

«Λόγου» στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών και των φοιτητών: Το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής

“Discourses” of students Teachers’ Practicum: The case of Philosophy Faculty

Ανθή Παπαδοπούλου, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Υπότροφος Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, anthi.pap@windowslive.com*

Anthi Papadopoulou, *Aristotle University of Thessaloniki, Postdoctoral researcher, Scholar of the State Scholarships Foundation, anthi.pap@windowslive.com*

Abstract: The present post doc research is in the field of Teachers’ Education and aims to investigate the Discourses that are articulated by the lecturer, the students and the facilitator during the 3rd spiral of Teachers’ Practicum of the School of Philosophy and Education in the Aristotle University of Thessaloniki. Based on social constructionism, I research the ensemble of Discourses that form and re-form the pedagogical subjects and the identities that they construct during their feedback encounters. Hereby, as an ethnographic case study, I used qualitative research techniques in order to gather the research material. The analysis is following the Educational Discourse Analysis Model steps. The research highlights the multiple contexts, the strong intertextuality and the pluralism as key features of the form of the 3rd spiral of Teachers’ Practicum. The pedagogical identities of the subjects are fluid and still in process of transformation, combining both child-centered and more traditional Discourses.

Keywords: Discourses, identities, Teachers’ Practicum, Teachers’ Education, postmodernity

Περίληψη: Η παρούσα μεταδιδακτορική έρευνα εντάσσεται στον χώρο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και έχει ως σκοπό της να διερευνήσει τους Λόγους που αρθρώνουν ο διδάσκων, οι φοιτήτριες, οι φοιτητές και η διευκολύντρια στην 3^η σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αντλώντας από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό (social constructionism) ερεύνησα τους Λόγους από τους οποίους αντλούν και τους οποίους επαναρθρώνουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα και τις ταυτότητες που κατασκευάζουν κατά τη διάρκεια των ανατροφοδοτικών συναντήσεών τους. Πρόκειται για μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης το υλικό της οποίας συνέλεξα με την αξιοποίηση ποιοτικών τεχνικών συλλογής υλικού και ανέλυσα με το Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου. Η έρευνα αναδεικνύει τα πολλαπλά συγκείμενα, την έντονη διακειμενικότητα και την πολυφωνία ως βασικά χαρακτηριστικά συγκρότησης της 3^{ης} σπείρας της Πρακτικής Άσκησης. Οι ταυτότητες των παιδαγωγικών υποκειμένων είναι ρευστές και σε διαδικασία μετασχηματισμού αντλώντας τόσο από παιδοκεντρικούς Λόγους όσο και από πιο παραδοσιακούς.

Λέξεις-κλειδιά: Λόγοι, ταυτότητες, Πρακτική Άσκηση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, μετανεωτερικότητα

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών συνιστά ένα πολιτικό ζήτημα, δεδομένου ότι για να οριστεί, θα πρέπει να οριστούν σημαίνοντα, όπως η εκπαίδευση, το σχολείο, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η θεωρία, η πράξη, η παιδαγωγική κ.λπ.. Ο ορισμός αυτών στη συνέχεια διαμορφώνει το Πρόγραμμα Σπουδών της Πρακτικής Άσκησης (στο εξής ΠΑ) το οποίο αποβλέπει στην υποκειμενοποίηση (subjectivation) των εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Τα εν λόγω Προγράμματα στην Ελλάδα εμφανίζουν μία ποικιλία και δεν ταυτίζονται ως προς την οργάνωση, τη δομή, τη φιλοσοφία και τις πρακτικές τους (Ανδρούσου & Αυγητίδου 2013). Η πληθώρα των Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία συγκροτούνται από το κάθε Πανεπιστημιακό Τμήμα φανερώνουν πως δεν υπάρχει κοινός ορισμός των παραπάνω σημειώντων, με αποτέλεσμα την άρθρωση διαφορετικών Λόγων (Discourses) για την ΠΑ, ιστορικά, δηλαδή, κατασκευασμένων ρεπερτορίων σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Ο ορισμός της ΠΑ είναι μία σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με το ευρύτερο συγκείμενο εντός του οποίου ορίζεται και πραγματώνεται. Ως εκ τούτου, η πληθώρα των ορισμών είναι αναπόφευκτη. Ωστόσο, κοινή συνισταμένη όλων αποτελεί το γεγονός ότι η ΠΑ καλεί τις/τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους στο Τμήμα σε δράση (Σοφός 2015). Επίσης, κοινή συνισταμένη αποτελεί η απόκτηση όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν τις μελλοντικές και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη διδασκαλία τους, αλλά και εκείνων των ικανοτήτων παρατήρησης και κριτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου 2014) που σε συνδυασμό και συνεξέταση με τις παιδαγωγικές θεωρίες και το συγκείμενο θα τις/τους επιτρέψουν να κατασκευάσουν την ταυτότητα της ερευνήτριας και του ερευνητή εκπαιδευτικού.

Οι Λόγοι που αρθρώνει το Πρόγραμμα Σπουδών της ΠΑ κάθε Τμήματος έχουν ισχυρό και καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ο παραπάνω μετασχηματισμός θα πραγματοποιηθεί. Δεν πρόκειται σαφώς για μία γραμμική διαδικασία εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη, αλλά για μία πολύπλοκη, δυναμική, πολυφωνική, διαλογική και διακειμενική διαδικασία.

2. Το μακρο-επίπεδο της έρευνας

2.1. Οι Λόγοι στην Πρακτική Άσκηση

Ο Λόγος της μαθητείας συνιστά τον πρώτο αρθρωμένο για την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών Λόγο που υπαγορεύει μέσω της παρατήρησης και της μίμησης οι υποψήφιοι και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να αντιγράψουν τις πρακτικές που χρησιμοποιεί η/ο εκπαιδευτικός της τάξης. Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί καλούνται σε μία «κωδικοποίηση της σοφίας της πράξης» (Calderhead & Shorrock 2005: 14) που ελάχιστα περιθώρια αφήνει για αναστοχασμό των εφαρμοσμένων πρακτικών και για αναζήτηση εναλλακτικών. Ο Λόγος της

μαθητείας κατασκευάζει έναν εργαλειακό και μιμητικό κατά το πρότυπο των μεντόρων προσανατολισμό (Φρυδάκη 2013), που αφενός, αποτρέπει τις φοιτήτριες και τους φοιτητές από την ανάπτυξη πρωτοβουλίας (agency), αλλά και από την ανάληψη δράσης (Schulz 2005), και αφετέρου, αναπαράγει παραδοσιακές διεκπεραιωτικού τύπου θεωρήσεις για τη διδασκαλία.

Ο *Λόγος των δεξιοτήτων* αφορμάται από συμπεριφοριστικές παιδαγωγικές και διδακτικές παραδοχές, μία εκ των οποίων είναι ότι η διδακτική συμπεριφορά μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές. Πρόκειται για μία μοντελοποίηση της διδασκαλίας και τη σύσταση «συνταγών», οι οποίες κατασκευάζουν την εκπαιδευτική πράξη ως στατική και τυποποιημένη διαδικασία (Ανδρούσου 2020). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε και προωθήθηκε η εργαστηριακή πρακτική της Μικροδιδασκαλίας ως βασικού συστατικού της ΠΑ των φοιτητριών και των φοιτητών που θα τις/τους επιτρέψει την εστίαση σε δεξιότητες που οφείλουν να αποκτήσουν, χωρίς να αποπροσανατολίζονται από άλλα ζητήματα που μπορεί να ανακύψουν στην πράξη (Κουγιουρούκη 2014). Η ταυτότητα εκπαιδευτικού που κατασκευάζει ο *Λόγος* αυτός είναι αυτή του τεχνοκράτη που κατέχει την «τεχνολογία της διδασκαλίας» και εργάζεται για την κοινωνική αποτελεσματικότητα.

Καθώς η κυρίαρχη έως τότε κοινωνιοκεντρική θεώρηση για την εκπαίδευση κλονίζεται με την εμφάνιση παιδοκεντρικών θεωρήσεων για την εκπαίδευση, όπως το κίνημα της Νέας Αγωγής, προκύπτει η ανάγκη για την κατασκευή νέας ταυτότητας εκπαιδευτικού. Ο *Λόγος της στοχαστικής και του στοχαστικού εκπαιδευτικού* αρθρώνει τη διδασκαλία ως μία ολιστική διαδικασία που οφείλει να λαμβάνει υπόψη της ευρύτερα της διδακτικής ζητήματα, όπως τα διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα και τις (ηθικές) προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία (Broadley et al. 2019). Η/Ο εκπαιδευτικός είναι κριτικά σκεπτόμενη και σκεπτόμενος και εργάζεται για τη μεταρρύθμιση. Ο Schön (1987) υποστηρίζει πως η διδασκαλία είναι μία στοχαστική πρακτική (reflective practice) και διακρίνει μεταξύ του στοχασμού-κατά-τη δράση (reflection-in-action), που επιτρέπει στην/στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει τις πρακτικές της/του κατά τη διδασκαλία και του στοχασμού-πάνω-στη δράση (reflection-on-action), στον εκ των υστέρων, δηλαδή, στοχασμό της διδακτικής διαδικασίας. Ο στοχασμός συνίσταται στη συσχέτιση της πράξης όχι μόνο με τη θεωρία, αλλά και με την προσωπική θεωρία της/του εκπαιδευτικού, η οποία μάλιστα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της/του εκπαιδευτικού και του έργου της/του (Αυγητίδου & Χατζόγλου 2014). Η ΠΑ κατασκευάζεται ως «χώρος» για την προώθηση της διδασκαλίας ως μορφής έρευνας και πειραματισμού. Η έρευνα δράσης, η χρήση εθνογραφικών μεθόδων και η εποπτεία από συναδέλφισσες και συναδέλφους θεωρούνται κάποιες από τις πιο κατάλληλες πρακτικές που ενδυναμώνουν την/τον εκπαιδευτικό στον στοχασμό της/του (Zeichner 1987).

Ο *Λόγος της κριτικοστοχαστικής και του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτικού* αποβλέπει στην κατασκευή της ταυτότητας της/του εκπαιδευτικού ως αντισταθμιστικού παράγοντα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και ως οραματίστριας και οραματιστή της κοινωνικής αλλαγής. Αυτού του τύπου η/ο εκπαιδευτικός αμφισβητεί και αναστοχάζεται κριτικά τις φυσικοποιημένες παραδοχές συνδέοντας τα δρώμενα στις σχολικές τάξεις με το ευρύτερο πολιτισμικό συγκείμενο εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα, με απώτερο σκοπό την

ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση της ίδιας και του ίδιου, αλλά και των μαθητριών και μαθητών της/του, καθώς και την αλλαγή των δομών που επιφέρουν την καταπίεση και τις ανισότητες. Ο Λόγος αυτός κατασκευάζει την/τον εκπαιδευτικό ως συνομιλήτρια και συνομιλητή, ως ισότιμη συνεργάτιδα και ισότιμο συνεργάτη (Κοσσυβάκη 2003) που οργανώνει δραστηριότητες εμπλέκοντας τις μαθήτριες και τους μαθητές της/του σε σχέδια δράσης διατηρώντας έναν μεσολαβητικό χαρακτήρα ανάμεσα σε αυτές και σε αυτούς και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Κασούτας 2007).

Ο Λόγος της στοχαστικής πλουραλίστριας και του στοχαστικού πλουραλιστή εκπαιδευτικού επιδιώκει την κατασκευή της αποδομίστριας και μεταμοντέρνας εκπαιδευτικού και του αποδομιστή και μεταμοντέρνου εκπαιδευτικού, που αποδομεί τη γνώση και τις σχέσεις εξουσίας (Angello 2001) και αναλύει τις ταυτότητες και ό,τι γενικά συμβαίνει στην τάξη. Στο πλαίσιο μίας γνήσιας αναδιανομής των σχέσεων όχι μόνο νομιμοποιούνται και προωθούνται η πολυφωνικότητα και η προσωπική, υποκειμενική και ποιοτική εμπειρία των παιδαγωγικών υποκειμένων, αλλά οι ποικίλες φωνές που αρθρώνονται συνδιαλέγονται και αντιτίθενται μεταξύ τους (Φρυδάκη 2009). Η εστίαση βρίσκεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη της μαθήτριας και του μαθητή (Κοσσυβάκη 2003) και σε αυτή τη διαδικασία η/ο εκπαιδευτικός γίνεται η διακριτική και ο διακριτικός οδηγός, που δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων, φέρνει στο πεδίο νέες ιδέες, για να προκαλέσει τη σκέψη των παιδιών και υποστηρίζει κάθε τους προσπάθεια για γνωστική, και όχι μόνο, ανάπτυξη μένοντας την ίδια στιγμή στο παρασκήνιο. Η/Ο εκπαιδευτικός δε λειτουργεί βάσει κανονιστικών θεωριών, αλλά ως δρων αναστοχαζόμενο υποκείμενο δύναται να φέρει αλλαγές στο περιβάλλον (Φρυδάκη 2009).

Οι παραπάνω Λόγοι δεν αρθρώνονται αυτούσιοι σε κάποιο Πρόγραμμα Σπουδών ΠΑ. Οι Λόγοι υβριδοποιούνται και ενίοτε κάποιος είναι πιο κυρίαρχος από τον άλλο. Σε ένα μετανεωτεριστικό πλαίσιο στο οποίο οι ταυτότητες δεν είναι στατικές, αλλά ρευστές και αναδομούνται συνεχώς οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζονται ως υποκείμενα αντλώντας από διαφορετικούς Λόγους ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και το ευρύτερο συγκεκριμένο.

2.2. Η Πρακτική Άσκηση στα χρόνια του Covid-19

Η πανδημία του Covid-19 δημιούργησε νέα δεδομένα που απαιτούσαν άμεση αντιμετώπιση. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους χώρους που κλήθηκαν πολύ γρήγορα να επαναπροσδιορίσουν τα Προγράμματα Σπουδών και τις πρακτικές τους, προκειμένου να συνεχίσουν το έργο τους. Ο κυβερνοχώρος έγινε το κυρίως πεδίο επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης (Watermeyer et al., 2021). Οι διδάσκουσες και οι διδάσκοντες όλων των βαθμίδων βρέθηκαν αντιμέτωπες και αντιμέτωποι με αυτό που ο Baker (2020) ονομάζει «Panic-gogy» (Πανικ-αγωγική) ή «Pandemagogy» (Πανδημαγωγική), καθώς αναγκάστηκαν ξαφνικά να εγκαταλείψουν τις πρακτικές με τις οποίες ήταν εξοικειωμένες και εξοικειωμένοι και να διδάξουν online βιώνοντας έναν πανικό αναφορικά με το πώς θα διεξάγουν τη διδασκαλία τους σε περιβάλλοντα μη οικεία. Η απότομη αλλαγή και εγκατάλειψη της συνήθους πρακτικής για

την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών οδήγησε στην αναζήτηση και τον εντοπισμό εναλλακτικών μορφών online εκπαίδευσης (Johnson et al., 2020· Thatcher et al., 2020).

Σε αντίθεση με τα μαθήματα που μπορούσαν να διεξαχθούν ηλεκτρονικά και εξ αποστάσεως, η ΠΑ που συνδέεται άρρηκτα με την πραγματική σχολική τάξη είχε να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις. Το εαρινό εξάμηνο του 2020 η ΠΑ στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης δε διεξήχθη κανονικά. Έναν χρόνο αργότερα, ωστόσο, έχοντας πλέον την εμπειρία της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής διδασκαλίας τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ΠΑ του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής μπόρεσαν να απαντήσουν στις covid εκπαιδευτικές απαιτήσεις και να διεξάγουν την 3^η σπείρα της ΠΑ το εαρινό εξάμηνο του 2021.

2.3. Η Πρακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του ΑΠΘ

Το πρόγραμμα της ΠΑ του Τμήματος φέρει τον τίτλο «Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του κριτικο-αναστοχαστικού “φιλολόγου” εκπαιδευτικού σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» δηλώνοντας ρητά εξ αρχής την ταυτότητά του. Το πρόγραμμα διακρίνεται σε τρεις σπείρες. Οι δύο πρώτες σπείρες είναι υποχρεωτικές και μη χρηματοδοτούμενες, ενώ η 3^η προαιρετική και χρηματοδοτούμενη από επιχειρησιακά προγράμματα. Στην 1^η σπείρα οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με το σχολείο ως γραφειοκρατικό μηχανισμό και ως χώρο, καθώς και με εν ενεργεία φιλολόγους. Η 2^η σπείρα περιλαμβάνει τις διδακτικές μεθοδολογίες τριών γνωστικών αντικειμένων, της Νεοελληνικής Γλώσσας, των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας. Η 3^η σπείρα συνιστά εργασία πλήρους απασχόλησης σε δευτεροβάθμιο σχολείο με 200 ώρες δράση στο εκπαιδευτικό πεδίο. Στη σπείρα αυτή οι φοιτήτριες και οι φοιτητές παρατηρούν τις διδασκαλίες των μεντόρων τους, κάνουν αυτόνομη διδασκαλία σχεδιάζοντας δικά τους σενάρια, συμμετέχουν σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, επιτελούν διοικητικό έργο, διεξάγουν έρευνα δράσης και συγκροτούν ένα portfolio της 3μηνης εργασίας τους στο σχολείο, που αποτελεί και το παραδοτέο. Ουσιαστικά οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στην 1^η σπείρα έρχονται σε επαφή με το σχολείο για πρώτη φορά ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, στη 2^η σπείρα αποκτούν τη γνώση για τις μεθοδολογίες διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και στην 3^η σπείρα καλούνται να συνδυάσουν και να εφαρμόσουν όσα έμαθαν στις δύο προηγούμενες σπείρες, εξού και η έννοια της σπειροειδούς μορφής του Προγράμματος που αναπαριστά σημειωτικά τον κοστρουκτιβιστικό Λόγο από τον οποίο και αντλεί. Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα που βρίσκεται υπό συνεχή επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου και των πρακτικών του ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι φοιτήτριες, οι φοιτητές και οι μέντορές τους, αλλά και της εξέλιξης στο επιστημονικό πεδίο της ΠΑ.

3. Το μικρο-επίπεδο της έρευνας

3.1. Σκοπός και ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τους Λόγους που αρθρώνουν ο διδάσκων, οι φοιτήτριες, οι φοιτητές και η διευκολύντρια στην 3^η σπείρα της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Τα ερωτήματα στα οποία απαντά η έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς ορίζεται η Πρακτική Άσκηση στην 3^η σπείρα;
- 2) Ποιοι Λόγοι κατασκευάζουν τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις της 3^{ης} σπείρας της Πρακτικής Άσκησης;
- 3) Ποιους Λόγους και ποιες ταυτότητες κατασκευάζουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα που συμμετέχουν στην 3^η σπείρα;
- 4) Ποιοι συγκειμενικοί πόροι συμβάλλουν στην κατασκευή των ταυτοτήτων και στην άρθρωση των Λόγων των φοιτητριών και των φοιτητών ως υποψήφιων εκπαιδευτικών;

3.2 Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα μεταδιδακτορική έρευνα συνιστά μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη το εαρινό εξάμηνο του 2020-2021 στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης εξ αποστάσεως λόγω των μέτρων κατά του Covid-19. Το υλικό της έρευνας που συγκροτήθηκε με την αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων συλλογής υλικού, τις μαγνητοφωνημένες ανατροφοδοτικές συναντήσεις στο Πανεπιστήμιο, την παρατήρηση και τις σημειώσεις πεδίου, τις συνεντεύξεις με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές που συμμετείχαν στην 3^η σπείρα της ΠΑ και τα portfolios που παρέδωσαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στο τέλος του εξαμήνου στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης που εφαρμόστηκε, ανέλυσα με το *Μοντέλο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Λόγου*, το οποίο έχω συγκροτήσει η ίδια, προκειμένου να καλύψω τις ερευνητικές μου ανάγκες¹. Πρόκειται για ένα εκλεκτικιστικό υβριδικό σύνολο θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη συστηματική μελέτη του λόγου, της γλώσσας σε χρήση, του συγκειμένου και των σύνθετων οικολογιών που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό συγκείμενο (Warriner & Anderson 2017).

Για τη συγκρότηση του εν λόγω μεθοδολογικού εργαλείου αντλώ από το θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, την οποία εμπλουτίζω με έννοιες και εργαλεία, όπως η έννοια της *διαλογικότητας* (dialogicality) (Bakhtin 1981) και της *διακειμενικότητας* (intertextuality) (Kristeva 1986), ενώ αντλώ και από την Κριτική Ανάλυση Λόγου και πιο συγκεκριμένα από τα «παραδείγματα» του Fairclough και του Gee. Το Μοντέλο αυτό υβριδοποιώ, επιπλέον, με το μεθοδολογικό εργαλείο της Κοινωνικής Σημειωτικής, για να

¹ Στο παρόν κείμενο παραθέτω επιλεκτικά και ενδεικτικά στοιχεία των αναλύσεων λόγω οικονομίας χώρου.

επιτύχω την ολιστική «ανάγνωση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. εκτενέστερα Παπαδοπούλου 2019).

3.3. Το προφίλ των παιδαγωγικών υποκειμένων της 3ης σπείρας

Στην 3^η σπείρα συμμετείχαν ο διδάσκων, οι φοιτήτριες, οι φοιτητές και εγώ ως διευκολύντρια. Ο διδάσκων είναι και ο σχεδιαστής του προγράμματος σπουδών της ΠΑ που εφαρμόζεται στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής. Οι σπουδές του είναι παιδαγωγικές και έχει εργαστεί στο παρελθόν και ως δάσκαλος. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν παρακολουθήσει μαθήματά του σε προηγούμενα έτη και ως εκ τούτου γνώριζαν τα επιστημολογικά του ερείσματα και τον τρόπο που εργάζεται.

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που συμμετείχαν βρίσκονταν στο 4^ο έτος των σπουδών τους και για τις περισσότερες και τους περισσότερους το τρέχον εξάμηνο ήταν και το τελευταίο των προπτυχιακών τους σπουδών. Ήταν ένα σύνολο 22 ατόμων, 19 φοιτήτριες και 3 φοιτητές, και από τις δύο κατευθύνσεις του Τμήματος, της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής. Οι 20 φοιτήτριες και φοιτητές εργάστηκαν σε Πρότυπα, Πειραματικά και τυπικά δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, ενώ μόνο 2 φοιτήτριες εργάστηκαν σε ιδιωτικό σχολείο.

Η ίδια, πέρα από ερευνήτρια -ταυτότητα που γνωστοποιήθηκε εξ αρχής στις φοιτήτριες και στους φοιτητές- λειτούργησα και ως διευκολύντρια. Η δική μου εμπειρία στην 3^η σπείρα είναι πολύχρονη, καθώς εμπλέκομαι σε αυτή από την πρώτη φορά που εφαρμόστηκε. Στις υπό έρευνα ανατροφοδοτικές συναντήσεις έφερα και την εμπειρία μου από την εργασία μου ως Ειδικού Επιστήμονα Διδασκαλίας στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου στη Σχολική Εμπειρία, που εμπλούτιζε τις συζητήσεις.

4. Διαπιστώσεις

Η Πρακτική Άσκηση ως «ένας κανόνας της παιδαγωγικής»

Στην πρώτη ανατροφοδοτική συνάντηση ο διδάσκων όρισε την ΠΑ ως «το τμήμα εκείνο των σπουδών που δίνει τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των υποψηφίων εκπαιδευτικών στους χώρους της μελλοντικής εργασίας τους και ανάληψης επαγγελματικής δράσης». Η ΠΑ ορίστηκε ως «ένας κανόνας της παιδαγωγικής» (Διδάσκων, 1^η/580)². Η επιλογή του ουσιαστικού «κανόνας» (=κατευθυντήρια γραμμή που πρέπει να ακολουθήσει κανείς σε κάποιον τομέα³) είναι ενδεικτική της σημασίας που αποδίδει ο διδάσκων στην ΠΑ, καθώς σύμφωνα με τον ίδιο όποια και όποιος επιθυμεί να γίνει εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει εμπειρία από το σχολείο. Η τριβή στην ΠΑ παρέχει τη δυνατότητα στην/στον εν δυνάμει εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον

² Ο αριθμός πριν την κάθετο δηλώνει την ανατροφοδοτική συνάντηση και οι αριθμοί μετά την κάθετο τους στίχους της απομαγνητοφωνημένης ανατροφοδοτικής συνάντησης.

³ Οι ορισμοί των λέξεων προέρχονται από την Πύλη για την ελληνική γλώσσα.

πραγματικό επαγγελματικό χώρο, να δοκιμάσει όσα έχει μάθει, να αναστοχαστεί πάνω στην πράξη και για την πράξη και να αποφασίσει εν τέλει εάν αυτό είναι το επάγγελμα που θέλει να ακολουθήσει. Η ΠΑ κατασκευάστηκε ως μία διαδικασία όχι τεχνοκρατική και απλώς εμπειρική, αλλά ως μία διαδικασία που περιέχει τη διδασκαλία, την έρευνα και τον αναστοχασμό. Παρότι υπογραμμιζόταν πολλάκις η ελευθερία της ταυτοτικής πραγμάτωσης των φοιτητριών και φοιτητών καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, ήταν ξεκάθαρη εξ αρχής η επιδίωξη της ανάπτυξης της ταυτότητας της αναστοχαζόμενης εκπαιδευτικού- ερευνήτριας και του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού-ερευνητή.

Οι ανατροφοδοτικές συναντήσεις της 3ης σπείρας του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης

Στο πλαίσιο των φοιτητοκεντρικών, κονστρουκτιβιστικών και μετανεωτεριστικών Λόγων που άρθρωνε η 3^η σπείρα η έννοια του μαθήματος είχε καταργηθεί. Η 3^η σπείρα λειτουργούσε ως 3^{ος} χώρος (3rd space), ως ένας υβριδικός χώρος (Lewis 2012), όπου εξαλείφοντας την ιεραρχία, οι Λόγοι του Πανεπιστημίου και του σχολείου συναντιόντουσαν (Daza, Gudmundsdottir & Lund 2021) και όλες οι φωνές (voices), οι αφηγήσεις και οι ιστορίες των παιδαγωγικών υποκειμένων είχαν ισότιμη υπόσταση (Beck 2018). Η συγκρότηση της 3^η σπείρας ως 3^{ου} χώρου απέτρεπε από την παραδοσιακή εφαρμογή ενός θεωρητικού μοντέλου (Zeichner 2010), εφαρμογής, δηλαδή, της θεωρίας που κατέχουν από το Πανεπιστήμιο οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στο σχολείο, χωρίς, εντέλει, να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δύο χώρων (Beck 2018). Η 3^η σπείρα ως 3^{ος} χώρος επέτρεπε την ισότιμη άρθρωση πολλών και διαφορετικών, ενίοτε και αντικρουόμενων, Λόγων και φωνών σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον («Έχουμε ίδια δικαιώματα όλοι σε αυτή τη συζήτηση.» Διδάσκων, 8^η/1324-1325), εντός του οποίου πρακτικοποιούνταν η θεωρία και θεωρητικοποιούνταν η πράξη. Ουσιαστικά συνιστούσε, με όρους Schön, στοχασμό-πάνω-στη δράση (reflection-on-action).

Δεν επρόκειτο, λοιπόν, για μάθημα, αλλά για ανατροφοδοτικές και αναστοχαστικές συναντήσεις μίας κοινότητας μάθησης με έντονη πολυφωνία και διακειμενικότητα, καθώς το περιεχόμενο αυτών των συναντήσεων καθοριζόταν από τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των φοιτητριών και φοιτητών. Το μακροκείμενο (macrogenre) και το περιεχόμενο των διδασκαλιών δεν ήταν a priori καθορισμένο από το syllabus του μαθήματος και ως εκ τούτου δε ρυθμιζόταν από ένα ισχυρό θεσμικό συγκείμενο. Αντίθετα, καθοριζόταν από τις ταυτότητες των υποκειμένων που κατασκεύαζαν το μάθημα.

Το περιεχόμενο του μαθήματος συγκροτούνταν την κάθε στιγμή της διεξαγωγής του. Περιεχόμενο συνιστούσαν οι εμπειρίες των φοιτητριών και των φοιτητών από το σχολείο, τις οποίες αναδομούσαν οι ίδιες και οι ίδιοι ρηματικά και ανασυγκειμενοποιούσαν στις συναντήσεις, οι προβληματισμοί τους και οι αναστοχασμοί τους. Οι ανατροφοδοτικές συναντήσεις συνιστούσαν μακροκείμενα που συνέδεαν τον ψηφιακό χώρο της ακαδημαϊκής τάξης με τον ψηφιακό χώρο της σχολικής τάξης αρχικά και στη συνέχεια της πραγματικής τάξης. Με τον τρόπο αυτό συνδεόταν το περιεχόμενο του ακαδημαϊκού μαθήματος με όσα

συνέβαιναν στις σχολικές τάξεις που παρατηρούσαν ή δίδασκαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές. Όλο το μάθημα, λοιπόν, συγκροτούνταν από διακειμενικές αλυσίδες (genre chains). Η διαδικασία αυτή ήταν πολύ σημαντική, καθώς ήταν αυτή που προωθούσε στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις τον αναστοχαστικό χαρακτήρα που επεδίωκαν να έχουν. Σε αυτό συνηγορεί και η διεξαγωγή των συναντήσεων κάθε Παρασκευή 18:30 με 21:00, η οποία έχει σημαντική σημειωτική σημασία. Οι συναντήσεις γίνονταν την τελευταία μέρα της εβδομάδας, καθώς αυτό έδινε τη δυνατότητα στις φοιτήτριες και στους φοιτητές να φέρουν την εμπειρία τους από την εργασία τους όλη την εβδομάδα στο σχολείο, αλλά και να προετοιμαστούν για την επόμενη.

Κατά τις διδασκαλίες οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μοιράζονταν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές τους. Με τον τρόπο αυτό το προσωπικό βίωμα, ο προσωπικός (ανα)στοχασμός και ο προσωπικός προβληματισμός γίνονταν συλλογική κτήση που εμπλούτιζε το πολιτισμικό, κατά Kress (2012), αποθετήριο της κοινότητας. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αντιλαμβάνονταν, όπως υπογράμμισαν στις συνεντεύξεις τους, τη διαδικασία αυτή ως ιδιαίτερα σημαντική αποδίδοντάς της εξέχουσα θέση στην ανατροφοδοτική δράση που λάμβανε χώρα κάθε Παρασκευή απόγευμα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο άρθρωσης του κονστρουκτιβιστικού Λόγου ο διδάσκων και η διευκολύντρια είχαμε υποστηρικτικό ρόλο και μέναμε στο παρασκήνιο αφήνοντας στη «σκηνή» τις φοιτήτριες και τους φοιτητές όχι μόνο να μιλούν, αλλά κυρίως να συνομιλούν.

Η κατασκευή και άρθρωση του φοιτητοκεντρικού Λόγου ήταν έκδηλη τόσο ποσοτικά, καθώς οι συνεισφορές των φοιτητριών και φοιτητών σε κάθε συνάντηση υπερεπέρσυναν αριθμητικά όσο και ποιοτικά, δεδομένου ότι, όπως ανέφερα παραπάνω, αντικείμενο συζήτησης αποτελούσαν οι δικές τους εμπειρίες. Μάλιστα ο διδάσκων δημιουργώντας φυγόκεντρες τάσεις πολλές φορές άρθρωνε ρητά τον Λόγο αυτό λέγοντας: «[...]να μην αφήνετε εμένα να μιλάω, ή την Ανθή, να μιλάτε εσείς. [...] είναι μια συνάντηση ανατροφοδότησης δικής σας που θα ανταλλάσσετε εμπειρίες, τον αναστοχασμό σας, θα φέρνετε την εκπαιδευτική πράξη εδώ, [...] όπως τη βιώνετε και θα αναστοχαζόμαστε όλοι μαζί.» (2^η/1075-1081).

Από το παραπάνω απόσπασμα είναι έκδηλος και ο Λόγος της κοινότητας μάθησης που επιδιώχθηκε και επιτεύχθηκε σε αυτές τις συναντήσεις. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές συζητούσαν μεταξύ τους τους προβληματισμούς τους, αντάλλασσαν απόψεις, ζητούσαν τη στήριξη των συμφοιτητριών και συμφοιτητών τους («Έχω παρατηρήσει ότι γενικότερα είναι πολύ ανήσυχτοι και μέσα στο μάθημα συζητάνε, δεν μπορούν να ηρεμήσουν, δεν ξέρω αν φταίει το πως ίσως και το διαχειρίζομαι εγώ, αλλά ήθελα να ρωτήσω πως το διαχειρίζεστε, γιατί δε θέλω να λέω και εγώ συνέχεια “Κάντε ησυχία”. Δε θέλω να επιβάλλομαι με έναν τέτοιον τρόπο και ακόμα ψάχνω⁴ πως μπορώ να το κάνω. Αυτό ήθελα να ρωτήσω, πως εσείς το διαχειρίζεσθε.» Χρυσάνθη⁵, 7^η/833-838), παρείχαν μεταξύ τους επιβράβευση («Νομίζω ότι από αυτά που μας

⁴ Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που αποτυπώνει την έμφαση με την οποία αρθρώθηκε αυτό το μέρος του λόγου από την ομιλήτρια.

⁵ Τα ονόματα των φοιτητριών και των φοιτητών είναι ψευδώνυμα, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

είπες Στέλλα τα έχεις πάει αρκετά καλά σαν καθή⁶ σαν εκπαιδευτικός.» Βασιλική, 7^η/1086-1087) και πρότειναν πρακτικές που είχαν εφαρμόσει και ήταν αποτελεσματικές.

Βασικό χαρακτηριστικό της υπό έρευνας 3^{ης} σπείρας ήταν η ύπαρξη πολλαπλών συγκειμένων, καθώς καθεμία και καθένας από εμάς που συμμετείχαμε βρισκόμασταν σε διαφορετική πόλη (Θεσσαλονίκη, Σέρρες, Κατερίνη, Χαλκίδα, Λευκωσία κ.λπ.) μέχρι και πριν από το Πάσχα, όταν και τα μαθήματα στο σχολείο διεξάγονταν ηλεκτρονικά και οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έφεραν την εμπειρία τους από το σχολικό ηλεκτρονικό συγκείμενο που και αυτό με τη σειρά του συγκροτούνταν από πολλαπλά συγκείμενα, καθώς και οι μαθήτριες και οι μαθητές βρίσκονταν στο σπίτι τους και όχι σε έναν κοινό χώρο, σε μία τάξη. Τα πολλαπλά αυτά συγκείμενα μειώθηκαν στη συνέχεια, όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εργάζονταν δια ζώσης στα σχολεία, τα οποία είχαν πλέον ανοίξει.

Σκοπός των ανατροφοδοτικών συναντήσεων δεν ήταν ο εμπλουτισμός του ρεπερτορίου των φοιτητριών και των φοιτητών με γνώσεις που αφορούσαν στα γνωστικά αντικείμενα που θα δίδασκαν στο σχολείο, όπως γίνεται στη 2^η σπείρα, αλλά ο αναστοχασμός των πρακτικών που είτε παρατηρούσαν στις διδασκαλίες των μεντόρων είτε εφάρμοζαν στις δικές τους. Ως εκ τούτου, δύο ήταν οι όροι-κλειδιά, η παρατήρηση και ο αναστοχασμός.

Η παρατήρηση υπήρξε μία πολύ σημαντική διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς αφενός, επέτρεψε στις φοιτήτριες και στους φοιτητές να συλλέξουν απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να σχεδιάσουν σενάρια διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητριών και των μαθητών (Σοφός 2015), και, αφετέρου, τις/τους πρόσφερε τη δυνατότητα να καταγράψουν συμβάντα που τις/τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον ή τις/τους προβλημάτισαν και στη συνέχεια να αναστοχαστούν περαιτέρω γι' αυτά και να σκεφτούν νέους εναλλακτικούς τρόπους δράσης (McGarr & McCormack 2016).

Ο αναστοχασμός υπήρξε η κεντρική διαδικασία όλης της 3^{ης} σπείρας, καθώς βασικός στόχος ήταν η ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων και του προβληματισμού των φοιτητριών και των φοιτητών. Ο αναστοχασμός ενισχυόταν με δύο πρακτικές: 1) τη συζήτηση στην κοινότητα μεταξύ των φοιτητριών και των φοιτητών και την ανταλλαγή των απόψεων και 2) μέσω ερωτημάτων που διατυπώναμε ο διδάσκων και η διευκολύντρια, προκειμένου να ωθήσουμε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές σε εμπάθυνση της σκέψης, στην ανάπτυξη περαιτέρω προβληματισμού και στην προσθήκη νέων διαστάσεων για τον αναστοχασμό. Αυτός ο ελεύθερος και δημοκρατικός διάλογος που διεξαγόταν μεταξύ όλων των παιδαγωγικών υποκειμένων αντλούσε από τον Λόγο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας για τη μάθηση, σύμφωνα με τον οποίο η γνωστική, και όχι μόνο, ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της διάδρασης με άλλα άτομα εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Το zoom αποτέλεσε τον ψηφιακό «χώρο» στον οποίο διεξάγονταν οι ανατροφοδοτικές συναντήσεις της Παρασκευής. Το συγκεκριμένο πλαίσιο που παρείχε η πλατφόρμα στην

⁶ Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει ότι το πρόσωπο που μιλά σταματά τον λόγο του είτε για να τον επαναδιατυπώσει είτε για να αλλάξει θέμα.

κατασκευή του μαθήματος ήταν a priori διαμορφωμένο και δεδομένο. Τα διαθέσιμα εργαλεία και οι επιτρεπόμενες δράσεις των υποκειμένων ήταν καθορισμένα στοιχεία του zoom ως τεχνολογικού πόρου, τα οποία, όμως, αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο άρθρωσης του Λόγου της μετανεωτερικότητας και του πλουραλισμού. Το zoom συνέβαλλε στο να έχουν όλα τα παιδαγωγικά υποκείμενα που συμμετείχαν στις συναντήσεις ισότιμο ενεργό ρόλο. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μπορούσαν να κοινοποιήσουν υλικό, να κάνουν διαμερισμό οθόνης και να επικοινωνήσουν, ακόμη και προσωπικά, μεταξύ τους στο chat. Συνεπώς, η πλατφόρμα αξιοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο που άφηνε ανοιχτό το πλαίσιο ανάπτυξης της πρωτοβουλίας (agency) και της δράσης.

Η 3^η σπείρα, λοιπόν, λειτούργησε ως μία κοινότητα μάθησης, η οποία μάλιστα επεκτάθηκε και σε προσωπικές επικοινωνίες μεταξύ των φοιτητριών και των φοιτητών, αλλά και σε ομάδα που διατηρούσαν στο Facebook. Οι ταυτότητες που κατασκεύαζαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ήταν της συνεργάτιδας και του συνεργάτη, της/του συναδέλφου και όχι της αυθεντίας, της παντογνώστριας και του παντογνώστη που μπορεί να εργάζεται ως μονάδα. Οι ταυτότητες που κατασκευάζαμε ο διδάσκων και η διευκολύντρια ήταν αυτή των συντρόφων, των υποστηρικτών, της «σκαλωσιάς».

Λόγοι και ταυτότητες

Οι Λόγοι και οι ταυτότητες που κατασκευάστηκαν και αρθρώθηκαν στις εννέα ανατροφοδοτικές συναντήσεις του εξαμήνου ποικίλλαν, διέφεραν, ενίοτε συγκρούονταν και μετασχηματίζονταν συνθέτοντας ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον μωσαϊκό που αναδείκνυε την πολυφωνία σε βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής διαδικασίας. Καθ' όλη τη διάρκεια των ανατροφοδοτικών συναντήσεων αρθρώνονταν, άμεσα ή έμμεσα, οι Λόγοι του Προγράμματος Σπουδών της ΠΑ, του διδάσκοντα, των φοιτητριών και των φοιτητών, οι δικοί μου ως διευκολύντριας, αλλά και οι Λόγοι των μεντόρων, του ελληνικού σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας.

Ο διδάσκων του μαθήματος δήλωσε από το πρώτο μάθημα πως η δική του ταυτότητα είναι αυτή του πλουραλιστή διδάσκοντα που αντλεί από τον Λόγο της μετανεωτερικότητας. Την ταυτότητα αυτή πραγμάτωνε παρέχοντας το πεδίο στις φοιτήτριες και στους φοιτητές, καλώντας τες/τους συνεχώς να αναστοχάζονται τις δράσεις τους, τις ταυτότητές τους και τους Λόγους από τους οποίους αντλούσαν, υπογραμμίζοντας την ύπαρξη πολλών ταυτοτήτων, ενθαρρύνοντας τη διατύπωση όλων των απόψεων χωρίς τον χαρακτηρισμό τους ως λανθασμένων ή σωστών, ζητώντας να ψηφίσουν για την πορεία του μαθήματος, ενδυναμώνοντάς τες/τους να πραγματώνουν τις ταυτότητες που επιθυμούν και εφαρμόζοντας κοσντροκτιβιστικές πρακτικές, όπως το World Café, που έθεταν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές στο κέντρο. Η χρήση ρημάτων χαμηλής τροπικότητας, η ρητή δήλωση ότι αυτό που εκφράζει είναι η προσωπική του άποψη και όχι μία αντικειμενοποιημένη αλήθεια, η πρόταξη στον λόγο του της θετικής αξιολόγησης και η διατύπωση αναστοχαστικών ερωτημάτων συνέβαλαν στην κατασκευή της ταυτότητας του διδάσκοντα ως «συναδέλφου» των φοιτητριών

και των φοιτητών, ως κριτικού φίλου και ως ισότιμου συνομιλητή. Ωστόσο, υπήρχαν στιγμές που υβριδοποιούσε την ταυτότητά του, όταν ως διδάσκων ρύθμιζε τον χρόνο και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, όπως τη διάκριση μεταξύ των διαδικαστικών ζητημάτων που αφορούσαν στην ΠΑ και της ανατροφοδοτικής συζήτησης («Ό,τι ερωτήσεις έχετε ΤΩΡΑ⁷ θα τις απαντήσω και όχι στο τέλος.» 8ⁿ/111-112).

Προσωπικά ως διευκολύντρια αντλούσα από μετανεωτεριστικούς Λόγους για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Και τα δικά μου ερείσματα είχαν γνωστοποιηθεί στις φοιτήτριες και στους φοιτητές εξ αρχής. Πραγμάτωνα την ταυτότητα της πλουραλίστριας «φίλης» (υπο)στηρίζοντας τις φοιτήτριες και τους φοιτητές στην όλη διαδικασία και παρέχοντας ανατροφοδότηση, ενώ από κοινού διεξήγαμε «ασκήσεις» αναστοχασμού. Σε αυτές τις ασκήσεις στόχος ήταν αφενός, η εμβάθυνση της σκέψης και η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας του αναστοχασμού, και, αφετέρου, η άρθρωση πολλών φωνών, έτσι ώστε να διευρυνθεί ο αναστοχασμός και να τεθούν παράμετροι που ενδεχομένως οι φοιτήτριες και οι φοιτητές νωρίτερα δεν είχαν σκεφτεί.

Οι Λόγοι που άρθρωναν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές και οι ταυτότητες που πραγμάτωναν εμφάνιζαν μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πολυφωνική και διαλογική ποικιλία. Η ποικιλία και η διαφορετικότητα οφείλονταν μεταξύ άλλων και στο γεγονός ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές συμμετείχαν ταυτόχρονα σε δύο κοινότητες, αυτή του σχολείου στο οποίο εργάζονταν και αυτή των ανατροφοδοτικών συναντήσεων, και πραγμάτωναν την ταυτότητα της/του εκπαιδευτικού, αλλά και αυτή της φοιτήτριας και του φοιτητή.

Στην πρώτη συνάντηση και πριν ακόμη αρχίσουν να εργάζονται στο σχολείο οι φοιτήτριες και οι φοιτητές δήλωναν πως επιθυμούσαν να κατασκευάσουν στις διδασκαλίες τους την ταυτότητα της/του (κριτικά) στοχαζόμενης και στοχαζόμενου εκπαιδευτικού ή αυτή της πλουραλίστριας και του πλουραλιστή εκπαιδευτικού. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές φάνηκε πως γοητεύτηκαν από τον Λόγο της μετανεωτερικότητας, από τον οποίο ήταν ξεκάθαρο πως αντλούσε ο διδάσκων του μαθήματος. Ενδεχομένως, ενεργοποιώντας την ταυτότητα των φοιτητριών και των φοιτητών ταυτίστηκαν με τον διδάσκοντα, από τον οποίο και θα αξιολογούνταν.

Οι ταυτότητες που κατασκεύαζαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ήταν ρευστές, υπό αμφισβήτηση από τις ίδιες και τους ίδιους και υπό μετασχηματισμό, όπως προέκυψε από τον λόγο τους. Η ρευστότητα και η υβριδικότητα των ταυτοτήτων τους ήταν μία φυσική και αναμενόμενη συνθήκη, καθώς αφενός, εισέρχονταν στο επαγγελματικό πεδίο έχοντας δύο υποχρεώσεις, να μάθουν να διδάσκουν και να μάθουν να διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολικό συγκείμενο (Feiman-Nemser 2010), και, αφετέρου, ενώ είχαν προετοιμαστεί από το Πανεπιστήμιο και είχαν διευρύνει το διδακτικό τους ρεπερτόριο με παιδοκεντρικές πρακτικές και παιδοκεντρικούς Λόγους, όφειλαν να εργαστούν σε ένα σχολείο που παραμένει παραδοσιακό με ελάχιστα δείγματα κινητικότητας. Ως εκ τούτου, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κατασκεύαζαν τις ταυτότητές τους στηριζόμενες και στηριζόμενοι κυρίως σε δίπολα, που

⁷ Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει ότι ο ομιλητής άρθρωσε με ιδιαίτερη έμφαση και αύξηση της έντασης της φωνής αυτό το μέρος του λόγου.

άλλοτε δηλώνονταν ρητά και άλλοτε υπονοούνταν.

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που συμμετείχαν στην 3^η σπείρα της ΠΑ κατασκεύαζαν ως επί το πλείστον μία παιδοκεντρική ταυτότητα προτάσσοντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητριών και των μαθητών. Μεταξύ των νέων πρακτικών που πρότειναν ή και χρησιμοποίησαν, όταν το συγκεκριμένο τις/τους το επέτρεπε, ήταν η καταγραφή των αναγκών των μαθητριών και των μαθητών, η διεξαγωγή ασκήσεων εμπιστοσύνης για την ενίσχυση της ομάδας, η ενδυνάμωση των μαθητριών και μαθητών με επιβραβεύσεις, η χρήση αυθεντικής αξιολόγησης και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αντλώντας από τον Λόγο της στοχαστικής και του στοχαστικού εκπαιδευτικού οι φοιτήτριες και οι φοιτητές δεν επαναπαύονταν, αλλά προβληματίζονταν και αναστοχάζονταν τις πρακτικές τους με απώτερο σκοπό τη συνεχή εξέλιξη και βελτίωσή τους προς την ταυτοτική πραγμάτωση που επιθυμούσαν. Στόχος τους δεν ήταν απλώς η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και η ενδυνάμωση των παιδιών που βρίσκονταν στις τάξεις στις οποίες δίδασκαν: «[...] θα ήθελα [...] αν μπορούσα να είμαι απάνω από κάθε παιδί και να του λέω να κάνεις αυτό που θες [...]» (Ειρήνη, 9^η/1438-1440). Άλλωστε η αισιοδοξία είναι χαρακτηριστικό της ηλικίας τους: «Νιώθω ότι μπορούμε να γίνουμε η αλλαγή που θέλουμε να δούμε [...]» (Κωνσταντίνα, 9^η/1627-1628).

Βέβαια, υπήρχαν περιπτώσεις που οι φοιτήτριες και οι φοιτητές πραγμάτωναν μία παραδοσιακή διδακτική ταυτότητα η οποία κατασκευαζόταν με τη χρήση προσωπικών αντωνυμιών σε α' πρόσωπο ενικού αριθμού (εγώ), και αντίστοιχα με ρήματα σε α' πρόσωπο ενικού (έκανα, μοίρασα, χώρισα κ.λπ.) και τις μαθήτριες και τους μαθητές σε θέση αντικειμένου. Αναφέρει, για παράδειγμα η Ευανθία «[...] και τα τέσσερα παιδιά, αν τους δώσω τον λόγο, θα μιλήσουν, δεν μπορώ να πω, συμμετέχουν, θα κάνουν ό,τι έχω προγραμματίσει με χαρά, δεν θα δυσανασχετήσουν, δεν θα πουν κάτι [...]» (6^η/461-464). Το ενεργό υποκείμενο είναι η Ευανθία ως εκπαιδευτικός της τάξης, ενώ ακόμη και στις περιπτώσεις που γραμματικά ενεργά υποκείμενα είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές (θα μιλήσουν, συμμετέχουν, θα κάνουν, δεν θα δυσανασχετήσουν, δεν θα πουν) η ενέργεια υπαγορεύεται από την ίδια. Η Ευανθία κατασκευάστηκε ως ρυθμιστρια της όλης διαδικασίας, αφού ήταν αυτή που έδινε τον λόγο και προγραμματίζε τις δραστηριότητες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση της Λαμπρινής, η οποία απέδωσε στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα την κατασκευή της ταυτότητάς της ως παραδοσιακής δασκάλας: «[...] ίσως είναι κάποια πράγματα τα οποία δεν μας επιτρέπουνε στο να::⁸ μην κινηθούμε παραδοσιακά σε κάποια: σημεία. Ε: για παράδειγμα, όταν εμένα μου ανατίθεται/ τώρα θα μιλήσω για την Λογοτεχνία/μου ανατέθηκε να διδάξω το “Αξιον εστί”. Δεν γίνονται ορισμένα πράγματα, δηλαδή, να μην τα πω, όπως έχει. Να μην βασιστώ, δηλαδή, πάνω στην ύλη λίγο με παραδοσιακό τρόπο, όταν υπάρχουν κάποια στοιχεία τα οποία οι μαθητές δεν μπορούν να τα βρουν μόνοι τους. Οπότε αυτό που θα:: έλεγα, θα απαντούσα και στο ερώτημα σας είναι ότι από το εκπαιδευτικό σύστημα/ δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μας αφήνει στο να::/ στο να είμαστε πιο ελεύθεροι και να πράζουμε αυτά τα οποία έχουμε στο μυαλό μας.» (5^η/244-252). Η Λαμπρινή κατασκεύασε τη

⁸ Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δείχνει ότι το φώνημα προφέρεται ως μακρό. Ο αριθμός του σημείου στίξης αποτυπώνει το μήκος του.

γνώση ως αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη (*Δεν γίνονται ορισμένα πράγματα, δηλαδή, να μην τα πω, όπως έχει.*) και τον εαυτό της ως αυθεντία που φέρει αυτή τη γνώση και πρέπει να τη μεταφέρει. Ενίσχυσε μάλιστα αυτή της την πεποίθηση με ένα υψηλής επιστημικής τροπικότητας ρήμα με άρνηση (*δεν μπορούν*). Η φοιτήτρια κατασκεύασε τόσο για τον εαυτό της όσο και για τις μαθήτριες και τους μαθητές παραδοσιακά τοποθετημένες μετωπικά ταυτότητες που (υπο)στηρίζουν την τραπεζική εκπαίδευση. Ολοκληρώνοντας έκανε λόγο για τοποθετημένες από το εκπαιδευτικό σύστημα ταυτότητες αποποιούμενη των ευθυνών της για τις ταυτοτικές πραγματώσεις. Πρόκειται για έναν καλά ριζωμένο Λόγο πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενεργούν πάντοτε αυτοβούλως, αλλά πιέζονται να δράσουν προς μία κατεύθυνση από όσα το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει.

Η άρθρωση τέτοιου τύπου ταυτοτήτων ήταν περιορισμένη και σε ένα πλαίσιο περισσότερο μετασχηματισμού προϋπαρχουσών ταυτοτήτων και εμπειριών που έφεραν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές από τα σχολικά τους χρόνια παρά δύσκαμπτων πραγματώσεων, που όμως από κάποιες και κάποιους ήταν πιο δύσκολα αναγνωρίσιμες και διαχειρίσιμες σε αντίθεση με άλλες φοιτήτριες και άλλους φοιτητές που μπορούσαν πιο εύκολα να ανταποκριθούν στις αλλαγές που συναντούσαν. Ενδεικτική η περίπτωση της Μύριας, η οποία αξιοποίησε την ευκαιρία να αλλάξει τη δική της ταυτότητα και των μαθητριών και μαθητών της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της: «[...] αρχίζω να καταλαβαίνω πόσο σημαντικό είναι να ακούμε τους μαθητές και το τι έχουν να πουν, ακόμα και αν αυτό πολλές φορές φεύγει από τους στόχους που είχαμε θέσει στο μάθημα, [...] άφησα το μάθημα να πάει λίγο εκεί που μπορούσε να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών. Δηλαδή, μετά από ένα σημείο είδα και τους μαθητές να μην/ να σηκώνουν χέρι, για να μιλήσουν ο ένας μεταξύ με τον άλλον που αυτό εδώ που προσπαθούσαμε να κάνουμε εδώ την προηγούμενη βδομάδα εμείς εδώ, το είδα και στην πράξη. Έτσι σαν πρωτόγνωρο για μένα να το πω. Γιατί ουσιαστικά ήμουν ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αλλά δεν χρειαζόταν να πω πολλά, απλά έδινα τον λόγο, τους άνοιγα δηλαδή να πουν από τα μικρόφωνα τους. Και αυτό κάπως με έκανε να νιώθω ότι δεν είναι τόσο απαισιόδοξα τα πράγματα όσο παρουσιάζονται πολλές φορές στα σχολεία και ότι πρέπει ντε και καλά να ελέγχουμε τα πάντα. Ε: και ότι ουσιαστικά ο σκοπός είναι να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές και να τους αφήσουμε να αναπτύξουν και διάλογο μεταξύ τους, όχι τόσο ερωταποκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου.» (5^η/42-58)

Η Μύρια αποτύπωσε με τον λόγο της τον μετασχηματισμό της ταυτότητάς της. Εκκινώντας από παραδοσιακές πρακτικές με τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σκοπών και στόχων, αλλά ευρισκόμενη σε μία παιδαγωγική εγρήγορση και διεξάγοντας στοχασμό-κατά- τη δράση (reflection -on -action) διαπίστωσε πως αφού η πρακτική της δεν αποδίδει, θα πρέπει να φέρει αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές έφεραν τις μαθήτριες και τους μαθητές στο κέντρο και τις/τους ενεργοποίησαν, ενώ η φοιτήτρια διατήρησε για τον εαυτό της τον ρόλο της διαχειρίστριας της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Η ίδια χαρακτήρισε την εμπειρία της «*πρωτόγνωρη*» (= για κάτι πολύ ασυνήθιστο, που το βλέπει ή που το δοκιμάζει κανείς για πρώτη φορά), γιατί αν και ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης δε χρειαζόταν να πει πολλά. Η αντιθετική σύνδεση (*αλλά δεν χρειαζόταν να πω πολλά*) δείχνει μία πρακτική που η φοιτήτρια είχε φυσικοποιήσει, ότι

δηλαδή, η/ο εκπαιδευτικός ως φορέας της γνώσης και λόγω της θέσης της/του κατέχει το πεδίο για τον περισσότερο διδακτικό χρόνο και ρυθμίζει την όλη διαδικασία. Η φοιτήτρια, λοιπόν, μετασηματίστηκε και πραγμάτωσε μία ταυτότητα πιο παιδοκεντρική που της δημιούργησε αισιοδοξία.

Σταθερό δίπολο στην κατασκευή της ταυτότητας των φοιτητριών και των φοιτητών αναδείχθηκαν οι εκπαιδευτικοί, είτε αυτοί που λειτουργούσαν τη στιγμή εκείνη ως μέντορες τους είτε οι εκπαιδευτικοί που τις/τους δίδαξαν στα μαθητικά τους χρόνια. Ενδεικτικά, ο Τάσος υποστήριξε πως ανέπτυξε μία πιο παιδοκεντρική ταυτότητα κατά τις διδασκαλίες του, καθώς ήθελε να αποφύγει την παραδοσιακή ταυτότητα των εκπαιδευτικών που συνάντησε στις δύο προηγούμενες σπείρες. Ο Θανάσης αποστασιοποιήθηκε από τις πρακτικές των μεντόρων και αντλώντας από τον Λόγο του Εκπαιδευτικού Πραγματισμού κατασκεύασε για τον εαυτό του την ταυτότητα του συνεργάτη εκπαιδευτικού και για τις μαθήτριες και τους μαθητές την ταυτότητα των ενεργητικών υποκειμένων σε αντίθεση με τις υπάρχουσες πρακτικές των εκπαιδευτικών: «Έχουμε έτσι αναπτύξει μια διαφορετική επαφή με τους μαθητές από ότι είχαν με τους εκπαιδευτικούς [...] να μην είναι το τυπικό μάθημα, ότι ο καθηγητής κάνει παράδοση και οι υπόλοιποι απλά ακούνε.» (6^η/111-115).

Από την άλλη πλευρά κάποιες φοιτήτριες και κάποιοι φοιτητές κατασκεύασαν την ταυτότητά τους σε συμφωνία με τις/τους μέντορες τους. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της 3^{ης} σπείρας φάνηκε πως ταυτίστηκαν με κάποιες από τις πρακτικές των μεντόρων τους, όπως η σύνδεση της νέας γνώσης με την καθημερινότητα των παιδιών, η διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος και η βαρύτητα σε γραμματισμούς και δεξιότητες και όχι στην ύλη. Επρόκειτο για περιπτώσεις μεντόρων που αντλούσαν, όπως φάνηκε καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου από τον λόγο των φοιτητριών και των φοιτητών, από παιδοκεντρικούς και κονστρουκτιβιστικούς Λόγους και από τον Λόγο του Εκπαιδευτικού Πραγματισμού.

Ένα ακόμη δίπολο στην κατασκευή των ταυτοτήτων των φοιτητριών και των φοιτητών ήταν αυτό της ιδεατής/επιθυμητής ταυτότητας και της πραγματωμένης. Κάποιες φοιτήτριες και κάποιοι φοιτητές υποστήριζαν πως άλλη ήταν η ταυτότητα που επιθυμούσαν να κατασκευάσουν κατά τη διδασκαλία και άλλη αυτή που εν τέλει πραγμάτωναν στην πράξη. Απέδιδαν τη διαφορά αυτή στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως στις προσδοκίες και τις οδηγίες των μεντόρων τους. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές βίωναν τη διαφορά αυτή ως ματαιώση συχνά και όχι ως διαδικασία μετασηματισμού και ύπαρξης πολλών ταυτοτήτων. Στο μυαλό τους φαινόταν πως αντιλαμβάνονταν την ταυτότητα ως κάτι ξεκάθαρο που δε συνθέτει στοιχεία από διαφορετικούς, και ενίοτε αντικρουόμενους, Λόγους και ως εκ τούτου αισθάνονταν απογοήτευση, όταν ενώ ήθελαν να κατασκευάσουν μία παιδοκεντρική ταυτότητα στην τάξη, πραγμάτωναν ταυτόχρονα και μία παραδοσιακή. Ο διδάσκων υπογράμμισε τη ρευστότητα των ταυτοτήτων και τη συνθετότητά τους.

Οι συγκριμενικοί πόροι στην κατασκευή των ταυτοτήτων και στην άρθρωση των Λόγων

Οι Λόγοι των μεντόρων ήταν ίσως ο ισχυρότερος συγκειμενικός πόρος στην κατασκευή των ταυτοτήτων των φοιτητριών και των φοιτητών. Οι μέντορες, όπως προέκυψε από τον λόγο των υποψήφιων εκπαιδευτικών, είτε περιόριζαν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές επιβάλλοντας ή υποδεικνύοντας τρόπους δράσης αντλώντας από τον παραδοσιακό Λόγο και τις/τους οδηγούσαν στην κατασκευή μίας παραδοσιακής ταυτότητας είτε τις/τους πρότειναν νέες πρακτικές. Ο μέντορας, για παράδειγμα, της Ειρήνης της έδωσε μία άλλη οπτική για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος: «[...] ο τρόπος που σκέφτηκα να κάνω το μάθημα της Γλώσσας, είχε η συγκεκριμένη ενότητα τις χρονικές προτάσεις και τον παθητικό λόγο και δημιούργησα κάποιες δραστηριότητες, γι' αυτό και συζητώντας το με τον εκπαιδευτικό μου με ρώτησε αν θέλω σίγουρα να το βάλω αυτό, γιατί αυτός μάλιστα μου είπε ότι την τελευταία χρονιά δεν το βάζει, εννοώ επειδή είναι πολύ: /κάτι πολύ τυπικό τέλος πάντων. Και σκέφτηκα, εγώ στην αρχή, όπως σκεφτόμουν τη διδασκαλία την είχα πολύ τυποποιημένη, δεν μπορούσα να διανοηθώ ότι αυτά δεν θα τα βάλω ποτέ [...] Δηλαδή, στη δική μου σχολική πραγματικότητα δεν υπήρχε, αλλά χαίρομαι πολύ τώρα που το έχω και έχω το ελεύθερο να το κάνω.» (6^η/641-654). Μολονότι η Ειρήνη σχεδίασε το γλωσσικό μάθημα αντλώντας από τον Δομιστικό Λόγο για τη διδασκαλία της γλώσσας, ο μέντοράς της της πρότεινε άλλες πρακτικές που διερρήγγυαν τους βαθιά ριζωμένους Λόγους της Ειρήνης (δεν μπορούσα να διανοηθώ ότι αυτά δεν θα τα βάλω ποτέ).

Άλλος συγκειμενικός πόρος που οδηγούσε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές στην άρθρωση πιο παραδοσιακών Λόγων σύμφωνα με τις ίδιες και τους ίδιους ήταν το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Η άρθρωση παραδοσιακών Λόγων για τη διδασκαλία της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στα μαθητικά τους χρόνια σε συνδυασμό ενίοτε με τις αντίστοιχες υποδείξεις των μεντόρων άλλοτε φυσικοποιούνταν από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές και άλλοτε τις/τους έκαναν να αισθάνονται εγκλωβισμένες και εγκλωβισμένοι σε πρακτικές που αναστοχάζομενες και αναστοχάζομενοι τις απέρριπταν. Η ανάγκη ολοκλήρωσης της ύλης, ιδιαίτερα στην περίπτωση της Γ' Λυκείου λόγω των Πανελλήνιων εξετάσεων, και η έλλειψη χρόνου ήταν ακόμη κάποιοι από τους συγκειμενικούς πόρους που ωθούσαν σε συγκεκριμένες πρακτικές.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές των τάξεων που δίδασκαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές και κυρίως οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους τις/τους κατήθυναν στην άρθρωση πιο παιδοκεντρικών Λόγων. Ο Θανάσης και ο Τάσος κατέθεσαν στην 5^η ανατροφοδοτική συζήτηση πως αφού διεξήγαγαν παρατήρηση στην τάξη και αναστοχάστηκαν αναφορικά με τις πρακτικές που κυριαρχούσαν από τη μία πλευρά και τις ανάγκες των μαθητριών και των μαθητών από την άλλη, σχεδίασαν τη διδασκαλία τους εφαρμόζοντας πρακτικές που παραχωρούσαν το πεδίο στις μαθήτριες και στους μαθητές: «Θέλουν να βοηθήσουν, να συμμετάσχουν ενεργά και::: τους το κάναμε ακόμα πιο έντονο αυτό. Τους δώσαμε/ τους δώσαμε/ τους ενθαρρύναμε και είδαμε ότι πράγματι έτσι ήταν τα πράγματα.» (5^η/790-792). Αντίθετα, σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθήτριες και οι μαθητές απέτρεψαν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές από την εφαρμογή νέων πρακτικών, όπως η απομάκρυνσή τους από τον χώρο που παραδοσιακά ανήκει στην/στον εκπαιδευτικό και η κίνησή τους μεταξύ των παιδιών, καθώς αυτό δημιουργούσε στις μαθήτριες και στους

μαθητές την αίσθηση του ελέγχου και της επιτήρησης.

Σημαντικός συγκεκριμένος πόρος που συνέβαλε στην άρθρωση πιο παραδοσιακών διδακτικών Λόγων ήταν ο Covid-19. Κατά το διάστημα που οι διδασκαλίες στο σχολείο διεξάγονταν ηλεκτρονικά οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα των κλειστών καμερών. Αν και κατανοούσαν αυτή την τακτική των μαθητριών και μαθητών, καθώς έπρατταν το ίδιο στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις, υποστήριζαν πως οι κλειστές κάμερες δεν τις/τους παρείχαν τη δυνατότητα να βλέπουν τα παιδιά και να συγκροτούν μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Η Στέλλα αναστοχαζόμενη παραδέχτηκε πως αναγκαζόταν να δίνει τον λόγο από μόνη της στα παιδιά και με τον τρόπο αυτό να προβαίνει σε μία ταυτοτική πραγμάτωση που δεν ήθελε: *«Ομολογώ ότι η τηλεκπαίδευση είναι από τις πιο δύσκολες όντως διδασκαλίες. Από όλες τις απόψεις δεν μου άρεσε όλο αυτό, ίσως επειδή ήταν και κλειστές οι κάμερες και δεν είχα καμία επαφή, δεν μπορούσα να δω τις αντιδράσεις, δεν μπορούσα να έχω το εξατομικευμένο μάθημα που θα ήθελα να έχω ή όταν έθετα ένα ερώτημα και δεν συμμετείχε κανένας, έγινε αυτό που δεν ήθελα. Δηλαδή, έβλεπα ένα όνομα και έπρεπε να πω, γιατί έπρεπε να πάρει τον λόγο κάποιο παιδί, για να μην κάνω μόνη μου το μάθημα, αλλά πάλι έπαιρνα την ταυτότητα του καθηγητή που δεν ήθελα να πάρω.»* (7^η/1038-1048). Οι επιδράσεις του Covid-19, όμως, συνεχίστηκαν και αφότου τα σχολεία άνοιξαν και πάλι, καθώς λόγω των μέτρων δεν επιτρεπόταν η εργασία σε ομάδες, ενώ το γεγονός ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές είχαν ξεχάσει, όπως είπε η Βασιλική, πως είναι να βρίσκονται στον φυσικό χώρο της τάξης και δημιουργούσαν αναστάτωση, της δημιουργούσε ιδιαίτερο άγχος, για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετώπιζε την κατάσταση αυτή.

Αυτή η έλλειψη εμπειρίας είχε σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτήτριες και οι φοιτητές της 3^{ης} σπείρας πραγμάτωναν την ταυτότητά τους. Ενδεικτική η περίπτωση της Ευανθίας, η οποία δε γνώριζε πως να χειριστεί ερωτήσεις σεξουαλικού περιεχομένου σχετικές με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: *«Ήτανε στα Αρχαία για την σεξουαλικότητα των αρχαίων που γνωρίζουμε ότι είχαν και σχέσεις με άνδρες, οι μαθητές με τους καθηγητές. Οπότε το απέφυγα [...] Και δεν το πήγαινα προς τα εκεί. Κάποιοι ρωτούσαν, οπότε εγώ το γύρναγα απ' την άλλη. Πιο πολύ, γιατί ήταν η σχέση καθηγητή-μαθητή. [...] ένιωσα αμήχανα και δεν ήξερα τι έπρεπε να κάνω, οπότε το απέφυγα εντελώς.»* (8^η/1634-1642). Η Ευανθία ανασυγκειμενοποίησε το διδακτικό συμβάν που έλαβε χώρα στην τάξη κατασκευάζοντάς το ως μία προσωπική αδυναμία, όπως φανερώνουν τα ρήματα σε α' ενικό πρόσωπο, και μεταφέροντας τα αρνητικά συναισθήματα που ένιωσε εξαιτίας της απειρίας της.

Η εξουσία του διευθυντή του σχολείου, επίσης, φάνηκε πως εγκλώβισε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές σε πρακτικές με τις οποίες διαφωνούσαν: *«[...] ο διευθυντής με ρωτάει “Τι μάθημα θα πας να κάνεις;” και του εξηγώ ότι πρόκειται για βιωματικές δραστηριότητες [...] θα έχουνε θέμα τις έμφυλες σχέσεις [...] μου λέει “Όχι” [...] “Βάλε τους μια άσκηση, βάλε τους ένα διαγώνισμα, βάλε τους κάτι”. Μπαίνω μέσα στην τάξη, έχω αποσυντονιστεί φουλ. [...] μπήκε και ο διευθυντής μαζί μου, [...] Μπαίνοντας στην τάξη, λοιπόν, ο διευθυντής άρχισε να φωνάζει λες και ήταν στο γήπεδο, λες και οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν σε απόσταση χιλίων μέτρων,*

δεν ξέρω, πολύ άσχημα με πολλούς χαρακτηρισμούς τύπου “ρε”. Με τάραξε. Πάρα πολύ και (3)⁹ κατά τη διάρκεια της απασχόλησης, έτσι όπως την όρισε, ξαναμπήκε στην τάξη άλλες δύο φορές και βρέθηκα εγώ τη μία/από την μια να φοβάμαι ότι θα ξαναμπεί και θα αρχίσει να φωνάζει, επειδή δεν θέλει/επειδή βλέπει ότι δεν μπορώ να επιβληθώ στην τάξη έτσι όπως ΑΥΤΟΣ θέλει και με έβαλε σε ένα τριπάκι να θέλω/να πρέπει εγώ να επιβληθώ που σαν καθηγήτρια ή εκπαιδευτικός παιδαγωγός εγώ δεν θέλω να το κάνω. Δηλαδή, αν ήμουν απέναντι στην τάξη και να αρχίζω να φωνάζω στους μαθητές και στις μαθήτριες, λες και είναι και εγώ δεν ξέρω τι. Καλύτερα να/αν έχουν δηλαδή αυτή την απαίτηση, καλύτερα και εγώ να παρατήσω αυτό το επάγγελμα.» (Ελευθερία, 9^η/1204-1226).

Ο διευθυντής στο παραπάνω απόσπασμα φάνηκε πως άντλησε από έναν παραδοσιακό Λόγο και ανέπτυξε μία αυταρχική ταυτότητα. Αντιλαμβανόμενος πως διδασκαλία σημαίνει «άσκηση» ή «διαγώνισμα» δεν επέτρεψε στη φοιτήτρια να προχωρήσει με τις δραστηριότητες που είχε σχεδιάσει. Ενδεχομένως το γεγονός ότι θα ασχολούνταν με έμφυλες σχέσεις ήταν και αυτό που του προκάλεσε αμηχανία και άρνηση. Ωστόσο, η εξουσία του δε σταμάτησε εκεί, αλλά συνεχίστηκε και μέσα στην τάξη έχοντας πλέον τη μορφή της άμεσης λεκτικής βίας. Η φοιτήτρια χρησιμοποίησε το ρήμα «επιβάλλομαι», για να περιγράψει τη δράση που ο διευθυντής επιθυμούσε να επιτευχθεί, ενώ η ίδια να αποφευχθεί. Το ίδιο ρήμα, η ίδια διαδικασία νοηματοδοτήθηκε από τον διευθυντή και τη φοιτήτρια με διαφορετικό τρόπο. Για τον διευθυντή σήμαινε την εξάλειψη της φασαρίας και της αντικατάστασής της από πλήρη ησυχία και συνεκδοχικά αναγνώρισής του ως ηγετικού και καθοριστικού υποκειμένου στην όλη διαδικασία. Η φοιτήτρια από την άλλη πλευρά αντλώντας από παιδοκεντρικούς Λόγους επιθυμούσε να αποφύγει αυτή την ταυτότητα και να μην αναγκάσει τις μαθήτριες και τους μαθητές σε σιωπή (επιβάλλω= υποχρεώνω κάποιον να δεχτεί κάτι). Η αγανάκτηση της φοιτήτριας αποτυπώθηκε στον λόγο της με τη αύξηση της έντασης της φωνής της κατά την άρθρωση της αντωνυμίας ΑΥΤΟΣ, που γραμματικά επιτελεί τον ρόλο της αντωνυμίας, αλλά λειτουργικά επιδιώκει να δείξει, ή καλύτερα να υποδείξει, τον υπαίτιο της αναστάτωσης της. Ο υποθετικός λόγος του πραγματικού που ακολουθεί (*αν έχουν δηλαδή αυτή την απαίτηση, καλύτερα και εγώ να παρατήσω αυτό το επάγγελμα*) καταγράφει την αντίδραση της φοιτήτριας στη βία του διευθυντή που την ωθούσε στην κατασκευή μίας αυταρχικής παραδοσιακής ταυτότητας που επιθυμεί να επιβάλλει την πλήρη ησυχία.

Οι γονείς και ο συντηρητισμός της ελληνικής κοινωνίας ήταν δύο ακόμη συγκριμενικοί πόροι, οι οποίοι αναδείχθηκαν με αφορμή διδασκαλίες και δραστηριότητες που απέβλεπαν στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Οι μέντορες φάνηκαν διστακτικές και διστακτικοί να επιτρέψουν στις φοιτήτριες και τους φοιτητές να πραγματευτούν τέτοιου είδους ζητήματα με τις μαθήτριες και τους μαθητές, φοβούμενες και φοβούμενοι μήπως προκαλέσουν την αντίδραση των γονέων. Αυτό οδήγησε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές σε μία αναδίπλωση των ταυτοτήτων τους.

⁹ Σύμβολο απομαγνητοφώνησης που δηλώνει ότι η ομιλήτρια έκανε παύση 3 δευτερολέπτων.

Αντί επιλόγου

Η 3^η σπείρα λειτούργησε ως ένας 3^{ος} χώρος με έντονη διακειμενικότητα και πολυφωνία, που επέτρεψε στα παιδαγωγικά υποκείμενα να εκφραστούν, να συζητήσουν, να (ανα)στοχαστούν, να κατασκευάσουν και να μετασχηματίσουν τους Λόγους και τις ταυτότητές τους. Τα πολλαπλά συγκείμενα στο πλαίσιο των οποίων συγκροτήθηκε η εκπαίδευση εκπαιδευτικών καθιστούν εμφανή την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητα των Λόγων και των ταυτοτήτων που κατασκεύασαν οι υποψήφιοι και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την πρακτική τους άσκηση στο σχολείο.

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κατά τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις ανακατασκεύαζαν τις ταυτότητες που πραγμάτωναν στο σχολείο αντλώντας κυρίως από νεωτεριστικές και μετανεωτεριστικές θεωρίες της Αγωγής. Επεδίωκαν την εφαρμογή παιδοκεντρικών πρακτικών, την απόδοση ενεργού ρόλου στις μαθήτριες και στους μαθητές για τη συγκρότηση της γνώσης, τη σύνδεση της νέας γνώσης με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητριών και των μαθητών, την ύπαρξη πολυφωνίας και πλουραλισμού μέσα στις τάξεις που δίδασκαν και επεδίωκαν για τον εαυτό τους την ταυτότητα της συνεργάτιδας και του συνεργάτη εκπαιδευτικού, της αναστοχαζόμενης και του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, όμως, ενίοτε αντλούσαν και από προνεωτερικές θεωρίες και πιο συγκεκριμένα από τον Λόγο του Εκπαιδευτικού Ρεαλισμού, την άρθρωση του οποίου απέδιδαν κυρίως στην ίδια την τάξη του Λόγου (order of Discourse) του σχολείου. Κάποιες και κάποιοι προσπάθησαν να αντισταθούν σε αυτούς τους Λόγους, άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε όχι, ενώ λίγες και λίγοι είχαν φυσικοποιήσει σε τέτοιο βαθμό, όπως φάνηκε από τον λόγο τους, τους Λόγους αυτούς που δεν κατάφεραν να τους αμφισβητήσουν.

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιοι εκπαιδευτικών αποδείχθηκε μία διαδικασία έντονα κοινωνική και εξαρτώμενη από το συγκεκριμένο εντός του οποίου κινούνταν και δρούσαν, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούσαν αυτό το συγκεκριμένο (Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας συνιστούσε, ως εκ τούτου, μία συνεχή διαλογική, με όρους Bakhtin, διαδικασία μεταξύ συγκεκριμένου και εαυτού. Ενδεικτικό αυτού ήταν οι ποικίλοι συγκεκριμενικοί πόροι που συνέβαλλαν στην κατασκευή των ταυτοτήτων των φοιτητριών και των φοιτητών ως εκπαιδευτικών έχοντας μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδραση.

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές φάνηκε πως δεν ήταν εξοικειωμένες και εξοικειωμένοι με την ποικιλία των ταυτοτήτων και επεδίωκαν μία ταυτοτική πραγμάτωση που θα αντλούσε ξεκάθαρα από παιδοκεντρικούς και κονστρουκτιβιστικούς Λόγους για τη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, ο διδάσκων επεδίωκε να καταστήσει σαφές πως ως εκπαιδευτικοί διαθέτουμε ποικίλες ταυτότητες και πως η ύπαρξη των πολλαπλών ταυτοτήτων σημαίνει πως καθώς μετακινούμαστε από τη μία ταυτότητα στην άλλη, παίρνουμε στοιχεία και χαρακτηριστικά και των άλλων ταυτοτήτων μας (Akkerman & Meijer 2011).

Από την έρευνα προέκυψε ότι παρότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έφεραν μαζί τους στην ΠΑ, ως είθισται, τις προηγούμενες γνώσεις τους σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας και της

μάθησης και τον σκοπό της/του εκπαιδευτικού, μετασχημάτισαν τις ταυτότητές τους και διηύρυναν το ρεπερτόριο των Λόγων από τους οποίους αντλούσαν και τους οποίους επανάρθρωναν. Ωστόσο, συχνά η μη επαρκής θεωρητική τους γνώση, η ανάγκη τους να επιβιώσουν στην τάξη και να χαίρουν της εκτίμησης της/του μέντορά τους, υπονόμει το νέο που ήθελαν να πραγματώσουν (Frydaki & Mamoura 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2020). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: νέες προκλήσεις και αλλαγές. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018 (σ. 887-891). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Αυγητίδου Σ. (2014). Εκπαιδευόντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 65–85.
- Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2014). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Research in Education*, τ. 3, 21-43.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια, Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2014). Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών σε εικονικό περιβάλλον με μικροδιδασκαλία: Απόψεις φοιτητών για το ρόλο του επόπτη. Στο Μ. Ταρουδάκης, (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Ηράκλειο, 17-18 Σεπτεμβρίου 2013 (σ. 21-32). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαδοπούλου, Α. (2019). *Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Σοφός, Αλ. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε-Ε. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σ. 21-35). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, Vol. 27*, 308-319.
- Angello, M.F. (2001). Discourses of teacher education. *Counterpoints, Vol. 125*, 147-163.
- Baker, K. J. (2020). Panic-gogy: A Conversation with Sean Michael Morris. *The National Teaching and Learning Forum, 29*(4), 1-3.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beck, J. (2018). Investigating the Third Space: A New Agenda for Teacher Education Research. *Journal of Teacher Education, 71*(4), 379-391.
- Broadley, T., Martin, R. & Curtis, E. (2019). Rethinking Professional Experience Through a Learning Community Model: Toward a Culture Change. *Frontiers in Education, 4*:22.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (2005). *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London & Washington, D.C.: The Palmer Press.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, Vol. 102*(1):103338 doi:10.1016/j.tate.2021.103338.
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. Στο J. Wang, S. Odell & R. Clift (Επιμ.), *Past, Present and Future on Teacher Induction. An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners*. Lanham, Maryland, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2011). How can Practicum Experiences Transform Pre-Service Teachers' Knowledge about Teaching and Learning? *The International Journal of the Humanities, Vol. 9*, N. 1, 225-235.
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning, 24*(2), 2-6.

- Kress, G. (2012). Thinking about the notion of ‘cross-cultural’ from a social semiotic perspective. *Language and Intercultural Communication*, 12:4, 369-385.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Lewis, El. (2012). Locating the third space in Initial Teacher Training. *Research in Teacher Education*. Vol. 2, No. 2, 31-36.
- McGarr, O. & McCormack, O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 36-52.
- Ruohotie-Lythy, M. & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, Vol, 55, 318-327.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schulz, R. (2005). The Practicum: More than Practice. *Canadian Journal of Education*, 28 (1&2), 147-167.
- Thatcher, A., Zhang, M., Todoroski, H., Chau, A., Wang, J., & Liang, G. (2020). Predicting the impact of COVID-19 on Australian universities. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(9), 168-188.
- Warriner, D & Anderson, K.T. (2017). Discourse Analysis in Educational Research. Στο K. King, Y.-J. Lai & S. May (Επιμ.), *Research Methods in Language and Education* (3rd edition) (σ. 297-309). Vol. 10. Cham: Springer
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623-641.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, Vol. 11, Is. 5, 565-575.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89- 99.
- Η υλοποίηση της μεταδιδακτορικής έρευνας/εργασίας συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ/ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΩΝ - Β κύκλος» (MIS 5033021) που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).