

Kunnskapsgrunnlag



- å fasilitere **Profesjonelle Lærings-Felleskap (PLF)**

2024

Leafap

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

Leading and Facilitating Professional Learning Communities in Schools towards an Inquiry-based and Reflective Practice

Å lede og tilrettelegge for profesjonelle læringsfellesskap som fremmer utvikling av en utforskende og reflekterende praksis i skolen

Kunnskapsgrunnlag

- å fasilitere **P**rofesjonelle **L**ærings- **F**ellesskap (PLF)

Forfattere

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

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Funded by the European Union. However, the views and opinions expressed are solely those of the author(s) and do not necessarily reflect those of the European Union or the

European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor the EACEA can be held responsible.

1 Innledning

I de fleste europeiske skolesystemer anses kontinuerlig faglig utvikling av skoleledere og lærere som svært viktig, fordi deres profesjonelle praksis kan føre til vellykket læring og utvikling for elevene. Dette knyttes ofte til profesjonelle læringsfelleskap (PLF) (f.eks. Hirsh & Hord, 2008; Wei et al., 2009; Owen, 2014), som peker på at samarbeid mellom lærere og ansatte er avgjørende for skoleforbedring, noe som vi kjenner igjen fra tanken om skolen som en lærende organisasjon. PLF-er har blitt sett på som en effektiv tilnærming til å forbedre kvaliteten på undervisningen (Avgitidou, 2019; Adams & Vescio, 2015; Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020). På samme måte har det vist seg at PLF-er med skoleledere (korte ledergrupper) støtter lederutvikling (Rittenour, 2017; Rist, Kansteiner, Stamann, 2020). I tillegg har lærerstudenter i lærerutdanningen også nytte av å være endel av et PLF (Kansteiner et al., 2022; Theurl et al., 2023). Av disse grunnene kan samarbeid med en tydelig orientering mot læring og utvikling i skolen, mellom skoler og i lærerutdanningen ved universitetet ses på som et ønskelig engasjement.

Gjennom en internasjonal litteraturgjennomgang har vi funnet en rekke funn som peker i retning av at tilrettelegging og ledelse av PLF er viktig for en vellykket etablering og utvikling av PLF. I vår internasjonale forskningsstudie (<https://www.leafap.eu/results/>¹) om erfaringene til personer som praktiserer eller leder PLF, har vi også erfart at alle forskningdeltakerne fremhever betydningen av tilrettelegging for effektive PLF-aktiviteter. Både uttalelser i den internasjonale litteraturen og personer med erfaring med tilrettelegging legger særlig vekt på behovet for å involvere fagpersonene i undersøkende prosesser og dyp refleksjon, kompetanser som er karakteristiske for en profesjonell habitus (Schön, 1983; Kansteiner, Welther & Schmid, 2023), men som sjelden kommer godt nok til syne i samarbeid (f.eks. Trumpa, Franz & Greiten, 2016; Gray & Ward, 2019).

Det er et stort potensial i PLF, og det er viktig å videreutvikle samarbeidet mellom lærere og ledere. Etter en viss tid med samarbeid, viser det seg at lærere og ledere ser verdien i dette, og det er derfor forventet at det vil være økt etterspørsel etter støtte fra en fasilitator. Motivasjonen for å ta på seg rollen som fasilitator kan være flere. Det kan være en del av en veilederjobb i utdanningssystemet, eller en del av en avtale om samarbeid mellom institusjoner. Det kan også være fordi man er interessert i selve rollen og forventer å få et løft for samarbeidet i skolen, eller fordi en gruppe som ønsker støtte, ber om det.

I det følgende vil vi presentere hva fasilitering (tilrettelegging) egentlig omfatter, og hvilke aspekter en fasilitator bør ta hensyn til i sitt arbeid med PLF. Perspektivene stammer like mye fra de nevnte internasjonale rapportene som forfatterne har utarbeidet, som fra deres egen vitenskapelige og praktiske ekspertise om PLF.

Som en oppfølging av dette konseptuelle rammeverket for PLF-fasilitering har konsortiet i LeaFaP-prosjektet utviklet læringsutbyttebeskrivelser som beskriver fasilitatorens holdninger, kunnskaper og ferdigheter for å utvikle en nyttig fasilitering av høy kvalitet. På grunnlag av dimensjonene i det konseptuelle rammeverket utvikler vi også en selvstyrt nettopplæring for fasilitatorer, samt ulike aktiviteter som Fasilitatorer kan trene deltakerne i et PLF med.

1.1 Personer som potensielt kan fungere som PLF-fasilitator

Etter å ha undersøkt både teoretisk og empirisk, og oppsummert de internasjonale perspektivene på PLF-fasilitering, har vi identifisert følgende hovedroller for fasilitatorer:

(1) En fasilitator kan være en likemann og deltaker i et PLF, som deler en interesse for temaet som diskuteres, tar over tilretteleggingen og støtter gruppeprosessen i henhold til PLF-kriteriene. Det kan være en fordel at det er samme person over tid, slik at man får utviklet seg i rollen. For å lykkes i rollen som fasilitator kan det være en fordel å ha blitt introdusert til PLF-konseptet før de overtar ansvaret, og det er best at de i starten får veiledning samtidig som de bringer det ut.

(2) En fasilitator kan også være en person som deltar i gruppen som en ekstern ekspert, og som ikke har noen personlig interesse i spørsmålene som diskuteres, men som støtter gruppen. Han/hun har god erfaring med PLF-konseptet og vet hvordan man modererer et PLF. Han/hun kan også være ekspert på temaet eller kunne bidra til det, men hans/hennes hovedfokus er PLF-fremdriften. Den eksterne personen veileder gruppen på hvert møte eller bare på noen få, alt etter behov og tilgjengelige ressurser.

(3) En person som ikke tilhører noen av de ovennevnte gruppene, men som koordinerer nettverket til en gruppe PLF-fasilitatorer og betjener PLF indirekte ved å rådføre seg med eller gi opplæring til moderatorene, kan også betraktes som en fasilitator. Denne fasilitatoren kan være en lærer eller skoleleder som har erfaring med PLF, og som Fasilitator for de som modererer og dermed leder PLF. Denne tilretteleggingen inkluderer reflekterende dialoger om alle ledernes erfaringer med veiledning. Denne typen fasilitering knytter dessuten sammen alle PLF-ene i organisasjonen eller i et bestemt nettverk. En fasilitator av denne typen kan feks være en universitetslærer som lærer opp Fasilitatore for ulike skoler og koordinerer den felles etableringen, eller en foreleser som lærer opp de modererende lærerstudentene som tar over Fasilitatorrollen i sin PLF.

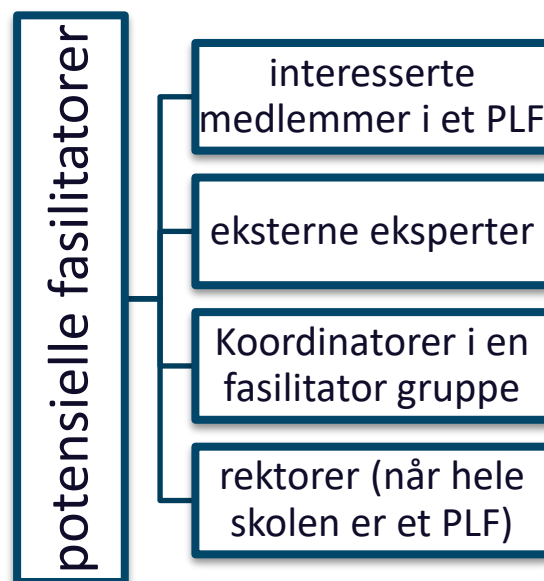
4) I den internasjonale diskursen om etablering og støtte av PLF har vi dessuten sett at begrepet fasilitator brukes om skoleledere når de stiller ressurser til rådighet og integrerer PLF i den generelle læringskulturen på skolen (se LeaFaP International Report, s. 11-13²). I LeaFaP-prosjektet fokuserer vi imidlertid på PLF-er som enkeltgrupper innenfor et kollegium. Derfor foretrekker vi i vårt konseptuelle rammeverk begrepet fasilitator for alle støttepersoner fremfor begrepet leder, som vi utelukkende bruker om skoleledere. Hvis en kollega modererer og dermed legger til rette for en enkelt PLF, kan man bruke begrepet leder, men vi foretrekker å holde oss til begrepet fasilitator, siden det er den spesifikke støtterollen man overtar og de utvalgte aktivitetene som følger med den, ikke posisjonen i organisasjonen eller PLF.

Vi har funnet ut at når vi snakker om fasilitering av PLF, bør vi forvente et bestemt spekter av holdninger, kompetanse og handlinger fra fasilitatoren - enten det er en intern eller ekstern fasilitator - uavhengig av hvilken faglig bakgrunn eller posisjon han/hun har:

- Inneha kommunikasjonsferdigheter som fører til dialog og gjensidig forståelse
- strukturere metoder som bidrar til effektivt samarbeid
- tilrettelegge omgivelsene for at en gruppe skal kunne delta i en dyptgående diskusjon og refleksjon
- undersøkende ferdigheter og kunnskap om hvordan man bidrar til refleksjon
- effektiv evaluering, dokumentasjon og oppfølging
- en støttende holdning som overlater autonomi til de profesjonelle.

De følgende pilarene i dette konseptuelle rammeverket utgjør de viktigste aspektene for en vellykket tilrettelegging av en PLF. De følger det tidligere arbeidet i LeaFaP-prosjektet og har i tillegg blitt reflektert av forfatterens vitenskapelige og praktiske ekspertise:

- refleksjon og læring
- dimensjoner og roller knyttet til utforsking og refleksjon
- mangfold og demokratiske perspektiver
- kontekstuelle faktorer
- fasilitere PLF på nett



Figur 1: Potensielle fasilitatorer

² https://www.leafap.eu/wp-content/uploads/2024/04/LeaFaP_International_Report_Literatur_Review_Facilitation.pdf

2 Refleksjon og læring

2.1 Refleksjon som utgangspunkt for læring

Det første poenget med et PLF er at det bygger på ideen om at kunnskapen er situert i lærernes (eller likeledes ledernes/lærerstudentenes) daglige erfaringer, og PLF-aktivitetene bidrar til at lærerne forstår sine erfaringer bedre gjennom felles kritisk refleksjon over egen praksis (Vescio, Ross & Adams, 2008). Lærere som reflekterer over praksis, og utforsker for eksempel sammenhengen mellom undervisning og elevenes læring, får mulighet til å gjøre endringer for å forbedre seg (McLaughlin & Talbert, 2006). Det er en nær sammenheng mellom refleksjon, læring og utforskning. Følgelig må deltakerne i en PLF engasjere seg i undersøkelser, inkludert reflekterende diskusjoner med fokus på undervisning og elevenes læring. For skoleledere er det tilsvarende behov for å diskutere sin egen ledelses- og styringspraksis med konsekvenser for både lærernes og elevenes læring (Emstad & Birkeland, 2020).

Da PLF-begrepet dukket opp som forskningsfenomen i Judith Littles artikkel i 1981, representerte det et perspektivskifte fra den enkelte lærers læring til den læringen som skjer i et fellesskap av lærere. Noen år senere ble det definert ved hjelp av fem komponenter: refleksiv dialog, avprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid og felles normer, og verdier (Kruse, Louis & Bryk, 1994). Komponenten «refleksiv dialog» er nært beslektet med begrepene «refleksiv praksis» eller «kritisk refleksjon», som ofte brukes i litteraturen om PLF.

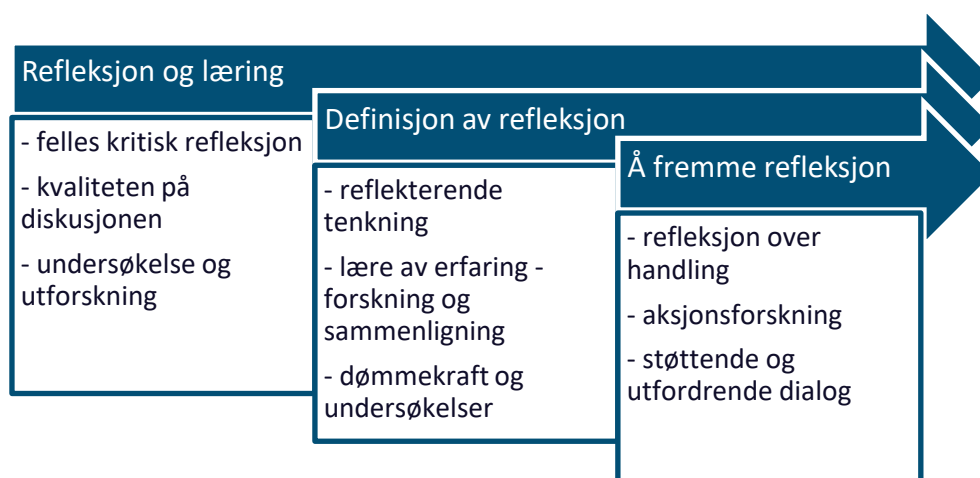
Når deltakerne i et PLF skal reflektere over egen praksis, står de overfor den vanlige utfordringen med å overvinne den ofte kritiserte overfladiske praten. Timperley, Barrar og Fung (2007) sier at det å delta i en PLF viser seg å være viktig for lærernes profesjonelle læring, men samtidig understreker de at det ikke er nok bare å gi lærerne tid til å møtes og snakke sammen. Det er først og fremst kvaliteten på samtalen som er viktig, og om de utveksler erfaringer på en dyptgående måte. Samtalen kan være bekreftende og sosialiserende, men hvis de ikke bidrar til å utfordre kunnskapshorisonten, eller hvis de ikke problematiserer innholdet og konteksten, og hvis de bare gjennomfører svak refleksjon, bidrar de ikke til økt læring (Earl & Timperley, 2008). Timperley og kolleger (2008), som skiller mellom sterk og svak refleksjon, sier at sterke former for refleksjon kjennetegnes ved at de er krevende med en balanse mellom støtte og utfordring, og at fokuset er på vesentlige spørsmål og en utforskende tilnærming til praksis. Svak refleksjon kan være bekreftende og sosialiserende, men fører ikke til problematisering og ny kunnskap (Earl & Timperley, 2008). Derfor er det viktig at PLF-lederne har en presis forståelse av hva refleksjon er, slik at de kan bidra til å etablere en reflekterende dialog, kritisk refleksjon eller reflekterende praksis.

2.2 Definisjon av refleksjon

I følge filosofen John Dewey refererer refleksiv praksis til «den aktive, vedvarende og grundige overveielser av enhver overbevisning eller antatt form for kunnskap i lys av det grunnlaget som støtter den» (Dewey, 1910, s. 6). Dette innebærer en spørrende tilnærming, hvor man vurderer hvorfor ting er som de er, og hvordan de kunne vært annerledes. I tråd med Dewey (1933) innebærer refleksiv praksis i utdanningen at læring ikke bare skjer gjennom handling, men ved å reflektere over det man gjør. Ifølge Dewey oppstår kunnskapsutvikling når lærere er utforskende og åpne for kritisk tenkning i møte med erfaringer (Dewey, 2013). Lærere som systematisk reflekterer over sine erfaringer, bidrar til sin egen profesjonelle utvikling (Dewey, 2009). Gjennom refleksiv praksis skapes mening og relevans, og vekst og endring settes i gang (Dewey, 1933). I tråd med Dewey begynner utforskningen med en ubestemt (dvs. forvirrende, uklar eller konfliktfylt) situasjon, og fortsetter med å gjøre denne situasjonen bestemt. Dewey vektlegger språk og refleksjon som avgjørende for å knytte individuelle erfaringer sammen i en kontinuerlig læringsprosess (Dewey, 2009). Det betyr at det å reflektere (reflekterende tenkning) over egne erfaringer gjør det mulig for lærere å ha meningsfull kommunikasjon med andre deltakere i praksisfellesskapet. På denne måten øker samspillet med og forståelsen av omverdenen og omverdenens forståelse av læreren (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2019)..

Når man står overfor en situasjon man ikke er fornøyd med og ønsker å forbedre, er en viktig del av refleksjonen å gjøre grundige undersøkelser og sammenligne ulike antakelser. Refleksjonsprosessen omfatter å lete etter ytterligere bevis, fakta eller nye data som kan bidra til å utvikle ideer til en løsning. Før man velger en løsning, bør man også reflektere over konsekvensene av disse alternativene. Løsningen kan imidlertid ses på som et verktøy som settes på prøve når man står overfor nye problemer. På grunn av dette kan vi «[...] bare være klar over konsekvensene på grunnlag av tidligere erfaringer» (Dewey, 1974, s. 75)..

Deweys teoretiske poeng plasserer refleksjon nær utforskning (se kapittel 3). Vi trekker ut av hans ideer at konklusjoner ikke bør trekkes for raskt fordi de da ikke er tilstrekkelig velbegrunnet, men er basert på refleksiv tenkning, noe som betyr at det må være en genuin vurdering (Dewey, 1938). Refleksiv tenkning, slik Dewey definerer det, er «aktiv, vedvarende og nøye overveielse av enhver overbevisning eller antatt form for kunnskap i lys av de grunner som støtter den, og de videre konklusjoner som den leder til, utgjør refleksiv tenkning». (1997, s. 6) Konklusjonen er at en fagperson bør undersøke antakelsene og se på fakta som ligger til grunn for dem, reflektere over dem, tenke kritisk og lete etter alternative løsninger og eventuelle nye data som kan utvikle de foreslåtte løsningene (Emstad, 2012).



Figur 2: Elementer ved refleksjon

2.3 Forberede fasilitatorer på å fremme en reflekterende praksis

En av oppgavene til en PLF-fasilitator er å rette oppmerksomheten mot refleksjon, noe som kan gjøres ved hjelp av «refleksjon over handling» (Schön, 1983), som betyr å reflektere over en profesjonell situasjon etter at den har oppstått og bestemme hva som kan gjøres annerledes i fremtidig praksis. Refleksjon bør også gjøres før handling, når PLF-deltakerne legger fram sine planer for undervisningen..

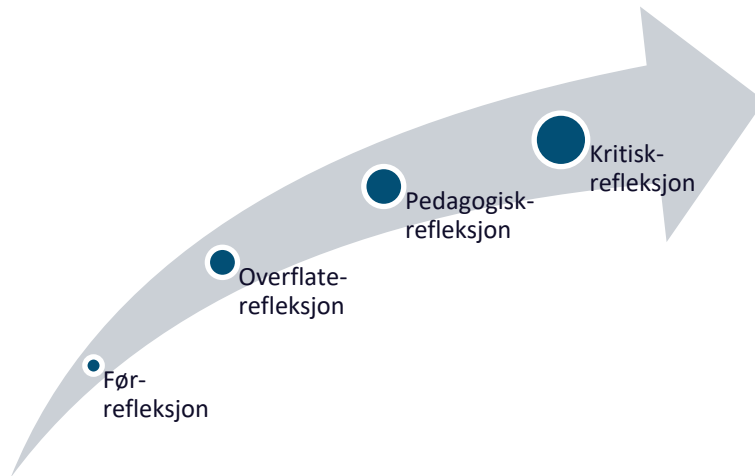
Noen PLF kan velge å la aksjonsforskning være den ledende tilnærmingen til refleksjonsaktivitetene sine, i tråd med DuFour og Marzano (2011), som definerer PLF som «en pågående prosess der lærere samarbeider i tilbakevendende sykluser av undersøkelser og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for elevene de jobber med» (s. 22). Aksjonsforskning innebærer alltid kritisk refleksjon: å lære av erfaring (aksjon) gjennom å undersøke og prøve å forstå endringsprosessene (forskning), tenke kritisk om resultatene og konseptualisere hva som fungerte, hva som ikke fungerte, hvordan og hvorfor, og identifisere hva som kan gjøres bedre (Zuber-Skerritt, 2018). Fasilitatorens rolle er å fremme og støtte deltakerne i å reflektere godt både før og etter tiltak. Antonsen, Thunberg og Tiller (2020) hevder at kritisk refleksjon handler om å stille spørsmål ved handlingene våre, prøve å forstå hvorfor vi handler, og identifisere konsekvensene av handlingene våre. Kritisk refleksjon krever at man analyserer og diskuterer mektige strukturer og hvordan de påvirker handlingene våre. Vince og medarbeidere (2018) sier at resultatene av kritisk refleksjon kan bidra til nye løsninger eller tvert imot avdekke paradokser, konflikter og problemer som ikke lar seg løse. Emstad og Meier (2024) fant ut at fasilitatorer i PLF må ha gode ferdigheter i å utfordre andres handlingsteorier på en respektfull måte og skape muligheter for individuell og kollektiv kritisk refleksjon. Disse resultatene fører til at det er viktig å stille seg spørsmålet om hvordan og hvorfor man skal fremme refleksive dialoger.

Fasilitatoren kan også bidra til økt refleksjon ved å veilede deltakerne i PLF til å vurdere kvaliteten på refleksjonen. Larrivee (2008) har utviklet et strukturert rammeverk for vurdering av ulike refleksjonsnivåer, som skisserer den gradvise utviklingen av læreres reflekterende praksis.

Fasilitatoren kan engasjere deltakerne i en metasamtale om kvaliteten på refleksjonene deres med utgangspunkt i Larrivees fire nivåer: (1) førrefleksjon, (2) overflaterefleksjon, (3) pedagogisk refleksjon og (4) kritisk refleksjon..

- Før-refleksjon: Tolker situasjoner i klasserommet uten å tenke på sammenhengen med andre hendelser eller omstendigheter.
- Overfladisk refleksjon: Undersøkelse av undervisningsmetoder begrenser seg til taktiske spørsmål om hvordan man best kan oppnå forhåndsdefinerte mål og standarder. Oppfatninger og holdninger om undervisning underbygges av erfaringer, ikke av teori eller forskning. Lærerens syn på elevene er noe differensiert, og anerkjenner behovet for å ta hensyn til elevenes ulikheter.
- Pedagogisk refleksjon: Kontinuerlig refleksjon over hvordan undervisningspraksisen fungerer effektivt for elevenes læring, og hvordan læring kan forbedres. Lærerens mål er å kontinuerlig forbedre praksisen og nå alle elevene. Refleksjonen styres av et pedagogisk begrepsapparat. Oppfatninger og holdninger om undervisning er spesifikke og understøttet av erfaringsbasert kunnskap, i tillegg til at de er forankret i teori eller forskning. Lærerens syn på undervisning og læring er flerdimensjonalt og knytter sammen hendelser innenfor et bredere rammeverk.

- **Kritisk refleksjon:** Engasjert i kontinuerlig refleksjon og kritisk undersøkelse av både undervisningshandlinger og tankeprosesser. Læreren holder både filosofiske ideologier og undervisningspraksis opp til kontinuerlig undersøkelse og verifisering. Læreren vurderer bevisst hvordan personlig tro og verdier, antakelser, familiepåvirkning og kulturell betingelse kan påvirke elevene. Den kritisk reflekterende læreren er opptatt av å fremme demokratiske idealer og vurderer de etiske og sosiale implikasjonene av klasseromspraksisen..



Figur 3: Kvalitetsnivåer for refleksjon (basert på Larrivee, 2008)

3 Refleksjon og utforsking

Handlinger og prosesser i PLF lykkes ofte ikke i å utfordre praksis fordi de er avhengige av de eksisterende ressursene til PLF-deltakerne og lykkes derfor ikke med å utvikle ny kunnskap som kan bidra til en ny og forbedret praksis. Fordi fasilitatorer forventes å støtte PLF-deltakere i å få nye erfaringer og delta i PLF-aktiviteter, tilby konstruktive råd og fremme dialog, kan disse handlingene plassere PLF-deltakere i passive roller, hvor de bare mottar ny kunnskap, ideer og retningslinjer uten å bli oppmuntret til å stille spørsmål eller kritisk undersøke hva som må endres og hvorfor.

I de gjennomgåtte studiene, der utforsking er nevnt, påpeker forfatterne spesielt behovet for vurdering eller evaluering av PLF-deltakernes erfaringer og resultater. Imidlertid er utforskingen i disse tilfellene vanligvis organisert av fasilitatoren, og PLF-deltakerne er ikke aktivt involvert i å designe utforskingen, analysere data eller bruke den til å revurdere praksisen. Denne mangelen på involvering hindrer PLF-deltakere i å bli autonome lærere/ledere som er i stand til å designe og evaluere sin praksis basert på resultatene av deres undersøkelse..

3.1 Utforsking for å forbedre praksis og transformasjon i profesjonelle læringsfellesskap (PLF)

På samme måte som aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986), har viktigheten av å støtte lærere som forskere og reflekterende praktikere blitt fremhevet (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hardy et al., 2018). Disse utforske- og refleksjonsprosessene innenfor et PLF er spesielt verdifulle når lærere (eller ledere og lærerstudenter) deler en læringsvisjon, støtter hverandre og samarbeider for å skape et kollektivt og deltakende klima, drevet av en moralsk forpliktelse til å sikre læring for alle elever (Nehring & Fitzsimons, 2011; Stoll et al., 2006).

Fasilitatorens rolle i å veilede et PLF gjennom utforsking er berettiget siden det er en krevende prosess og forskningsverktøy må anvendes kompetent (Ponte, 2002), like mye som PLF-deltakere ofte trenger veiledning for å oppnå refleksjon og kritisk bevissthet (Pareja Roblin & Margalef, 2013).

Fasilitatoren spiller en avgjørende rolle for å:

- fremme tillit og respekt blant PLF-deltakere, oppmuntre dem til å utforske dypere nivåer av forståelse
- initiere utforskeprosessen i PLF
- hjelpe deltakerne med å identifisere forskningsspørsmål for å veilede deres utforsking av bekymringsområder,
- introdusere mulige forskningsdesign og verktøy tilpasset bekymringene og målene (f.eks. verktøy for vurdering av undervisnings- og læringsprosesser, studentprestasjoner eller spørsmål som inkludering, skolekultur og samarbeid/relasjoner),
- støtte analysen av data generert fra utforskingen,
- legge til rette for konstruktiv dialog innenfor PLF for å diskutere og reflektere over funn,
- hjelpe deltakerne med å tolke funnene og reflektere over dem for å utforme sine aksjonsplaner (inkludert mål, handlinger og tidslinjer),
- støtte samskapning av kriterier for å overvåke fremdriften og de innledende resultatene av handlingsplaner,
- samarbeide med PLF-deltakere for å utvikle forskningsverktøy for formativ og endelig vurdering av resultater.

3.2 Tilnærminger som fremmer utforsking

Resultatene av utforsking kan gi PLF-deltakere nye perspektiver, tilby innsikt fra ulike synsvinkler på problemene, og informere dem om faktorer som påvirker disse problemene og potensielle veier for forbedring eller endring. Det er et samspill mellom utforsking og refleksjon siden ulike dimensjoner av undersøkelse fører til ulike refleksjonsveier som hver tjener til å klargjøre et annet aspekt av ens profesjonelle tenkning og praksis. Følgende tilnærminger kan benyttes i PLF for å fremme kritisk bevissthet (Avgitidou, 2020; Avgitidou et al., 2024; Kansteiner et al., 2024)

Undersøkelse av PLC-deltakernes behov og prioriteringer

I våre studier i de ulike landene, så avdekkes ulike praksis. Noen legger vekt på utforskning av PLF-deltakernes behov, bekymringer og prioriteringer kan tilrettelegges gjennom metoder som spørreskjemaer eller diskusjoner (selv om sistnevnte kan kreve mer tid). Fasilitatoren kan samle resultatene av behovsvurderingen og presentere dem for PLF-deltakerne for å reflektere over a) hvorfor disse behovene er viktige, b) om ulike behov uttrykt av gruppen viser forskjellige prioriteringer i arbeidet og/eller om disse er sammenkoblet, c) målene for PLF (hva ønsker vi å endre?) og hvor klare de er for alle PLF-deltakerne.

Utforsking av PLF-deltakernes forståelse og eksisterende praksis i utviklingsarbeid

Selv om noen PLF-grupper velger et felles utviklingsområde, garanterer ikke dette nødvendigvis at PLF-deltakerne har lik forståelse. Derfor er det viktig at fasilitatoren utforsker PLF-deltakerne forståelse om den aktuelle situasjonen, og deres begrunnelse bak det. Dette bør også inkludere faktorene, handlingene, prosessene som påvirker situasjonen, målet eller endringene som er rettet mot, og strategiene for å oppnå det. Denne utforskingen fører til bevissthet om de forskjellige utgangspunktene og reflekterer over fellestrekk og forskjeller blant PLF-deltakernes synspunkter og resonnement basert på ulik kunnskap og ressurser.

Fasilitatoren støtter gruppen i å analysere de ulike forståelsene, orienteringene og forslagene ved å stille spørsmål som: Hva er våre innledende forståelser og forslag angående det valgte problemet, og hvordan henger de sammen? Hva avslører de, og hvordan kan de påvirke våre fremtidige handlinger? I tillegg kan fasilitatoren introdusere relevant teori som PLF-deltakerne kan støtte seg på i arbeidet.

Utforske den pedagogiske konteksten og deltakernes ulike perspektiver

Tilrettelegging kobler også PLF-deltakernes kunnskap til den pedagogiske konteksten. Utforsking bidrar til informasjon om den nåværende situasjonen og dens underliggende årsaker, innsikt i andres perspektiver, for eksempel elever eller foreldre, eller få innsikt i informasjon som kanskje ikke er lett synlig.

For å lette denne utforskende prosessen bør PLF-deltakerne diskutere hva slags spørsmål, informanter, verktøy for utforskning, måter å analysere og tolke på som kan brukes. Fasilitatoren, som kanskje har mer metodekompetanse enn PLF-deltakerne, kan tillegg til å stille nyttige spørsmål bidra med nyttige tips og råd om forskningsdesign og metode der det legges vekt på.

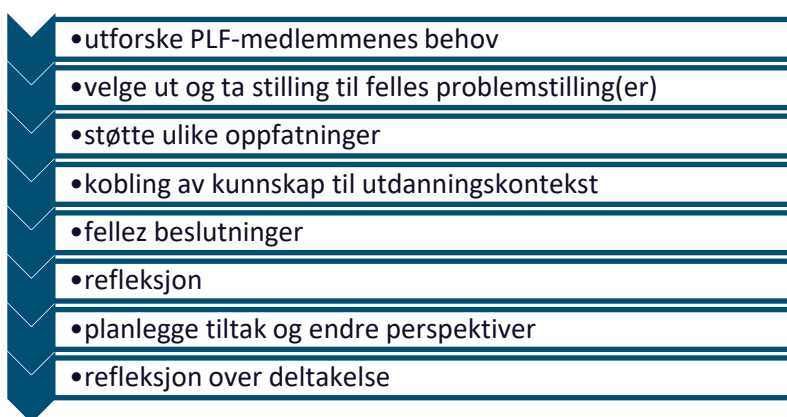
For å analysere og tolke data på riktig måte, kan fasilitatoren sette i gang refleksjon ved å stille spørsmål om hvilken ny kunnskap som er oppnådd og hvordan den skiller seg fra tidligere forståelser, koble endringer og handlinger. I denne fasen er det viktig for Fasilitatoren å huske på at den opprinnelige problemstillingen kan endre seg etter at gruppen har reflektert over aksjonene. For eksempel, mens det opprinnelige problemet kan ha handlet om mangelen på aktiv involvering av elever i klassen, kan de innsamlede data avsløre at organiseringen av undervisningen i seg selv bør være en primær bekymring, og fokuset på utforskningen kan endre seg.

Utforske effekten av aksjonen

Etter å ha analysert og åpnet opp for nye ideer, planlegger deltakerne i PLF endringstiltak i egen praksis, gjerne med utgangspunkt i en skriftlig aksjonsplan. Fasilitatoren engasjerer deltakerne i PLF i å identifisere hvilke aspekter som må observeres i praksis, og hvordan de kan få hjelp i implementeringsfasen, samt hvilke evalueringskriterier og -verktøy som skal brukes for å evaluere aksjonen. Når aksjonen er gjennomført og data er samlet inn, veileder fasilitatoren gruppen til å reflektere over styrker og svakheter ved tiltaket og hvilke justeringer som trengs for å gjøre det enda mer effektivt (formativ vurdering). Det samme gjentas når det gjelder de endelige resultatene

Utforske PLF sin prosess og funksjon

I tillegg til utforsking- og refleksjonsprosessene rundt temaene, engasjerer fasilitatoren deltakerne til å reflektere over hvordan de deltar i gruppen, og hvordan det bidrar til resultatet (faglig læring og forbedring av praksis). Dette kan gjøres ved hjelp av spørreskjemaer eller gruppediskusjoner. Refleksjonen bør fokusere på hva som bidrar til å skape ny kunnskap og endring av praksis, samt teoretisering av praktiske erfaringer og utvikling av kunnskap gjennom utforskning av praksis.



Figur 4: Tilnærminger for å fremme utforskende arbeidsmåter i PLF

3.3 Fasilitatorenes selvransakelse og egenrefleksjon

Parallelt med å fremme utforskning og refleksjon i PLF-et, må fasilitatoren selv engasjere seg for å forstå veiledningsprosessen, legge godt merke til hva som foregår, ta informerte beslutninger under PLF-øktene og overvåke fremdriften og effektiviteten av støtten som gis og resultatene som oppnås.

En fasilitator må utforske PLF-konteksten og deltakernes utdanningsbiografier, fordi det kan være institusjonelle eller pedagogiske faktorer som påvirker hvordan PLF'et fungerer. Utdanningsbiografier omfatter deltakernes tidligere erfaringer så vel som deres nåværende oppfatninger, forståelser og praksis. Ved å følge nøye med på PLF-konteksten (se kapittel 7) unngår fasilitatorene å påtvinge deltakerne forhåndsbestemte støtteprosesser. I stedet tilpasser de seg den unike konteksten og utformer arbeidsmetodene i samarbeid med PLF-deltakerne.

Fasilitatorne må også ta hensyn til mangfoldet i PLF, inkludert deltakernes ulike prioriteringer, meninger, utgangspunkt og praksis (se kapittel 5).

Med tanke på hvor krevende utforsking og refleksjon er, og den begrensede tiden til diskusjoner/møter på skolen, er det viktig at fasilitatorene tar hensyn til PLF-deltakernes forkunnskaper om utforsking og refleksjon. Hvis noen av deltakerne har tidligere erfaringer med utforsking og refleksjon, kan de få mulighet til å innta en mer aktiv rolle i PLF.

Til slutt utfordrer fasilitatoren på hvor effektiv støtten er. Det er behov for effektiv tidsbruk for å sikre gradvis fremgang i hvert møte. Det anbefales også at fasilitatoren dokumenterer hvert møte ved å skrive ned hvor langt man har kommet i utforskningen, hvilke utfordringer man har støtt på, og hvilke tiltak som er iverksatt. Møtene bør være godt strukturerte og styrte, men samtidig fleksible nok til å skape en produktiv dynamikk. Kontinuerlig utforsking av fremdriften og effektiviteten i veiledningen omfatter også sporadiske tilbakemeldinger fra PLF-deltakerne, f.eks. ved å fylle ut spørreskjemaer eller gi korte skriftlige tilbakemeldinger om tilretteleggingsprosessen.

Selvransakende aktiviteter som inkluderer deltakernes perspektiv (og utveksling med andre fasilitatorer), hjelper fasilitatorene med å ta velbegrunnede beslutninger om fremtidige tiltak..



Figur 5: Fasilitere for selvransakelse og egenrefleksjon

4 Dimensjoner i fasilitatorenes rolle, funksjon og ansvar

Et utall faktorer (kontekstuelle, organisatoriske faktorer, ressurstilgang osv.) kan avgjøre om en PLF bør støttes av en intern (f.eks. skoleleder) eller en ekstern fasilitator. Med utgangspunkt i litteraturen om PLF-lederskap og veiledning (f.eks. Hmelo-Silver & Barrows, 2006; Honig & Rainey, 2014; Margalef & Pareja Roblin, 2016), samt empirisk forskning på erfaringer og oppfatninger (se Internasjonal rapport), anser vi følgende roller, funksjoner og ansvarsområder som essensielle for å støtte læringsgrupper (bestående av lærere, ledere og lærerstudenter) i retning av felles refleksjon og utforskende samarbeid. Vi har satt sammen disse rollene, funksjonene og ansvarsområdene til dimensjoner som fungerer som et rammeverk for utforming av opplæringsaktiviteter for PLF-støtte.

4.1 Dimensjonene relasjoner, samarbeid og kommunikasjon

Relasjoner

Rollen som PLF-fasilitator innebærer å skape et miljø som bidrar til kollektiv læring. Dette innebærer å prioritere empati, oppmuntring (særlig etter tilbakeslag), respekt og tillitsbygging blant PLF-deltakerne, samt å fremme nære, støttende og ikke-dømmende relasjoner med og mellom dem. I tillegg forventes det at en fasilitator tilbyr emosjonell hjelp til gruppen i tilfelle konflikter og skaper en følelse av trygghet for å oppmuntre til åpen kommunikasjon og samarbeid. Fasilitatoren skaper et trygt og støttende miljø der lærerne føler seg i stand til å reflektere åpent over erfaringene sine og lære av både suksesser og fiaskoer.

Samarbeid

PLF-miljøet oppmuntrer til en samarbeidskultur som går utover overflatisk hjelp og støtte. Det forventes at fasilitatoren aktivt fremmer samarbeid og samspill i gruppen. Denne rollen innebærer å legge til rette for teamarbeid, oppmuntre til aktiv og likeverdig deltakelse og dyrke frem et faglig fellesskap blant deltakerne. I tillegg fremmer fasilitatorene kollektivt ansvar for faglig utvikling, og bidrar de til å bygge fellesskap og gruppesamhold ved å reflektere over og fremme felles beslutninger om gruppenormer og etablere et felles språk..

Kommunikasjon

I et PLF diskuterer deltakerne systematisk sin egen praksis for å forbedre sine faglige ferdigheter, og det forventes at fasilitatorene optimaliserer kommunikasjonsferdighetene i gruppen. Dette innebærer å lytte oppmerksomt og håndtere problemer på en selvsikker og taktfull måte. Fasilitatoren modererer, styrer kommunikasjonen, sørger for likeverdig og inkluderende deltakelse, sjekker forståelsen, oppsummerer effektivt og engasjerer gruppen i metasamtaler om kommunikasjonen i PLF.

4.2 Dimensjonene læring og kunnskapsutvikling, refleksjon og utforsking

Læring og kunnskapsutvikling

En PLF-leder fungerer som en katalysator for faglig vekst og utvikling, og gir PLF-deltakerne mulighet til kontinuerlig å forbedre sin pedagogiske kunnskap og videreutvikle sin undervisningspraksis (eller ledelsespraksis) til beste for elevene. Dette kan for eksempel innebære (1) å samle og dele relevante ressurser, inkludert forskningsartikler, pedagogiske videoer og undervisningsopplegg, for å utvide kunnskapsbasen og implementere effektive undervisningsmetoder, (2) å oppmuntre PLF-deltakerne til å dele erfaringer, innsikt og beste praksis med sine kolleger. Disse aktivitetene kan omfatte leksjonsstudier, observasjoner av medelever og reflekterende diskusjoner. (3) Fasilitatoren anerkjenner de ulike behovene og erfaringene til PLF-deltakerne og tilbyr personlig støtte og veiledning for å håndtere spesifikke utfordringer.

Refleksjon og utforsking

Videre oppmuntrer fasilitatoren deltakerne i PLF til å engasjere seg i reflekterende praksis ved å oppfordre dem til å kritisk analysere egen praksis, identifisere læringsmål, suksesser og forbedringsområder, og eksperimentere med innovative tilnærminger. Fasiliteringen fører til at deltakerne samler inn og tolker data. Fasilitatoren gir også konstruktive og effektive tilbakemeldinger, stiller spørsmål for å fremme dialog, kritisk tenkning og dypere analyse, og oppfordrer PLF-deltakerne til å utforske og revurdere sine antakelser, oppfatninger og handlingsteorier (se kapittel 2). Til slutt støtter fasilitatoren ved å dokumentere og synliggjøre fremdriften.

4.3 Organisasjonsmessige dimensjoner for fysisk og digitalsamarbeid

Den organisatoriske dimensjonen

Til slutt kan PLF-fasilitatoren være ansvarlig for å administrere de logistiske aspektene, inkludert planlegging og ressurser for å sikre at PLF-møtene finner sted regelmessig. I tillegg skal han/hun bidra til at gruppen holder fokus på oppgaven og overvåke aktivitet og fremdrift i PLF'et, noe som kan innebære dokumentasjonsarbeid.

Til slutt er det viktig å understreke at en fasilitator bør strebe etter å etablere et bærekraftig rammeverk for profesjonell læring og dermed fremme autonomi. Dette rammeverket bør gi gruppen mulighet til gradvis å ta på seg fasilitator-rollen selv. I tillegg er det viktig at fasilitatorens rolle ikke bare er å veilede PLF i utviklingen av bestemte ferdigheter, men også å modellere og anvende dem selv.

Den digitale dimensjonen

Fasilitatoren må være i stand til å bruke digitale verktøy for å gjennomføre nettbaserte eller hybride økter og for å gjøre PLF-deltakerne kjent med dem. Han/hun bør beherske programvare som egner seg for de ulike organisatoriske behovene og for kommunikasjon. Dette inkluderer kunnskap om bestemte verktøy som kan fremme refleksjon i gruppen og inkludere alle deltakerne i prosessene..



Figur 6: Fasilitatorens roller, funksjon og ansvar

5 Heterogenitet og demokrati

5.1 Betydningen av heterogenitet for tilrettelegging av PLF

Heterogenitet brukes generelt til å beskrive strukturen i en gruppe og viser til det faktum at menneskene i gruppen er forskjellige. Dette er vanligvis et forventet kjennetegn ved enhver gruppe i utdanningssystemet (Budde, 2017). Heterogenitet defineres som «strukturell eller miljømessig varians som gir de nødvendige forutsetningene for mangfold» (Eisenhauer, Angst, Asato, Beugnon et al., 2023, s. 2). Det går hånd i hånd med tanken om at hvis en gruppe anses for å være heterogen, så er menneskene i gruppen, sett i relasjon til hverandre, mangfoldige. Mangfold defineres i denne distinksjonen som «variasjon i de levende komponentene i et system» (ibid.).

Etter å ha gjennomgått internasjonal litteratur, analysert data og diskutert med ulike vitenskapelige perspektiver, antar vi at en inkluderende PLF-praksis kan oppnås hvis fasilitatoren tilpasser sine handlinger i henhold til følgende nivåer av heterogenitet som vi har systematisert:

Kontekst, yrke og autonomi

Hver PLF-gruppe som en fasilitator veileder, kan være forskjellig fra andre, ikke bare i form av deres kontekstuelle bakgrunn (lærerstudenter, lærere, rektorer osv.), men også i henhold til det mulige hierarkiske forholdet mellom fasilitatoren og PLF-deltakerne. Skoleledere som deltar i et PLF, deltar for eksempel etter eget valg i en daglig arbeidssituasjon som skiller seg fra lærernes eller lærerstudentenes. I tillegg har skoleledere kanskje ikke noe annet arbeidsforhold til fasilitatoren enn dette, mens lærerstudenter er avhengige av foreleseren, som er deres fasilitator i universitetssammenheng. Uansett står fasilitatoren i alle deler av utdanningssystemet overfor den utfordringen det er å håndtere en læringsprosess som en selvstendig utvikling under ulike avhengighetsforhold.

Mangfoldet i PLF-deltakernes ferdigheter, verdier og oppfatninger

Hvert PLF er en samling av mennesker med ulike evner og behov. I de vitenskapelige funnene finnes det begrenset informasjon om de viktigste forskjellene knyttet til sosiale kategorier som kjønn, opprinnelse, religion og evner. Forfatterne, som har tilrettelagt PLF, har erfart at disse sosiale kategoriene av forskjeller kan være avgjørende, og at fasilitatoren må ta hensyn til deres relevans, for eksempel når det gjelder spørsmål om aksept, muligheten til å utveksle erfaringer på lik linje eller muligheten til å delta i felles læringsaktiviteter. Det er ikke mulig å forutsi hvilke sosiale kategorier av forskjeller som kan påvirke gjennomføringen av et PLF, men følgende eksempler viser behovet for sensitivitet når man Fasilitator et PLF: (1) Et medlem som ikke hører godt (fysisk handikap), en kvinne som må ta seg av familiedeltakere (kjønn/omsorgsarbeid) eller en person som snakker et annet språk enn norsk (opprinnelse). I tillegg kan PLF-deltakerne ha stereotyper i tankene som kan føre til diskriminering blant PLF-deltakerne eller diskriminerende undervisningspraksis. I slike tilfeller må fasilitatoren fremheve stereotyper som et problem som må undersøkes, få gruppen til å reflektere over den sosiale konstruksjonen av forskjeller, finne en ny retning for samhandling, sørge for et klima av aksept og forby diskriminerende handlinger i PLF.

Videre har vi funnet klare indikasjoner på at PLF-deltakerne har ulike ferdigheter som påvirker delings- og refleksjonsprosessene. Det er interessant å merke seg at i vår datainnsamling rapporterer PLF-deltakerne oftere positivt om hvordan de får nye ideer fra delingen, mens fasilitatorene legger vekt på hvor forskjellige kompetansene er for å bidra til en effektiv deling mellom PLF-deltakerne. Dermed erkjenner de behovet for læringsstøtte fra en fasilitator. Han/hun må hjelpe dem med å bli kjent med konseptet reflekterende tenkning og praksis og sørge for at de engasjerer seg i felles refleksjon. Han/hun støtter også den enkelte deltaker i å øke ferdighetene sine slik at de kan delta på lik linje med andre.

Ulike temaer og samfunnsrelaterte kvaliteter i PLF

En fasilitator må balansere de ulike interessene til deltakerne i et PLF og sørge for at de er godt samkjørt. Selv etter at gruppen eventuelt har blitt enige om ett felles tema som skal utforskes, noe som ofte nevnes som avgjørende i litteraturen, kan det være ulike spesifikke fokusområder. PLF-fasilitering handler derfor ikke bare om heterogenitet i forhold til temaene, men også om måter og undertema for å bygge kunnskap om ny praksis.

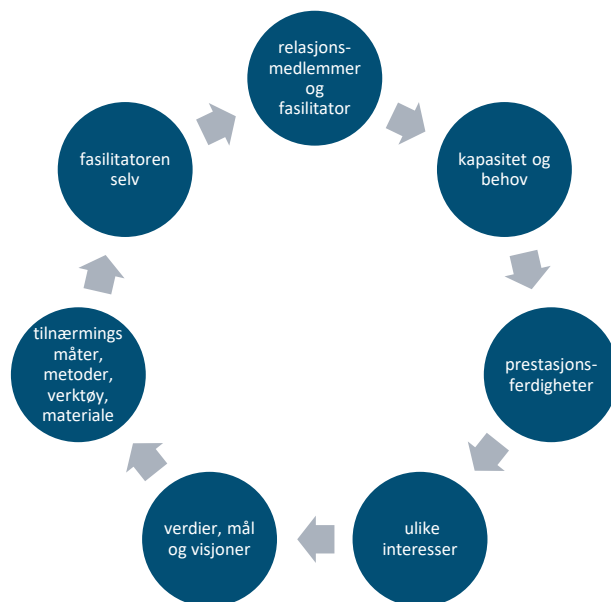
På bakgrunn av kjennetegn på PLF om at gruppen skal dele visjoner, mål og verdier (Sparks & Hirsh, 1997), har vi identifisert det dilemmaet at PLF-deltakerne ofte ikke snakker om verdier, men bare samarbeider om tilsynelatende felles verdier, noe som kan føre til konflikter. Fasilitatorene må være oppmerksomme på dette aspektet ved mangfoldet og bidra til å tydeliggjøre verdier, mål og visjoner..

Varierte metoder og fleksibel bruk

Som en konsekvens av ulike settinger, ferdigheter, problemstillinger og verdier, må tilretteleggingen ta i bruk en rekke ulike metodiske tilnærminger (f.eks. i den konseptuelle rammen og tidsstrukturen) og ulike metoder, verktøy og materialer. I tillegg må deltakerne i PLF bli godt kjent med de konseptuelle elementene i et PLF og hvordan den praktiseres. Vi erfarte at noen PLF foretrekker en grundig innføring i konseptet før de begynner å samarbeide (deduktiv tilnærming til PLF-samarbeid), mens andre ønsker å gå rett inn i praksis ved å jobbe med sine problemstillinger og reflektere underveis over hvor godt de oppfyller konseptet (induktiv tilnærming til PLF-samarbeid). Heterogenitet i etableringen kommer også til når allerede eksisterende grupper legger mer vekt på PLF-kjennetegn og utvikler seg i retning av et PLF.

Fasilitatorens profesjonalitet og kompetanse

Et annet perspektiv på ulikhet handler om fasilitatoren selv, noe som sjelden omtales i den internasjonale vitenskapelige litteraturen. Personen som veileder andre til et vellykket PLF-arbeid, har vanligvis en viss erfaring fra læreryrket eller i det minste erfaring med gruppeledelse og moderering. Det forventes at den individuelle forståelsen av PLF-konseptet og de viktigste fokuspunktene som er viktige for fasilitatoren, har stor innflytelse på veiledningen og intervensjonen i PLF. Som i enhver undervisnings- eller opplæringssituasjon må også PLF-fasilitatorene reflektere over sine egne favorittperspektiver og være selvkritiske når det gjelder mulige blinde flekker.



Figur 7: Perspektiver på heterogenitet for fasilitatoren

5.2 Demokrati i PLF-fasilitering

Den inkluderende dimensjonen ved et PLF er nært knyttet til den demokratiske forestillingen om at alle deltakere er likeverdige medlemmer av fellesskapet - en referanse som ligger til grunn for den globale inkluderingsdiskursen (UN-BRK). Å sikre tilgang og deltakelse ved å ta hensyn til mangfoldet i gruppen på en sensitiv måte er et demokratisk kjennetegn ved et læringsfellesskap. Følgelig er det en sentral idé at tilretteleggingen gjøres med en demokratisk holdning og demokratisk utformede strukturer og prosesser. En Fasilitator av et PLF må ta hensyn til følgende punkter:

Tilgang, likeverdig deltakelse og gruppebygging

Et lag av demokratiet berøres når et PLF settes i gang i en pedagogisk sammenheng. Sett fra et mikropolitisk synspunkt i organisasjonsteorien (Blase, 1998), kommer ikke grupper sammen med en nøytral holdning, men påvirkes av subtile dynamikker, strategier for ekskludering, sympati med mer. Enten det er i et kollegium, en universitetsklasse eller et regionalt nettverk, har folk alltid et førsteinntrykk og oppfatninger om andre, og de prøver å påvirke strukturen og prosessene i et PLF ved hjelp av sin makt. Det er helt nødvendig å balansere maktforholdene, hjelpe alle til å få tilgang til aktiv deltakelse i et PLF, ta hensyn til eventuelle motsetninger blant PLF-deltakerne og sørge for at PLF-deltakerne åpner seg for hverandre. Enten det dreier seg om å hjelpe utenforstående med å få kontakt eller smarte mennesker til å involvere seg med mindre kompetente, er det fasilitatorens rolle å få gruppen til å jobbe effektivt sammen og få PLF til å bli en integrert del av kulturen i en lærende organisasjon (Senge, 2001).

Delingsprosesser og ny læring

Uttekslingen av demokratiske kvaliteter bør utvikle seg til å få alle til å snakke sammen, bidra og gi læringsmuligheter for alle. Også beslutningen om hva som skal diskuteres, og hvilket mål gruppen skal ha, bør følge en demokratisk prosess. Videre skal tilretteleggingen sikre en likeverdig dialog, der alle lytter nøye til hva den andre sier, virkelig prøver å forstå de andres ideer og refererer til det de andre sier når de selv snakker. I tillegg blir demokrati levende når hvert medlem er villig til å fortelle de andre hva han/hun føler og tenker. Å dele personlige bekymringer og personlig engasjement er viktig for et tillitsfullt og fordomsfritt fellesskap, og det bidrar også til et demokratisk klima.

I like stor grad som utforskning og refleksjon er de viktigste delene av PLF-aktivitetene (se kapittel 2 og 3) bør det å ansvarliggjøre PLF-deltakerne også betraktes som et bidrag til et demokratisk utdanningssystem og et kollektivt profesjonelt ansvar.

Fasilitatorens unike rolle

En fasilitator må balansere mellom å hjelpe gruppen og samtidig ta vare på personens (profesjonelle) autonomi innenfor et demokratisk forhold. Dette må tas i betraktning når en fagfelle overtar fasiliteringen, og er gruppens talsperson eller veileder de andre inn i dypere diskusjoner. Det gjelder også når en ekstern ekspert, for eksempel en forsker, et universitetsmedlem eller en veileder som har mer ekspertise på området, må kunne veilede uten å tvinge gjennom sitt eget synspunkt. Dette gjelder på samme måte for hvordan et PLF skal være, hvilke mål som skal nås, og hvordan PLC-deltakerne spesifikt skal engasjere seg. Fasilitatoren skal ikke bestemme retningen for fremdriften, men veilede fleksibelt i henhold til gruppens behov, ønsker, evner osv. som svar på den demokratiske kjerneideen.

Etiske standarder i voksnes læringssituasjoner

Med tanke på standarder for personalutvikling må fasilitatoren anerkjenne den teoretisk begrunnede profesjonelle autonomien (Elm, 2015; Oevermann, 2002) og respektere den lærende voksnes autonomi. Vi har erfart at man som fasilitator kan komme opp i situasjoner der det er muligheter for å lære noe, men der deltakerne ikke er åpne for det, noen ganger ubevisst. PLF- grupper som ikke er etablert frivillig, men f.eks. av en overordnet myndighet, kan av og til skape noen utfordringer dersom det fasilitator ikke klarer å etablere et likeverdig forhold mellom seg selv og den enkelte person og gruppen. Får å få til dette må alle behandles med profesjonell respekt og fasilitator må opptre med et profesjonelt distansert engasjement. Det kan dessuten forekomme at fasilitatoren kommer i et dilemma når hans/hennes ideer om et PLF, mål eller til og med avtaler med det overordnede nivået, avviker fra gruppens mål eller omvendt. I alle disse tilfellene må en fasilitator handle i henhold til kvalitetsstandardene for rådgivning, ikke tvinge, men presentere muligheter og gi deltakeren valget om å bestemme seg eller lede gruppen inn i en metarefleksjon for å forstå hele bildet. Deretter veie opp ulike perspektiver mot hverandre og komme til en beslutning.

Gruppeinformert valg av PLF-metode

I løpet av de siste årene har det blitt utviklet stadig flere metoder for PLF, og det finnes flere verktøy for strukturering av PLF grupper og møter på nettet. Alle disse metodene skal føre til effektive gruppeprosesser som gjør en forskjell i andre samarbeidssituasjoner. En fasilitator bør være åpen for at gruppen kanskje ønsker å gå frem på en annen måte. På denne måten realiseres også en demokratisk tilnærming og sensitivitet for mangfoldet i gruppen.



Figur 8: Demokratiske aspekter ved tilrettelegging av PLF

6 Kontekstuelle faktorer

Driften og bærekraften til profesjonelle læringsfellesskap (PLF) kan påvirkes av ulike kontekstuelle faktorer som varierer fra land til land. Selv om PLF har felles kjennetegn, kan opprettelsen, driften og effekten av dem variere betydelig ut fra lokal kultur, skolenormer og andre kontekstuelle faktorer. Disse forskjellene og fellestrekkene gjenspeiler de ulike landenes ulike utdanningslandskaper og prioriteringer, og understreker kompleksiteten ved å implementere og støtte PLF på nasjonalt nivå. Samtidig understreker de behovet for kontekstspesifikke strategier for å fremme profesjonell læring og utvikling, og de understreker PLF sin avgjørende rolle i utformingen av pedagogisk praksis.

6.1 Kontekstuelle faktorer - nasjonale dimensjoner

Nasjonale retningslinjer

De nasjonale retningslinjene varierer mye. Basert på konsortiets utvalg av deltakende land, vi identifiserer PLF som en integrert del av en profesjonell utvikling. Til tross for at landene har et felles om å styrke og forbedre utdanningsresultatene, varierer PLF-metodikken samtidig som det er en grunnleggende likhet, for eksempel finner vi i noen land PLF som en integrert del av lærernes vanlige yrkesforpliktelser, mens PLF i andre land introduseres gjennom spesialiserte institusjoner for etter- og videreutdanning av lærere. Førstnevnte tilnærming assimilerer PLF som en del av det rutinemessige faglige ansvaret, eventuelt supplert med forfremmelse fra en ekstern institusjon. Den sistnevnte tilnærmingen oppfatter PLF som et eksternt drevet initiativ. Ofte ser vi at staten er involvert i å initiere eller støtte PLF, enten gjennom utdanningspolitiske innovasjoner (Hellas, Tyskland, Østerrike), finansiering fra regionale myndigheter (Spania) eller formelle statlige reguleringer (Kypros). Et pålegg om at alle skoleansatte skal delta i PLF, slik vi finner i Norge, understreker kollektivt ansvar, noe som også er tilfelle på Kypros, men med et puff i form av etter- og videreutdanning. Tilretteleggingen må ta hensyn til disse spesifikke kontekstene, og fasilitatoren må tilpasse tilnærmingen basert på den spesifikke konteksten. Dette innebærer å ta hensyn til lokale retningslinjer for PLF. Frivillig versus obligatorisk deltakelse gjenspeiler ulike holdninger til PLF-prosessen. Det må også avgjøres om støtten skal komme fra utdanningssystemet eller fra eksperter utenfor.

Initiativet til PLF

Initiativet til bruk av profesjonelle læringsfellesskap (PLF) i de ulike landene er et resultat av et samspill mellom utdanningspolitikk, ledelse og ekstern påvirkning. Det norske eksempelet viser at motivasjonen for PLF ofte oppstår innenfor utdanningsinstitusjonen selv, enten fra lokale myndigheter, rektorer eller teamledere, noe som tyder på en desentralisert tilnærming. Eksterne aktører, som for eksempel representanter fra universiteter eller konsulenter fra andre kurstilbydere, kan også være pådrivere for bruk av PLF, og representerer en mer ovenfra-ned tilnærming (f.eks. i Hellas). Spania presenterer et tredje eksempel, der etterutdanningstilbydere foreslår og støtter implementeringen av PLF i skolene. Vi kan også se eksempler på en kombinasjon av de ulike modellene, som i det tyske eksempelet, der statlig etterutdanning og universiteter fremhever viktigheten av PLF og tilbyr opplæring, men på hvert sitt ansvarsområde. I Østerrike spiller skolelederen en avgjørende rolle i å initiere og etablere PLF. Kypros adopterer en samarbeidsorientert tilnærming der initiativet til PLF involverer både skoleledelsen og interesserte lærere. En fasilitator må i sitt arbeid være bevisst på om et PLF er initiert ovenfra-ned eller nedenfra-opp, da dette kan påvirke sensitiviteten og kulturen i et PLF.

Støtte og finansiering.

PLF i ulike land støttes ganske forskjellig når det gjelder gruppen av lærere eller ledere. De viktigste kildene til støtte kommer imidlertid fra: (1) internt (som en del av skolens organisasjonsstruktur eller skoleledelse), (2) eksternt (knyttet til videreutdanning), (3) eksternt (knyttet til eksterne prosjekter eller universitetsfakultet), (4) fra skolekonsulenter, ansvarlige personer for skoleutvikling eller gjennom etterutdanning. På lærerutdanningsnivå er det støtte på klassenivå og, hvis det er knyttet til praksis, fra mentorene. Ved noen universiteter er PLF allerede en del av pensum.

Følgelig varierer både plikten til å delta i et PLF og finansieringen. Økonomisk støtte til PLF kan typisk være integrert i den ordinære arbeidsmengden, slik for eksempel opplæringsloven i Norge pålegger, eller være del av stillingsbeskrivelsen når PLF regelmessig tilrettelegges av deltakere i videreutdanningen (se Spania, Kypros eller Tyskland). Noen ganger er støtten eksternt finansiert i en viss periode sammen med mer omfattende nasjonale reformer eller faglige utviklingsinitiativer. Det kan imidlertid forekomme at det ikke finnes noen intern økonomisk støtte for deltakelse i PLF, slik som i det greske utdanningssystemet. Østerrike bevilger ikke spesifikke midler til PLF, men ser på det som en del av det ordinære arbeidet.

Deltakelsen i PLF varierer også, og for lærere og skoleledere er det for det meste frivillig, men er forventet ut fra en forståelse om at de har et selvstendig ansvar for livslang læring og utvikling. I Norge har man derimot valgt en mer strukturert tilnærming ved å forskriftsfeste lærernes rett til deltakelse i et PLF. I Østerrike er skoleutvikling obligatorisk for alle lærere i alle skoleslag, men det er opp til den enkelte skole å velge metode for å gjennomføre den, enten det er gjennom PLF eller andre former for samarbeid.

PLF på universitetet inngår imidlertid i den arbeidsmengden som studentene må investere, og den arbeidsmengden som foreleserne bidrar med i undervisningen. Derfor er situasjonen for tilretteleggingen verken frivillig eller forbundet med «ekstra arbeidsmengde», slik det noen ganger kan være tilfelle i skolen. En fasilitator må da vurdere kilden til støtte og funn, ettersom ulike kontekstuelle situasjoner krever ulik støtte. Å ha muligheten til å be om støtte er noe helt annet enn å være ansvarlig for å identifisere støtte innenfor en skole eller et utdanningssystem. På samme måte kan mulighetene for støtte være begrenset i tid eller ganske omfattende hvis man for eksempel kan be om støtte fra et sentralisert skolesystem gjennom hele skoleåret.

6.2 Kontekstuelle faktorer - strukturell dimensjon

Varighet, interaksjonsmåte og størrelse

Varigheten av PLF varierer betydelig - både når det gjelder hvor lenge PLF-deltakerne samarbeider, og hvor mange timer ett PLF-møte varer. I universitetssammenheng følger PFS-møter mellom studenter og lærere selvfølgelig strukturen med semesteruker (f.eks. 7-12 uker) og timer (f.eks. 1,5 timer) eller uker med praksis (f.eks. 5-15 uker). Uansett, hvis det legges inn i læreplanen, kan det vare lenger enn et semester og være et omfattende element på tvers av semestrene. Noen PLF i norske skoler er kontinuerlige, der kolleger møtes ukentlig for å jobbe med utvikling av skolens og den enkeltes undervisningspraksis. Andre PLF, særlig de som er knyttet til videreutdanning, kan vare i ett år og utover. Det finnes også frivillige, kontinuerlige PLF, for eksempel de som involverer rektorer fra ulike skoler, og som møtes en gang i måneden. Variasjonen i varighet, interaksjonsform og størrelse har betydelige konsekvenser for fasilitatorene. De må tilpasse seg varierende tidsrammer og være fleksible når de skal lede PLF i ulike kontekster.

En undersøkelse av interaksjonsformene for PLF i seks land viser tydelige mønstre og preferanser som gjenspeiler kulturelle forskjeller. Det er vanligst å ha PLF-møter ansikt til ansikt på skolen, men av og til forekommer det også nettbaserte og hybride interaksjoner. Rene nettbaserte PLF er sjeldne.

Når det gjelder PLF-størrelsen, sammenligner vi PLF-gruppestørrelsen basert på (1) små PLF-grupper og (2) PLF for hele kollegier eller klasser (se kapittel 1). Konsekvensene for tilretteleggingen som er presentert ovenfor, er hovedsakelig knyttet til ideen om et PLF som en liten gruppe på 3-10 personer. Når hele skolen er involvert, skjer det en bredere utveksling av ideer og praksis. Størrelsen på små grupper varierer fra 3-10.

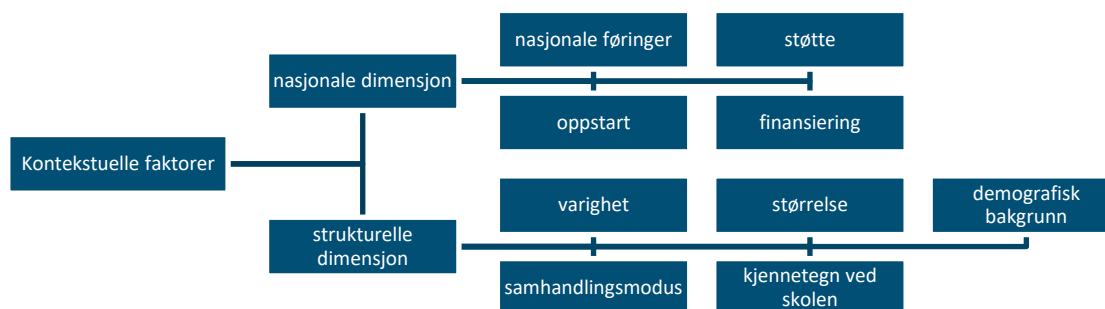
Skolekarakteristika og demografiske faktorer

Når vi undersøker hva som kjennetegner skolene som deltar i PLF i de seks landene, finner vi alle typer skoler fra barneskolen til ungdomsskolen, inkludert privatskoler og alle utdanningsnivåer. Størrelsen på disse skolene varierer betydelig, fra 100 til 1000 elever. Geografisk er disse skolene spredt over både urbane, suburbaner og rurale områder. Skolene som er i sitt første år med PLF-aktiviteter, drar nytte av enkeltlærere, rektorer eller assisterende rektorer som tar med seg erfaring fra andre skoler de har jobbet på tidligere.

Når vi ser på lærerstudenter, finner vi hovedsakelig PLF som gjennomfører lærerutdanningsprogrammer og i praksisperioder - enten på skolen eller i universitetsklasser. Forventningene til tilrettelegging avhenger i stor grad av den spesifikke skolen og praksisfeltet som er gitt. Som overordnede aspekter ved tilrettelegging ser vi at det er viktig for fasilitatoren å anerkjenne at hver skole har sine unike kjennetegn. Ved å forstå disse kan fasilitatorene skreddersy tilnærmingen sin for å møte de spesifikke behovene til skolesamfunnet. For eksempel kan en Fasilitator justere tempoet i diskusjonene, velge relevante temaer og tilpasse strategiene ut fra skolens kontekst.

Når det gjelder bakgrunnen for de sosiale kategoriene av forskjeller (se kapittel 5), er vi oppmerksomme på det faktum at det er en høyere kvinneandel i undervisningsstillinger, og at det er stor aldersspredning blant de ansatte. Alle har minst en akademisk bachelorgrad, og i noen land, som Tyskland, er det obligatorisk å ha en mastergrad for å kunne arbeide som lærer på heltid ved en skole. Lærerstudentene befinner seg derfor i akademiske programmer.

Siden tilretteleggingen enten leveres av skolemyndighetene, universitetspartnere eller kursholdere som kommer fra en tidligere lærerstilling, er alle fasilitatorene akademikere, med kortere eller lengre erfaring med veiledning. Noen kan ha med seg andre kvalifikasjoner som coaching osv. Likevel hører vi om hindringer som skyldes manglende tid og utilstrekkelig skolekultur, inkludert mistillit til fasilitatorene, spenninger i personalet og motvilje mot å delta i kollegaveiledning. Dette understreker behovet for solid faglig utvikling og støttestrukturer for vellykket implementering av PLC..



Figur 9: Kontekstuelle faktorer ved PLF

7 Fasilitering av PLF på nett

I løpet av de siste ti årene har PLF-konseptet blitt mye diskutert og ofte utforsket som en metode for faglig utvikling i de europeiske skolesystemene, noen av dem allerede i nettbaserte versjoner. Den digitale transformasjonen, som alle institusjoner i utdanningssystemet befinner seg i for tiden, kan ofte betraktes som et felles tema å reflektere over og finne nye praktiske tilnærminger til undervisning og læring. Vi ser ofte at PLF reflekterer over hvordan digitale verktøy kan inkluderes i vellykket klasseromsundervisning. Noen grupper reflekterer også over mulighetene og de kritiske aspektene ved kunstig intelligens. Som forutsatt i PLF-konseptet, kan alle viktige spørsmål som dukker opp, gjøres om til et tema for felles refleksjon - ettersom skole og digitale verktøy får stadig større oppmerksomhet.

7.1. Digitalt samarbeid og verktøy for refleksjonsprosesser

Siden covid-19-pandemien har samarbeid blitt organisert på en digital måte, noe som har blitt vanlig i utdanningssystemet, særlig på universitetene og i lærerutdanningene. Samtidig praktiseres skoleledelse og kollegialt samarbeid oftere virtuelt, og det er også en del av undervisningen i etter- og videreutdanning. Dermed utvides tilretteleggingen av PLF til å omfatte tilrettelegging av et digitalt læringsmiljø og smart virtuell utvekslingspraksis, inkludert verktøy. Noen PLF følger denne innstillingen konsekvent, mens andre gjør det av og til, avhengig av gruppens muligheter og behov (se kapittel 6). Fra de internasjonale funnene har vi lært at digitale PLF blir satt pris på fordi de krever mindre tid å samles (ingen reising), men likevel muliggjør konsentrert utveksling. Negative aspekter som nevnes, er vanligvis knyttet til bekymringen for at fellesskapsaspekter som en tillitsfull og åpen atmosfære og personlig kontakt svekkes i nettbaserte kontekster.

Å legge til rette for digitale PLF krever ikke bare kunnskap om egnede verktøy, men også ekspertise i å integrere disse verktøyene sømløst i samarbeidet.

Etter hvert som utvalget av samarbeidsverktøy utvides, blir fasilitatoren sin evne til å håndtere disse ressursene på en god måte et grunnleggende aspekt ved det å opprettholde profesjonelle standarder og reagere effektivt på dynamikken i gruppeinteraksjoner. For en fasilitator som veileder grupper i pedagogisk utvikling eller organisasjonsforbedring, er integrering av de nyeste verktøyene, kombinert med hensyn til samtidslitteratur, like viktig som å opprettholde tradisjonell akademisk stringens. Plattformen og prosjektstyringsverktøy som visualiserer oppgaver og arbeidsflyt på tavler og hjelper grupper med å spore arbeidet sitt med omfattende prosjekt- og oppgavestyringsfunksjoner, til og med med chat og sanntidssamarbeid eller datahåndtering, er helt avgjørende. Disse eksemplene illustrerer bare det brede spekteret av tilgjengelige verktøy som legger til rette for transparente og demokratiske strukturer i teamene, noe som muliggjør likeverdig deltakelse og tilgang til informasjon, noe som er avgjørende for effektivt samarbeid.

Selv om disse prosjektstyringsplattformene bidrar til å styrke gruppedynamikken og effektiviteten, kan de noen ganger være forbundet med betydelige kostnader, noe som kanskje ikke er gjennomførbart for alle organisasjoner eller utdanningsinstitusjoner. For ulike behov finnes det imidlertid også gratisversjoner eller alternative verktøy som tilbyr lignende funksjonalitet. Det er her Fasilitatorens kompetanse blir avgjørende, ettersom han eller hun må ha kunnskap om ulike gratisverktøy som kan passe til ulike situasjoner og behov.

I tillegg til disse styringsverktøyene bør en fasilitator vurdere å integrere interaktive plattformer som fremmer aktiv deltakelse og samarbeid i sanntid (i tillegg til eller inkludert i en styringsplattform). Velkjente whiteboard-plattformer for samarbeid legger til rette for dynamiske idédugnader med funksjoner som klistrelapper, tegneverktøy og forhåndsdefinerte maler for strukturerte aktiviteter som SWOT-analyse, tankekartlegging og Kanban-tavler. *This Sensible* er en applikasjon som er spesielt effektiv når det gjelder å samle ressurser, dele inspirasjonsmateriale og samle innspill fra PLF-deltakerne asynkront eller i sanntid. For å integrere disse verktøyene effektivt i PLF-øker kreves det ikke bare kjennskap til dem, men også en strategisk tilnærming. Fasilitatorene bør planlegge øker med klare mål for bruken av hvert verktøy, og eventuelt tilby opplæringsøker eller introduksjonsveiledninger for å maksimere komforten og kompetansen i bruken av disse plattformene. Dette reduserer de tekniske hindringene for deltakelse og sikrer at teknologien forbedrer samarbeidsprosessen i stedet for å komplisere den.

I forbindelse med introduksjonen av disse nettbaserte verktøyene i PLF-øker er det viktig at fasilitatoren sørger for at alle deltakerne, uavhengig av hvor godt kjent de er med disse teknologiene fra før, har tilgang til tilstrekkelige læringsressurser. Derfor må fasilitatorene utvikle, tilby eller organisere omfattende opplæringsmateriell som kan hjelpe de ulike deltakerne med å bli kompetente og komfortable med de nye verktøyene.

7.2 Teknologi for digitalt samarbeid og databeskyttelse

I tillegg til metodene og verktøyene viser den tekniske siden av digitalt samarbeid seg å være et svært viktig tema når det gjelder virtuelle PLF-grupper, noe som er mindre belyst i den internasjonale litteraturen, og mer ut fra partnernes erfaringer med tilrettelegging. Fasilitatoren og PLF-deltakerne må få ressurser til å sette opp det tekniske miljøet – da dette vanligvis ikke er jobben til en fasilitatoren, men er en forutsetning for at han/hun skal få gjort jobben sin.

Et av de viktigste aspektene ved digital tilrettelegging er overholdelse av lover om databeskyttelse og personvern. Ulike internasjonale regelverk, som EUs personvernforordning (GDPR), Canadas lov om beskyttelse av personopplysninger og elektroniske dokumenter (PIPEDA) og Sveits' føderale lov om databeskyttelse (FADP), pålegger strenge personverntiltak. Mange samarbeidsverktøy som lagrer data utenfor disse jurisdiksjonene, for eksempel visse USA-baserte skytjenester, byr på betydelige utfordringer når det gjelder etterlevelse. En fasilitator må ha en forståelse for disse juridiske rammeverkene for å kunne velge verktøy som ikke bare legger til rette for effektivt samarbeid, men som også er i tråd med lovkravene. Dette krever ofte en blanding av teknisk kunnskap og juridisk innsikt, ettersom misbruk av verktøy som ikke er i samsvar med regelverket, kan føre til strenge straffer og undergrave tilliten til deltakerne.

Mange av de spørsmålene som fremstår som strengt juridiske, krever faktisk en grunnleggende teknisk forståelse for å kunne vurderes korrekt. Fasilitatorene må forstå de underliggende teknologiene for å kunne navigere effektivt i disse komplekse juridiske landskapene.

I tillegg varierer den tekniske infrastrukturen mye mellom ulike institusjoner, noe som kan ha stor innvirkning på valg og implementering av digitale verktøy. Noen utdanningsinstitusjoner kan for eksempel ha brannmurer som blokkerer tilgangen til populære samarbeidsplattformer som *Slack* eller *Trello*. I tillegg kan administrative retningslinjer begrense installasjonen av visse programvarer eller begrense funksjoner som skjermdeling, noe som ofte er avgjørende for interaktive øker. Et eksempel på dette er i enkelte bedriftsmiljøer der bare administratorer har rett til å installere programvare, noe som begrenser muligheten til å bruke nyere eller mindre standardiserte verktøy som kan forbedre samarbeidet.

Grunnleggende tekniske problemer, som lydkvalitet, spiller også en viktig rolle for effektiviteten av digitale samarbeidsmøter. Dårlig lydkvalitet, ofte på grunn av utilstrekkelige mikrofoner eller ustabile internettforbindelser, kan forstyrre kommunikasjonen og hindre samarbeidsprosessen. Derfor er det viktig å sette minimumsstandarder for lydutstyr og sikre en stabil internettforbindelse for å løse disse problemene..

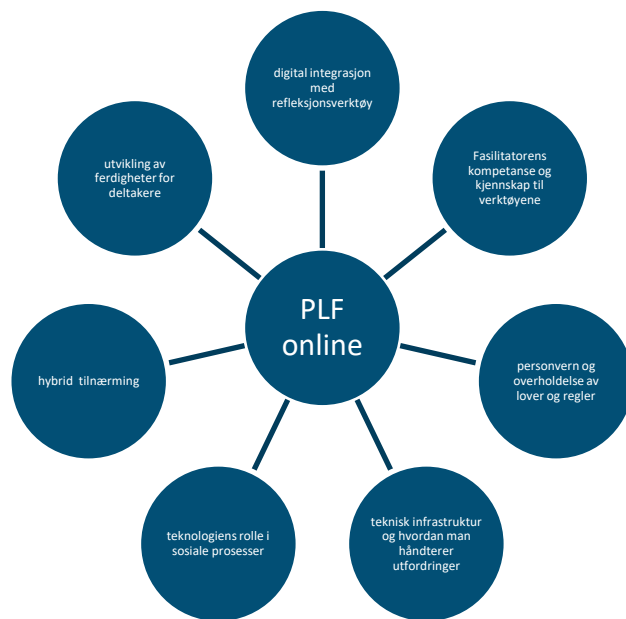
7.3 Teknologien som en aktør i sosiale prosesser

I tillegg til at alle deltakerne må ha de nødvendige ferdighetene for å kunne bruke digitale verktøy på en produktiv måte, er det viktig å ta hensyn til at verktøyene i seg selv, med sine iboende egenskaper, påvirker prosessen i PLF. Tekniske forhold spiller en stadig viktigere rolle i pedagogiske prosesser. I likhet med menneskelige aktører er de også interaksjonspartnere i mellommenneskelige prosesser (Kneer, 2009). Teknologi har en direkte innvirkning på menneskelige aktører og får dermed et etisk aspekt (Herold, 2016). Teknisk eller teknologisk utvikling krever derfor alltid en kritisk vurdering av hvordan den påvirker mellommenneskelige prosesser.

Begrensningene ved digital kommunikasjon når det gjelder å formidle ikke-verbale signaler som kroppsspråk og ansiktsuttrykk, byr også på betydelige utfordringer. Disse subtilitetene i kommunikasjonen går ofte tapt i digitale formater, noe som kan føre til misforståelser eller manglende engasjement. Bruk av høyoppløselige videokonferanseverktøy og opplæring av deltakerne i effektive digitale kommunikasjonsteknikker kan bidra til å redusere noen av disse utfordringene.

For å løse disse ulike utfordringene kan en hybridtilnærming som kombinerer nettbasert og personlig interaksjon, være spesielt effektiv. For eksempel kan innledende kick-off-møter holdes ansikt til ansikt for å etablere en god relasjon, etterfulgt av regelmessige nettmøter for å fortsette samarbeidet på en effektiv måte. En annen mulighet kan være systemer for publikumsrespons, regelmessig gjennomføring av korte tilfredshetsundersøkelser på nettet eller en enkel diskusjon med individuelle gruppedeltakere på slutten av hver økt.

Å etablere digitalt samarbeid i PLF innebærer i bunn og grunn å overvinne en rekke tekniske utfordringer som er knyttet til en rekke andre virksomhetskritiske områder. Fasilitatorer må være godt kjent med disse områdene for å kunne skape miljøer som ikke bare er produktive og engasjerende, men som også overholder juridiske standarder, slik at alle involverte får en smidig opplevelse som er i samsvar med regelverket.



Figur 10: Aspekter for tilrettelegging av nettbaserte PLF

8 Konklusjon

Å legge til rette for en PLF er en forutsetning for et vellykket samarbeid mellom alle grupper i utdanningssystemet. Dette kunnskapsgrunnlaget består av sju hoveddimensjoner med informasjon om de viktigste aspektene ved tilrettelegging og forventningene til den som tar på seg rollen som fasilitator.

Først definerte vi i denne artikkelen begrepet *fasilitator* - en person som bistår og veileder en læringsgruppe i etableringsprosessen. Det kan være en person utenfor institusjonen med vitenskapelig bakgrunn, konsulent- eller videreutdanningskompetanse eller en med nettverksbyggende rolle. Vi gikk bort fra vårt opprinnelige skille mellom leder (innenfor gruppen) og fasilitator (utenfor gruppen), og vi arbeidet kun med begrepet fasilitator for begge opphav. Årsaken til dette ligger i vårt forarbeid, som viste at uansett om personen er en del av gruppen eller følger den som en ekstern, står han/hun overfor de samme behovene og forventningene som skal oppfylles.

Vårt kunnskapsgrunnlag setter refleksjon og utforskning i sentrum, siden dette er kjerneprosesser som ethvert samarbeid som forventes å fungere som et PLF, bør følge. Disse prosessene kan ikke gjennomføres på en vellykket måte med mindre en fasilitator er klar over alle dimensjonene som aktivitetene hans/hennes bør foregå innenfor. Som i alle grupper vil også heterogenitet spille en rolle og må håndteres på en god måte. På samme måte bør utvekslings- og læringsaktivitetene i et PLF foregå i en demokratisk styrt setting, og som bør overvåkes av fasilitatoren. Sist, men ikke minst, står en fasilitator ikke bare overfor en bestemt gruppe i en bestemt kontekst, men i tillegg innenfor et bestemt utdanningssystem som spiller en viktig rolle når det gjelder ressurser og forpliktelser, koordinering og nettverksbygging. Det er viktig å reflektere over dette som Fasilitator og sørge for at de spesielle behovene blir tatt hensyn til med sensitivitet for konteksten. Det forventes også at man har inngående kunnskaper og passende ferdigheter for å støtte PLF-aktivitetene når de foregår i en nettbasert setting.

Med denne sammenstillingen av syv hoveddimensjoner for tilrettelegging gir dette kunnskapsgrunnlaget et tillegg til det generelle konseptet PLF. Videre fungerer det som et grunnlag for LeaFaP-konsortiet, som har utarbeidet *læringsutbyttet for fasilitatorer* som leder utviklingen av opplæring for personer som tar over dette ansvaret i et PLF. I det videre forløpet av prosjektet vil opplæringen og tilleggsaktivitetene være tilgjengelig på nettsiden: www.leafap.eu.

9 Literature

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. (2009). Participation, Roles and Processes in a Collaborative Action Research Project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600. <https://doi.org/10.1080/09650790903309441>

Avgitidou, S. (2019). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals, *Educational Action Research*, DOI:10.1080/09650792.2019.1654900

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>

Barrios, E., Torres, M., Sanchidrián, C., Kansteiner, K., Louca, L., Avgitidou, S. del Arco, R., Gallego, M. M., Emstad A. B., Frick, E., Iliopoulou, K., Knutsen, B., Lang, P., Rümmele, K., Stylianidou, E., & Theurl, P. (2024). *International report on PLC leaders' and facilitators' experiences, practices, challenges and needs*. <http://www.leafap.eu/>.

Blase, J. (1998). The Micropolitics of Educational Change. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (eds). *International Handbook of Educational Change*. Kluwer International Handbooks of Education (544–557), vol 5. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_27

Bruce, C.D., Flynn, T., and Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: a cross-case analysis. *Educational Action Research*, 19(4), 433-452. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625667>

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen (13-26). Verlag Julius Klinkhardt.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: 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*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.

Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung: der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung*. Band 331 von UTB für Wissenschaft/E. Reinhardt.

Doermer, M. (2020, Mai 7). *Was Sie schon immer über Videokonferenzen wissen wollten – Teil I*. Manufaktur für Strategie und Kommunikation - Blog. <https://mfsk.de/blog/was-sie-schon-immer-ueber-videokonferenzen-wissen-wollten-teil-i/>

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., Bönisch, E., Cesarz, E., Dietrich, P., Jurburg, S., Madaj, A.-M., Reuben, R., Ristok, C., Sünemann, 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 Kansteiner, K., & Stamann, C. (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (78-100). Verlag Juliaus 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. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2020) 4, S. 461-479 - URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-258032 - DOI: 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* (S. 161–184). Bielefeld: Transcript.

-
- Hirsh, S. & Hord, S. (2008). Leader Learner. In: *Principal Leadership*, v9 n4, Dec 2008, 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.
- Hurtz, S. (2020, Juni 8). Microsoft Teams: Streit um Datenschutz bei Videokonferenz-Software. *Süddeutsche.de*. <https://www.sueddeutsche.de/digital/microsoft-teams-datenschutz-videokonferenz-berlin-1.4911940>
- Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19 (1), 59-72.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547688>
- 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., Firdich, 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. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kneer, G. (2009). Akteur-Netzwerk-Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (1. Auflage, S. 19–39). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, S., Louis, K. S. & Bryk, A. (1994). Building Professional Community in Schools. In: Newmann, F. M. (1994). *School-Wide Professional Community. Issues in Restructuring Schools*, n6, 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, 341-360. <http://dx.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). Bielefeld: 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.
<http://dx.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. New York: Teacher 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. doi: [10.1080/19415257.2010.536072](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: Kansteiner, K., Stamann, C., Bühren, C. G. & Theurl, P. (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 96–110). Bad Heilbrunn: 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*. New York.
- Senge, P. (2001). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sockman, B. R., and Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070-1082. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.008>
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: 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>
- Süddeutsche Zeitung. (2020, April 29). Landesdatenschutzbeauftragter warnt vor Videodienst Zoom. *Süddeutsche.de*. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schulen-stuttgart-landesdatenschutzbeauftragter-warnt-vor-videodienst-zoom-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-200429-99-880755>
- 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. In: *Die Deutsche Schule* 108 (2016) 1, S. 80-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259471 - DOI: 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. DOI: 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*. Dallas, TX: 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>