί ένα αναμενόμενο χαρακτηριστικό οποιασδήποτε ομάδας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Budde, 2017). Η ετερογένεια ορίζεται ως “διαρθρωτική ή περιβαλλοντική διακύμανση που παρέχει τις συνθήκες που απαιτούνται από την ποικιλομορφία” (Eisenhauer, Angst, Asato, Beugnon et al., 2023, σ. 2). Πηγαίνει χέρι-χέρι με την ιδέα ότι αν μια ομάδα θεωρείται ετερογενής, τότε τα άτομα της ομάδας, βλέποντάς τα στη σχέση τους μεταξύ τους, είναι ποικίλα. Η ποικιλομορφία σε αυτή τη διάκριση ορίζεται ως “ποικιλία στα ζωντανά στοιχεία ενός συστήματος” (ό.π.).

Μετά από ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, ανάλυση δεδομένων και από κοινού συζήτηση με διαφορετικές επιστημονικές προοπτικές, υποθέτουμε ότι μια συμπεριληπτική πρακτική ΕΚΜ μπορεί να επιτευχθεί εάν ο διευκολυντής ευθυγραμμίσει τις ενέργειές του/της σύμφωνα με τα ακόλουθα επίπεδα ετερογένειας που συστηματοποίησαμε:

Πλαίσιο, επάγγελμα και εύρος αυτονομίας

Κάθε ομάδα μάθησης που καθοδηγεί ένας διευκολυντής μπορεί να είναι διαφορετική από οποιαδήποτε άλλη, όχι μόνο από την άποψη του συγκεκριμένου της υπόβαθρου (φοιτητές-εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί, διευθυντές κ.λπ.), αλλά και σύμφωνα με τη δυνατότητα ιεραρχικής σχέσης μεταξύ του διευκολυντή και των μελών της ΕΚΜ. Για παράδειγμα, οι διευθυντές σχολείων, που συμμετέχουν σε μια ΕΚΜ, συμμετέχουν με τη δική τους επιλογή σε μια καθημερινή εργασιακή κατάσταση που διαφέρει από αυτήν των εκπαιδευτικών ή των φοιτητών-εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι διευθυντές σχολείων μπορεί να μην έχουν άλλη εργασιακή σχέση με τον διευκολυντή εκτός από αυτήν, ενώ οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από τον διδάσκοντα, που είναι ο διευκολυντής τους στο πανεπιστημιακό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, σε κάθε περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος, ο διευκολυντής αντιμετωπίζει την πρόκληση της αντιμετώπισης μιας διαδικασίας μάθησης ως αυτόνομης ανάπτυξης υπό ποικίλες εξαρτήσεις.

Ποικιλομορφία των δεξιοτήτων, αξιών και πεποιθήσεων των μελών της ΕΚΜ

Κάθε ΕΚΜ είναι μια συνέλευση ατόμων με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Στα επιστημονικά ευρήματα, υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με τις κύριες διαφορές που σχετίζονται με κοινωνικές κατηγορίες όπως το φύλο, η καταγωγή, η θρησκεία, η ικανότητα. Από τις εμπειρίες των συγγραφέων, που έχουν διευκολύνει ΕΚΜ, αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες διαφοράς μπορούν να γίνουν κρίσιμες, και ο διευκολυντής πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη σημασία τους, π.χ., όταν πρόκειται για ζητήματα αποδοχής, την ευκαιρία ίσης ανταλλαγής

ή την ευκαιρία συμμετοχής στις κοινές δραστηριότητες μάθησης. Δεν μπορεί να προβλεφθεί ποια κοινωνική κατηγορία διαφοράς μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία μιας ΕΚΜ, αλλά τα παρακάτω παραδείγματα δείχνουν την ανάγκη για ευαισθησία κατά τη διευκόλυνση μιας ΕΚΜ: (1) Ένα μέλος που δεν ακούει καλά (φυσική αναπηρία), μια γυναίκα που πρέπει να φροντίσει τα μέλη της οικογένειας (φύλο/εργασία φροντίδας) ή ένα άτομο που μιλάει τη δεύτερη γλώσσα (καταγωγή). Επιπλέον, τα μέλη της ΕΚΜ ενδέχεται να έχουν στερεότυπα που μπορούν να προκαλέσουν διακρίσεις μεταξύ των μελών ή διακριτικές πρακτικές διδασκαλίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο διευκολυντής πρέπει να επισημάνει τα στερεότυπα ως ζήτημα για εξέταση, να οδηγήσει την ομάδα στον στοχασμό για την κοινωνική κατασκευή της διαφοράς, να βρει έναν νέο προσανατολισμό για την αλληλεπίδραση, να διασφαλίσει ένα κλίμα αποδοχής και να απαγορεύσει οποιεσδήποτε διακριτικές ενέργειες στην ΕΚΜ.

Επιπλέον, βρήκαμε σαφείς ενδείξεις για διαφοροποιημένες δεξιότητες απόδοσης των μελών της ΕΚΜ που επηρεάζουν τις διαδικασίες ανταλλαγής και αναστοχασμού. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στη συλλογή δεδομένων μας, τα άτομα που εφαρμόζουν την πρακτική της ΕΚΜ αναφέρουν πιο συχνά θετικά για το πώς κερδίζουν νέες ιδέες από την ανταλλαγή, ενώ οι συντονιστές τόνισαν πόσο διαφορετικές δεξιότητες συμβάλλουν σε μια αποτελεσματική και αποδοτική ανταλλαγή μεταξύ των μελών της ΕΚΜ. Έτσι, αναγνωρίζουν την ανάγκη για μαθησιακή υποστήριξη από έναν διευκολυντή. Ο διευκολυντής, επομένως, χρειάζεται να εμπλέξει όλους σε κοινό στοχασμό και να υποστηρίξει τα ατομικά μέλη στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους για ίση συμμετοχή.

Διάφορα θέματα και ποιοτικά χαρακτηριστικά της κοινότητας στις ΕΚΜ

Ένας διευκολυντής πρέπει να εξισορροπεί τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μελών της ΕΚΜ και να τα συνδέει καλά μεταξύ τους. Ακόμη και μετά την επίτευξη συμφωνίας της ομάδας για ένα κοινό ζήτημα προς διερεύνηση, το οποίο συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως κρίσιμο, μπορεί να υπάρξουν διαφορετικές συγκεκριμένες έμφαση. Επομένως, η διευκόλυνση της ΕΚΜ δεν ασχολείται μόνο με την ετερογένεια σε σχέση με τα θέματα, αλλά και με τους τρόπους και τα υποθέματα για την οικοδόμηση γνώσης και την ανάπτυξη νέων πρακτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη την απαίτηση της ΕΚΜ ότι η ομάδα μοιράζεται οράματα, στόχους και αξίες (Hirsh, 1997), αναγνωρίσαμε το δίλημμα ότι συχνά τα μέλη της ΕΚΜ δεν συζητούν για τις αξίες, αλλά απλώς συνεργάζονται με φαινομενικά κοινές αξίες, κάτι που μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις. Οι διευκολυντές πρέπει να είναι ενήμεροι για αυτήν την πτυχή της ποικιλομορφίας και να βοηθούν στην αποσαφήνιση αξιών, στόχων και οραμάτων.

Μεθοδολογική ποικιλία και ευελιξία

Ως συνέπεια των διαφορετικών περιβαλλόντων, δεξιοτήτων, θεμάτων και αξιών, η διευκόλυνση χρειάζεται να εφαρμόζει ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων (π.χ., στο εννοιολογικό πλαίσιο και τη χρονική δομή) και διάφορες μεθόδους, εργαλεία και υλικά. Παράλληλα, τα μέλη της ΕΚΜ χρειάζεται να εξοικειώνονται εξίσου με τα εννοιολογικά στοιχεία μιας ΕΚΜ και την πρακτική της. Μάθαμε ότι ορισμένες ΕΚΜ προτιμούν εντατικές εισαγωγές στην έννοια πριν τη συνεργασία (παραγωγική προσέγγιση στην εργασία ΕΚΜ), ενώ άλλες θέλουν να ξεκινήσουν άμεσα την πρακτική με τα ζητήματά τους και να στοχάζονται στην πορεία για το πόσο καλά ανταποκρίνονται στην έννοια (επαγωγική προσέγγιση στην εργασία ΕΚΜ). Η ετερογένεια στην εγκαθίδρυση προστίθεται επίσης όταν ήδη υπάρχουσες ομάδες δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα χαρακτηριστικά της ΕΚΜ και αναπτύσσονται προς μια ΕΚΜ.

Επαγγελματισμός και ικανότητες των συντονιστών

Μια επιπλέον προοπτική της διαφοράς αφορά τον ίδιο τον διευκολυντή, ο οποίος σπάνια αναφέρεται στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία. Το άτομο που καθοδηγεί άλλους στην επιτυχή εργασία της ΕΚΜ συνήθως έχει κάποιο επαγγελματικό υπόβαθρο στη διδασκαλία ή τουλάχιστον εμπειρία στην ηγεσία και τον συντονισμό ομάδων. Αναμένεται ότι η προσωπική κατανόηση της έννοιας της ΕΚΜ, καθώς και τα κύρια σημεία εστίασης που είναι σημαντικά για τον διευκολυντή, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την καθοδήγηση και την παρέμβαση στις ΕΚΜ. Όπως σε κάθε περιβάλλον διδασκαλίας ή εκπαίδευσης, οι συντονιστές της ΕΚΜ χρειάζεται να αναλογιστούν τις αγαπημένες τους προοπτικές και να είναι αυτοκριτικοί σε πιθανά τυφλά σημεία.

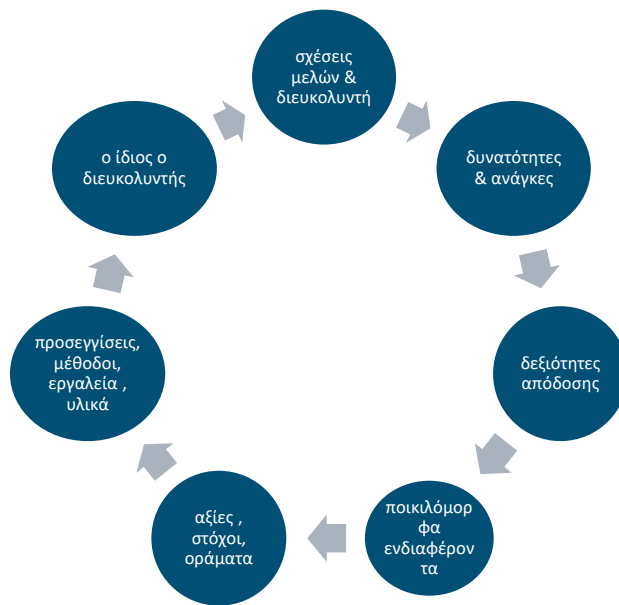


Figure 7: Οπτικές ετερογένειες για τους διευκολυντές

5.2 Δημοκρατία στη Διευκόλυνση της ΕΚΜ

Η συμπεριληπτική διάσταση μιας ΕΚΜ συνδέεται στενά με τη δημοκρατική έννοια ότι κάθε συμμετέχων είναι ισότιμο σεβαστό μέλος της κοινότητας – μια αναφορά που αποτελεί τη βάση του παγκόσμιου λόγου για την ένταξη (UN-BRK). Η εξασφάλιση πρόσβασης και συμμετοχής, αντιμετωπίζοντας ευαίσθητα την ποικιλομορφία της ομάδας, είναι ένα δημοκρατικό χαρακτηριστικό μιας κοινότητας μάθησης. Ως εκ τούτου, αποτελεί βασική ιδέα ότι η διευκόλυνση γίνεται με δημοκρατική στάση και με δημοκρατικά διαρθρωμένες δομές και διαδικασίες. Ένας διευκολυντής μιας ΕΚΜ πρέπει να δώσει προσοχή στα παρακάτω σημεία σύνδεσης:

Πρόσβαση και οικοδόμηση της ομάδας

Μία πτυχή της δημοκρατίας αγγίζεται όταν μια ΕΚΜ ξεκινά σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από μια μικροπολιτική άποψη της οργανωτικής θεωρίας (Blase, 1998), οι ομάδες δεν συγκροτούνται με ουδέτερη στάση, αλλά επηρεάζονται από λεπτές δυναμικές, στρατηγικές αποκλεισμού, συμπάθειες και άλλα. Είτε πρόκειται για ένα σχολείο, μια πανεπιστημιακή τάξη, είτε για ένα περιφερειακό δίκτυο, οι άνθρωποι πάντα έχουν πρώτες εντυπώσεις και πεποιθήσεις για τους άλλους και προσπαθούν να επηρεάσουν τη δομή και τις διαδικασίες σε μια ΕΚΜ με τη δύναμή τους. Η εξισορρόπηση των σχέσεων εξουσίας, η βοήθεια σε όλους για πρόσβαση σε ενεργό συμμετοχή σε μια ΕΚΜ, η προσεκτική διαχείριση πιθανών αντιπαθειών μεταξύ των μελών της ΕΚΜ και η εξασφάλιση ότι τα μέλη της ΕΚΜ ανοίγονται το ένα στο άλλο είναι όλα αναπόσπαστα. Είτε πρόκειται για τη βοήθεια σε άτομα εκτός της ομάδας να συνδεθούν είτε για την εμπλοκή ικανών ατόμων με λιγότερο ικανούς, είναι ο ρόλος του διευκολυντή να βοηθήσει την ομάδα να συνεργάζεται αποτελεσματικά και η ΕΚΜ να γίνει αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας μιας μαθησιακής οργάνωσης (Senge, 2001).

Διαδικασίες ανταλλαγής και νέα μάθηση

Η ανταλλαγή δημοκρατικών ποιιοτήτων πρέπει να εξελιχθεί σε μια κατάσταση όπου όλοι μοιράζονται την ευκαιρία να μιλούν, να συνεισφέρουν και να παρέχουν μαθησιακές επιλογές για όλους. Επίσης, η απόφαση για το τι θα συζητηθεί και ποιος στόχος θα επιδιωχθεί από την ομάδα πρέπει να ακολουθεί μια δημοκρατική διαδικασία. Επιπλέον, η διευκόλυνση αποσκοπεί στη διασφάλιση μιας ισότιμης ανταλλαγής, με κάθε άτομο να ακούει προσεκτικά ό,τι λέει ο άλλος, προσπαθώντας πραγματικά να κατανοήσει τις ιδέες των άλλων και να αναφέρεται στις δικές του τοποθετήσεις για όσα έχουν ήδη ειπωθεί. Επιπρόσθετα, η δημοκρατία ζωντανεύει όταν κάθε μέλος είναι πρόθυμο να γνωστοποιήσει στους άλλους τι αισθάνεται και σκέφτεται. Η κοινοποίηση προσωπικών ανησυχιών και συμμετοχής είναι σημαντική για μια κοινότητα που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και ανοιχτή διάθεση, καθώς και για τη συμβολή σε ένα δημοκρατικό κλίμα.

Όπως η διερεύνηση και ο αναστοχασμός αποτελούν τα κύρια μέρη των δραστηριοτήτων της ΕΚΜ (βλ. Κεφάλαιο 2 & 3), που η διευκόλυνση πρέπει να διασφαλίζει προς όφελος της καινοτομίας, έτσι και η ενδυνάμωση των μελών της ΕΚΜ για αυτά μπορεί να θεωρηθεί συμβολή σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε μια συλλογική επαγγελματική ευθύνη.

Ο αποκλειστικός ρόλος του διευκολυντή

Οι εμπειρίες στις ΕΚΜ οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ένας διευκολυντής πρέπει να εξισορροπεί την υποστήριξη της ομάδας και ταυτόχρονα να φροντίζει για την (επαγγελματική) αυτονομία των μελών μέσα σε μια δημοκρατική σχέση. Αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όταν η διευκόλυνση πραγματοποιείται από ένα μέλος της ομάδας που αναλαμβάνει τον συντονισμό, λειτουργεί ως εκπρόσωπος της ομάδας ή καθοδηγεί τους άλλους σε βαθύτερες ανταλλαγές. Ισχύει, επίσης, όταν ένας εξωτερικός εμπειρογνώμονας, όπως ένας επιστήμονας, μέλος πανεπιστημίου ή επιτηρητής, που διαθέτει περισσότερη εξειδίκευση στα θέματα, καθοδηγεί χωρίς να επιβάλλει τη δική του οπτική. Το ίδιο ισχύει και για το πώς πρέπει να είναι μια ΕΚΜ, ποιοι στόχοι πρέπει να επιτευχθούν και πώς τα μέλη της ΕΚΜ πρέπει συγκεκριμένα να συμμετέχουν. Ο διευκολυντής δεν πρέπει να προκαθορίζει την πρόοδο, αλλά να καθοδηγεί με ευελιξία σύμφωνα με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ικανότητες της ομάδας, σε συμφωνία με την κεντρική ιδέα της δημοκρατίας.

Ηθικά πρότυπα σε καταστάσεις μάθησης ενηλίκων

Λαμβάνοντας υπόψη τα πρότυπα στην ανάπτυξη προσωπικού, ο διευκολυντής πρέπει να αναγνωρίζει τη θεωρητικά τεκμηριωμένη επαγγελματική αυτονομία (Elm, 2016; Oevermann, 2002) και να σέβεται την αυτονομία του ενήλικα μαθητή. Έχουμε διαπιστώσει ότι κάποιος, ενεργώντας ως διευκολυντής, έρχεται αντιμέτωπος με καταστάσεις απόπου μπορούν να αντληθούν μαθήματα, αλλά οι μαθητές δεν είναι ανοικτοί σε αυτά, κάποιες φορές ασυνείδητα. Ακόμη και αν η ΕΚΜ δεν έχει δημιουργηθεί εθελοντικά αλλά μέσω της καθοδήγησης της ομάδας, η σχέση μεταξύ του διευκολυντή και του ατόμου ή της ομάδας είναι μια σχέση ισότιμων δικαιωμάτων και πρέπει να αντιμετωπίζεται με επαγγελματικό σεβασμό και επαγγελματική απόσταση. Μπορεί να προκύψει το δίλημμα όπου οι απόψεις του διευκολυντή για την ΕΚΜ, τους στόχους ή ακόμη και οι συμφωνίες με το επίπεδο καθοδήγησης διαφέρουν από τους στόχους της ομάδας ή αντίστροφα.

Εφαρμοζόμενες μέθοδοι

Τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτυχθεί ένα αυξανόμενο σύνολο μεθόδων για τις ΕΚΜ, και προ-δομημένα εργαλεία μπορούν να βρεθούν διαδικτυακά. Όλες αυτές οι μέθοδοι έχουν ως στόχο να οδηγήσουν σε αποτελεσματικές και αποδοτικές ομαδικές διαδικασίες που διαφέρουν από άλλες συνεργατικές ρυθμίσεις. Ο διευκολυντής πρέπει να εφαρμόζει τις μεθόδους με την ανοιχτότητα ότι η ομάδα μπορεί να θέλει να προχωρήσει διαφορετικά. Με αυτόν τον τρόπο, υλοποιείται μια δημοκρατική στάση και ευαισθησία προς την ποικιλομορφία της ομάδας.



Πρόσβαση, ισότιμη συμμετοχή, και οικοδόμηση ομάδας	•λεπτές δυναμικές, στρατηγικές αποκλεισμού, συμπάθεια ...
Διαδικασίες ανταλλαγής και ατομική νέα μάθηση	•επιλογές για όλους να συμβάλουν και να ανταλλάξουν συναισθήματα
Άποκλειστικός ρόλος του διευκολυντή	•ισσορόπηση των ομαδικών διεργασιών και υποστήριξη του ατόμου
Ηθικά πρότυπα σε καταστάσεις μάθησης ενηλίκων	•σεβασμός στην αυτονομία του ενήλικα εκπαιδευόμενου, ανάδειξη δυνατοτήτων, μετα-αναστοχασμό
Ομαδικά ενημερωμένη επιλογή μεθόδων ΚΜ	•εφαρμογή μεθόδων με ανοιχτότητα και δημοκρατική προσέγγιση

Figure 8: Δημοκρατικές πτυχές στη διευκόλυνση ΕΚΜ

6 Συγκειμενικοί Παράγοντες

Η λειτουργία και βιωσιμότητα των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (ΕΚΜ) μπορεί να επηρεάζεται από διάφορους συγκειμενικούς παράγοντες που διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Έτσι, ενώ οι ΕΚΜ μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, η διαμόρφωση, η λειτουργία και ο αντίκτυπός τους μπορεί να ποικίλλουν σημαντικά ανάλογα με την τοπική κουλτούρα, τις σχολικές νόρμες και άλλους συγκειμενικούς παράγοντες. Αυτές οι διαφορές και οι ομοιότητες αντανακλούν τα ποικίλα εκπαιδευτικά τοπία και τις προτεραιότητες κάθε χώρας, υπογραμμίζοντας τη δυσκολία της εφαρμογής και υποστήριξης των ΕΚΜ σε εθνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, τονίζουν την ανάγκη για στρατηγικές προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο συγκείμενο για την προώθηση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο των ΕΚΜ στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

6.1 Συγκειμενικοί Παράγοντες - εθνικές διαστάσεις

Εθνική Πολιτική

Οι εθνικές πολιτικές για τις ΕΚΜ παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση. Αντλώντας από το εύρος της κοινοπραξίας, αναγνωρίζουμε χώρες που βλέπουν την ΕΚΜ ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Παρά τον κοινό στόχο για ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, οι μέθοδοι για τις ΕΚΜ διαφέρουν, ενώ διατηρούν μια παρόμοια ουσία. Για παράδειγμα, σε ορισμένες χώρες οι ΕΚΜ είναι αναπόσπαστο μέρος των κανονικών επαγγελματικών υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού, ενώ σε άλλες οι ΕΚΜ εισάγονται μέσω εξειδικευμένων ιδρυμάτων για επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Η πρώτη προσέγγιση ενσωματώνει τις ΕΚΜ σε ρουτίνες επαγγελματικών ευθυνών, ενδεχομένως με υποστήριξη από εξωτερικό φορέα. Η δεύτερη προσέγγιση αντιμετωπίζει τις ΕΚΜ ως εξωτερικά καθοδηγούμενες πρωτοβουλίες. Συχνά παρατηρούμε κρατική συμμετοχή στην έναρξη ή υποστήριξη των ΕΚΜ, είτε μέσω καινοτομιών εκπαιδευτικής πολιτικής (Ελλάδα, Γερμανία, Αυστρία), χρηματοδότησης από περιφερειακές κυβερνήσεις (Ισπανία) ή μέσω επίσημων κρατικών κανονισμών (Κύπρος). Η υποχρέωση συμμετοχής όλου του προσωπικού των σχολείων σε ΕΚΜ, όπως στη Νορβηγία, υπογραμμίζει τη συλλογική ευθύνη, ενώ στην Κύπρο υποστηρίζεται από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Η διευκόλυνση πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτά τα συγκεκριμένα πλαίσια και ο διευκολυντής πρέπει να προσαρμόσει την προσέγγιση βάσει του συγκεκριμένου συγκειμένου. Αυτό περιλαμβάνει την εξέταση των τοπικών πολιτικών για τις ΕΚΜ. Η εθελοντική έναντι της υποχρεωτικής συμμετοχής αντανακλά διαφορετική στάση στη διαδικασία της ΕΚΜ. Επίσης, η υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα ή από εξωτερικούς ειδικούς πρέπει να προαποφασίζεται.

Έναρξη των ΕΚΜ

Η έναρξη των ΕΚΜ σε διάφορες χώρες παρουσιάζει μια αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής, ηγεσίας και εξωτερικών επιρροών. Το παράδειγμα της Νορβηγίας αποδεικνύει ότι το κίνητρο για τις ΕΚΜ συχνά ανακύπτει οργανικά μέσα στον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε από τοπικές αρχές, είτε από διευθυντές σχολείων ή ομαδικούς ηγέτες, υποδεικνύοντας μια αποκεντρωμένη προσέγγιση. Αντίθετα, μπορεί να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως πανεπιστημιακό προσωπικό και σχολικούς συμβούλους, για την έναρξη των ΕΚΜ, κάτι που υποδεικνύει μια πιο συγκεντρωτική προσέγγιση, π.χ., στην Ελλάδα. Η Ισπανία παρουσιάζει ένα τρίτο παράδειγμα: οι επιμορφωτές προτείνουν και υποστηρίζουν την εφαρμογή των ΕΚΜ στα σχολεία. Βλέπουμε επίσης μια προσέγγιση από πολλαπλές πλευρές, όπως στο γερμανικό παράδειγμα, όπου η κρατική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και τα πανεπιστήμια αναδεικνύουν τη σημασία των ΕΚΜ και παρέχουν εκπαίδευση, αλλά το καθένα στο πλαίσιο της δικής του ευθύνης. Στην Αυστρία, ο διευθυντής του σχολείου παίζει κρίσιμο ρόλο στην έναρξη και εγκαθίδρυση των ΕΚΜ. Η Κύπρος υιοθετεί μια συνεργατική προσέγγιση, όπου η έναρξη των ΕΚΜ περιλαμβάνει τόσο την ηγεσία του σχολείου όσο και τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς. Για έναν διευκολυντή, η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση σημαίνει ιδιαίτερη προσοχή στους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην έναρξη μιας ΕΚΜ, καθώς αυτοί οι παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν στην κουλτούρα της ΕΚΜ. Ερχόμενη από μια συγκεντρωτική ή αποκεντρωμένη προσέγγιση, η ΕΚΜ μπορεί να έχει διαφορετικές ευαισθησίες παράμετρος που χρειάζεται να αναγνωριστεί από τον διευκολυντή.

Επίπεδο Υποστήριξης και Χρηματοδότηση

Οι ΕΚΜ υποστηρίζονται αρκετά διαφορετικά από χώρα σε χώρα όσον αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών ή ηγετών. Ωστόσο, οι κύριες πηγές υποστήριξης προέρχονται: (1) εσωτερικά (ως μέρος της οργανωτικής δομής του σχολείου ή της διοίκησης του σχολείου), (2) εξωτερικά (συνδεδεμένα με περαιτέρω εκπαίδευση), (3) εξωτερικά (συνδεδεμένα με εξωτερικά προγράμματα ή πανεπιστημιακό προσωπικό), (4) από σχολικούς συμβούλους, υπεύθυνους για την ανάπτυξη του σχολείου ή μέσω της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Σε επίπεδο φοιτητών-εκπαιδευτικών, υπάρχει υποστήριξη σε επίπεδο τάξης και, εάν συνδέεται με την πρακτική άσκηση, από τους μέντορες. Σε ορισμένα πανεπιστήμια, οι ΕΚΜ είναι ήδη μέρος του προγράμματος σπουδών.

Ανάλογα, η υποχρέωση συμμετοχής σε μια ΕΚΜ και η χρηματοδότηση διαφέρουν. Η οικονομική υποστήριξη για τις ΕΚΜ μπορεί συνήθως να ενσωματωθεί στον κανονικό φόρτο εργασίας, όπως απαιτείται, για παράδειγμα, από τον Εκπαιδευτικό Νόμο στη Νορβηγία, ή να αποτελεί μέρος της περιγραφής εργασίας όταν οι ΕΚΜ διευκολύνονται τακτικά από μέλη της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης (βλ. Ισπανία, Κύπρος ή Γερμανία). Περιστασιακά η υποστήριξη χρηματοδοτείται εξωτερικά για ορισμένο χρονικό διάστημα μαζί με ευρύτερες εθνικές μεταρρυθμίσεις ή πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Μπορεί, ωστόσο, να συμβεί να μην υπάρχει εσωτερική οικονομική υποστήριξη για τις ΕΚΜ, όπως συμβαίνει αυτή τη στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η Αυστρία δεν διαθέτει συγκεκριμένη χρηματοδότηση για τις ΕΚΜ, θεωρώντας την ως μέρος της κανονικής εργασίας.

Η συμμετοχή στις ΕΚΜ, επίσης, ποικίλλει, και για τους εκπαιδευτικούς ή διευθυντές είναι κυρίως εθελοντική, αλλά αναμένεται στο πλαίσιο της αυτοϋπεύθυνης περαιτέρω εκπαίδευσης. Αντίθετα, η Νορβηγία έχει υιοθετήσει μια πιο δομημένη προσέγγιση κάνοντας υποχρεωτική τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ΕΚΜ. Στην Αυστρία, ενώ η ανάπτυξη του σχολείου είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα είδη σχολείων, η επιλογή της μεθόδου για την υλοποίησή της, είτε μέσω ΕΚΜ είτε άλλων μορφών συνεργασίας, αφήνεται στην απόφαση των ατομικών σχολείων.

Οι ΕΚΜ στα πανεπιστήμια βασίζονται στον φόρτο εργασίας που πρέπει να επενδύσουν οι φοιτητές και στον φόρτο εργασίας των διδασκόντων. Συνεπώς, η κατάσταση για τη διευκόλυνση δεν είναι εθελοντική ούτε συνδέεται με “επιπλέον φόρτο εργασίας,” αν και αυτή η αντίληψη μπορεί μερικές φορές να συναντηθεί στα σχολικά πλαίσια. Ο διευκολυντής πρέπει, επομένως, να λάβει υπόψη την πηγή της υποστήριξης και της χρηματοδότησης, καθώς οι διαφορετικές συγκεκριμένες καταστάσεις μπορεί να καθοδηγούν την υποστήριξη της ΕΚΜ σε διαφορετικές προσεγγίσεις. Η δυνατότητα αιτήματος για υποστήριξη είναι πολύ διαφορετική από το να είσαι υπεύθυνος για τον εντοπισμό της υποστήριξης μέσα στο σχολικό ή εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, οι επιλογές υποστήριξης μπορεί να είναι περιορισμένες ως προς τον χρόνο ή αρκετά εκτενείς, εάν, για παράδειγμα, η υποστήριξη μπορεί να ζητηθεί από ένα κεντρικό σχολικό σύστημα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

6.2 Συγκεκριμενοί παράγοντες – δομικό επίπεδο

Διάρκεια, τρόπος αλληλεπίδρασης και μέγεθος

Η διάρκεια των ΕΚΜ διαφέρει σημαντικά – τόσο στην περίοδο συνεργασίας των μελών της ΕΚΜ όσο και στον αριθμό ωρών που διαρκεί κάθε συνάντηση της ΕΚΜ. Στο πανεπιστημιακό πλαίσιο, οι ΕΚΜ των φοιτητών-εκπαιδευτικών λειτουργούν σύμφωνα με τη διάρθρωση των εβδομάδων του εξαμήνου (π.χ., 7-12 εβδομάδες) και ωρών (π.χ., 1,5 ώρα) ή εβδομάδων πρακτικής άσκησης (π.χ., 5-15 εβδομάδες). Αν ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να διαρκέσει περισσότερο από ένα εξάμηνο και να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο στοιχείο καθ' όλη τη διάρκεια των εξαμήνων. Ορισμένες ΕΚΜ στα νορβηγικά σχολεία είναι συνεχείς, με συναδέλφους να συναντώνται εβδομαδιαία για να εργαστούν στην ανάπτυξη του σχολείου και των ατομικών διδακτικών πρακτικών. Άλλες ΕΚΜ, ιδιαίτερα εκείνες που σχετίζονται με περαιτέρω εκπαίδευση, μπορεί να διαρκέσουν για ένα χρόνο ή και περισσότερο. Υπάρχουν, επίσης, εθελοντικές, συνεχείς ΕΚΜ, όπως εκείνες που περιλαμβάνουν διευθυντές από διαφορετικά σχολεία, οι οποίοι συναντώνται μία φορά το μήνα. Η ποικιλομορφία στις ΕΚΜ όσον αφορά τη διάρκεια, τον τρόπο αλληλεπίδρασης και το μέγεθος έχει σημαντικές επιπτώσεις για τους διευκολυντές, οι οποίοι πρέπει να προσαρμόζονται σε διάφορα χρονικά πλαίσια και να είναι ευέλικτοι στη διαχείριση των ΕΚΜ σε διαφορετικά συγκείμενα.

Σε μια εξέταση των τρόπων αλληλεπίδρασης των ΕΚΜ σε έξι χώρες, εμφανίζονται διακριτά μοτίβα και προτιμήσεις, που αντανakλούν πολιτιστικές αποχρώσεις. Συχνότερα επικρατούν οι παραδοσιακές δια ζώσης συναντήσεις για τις ΕΚΜ εντός των σχολείων, αν και με περιστασιακές διαδικτυακές και υβριδικές αλληλεπιδράσεις. Οι καθαρά διαδικτυακές ΕΚΜ είναι σπάνιες.

Σχετικά με το μέγεθος της ΕΚΜ, συγκρίνουμε το μέγεθος των ομάδων ΕΚΜ βασιζόμενοι σε (1) μικρές ομάδες ΕΚΜ έναντι (2) ολόκληρου του σχολικού προσωπικού ή των τάξεων ΕΚΜ (βλ. Κεφάλαιο 1). Οι συνέπειες που παρουσιάστηκαν παραπάνω για τη διευκόλυνση αναφέρονται κυρίως στην ιδέα μιας ΕΚΜ ως μια μικρή ομάδα 3-10 ατόμων. Όταν απευθύνεται σε ολόκληρο το σχολείο, πραγματοποιείται ευρύτερη ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών. Το μέγεθος των μικρών ομάδων κυμαίνεται από 3 έως 10 άτομα.

Διαφορετικά χαρακτηριστικά σχολείων και δημογραφικές συνθήκες

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των σχολείων που συμμετέχουν σε ΕΚΜ σε έξι χώρες, βρίσκουμε όλους τους τύπους σχολείων από το δημοτικό έως το δευτεροβάθμιο επίπεδο, περιλαμβάνοντας ιδιωτικά σχολεία και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Το μέγεθος αυτών των σχολείων ποικίλλει σημαντικά, από 100 έως 1000 μαθητές. Γεωγραφικά, αυτά τα σχολεία είναι διασκορπισμένα σε αστικές, προαστιακές και αγροτικές περιοχές. Τα σχολεία στο πρώτο έτος δραστηριοτήτων ΕΚΜ επωφελούνται από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, διευθυντές ή αναπληρωτές διευθυντές που φέρνουν μαζί τους εμπειρία από άλλα σχολεία στα οποία εργάζονταν προηγουμένως.

Όταν εξετάζουμε τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς, βρίσκουμε κυρίως ΕΚΜ που εφαρμόζονται σε αυτούς που συμμετέχουν σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και κατά τη διάρκεια φάσεων πρακτικής άσκησης – είτε σε σχολικές είτε σε πανεπιστημιακές τάξεις. Οι προσδοκίες για τη διευκόλυνση εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το συγκεκριμένο σχολείο και το πεδίο πρακτικής που ισχύει. Στα συνολικά χαρακτηριστικά της διευκόλυνσης, παρατηρούμε ότι είναι σημαντικό για τους συντονιστές να αναγνωρίζουν ότι κάθε σχολείο έχει μοναδικά χαρακτηριστικά. Κατανοώντας αυτά, οι διευκολυντές μπορούν να προσαρμόζουν την προσέγγισή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Για παράδειγμα, ένας διευκολυντής μπορεί να προσαρμόσει τον ρυθμό των συζητήσεων, να επιλέξει σχετικά θέματα και να υιοθετήσει στρατηγικές ανάλογα με το συγκεκριμένο του σχολείου.

Αναφορικά με το υπόβαθρο των κοινωνικών κατηγοριών διαφοράς (βλ. Κεφάλαιο 5), παρατηρούμε ότι στο επάγγελμα της διδασκαλίας, ένα μεγαλύτερο ποσοστό εργαζομένων είναι γυναίκες, και η ηλικία του προσωπικού έχει σημαντικό εύρος. Όλοι έχουν αποκτήσει τουλάχιστον επίπεδο ακαδημαϊκού ΒΑ, ενώ σε ορισμένες χώρες, όπως η Γερμανία, το επίπεδο ΜΑ είναι υποχρεωτικό για την εργασία ως εκπαιδευτικός πλήρους απασχόλησης. Κατά συνέπεια, οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ακαδημαϊκά προγράμματα.

Δεδομένου ότι η διευκόλυνση παρέχεται είτε από την αρχή του σχολείου, είτε από πανεπιστημιακούς εταίρους ή ενδοϋπηρεσιακούς εκπαιδευτές που προέρχονται από προηγούμενη διδακτική θέση, όλοι οι διευκολυντές είναι ακαδημαϊκοί, με την εμπειρία τους στη διευκόλυνση να ποικίλλει από μικρή έως μεγαλύτερη. Μερικοί μπορεί να φέρουν μαζί τους και άλλες πιστοποιήσεις, όπως coaching. Παρ' όλα αυτά, ακούμε για εμπόδια που προκύπτουν από έλλειψη χρόνου, ανεπαρκή σχολική κουλτούρα, όπως η δυσπιστία προς τους συντονιστές, εντάσεις στο προσωπικό και απροθυμία συμμετοχής σε παρατηρήσεις συναδέλφων. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για ισχυρή επαγγελματική ανάπτυξη και δομές υποστήριξης για την επιτυχή εφαρμογή των ΕΚΜ.

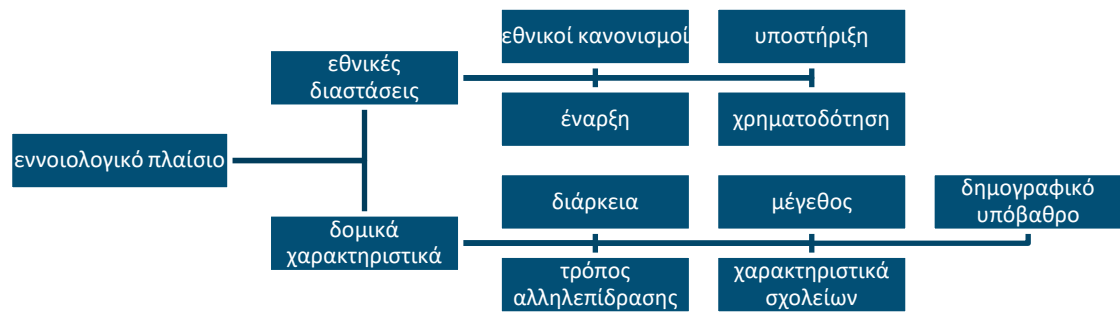


Figure 9: Ενοιολογικό πλαίσιο EKM

7 Διευκόλυνση των ΕΚΜ διαδικτυακά

Τα τελευταία δέκα χρόνια, η έννοια της ΕΚΜ έχει γίνει ευρέως συζητημένη και συχνά εξερευνάται ως μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης στα ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα, μερικά ήδη σε διαδικτυακές εκδοχές. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός, τον οποίο αντιμετωπίζουν επί του παρόντος όλοι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, μπορεί συχνά να θεωρηθεί ως ένα κοινό θέμα για στοχασμό και ανεύρεση νέων πρακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Συχνά βρίσκουμε ΕΚΜ που στοχάζονται σχετικά με το πώς τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να ενσωματωθούν σε επιτυχημένη διδασκαλία στην τάξη. Ορισμένες ομάδες στοχάζονται επίσης τις ευκαιρίες και τα κρίσιμα ζητήματα της τεχνητής νοημοσύνης. Όπως προβλέπεται στην έννοια της ΕΚΜ, κάθε επερχόμενο και σημαντικό θέμα μπορεί να μετατραπεί σε θέμα κοινού αναστοχασμού – καθώς το σχολείο και η ψηφιακότητα λαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή.

7.1. Ψηφιακή συνεργασία και εργαλεία για τις διαδικασίες αναστοχασμού

Από την πανδημία COVID-19, η συνεργατική εργασία έχει οργανωθεί με ψηφιακό τρόπο, κάτι που έχει γίνει συνήθης πρακτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά σε πανεπιστημιακά περιβάλλοντα και στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Εν τω μεταξύ, η σχολική ηγεσία και η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων πραγματοποιούνται συχνότερα διαδικτυακά, όπως και μέρος των τάξεων σε ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Έτσι, η διευκόλυνση των ΕΚΜ επεκτείνεται στη διευκόλυνση ενός ψηφιακού μαθησιακού περιβάλλοντος και έξυπνης εικονικής πρακτικής ανταλλαγής, συμπεριλαμβανομένων των εργαλείων. Ορισμένες ΕΚΜ ακολουθούν αυτό το πλαίσιο σταθερά, άλλες περιστασιακά ανάλογα με τις ευκαιρίες και τις ανάγκες της ομάδας (βλ. Κεφάλαιο 6). Από τα διεθνή ευρήματα, μάθαμε ότι οι διαδικτυακές ΕΚΜ εκτιμώνται ιδιαίτερα γιατί απαιτούν λιγότερο χρόνο για συγκέντρωση (χωρίς μετακινήσεις), ενώ εξακολουθούν να επιτρέπουν μια συγκεντρωμένη ανταλλαγή. Οι αρνητικές πτυχές που αναφέρονται συνήθως σχετίζονται με την ανησυχία ότι οι πτυχές της κοινότητας, όπως η ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ανοιχτότητας, και η προσωπική επαφή μειώνονται στα διαδικτυακά πλαίσια.

Η διευκόλυνση των διαδικτυακών ΕΚΜ απαιτεί όχι μόνο γνώση των κατάλληλων εργαλείων, αλλά και εξειδίκευση στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στην συνεργατική εργασία. Καθώς το φάσμα των συνεργατικών εργαλείων επεκτείνεται, η ικανότητα του διευκολυντή να διαχειρίζεται αυτά τα εργαλεία γίνεται θεμελιώδης πτυχή για τη διατήρηση επαγγελματικών προτύπων και την αποτελεσματική ανταπόκριση στη δυναμική φύση των ομαδικών αλληλεπιδράσεων. Για έναν διευκολυντή που καθοδηγεί ομάδες στην εκπαιδευτική ανάπτυξη ή τη βελτίωση των οργανωτικών διαδικασιών, η ενσωμάτωση των πιο πρόσφατων εργαλείων, μαζί με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, είναι εξίσου κρίσιμη με τη διατήρηση της παραδοσιακής ακαδημαϊκής αυστηρότητας. Πλατφόρμες και εργαλεία διαχείρισης έργων που οπτικοποιούν καθήκοντα και ροές εργασίας σε πίνακες και βοηθούν τις ομάδες να παρακολουθούν τη δουλειά τους με ολοκληρωμένες λειτουργίες διαχείρισης έργων και καθηκόντων, ακόμη και με συνομιλία και συνεργασία σε πραγματικό χρόνο ή διαχείριση δεδομένων, είναι θεμελιώδη. Αυτά τα παραδείγματα απλώς καταδεικνύουν το ευρύ φάσμα διαθέσιμων εργαλείων που διευκολύνουν διαφανείς και δημοκρατικές δομές μέσα στις ομάδες, επιτρέποντας ισότιμη συμμετοχή και πρόσβαση στις πληροφορίες, οι οποίες είναι κρίσιμες για την αποτελεσματική συνεργασία.

Ενώ αυτές οι πλατφόρμες διαχείρισης έργων είναι ουσιαστικές για την ενίσχυση της δυναμικής και της αποτελεσματικότητας της ομάδας, μερικές φορές μπορεί να απαιτούν υψηλό κόστος, το οποίο μπορεί να μην είναι εφικτό για κάθε οργανισμό ή εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ωστόσο, για διαφορετικές ανάγκες, υπάρχουν, επίσης, δωρεάν εκδόσεις ή εναλλακτικά εργαλεία που προσφέρουν παρόμοιες λειτουργίες. Εδώ η ικανότητα του διευκολυντή γίνεται κρίσιμη, καθώς πρέπει να είναι ενημερωμένος για διάφορα δωρεάν εργαλεία που μπορούν να ταιριάζουν σε διαφορετικά πλαίσια και ανάγκες.

Πέρα από αυτά τα εργαλεία διαχείρισης, ο διευκολυντής θα πρέπει να εξετάσει την ενσωμάτωση διαδραστικών πλατφορμών που προάγουν την ενεργή συμμετοχή και τη συνεργασία σε πραγματικό χρόνο (επιπρόσθετα ή ενσωματωμένα σε μια πλατφόρμα διαχείρισης). Οι γνωστές είναι οι συνεργατικές πλατφόρμες whiteboarding που διευκολύνουν δυναμικές συνεδρίες καταιγισμού ιδεών με δυνατότητες όπως σημειώσεις, εργαλεία

σχεδίασης και προκαθορισμένα πρότυπα για δομημένες δραστηριότητες όπως η ανάλυση SWOT, η χαρτογράφηση ιδεών και οι πίνακες Kanban. Το Sensible είναι μια εφαρμογή που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη συλλογή πόρων, την κοινή χρήση εμπνευσμένων υλικών και τη συγκέντρωση πληροφοριών από τα μέλη της ΕΚΜ ασύγχρονα ή σε πραγματικό χρόνο. Η αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων στις συνεδρίες της ΕΚΜ απαιτεί όχι μόνο εξοικείωση αλλά και μια στρατηγική προσέγγιση. Οι διευκολυντές θα πρέπει να σχεδιάζουν συνεδρίες με σαφείς στόχους για την εφαρμογή κάθε εργαλείου, πιθανόν να παρέχουν εκπαιδευτικές συνεδρίες ή εισαγωγικά σεμινάρια για να μεγιστοποιηθεί η άνεση και η ικανότητα στη χρήση αυτών των πλατφορμών. Αυτό μειώνει τα τεχνικά εμπόδια συμμετοχής και διασφαλίζει ότι η τεχνολογία ενισχύει παρά περιπλέκει τη συνεργατική διαδικασία.

Σε συνδυασμό με την εισαγωγή αυτών των διαδικτυακών εργαλείων στις συνεδρίες ΕΚΜ, είναι απαραίτητο για έναν διευκολυντή να διασφαλίσει ότι όλα τα μέλη, ανεξαρτήτως προηγούμενης εξοικείωσης με αυτές τις τεχνολογίες, έχουν πρόσβαση σε επαρκείς μαθησιακούς πόρους. Οι διευκολυντές πρέπει, συνεπώς, να αναπτύσσουν, να παρέχουν ή να οργανώνουν ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να βοηθήσει τα διαφορετικά μέλη να γίνουν ικανά και άνετα με τα νέα εργαλεία.

7.2 Τεχνολογία για ψηφιακή συνεργασία και προστασία δεδομένων

Εκτός από τις μεθόδους και τα εργαλεία, όταν πρόκειται για διαδικτυακές ομάδες ΕΚΜ, η τεχνική πλευρά της ψηφιακής συνεργασίας αποδεικνύεται ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, λιγότερο τονισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία και περισσότερο από τις εμπειρίες διευκόλυνσης των συνεργατών. Πόροι πρέπει να διατίθενται για τον διευκολυντή και τα μέλη της ΕΚΜ προκειμένου να ρυθμιστεί το τεχνικό περιβάλλον – συνήθως δεν αποτελεί αρμοδιότητα ενός καθοδηγητικού προσώπου όπως ο διευκολυντής, αλλά είναι μια απαίτηση, καθώς δεν μπορεί να εκτελέσει τη δουλειά του αν λείπει.

Ένα πρωταρχικό ζήτημα στην ψηφιακή διευκόλυνση είναι η τήρηση των νόμων προστασίας δεδομένων και ιδιωτικότητας. Διάφορες διεθνείς κανονιστικές ρυθμίσεις, όπως ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων (GDPR) στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Νόμος για την Προστασία Προσωπικών Πληροφοριών και Ηλεκτρονικών Εγγράφων (PIPEDA) στον Καναδά και ο Ομοσπονδιακός Νόμος για την Προστασία Δεδομένων (FADP) στην Ελβετία απαιτούν αυστηρά μέτρα προστασίας δεδομένων. Πολλά συνεργατικά εργαλεία που αποθηκεύουν δεδομένα εκτός αυτών των δικαιοδοσιών, όπως ορισμένες υπηρεσίες cloud στις ΗΠΑ, παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις συμμόρφωσης. Ένας διευκολυντής πρέπει να διαθέτει κατανόηση αυτών των νομικών πλαισίων για να επιλέγει εργαλεία που όχι μόνο διευκολύνουν την αποτελεσματική συνεργασία, αλλά και εναρμονίζονται με τις νομικές απαιτήσεις. Αυτό απαιτεί συχνά έναν συνδυασμό τεχνικών γνώσεων και νομικής επίγνωσης, καθώς η εσφαλμένη χρήση μη συμμορφούμενων εργαλείων μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές κυρώσεις και να υπονομεύσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων.

Πολλά από τα ζητήματα που εμφανίζονται ως αυστηρά νομικά απαιτούν στην πραγματικότητα θεμελιώδη τεχνική κατανόηση για την ορθή αξιολόγηση. Οι συντονιστές πρέπει να κατανοούν τις υποκείμενες τεχνολογίες για να περιηγούνται αποτελεσματικά σε αυτά τα πολύπλοκα νομικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, οι τεχνικές υποδομές διαφέρουν ευρέως μεταξύ διαφορετικών ιδρυμάτων, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επιλογή και εφαρμογή ψηφιακών εργαλείων. Για παράδειγμα, ορισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενδέχεται να διαθέτουν ισχυρά firewalls που εμποδίζουν την πρόσβαση σε δημοφιλείς πλατφόρμες συνεργασίας, όπως το Slack ή το Trello. Επιπλέον, οι διοικητικές πολιτικές μπορεί να περιορίζουν την εγκατάσταση συγκεκριμένου λογισμικού ή να περιορίζουν λειτουργίες όπως η κοινή χρήση οθόνης, η οποία συχνά είναι κρίσιμη για διαδραστικές συνεδρίες. Ένα παράδειγμα είναι ορισμένα εταιρικά περιβάλλοντα που μόνο οι διαχειριστές έχουν το δικαίωμα να εγκαταστήσουν λογισμικό, περιορίζοντας την ικανότητα χρήσης νεότερων ή λιγότερο τυποποιημένων εργαλείων που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συνεργασία.

Βασικά τεχνικά ζητήματα, όπως η ποιότητα ήχου, διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των ψηφιακών συνεργασιών. Κακή ποιότητα ήχου, συχνά λόγω ανεπαρκών μικροφώνων ή ασταθών συνδέσεων στο διαδίκτυο, μπορεί να διακόψει την επικοινωνία και να εμποδίσει τη συνεργατική

διαδικασία. Επομένως, ο καθορισμός ελάχιστων προτύπων για τον εξοπλισμό ήχου και η διασφάλιση μιας σταθερής σύνδεσης στο διαδίκτυο είναι βασικά βήματα για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων.

7.3 Η Τεχνολογία ως παράγοντας στις κοινωνικές διαδικασίες

Εκτός από τις απαραίτητες δεξιότητες όλων των συμμετεχόντων για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων με παραγωγικό τρόπο, ένα σημαντικό στοιχείο προς εξέταση είναι τα ίδια τα εργαλεία, με τα εγγενή χαρακτηριστικά τους, που επηρεάζουν τις διαδικασίες στις ΕΚΜ. Οι τεχνικές συνθήκες παίζουν ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η Θεωρία του Δικτύου-Δρώντος (Actor-Network Theory) του Latour (2006) χρησιμοποιεί τον όρο "δρώντα" (actants) για όλες τις μη ανθρώπινες οντότητες. Όπως και οι ανθρώπινοι δρώντες, έτσι και αυτοί είναι συνεργάτες αλληλεπίδρασης στις διαπροσωπικές διαδικασίες (Kneer, 2009). Η τεχνολογία έχει άμεσο αντίκτυπο στους ανθρώπινους δρώντες και επομένως αποκτά μια ηθική διάσταση (Herold, 2016). Η τεχνική ή τεχνολογική ανάπτυξη απαιτεί πάντα κριτική εξέταση των επιδράσεών της στις διαπροσωπικές διαδικασίες.

Οι περιορισμοί της ψηφιακής επικοινωνίας στη μετάδοση μη λεκτικών ενδείξεων, όπως η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, αποτελούν επίσης σημαντικές προκλήσεις. Αυτές οι λεπτομέρειες της επικοινωνίας συχνά χάνονται στα ψηφιακά μέσα, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις ή έλλειψη δέσμευσης. Η χρήση εργαλείων βιντεοκλήσεων υψηλής ευκρίνειας και η εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε τεχνικές αποτελεσματικής ψηφιακής επικοινωνίας μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση αυτών των προκλήσεων.

Για την αντιμετώπιση αυτών των ποικίλων προκλήσεων, μια υβριδική προσέγγιση που συνδυάζει διαδικτυακές και δια ζώσης αλληλεπιδράσεις μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Για παράδειγμα, οι αρχικές συναντήσεις έναρξης θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με φυσική παρουσία για τη δημιουργία σχέσεων, ακολουθούμενες από τακτικές διαδικτυακές συνεδρίες για την αποτελεσματική συνέχιση της συνεργασίας. Μια άλλη δυνατότητα θα ήταν η χρήση συστημάτων απαντήσεων κοινού, η τακτική υλοποίηση σύντομων διαδικτυακών ερευνών ικανοποίησης ή μια απλή συζήτηση με μεμονωμένα μέλη της ομάδας στο τέλος κάθε συνεδρίας.

Ουσιαστικά, η οργάνωση ψηφιακής συνεργασίας στις ΕΚΜ σημαίνει την υπέρβαση ποικίλων τεχνικών προκλήσεων που συνδέονται με ποικίλους άλλους κρίσιμους τομείς αποστολής. Οι διεθκολυντές πρέπει να είναι καλά ενημερωμένοι σε αυτούς τους τομείς ώστε να δημιουργούν περιβάλλοντα που όχι μόνο είναι παραγωγικά και ελκυστικά αλλά και συμμορφώνονται με νομικά πρότυπα, διασφαλίζοντας μια ομαλή και συμβατή εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους.



Figure 10: Πτυχές διευκόλυνσης διαδικτυακών ΕΚΜ

8 Συμπέρασμα

Η διευκόλυνση μιας ΕΚΜ είναι μια σημαντική ανάγκη για την επιτυχή συνεργασία όλων των ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο έχει θέσει επτά κύριες διαστάσεις με πληροφορίες για τα πιο σημαντικά ζητήματα της διευκόλυνσης και τις προσδοκίες προς το άτομο που αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή.

Αρχικά, ορίζουμε την έννοια του διευκολυντή – ενός ατόμου που βοηθά μια ομάδα στη διαδικασία της δημιουργίας της. Αυτό μπορεί να είναι ένα άτομο έξω από τον οργανισμό, με επιστημονικό υπόβαθρο, εξειδίκευση στη συμβουλευτική ή την περαιτέρω εκπαίδευση ή ένας συνεργάτης δικτύωσης. Αφήνουμε κατά μέρος την αρχική μας διάκριση του ηγέτη (μέσα στην ομάδα) και του διευκολυντή (εκτός της ομάδας) και δουλεύουμε μόνο με την ιδέα του διευκολυντή για αμφότερους. Ο λόγος είναι ότι η προκαταρκτική μας εργασία έδειξε ότι, είτε το άτομο είναι μέρος της ομάδας είτε συνοδεύει την ομάδα, αντιμετωπίζει τις ίδιες προσδοκίες και πρέπει να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της ομάδας.

Το εννοιολογικό μας πλαίσιο θέτει στο επίκεντρο τον αναστοχασμό και τη διερεύνηση, καθώς αυτές είναι βασικές διαδικασίες που οποιαδήποτε συνεργασία που ονομάζεται ΕΚΜ θα πρέπει να επιδιώκει. Αυτές οι διαδικασίες δεν μπορούν να επιτευχθούν επιτυχώς, εκτός εάν ο διευκολυντής γνωρίζει τις διαστάσεις στις οποίες οι δραστηριότητές του πρέπει να εκτυλίσσονται. Επίσης, όπως συμβαίνει σε κάθε ομάδα, οι πτυχές της ετερογένειας παίζουν ρόλο και πρέπει να διαχειρίζονται σωστά. Παρομοίως, σε μια ΕΚΜ, οι δραστηριότητες ανταλλαγής και μάθησης θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα δημοκρατικά οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο ο διευκολυντής πρέπει να παρακολουθεί.

Τέλος, ένας διευκολυντής δεν έρχεται αντιμέτωπος μόνο με μια συγκεκριμένη ομάδα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά επίσης εντός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά τους πόρους και τις υποχρεώσεις. Είναι σημαντικό να αντικατοπτρίζεται αυτό και να διασφαλίζεται ότι λαμβάνονται υπόψη οι συγκεκριμένες ανάγκες. Επιπλέον, απαιτούνται βαθιά γνώση και κατάλληλες δεξιότητες όταν οι δραστηριότητες της ΕΚΜ πραγματοποιούνται σε διαδικτυακό περιβάλλον.

Η κατασκευή του εννοιολογικού πλαισίου, από την ομάδα του προγράμματος LeaFaP, μέσα από την συλλογή των παραπάνω πληροφοριών συμπληρώνει και αποσαφηνίζει το ρόλο του διευκολυντή σε μια ΕΚΜ. Με αυτόν τον τρόπο το εννοιολογικό πλαίσιο προετοιμάζει το θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα πρόγραμμα που θα εκπαιδεύει άτομα που θα αναλάβουν τον ρόλο του διευκολυντή σε μια ΕΚΜ.

9 Βιβλιογραφία

- Adams, A., & Vescio, V. (2015). Tailored to fit: Structure professional learning communities to meet individual needs. *Journal of Staff Development*, 36(2), 26–31.
- Antonsen, Y., Thunberg, O. A., & Tiller, T. (2020). Too rich to learn – when action researchers work against senior management and their use of performance management. *Educational Action Research*, 30(1), 140–157. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1805635>
- Avgitidou, S. (2020). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: New issues and proposals. *Educational Action Research*, 28(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900>
- Avgitidou, S., Karadimitriou, K., Ampartzaki, M., Sidiropoulou, C., & Kampeza, M. (2024). University teaching as a site for professional learning of teacher educators: The role of collaborative inquiry and reflection within a professional learning community. *Education Sciences*, 14(2), 207. <https://doi.org/10.3390/educsci14020207>
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 544–557). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_27
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (pp. 13–26). Verlag Julius Klinkhardt.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dewey, J., & Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 329–351. <https://doi.org/10.1348/000709908X344754>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung: Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung* (Band 331). UTB für Wissenschaft/E. Reinhardt.
- Dewey, J. (2013). My pedagogic creed. In D. J. Flinders, & S. J. Thornton (Eds.). *The curriculum studies reader* (pp. 33-40). New York, NY: Routledge.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning* (1st ed.). Solution Tree Press. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/4141928/leaders-of-learning-how-district-school-and-classroom-leaders-improve-student-achievement-pdf> (Original work published 2011)
- Earl, L. M., & Timperley, H. (Eds.). (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Eisenhauer, N., Angst, G., Asato, A., Beugnon, R., Bönsch, E., Cesarz, E., Dietrich, P., Jurburg, S., Madaj, A.-M., Reuben, R., Ristok, C., Sünnemann, M., Yi, H., Guerra, C., & Hines, J. (2023). The heterogeneity–diversity–system performance nexus. *National Science Review*, 10(7). <https://doi.org/10.1093/nsr/nwad109>
- Elm, R. (2015). Führung und Ethik – Ethische Voraussetzungen von Schulleitung und Personalführung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (pp. 78–100). Verlag Julius Klinkhardt.

-
- Emstad, A. B., & Birkeland, I. K. (2020). *Learning leadership, and development of a professional learning culture*. Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B., & Meyer, F. (2024). Developing interpersonal leadership skills to discuss data use with teachers: A professional learning community for school leaders (in press).
- Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering* [The principal's engagement in the follow-up of school evaluation]. NTNU Doctoral dissertation.
- Gray, S., & Ward, G. (2019). Critical elements in teacher collaboration to bring about change in bringing an English language focus to science teaching. *Teachers' Work*, 16(1 & 2), 48–63.
<https://doi.org/10.24135/teacherswork.v16i1and2.286>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Hardy, I., Ronnerman, K., & Edward-Groves, C. (2018). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421–441.
<https://doi.org/10.1177/1474904117690409>
- Herold, E. (2016). Die Existenzweise der Technik. In H. Laux (Hrsg.), *Bruno Latours Soziologie der „Existenzweisen“: Einführung und Diskussion* (pp. 161–184). Transcript.
- Hirsh, S., & Hord, S. (2008). Leader learner. *Principal Leadership*, 9(4), 26–30.
<https://learningforward.org/docs/pdf/hirsh12-08.pdf?sfvrsn=0>
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4), 1–48.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2019). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* [How to use theory? Useful tools in qualitative analysis]. Universitetsforlaget.
- Kansteiner, K., Barrios, E., Louca, L., Avgitidou, S., Rümmele, K., Emstad, A. B., Constantinou, M., Frick, E., Fridrich, G., Iliopoulou, K., Joos, K., Knutsen, B., Sanchidrián, C., Sapounidis, Th., Theurl, P., Torres, M., & Welther, S. (2022). *Leading and facilitating professional learning communities – Mapping the theoretical foundation by an international literature research*. <http://www.leafap.eu/>
- Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
- Kneer, G. (2009). Akteur-Netzwerk-Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (1. Auflage, S. 19–39). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. In F. M. Newmann (Ed.), *School-wide professional community. Issues in Restructuring Schools*, 6, 4–7.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370214.pdf>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Latour, B. (2006). Sozialtheorie und die Erforschung computerisierter Arbeitsumgebungen. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (1. Auflage, S. 529–544). Transcript.
- Margalef, L., & Roblin, N. P. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 155–172.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Nehring, J., & Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37(4), 513–535. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.536072>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–36). Verlag Julius Klinkhardt.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54–77.
- Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching*, 19(1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422. <https://doi.org/10.1080/09650790200200193>
- Rist, M., Kansteiner, K., & Stamann, C. (2020). Professionalisierung von Schulleitungen über Professionelle Lerngemeinschaften. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Bühren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 96–110). Klinkhardt.
- Rittenour, N. K. (2017). *The use of principal professional learning communities by secondary principals in Minnesota*. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/26/
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. (2001). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Theurl, P., Frey, A., Frick, E., Kikelj-Schwald, E., Pichler, S., & Rümmele, K. (2023). Professionelle Lerngemeinschaften im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“. *F&E Edition*, 28, 93–107.
- Trumpa, S., Franz, E.-K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92. <https://doi.org/10.25656/01:25947>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vince, R., Abbey, G., Langenhan, M., & Bell, D. (2018). Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection. *Management Learning*, 49(1), 86–106. <https://doi.org/10.1177/1350507617706832>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Zuber-Skerritt, O. (2018). An educational framework for participatory action learning and action research (PALAR). *Educational Action Research*, 26(4), 513–532. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1464939>