

Evi Agostini, Hans Karl Peterlini,
Jasmin Donlic, Verena Kumpusch,
Daniela Lehner, Isabella Sandner (Eds.)

The vignette as an exercise in perception

On the professionalisation of
educational practices



Cover image by Anne Martije Grefe



ISBN: 978-3-8474-2715-5

www.budrich.de

Verlag Barbara Budrich



The vignette as an exercise in perception

Project team:

University of Vienna

Evi Agostini

Nazime Öztürk

Susanne Prummer

Viktoria Anderl

Vincent Schatz

University College of Teacher Education Vienna

Anja Thielmann

Elisabeth Di Giusto

University of Klagenfurt

Hans Karl Peterlini

Jasmin Donlic

Verena Kumpusch

Daniela Lehner

Isabella Sandner

Free University of Bolzano

Cinzia Zadra

Gerwald Wallnöfer

Stephanie Mian

University of Hanover

Agnes Bube

Dennis Improda

University of Western Macedonia

Vassiliki Papadopoulou

Vasileios Symeonidis

Joannis Thoidis

Principality of Liechtenstein Office of Education /

Swiss University of Teacher Education Zurich

Anette Leimbeck

Niels Anderegg

Heike Beuschlein

Nina-Cathrin Strauss

Evi Agostini
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner (eds.)

The vignette as an exercise in perception

On the professionalisation of
educational practices

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

This publication is part of the Erasmus+project with the number 2020-1-AT01-KA203-077981 and funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

© 2023 This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4.0). It permits use, duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made.

To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



The use of third party material in this book does not indicate that it is also subject to the Creative Commons licence mentioned. If the material used is not subject to the aforementioned Creative Commons licence and the action in question is not permitted by law, the consent of the respective rights holder must be obtained for further use. Trademarks, company names, generally descriptive terms etc. used in this work may not be used freely. The rights of the respective rights holder must be observed and use is subject to the rules of trademark law, even without separate reference.

This book is available as a free download from www.budrich.eu (<https://doi.org/10.3224/84742715>).

© 2023 by Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.eu

ISBN 978-3-8474-2715-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1885-6 (PDF)

DOI 10.3224/84742715

Verlag Barbara Budrich GmbH
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen, Germany
86 Delma Drive. Toronto, ON M8W 4P6 Canada
www.budrich.eu

A CIP catalogue record for this book is available from
Die Deutsche Nationalbibliothek (The German National Library) (<http://dnb.d-nb.de>)

Jacket illustration by Bettina Lehfelddt, Kleinmachnow – www.lehfelddtgraphic.de

Cover image by Anne Martje Grefe

Illustrations in the text by Anne Martje Grefe, Verena Kumpusch, Pixabay

Typesetting by Gerlinde Reifberger

Translation from German by Sarah Rimmington

All German quotations have been translated into English.

Printed in Europe on acid-free paper by Books on Demand GmbH, Norderstedt

INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy 7

PERCEPTION

Perceiving the (un)familiar 15

BODY

Corporeality: a new perspective 27

VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection 35

LEARNING

Learning in educational practice 47

EPILOGUE

Putting success in your hands 55

INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy



I'd really like to do some reading and learn something new again. It's just that everything always sounds so much easier in theory than it is when you're caught up in things every day, having to make decisions.



I think it's good just to step back from what's going on sometimes and look at things from a different angle.



Four steps to the professionalisation of pedagogy

Introduction to working with phenomenological vignettes and vignette readings

Pedagogical work is very wide-ranging in nature. It covers schools and early childhood education institutions; support, care and assistance for people of different ages with a variety of expectations and needs; social work, youth work and cultural activities; and operational and organisational contexts. There cannot be any single, overarching approach to the professionalisation of pedagogy because of the sheer multiplicity of activities and people involved, be it directly or indirectly. In addition, all attempts to educate come up against the dilemma that systems theorists Niklas Luhmann and Karl Eberhard Schorr (1982) described as a "technology deficit":¹ In education, there is no linear, causal relationship between cause and effect, which means that we cannot determine what those we are addressing will choose to do with what we communicate. At the same time, this is also the beauty of pedagogical work. Just as we can never be certain about the outcome

of our actions or our work – because teaching, learning, educating, supporting, caring and facilitating are not mechanistic processes – when we undertake pedagogical work it is the encounter that is the focus of our interests, understood by Martin Buber as the space "in between" I and Thou (cf. 2002: 12). According to Jürgen Schiedeck, this is where the risk and the gift of relationships are situated (cf. 2000: 70). Risk and gift because in the space between people, things and the world, the threat of failure hangs over every success, and every failure conceals within it the potential for success (cf. Peterlini 2016).

"When we teach, we place the success of our own actions in the hands of others", as Bernhard Waldenfels (2009: 32) says, describing the open-endedness of educational practice. However, the potential of the art of pedagogy lies in an understanding of educational practice as being exercised in the spaces "in-between".

¹ All German quotations and the vignettes have been translated into English by the translator of this handbook.

INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy

Although education is an integral part of the hierarchies and structures of power, it has the capacity to engage with the other, to concern itself with the interactions and relationships between teachers and learners, trainers and trainees, educators and people being educated. This way, the stranger's hand to which we have entrusted the success of our actions can give something back, in keeping with an understanding of pedagogical work where teachers are learners too (cf. Meyer-Drawe 1987).

The professionalisation of pedagogy, as it is understood in this handbook and as it also encompasses issues relating to the development of schools and pedagogical institutions, is based on the kind of learning in which all participants are continually ready to challenge familiar and (what they presume are) self-evident points of view through being open to new experience. Current models of professional competence (see Cramer et al. 2020: 131ff.) of course tend to assume that education experts continually review their stance, focus and the confidence with which they act, build their professional skills and knowledge and can quickly and confidently identify the appropriate action to take on the ground. The phenomenological approach differs from this in its openness to the surprising and unexpected, and this can be both irritating and inspiring.

But there are no conclusive answers here. Research (which may emphasise education, socialisation, diagnosis or treatment depending on the discipline in question) focuses principally on the issue of how learning can be encouraged, guided, controlled or required, the role played by the senses and synapses (classification of learners as auditory, visual or cognitive), and finally, how to measure learning outputs. However, even neuroscience cannot provide a reliable explanation of how learning takes place, how it can be that something that was unknown suddenly becomes familiar, or that someone who did not have a skill suddenly becomes proficient. Phenomenology, too, does not provide a definitive answer to the question of what learning is, or to put it more precisely, it does not even look for the answer. Phenomenological inquiry is directed not at what things are, but at how they appear to the human senses and – through perception, experience, comprehension, understanding and recognition – to the consciousness. For Käthe Meyer-Drawe, who draws on Walter Benjamin, one of the idiosyncrasies of learning is that it cannot be grasped (cf. Meyer-Drawe 2003: 509). The aha-moment of having learned something renders learning itself intangible: "Now I can walk; I'm no longer learning." (Benjamin 1980: 267)



Being and Appearance – Husserl and phenomenology

In formulating phenomenology, Edmund Husserl broke decisively from the dominant scientific currents of the 20th century, turning away from statements that expressed certainty about the world and towards how we experience things. The phenomenological approach to pedagogy endeavours to cultivate an attitude of openness to how educational activities unfold and what can be learned from them for practice in the future. It focuses more on a "style of thinking" (cf. Lippitz 1984: 5) than on new knowledge or any specific method. To give an example, the question of what learning actually is seems banal at first glance.



From a phenomenological perspective, education is an experiential, discontinuous practice. In order to reflect on its potential for professionalisation, and to learn from such reflection, particular attention is paid to irritating, surprising and challenging aspects of sensory perception and experience (cf. Agostini 2020: 15ff.). Learning and educational practice are seen as being interwoven and inter-related (responsive) events (cf. Waldenfels 2002). Using these events to practise paying attention encourages educational practitioners to be open to learning themselves, “in contrast to the role they expect themselves to play as teachers as a result of the way they have been taught” (Schatz 2020: 135). In this context, the focus is not on wanting to change the behaviour of pupils or learners or on solving problems, but rather on gaining a broader perspective on what is happening and on the people involved.

To this end, it also opens our eyes to seemingly insignificant moments in the learning process that speak to us and impact on us, as perceivers. By this we mean that certain events attract our attention, draw us in, so to speak. These moments are written up as vignettes (cf. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). These are condensed narratives that describe moments in the learning process that might be irritating, prompt questions, or indicate a problem or even a particularly successful outcome. These kinds of moments can seem trivial and yet are potentially significant; vignette readings are a method of interpreting them. Work with vignettes and readings, which is at the centre of the approach to professionalisation proposed here, is not concerned with categorisation, optimisation or problem solving, but with attending to the ambiguous: “Vignettes make us pay attention and teach us consideration for others, for things and care for a world that is bringing itself into being.” (Agostini 2020: 37)

This handbook, therefore, which was developed in the context of the Erasmus+ ProLernen² project, is not about adopting a top-down approach and imparting tips and prescribed methods for improving educational practice, or making it more effective or more efficient; rather, it is about collective learning, searching for, testing, discussing and reflecting on best practice in practical situations. The guiding principle is not categories such as right/wrong, which often impede the creative exploration of the world and the things in it. Instead the focus is on purposeful observation, listening and empathising with regard to the processes of learning (and situations where such processes are not taking place), in order to understand them in new or different ways and to reflect on what conclusions they enable us to draw with regard to educational practice in the future. Collective readings of vignettes, looking at discussion or scenarios, enable different takes and interpretations to be gauged and deliberately kept open through phenomenological epoché and reduction.



² The ProLernen - Professionalisation of educators and pedagogical leaders through learning research with vignettes (German title: Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften durch Lernforschung mit Vignetten) project is funded by the Erasmus+ programme through grant number 2020-1-AT01-KA203-077981, and runs from 01.11.2020 to 30.11.2022.

INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy



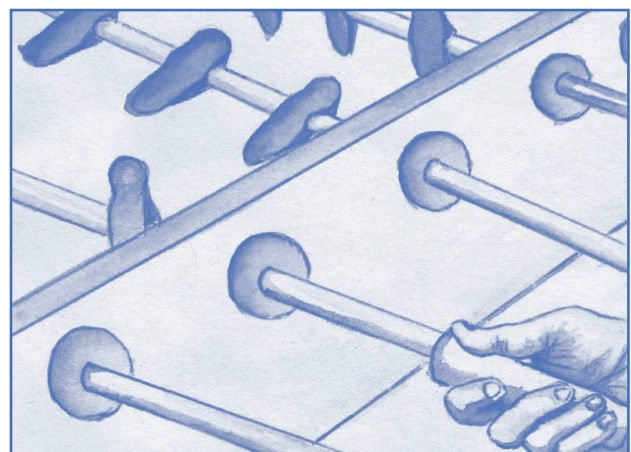
Epoché and reduction – two basic phenomenological concepts

The ancient Greek term ἐποχή (epoché, or restraint), as used by Edmund Husserl, refers to the philosophical school of Stoicism, and denotes a “certain reservation of judgement” (Husserl 2010: 140). This implies two things: on the one hand, a reticence towards definitive statements about the world as it is; and on the other, an acceptance that there very probably is a world and truths relating to it, but whose entirety and essence we will never ultimately be able to access. In the Husserlian tradition, phenomenological attempts at understanding do not aim to asserting any given reality as being ultimately valid, nor are they content to “theorise on the basis of presuppositions that we have adopted” (Husserl 2007: 220). We can never be completely free of these, because our own understanding is always guided and limited, and yet also enabled, by our own prior assumptions, experiences and knowledge. In the context of the epoché, however, they must be to some extent “suspended” or “bracketed” (Husserl 2010: 142), i.e. not discarded or denied, but put aside in favour of a freer perspective: “We do not disclose the thesis that we have advanced, we do not change our belief, which remains as it was as long as we do not merely introduce patterns of judgement; which we do not. And yet it undergoes a modification – while it remains what it is, we put it, as it were, ‘out of action’, we ‘turn it off’, we ‘bracket it’.” (ibid.: 139) (cf. Peterlini 2020: 122f.).

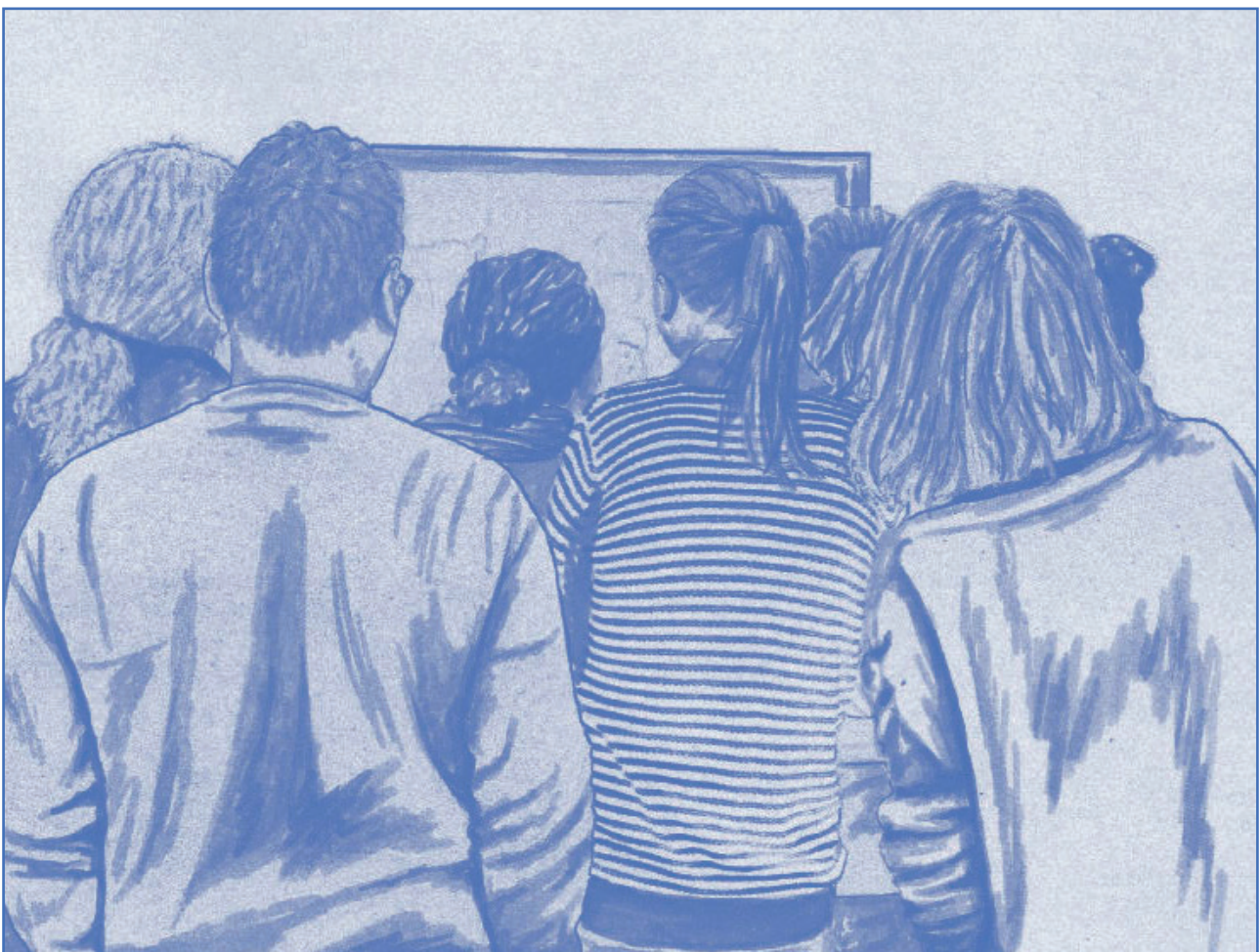
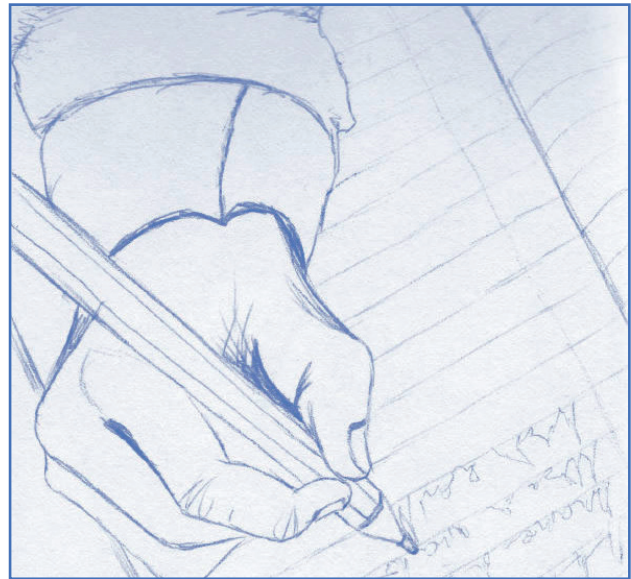
Phenomenological reduction entails discussion of the connection between the subject and the world (cf. Husserl 1973: 61). Reduction, as phenomenologist of the body Maurice Merleau-Ponty (1966: 10) puts it, “spreads out the threads of intention that link us to the world, in order to make them visible”. This focuses on the way in which the appearance of an object or an occurrence – a phenomenon – is perceived by the perceiver. It is in being perceived in a particular way that something becomes a phenomenon. Only through epoché and reduction do we become aware of the part our interpretation plays in our perception of things and

events. This can lead to an expansion of our mode of perception and sphere of experience, since we do not perceive phenomena as unchangeable but as they appear to us.

The Italian philosopher Paolo Flores D’Arcais (1995) sets out several stages for educational research that can also be fruitfully applied to a professionalisation that is focused on a questioning, open attitude. First comes simply the perception of specific situations, looking at how educational, teaching, caring and training activities happen, how they take place, how they appear to us. This perception can be expanded further, and open up new perspectives, by focusing on physicality: learners’ and educators’ movements, looks, gestures, tones of voice, posture and facial expressions. The next stage involves reflecting on these physical perceptions to identify the dynamics between learning, educational practice, schooling and education, to establish connections or make them clear, to achieve a better understanding of situations and interactions, to question, strengthen or develop theories. The final stage is to derive new starting points for educational practice in the future.



This handbook follows a relatively free variation on this sequence: How can we learn to take a step back from requirements and situations in which we are caught up, in order to be able to look at them anew? What else can a situation tell us when we give specific consideration to physicality and the associated atmospheres and moods that can impact on and affect us? How can we learn to perceive the people who have been entrusted to us, and with whom we have already worked intensively, in such a way that aspects of their potential, problems, strengths and needs that might hitherto have been overlooked or overshadowed come to light and thus become more accessible? And how can we explore new potential approaches or even just reflect on and be more aware of the approaches we have used thus far?



INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy

Chapter 1: Perception of the (un)familiar

“The pedagogical exercise of perception” (Peterlini/Cennamo/Donlic 2020) is the first step this handbook identifies for the professionalisation of pedagogy, as we understand it. As simple as it sounds, it can be rewarding to “confront the force of the given” (Gehring 2011: 31) and to focus one’s attention on the irritating, surprising and challenging aspects of sensory perception and experience. This also means foregoing familiar shortcuts that would allow us to skip this step by falling back on familiar categories and patterns of explanation. In simple terms, these would be the stages of epoché and phenomenological reduction: we put aside all that we think we know about the children, young people and adults entrusted to us, at least on a trial basis, in favour of a new way of looking, listening and feeling. Our previous perceptions are not necessarily wrong, but they can impede other ways of seeing that are equally valid, and that are inherent in the perception of the situation itself. We therefore bracket them, as Edmund Husserl put it, and become aware that “what is revealed must be traced back to the way in which it is revealed” (Waldenfels 1992: 30), because different things come to light or into view depending on the approach we take. It is precisely our awareness of this that opens our eyes to new ways of perceiving the situation and its inherent potential (including the action we take in it).

Chapter 2: Corporeality: a new perspective

Another important element is what we pay attention to. The dichotomy in the concept of human beings between the intellectual, thinking sides of our nature and the embodied, physical side results, especially with regard to teaching and learning processes, in efforts being directed principally at the head, and in the context of more recent discourse restricted even further, to the brain. If the brain is functioning properly and is appropriately stimulated and deployed, then learning – to exaggerate – happens almost of its own accord. The body only comes into play in the context of relaxation exercises and PE classes. What is generally completely lost from view is the idea of the unity of body and mind, of our thinking about the world and our actions in it. As bodies, we are actual human beings who have happy and painful experiences, fears and hopes, limitations and aspirations. When we are attempting to perceive, therefore, it is important to extend our assessment of cognitive learning to include the corporeal. The language of the body includes aspects such as tone of voice, tempo and rhythm, which always say more than can be comprehended through speech. The description of the tone of the voice along with facial expressions, gestures, posture, gait, clothing and body art illustrates what appeals to, stimulates and inspires individuals in educational situations before it is translated into action.



Chapter 3: The vignette as an instrument of reflection

The instrument of choice on which this handbook focuses is the vignette. As will become apparent when working with this handbook, vignettes condense perceptions of educational scenarios into language. The result is a description of a scene in terms of instances of educational activity, at school, in other educational environments, in social and public spaces. Vignettes are concise descriptions of perception; they focus on what we have perceived through sight, hearing, feeling, smell and taste – as far as possible without any interpretation or explanation. Interpretation is the next stage, where we reflect on what we have perceived: vignettes are read alone and wherever possible collectively and their various meanings interrogated. What do the experiences in the vignette reveal, what irritates me, what is familiar to me? Educators enter into the situation that has been depicted, reading about it and retracing it, and where appropriate acting it out, empathising with the description, exploring options. Collective work with vignettes opens up a range of different ways to read what has been “experienced” through sight, hearing and feeling (cf. Peterlini 2020: 132).



Chapter 4: Learning in educational practice

The next step is to try to learn something about educational practice from the vignettes. Learning can relate to a wide range of activities, from direct contact with young children, adolescents, adults or older people to the organisation of services and the management of educational institutions. This concluding chapter brings all the other steps together; the give-and-take between perception and reflection, between forward and backward steps, enables us to assess the potential and limits of theory and the practice of educational work. The aim is not to create a new dogma but to work collectively on the educational mission. Vignettes can also be used to enhance the professional skills of individual teachers and other staff and to promote learning on the part of educational institutions. One option is to read a vignette as part of a teacher training day or in the context of a professional learning community, interpreting it collectively. The goal here is not to judge whether teachers’ or learners’ actions might have been right or wrong, but to highlight the range of experiences, perspectives and patterns of interpretation (cf. Agostini/Mian 2020), bringing them into the open and enabling them to be worked with. “This is where the pedagogical development of schools comes in, working towards a shared vision and embracing resistance, and addressing the school organisation as a whole.” (Agostini/Anderegg 2021: 28)

For the editors

Evi Agostini und Hans Karl Peterlini

INTRODUCTION

Four steps to the professionalisation of pedagogy

Literature

- Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (6)*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi/Anderegg, Niels (2021): Den Zauber von Unterricht erfassen. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 94, 24, pp. 26-29.
- Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2020): Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Eds.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (7)*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, pp. 137-149.
- Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Eds.) (2016): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. With a foreword by Käte Meyer-Drawe and an epilogue by Michael Schratz. Guest contributions from Dietmar Larcher and Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (2)*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Benjamin, Walter (1980): Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In: Rexroth, Tillman (Ed.): *Gesammelte Schriften 4, Volume (10)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 235-304.
- Buber, Martin (2002): Ich und Du. In: Buber, Martin (Ed.): *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, pp. 7-136.
- Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Eds.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt utb.
- D'Arcais, Paolo Flores (1995): Pädagogik – warum und für wen? In: Böhm, Winfried (Ed.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 24-42.
- Gehring, Petra (2011): Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren. In: Flatscher, Matthias/Laner, Iris (Eds.): *Neue Stimmen der Phänomenologie, Volume (1): Die Tradition. Das Selbst*. Nordhausen: Traugott Bautz, pp. 29-47.
- Husserl, Edmund (1973): *Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (2007): *Das Problem der Lebenswelt*. In: Husserl, Edmund, *Phänomenologie der Lebenswelt. Selected Texts II*. With an introduction edited by Klaus Held. 3rd bibliographically revised edition. Stuttgart: Philip Reclam jun., pp. 220-292.
- Husserl, Edmund (2010): *Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung*. In: Husserl, Edmund, *Die phänomenologische Methode. Selected Texts I*. With an introduction edited by Klaus Held. 3rd edition. Philipp Reclam jun.: Stuttgart, pp. 131-195.
- Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: *PR Sankt Augustin* 38, pp. 3-22.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Eds.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 11-40.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Translated from the French and introduced by a preface by Rudolf Boehm, edited by Carl Friedrich Graumann and Johannes Lindschoten. *Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Volume (7)*. Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Eds.): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, 2nd edition. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Volume (19)*. Frankfurt am Main: Athäneum, pp. 63-74.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 4, pp. 505-514.
- Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Eds.) (2020): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (7)*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Peterlini, Hans Karl (2016): *Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung*. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Eds.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. With a foreword by Käte Meyer-Drawe and an epilogue by Michael Schratz. Guest contributions from Dietmar Larcher and Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (2)*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, pp. 31-59.
- Peterlini, Hans Karl (2020): *Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren*. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Eds.): *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 121-138.
- Schiedeck, Jürgen (2000): Sprechen. Neues vom pädagogischen Sprachmarkt. In: Kupfer, Heinrich/Schiedeck, Jürgen/Sinhart-Pallin, Dieter/Stabmann, Martin (Eds.): *Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag, pp. 52-76.
- Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Ed.): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 123-140.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Waldenfels, Bernhard (1992): *Einführung in die Phänomenologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2009): *Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit*. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Eds.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. Paderborn: Wilhelm Fink, pp. 23-33.

An illustration in shades of orange and brown. It depicts two figures from behind, looking towards a wall covered in circular patterns. The figure on the left has long hair and is wearing a light-colored top. The figure on the right has shorter hair and is wearing a textured sweater. A large, semi-transparent orange circle is overlaid on the scene, containing the number '1.' in white.

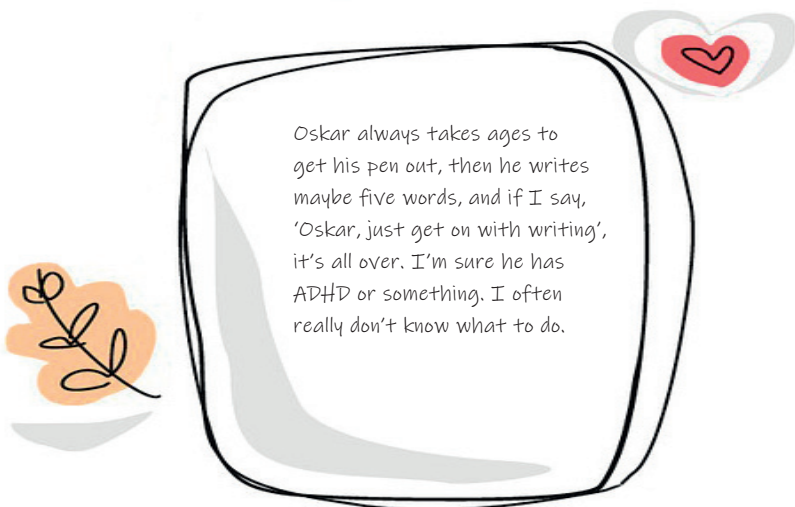
1.

PERCEPTION

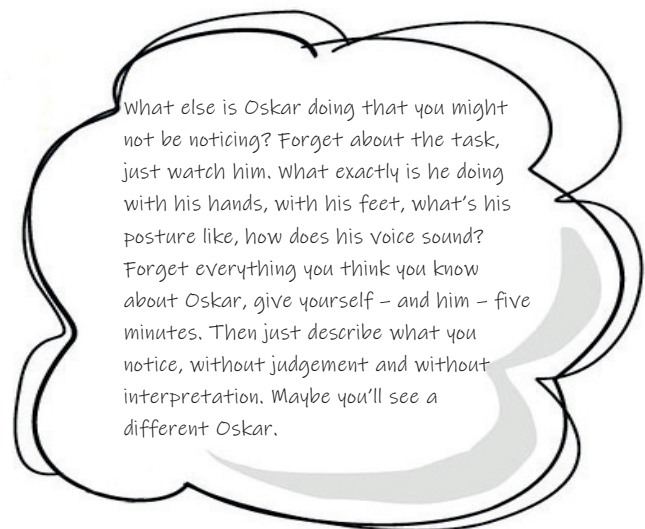
Perceiving the (un)familiar

PERCEPTION

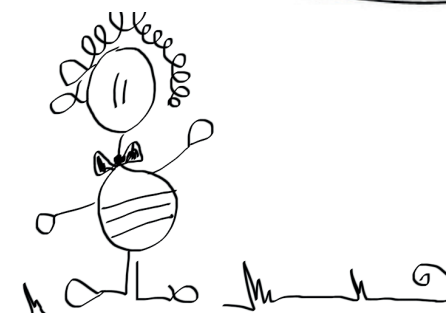
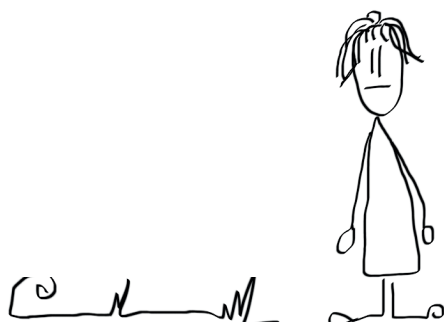
Perceiving the (un)familiar



Oskar always takes ages to get his pen out, then he writes maybe five words, and if I say, 'Oskar, just get on with writing', it's all over. I'm sure he has ADHD or something. I often really don't know what to do.



What else is Oskar doing that you might not be noticing? Forget about the task, just watch him. What exactly is he doing with his hands, with his feet, what's his posture like, how does his voice sound? Forget everything you think you know about Oskar, give yourself – and him – five minutes. Then just describe what you notice, without judgement and without interpretation. Maybe you'll see a different Oskar.



Why is perception important?

According to educationalist Siegfried Bernfeld (2006), as educators, when we have a child in front of us, we are always dealing with two children – this individual child and the child we ourselves used to be. We're are probably dealing with even more children: the child we would like to have been, the child who does not conform to social norms, the child who violates these norms and thus provokes us or at least makes excessive demands of us, the child who wants to be hugged, the child who needs some space. Bernfeld seeks to demonstrate the limitations of the craft of education: the diversity of children, societal influences and, yes, we teachers ourselves with our inveterate perceptions and blind spots.

"Blindness to social injustice both compels and entitles us to regard all inequality [...] as natural, as inequality of talent." (Bourdieu/Passeron 1971: 82)

This is not a question of guilt or misconduct, on the contrary. Pedagogical work, whether it be in the form of education, teaching, support or guidance, is challenging.

The situations are complex, the – at least perceived – diversity of children is increasing. Family, social, regional, economic and educational circumstances all too easily become blurred behind the idea of giftedness. Children whose appearance, articulacy and attitude fit better with the expectations of the educated middle classes that generally run educational institutions find it easier to cope, while others fall behind. Pierre Bourdieu described this as habitus.

i

The habitus trap

French sociologist Pierre Bourdieu used the concept of habitus to explain how the circumstances in which someone grows up are imprinted on their body, attitude and mode of expression. The images of ourselves and others that become internalised in our bodies through our life, learning, educational experiences, family and cultural socialisation, environment and the groups we belong to, cannot,

1.

according to Bourdieu, be taken off like a coat; that's "who we are" (Bourdieu 1993: 135).

They enter into our attitudes, the way we move, our appearance and our presence and form part of any inheritance of educational disadvantage. According to Bourdieu, the traditional focus of schools means that not only are they unable to offset such disadvantage despite their best efforts, they actually reinforce it. Families' economic capital, symbolic status and social networks are also important, but the most important asset is cultural capital. This is the visible and subtle value that is ascribed to education in a family: whether there are books in the house and whether they are read, what issues are discussed and at what linguistic level, whether the parents go to the theatre, whether anyone plays the piano, what profession the parents have, the level of education they themselves reached and the level they are confident their children will complete, or the level they expect them reach. Children who grow up with high levels of cultural capital internalise it. They bring this habitus with them to school, where their appearance, articulacy and presence makes them easier to classify as gifted. They are called on more often, they are entrusted with more, they regularly achieve good marks that confirm their self-efficacy, and they also receive recognition and supportive guidance at home. For children who come from a home that has little cultural capital, on the other hand, the spiral generally works the opposite way: a lack of familiarity with the language of education makes it more difficult for them to find their bearings, they are more quickly classified as less gifted, less is demanded of them, they have less confidence in themselves and achieve poorer grades. According to the "teacher expectation effect" hypothesis (Brophy/Good 1976: 64f.), for which is difficult to identify monocausal proof but which has frequently been described as empirically plausible, children of whom little is expected actually perform less well because high expectations are motivating and empowering while low expectations work to frustrate and disempower. This makes it especially important to ensure perceptions of the classroom take habitus into account, as it helps teachers to see children's learning free of predefined notions of normality (cf. Peterlini 2019). Vignettes enable us to perceive children in a new way and to escape the habitus trap.

The rapid categorisation of situations and children along familiar lines into ready-made pigeonholes is often both necessary and helpful when dealing with complexity and diversity. What gets lost in the process, though, are the ambiguities inherent in such categorisations, the possibility that children and adolescents – just like adults – could be one thing and yet at the same time, at least potentially, another thing completely. This obscures the view of the capabilities that lie on either side of first and usually stubbornly durable impressions, on either side of rapid, definite, attributions and diagnoses, as illustrated by the example of Oskar at the start of this chapter.

When phenomenological vignette research uses the term "lernseits" (from the point of view of the learning) (Schratz 2009), it is precisely the areas outside of the established category that are being referred to – what happens en route to greater or lesser success. If we focus only on the result, i.e. the words that Oskar is required to write, we lose sight of the route he takes. The things that hinder and prevent him, but perhaps also what his potential might be, are only apparent if we look at the situation from the point of view of the learning. Paying particular attention to what is happening, to the process, makes it possible to assess children and young people not solely by their results, which may often display shortcomings, but to perceive them through their actions.

"Prefabricated values systems view the contribution of children's world views as merely deficient and thus discount them. Phenomenological analysis of the processes of education and teaching sees their purpose as residing not in their ends, i.e. the authoritativeness of the goals they set themselves, but in the actions that comprise them." (Meyer-Drawe 1987: 71)

PERCEPTION

Perceiving the (un)familiar

Perceiving a child simply means taking a step back and pausing before the evaluated outcome – Oskar has only written five words – leads to the judgement, that something has yet again gone wrong, a judgement that distresses teacher and child in equal measure. Perception means consciously withholding this judgement, bracketing it for the time being, as the founder of 20th century phenomenology, Edmund Husserl, required every cognitive process to do: to avoid deciding immediately what something is, but instead looking at how it appears to us, how it reveals itself to us when we look, listen and feel. This is precisely what work with vignettes attempts to do.

Field report: Aha effects from the point of view of learning on supposed reality

An example from a course of study: trainee teachers, who are already working as practitioners, are asked to behave not as someone taking action in particular situations but as someone who is perceiving what is going on. They can simply sit down and let themselves become interested in or touched – affected – by whatever draws their attention. What is revealed to them, what strikes them? As explained in more detail in the chapter on vignettes, this is noted down in shorthand and then consolidated into vignettes.

These short descriptions do not have to be perfect. The key thing is that, as far as possible, no interpretation is offered and no context is provided about the child, such as a diagnosis or a report of past behaviour. These raw vignettes are read aloud by the students in the seminar. The other students get involved, reporting back on the effect the description is having on them, what associations it is triggering. They then try to understand it together, bit by bit, and to reflect on how teachers might behave. The interesting thing is that, even when understandings miss the lived reality of the child in question and might even be inaccurate, the authors of the vignette often derive the greatest benefit from their misunderstandings. They get new perspectives on their own situation, outside of their accustomed patterns of understanding, going beyond

their entrenched contextualisations, and ingrained perceptions. The knowledge about the child that these educators have from many hours of classroom experience can stand in the way of other perspectives that may not themselves be correct, but that open up other options in terms of their understanding and their actions. How is this possible? Those who know nothing about the child and his or her individual, potentially problematic, day-to-day life are able to look outside of established systems of thinking and thus expand the range of potential understandings and the options for action. This does not refute what the educators who are directly involved know about the child and how they experience the child, but it expands, stimulates and refines their view of the situation.

(Hans Karl Peterlini)

Vignette research sensitises and refines teachers' perceptions. It awakens the visual sense and trains the eye to see what might otherwise escape it, the unfamiliar nuances and hues. To take the colour red as an example, we all have an idea of what red is. But if we take a closer look at how red appears in the world we live in, a vast range of shades of appear, many different meanings emerge, from love to danger to tragedy; from the delicate petal of a rose to the sticky blood that flows when we cut our finger. Every child is more than what we believe we know of it, and this applies to every teaching and learning situation, too. In order to be able to perceive this overlooked potential, in order to expand our view, we have to stop and look around us, look again, and learn to perceive with our senses.

Two vignettes from school

V

Vignette: Hannelore, Mrs Hunter

Mrs Hunter is again explaining the difference between 'leave' and 'live', as she did in the previous day's English lesson. This time she is focusing on pronunciation. In the back row, Hannelore is playing with a rubber band. Mrs Hunter sees it and asks: "What's that, chewing gum?" "No", says Hannelore sheepishly and pushes the band away from her. Suddenly Mrs Hunter calls out, "Pick it up again!" Hannelore looks at her surprised, picks up the band and looks back at Mrs Hunter. She now slowly pulls an invisible, imaginary rubber band wide apart between her hands saying, "Liiiiiv ...do you see? And now it's your turn!" She looks at Hannelore encouragingly. Hannelore laughs sheepishly, pulls her band apart and repeats, "Liiiiiv". Mrs Hunter nods approvingly. "And now live!" Hannelore lets go of the tape and repeats, "Live!" The boy next to Hannelore grabs the band, stretches it and lets it go with a whooshing "live". Mrs Hunter praises him. "Exactly!" As several students pull out rubber bands, she shouts, "No, stop it! No chance!" The pupils laugh. (Baur/Peterlini 2016: 77)

V

Vignette: Felina, Frederik, Filippa, Mrs Frick

The German teacher, Mrs Frick, stands at the blackboard and asks the pupils about tenses. "How many tenses are there? Or Frederik, how do we recognise the infinitive?" Felina has her German folder with the rules about the tenses lying open on the table in front of her. She blows at her hair, then takes a few strands of hair in her hand and twists them together. Then she turns to Mrs Frick, unwinding the strands of hair only to twist them again immediately, answering a question from the teacher. She puts up her hand a few times. When she isn't called on, she lets it sink back down onto the table. "Why do we have auxiliary

verbs?" Mrs Frick now wants to know. Again Felina puts up her hand and is called on. "Because they help us to tell time," she explains with a serious expression. The teacher looks at Felina uncomprehendingly and immediately turns to the next pupil. "What do I do with the two auxiliary verbs when I'm using 'to be' and 'to have'?" Felina continues to run her fingers through her hair, twisting it into a strand to the right and then to the left. She stops twisting with one hand, and with the other she twists in another strand of hair. She puts up her free hand, brings it part way back down, stays motionless, then lowers her hand all the way down and whispers to her neighbour, Filippa. She closes the folder with the tenses violently and props her head on her hand. (Baur/Peterlini 2016: 107f.)

Magical and gifted moments – Reading the vignette

In both vignettes we see pupils playing with something in class – Hannelore with a rubber band, Felina with her hair. In the first vignette, the teacher's gaze falls on the girl in the back row; she speaks to her and asks what she is playing with, assuming it is a piece of chewing gum. Such moments can lead to the exposure of behaviour or a reprimand, but Mrs Hunter recognises the magic in the moment when she sees that it is a rubber band. In this way, Hannelore's distraction becomes a part of the lesson, not only highlighting the difference between 'leave' and 'live', but also bringing a moment of fun to the lesson. In the second vignette, Felina answers the teacher in a way that apparently leaves her perplexed: auxiliary verbs are important, Felina explains, because they help us to recognise time. Mrs Frick leaves the surprising answer hanging with an uncomprehending look, and does not react to it.

Felina's answer was obviously a surprise to the teacher because it was not on her expected list of answers. Felina begins to play with her hair again. Pausing at this irritat-

PERCEPTION

Perceiving the (un)familiar

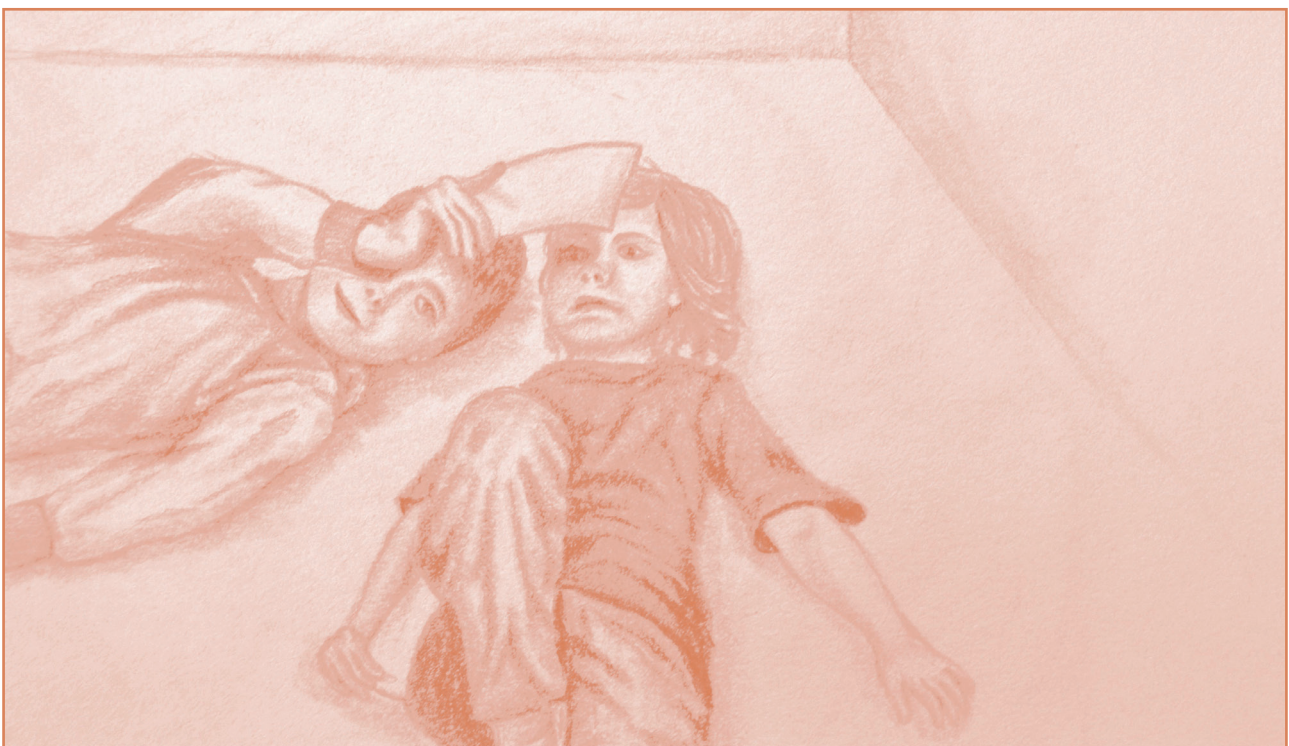
ing moment might also have led the teacher to uncover a pearl in the strange answer. If we listen closely, Felina offers a pragmatic approach to the question of what auxiliary verbs are used for, because they obviously make it easier for Felina to recognise which tense a sentence is in. For example, when a sentence reads, "I have seen something", then the auxiliary word "have" indicates that this is a sentence in the perfect tense. At the same time, Felina's pragmatic answer circumvents the teacher's question of why we have auxiliary verbs, which is prob-

lematic because it implies causality, as if the verbs had actually been invented for a very specific purpose. This moment of incomprehension thus contains a moment of learning, which goes unperceived and is therefore overruled, where a pupil has for once managed to extract a simpler meaning from the difficult constructions of the German language. Learning happened in an unexpected place, but it was not perceived.

Author: Hans Karl Peterlini

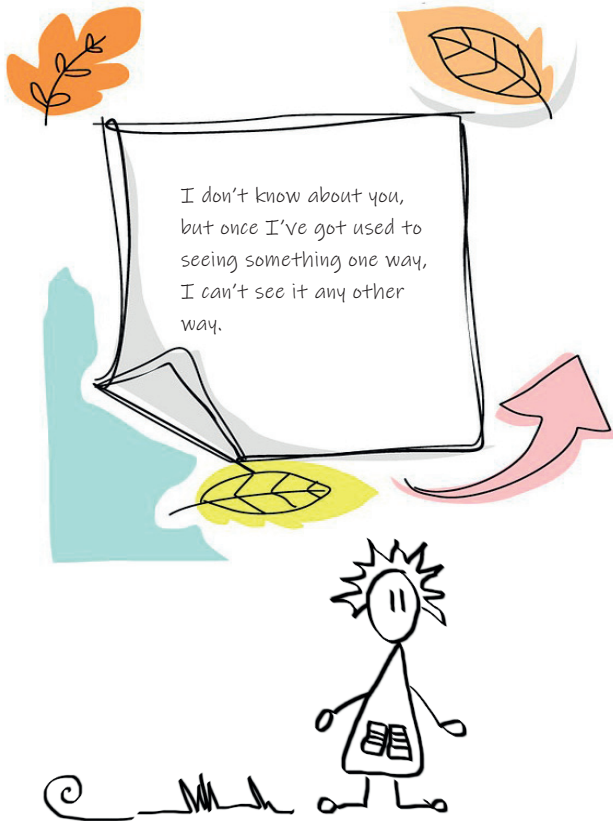
Questions for reflection

- What do you notice when reading the vignettes?
- Which scenes or moments particularly appeal to you?
- What exactly do you think it was about it that affected you?
- What guided and influenced your perception, what drew you in?
- Have you experienced similar situations elsewhere? Do the vignettes remind you of similar situations?
- Would you want to change something about this scene if you could?
- Are you focusing on an individual in one of the two vignettes who was less important to you when you first read it? How do you perceive this individual after rereading?
- How do you think the girls are perceived by the teachers? What might be an alternative perception of them?



1.

Exercise in perception: Art in and with everyday objects – “Look at this (differently)!”



Although routines promise us security, in our everyday (working) lives we are caught up in the automatism of our accustomed perceptions and actions. Encountering art, however, can often break these down and open up new and unfamiliar perspectives. Art promotes aesthetic experiences and repeated moments of disruption that make us pay attention. Its diversity of guises allows us to refine our perception.

Alexander Gottlieb Baumgarten's *Aesthetica*, written as early as 1750, proposed a cognition based in the senses to go alongside rational and conceptual knowledge (cf. Baumgarten 2007), establishing Aesthetics as an academic discipline. He thus provides the basis for a form of cognition "in which the object has not yet evaporated into the abstractness of a fixed conception of rationality" (Brandstätter 2012: 179). Aesthetic experience is linked to and has its origins in the sensuousness of perception, and remains and remains connected with it. As an experience, it is particularly particularly intense and engaging: "You see more than you have seen before, hear more than you have heard before. You touch, feel taste and smell more than you used to touch, feel taste and smell before you had an aesthetic experience." (Laner 2018: 15) The object of attention here is not only that which is perceived, but also the perceiver and the process of perception itself (cf. Brandstätter 2012: 175). Perception thus becomes

Aesthetic experience and perception

In everyday language, aesthetics are often confined to what is considered "beautiful". Going beyond this, however, aesthetics in fact relate to all perceptible phenomena and are rooted in all forms of perception (cf. Welsch 1998: 9f.). Etymologically, the concept of the aesthetic derives from the Greek *aisthesis* (sensual perception) and includes an understanding of a purposefully sensuous perception of the world (cf. Schürmann 2015: 60; Kleimann 2002: 10).

PERCEPTION

Perceiving the (un)familiar

a subject for discussion: the “perception of perceptions, the breaking of conventions of perception and the search for alternative potential perceptions” (Schürmann 2015: 63). In addition to intensifying and enhancing perception, the processes of aesthetic experience are also characterised by “structural negativity” (cf. Kleimann 2002: 26), i.e. by breaking up and disrupting the familiar. Aesthetic experiences consequently change our perceptions and enable us to perceive more consciously.

The potential of art

“The exciting thing about a work of art is its ambiguity. It can be approached from different and above all unexpected perspectives. Each perspective gives rise to different associations that can surprise even the artist [...]” (Ammann 2007: 9)

Art is multifaceted. We encounter it in a variety of forms, sizes, materials, colours, smells and sounds. It provokes us to look more closely, empathise, listen, touch and explore. This is central to working with vignettes and requires differentiated perception (cf. Agostini/Bube 2021a: 74). Works of art are ambiguous and allow for different, if not arbitrary, readings. Engaging with and experiencing ambivalence and ambiguity is just as crucial for work with vignettes – especially vignette readings (see vignettes chapter). The experiences of diversity, ambiguity and sometimes strangeness that can be gained through encountering art can also heighten the awareness of individuals in educational contexts, enabling them to perceive and reflect on the ambiguity inherent in what they assume to be familiar situations in order to approach them in a new way (cf. Agostini/Bube 2021b).

Field report: Heightening perception through ‘Nah am Werk’ (‘Close to the Work’)

One example of how awareness can be heightened and perception differentiated in this way is the art education concept of ‘Close to the Work’ that offers workshops for, which student teachers in a range of museums (cf. Bube 2018). These give students the opportunity to focus specifically on what they see, hear and feel when they encounter art, and to remain open to experiences of the incomprehensible and the strange. The art education concept ‘Close to the Work’ foregrounds perception and experience and aims to enable people to perceive works of visual art through their physical appearance and their impact on the senses. In contrast to traditional guided tours of museums, the focus is on the aesthetic experience of viewing the original works and reciprocal exchange between perceivers and the various objects of perception. There is explicitly no requirement for prior knowledge about individual artists or historical contexts. Background information is only introduced later in the discussion, to ensure viewers’ own perceptions are not closed down prematurely and to confirm, expand or question works’ frames of reference from another perspective. First, the students are asked to record their personal reactions and impressions, to describe the impact of the works on them along with the associations they raise. Group discussion then adds to these and enables participants to compare notes. Heightened awareness of what reveals itself and productive engagement with the unfamiliar, generating unexpected interpretations and connections, can be transferred to educational practice to promote the perception of and reflection on useful learning opportunities. After a perception-focused encounter with works of art in the Albertina Museum in Vienna, for instance, a student teacher observed, “The museum visit ‘intensified’ my perception, because it introduced me to a new way of looking at things. The experience of simply engaging with my own impressions, without any prior knowledge or particular expectations, and taking the time to appraise something more closely, will have an impact on how I perceive things in the future.” (Agostini/Bube 2021a: 80)

(Agnes Bube)

Since the processes of aesthetic education are difficult to grasp and cannot be instrumentalised in a generalised way, they require specific approaches to visualisation and analysis, unlike standardised processes. Vignettes enable teachers to reflect on personal learning and educational processes in relation to art. By promoting openness and allowing for perspectivity, they are particularly effective at enabling the profusion, complexity and the dynamics of experience to be perceived via, through and by means of art (cf. Bube 2020: 162).

V

Vignette: Maraika and 'Der Pfau' (The Peacock) by Nataliya Goncharova

The group of 14 students, led by Mrs Hennah and the research assistant, walk quickly through the Batliner Collection exhibition rooms at the Albertina museum in Vienna, getting an initial overview. Mrs Hennah points out the five individual works that she has decided in advance she wants the students to engage with in detail over the next three hours. Maraika and the researcher bring up the rear of the group. Maraika stops unexpectedly and remains rooted to the spot. As if drawn by a mysterious force, she gazes to the left, at a 1912 picture by Nataliya Goncharova entitled 'Der Pfau'. The size of the picture and its colours, bright yellows, oranges, reds and violets, make it stand out from the other pictures on the wall. Maraika's eyes widen, her mouth opens slightly. It seems as if Maraika herself is being illuminated by the picture. Maraika turns to face the researcher. A soft sound escapes from her mouth. "Wow," she laughs softly, somewhat taken aback. (Agostini/ Bube 2021a: 81)



PERCEPTION

Perceiving the (un)familiar

Being affected – Reading the vignette from the museum

In order to perceive what is different and new as different and new, we have to have experiences that go beyond what we are used to (cf. Agostini/Bube 2021a: 86). In the vignette, the student Maraika has an unexpected moment of awareness. Her encounter with the work 'Der Pfau' is challenging, stimulating and compelling, and confounds her expectations. This is an example of the involvement of the senses. If we view learning processes as experiential, then it is the experiences of the unfamiliar and of what becomes unfamiliar, moments of amazement and the breaking of routines that are particularly relevant (cf. Meyer-Drawe 2008; Rumpf 2008). Curiosity, uncertainty and a heightened awareness of what reveals itself allow space for the unexpected and for divergence from prior assumptions. How can this benefit educational practice?

Could learners have similar experiences outside of the museum? What other ways are there to trial an open, attentive attitude and to train our own perception skills?

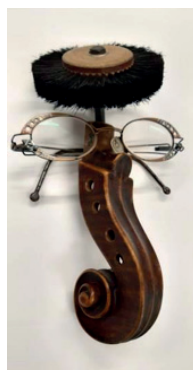
When everyday objects are combined with each other in a playful and/or unusual way, new perspectives and connections are created that go beyond functionality. The experience of perceiving one's environment in a new and different way can also lead individuals to take a different view of teaching and learning, of learners and teachers and of educational environments. In order to become aware of (educational) processes and alternative options (action) in pedagogical practice, it makes sense to draw back occasionally from the familiar and from what we perceive as safe. In this respect, art can serve both as an object of perception and as a way of heightening perception:

"When we engage with aesthetic phenomena, we learn to deal with plurality, heterogeneity and contradictions." (Brandstätter 2012: 179)

Authors: Agnes Bube, Dennis Improda

Questions for reflection

- When you look at the pictures below, what do you see?
- What do you perceive?
- How does that reveal itself to you?
- To what extent is your usual perception confounded here? Does something irritate you? If so, what?
- Approach everyday objects in a different way. Try to create your own unusual groups of objects and/or to alienate yourself from different things/fragments.

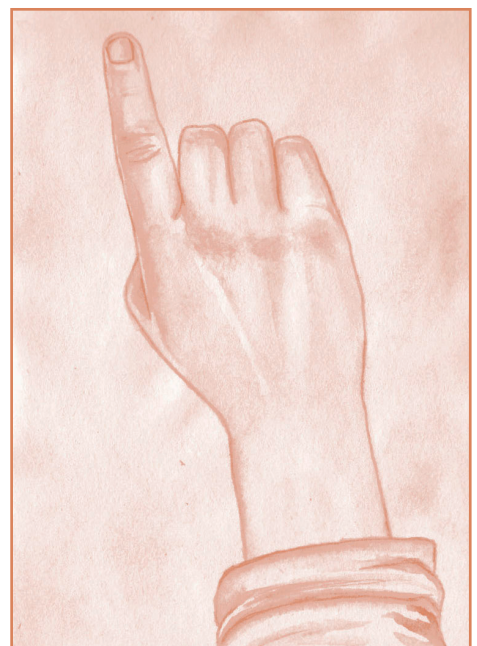


Fotos: © A. Bube/D. Improda

Literature

- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021a): Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna F. (Eds.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (8). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, pp. 67-89.
- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 3, pp. 64-73.
- Ammann, Jean-Christophe (2007): Bei näherer Betrachtung. Zeitgenössische Kunst verstehen und deuten. Frankfurt am Main: Westend.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): Ästhetik. Latin-German translated and edited by Dagmar Mirbach. Volume (1). Hamburg: Felix Meiner.
- Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. With a foreword by Käte Meyer-Drawe and an epilogue by Michael Schratz. Guest contributions from Dietmar Larcher and Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Bernfeld, Siegfried (2006): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 10th edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Translated by Günther Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Translated by Barbara and Robert Picht, edited by Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.
- Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Eds.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, pp. 174-180.
- Bube, Agnes (2018): „Nah am Werk“ – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. In: Erziehung & Unterricht 168, 5-6, pp. 431-438.
- Bube, Agnes (2020): Am Phänomen orientiert. Kunstvermittlung Nah am Werk und Vignettenforschung. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Eds.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Didaktische Logiken des Unbestimmten, Volume (4). München: kopaed, pp. 157-172.
- Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Edited by Dieter Ulich. München: Urban & Schwarzenberg.
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Eds.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2nd edition. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Volume (19). Frankfurt am Main: Athenäum, pp. 63-73.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Peterlini, Hans Karl (2019): Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ‚So-Seins‘. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Eds.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, pp. 41-60.
- Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Eds.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: J. G. Cotta'sche, pp. 21-32.
- Schürmann, Eva (2015): Wahrnehmung. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenke, Christoph/Pèrez, Germán T. (Eds.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: diaphanes, pp. 59-64.
- Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. 5th edition. Stuttgart: Reclam.

Notes





2.

BODY

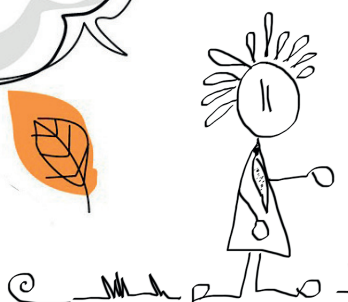
Corporeality: a new perspective

BODY

Corporeality as a new perspective



Hmm, when I read some vignettes I have to laugh, but others make me angry and others, well ... they just leave me cold.



Vignette: Fred, an equation and Mrs Giese

It's Fred's turn to solve an equation on the blackboard. $3.5+x=16.34$. Smiling broadly, he writes an oblique stroke next to the 16.34 and -5 next to that. Underneath he writes $x=11.34$. "How do you get that," Mrs Giese snaps at him. "Minus five," the pupil answers without hesitation. "But it says 3.5," Mrs Giese points out, whereupon Fred quietly corrects himself, his smile fading. "Oh, I see, 13.29." Mrs Giese lets her head drop, shakes it, snorts and instructs Fred, "Write one below the other. A line and ...take it away." Fred turns back to the blackboard, his smile now fixed, pauses, turns back to Mrs Giese and looks at her questioningly. "Yes, how do you take it away?" she asks curtly. Fred turns to the blackboard with a strangely fixed smile and does the calculation. The class begins to murmur, rustling papers and rummaging through pencil cases while Mrs Giese tells Fred what to calculate and write down. Finally, Fred turns from the blackboard to Mrs Giese and whispers hesitantly, "12.84." "Yes, 12.84, then please write that down," says the teacher, letting her head drop back and looking up at the ceiling. Fred writes the result on the board before returning to his place with his gaze fixed on his seat and a smile plastered on his face. (Mian 2019: 230)

I know what you mean, that happens to me too. Sometimes when I read vignettes I get goosebumps or they make my hair stand on end. Often I don't know why until I realise that I'm feeling compassion for someone. I believe this is what phenomenologists mean by the corporeal. But I'm still not quite sure what that is exactly.



Did you feel anything when you read this vignette? Pity, discomfort, approval, disapproval? When you felt it, could you name the sensation right away? Did you reflect while you were reading or did you let yourself be drawn into the action?

Merleau-Ponty (1966) shows that we respond to our surroundings, what happens and what we encounter before we are able to grasp it mentally or linguistically. Before we can put a name to what the vignette triggers in us, for example, we feel something. This sensation, which we are not yet able to identify in detail or put into words, comes over us – a diffuse sensation, increasing in intensity, or perhaps in the form of goose bumps – before we are consciously aware of it. If we are irritated by what happens to us, if it is outside of what we know and we cannot grasp it because it invalidates our previous assumptions, it constitutes a pathic experience as defined by Bernhard Waldenfels (2006), an affect that can bring about an experience.

Pathos (Widerfahrnis) – a brief description

"Something [becomes] visible, audible, palpable by occurring to us, striking us, attracting us, repelling us, eluding our knowledge and evading our will, without any of this being attributable to a subject who is its author or the channel for action. [...] I call everything that falls to us or happens to us pathos or Widerfahrnis (affect)." (Waldenfels 2004: 39f.) Pathos is something out of the ordinary, something that stands out from what is "orderly" or usual, and that happens without me triggering it. Nevertheless, it is I who experience it, because my body opens me up to my surroundings and explodes my previous experience and arrangements, revealing itself to me as something extra-ordinary.

In phenomenology, pathos (Widerfahrnis), being affected by the world and by others, events and experiences, are closely related to the concept of corporeality. In Husserl's work and its development by Merleau-Ponty, the experiencing body (Leib) is an attempt to think of body and mind not as separate, but as interconnected (Peterlini 2020: 130). Thus, although we can have a body, as the popular conception has it, as human beings we cannot be split into body and mind or feeling and reason: "I am my body." (Merleau-Ponty 2004: 181) It is through the body that human beings experience the world, through the body that the world happens to them, an "entanglement of mental and physical experience" (Meyer-Drawe 2000: 55). According to Waldenfels, the experiencing body (Leib) can also be thought of as an "ensouled physicality" (Körper) (Waldenfels 2004: 14) in which rationality and emotions are inseparable. The experiencing body goes beyond and transcends the physical body by being able to sense and express feelings, fears, hopes and demands.

"My body is not simply one object among all the other objects, one complex of sensory qualities among others; it is an object empathic to all other objects, giving all sounds their resonance, resonating with all colours, giving all words their original meaning by the way in which it receives them." (Merleau-Ponty 1966: 276)

In this context, Bernhard Waldenfels (2000: 14) aligns himself with Husserl and Merleau-Ponty, speaking of the different ways the body presents itself: On the one hand, it is a physical thing that seems to be in the world like other things and has a certain weight, certain dimensions, etc.; on the other hand, it is a medium for our perceptions and emotions, for example. This calls into question the distinction drawn by philosopher René Descartes between mind (*res cogitans*) and body (*res extensa*), that still shapes our thinking today. It split the human being into a being whose mind (thinking) and body are separate. As a result, "we have transformed ourselves into mere thinkers, who transform some things into pure thought, and ultimately all the others into the unthinkable" as Käte Meyer-Drawe says, picking up on one of Maurice Merleau-Ponty's ideas and highlighting the long development of ideas that culminates in us seeing ourselves as constructing the world and viewing our brains as the sole location of its meaning (cf. Meyer-Drawe 1999: 330). Phenomenology transcends this dualism and attempts to redefine the physical body as an experiencing body that presents itself in different ways. As experiencing beings, we move through the world, perceive other people, animals, plants, things and events, and we feel and empathise with what we perceive. We are therefore not only insentient bodies among other bodies, but are in constant dialogue with everything that surrounds us, absorbing influences, but also exerting influence ourselves.

"At this point we must reject the prejudice that makes love, hatred or anger [for example] 'inner realities' that are only accessible to the one who experiences them as the only witness. Anger, shame, hatred, love are not psychic facts hidden in the deepest level of consciousness of the other, they are externally visible behaviours or styles of behaviour. They are on that face or in those gestures and not hidden behind them." (Merleau-Ponty 2000: 72)

The language of the body – Reading the vignette

Our corporeality means we are sensitive to the body's communications, such as gestures, facial expressions,

BODY

Corporeality as a new perspective

manner of speaking, gait, like those we perhaps felt in our own bodies when we read the vignette at the beginning of this chapter. As corporeal beings ourselves, we are able to interpret the language of Mrs Giese's and Fred's bodies. Let's focus on Fred: his broad smile at the beginning of the vignette and his prompt response to Mrs Giese's question can be read as his certainty that he has solved the equation correctly. In the course of the vignette, the certainty undergoes a change. His smile changes from broad to fading and finally to fixed, until it finishes by seeming as if it is pasted on to his face. It is his smile, his whisper, his hesitation, his gaze – in short: his body – that, responding to an unexpected event, expresses itself to his classmates, the teacher, and also to the vignette writer and readers, prompting them to perceive it in a particular way. Even though Fred seems to be trying to save face, his face also communicates despite this intention. The language of the body evades rational control; we cannot command everything. Although Fred's smile never leaves his face, its nature changes – this expression of the body enables us to sense how Fred might be feeling. We cannot know whether Fred really is having the experience we are having alongside him. What is important, therefore, is not what Fred really feels, or what is "behind" his story, but what the vignette enables us to experience through the physical response it provokes, what this example enables us to learn about teaching and learning. The vignette can be read in different ways; it will be understood differently depending on individuals' prior experiences, knowledge, interpretive proclivities, and their implicit and explicit theoretical points of reference. Readings – see the vignette chapter – offer potential meanings.

How do you experience Fred's experience? How does the teacher appear to you? How did the experience affect others around you? Did it trigger anything else?

Field report: Exercises to decentralise perception – from my world to the world of others

Maria, a colleague at work, and I were leafing through a collection of vignettes when her eyes settled on the vignette Yanis and the others. She started reading and I read along, even though I was already familiar with it:



Vignette: Yanis and the others

In the German lesson, the pupils are supposed to be working in small groups to retell a legend. Yanis is working with Marina, Daniel and Tim in the corridor outside the classroom, as instructed to by their German teacher, Mrs Menge. After a quarter of an hour, however, he comes quickly into the classroom, stops for a moment, looks around until he spots Mrs Menge among the whispering groups, and hurries purposefully towards her. "Can I work alone, please? I don't want to work with the others," he bursts out. As he speaks one of his hands fiddles with the fingers of the other while he looks directly at Mrs Menge. For her part, Mrs Menge knits her brows and inquires seriously: "Why don't you want to work with the others?" Without hesitation, but more slowly and his gaze wandering towards the floor, Yanis replies: "I can do it better on my own." Mrs Menge's brows relax, the corner of her mouth lifting on one side. Her gaze wanders over Yanis' head and fixes on an invisible spot for a few seconds. The boy, on the other hand, looks back at the teacher again and does not take his eyes off her face. Finally, Mrs Menge looks at Yanis again, touches him briefly on the shoulder and says: "Let's go and see the others." They leave the classroom together. (Mian 2019: 193f.)

Once I had finished reading, I shook my head and said that the vignette described an everyday school situation, which I had experienced many times in the classroom. I would always have reacted like Mrs Menge, which is why the vignette didn't say much to me: I didn't understand what had affected the vignette writer or what she was talking about or what "co-experiential experience" (Peterlini 2016: 11) they were intending to present. Maria, however, reacted with amazement and explained that she, on the contrary, was fascinated by this vignette because it described a situation that was not part of her teaching routine; she was very impressed by the teacher's behaviour. We talked for a long time, exchanging ideas about co-operative learning and about competing pupils in the school, about Fröbel and Pestalozzi, about the role of the teacher and about

2.

roles during group work, our experiences in the classroom and the experiences of our pupils: Should group work be highly structured? Should differentiated forms of social learning challenge our traditional role? Should group work promote problem-solving and thus strengthen team working skills? When do we need to provide and schedule opportunities for individual work? Are we paying too much or too little attention to students' needs? How and when are we particularly attentive? What is our perspective on the interplay of learning and teaching? What is our experience of teaching? After our discussion, everyone summarised the new insights they had gained and wrote them down.

By way of example, I summarise Maria's thoughts below: I am very structured and organise group activities with great precision and care. I don't like to take suggestions from the students after the group work has started. This vignette was something of a slap in the face for my approach. I saw how determined the child was. I heard his quick steps coming towards the teacher and I sensed that they expressed a strong and overwhelming intention. The brisk steps embodied his wish and desire to be allowed to work on his own, to be able to do his best. The hand that was fiddling with the fingers of the other hand communicated how tense and agitated he was, but also his determination. His gaze, seeking and attracting the teacher's attention, signalled the seriousness and importance of his request. The teacher felt it; she picked up on the vibrations. Even though she barely touched him on the shoulder, it seems to me that the gesture welcomed him and acknowledged his request. I have this image of the two of them in my head, moving 'in the same direction', although I still don't know how the teacher ultimately responded to his request. My attention is usually completely focused on the tasks, on the project to be completed. This means I primarily pay attention to the words that are spoken. In this case, a series of body movements, minimal gestures and glances gave me a different approach, enabling me to truly appreciate the physicality of the situation, the facial expressions, the glances. This is an aspect I neglect and of which I am too little aware.

(Cinzia Zadra)

Our perceptions are embedded in and co-determined by our bodily experiences, as it is also evident in the report. Seeing is seeing from somewhere, from my body, which enables or disables a point of view, a perspective (Merleau-Ponty 1962: 67). How I perceive something, in this case in the vignette, depends on my previous experience. Field reports enable us to understand how differently vignettes can be read. What was initially inconsequential for Cinzia Zadra had a big impact on Maria. We always read vignettes – just as we read actual situations – on the basis of our own experiences. The subsequent exchange with Maria also enabled Cinzia to trace which of the expressions of Yanis' body had communicated directly with Maria.

We are sentient beings and we often show our feelings without being aware of it. When we scream or whisper, whether we slump, let our shoulders sag or stand to attention, when we laugh or smile from ear to ear, when we glance at people – our bodies are expressing themselves. How another person perceives these communications is not up to us alone, but also that other person, whose body, whose directionality, perceives them as something (for example, as anger, embarrassment, sadness, obedience, joy, etc.).

The fact that our body says more about us than we may be aware of can be illustrated through the example of the experience of fear. Even if we try to suppress our fear, others can sense it through our physical connectedness and their own previous experiences. Our bodies express fear before we are aware of it. The same is true of the blush that can suddenly cover our face when we feel embarrassed. As Gabriel Marcel, drawing on Merleau-Ponty, puts it: I have a body, I am a body (cf. Marcel 1986).

Authors: Stephanie Mian, Cinzia Zadra

BODY

Corporeality as a new perspective

Questions for reflection

- What other bodily articulations can you perceive in the vignette given at the beginning?
- What do these articulations tell you about those involved?
- What effect/resonance do the respective articulations create in your readings?
- What do you think is the experience of those involved?
- Have you gone through similar experiences yourself?
- How do you perceive those involved? How could you perceive them differently?

Literature

Marcel, Gabriel (1986): Leibliche Begegnungen. Notizen aus einem gemeinsamen Gedankengang. Edited by Hans A. Fischer-Barnicol. In: Petzold, Hilarion (Ed.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn, pp. 15-46.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): Phenomenology of Perception. New Jersey: The Humanities Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Translated from the French and introduced by a preface by Rudolf Boehm, edited by Carl Friedrich Graumann and Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Volume (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Merleau-Ponty, Maurice (2000): Sinn und Nicht-Sinn. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 3, pp. 329-336. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf [Access: 23.07.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (1). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006a): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006b): Das Fremde im Eigenen. Der Ursprung der Gefühle. <https://www.yumpu.com/de/document/read/4845384/das-fremde-im-eigenen-e-journal-philosophie-der-psychologie> [Access: 23.07.2021].

Waldenfels, Bernhard (2013): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. 5th edition. Edited by Regula Giuliani. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Notes



Notes





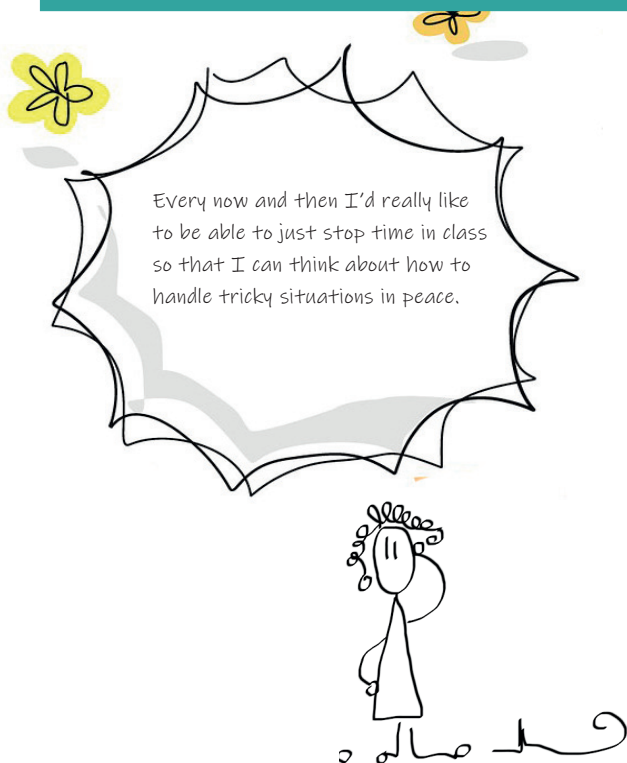
3.

VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection

VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection



What are vignettes used for (in educational practice)?

Work with vignettes attempts to raise awareness of the importance of mindfulness and attentiveness in teaching, which, as has already been highlighted, is an activity that can also give rise to irritation and uncertainty. This enables teachers to adjust their practice to recognise unexpected skills and competences that pupils may have but that have not been taught in the classroom, and that teachers may previously have overlooked. More in-depth consideration of seemingly everyday situations, such as interruptions to teaching that have previously been seen as disruptive, can give teachers a new perspective on children and young people and how they behave. In this context, professionalism is less about continuous, goal-oriented progress, and more about pausing and stepping back in order to consider situations more sensitively and, where necessary, to reflect and learn. Against this backdrop, the art of education becomes a professional response to the multi-layered needs of pupils, a response that necessitates and fosters understanding, awareness and attentiveness on the part of educators (cf. Agostini 2020a).

What is a vignette?

A vignette is a condensed description of a selected scene (cf. Meyer-Drawe 2012) that acts as an example, allowing a general sense of a specific situation. However, as well as enabling us to learn about the specific situation described, vignettes also facilitate learning that goes beyond it. As well as promoting a more nuanced perception of educational experiences and reflection on them, vignettes also raise awareness of teachers' practices. They therefore go beyond the collection of experiences and the generation of knowledge, acting as instruments of training and development (cf. Agostini 2020b; Symeonidis/Papadopoulou 2020), e.g. in the context of peer observation or as tools for the improvement of teaching and the development of schools. Vignettes arise from the co-experiential experience of their writers, the assumption being that experiences can be shared. Experiences can be shared when vignette authors have experiences relating to the experiences of participants in a given situation (cf. Agostini 2020b).



Vignette: Nicole and the 12 Apostles – and Patrick

The Religious education teacher, Mrs Jakob, distributes handouts and explains the assignment. “In this word search are hidden the names of the twelve apostles. Mark them in colour and then write them on the lines next to the grid.” With the handout in front of her, Nicole has just picked up her fountain pen when Mrs Jakob’s voice rings out, “Please write in pencil so that you can rub out anything you need to.” Nicole immediately but unhurriedly puts the fountain pen aside and begins to write the names of four apostles neatly on the blank lines without sifting through the word search. The tip of her tongue moves up and down at the corner of her mouth, which is slightly open. She then writes the rest of the names a little more slowly, hesitantly, continually consulting the word search, on the blank lines. When she has written down all twelve names on the empty lines, she takes pencils in various colours and colours in the rows with the apostles’ names. Once she colours beyond the edge of the grid. Her tongue stops moving briefly as she immediately grabs her eraser after the mishap and erases the small stroke of errant colour. As she puts the eraser aside, her gaze falls on a row of letters she has already coloured in. She picks up the same colour again, her tongue once more finding its way to the corner of the mouth. Once again, she colours in this row of letters, so that all the rows are coloured in with equal the same intensity. Finally, Mrs Jakob’s voice rings out, “When you’ve finished, swap with your partner!” Nicole turns her sheet sideways so that Patrick, who promptly leans towards her, can read it more easily. He looks, colours, looks, and colours. Nicole, on the other hand, bends low over her page and colours without blocking Patrick’s view. Her mouth is slightly open, and every now and then she draws her brows together while she erases the names of the apostles she has noted in pencil, rewriting them with her fountain pen. After she has finished, she glances at Patrick’s sheet; he has now also located and coloured in all the names. With one last look at Patrick’s sheet, she begins to put away her pens and pencils. (Mian 2019: 212)

Learning and educational practice – vignette reading

The vignette, an example from an upper secondary school, depicts a situation that arises every day in schools. In this example, the pupils have to complete a task with the help of a worksheet and then discuss it in pairs. In the process, the two children seem to find their own ways of learning – deviating from the teacher’s precise instructions. What is happening here? Is learning taking place? How and in what way does it manifest itself? And what does this mean for my own educational practice?

Field report: From learning as the avoidance of mistakes to learning as experimenting, trying things out and discovering

During the Easter holidays, I invited two colleagues from my school to a no-commitment online vignette reading group. One colleague teaches languages, the other teaches practical and creative subjects, and we ranged from young teachers to experienced educators. I myself was the only one who had been aware of phenomenological vignettes prior to that point, and even during our hour-long session I did not acquaint my colleagues with the theory behind these little narrative tools. I didn’t need to, because we were focused solely on sharing our perceptions, thoughts and experiences. To get things moving, I shared the “Nicole and the 12 Apostles – and Patrick” vignette presented above, reading it out, and after allowing a brief moment of silence to enable them to process the content, I asked, “What irritates us here? What do we notice?” My colleagues swiftly intervened, stating that Nicole had not completed the assignment in line with the Mrs Jakob’s precise instructions and that Patrick’s approach did not address the assignment either, since he had only copied from Nicole. We all also thought that the two had not compared notes as instructed, either. So the three of us agreed on the initial diagnosis. However, our readings of the behaviour of the two pupils differed radically: while I saw Nicole as a good girl who enjoyed colouring, my colleagues perceived her as an ambitious, almost drilled child, whose need was first and foremost to produce a

VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection

perfect sheet of paper that would achieve a good grade. In Patrick's case, too, our views could hardly have been more different. The three of us saw three different children: a Patrick, who was too lazy to think for himself when completing the task, a Patrick, who, due to a reading difficulty, was unable to identify words in a wordsearch, and a Patrick, who was insecure and afraid of making mistakes, and therefore preferred to wait for the correct solution so he didn't mess up his paper and maybe even his grade on top of that. Arising out of our very individual prior experiences as teachers, former pupils and parents, our diversity of viewpoints led to a fruitful discussion in which, in addition to generating new ideas for methods to promote learning in schools and having a stress-busting exchange about situations we had experienced, we unearthed areas of tension of which we had not previously been actively aware. We came to realise, for example, that many schools erroneously operate on the basis of a culture of mistakes, as my colleague aptly named the phenomenon, which hinders successful learning at school and, above all, impedes the joy of discovery. We agreed that "learning to

learn from mistakes", which is so important in life, hardly ever forms part of our lesson plans. This was the result, we surmised, of another phenomenon: We played a dual role, of teacher and of examiner, and from the students' point of view, the priority was not to make mistakes in front of us. If teachers could devote themselves entirely to their work with pupils, with assessment being placed in the hands of external parties, as per our idea, the focus would be on preparing, supporting and encouraging the children and young people. This would enable both sides to pull together to reach a common goal. This is just one of the many ideas that arose from our vignette reading group, but it also raises the question of what benefit my colleagues and I will be able to derive from our productive meeting, since we are not able to break free of our institutionally determined dual roles, for example. However, we all agreed that the change of perspective the vignette had facilitated not only offered an exciting diversity of experience, but also strengthened our professionalisation, our self-awareness and thus indirectly our self-efficacy as educators.

(Vincent Schatz)



3.

The concept of inter-subjectivity or intercorporeality

Vignettes capture intersubjective moments of perception and experience that have an impact on the vignette writers in the field.

When habitual courses of action and categories of understanding are thwarted, i.e. irritated, something can strike the vignette-writer that gives rise to a new interpretation. They attempt to set down this co-experiential experience in writing, transforming those memorable moments into the narrative format of a vignette, where the vignette writers themselves have had experiences and thus learned from them. They put into language the actions, physical gestures, atmospheres and moods that are key to the scene they have experienced, in an aesthetically pithy manner – pithy here should be understood as cogent or full of meaning. Vignettes do not attempt to reconstruct situations retrospectively, or reproduce them in their entirety. They deliberately describe only what is challenging, stimulating, attractive or repulsive; things that confound preconceived expectations. They show how the experience of learning can lead learners to understand the self, the world and others differently than they did before (cf. Agostini 2020b).

intersubjective social meaning, which is attributable neither to me nor to the other; however, I need the other in order to express it.

Terms or expressions used to define perceptions and experiences cannot be unambiguous. Since concepts arise out of experiences in the lifeworld, they too ultimately remain charged with meaning. Thus we always experience and know more than can be thought and said. Vignettes transcribe this meaningful excess of experience intersubjectively without ultimately codifying or appropriating it. Phenomenological research is thus based on the intersubjective character of experience. When, for example, the readers of a vignette comprehend the actions it depicts, they can verify the plausibility of that specific example for themselves. The validity of a vignette lies solely in this comprehensibility, and puts it to the test (cf. Agostini 2020b).

Vignettes thus come with extensive training on how to look and listen, which can professionalise pedagogical perception – and work against the ‘false’ idealism of unambiguity. A three-step approach is advisable when dealing with vignettes; the recommended process should

- start with a collective reading of selected vignettes and
- progress to written reporting of the experience of reading the vignettes in form of vignette readings
- and finally condense meaningful experiences (a demanding process) into vignettes.

This process requires a certain sensitivity of perception on the part of those involved.



Intercorporeality

The aim of the vignette is to explore intersubjective experience. In line with Käte Meyer-Drawe (2001: 11), vignette writers start from the assumption that intersubjectivity includes everything that is between (inter) – thus including experiences between researchers and participants. The point of reference for these kinds of intersubjective perceptions and experiences is the body, which enables and mediates all experience. Maurice Merleau-Ponty's (1993) concept of “inter-corporality” makes clear that the other is essential to my access to myself and thus to my own (physical) experience. The lived experiences of others elude our perception, but the movements of their body do not. As perceivers, we are always affected by the bodily expressions of others. This means when I share an experience with others, they reveal something that I can also experience in my own body. Collective, shared experiences have the potential to give rise to

VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection



How is a vignette written?

"The vignette directs the reader's attention to everyday things, it also helps you notice a lot of positives that you wouldn't otherwise have picked up, and it enables you to understand the 'magic of teaching'."






(Feedback from a trainee teacher from a workshop on vignette research)

The particular challenge of writing a vignette lies in the need to express in language something that is not linguistic. Attention is therefore focused on bodily expression, not just verbal expression and cognitive performance; vignettes attempt to be open to forms of expression such as movements, gestures, glances, interactions, moods and atmospheres, which emerge from facial expressions, gestures, tone of voice, rhythm and posture. In addition to the "what" of what is said, the "how" of a speech act must also be noted: which verbs reflect the tone in which something

was said or the sound that was heard? The same applies to the depiction of the directions people look in as their gaze moves back and forth between a thing and a person, or putting the nuances of their movement into words: when a pupil walks out of the classroom, are they prancing, tripping, gliding or stumbling? What does a child's glance look like, or Nicole's tongue movements depicted in the example of Nicole, Patrick and Mrs Jakob above? The focus is on experiences where learners' expectations are disrupted. The art of writing vignettes is to depict experiences linguistically in such a way as to enable them to be experienced anew by their readers (cf. Agostini 2020b).

Vignette writers in the educational field thus record indicators of experience, which they condense into raw vignette narratives as soon as possible after the data has been collected.

From the raw to the final vignette – the writing process

 <p>1.</p>	<p>Logging – Recording perceptions of a situation and writing them down</p>	<p>Logging records in writing the perceptions that foreground participation in an experience and one's response to the other (e.g. the child, young person or item). This means, as described earlier in relation to vignettes, noting the co-experiential experience or the moments of intersubjective perception and experience by which the vignette writers are affected, or 'struck' in the field (research situation).</p>
 <p>2.</p>	<p>Writing the raw vignette</p>	<p>A 'raw vignette' – which could also be called a 'rough cut' – is the first version of a vignette. Just as in the final vignette, the raw vignette should ideally shed light on three questions. <i>What is happening?</i> Sequence of events, facts, actions <i>How is it happening?</i> Pathic aspects, i.e. disruptive or unsettling moments <i>What is affecting?</i> Response to what is happening; this can of course vary or may need to vary in the course of the process.</p>
 <p>3.</p>	<p>(Oral/ collaborative) Validation</p>	<p>The raw vignette is presented to a (research) group and, if necessary, to the stakeholders who were present in the situation. This is subsequently enriched and condensed. During validation, participants are asked to describe the situation from their own point of view. The vignette writers always retain control of the narrative – after all, it is their intersubjective experience. At this stage of the process, the account can be supplemented with contextual information or quotes, or corrected if necessary. The aim of validation is not to reconstruct the experience as a whole, searching for the 'truth' of a case, but rather to clarify the language and the experiential context.</p>
 <p>4.</p>	<p>Revision of the raw vignette</p>	<p>Revision focuses in particular on how the experience perceived in the context of the situation can be translated into language as pithily as possible. The words used must thus be given careful consideration. The important thing is that it is less about demonstration, and more about gesturing towards what has been perceived and co-experienced. Only after this intersubjective review is the vignette finalised.</p>
 <p>4.1</p>	<p>Blackening out</p>	<p>This is undertaken bearing in mind the question: What does the vignette contain that is not (absolutely) essential for an understanding of the event? At the same time, it places a sharper focus on the essentials of the experience. This shows on the one hand what is getting lost in the description and on the other what could be omitted in order to make an experience pithier. It addresses questions such as: Does it communicate the atmosphere? Does it retain the co-affective experience? Is the situation relatable? Can some passages be omitted? What is non-essential?</p>
 <p>4.2</p>	<p>Director's cut</p>	<p>Despite all the enhancements and cuts suggested in the previous phases, the vignette writers act as directors, carefully considering how the vignette is written and what it will ultimately include. The words, sentences or passages chosen to express what is co-experiential experience, perceived, heard or in the atmosphere bring the vignette to life, and in this context particular attention is paid to the language of the body. The vignette should be easy to read, but express a complexity that needs to be disentangled (cf. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012: 37).</p>

(cf. Thielmann 2020: 70-76)

VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection

■ Questions for reflection

The following points list questions that can be used both when writing vignettes and when reflecting on the experiences involved.

1) **Perspective on perception(s)/experience(s):**

- Is/are the perception(s)/experience(s) described in a relatable way, as co-experiential experience, so that readers are literally drawn into the vignette?
- Does the vignette retain its ambiguousness?
- Does it include terms that suggest unambiguous interpretations and that could work against the intended ambiguity of a vignette?

2) **Condensed language:**

- Is the vignette focused on description?
- Does it succeed in avoiding any explanatory meta-perspective or condensed interpretation?
- Does it divide pre-reflexive, reflexive, precise and concise elements in such a way as to describe emotional and physical aspects in a tangible, vivid and concise manner?

3) **Knowledge:**

- Does the vignette serve as an exemplification?
- Is the depiction of the vignette formulated so as to enable readers to draw a general lesson or broader knowledge from the specific case in question?
- Can readers learn something new from the vignette?
- Does the vignette "disrupt" familiar situations and assumptions?

Where can a vignette be written?

In any educational field

Vignette research assumes that information on learning outcomes is not sufficient to enable the effectiveness and productiveness of educational practice to be assessed. Vignettes are a useful way for those teaching in educational institutions to focus their attention on learners and to illuminate different aspects of teaching and learning processes. Examples include school classes, youth organisations, social education institutions, adult and further education.

In teacher and educator training

Reflection on subject teaching and educational practice and knowledge plays a central role in the professionalisation of (prospective) teachers and educational practitioners (Helsper/Tippelt 2011). Vignette writing is a special way of looking, listening for and sensing what learners are experiencing in kindergartens, schools and universities, on internships and in training and further education at tertiary educational institutions. Vignettes enable those who study them to begin to develop a research-based approach to learning and teaching, because they link directly to their own experiences, to things that happen to them, and which they cannot foresee or plan for, which disrupt, alienate, unsettle, confuse and bring them to the edge of their self-efficacy, making self-assertion in education an urgent issue.

3.

Perhaps this is precisely why the question of how to deal with the often inadequate balance between theory and practice arises: a topic that is also repeatedly raised as a problem by students and that is an issue during their studies as well as their later practice. Working with vignettes as part of training can build up practical professional knowledge that prospective teachers can use to help them develop and implement appropriate strategies and approaches to a range of situations. Vignettes also bring student teachers into contact with the perspective of learners at an early stage in order to illustrate the educational nature of pupils' experiences (cf. Schratz 2020).

"What did I learn? That a certain level of effort and courage is required in order to maintain an open attitude towards disruptive incidents; although there may be a lot of internal resistance, if you make the effort you gain access to a multitude of potential meanings and an interpretative spaces that would probably have turned out to be much 'flatter' without disruption."

(Feedback from a seminar on vignette research)

In educational institutions

Vignettes are also used for teaching and schools development. They can give teachers and school administrators enhanced and/or new insights into the processes of learning and education, they enable those involved in educational practice to reflect on and learn from potential courses of action in their interactions with institutions, hierarchies and power structures. This also applies to leaders and institutions in other educational fields.

As concise descriptions of school experiences, vignettes enable close links to be made to teachers' own practice; they are experience-based data, and can thus contribute to the development of teachers' own educational practice and support decision-making processes in schools (Agostini/Mian 2019). In this way, they open up spaces in institutions for communicative negotiation (e.g. peer observation, experience-based feedback) and quality assurance processes (review of curricula, self-evaluation). Vignettes thus serve as evidence of lived practice in the evaluation of schools and teaching and are also used as an evaluative tool in the context of the OECD Innovative Learning Environments programme (cf. Westfall-Greiter/

Dienhofer 2017). The data collected through vignettes can thus provide relevant training opportunities for schools and teachers.

Joint readings of vignettes and collaborative engagement with the potential of co-experiential experience to promote sensitive educational practice are also relevant for professional learning communities (plc). They provide colleagues with insights into individuals' experiences in order to unearth all facets of learning, identify and critically question realities and aspirations and thus enable specific and targeted development of schools and practices.

In the social space

Vignettes can also be used to increase awareness of and reflect on processes of negotiation and exchange between the individual and society, between people and the world: How do people position themselves in the social space, how do they participate, how do they experience exclusion, how do they learn and develop in response to societal, economic, social demands? Vignettes can be written about these issues anywhere – at the bus stop, on the platform, in a square, in a shop, at an exhibition, in performances and productions such as forum theatre workshops or art events.

Authors:

Evi Agostini, Nazime Öztürk, Susanne Prummer, Vincent Schatz, Vasileios Symeonidis, Anja Thielmann



VIGNETTE

The vignette as a tool for reflection

Literature

- Agostini, Evi (2020a): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Volume (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi (2020b): Fünf Antworten von Evi Agostini (Universität Wien) auf Fragen der Studentin Wiebke Rolfs (Universität Bremen) zur Vignettenforschung. *Digitale Lehr- und Lernplattform, Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik, Universität Bremen*. <https://blogs.uni-bremen.de/ikfklehre/schreiben/> [Access: 12.04.2021].
- Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2019): Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung* 23, 3, pp. 25-30.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Supplement)*, 57. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf [Access: 12.04.2021].
- Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Merleau-Ponty, Maurice (1993): *Die Prosa der Welt*. Edited by Claude Lefort, from the French by Regula Giuliani, with an introduction to the German edition by Bernhard Waldenfels. 2nd edition. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. 3rd unchanged edition. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (Eds.): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, pp. 11-15.
- Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Ed.): *Forschendes Lernen: Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Springer, pp. 123-140.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Symeonidis, Vasileios/Papadopoulou, Vassiliki (2020): I mathisi os empeiria: Mia fainomenologiki proseggisi stin ekpaideutiki ereuna me ti xrisi vignettwn [A phenomenological approach within educational research illustrated by the example of vignettes]. *Educational Review* 37, 70, pp. 143-158. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9690> [Access: 12.04.2021].
- Thielmann, Anja (2020): Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache ‚übersetzen‘. In: Peterlini, Hans Karl/ Cennamo, Irene/ Donlic, Jasmin (Eds.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (7)*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, pp. 65-80.
- Westfall-Greiter, Tanja/Dienhofer, Helga (2017): From Evidence-Based to Evidence Generating Practice: Implications for Education Research in the Context of Innovation. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Eds.): *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (3)*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, pp. 77-94.

Notes



Notes



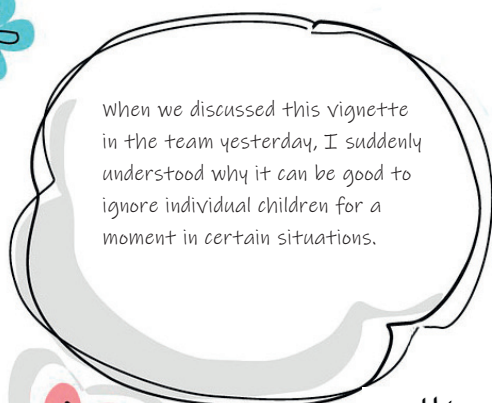
4.

LEARNING

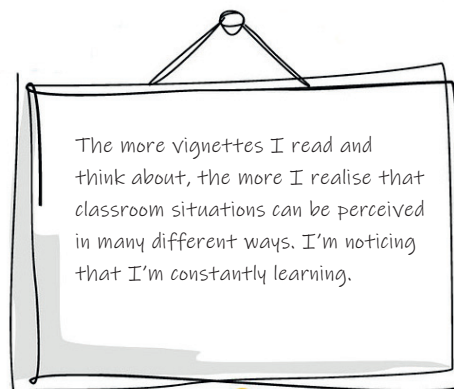
Learning in educational practice

LEARNING

Learning in educational practice



When we discussed this vignette in the team yesterday, I suddenly understood why it can be good to ignore individual children for a moment in certain situations.



The more vignettes I read and think about, the more I realise that classroom situations can be perceived in many different ways. I'm noticing that I'm constantly learning.



Vignettes deal with learning processes and educational experiences in the broadest sense. This also refers to the learning of educators themselves, whose awareness of their work vignettes can heighten as well as enabling them to reflect on it. Educational work – whether in childcare, youth work, schools, adult education or social work – is not a monidirectional activity undertaken by education professionals; it is an integral component of joint learning with those to whom it is addressed.

Taking school as an example, teaching and learning are mutually dependent. The education of teachers enables pupils' learning, a process in which teachers are also involved. Thus, every sequence of teaching and learning is an opportunity for teachers to learn. This interaction is not always conscious, but – when teachers are aware of and reflect on it – has great potential for professionalisation. What pupils learn becomes a wealth of experience for the professionalisation of educators when teachers use vignettes to sharpen and refine their awareness of and reflection on teaching and learning processes or even interactions in other educational contexts. Learning and educational practice can thus be understood as an interwoven process that affects all participants and their environment, whether this is a school, an educational institution or establishment.



Teaching and learning

Michael Schratz (2009) coined the terms *lehrseits* and *lernseits*. *Lehrseits* means, for example, that a teacher acts as a teacher by providing materials, explaining things, raising issues and much more. The hypothesis underlying this is that these actions enable and support students' learning. *Lernseits* refers to the learning process itself, in which both the teacher and the students are involved and which is not solely determined by teaching activity but can deviate from it, or even be separated from it. As a teacher, moving over to *lernseits* means focusing on the process of learning, and how they manifests themselves. This necessitates pausing teaching or educational activities in order to gain a new perspective on pupils, children, or young people, one that is no longer dependent solely on teaching. In vignettes, this may be evident as smiling, nodding, asking questions and allowing learners to explain things. "Something happens between learners and teachers." (Peterlini 2016: 105) According to this understanding, learning is not directed solely from the *lehrseits* or the *lernseits*, but it is a process of interaction between educational practitioners, learners, the subject matter and the tasks in question, the social and economic

4.

conditions in which learning is taking place, and the participants' prior experiences. The achievement of learning is thus less reliant on teaching techniques or educational approaches. Students being interested in something, for example, "is only a hope, an intention, an attempt on the teacher's side; [the interest] must be generated on the learner's side" (ibid.: 178). This also alleviates a burden on the teaching side, since learning is no longer solely in the hands of teachers and educational practitioners. Work with vignettes therefore aims to identify what is happening on the *lernseits* and reflect on it. The diverse understanding that result create the space for different potential perceptions and educational activity that can expand the repertoire of teachers and professionals (cf. Agostini/Schratz/Risse 2018).

Such an attitude can enable them to keep responding to new challenges, to be open to broader insights and to try things they have not hitherto attempted. It is about turning their attention to learners, things and the situations they are dealing with. Researchers allow themselves to be affected by specific episodes, phenomena or events. Pathic episodes, i.e. episodes that evoke emotions, that cannot be controlled but surprise, move, disrupt and challenge us, play an essential role. Reactions can range from joyful amazement and heart-warming elation to stopping short in irritation or giving up in perplexity.



Vignette: Sascha, Mrs Sommer

The class sits in a circle. Carefully emphasising the individual syllables, Sascha reads aloud the question written on the blackboard, "What do we have to look out for when designing the po..." She stumbles over the word posters. She starts again, but she just can't get the word out correctly. She hunches her shoulders and closes her eyes: "Pot. No ... pots," she tries again. "Would you like to underline the syllables?" Mrs Sommer, the teacher, asks in a calm voice. Looking at her teacher, Sascha nods. Somewhat hesitantly, she takes the pencil, goes to the blackboard and draws in lines under the question. Back at her seat, she begins to read out the question again. This time she succeeds in pronouncing 'poster' at her first attempt. Smiling, she turns to the teacher. Quietly she repeats the word: "Poster." (Anderegg, unpublished)

Vignette research sees professionalisation as expanding the range of potential perceptions and actions. Just as with pupils, children, young people or adult learners, the focus with educational professionals is not on assumed shortcomings but on potential. This is found in the tension between accustomed activities and familiar knowledge on the one hand, and new requirements and alternative activities on the other. It can also be accompanied by uncertainty and disruption.

"In this regard, learning begins at the time and in the place where the familiar fails and the new is not yet available." (Meyer-Drawe 2012: 15)

This principle of negation – that the familiar must always be to some extent abandoned or at least called into question in order for something new to be learned – is not the same thing as negative experiences that make learning possible. This may be the case, for example, when a child burns itself on a hot plate and thus learns not to touch it the next time. However, negation can also mean that negative experiences are "negated", i.e. thwarted, for example, when educators learn to perceive qualities that they have not seen before in those entrusted to them, and also when they learn the confidence to do something that they lacked the confidence to do before.

In this context, learning requires and encourages educators to be willing to risk new perspectives and approaches.

LEARNING

Learning in educational practice

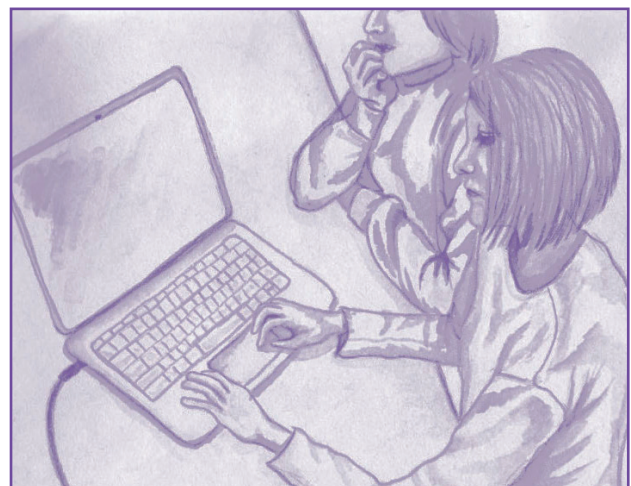
Field report: A void that creates uncertainty

It was a touching moment and, without knowing why, I knew immediately that it would give rise to a vignette. Without asking myself what it was about the situation that affected me, I wrote a rough version of the vignette in my research diary, revising it several times that evening and later with the research group. To this day, I can feel the physical sensation of sitting in a circle with the class and watching Sascha read aloud. What it was about the situation that affected me only became clear over time. Depending on how I read it, I still perceive it differently. One possible reading of the vignette is amazement at the calmness and composure of Sascha, but also of the class and the teacher in the face of Sascha's initial difficulty with reading out the word 'poster'. In the class – it seems – there is a culture where it is acceptable to fail once in a while and where the pupils are given the time they need and targeted support. When I think back to my time as a teacher, I often found it difficult to let such episodes run their course. As a teacher, I would have intervened very quickly to spare Sascha the embarrassment of failure. Yet – as I read the vignette today – it doesn't have to be embarrassing at all, and perhaps not allowing my students to fail has much more to do with me than with them. As a teacher, it is much easier to deal with success, because failure opens up a void that creates uncertainty. Perhaps that's why the last sentence in the vignette has a particularly strong impact on me: looking at her teacher, Sascha repeats to herself, quietly but audibly, the word 'poster'. This is not a failure, it is success.

(Niels Anderegg)

The impact of teacher interventions cannot be planned, but is always visible and can only be processed in retrospect. For example, Mrs Sommer, Sascha's teacher, could not have foreseen that Sascha would have difficulty reading aloud the word 'poster', and her intervention could therefore only have been planned to a limited extent. The other pupils might also have started laughing, it might not have helped Sascha to underline the syllables, or she might have reacted to her stumbles with anger or sadness. Teachers have to find solutions and make decisions in specific and complex situations. There are no ready-made answers, but it is useful to examine and reflect on one's own experiences.

This also applies to attempts at professionalisation. Working with vignettes does not aim to deliver targeted development, but rather the experience of learning and the opportunity to reflect on it.



Questions for reflection

- Which part of the vignette affects you? Why?
- Put yourself in the place of the different participants. What do you feel?
- How can we have these kinds of experiences in everyday school life?
- What can you as an educator contribute to this?
- Have you had similar experiences in your everyday working life?

Professional development of educators through the experience of learning

The term professionalisation is understood as referring to the development of knowledge, skills and approaches that are fundamental to a profession and are based on scholarly findings. In essence, it refers to learning that takes place both unobtrusively and without a specific goal in the course of everyday work and consciously on the basis of reflection, taking into account scholarly findings. Engaging with vignettes has potential for the professionalisation of educators in three different ways:

A. Potential to enhance perception

More sensitised and differentiated perception has major relevance for all educational work. Our perceptions are based in our senses and at the same time are influenced by our prior experience through economic, social and cultural practices. Vignettes open the door to enhanced perception, especially when we pay particular attention to bodily expression.

B. The potential of co-experiential experience

In phenomenological terms, co-experience is the human gift of being able to experience others as experiencers, as Ronald D. Laing (cf. 2015: 12) puts it. Since we can observe behaviour but not experience, without co-experience we would remain blind to each other, since we would never know whether the behaviour we were observing was an experience – or what kind of experience it was. Vignette research is dependent on the potential of co-experiential experience, which also enables educators to empathise with those entrusted to their care.

C. The potential of openness

Openness means dealing with those entrusted to our care as educators with as much impartiality as possible and also addressing our own assumptions as openly as possible. Writing vignettes both requires and promotes openness: Looking at, listening to and empathising with what is revealed and attracts our attention (or affects us) trains our sensory perception. Reading, discussing and reflecting on vignettes together opens up new perspectives and potential courses of action.

Professional development of organisations through the experience of learning

Educators work in organisations and usually share responsibility for classes or groups with colleagues. Different professionals work together collaboratively, contributing their expertise to provide their pupils with collective support. Going beyond individuals' professional development, it is therefore also important for organisations themselves to learn. There are three reasons for this:

A. The potential of the context

Organisations are the context in which educators operate. Educators' work can either be helped or hindered by organisational culture, attitudes, structures and much more. It is therefore essential that the context also evolves and adapts to issues and challenges as they arise.

B. The potential of collaboration

Collaboration between professionals can take different forms. In order to be as conducive to learning as possible, collaboration needs to be close and based on trust, which not only enables organisational issues to be dealt with in a friendly manner, but also allows for disputes and discussions on educational matters. Where engagement with vignettes is productive, it gives rise to exchanges about visions and attitudes, from which – even where interpretations differ – encourages the group and the institution to learn.

C. The potential of organisational learning

Learning – including on the part of organisations and groups – is undertaken on the basis of requirements and questions derived from educational practice. This requires a culture of exchange, debate and shared responsibility within the relevant institutions and groups. Talking together about one's own educational work can help us find answers to educational challenges. Working with vignettes that can be read and interpreted in different ways can help to reduce the fear that we are not enough and the fear of failure, replacing them with shared responsibility.

LEARNING

Learning in educational practice

Educational leadership – being a multiplier and making an impact

When introduced systematically across the whole organisation, the professionalisation of educators can increase the quality of work of all involved. The actions of individuals becomes the actions of all. Individual teachers are no longer lone fighters; the different competencies in the team are systematically encouraged and used. The basis is a shared (educational) understanding that provides direction but must not become restrictive. The idea of multipliers builds on this idea: individuals deal with specific issues, acquire competences and then share ideas with their colleagues. Though this is an approach that may seem reasonable in theory, it is difficult to put into practice. Multipliers face three difficulties:

Teacher Leadership

Many multipliers' task and function is unclear, which causes difficulties: "Just get on with it" is not enough. Multipliers are teacher leaders: teachers or educational staff who take on leadership roles and responsibility going beyond their own areas of activity in the profession.

Community school leadership

Educational leadership requires close cooperation with the management of the institution or school in question. The management must back the multipliers and support them in their work. Such support includes stepping back and handing over responsibility and leadership to others. Leadership in this context – we're talking about collaborative school leadership here – is cooperation between different people, involving interaction between functions and competence and balancing hierarchy with a more agile approach.

Culture

Being able to lead and be led by colleagues is not something that happens automatically; it requires mutual recognition and a common approach. Acknowledging the competences of others, recognising what you gain from such recognition and sharing a common (educational) vision are key components of collaborative school leadership. They require a culture of trust: trust in oneself, trust in others and trust in the common cause.



Vignette: Andreas, Karin

When the "last point", as Andreas Andersen calls it, of the discussion he (as head of year) is having with Karin Kuhn (the headmistress) has been dealt with, he leans back in his chair. Karin Kuhn does the same, and they remain in this position for a short moment. Andreas Andersen breaks the silence. "Yesterday you had a conversation with Käthe Klaus and Bettina Bossard," he says. Karin Kuhn nods briefly, and when Andreas Andersen doesn't speak, she adds, "It was difficult." Now Andreas Andersen nods, albeit noticeably slower. "Both of them were of the opinion that it was no longer sustainable for Sabine to be in the class and that she would therefore be better off transferring to a special school," Karin Kuhn continues. Andreas Andersen nods once more, still slowly, almost imperceptibly. Looking directly at Karin Kuhn, he says, "I would have preferred it if they had come to me instead of you," he responds. "I thought that after the conversation, too," Karin Kuhn replies, in a voice that has regained its firmness, and adding, after a short pause, "I'm sorry." Andreas Andersen waves the headmistress' apology away. "Oh, forget it. I'm not worried about that," he responds with a smile and continues, "I'm concerned about them." He tells her that Bettina Bossard, the special needs teacher, takes the view that "every other child" would be better off in a special school. "And Käthe gets carried along by her," he ends his account. "I thought that might be happening yesterday," Karin Kuhn replies. "I thought better of Käthe." "She is," Andreas Andersen responds, "but since last summer, since that special needs teacher joined us ..." Karin Kuhn laughs briefly and Andreas Andersen joins in. They have another sip of coffee and discuss what to do. (Anderegg 2020: 115)

Authors: Niels Anderegg, Heike Beuschlein, Vassiliki Papadopoulou, Nina-Cathrin Strauss

4.

Questions for reflection

- What appeals to you in the vignette?
- Where and how do you see leadership in the vignette?
- Where and when can you have an influence at school?
- What opportunities do you have to share educational issues with others?
- When and how have you learned from colleagues?
- When and how have your colleagues learned something from you?



Literature

Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Anderegg, Niels (2020): „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken.“ Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In: Strauss, Nina-Cathrin/Anderegg, Niels (Eds.): Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, pp. 108-123.

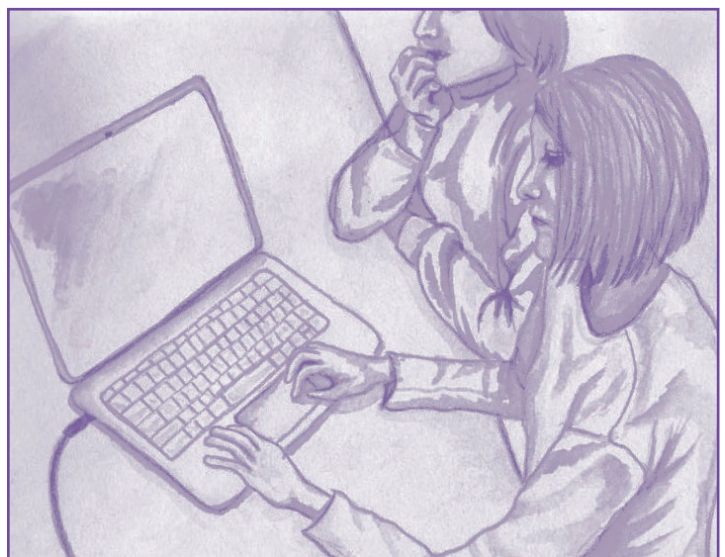
Laing, Roland D. (2015): Phänomenologie der Erfahrung. 18th edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2nd revised edition. München: Wilhelm Fink.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Volume (1) Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits‘ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, pp. 16-21.

Notes



EPILOGUE

Putting success in your hands

“When we teach, we place the success of our own actions in the hands of others” – the words of Bernhard Waldenfels (2009: 32), quoted in the introduction, also bring this handbook to a close. Working with vignettes – a practice-based approach drawn from phenomenological pedagogy – puts success in your hands. It is for you to work with them in the workplace, at your educational institution – by writing vignettes yourself, by encouraging your colleagues to do so, perhaps by persuading the management to hold a workshop. Or by allowing yourself to take a short break from the day-to-day work of education, step back and look around you with eyes that have perhaps been sharpened and refined by your work with vignettes, opening your senses to the people you work with, to the situations you find yourself in – which may sometimes overwhelm you, but sometimes also be a source of delight.

The real work begins with this handbook. As editors and the project team, we are confident in the effectiveness of the practice of education; its impact is often unexpected, often delayed, often completely different than what was intended. The results of our work do not rest in our own hands, but are entrusted to a relationship and to complex future lives, encounters, situations and experiences. Listening to, looking at and empathising with the situations in which we find ourselves and in which we work with the people entrusted to us does not mean that we can be sure in advance of any of the results of our actions. However, it can open up new perspectives to us and thus offer new ways of working.

This is what we hope it will do for you.

An international community has grown up around work with vignettes. Small local networks and learning groups are also emerging.

If you are interested in this work, we would be pleased to hear from you – and you would be welcome to participate further. You’ll find more information on our homepage: <https://vigna.univie.ac.at/en/>



universität
wien



UNIVERSITÄT
KLAGENFURT



Leibniz
Universität
Hannover



Pädagogische Hochschule **Wien**
Wien



SCHULAMT
FÜRSTENTUM LIECHTENSTEIN



Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Università Lìedia de Bulsan



UNIVERSITY OF
WESTERN MACEDONIA



ProLernen



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union
Project 2020-5-AT01-KA202-07793

Επιμέλεια: Evi Agostini, Hans Karl Peterlini,
Jasmin Donlic, Verena Kumpusch,
Daniela Lehner, Isabella Sandner

Η βινιέτα ως άσκηση αντίληψης

Μία προσέγγιση για
την επαγγελματοποίηση της
παιδαγωγικής δράσης



Η βινιέτα ως άσκηση αντίληψης

Ομάδα έργου:

Πανεπιστήμιο Βιέννης

Evi Agostini
Nazime Öztürk
Susanne Prummer
Viktoria Anderl
Vincent Schatz

Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή Βιέννης

Anja Thielmann
Elisabeth Di Giusto

Πανεπιστήμιο Κλάγκενφουρτ

Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner

Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Μπολτσάνο

Cinzia Zadra
Gerwald Wallnöfer
Stephanie Mian

Πανεπιστήμιο Αννόβερου

Agnes Bube
Dennis Improda

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Βασιλική Παπαδοπούλου
Βασίλειος Συμεωνίδης
Ιωάννης Θωίδης

Εκπαιδευτική Αρχή Πριγκιπάτο του Λιχτενστάιν/Παιδαγωγικό

Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης

Anette Leimbeck
Niels Anderegg
Heike Beuschlein
Nina-Cathrin Strauss

Επιμέλεια:
Eni Agostini
Hans Karl Peterlini
Jasmin Donlic
Verena Kumpusch
Daniela Lehner
Isabella Sandner

Η βινιέτα ως άσκηση αντίληψης

Μία προσέγγιση για την επαγγελματοποίηση της
παιδαγωγικής δράσης

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Η παρούσα δημοσίευση αποτελεί μέρος του έργου Erasmus+ με αριθμό 2020-1-AT01-KA203-077981 και χρηματοδοτείται με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση αντικατοπτρίζει τις απόψεις μόνο των συγγραφέων και η Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

© 2023 Το παρόν έργο δημοσιεύθηκε από την Verlag Barbara Budrich GmbH και διατίθεται με άδεια χρήσης Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4.0). Επιτρέπει τη χρήση, αντιγραφή, προσαρμογή, διανομή και αναπαραγωγή σε οποιοδήποτε μέσο ή μορφή, αρκεί να αναφέρονται κατάλληλα οι συγγραφείς και η πηγή, να παρέχετε ένας σύνδεσμος της άδειας Creative Commons και να υποδεικνύεται αν έγιναν αλλαγές.

Για να δείτε ένα αντίγραφο αυτής της άδειας, επισκεφθείτε την ιστοσελίδα <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Η χρήση υλικού τρίτων σε αυτό το βιβλίο δεν σημαίνει ότι υπόκειται επίσης στην αναφερόμενη άδεια Creative Commons. Εάν το υλικό που χρησιμοποιείται δεν υπόκειται στην προαναφερθείσα άδεια Creative Commons και η εν λόγω ενέργεια δεν επιτρέπεται από το νόμο, πρέπει να ληφθεί η συγκατάθεση του αντίστοιχου κατόχου των πνευματικών δικαιωμάτων για περαιτέρω χρήση. Τα εμπορικά σήματα, οι εταιρικές επωνυμίες, οι γενικά περιγραφικοί όροι κ.λπ. που χρησιμοποιούνται στο παρόν έργο δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ελεύθερα. Πρέπει να τηρούνται τα δικαιώματα του εκάστοτε κατόχου των δικαιωμάτων και η χρήση τους υπόκειται στους κανόνες της νομοθεσίας περί εμπορικών σημάτων, ακόμη και χωρίς ξεχωριστή αναφορά.

Το βιβλίο είναι διαθέσιμο για ελεύθερη λήψη από www.budrich.eu (<https://doi.org/10.3224/84742715>).

© 2023 από Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.eu

ISBN 978-3-8474-2715-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1885-6 (PDF)

DOI 10.3224/84742715

Verlag Barbara Budrich GmbH
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen, Germany
86 Delma Drive. Toronto, ON M8W 4P6 Canada
www.budrich.eu

Ένα αρχείο καταλόγου CIP για αυτό το βιβλίο είναι διαθέσιμο από Die Deutsche Nationalbibliothek (<http://dnb.d-nb.de>)

Σχεδίαση βιβλίου: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Εικονογράφηση εξωφύλλου: Anne Martje Grefe

Εικονογράφηση εντός του κειμένου: Anne Martje Grefe, Verena Kumpusch, Pixabay

Σελιδοποίηση: Gerlinde Reifberger

Μετάφραση από το γερμανικό πρωτότυπο: Βασιλική Παπαδοπούλου, Βασίλειος Συμεωνίδης,

Ιωάννης Θωαίδης

Όλα τα γερμανικά παραθέματα έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά.

Τυπώθηκε στην Ευρώπη σε χαρτί δίχως οξέα από Books on Demand GmbH, Norderstedt

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τέσσερα βήματα προς την παιδαγωγική επαγγελματοποίηση 7

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αντίληψη του (αν)οικείου 15

ΣΩΜΑ

Η σωματικότητα ως νέα προοπτική 27

ΒΙΝΙΕΤΑ

Η βινιέτα ως εργαλείο αναστοχασμού 35

ΜΑΘΗΣΗ

Η μάθηση στην παιδαγωγική δράση 47

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κρατήστε την επιτυχία στα χέρια σας 55



Πολύ θα ήθελα να καθίσω να μελετήσω πραγματικά, και να μάθω νέα πράγματα. Μόνο που στη θεωρία μοιάζουν όλα πολύ πιο απλά, από ό, τι στην καθημερινότητα, όταν είσαι μέσα στα πράγματα και πρέπει να παίρνεις αποφάσεις.



Νομίζω ότι είναι καλό να αποστασιοποιείται κανείς λίγο από τα ίδια τα γεγονότα και να τα παρατηρεί με μία νέα ματιά.



Τέσσερα βήματα προς την επαγγελματοποίηση της παιδαγωγικής δράσης

Καθοδήγηση στην εργασία με φαινομενολογικές βινιέτες και τις «αναγνώσεις»/αναλύσεις τους

Η παιδαγωγική εργασία έχει μεγάλο εύρος. Τα πεδία της βρίσκονται στο σχολείο, σε προσχολικά ιδρύματα, στην συνοδεία, φροντίδα, υποστήριξη ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών με διαφορετικές προσδοκίες και ανάγκες, στην κοινωνική εργασία, την εργασία με νέους και στον πολιτισμό, στην οργάνωση και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Επομένως, δεν υπάρχει μια ενιαία εκπαιδευτική άποψη για το πώς μπορεί να επιτευχθεί μια γενική επαγγελματοποίηση της παιδαγωγικής πρακτικής, καθώς είναι μεγάλη η ποικιλία των τομέων δράσης αλλά και των ανθρώπων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε αυτήν την παιδαγωγική πρακτική. Επιπλέον, όλες οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις ενέχουν εκείνο το δίλημμα, το οποίο οι θεωρητικοί συστημάτων Niklas Luhmann και Karl Eberhard Schorr (1982) χαρακτήρισαν ως «τεχνολογικό έλλειμμα»: στην παιδαγωγική πράξη λείπει μία γραμμική, αιτιώδη σχέση αιτίας και αιτιατού, ώστε να μην μπορούμε με ασφάλεια να γνωρίζουμε τι και πώς εφαρμόζεται από αυτούς/ές στους/στις οποίους/ες απευθύνεται κάθε φορά αυτή η δράση. Ταυτόχρονα, αυτή είναι και η ομορφιά του παιδαγωγικού έργου: όσο δεν μπορούμε ποτέ να έχουμε μία

αιτιώδη βεβαιότητα για την δράση μας και την επιτυχία του έργου μας, – δεδομένου ότι η διδασκαλία, η μάθηση, η αγωγή, η συνοδεία, η φροντίδα ή η υποστήριξη δεν αποτελούν μηχανικά καθοδηγούμενες διαδικασίες – τόσο κινούμαστε στο πλαίσιο ενός δημιουργικού «ενδιάμεσου» χώρου, όπως είναι κατά τον Martin Buber ο χώρος συνάντησης μεταξύ του Εγώ και του Εσύ (πρβλ. 2002: 12). Σύμφωνα με τον Jürgen Schiedeck, εδώ είναι που εμφανίζεται τόσο το ρίσκο όσο όμως και η ανταμοιβή σε κάθε σχέση (πρβλ. 2000: 70). Ρίσκο και ανταμοιβή, επειδή τελικά στο χώρο των δυνατοτήτων μεταξύ των ανθρώπων, των πραγμάτων και του κόσμου, για κάθε επιτυχία πάντα επαπειλείται μία αποτυχία αλλά και σε κάθε αποτυχία μπορεί να «κρύβεται» μία επιτυχία (πρβλ. Peterlini 2016).

«Στην διδασκαλία αφήνουμε την επιτυχία της δικής μας πράξης σε ξένα χέρια»: έτσι περιγράφει ο Bernhard Waldenfels (2009: 32) την ενδεχομενικότητα των αποτελεσμάτων της παιδαγωγικής δράσης. Η δυναμική της παιδαγωγικής τέχνης βρίσκεται στη θεώρηση του παιδαγωγικού γίγνεσθαι ως μίας δράσης στο χώρο αυτό που ορίσαμε ως χώρο του

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τέσσερα βήματα προς την παιδαγωγική επαγγελματοποίηση

«ενδιάμεσου»: μπορεί επομένως αυτή η δράση, μολονότι είναι δεσμευμένη σε ιεραρχίες και δομές εξουσίας, να εμπλακεί με τον άλλο, να επιφέρει την αλληλεπίδραση και να εγκαθιδρύσει την σχέση μεταξύ διδασκόντων/ουσών και διδασκόμενων, παιδαγωγών και παιδαγωγούμενων, καταρτιζόντων/ουσών και καταρτιζομένων. Τότε μόνο, μπορεί να επιστρέψει σε μας και κάτι «από τα ξένα χέρια» στα οποία αφήσαμε την επιτυχία της δράσης μας, όταν δηλαδή κατανοούμε την παιδαγωγική εργασία με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διδάσκοντες/ουσες να είναι ταυτόχρονα και διδασκόμενοι/ες (πρβλ. Meyer- Drawe 1987).

Η παιδαγωγική επαγγελματοποίηση – όπως γίνεται αντιληπτή σε αυτόν τον Οδηγό – περιλαμβάνει και ζητήματα ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και των παιδαγωγικών ιδρυμάτων γενικότερα και βασίζεται σε μία αντίληψη για τη μάθηση, στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες είναι διαρκώς πρόθυμοι να «ανοίξουν» τη συνηθισμένη και (θεωρητικά) αυτονόητη οπτική τους σε νέες εμπειρίες. Τα συνήθη «ιδανικά» μοντέλα επαγγελματοποίησης (πρβλ. Cramer et al. 2020: 131κ.κ.) εκκινούν τελείως αυτονόητα από το σκεπτικό ότι οι ειδικοί της παιδαγωγικής πράξης χαρακτηρίζονται από μία στάση συνεχούς αυτοβελτίωσης, στοχοπροσήλωσης και βεβαιότητας για τη δράση τους, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και γνώσεις και βρίσκουν γρήγορα και με σιγουριά τις κατάλληλες δράσεις για κάθε κατάσταση. Η φαινομενολογική προσέγγιση διαφέρει από αυτή την αντίληψη, καθώς προτάσσει μια στάση ανοικτότητας απέναντι στο αιφνιδιαστικό και το μη αναμενόμενο, το οποίο μπορεί να μας ενοχλήσει, αλλά παράλληλα μπορεί και να μας εμπνεύσει.

ή μία συγκεκριμένη μέθοδο. Στο παράδειγμα της μάθησης: το ερώτημα τι είναι πραγματικά η μάθηση, μοιάζει εκ πρώτης όψεως κοινότοπο. Ωστόσο δεν υπάρχουν ξεκάθαρες απαντήσεις ως προς αυτή την ερώτηση. Οι επιστημονικές προσπάθειες στρέφονται κατά προτεραιότητα στο (αναλόγως της κατεύθυνσης διδακτικό, κοινωνικό, διαγνωστικό-θεραπευτικό) ερώτημα, πώς μπορεί να ευνοηθεί, να καθοδηγηθεί, να αξιολογηθεί η μάθηση, ποιον ρόλο παίζουν σε αυτήν οι αισθήσεις ή οι νευρικές συνάψεις (για τον διαχωρισμό βάσει ακουστικών, οπτικών, γνωσιακών τύπων μάθησης) και τέλος πώς μπορεί να μετρηθεί το αποκαλούμενο Out-put (αποτέλεσμα) της μάθησης. Ούτε οι νευροεπιστήμες ωστόσο μπορούν να παράσχουν μία ασφαλή εξήγηση, για το πώς διαδραματίζεται η μάθηση, πώς γίνεται και κάτι άγνωστο ξαφνικά γίνεται οικείο, κάτι που πριν δεν το μπορούσαμε, τώρα το μπορούμε. Για το τι είναι η μάθηση δεν δίνει ούτε η Φαινομενολογία μία ασφαλή απάντηση, ή καλύτερα: δεν ψάχνει καν να την βρει. Η φαινομενολογική διερεύνηση δεν στρέφεται στο τι είναι τα πράγματα, αλλά στο πώς εμφανίζονται στις ανθρώπινες αισθήσεις και – μέσω των αισθήσεων, της εμπειρίας, της κατανόησης, της αντίληψης και της γνώσης – στη συνείδηση. Σύμφωνα με την Käte Meyer-Drawe σε μία αναφορά στον Walter Benjamin είναι μέρος της ιδιορρυθμίας της μάθησης η αδυναμία να την συλλάβει κανείς (πρβλ. Meyer-Drawe 2003: 509). Κατά τη στιγμή της συνειδητοποίησης – με ό,τι θα ορίζαμε ως μια στιγμιαία αντίδραση “Α χα” – πως μάθαμε κάτι, δεν γίνεται πλέον αντιληπτή η μάθηση καθαυτή: «Τώρα μπορώ να περπατώ. Δεν μαθαίνω πλέον να περπατώ» (Benjamin 1980: 267).



Το Είναι και το Φαίνεσθαι – Η Φαινομενολογία του Husserl

Η απομάκρυνση από τις βέβαιες αποφάνσεις για τον κόσμο και η μετατόπιση στον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε τα πράγματα, ήταν η αποφασιστική στροφή με την οποία ο Edmund Husserl τον 20ό αιώνα ήρθε σε ρήξη με τα κυρίαρχα επιστημονικά ρεύματα του και ίδρυσε την Φαινομενολογία. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική φαινομενολογική προσέγγιση επιδιώκει μία «ανοικτή» στάση απέναντι στο πώς εμφανίζεται το παιδαγωγικό γίνεσθαι και τι μπορεί να συναχθεί ως δίδαγμα από αυτό για τη μελλοντική παιδαγωγική δράση. Πρόκειται περισσότερο για έναν «τρόπο σκέψης»(πρβλ. Lippitz 1984: 5) παρά για ένα νέο περιεχόμενο γνώσεων



Στην φαινομενολογική αντίληψη, η παιδαγωγική δράση αποτελεί μία βιωματική, ασυνεχή πρακτική. Για να την αναστοχαστούμε ως προς την δυναμική της για την επαγγελματοποίηση, οφείλουμε να δίνουμε έμφαση σε εκείνες τις ενοχλητικές, αιφνιδιαστικές και προκλητικές πτυχές της αισθητηριακής αντίληψης και εμπειρίας (πρβλ. Agostini 2020: 15κ.κ.). Η μάθηση και η παιδαγωγική δράση γίνονται αντιληπτές ως αλληλένδετα και αλληλοσχετιζόμενα γεγονότα (πρβλ. Waldenfels 2002). Με τη στροφή της προσοχής μας σε αυτά τα γεγονότα, ενθαρρύνεται για τα υποκείμενα της παιδαγωγικής δράσης μία στάση που είναι κοντά «στην πλευρά της μάθησης», «σε αντίθεση με τη στάση που είναι κοντά στην πλευρά της διδασκαλίας και που είναι η πιο συνηθισμένη, καθώς συνδέεται με τις διδακτικές παρεμβάσεις» (Schratz 2020: 135). Σκοπός μας δεν είναι π.χ. να αλλάξουμε τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών ή των εκπαιδευτικών ή να επιλύσουμε κάποιο πρόβλημα, αλλά το να αποκτήσουμε έναν διευρυμένο τρόπο θεώρησης του παιδαγωγικού γίνεσθαι και των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτό.

Η ματιά μας λοιπόν ανοίγει ακόμα και για τις φαινομενικά δυσδιάκριτες στιγμές της μαθησιακής διεργασίας, οι οποίες μας αγγίζουν και μας επηρεάζουν – ως όντα που αντιλαμβανόμαστε. Αυτό σημαίνει ότι συγκεκριμένα γεγονότα προσελκύουν την προσοχή μας και κατά κάποιον τρόπο μας μαγνητίζουν. Αυτά τα γεγονότα είναι που αποδίδονται γραπτά σε βινιέτες (πρβλ. Schratz et al. 2012; Baur/Peterlini 2016). Ως συμπυκνωμένες αφηγήσεις, περιγράφουν στιγμές της



διεργασίας μάθησης που μπορεί να είναι ενοχλητικές, να προκαλέσουν ερωτήματα, να υποδηλώνουν αποτυχία ή ακόμα και μία πολύ ιδιαίτερη επιτυχία. Τέτοιες στιγμές μπορεί να μοιάζουν ασήμαντες και παρόλα αυτά να σημαίνουν κάτι: η αποκάλυψη αυτών των σημασιών λοιπόν επιχειρείται μέσω της «ανάγνωσης»/ανάλυσης των βινιέτων, και ακριβώς μέσω αυτής της «ανάγνωσης»/ανάλυσης προκύπτει αυτή η ερευνητική, ερμηνευτική μέθοδος. Αυτή η εργασία με τις βινιέτες και η «ανάγνωση»/ανάλυσή τους, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο μιας προσέγγισης επαγγελματισμού που προτείνεται εδώ, δεν αφορά την κατηγοριοποίηση, βελτιστοποίηση ή επίλυση κάποιου προβλήματος, αλλά την άσκηση της προσοχής μας, η οποία παραμένει ανοικτή στην ασάφεια και στα διφορούμενα νοήματα: «Οι βινιέτες προκαλούν την προσοχή μας και μας διδάσκουν να λαμβάνουμε υπόψη μας τους άλλους, τα πράγματα και έναν κόσμο, ο οποίος συνεχώς αναδύεται» (Agostini 2020: 37).

Αυτός ο Οδηγός που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+ «ProLernen»¹, δεν αφορά λοιπόν τη μετάδοση συνταγών και τεχνασμάτων για το πώς μπορεί η παιδαγωγική δράση να διαμορφωθεί καλύτερα, αποδοτικότερα ή αποτελεσματικότερα, αλλά στοχεύει στην αναζήτηση, στη δοκιμή, στη συζήτηση στο πλαίσιο μιας κοινής μάθησης μέσα από παραδείγματα. Η κατευθυντήρια γραμμή δεν είναι κατηγορίες όπως σωστό/λάθος, οι οποίες συχνά εμποδίζουν τη δημιουργική αναζήτηση των πραγμάτων και του κόσμου, αλλά η στοχευμένη παρατήρηση, ακρόαση και ενσυναίσθηση για το πώς εμφανίζονται ή δεν εμφανίζονται οι διεργασίες μάθησης στην αντίληψη μας, για το πώς γίνονται κατανοητές με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Κατευθυντήρια επίσης γραμμή είναι όλοι οι προβληματισμοί που αναπτύσσουμε στη βάση όσων προαναφέραμε, προβληματισμοί για τη μελλοντική μας παιδαγωγική δράση. Σε κοινές «αναγνώσεις»/αναλύσεις των βινιέτων, διερευνώνται και διατηρούνται σκόπιμα «ανοικτοί» διαφορετικοί τρόποι «ανάγνωσης» και ερμηνείας – στο πνεύμα της φαινομενολογικής εποχής και αναγωγής.

¹ Το Πρόγραμμα «ProLernen – Επαγγελματοποίηση Παιδαγωγών και Σχολικών Διευθυντών μέσω εκπαιδευτικής έρευνας με βινιέτες» – υποστηρίζεται από το Πρόγραμμα Erasmus+ με αριθμό ενίσχυσης 2020-1-AT01-KA203-077981 και με διάρκεια από την 01.11.2020 ως την 30.11.2022

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τέσσερα βήματα προς την παιδαγωγική επαγγελματοποίηση

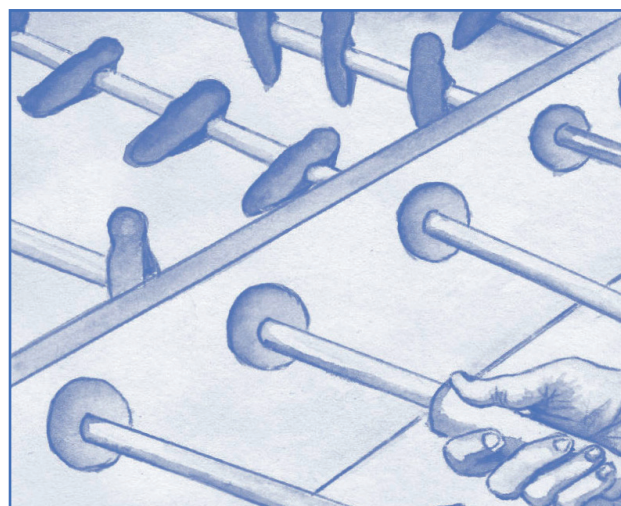


Εποχή και αναγωγή – δύο βασικοί όροι της Φαινομενολογίας

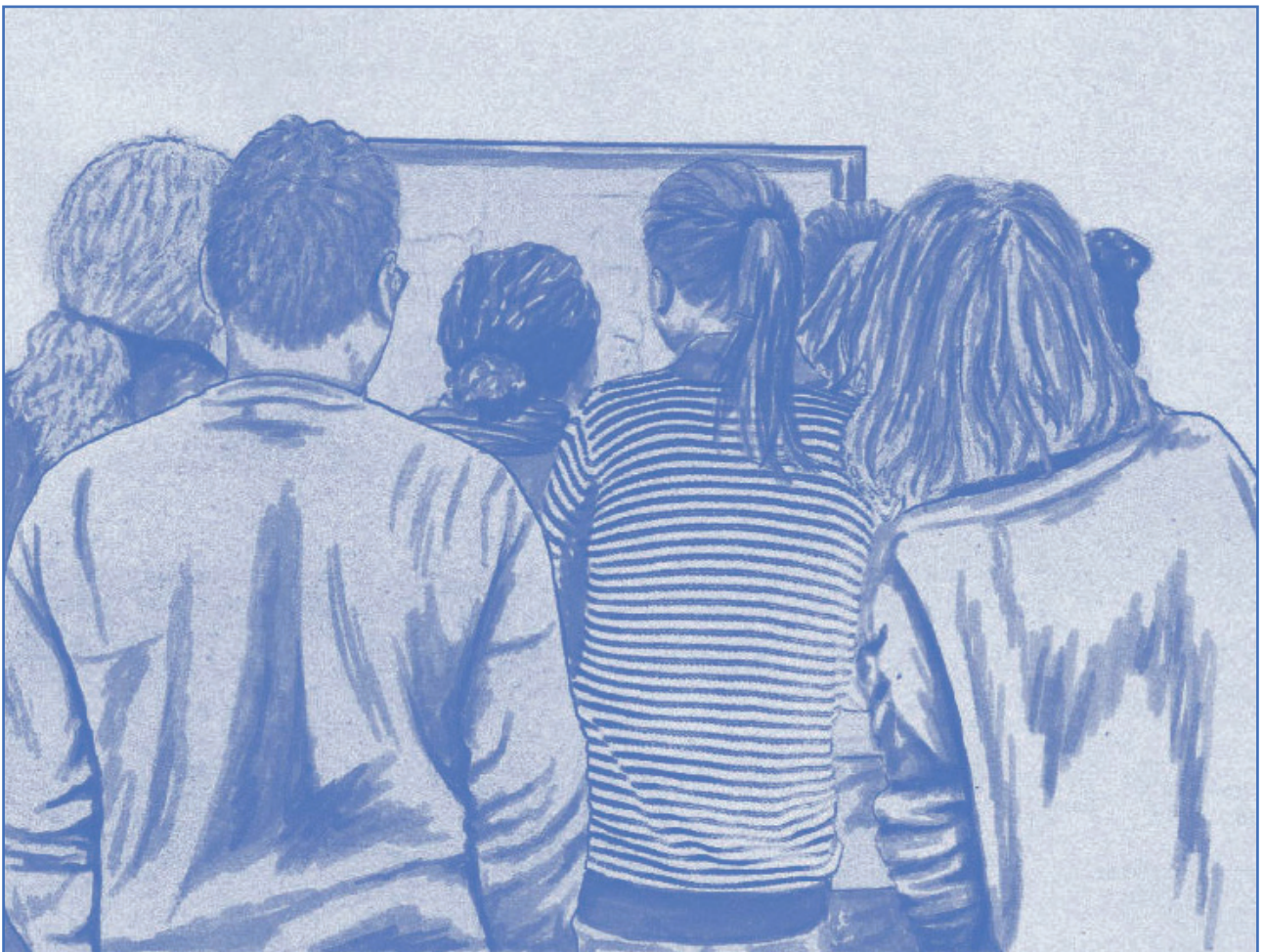
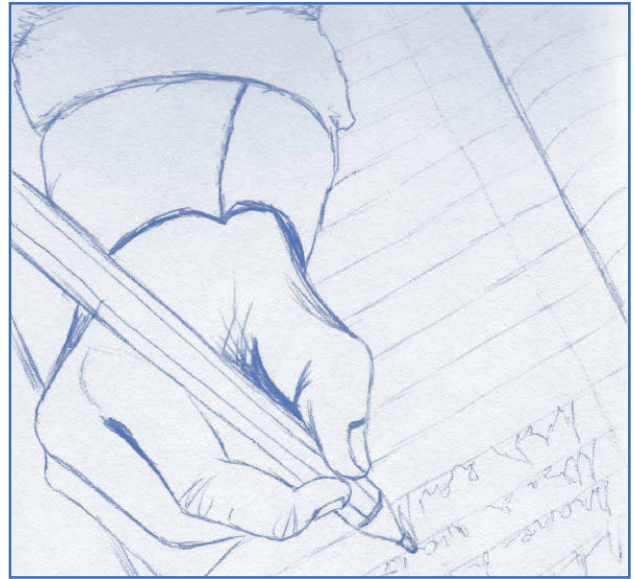
Με την αρχαιοελληνική έννοια εποχή (Epoché, αποχή/ανάσχεση) εννοεί ο Edmund Husserl, ανατρέχοντας στη φιλοσοφική σχολή των Στωικών, μία «κάποια αναστολή της κρίσης» (Husserl 2010: 140). Με αυτό νοούνται δύο πράγματα: αφενός η «αναστολή» απέναντι σε τελικές αποφάνσεις για τον κόσμο έτσι όπως είναι, αλλά αφετέρου επίσης η υπόθεση ότι αναμφίβολα υπάρχει ένας κόσμος και οι αλήθειες του, οι οποίες όμως δεν γίνονται προσιτές σε εμάς στην ολότητα και την απώτερη ουσία τους. Στην παράδοση του Husserl, τα φαινομενολογικά νοητικά πειράματα δεν αποσκοπούν στην απόλυτη επιβεβαίωση μίας πραγματικότητας, ούτε αρκούνται σε «θεωρητικοποιήσεις με παραδεδομένες προϋποθέσεις» (Husserl 2007: 220). Από αυτές δεν μπορεί βέβαια κανείς ποτέ να απελευθερωθεί τελείως, επειδή πάντα υπάρχουν προηγούμενες παραδοχές, εμπειρίες και προηγούμενη γνώση και επομένως και προκαταλήψεις οι οποίες καθοδηγούν, περιορίζουν, αλλά από την άλλη και καθιστούν δυνατή την δική μας κατανόηση. Στο πνεύμα της εποχής ωστόσο τίθενται «εκτός» ή «σε παρένθεση» (Husserl 2010: 142), δηλαδή δεν απορρίπτονται ή δεν διαψεύδονται, αλλά απλώς «παραμερίζονται» ή «απομονώνονται» σε όφελος μίας πιο ελεύθερης ματιάς: «Τη θέση, την οποία διαμορφώσαμε δεν την εγκαταλείπουμε, δεν αλλάζουμε τίποτα από την πεποίθησή μας, η οποία μένει καθατή όπως είναι, εφόσον δεν εισάγουμε καινούργια μοτίβα κρίσης: κάτι το οποίο δεν κάνουμε. Και όμως, [η θέση] υφίσταται μια τροποποίηση – ενώ παραμένει καθατή όπως είναι, τη θέτουμε, τρόπον τινά, "εκτός δράσης", την "αποκλείουμε" τη "βάζουμε σε παρένθεση" (ό.π.: 139 όπως παρατ. στο Peterlini 2020: 122 κ.κ.). Η φαινομενολογική αναγωγή θεματοποιεί την αλληλεξάρτηση υποκειμενικότητας και κόσμου (πρβλ. Husserl 1973: 61). «Η αναγωγή», όπως λέει ο φαινομενολόγος της σωματικότητας Maurice Merleau-Ponty (1966: 10), «τεντώνει τα σκόπιμα νήματα που μας συνδέουν με τον κόσμο, για να τα κάνει να φανούν». Έτσι οδηγείται το βλέμμα στον τρόπο με τον οποίο η εμφάνιση ενός αντικειμένου ή συμβάντος – δηλαδή ενός φαινομένου – παρουσιάζεται σε αυτούς που το αντιλαμβάνονται. Επειδή κάτι γίνεται αντιληπτό με έναν συγκεκριμένο τρόπο, εμφανίζεται στην αντίληψή μας ως κάτι. Μόνο μέσω της εποχής και της αναγωγής συνειδητοποιούμε

το δικό μας μερίδιο νοηματοδότησης στην αντίληψη των πραγμάτων και των γεγονότων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε διεύρυνση του τρόπου αντίληψης αλλά και της σφαίρας της εμπειρίας μας, καθώς τα φαινόμενα δεν γίνονται αντιληπτά ως αμετάβλητα, αλλά όπως μας εμφανίζονται.

Ο Ιταλός φιλόσοφος Paolo Flores D'Arcais (1995) προτείνει διάφορα βήματα για την παιδαγωγική έρευνα, τα οποία μπορούν να χρησιμεύσουν για μια επαγγελματοποίηση που προσανατολίζεται σε μία αναστοχαστική, ανοικτή στάση. Το πρωταρχικό βήμα σχετίζεται απλώς με την αντίληψη συγκεκριμένων καταστάσεων, τον τρόπο που «κοιτάζουμε» να συμβαίνει η δράση της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας, της φροντίδας, της επιμόρφωσης: πώς πραγματοποιείται και πώς μας εμφανίζεται αυτή η δράση. Αυτή η αντίληψη μπορεί να διευρυνθεί με ένα ακόμη βήμα που μας οδηγεί «ακόμη πιο πέρα», προσανατολίζοντάς μας στη σωματικότητα, στις κινήσεις, στα βλέμματα, στις χειρονομίες, στον τόνο της φωνής, στην στάση του σώματος, σε όλο το ρεπερτόριο της γλώσσας του σώματος τόσο των διδασκομένων/εκπαιδευομένων όσο και των υποκειμένων της παιδαγωγικής δράσης και να διανοίξει νέες προοπτικές. Σε ένα επόμενο βήμα, όλες αυτές οι σωματικές εκφράσεις/εκδηλώσεις μπορούν με την σειρά τους να γίνουν αντικείμενο αναστοχασμού, ώστε να αναγνωριστεί σε αυτές η δυναμική μεταξύ μάθησης και παιδαγωγικής δράσης, αγωγής και εκπαίδευσης και να γίνουν εμφανείς διάφορες συνδέσεις, να κατανοηθούν βαθύτερα συγκεκριμένες καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις, να τεθούν σε αμφισβήτηση, να ενισχυθούν και να αναπτυχθούν περαιτέρω διαφορετικές θεωρίες. Ως τελευταίο βήμα, θα μπορούσαν έτσι να προκύψουν καινούρια ερεθίσματα για μελλοντική παιδαγωγική δράση (πρβλ. ό.π.).



Αυτός ο Οδηγός που έχετε μπροστά σας, ακολουθεί ως ένα βαθμό αυτή την αλληλουχία βημάτων: Πώς μπορούμε να μάθουμε να κρατάμε αποστάσεις από προκλήσεις και καταστάσεις στις οποίες συμμετέχουμε, ώστε να μπορέσουμε να τις δούμε με νέα ματιά; Τι μας λέει μία κατάσταση όταν στρέφουμε το βλέμμα μας συγκεκριμένα στις σωματικές εκφράσεις που εκδηλώνονται σε αυτήν, καθώς και στην ατμόσφαιρα και στη διάθεση που συνδέονται με αυτή την κατάσταση, και οι οποίες μπορούν να μας αγγίξουν και να μας επηρεάσουν; Πώς μπορούμε να μάθουμε να αντιλαμβανόμαστε τους ανθρώπους που μας έχουν εμπιστευθεί – και με τους οποίους ήδη συνεργαζόμαστε εντατικά – με τέτοιο τρόπο, ώστε ακόμα και σημεία των δυνατοτήτων και των προβληματικών πλευρών τους που ως τώρα τα παραβλέπαμε ή έμεναν στο σκοτάδι να βγουν στο φως, και έτσι να γίνουν πιο προσιτά; Και πώς θα φθάσουμε σε νέα ερεθίσματα παιδαγωγικής δράσης ή ακόμα και σε έναν αναστοχαστικό και πιο συνειδητό χειρισμό των μέχρι τώρα προσεγγίσεων μας;



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

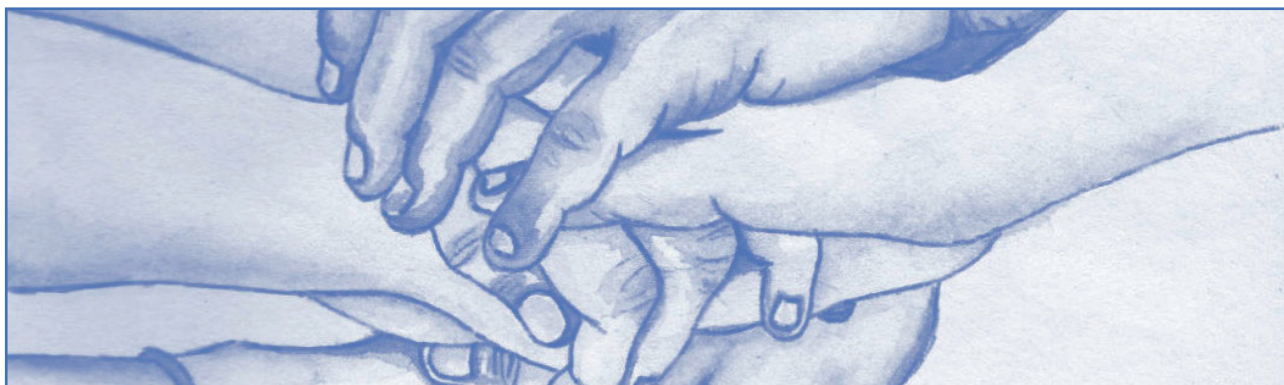
Τέσσερα βήματα προς την παιδαγωγική επαγγελματοποίηση

Κεφάλαιο 1: Αντίληψη του (αν)οικείου

«Η αντίληψη ως παιδαγωγική άσκηση» (Peterlini/ Cennamo/Donlic 2020) είναι και σε αυτόν τον Οδηγό το πρώτο βήμα προς μία παιδαγωγική επαγγελματοποίηση, όπως την αντιλαμβανόμαστε εμείς. Παρότι ακούγεται απλό, μπορεί να αξίζει ιδιαίτερα τον κόπο «να εκτεθούμε στην ορμή του δεδομένου» (Gehring 2011:31) και να κατευθύνουμε την προσοχή μας σκόπιμα σε ενοχλητικές, αναπάντεχες και προκλητικές πτυχές της αισθητηριακής αντίληψης και εμπειρίας. Αυτό σημαίνει πως πρέπει ταυτόχρονα να παραιτηθούμε από τις γνωστές απλουστεύσεις που μας επιτρέπουν να καταφύγουμε στις οικείες μας κατηγορίες και ερμηνευτικά σχήματα, γιατί όλα αυτά δεν μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε ό,τι θεωρείται ανοίκειο. Σύμφωνα με τη μέθοδο της εποχής και της φαινομενολογικής αναγωγής: όλα όσα πιστεύουμε ότι γνωρίζουμε για τα παιδιά, τους/τις νέους/ες, τους/τις ενήλικους/ες, όλους και όλες αυτές που μας έχουν εμπιστευτεί, «παραμερίζονται» έστω και πειραματικά για χάρη ενός νέου τρόπου παρατήρησης, ακρόασης, αίσθησης. Αυτό δεν σημαίνει πως οι ως τώρα αντιλήψεις μας είναι λανθασμένες, αλλά πως μπορούν να παρεμποδίσουν άλλους, εξίσου πιθανούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων, οι δυνατότητες των οποίων βρίσκονται στην αντίληψη της ίδιας της κατάστασης καθαυτής. Επομένως τις βάζουμε «σε παρένθεση», όπως το διατύπωσε ο Edmund Husserl, και συνειδητοποιούμε ότι «αυτό που φαίνεται πρέπει να ανάγεται στον τρόπο με τον οποίο φαίνεται» (Waldenfels 1992: 30), γιατί ανάλογα με τον τρόπο πρόσβασης/πρόσληψης στην/της πραγματικότητα/ας αναδύονται κάθε φορά διαφορετικά πράγματα στο προσκήνιο της αντίληψής μας. Η συνειδητοποίηση ακριβώς αυτού του γεγονότος, αφήνει το βλέμμα μας ελεύθερο για μία νέα αντίληψη της κατάστασης και των δυνατοτήτων (δράσης) που είναι εγγενείς σε αυτήν.

Κεφάλαιο 2: Η σωματικότητα ως νέα προοπτική

Μια σημαντική στιγμή σε αυτή τη διαδικασία είναι επίσης το τι προσέχουμε. Η δυαδική σύλληψη της φύσης του ανθρώπου ως ενός πνευματικού-σκεπτόμενου όντος από τη μία και από την άλλη ως ενός φυσικού-σωματικού όντος, όπως έχει επικρατήσει στη σκέψη όλων μας, έχει ως συνέπεια, ιδίως στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, οι παιδαγωγικές δραστηριότητες να απευθύνονται στη σκέψη και στο πνεύμα, και με βάση τις πιο πρόσφατες νευροεπιστημονικές εξελίξεις, ακόμα πιο περιορισμένα στη λειτουργία του εγκεφάλου. Όταν αυτός λειτουργεί σωστά, ενθαρρύνεται και χρησιμοποιείται αντίστοιχα, τότε η μάθηση – σε μια υπερβολική διατύπωση – πραγματοποιείται σχεδόν από μόνη της. Το σώμα στο σχολείο παίζει ρόλο μόνο σε στοχευμένες ασκήσεις χαλάρωσης και στο μάθημα της Γυμναστικής. Αυτό που συνήθως χάνεται τελείως από την οπτική μας, είναι το σώμα ως ενότητα σάρκας και πνεύματος, ως ενότητα δηλαδή που καθοδηγεί την σκέψη και την δράση μας στον κόσμο αυτόν που ζούμε. Ως σώματα, είμαστε συγκεκριμένοι άνθρωποι με τις ευτυχείς αλλά και τις επώδυνες εμπειρίες μας, με τους φόβους και τις ελπίδες μας, με τα όρια και τις απαιτήσεις μας. Για την άσκηση της αντίληψής μας, η διάσταση της σωματικότητας παίζει σημαντικό και συμπληρωματικό ρόλο σε αυτό που από την πλευρά μιας γνωστικής θεώρησης αντιμετωπίζεται μόνο ως αντικείμενο μέτρησης των μαθησιακών επιδόσεων. Στην διάσταση της σωματικότητας ανήκουν στοιχεία όπως ο τόνος της φωνής, η ταχύτητα και ο ρυθμός της ομιλίας, όλα όσα συνιστούν αυτό που ονομάζουμε γλώσσα του σώματος, η οποία πάντα εκφράζει περισσότερο από όσα μπορούν να αρθρωθούν γλωσσικά. Στην περιγραφή της τονικότητας της φωνής, καθώς και των εκφράσεων του προσώπου, των χειρονομιών, της στάσης του σώματος, του βαδίσματος, της ενδυμασίας και του στολισμού του σώματος, εκφράζεται πρωταρχικά αυτό που ελκύει, διεγείρει και ενθουσιάζει το άτομο στις διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται, προτού καν αυτό «μεταγραφεί» σε κάποιου είδους δράση.



Κεφάλαιο 3: Η βινιέτα ως εργαλείο αναστοχασμού

Το εργαλείο που διαλέξαμε ως εργαλείο αναστοχασμού σε αυτόν τον Οδηγό είναι η βινιέτα. Όπως θα φανεί στην εργασία με αυτό τον Οδηγό, στην βινιέτα συμπυκνώνεται γλωσσικά ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή μία παιδαγωγική κατάσταση. Έτσι προκύπτει η περιγραφή μίας σκηνής για στιγμές του παιδαγωγικού γίνεσθαι στο σχολείο, ή σε άλλους παιδαγωγικούς χώρους, ή ακόμη και στο δημόσιο χώρο. Πρόκειται για περιεκτικές περιγραφές όλων όσα αντιληφθήκαμε – με τη βοήθεια των αισθήσεων μας: βλέποντας, ακούγοντας, μυρίζοντας και γευόμενοι – περιγραφές οι οποίες στο μέτρο του δυνατού δεν περιέχουν ακόμη ερμηνείες και εξηγήσεις. Η ερμηνεία ακολουθεί στο επόμενο βήμα, εκείνο του αναστοχασμού γύρω από όσα αντιληφθήκαμε: τις βινιέτες τις «διαβάζουμε» και τις αναλύουμε (βλ. «ανάγνωση»/«ανάλυση») είτε κατά μόνες, είτε και σε ομάδες, αν αυτό είναι δυνατό, και ανάγονται σε αντικείμενο ερωτημάτων και διαπραγμάτευσης, καθώς για τον/την καθένα/καθεμία μπορεί να περικλείουν ένα διαφορετικό νόημα. Τι εμφανίζεται ως εμπειρία στην βινιέτα, τι με ενοχλεί, τι μου είναι οικείο; Οι παιδαγωγοί βάζουν τον εαυτό τους στην κατάσταση που αναπαρίσταται, διαβάζοντας και εξιστορώντας, και κατά περίπτωση δραματοποιώντας αυτά που περιγράφονται και αυτά που συναισθάνονται οι ίδιοι/ες, σταθμίζοντας πάντοτε και τις δυνατότητες δράσης. Έτσι ανοίγονται στην ομαδική εργασία με την βινιέτα πολλαπλοί τρόποι «ανάγνωσης»/«ανάλυσης» των «εμπειριών που συμβιώνονται» μέσω της όρασης, της ακοής και της ενσυναίσθησης (Peterlini 2020: 132).



Κεφάλαιο 4: Η μάθηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής δράσης

Στο επόμενο βήμα γίνεται προσπάθεια μέσα από τις βινιέτες να μάθουμε κάτι καινούριο για την παιδαγωγική μας δράση. Κάτι τέτοιο γίνεται εφικτό σε διαφορετικά επίπεδα: από την άμεση εργασία με μικρούς, νέους, μεγάλους, ηλικιωμένους ανθρώπους μέχρι την οργάνωση και διοίκηση παιδαγωγικών ιδρυμάτων. Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο συνυπάρχουν ταυτόχρονα όλα τα άλλα βήματα που αναλύθηκαν προηγουμένως, και εξετάζεται η θεωρία και η πρακτική της παιδαγωγικής εργασίας ως προς τις δυνατότητες και τα όριά της. Ο στόχος δεν είναι να προκύψει κάποιο καινούριο «δόγμα» δράσης, αλλά ο αναστοχασμός και η ομαδική συζήτηση και η διερεύνηση αναφορικά με το εκάστοτε παιδαγωγικό πρόταγμα. Οι βινιέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν περαιτέρω τόσο για την επαγγελματική κατάρτιση μεμονωμένων παιδαγωγών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και για την ανάπτυξη των ίδιων των παιδαγωγικών ιδρυμάτων. Για παράδειγμα, στη διάρκεια μιας ημέρας επιμόρφωσης ή στο πλαίσιο μια επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, θα μπορούσαμε να «διαβάσουμε»/αναλύσουμε μία βινιέτα και να την ερμηνεύσουμε από κοινού στο πνεύμα μίας «ανάγνωσης»/«ανάλυσης» της βινιέτας. Ο στόχος εδώ δεν είναι η αξιολόγηση της υποτιθέμενης σωστής ή λάθος πράξης των παιδαγωγών ή διδασκομένων, αλλά η κατάδειξη των διαφορετικών εμπειριών, προοπτικών και μοτίβων ερμηνείας (πρβλ. Agostini/Mian 2020), που έτσι γίνονται εμφανή και επομένως μπορούν να τύχουν επεξεργασίας. «Εδώ γίνεται λόγος για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ως μια μορφή ανάπτυξης που προσανατολίζεται σε ένα κοινό για όλους τους εμπλεκόμενους/ες στόχο, και η οποία παρά το γεγονός πως μπορεί να αντιμετωπίζει αντιστάσεις απευθύνεται σε ολόκληρο το σχολείο ως οργανισμό». (Agostini/Anderegg 2021: 28)

Για τους εκδότες/τις εκδότριες
Evi Agostini και Hans Karl Peterlini

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τέσσερα βήματα προς την παιδαγωγική επαγγελματοποίηση

Βιβλιογραφία

- Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi/Anderegg, Niels (2021): Den Zauber von Unterricht erfassen. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 94, 24, S. 26-29.
- Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2020): Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 137-149.
- Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Gastbeiträge von Dietmar Larcher und Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Benjamin, Walter (1980): Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In: Rexroth, Tillman (Hrsg.): *Gesammelte Schriften* 4, Band (10). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 235-304.
- Buber, Martin (2002): Ich und Du. In: Buber, Martin (Hrsg.): *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 7-136.
- Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt utb.
- D'Arcais, Paolo Flores (1995): Pädagogik – warum und für wen? In: Böhm, Winfried (Hrsg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart: Klett-Cotta, S. 24-42.
- Gehring, Petra (2011): Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren. In: Flatscher, Matthias/Laner, Iris (Hrsg.): *Neue Stimmen der Phänomenologie*, Band (1): *Die Tradition. Das Selbst*. Nordhausen: Traugott Bautz, S. 29-47.
- Husserl, Edmund (1973): *Cartesianische Meditationen und die Pariser Vorträge. Husserliana I*. Den Haag. Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (2007): *Das Problem der Lebenswelt*. In: Husserl, Edmund, *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held*. 3. bibliographisch revidierte Ausgabe. Stuttgart: Philip Reclam jun., S. 220-292.
- Husserl, Edmund (2010): *Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung*. In: Husserl, Edmund, *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held*. 3. Auflage. Philipp Reclam jun.: Stuttgart, S. 131-195.
- Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: *PR Sankt Augustin* 38, S. 3-22.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-40.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegeben von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. *Phänomenologisch-psychologische Forschungen*, Band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, 2. Auflage. *Hochschulschriften Erziehungswissenschaft*, Band (19). Frankfurt am Main: Athäneum, S. 63-74.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 4, S. 505-514.
- Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.) (2020): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Peterlini, Hans Karl (2016): *Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung*. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 31-59.
- Peterlini, Hans Karl (2020): *Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren*. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hrsg.): *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 121-138.
- Schiedeck, Jürgen (2000): *Sprechen. Neues vom pädagogischen Sprachmarkt*. In: Kupfer, Heinrich/Schiedeck, Jürgen/Sinhardt-Pallin, Dieter/Stabmann, Martin (Hrsg.): *Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag, S. 52-76.
- Schratz, Michael (2020): *Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden*. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-140.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf*, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Waldenfels, Bernhard (1992): *Einführung in die Phänomenologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2009): *Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit*. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 23-33.



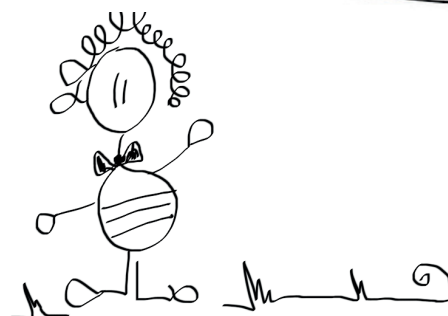
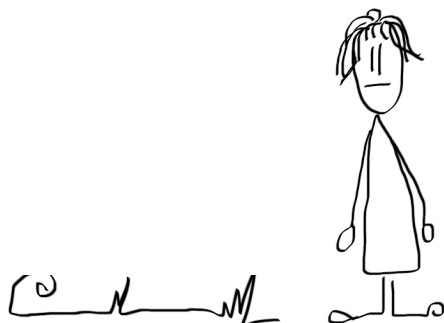
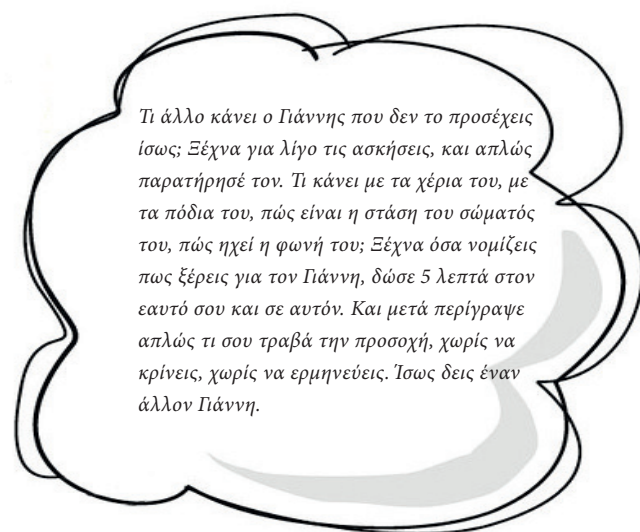
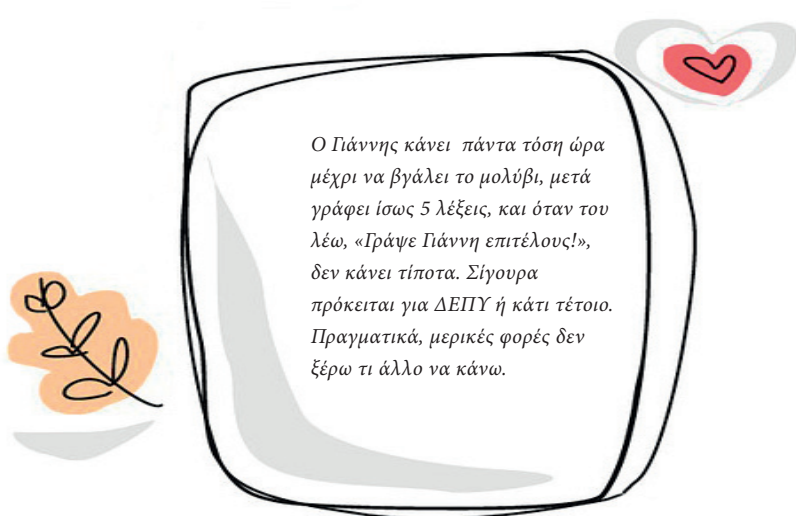
1.

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αντίληψη του (αν)οικείου

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αντίληψη του (αν)οικείου



Γιατί είναι σημαντική η αντίληψη;

Όταν εμείς οι παιδαγωγοί έχουμε μπροστά μας ένα παιδί, υπάρχουν σύμφωνα με τον παιδαγωγό της ακαδημαϊκής σκέψης Siegfried Bernfeld (2006) πάντα δύο παιδιά – αυτό το παιδί που βλέπουμε και το παιδί που υπήρξαμε κάποτε εμείς οι ίδιοι. Ενδεχομένως να υπάρχουν μάλιστα και περισσότερα παιδιά: το παιδί που θα θέλαμε να ήμασταν, το παιδί που ανταποκρίνεται στα κοινωνικά πρότυπα, το παιδί που παραβιάζει αυτά τα πρότυπα και επομένως αποτελεί πρόκληση ή τουλάχιστον υπερβολική επιβάρυνση, το παιδί που θέλει να το πάρουν αγκαλιά ή χρειάζεται κάποια απόσταση. Με αυτόν τον τρόπο ο Bernfeld θέλει να καταδείξει τα όρια της παιδαγωγικής εργασίας: τη διαφορετικότητα παιδιών, τις κοινωνικές επιδράσεις και, βεβαίως, εμάς τους ίδιους τους παιδαγωγούς με το συνηθισμένο τρόπο της αντίληψής μας και τα «τυφλά σημεία» αυτού του συνηθισμένου τρόπου.

«Η τύφλωση απέναντι στην κοινωνική αδικία μάς αναγκάζει και ταυτόχρονα μάς νομιμοποιεί να θεωρούμε κάθε ανισότητα [...] ως φυσική, ως ανισότητα της ικανότητας.» (Bourdieu/ Passeron 1971: 82)

Αυτό δεν είναι θέμα ενοχής ή λανθασμένης συμπεριφοράς, αντίθετα. Η παιδαγωγική εργασία, είτε ως αγωγή, ως διδασκαλία, ως συνοδεία, είτε ως φροντίδα, είναι πρόκληση: Οι καταστάσεις είναι πολύπλοκες, η διαφορετικότητα των παιδιών αυξάνεται, ή τουλάχιστον έτσι νιώθουμε. Πίσω από την ιδέα της ικανότητας μπορεί να «κρύβονται» εύκολα συνθήκες οικογενειακές, κοινωνικές, περιφερειακές, οικονομικές, ή και κληρονομημένες σχετικές όμως με την εκπαίδευση. Τα παιδιά των οποίων η εμφάνιση, η ευφράδεια και η συμπεριφορά ανταποκρίνονται καλύτερα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που συνήθως διαμορφώνονται από τη μορφωμένη αστική τάξη, τα καταφέρνουν καλύτερα σε σχέση με άλλα παιδιά, τα οποία απορρίπτονται. Ο Pierre Bourdieu προσπάθησε να περιγράψει αυτή την κατάσταση ως Habitus (έξη/προδιάθεση).

Η παγίδα του Habitus

Με την έννοια του Habitus, ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu εξήγησε πώς οι συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει ένα παιδί «εγγράφονται» στο σώμα, στη στάση, και στον τρόπο έκφρασής του. Σύμφωνα με τον Bourdieu, αυτά που εσωτερικεύονται σωματικά ως

1.

εικόνα του εαυτού μας αλλά και των άλλων μέσα από τα βιώματα της ζωής, της μάθησης και της εκπαίδευσης, την οικογενειακή και πολιτισμική κοινωνικοποίηση, τις επιδράσεις του περιβάλλοντος δεν μπορούμε να τα «ξεφορτωθούμε» απλά σαν να βγάσουμε ένα παλτό ή άλλο ρούχο από πάνω μας, αλλά τελικά «αυτό είμαστε» (Bourdieu 1993: 135). Όλα αυτά διεισδύουν στη στάση μας, στις κινήσεις μας, στην εμφάνιση και στην ακτινοβολία μας και συμβάλλουν στη διαιώνιση μιας δυσμενούς εκπαιδευτικής μεταχείρισης. Σύμφωνα με τον Bourdieu, το σχολείο στην παραδοσιακή του οργάνωση όχι μόνο δεν μπορεί να αναιρέσει αυτήν τη δυσμενή μεταχείριση, όσο και να το θέλει, αλλά τελικά την ενισχύει κιόλας. Εκτός από το οικονομικό κεφάλαιο, σημαντικά είναι το συμβολικό κύρος και η κοινωνική δικτύωση μίας οικογένειας, όμως πάνω απ' όλα το «πολιτισμικό κεφάλαιο». Αυτό περιγράφει την αξία την οποία έχει η εκπαίδευση σε μία οικογένεια ρητά αλλά και υπόρητα: αν υπάρχουν βιβλία στο σπίτι, αν διαβάζονται, για ποια θέματα γίνονται συζητήσεις και σε ποιο γλωσσικό επίπεδο, αν οι γονείς πηγαίνουν στο θέατρο, αν παίζει κάποιος πιάνο, ποιο επάγγελμα ασκούν οι γονείς, ποιο είναι το δικό τους εκπαιδευτικό επίπεδο και ποιο επίπεδο θεωρούν ή απαιτούν ότι θα επιτύχουν τα παιδιά τους. Τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν με υψηλό «πολιτισμικό κεφάλαιο», το εσωτερικεύουν. Το φέρουν μαζί τους στο σχολείο ως Habitus, όπου – χάρη στην εμφάνισή τους, στην ευφράδειά τους, στην ακτινοβολία τους – κατατάσσονται ευκολότερα ως χαρισματικά. Τα σηκώνουν συχνότερα στο μάθημα, τους δίνουν περισσότερα εύσημα και συνεχή επιβεβαίωσή της ικανότητας τους, και ταυτόχρονα βιώνουν στην οικογένειά τους αναγνώριση και υποστηρικτική καθοδήγηση. Τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό «πολιτισμικό κεφάλαιο» καταλήγουν από την άλλη σε ένα σπειροειδές αντίθετης κατεύθυνσης: λόγω έλλειψης εξοικείωσης με την εκπαιδευτική γλώσσα προσανατολίζονται πιο δύσκολα σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου, κατατάσσονται πολύ γρήγορα στα λιγότερο χαρισματικά παιδιά, προωθούνται λιγότερο, έχουν μικρότερη αυτοπεποίθηση και παίρνουν πιο κακούς βαθμούς. Σύμφωνα με την υπόθεση της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Brophy/Good 1976: 64κ.κ.), η οποία δεν μπορεί να αποδειχθεί μονο-αιτιακά, αλλά φαίνεται να υπάρχουν πολλές ενδείξεις μέσα από συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, τα παιδιά για τα οποία δεν υπάρχουν υψηλές προσδοκίες έχουν όντως χαμηλότερες επιδόσεις, επειδή οι υψηλές προσδοκίες ασκούν μια παρωθητική ενδυναμωτική επίδραση, ενώ αντίθετα οι χαμηλές προσδοκίες λειτουργούν αποθαρρυντικά και αποκαρδιωτικά. Το γεγονός αυτό καθιστά ιδιαίτερα σημαντική μια αναστοχαστική αντίληψη ως προς το Habitus στη σχολική τάξη, επειδή βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς

να αναγνωρίσουν τις δικές τους νόρμες περί κανονικότητας όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών (πρβλ. Peterlini 2019). Οι βινιέτες δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθούμε τα παιδιά εκ νέου και να ξεφύγουμε από την παγίδα του Habitus.

Η βιαστική ταξινόμηση καταστάσεων και παιδιών σε οικεία μοτίβα και έτοιμες κατηγορίες αποτελεί συχνά αναγκαιότητα και ταυτόχρονα διευκόλυνση για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας και της ποικιλομορφίας που υπάρχει. Αυτό που χάνεται σε αυτή τη διαδικασία μιας βιαστικής ταξινόμησης είναι η αμφιταλάντευση ότι τα παιδιά και οι νέοι/ες – όπως και οι ενήλικες – είναι έτσι και ταυτόχρονα είναι ή τουλάχιστον μπορούν να είναι και τελείως διαφορετικοί/ες (και αλλιώς επομένως). Κάτι τέτοιο μας κάνει να παραβλέπουμε τις δυνατότητες που βρίσκονται πέρα από την πρώτη εντύπωση, δυνατότητες που μπορεί να εκτείνονται σε διαφορετικές κατευθύνσεις σε σχέση με αυτήν την πρώτη εντύπωση, η οποία βέβαια συνήθως είναι και αυτή που παραμένει, όπως φαίνεται στο εισαγωγικό παράδειγμα του Γιάννη.

Όταν στην φαινομενολογική έρευνα με βινιέτες γίνεται λόγος για «την πλευρά της μάθησης» (lernseits) (Schratz 2009), αναφερόμαστε ακριβώς σε αυτό: σε αυτό που συμβαίνει στην πορεία προς περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα και μπορεί να βρίσκεται πέρα από κάθε «ασφαλή» κατηγοριοποίηση των μαθητών/μαθητριών. Αν το βλέμμα είναι στραμμένο στο αποτέλεσμα, στις λέξεις τις οποίες πρέπει να γράψει ο Γιάννης, η πορεία του Γιάννη προς το αποτέλεσμα ξεφεύγει από την αντίληψή μας. Αυτό που τον εμποδίζει, αυτό που τον καθυστερεί, αλλά ίσως και ποιες θα ήταν οι δυνατότητές του, εμφανίζονται αν δούμε την κατάσταση «από την πλευρά της μάθησης». Αυτή η ιδιαίτερη προσοχή για το γίνεσθαι, για την διαδικασία, δίνει την δυνατότητα να μην αξιολογούμε τα παιδιά και τους νέους μόνο με βάση τις επιδόσεις τους, στις οποίες φυσιολογικό είναι να παρουσιάζονται ελλείψεις, αλλά να επικεντρώνουμε την προσοχή μας στις πράξεις τους και στον τρόπο που δρουν.

«Από την οπτική των έτοιμων αξιακών συστημάτων η συμβολή του τρόπου θεώρησης του κόσμου από την πλευρά των παιδιών εξαφανίζεται ως απλώς ελλειμματική. Σε μία όμως φαινομενολογική ανάλυση του γίνεσθαι τόσο στην αγωγή όσο και στη διδασκαλία, αυτό το γίνεσθαι δεν θεματοποιείται από το τέλος του, δηλαδή από τη σημαντικότητα των στόχων που τέθηκαν, αλλά από τη δράση που λαμβάνει χώρα ως μια διαδικασία συγκρότησης νοήματος» (Meyer-Drawe 1987: 71)

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αντίληψη του (αν)οικείου

Το να αντιλαμβανόμαστε ένα παιδί σημαίνει απλά να κάνουμε ένα βήμα πίσω και να σταθούμε αναστοχαστικά σε αυτό το συγκεκριμένο αποτέλεσμα – ο Πάννης γράφει μόνο 5 λέξεις – προτού οδηγηθούμε στη βασανιστική κρίση, βασανιστική τόσο για τον παιδαγωγό όσο για το ίδιο το παιδί, ότι και αυτή τη φορά κάτι δεν πήγε καλά. Αντίληψη (σύμφωνα με όσα λέμε εδώ) σημαίνει συνειδητή «αποχή» από αυτή τη βιαστική κρίση, την οποία βάζουμε προσωρινά σε παρένθεση, όπως αξίωσε ο Edmund Husserl, ιδρυτής της Φαινομενολογίας τον 20ο αιώνα, για κάθε διαδικασία νόησης: να μη θέλουμε να αποφασίσουμε δηλαδή αμέσως ως προς το τι είναι κάτι, αλλά να κοιτάξουμε πώς μας φαίνεται, πώς εμφανίζεται στην αντίληψη μας, όταν εμείς το κοιτάμε, το ακούμε και το αισθανόμαστε. Αυτό ακριβώς επιχειρείται στην εργασία με τις βινιέτες.

Έκθεση εμπειρίας: επίδραση ενός είδους έκπληξης «από την πλευρά της μάθησης»

Στη διάρκεια ενός μαθήματος από φοιτητές/τριες της Παιδαγωγικής οι οποίοι ήδη κάνουν πρακτική άσκηση, ζητείται για μία φορά σε μία κατάσταση να μην λειτουργήσουν ως δρώντες, αλλά απλώς να εξασκήσουν την αντίληψή τους. Να καθίσουν και να αφεθούν να τους προσελκύσει και να τους αγγίξει – να τους επηρεάσει – αυτό που διεγείρει την προσοχή τους: Τι εμφανίζεται στην αντίληψή τους, τι προσέχουν; Αυτό το καταγράφουν – όπως αναλύεται ακριβέστερα στο κεφάλαιο «Βινιέτα» – με λέξεις κλειδιά και μετά αποτυπώνεται σε βινιέτες. Αυτές οι σύντομες περιγραφές δεν χρειάζεται να είναι τέλειες. Το σημαντικό είναι στον βαθμό του δυνατού να μην διατυπώνεται ερμηνεία ή κάποιο «συγκείμενο» για το παιδί, όπως π.χ. διάγνωση ή αναφορές της προηγούμενης συμπεριφοράς του. Αυτές τις ανεπεξέργαστες βινιέτες τις διαβάζουν οι φοιτητές/τριες στο σεμινάριο. Οι υπόλοιποι/ες φοιτητές/τριες συμμετέχουν: αναφέρουν πώς επιδρά η βινιέτα σε αυτούς/ες, ποιους συνειρμούς προκαλεί η περιγραφή τους κλπ. Προσπαθούν μετά, βαθμιαία να ερμηνεύσουν και να σκεφθούν επίσης, πώς θα μπορούσαν να δράσουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την κατάσταση. Ενδιαφέρον: ακόμα και αν αυτές οι προσπάθειες ερμηνείας παραβλέπουν την συγκεκριμένη πραγματικότητα του παιδιού, άρα ενδεχομένως είναι εσφαλμένες, οι συγγραφείς της βινιέτας αντλούν ακριβώς από τέτοιες εσφαλμένες ερμηνείες συχνά το μεγαλύτερο

όφελος. Αποκτούν νέα αντίληψη για τη δική τους κατάσταση, εκτός του τετριμμένου μοτίβου ερμηνείας μιας παγιωμένης αντίληψης, πέρα από αδιέξοδες κατηγοριοποιήσεις. Η πρότερη γνώση που έχουν οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί για το παιδί, λόγω της πολύωρης πρακτικής ενασχόλησης μαζί του, αποτελούσε εμπόδιο για το «άνοιγμα» σε άλλες προοπτικές και προσεγγίσεις, οι οποίες μπορεί να μην είναι μεν σωστές, αλλά διανοίγουν άλλες δυνατότητες κατανόησης και δράσης. Πώς είναι αυτό δυνατό; Εκείνοι/ες που δεν γνώριζαν τίποτα για το παιδί και την ίσως προβληματική καθημερινότητά του, ήταν σε θέση να κινηθούν εκτός των καθιερωμένων σχημάτων κατανόησης και έτσι να διευρύνουν τις δυνατότητες τους για κατανόηση και δράση. Κάτι τέτοιο δεν αναιρεί τίποτα από όσα γνωρίζουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι/ες εκπαιδευτικοί για το παιδί μέσα από τις εμπειρίες τους, αλλά η αντίληψή τους γι' αυτό διευρύνεται, διεγείρεται και τελειοποιείται.

(Hans Karl Peterlini)

Η έρευνα με βινιέτες υπηρετεί την ευαισθητοποίηση και βελτίωση της αντίληψής μας. Αφυπνίζει την παρατηρητικότητα και εκπαιδεύει το βλέμμα για αυτό που διαφορετικά ξεφεύγει, για τις αποχρώσεις και τις σκιάσεις πέρα από το συνηθισμένο. Ας πάρουμε ως παράδειγμα το κόκκινο χρώμα: όλοι έχουμε κάποια ιδέα για το τι είναι το κόκκινο. Ας κοιτάξουμε όμως προσεκτικά, πώς εμφανίζεται το κόκκινο στο δικό μας βίκοσμο: πόσες αποχρώσεις είναι ορατές, πόσες διαφορετικές σημασίες αναδύονται, από την αγάπη έως τον κίνδυνο και έως την τραγωδία; Από το τρυφερό πέταλο του τριαντάφυλλου ως το αίμα που ξεραίνεται, όταν κοβόμαστε στο δάκτυλο; Ένα παιδί, και επομένως κάθε περίπτωση διδασκαλίας και μάθησης, είναι πάντα κάτι περισσότερο από αυτό που πιστεύουμε ότι γνωρίζουμε με βεβαιότητα. Για να μπορούμε να αντιληφθούμε αυτές τις δυνατότητες που συχνά παραβλέπονται, για να διευρύνουμε την άποψή μας γι' αυτές, πρέπει να κάνουμε μία «στάση»/ανάπαυλα και να κοιτάξουμε γύρω μας, να κοιτάξουμε εκ νέου, να μάθουμε να αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας.

Δύο βινιέτες από το σχολείο

V

Βινιέτα: Ελένη, κυρία Μαρία

Η κυρία Μαρία προσπαθεί και πάλι όπως στο χθεσινό μάθημα Αγγλικών να εξηγήσει την διαφορά μεταξύ „leave“ και „live“. Αυτή την φορά το θέμα είναι η προφορά. Στις πίσω σειρές, η Ελένη παίζει με ένα λαστιχάκι. Η κυρία Μαρία το βλέπει και ρωτά: „What’s that, a chewing gum?“ „No“, λέει η Ελένη αμήχανα και σπρώχνει το λαστιχάκι μπροστά της. Αμέσως, η κυρία Μαρία φωνάζει: „Take it again!“ Η Ελένη την κοιτάζει απορημένη, παίρνει το λαστιχάκι στο χέρι και κοιτάζει πάλι την κυρία Μαρία. Αυτή τεντώνει ανάμεσα στα σηκωμένα χέρια της ένα φανταστικό αόρατο λαστιχάκι αργά και με τα χέρια σε μεγάλη απόσταση μεταξύ τους, και παράλληλα λέει „liiiiiin ... have you seen? And now you!“ Κοιτάζει ενθαρρυντικά την Ελένη. Αυτή γελάει αμήχανα, τεντώνει το λαστιχάκι της και επαναλαμβάνει „liiiiiin“. Η κυρία Μαρία κάνει ένα νεύμα ότι συμφωνεί: „And now live!“ Η Ελένη αφήνει το λαστιχάκι και επαναλαμβάνει: „live!“ Το παιδί που κάθεται δίπλα στην Ελένη στο θρανίο αρπάζει το λαστιχάκι, το τεντώνει και το αφήνει ενώ κάνει ένα τσιριχτό „live“. Η κυρία Μαρία το επαινεί: „Exactly!“ Καθώς πολλοί/ές μαθητές/τριες βγάζουν λαστιχάκια, φωνάζει: „No, stop it! No chance!“ Οι μαθητές/τριες γελάνε. (Baur/Peterlini 2016: 77)

V

Βινιέτα: Παναγιώτα, Αντώνης, Βασιλική, κυρία Ισμήνη

Η δασκάλα των Γερμανικών κυρία Ισμήνη στέκεται μπροστά στον πίνακα και ρωτά τους μαθητές/τριες για τους χρόνους: «Πόσοι χρόνοι υπάρχουν;» ή «Αντώνη, πώς αναγνωρίζω το απαρέμφατο;» Η Παναγιώτα έχει το τετράδιο Γερμανικών με τους κανόνες των χρόνων ανοικτό μπροστά της στο θρανίο. Φυσάει τα μαλλιά της και μετά παίρνει μερικές τούφες και τις γυρίζει στο χέρι της. Μετά γυρίζει στην κυρία Ισμήνη, ανοίγει την τούφα και την στρίβει αμέσως ξανά, και απαντά σε μία ερώτηση

της δασκάλας. Σηκώνει το χέρι μερικές φορές. Όταν δεν την ρωτάει η δασκάλα, κατεβάζει το χέρι στο θρανίο. «Γιατί υπάρχουν βοηθητικά ρήματα;» ρωτάει τώρα η κυρία Ισμήνη. Και πάλι σηκώνει η Παναγιώτα το χέρι και η δασκάλα της δίνει τον λόγο: «Επειδή μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τον χρόνο», εξηγεί με σοβαρή έκφραση. Η δασκάλα κοιτάζει την Παναγιώτα χωρίς να καταλαβαίνει και στρέφεται αμέσως στην επόμενη μαθήτριά «Τι κάνω με τα δύο βοηθητικά ρήματα, όταν έχω το “είμαι” και το “έχω”;» Η Παναγιώτα συνεχίζει να περνάει το χέρι στα μαλλιά και στρίβει τούφες μια φορά δεξιά και μία αριστερά. Κρατά το ένα χέρι σηκωμένο, με το άλλο στρίβει μια άλλη τούφα. Τεντώνει το σηκωμένο χέρι ευθεία μπροστά, το κατεβάζει πάλι λίγο, παραμένει ακίνητη, κατεβάζει μετά τελείως το χέρι και ψιθυρίζει με την διπλανή της την Βασιλική. Κλείνει το τετράδιο με τους χρόνους με θόρυβο και στηρίζει το κεφάλι της στα χέρια. (Baur/Peterlini 2016: 107κ.κ.)

Μαγικές και ξεχωριστές στιγμές – Ανάγνωση της Βινιέτας

Στις δύο βινιέτες βλέπουμε μαθήτριες που παίζουν στο μάθημα με κάτι – η Ελένη με ένα λαστιχάκι, η Παναγιώτα με τα μαλλιά της. Στην πρώτη βινιέτα πέφτει το βλέμμα της δασκάλας στη μαθήτριά στις πίσω σειρές: της απευθύνει το λόγο και την ρωτά με τι παίζει, υποθέτοντας ότι είναι μια τσίχλα. Τέτοιες στιγμές μπορούν να χρησιμεύσουν για επίπληξη ή διαπόμπευση, όμως η κυρία Μαρία αναγνωρίζει την μαγική στιγμή, όταν βλέπει ότι πρόκειται για ένα λαστιχάκι. Έτσι η αφηρημάδα της Ελένης μετατρέπεται σε σκηνοθεσία της ύλης του μαθήματος, που δεν κάνει μόνο ξεκάθαρη την διαφορά ανάμεσα στο „leave“ και το „live“, αλλά προσφέρει και μία στιγμή ευθυμίας στην τάξη. Στην δεύτερη βινιέτα απαντάει η Παναγιώτα στην διδάσκουσα με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή η τελευταία να μην ξέρει πώς να αντιδράσει: Τα βοηθητικά ρήματα είναι σημαντικά, εξηγεί η Παναγιώτα, επειδή μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τον χρόνο. Η κυρία Ισμήνη αφήνει την αναπάντεχη απάντηση να αιωρείται στον αέρα με ένα βλέμμα απορίας, δεν γίνεται καμία ανάλυση. Η Παναγιώτα προφανώς προκάλεσε σύγχυση με την απάντησή της, επειδή αυτή ήταν

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αντίληψη του (αν)οικείου

εκτός του προγραμματισμένου καταλόγου απαντήσεων. Η Παναγιώτα ξαναρχίζει να παίζει με τα μαλλιά της. Μία παύση σε αυτή την ενοχλητική στιγμή θα είχε ίσως αποκαλύψει και εδώ ένα μαργαριτάρι στην παράξενη απάντηση. Με μια πιο προσεκτική ακρόαση της απάντησης που έδωσε η Παναγιώτα, η απάντησή της παραπέμπει σε μία πραγματιστική προσέγγιση της ερώτησης σε τι χρησιμεύουν τα βοηθητικά ρήματα, γιατί χάρη σε αυτά αναγνωρίζει προφανώς η Παναγιώτα ευκολότερα, για ποιον χρόνο πρόκειται: όταν π.χ. λέμε, «έχω δει κάτι», τότε αναγνωρίζουμε χάρη στο βοηθητικό «έχω» ότι η πρόταση είναι στον παρακείμενο. Ταυτόχρονα αποφεύγει η Παναγιώτα με την πραγματιστική απάντησή της την προβληματική διατύπωση της ερώτησης της δασκάλας, «γιατί υπάρχουν βοηθητικά

ρήματα»: σαν να τα είχε κάποιος πραγματικά επινοήσει για κάποιον συγκεκριμένο σκοπό. Επομένως, αυτή η στιγμή της έλλειψης κατανόησης εκ μέρους της μαθήτριας «κρύβει» και μία στιγμή μάθησης που δεν συνειδητοποιήθηκε εγκαίρως και επομένως απορρίφθηκε. Σε αυτή τη στιγμή μάθησης μία μαθήτρια αντιμετωπίζοντας τη δύσκολη δομή της γερμανικής γλώσσας επινοεί για ένα ερώτημα μια απάντηση «εύκολη». Αν εξαιρέσουμε την αναμενόμενη από τη δασκάλα απάντηση, πρέπει να παραδεχθούμε πως σε αυτό το «στιγμιότυπο» έλαβε χώρα μια στιγμή μάθησης, η οποία όμως δεν έγινε αντιληπτή.

Συγγραφέας: Hans Karl Peterlini

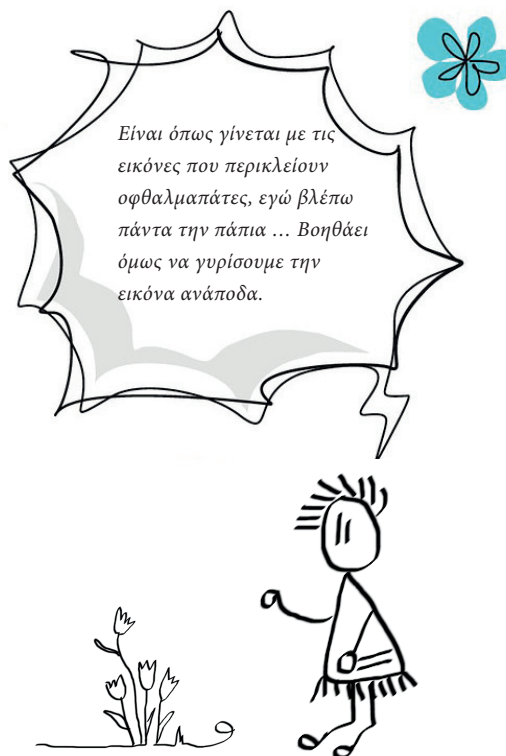
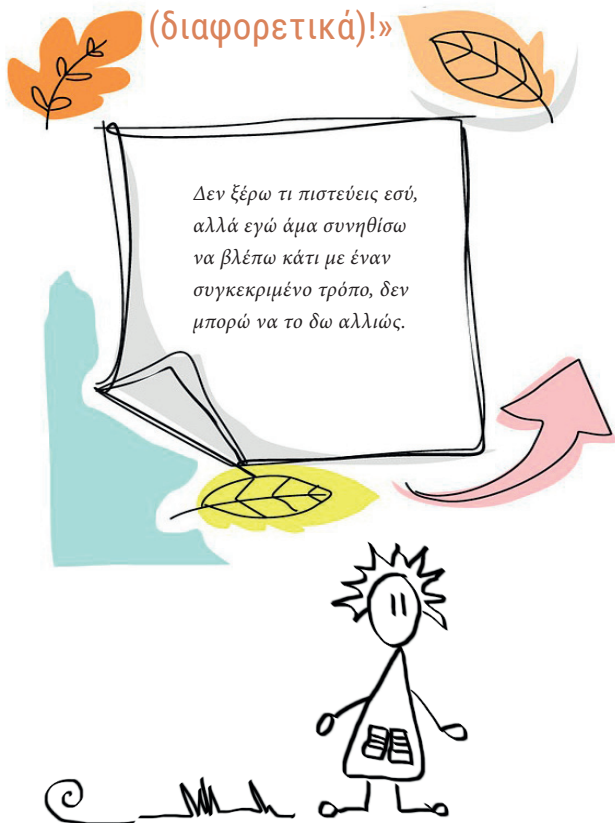
Ερωτήσεις αναστοχασμού

- Τι σας κάνει αυθόρμητα εντύπωση κατά την ανάγνωση των παραπάνω βινιετών;
- Ποιες σκηνές ή σύντομες στιγμές σας αγγίζουν ιδιαίτερα;
- Πού μπορεί να οφείλεται το ότι επηρεαστήκατε ακριβώς από αυτό;
- Τι ήταν αυτό που οδήγησε, επηρέασε, προσέλκυσε την αντίληψή σας;
- Γνωρίζετε τέτοιες καταστάσεις από αλλού; Σας θυμίζουν οι βινιέτες παρόμοιες περιπτώσεις;
- Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι στην σκηνή αυτή, αν μπορούσατε;
- Επικεντρωθείτε σε ένα πρόσωπο σε μία από τις βινιέτες, το οποίο κατά την πρώτη ανάγνωση σας φάνηκε λιγότερο σημαντικό. Πώς βλέπετε αυτό το πρόσωπο μετά από μια δεύτερη ανάγνωση;
- Πώς πιστεύετε ότι γίνονται αντιληπτά τα κορίτσια από την δασκάλα; Πώς θα μπορούσαν να γίνουν ακόμα πιο αντιληπτά;



1.

Άσκηση αντίληψης: Τέχνη σε και με καθημερινά αντικείμενα – «Για κοίτα (διαφορετικά)!»



Μολονότι οι «ρουτίνες δράσης» υπόσχονται ασφάλεια στην εργασιακή μας καθημερινότητα, συχνά πέφτουμε θύματα των αυτοματισμών που επιβάλλει τόσο ο συνηθισμένος τρόπος αντίληψης, όσο και ο αντίστοιχος της δράσης. Στη «συνάντηση» με την τέχνη, αυτοί οι αυτοματισμοί αποδεικνύονται συχνά δυσλειτουργικοί, με αποτέλεσμα να διανοίγονται νέες, ασυνήθιστες προοπτικές για την αντίληψή μας. Η τέχνη καθιστά δυνατές τις αισθητικές εμπειρίες, αλλά ταυτόχρονα μπορεί και να προκαλέσει επαναλαμβανόμενες στιγμές «ενόχλησης», οι οποίες μας αναγκάζουν να εντεινουμε και να διαφοροποιήσουμε την προσοχή μας. Στις πολύμορφες εκδηλώσεις της μπορούμε πραγματικά να τελειοποιήσουμε την αντίληψή μας.

ελληνική λέξη *Αίσθησης* (αντίληψη με τις αισθήσεις) και αναφέρεται σε μια μορφή κατανόησης του κόσμου μέσω της αισθητηριακής πρόσληψης (πρβλ. Schürmann 2015: 60; Kleimann 2002: 10). Ο Alexander Gottlieb Baumgarten θεμελίωσε ήδη από το 1750 με την „Aesthetica“ δίπλα στη λογική και εννοιολογική γνώση, μία αισθητηριακή μορφή της κατανόησης (πρβλ. Baumgarten 2007) και θέσπισε έτσι την Αισθητική ως επιστημονικό κλάδο. Έτσι έθεσε την βάση για μία μορφή κατανόησης, «στην οποία το αντικείμενο της αντίληψης δεν "εξαφανίζεται" στην αφηρημένη μορφή της εννοιολογικής καταγεγραμμένης λογικής» (Brandstätter 2012: 179). Η αισθητική εμπειρία είναι συνδεδεμένη με την αισθητηριακή φύση της αντίληψης, εκκινεί από εκεί και παραμένει συσχετισμένη με αυτήν. Η βίωση της είναι ιδιαίτερα έντονη και ελκυστική: «Βλέπουμε περισσότερο από όσο βλέπαμε προηγουμένως, ακούμε περισσότερο, από όσο ακούγαμε πριν. Αγγίζουμε, νοιώθουμε, γευόμαστε και μυρίζουμε περισσότερο από όσο αγγίζαμε, νοιώθαμε, γευόμασταν και μυρίζαμε, πριν να μας συμβεί η αντίστοιχη αισθητική εμπειρία.» (Laner 2018: 15) Αντικείμενο της προσοχής δεν είναι εδώ μόνο αυτό που αντιληφθήκαμε, αλλά και

Αισθητική Εμπειρία και Αντίληψη

Στην καθημερινή γλωσσική χρήση, η αισθητική περιορίζεται συχνά στα στενά όρια του «ωραίου». Πέρα από αυτά όμως, η αισθητική μπορεί να αναφέρεται σε όλα τα αντιληπτά φαινόμενα και να στηρίζεται σε όλες τις μορφές αντίληψης (πρβλ. Welsch 1998: 9κ.κ.). Ετυμολογικά, η έννοια της αισθητικής προέρχεται από την

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αντίληψη του (αν)οικείου

αυτή/αυτός που αντιλαμβάνεται και η διαδικασία της αντίληψης καθεαυτής (πρβλ. Brandstätter 2012: 175). Στην αισθητική εμπειρία, το θέμα είναι η αντίληψη με την μορφή της «αντίληψης του τρόπου αντίληψης, η ρήξη με τις συμβάσεις της αντίληψης και η αναζήτηση εναλλακτικών δυνατοτήτων αντίληψης» (Schürmann 2015: 63). Παράλληλα με την εντεινόμενη κλιμάκωση της αντίληψης ως διεργασίας, διαμορφώνονται και αισθητικές, βιωματικές διεργασίες και μέσω της «δομικής αρνητικότητας» (πρβλ. Kleimann 2002: 26), δηλαδή μέσω της διάρρηξης των συμβάσεων που συνδέονται με τη συνήθεια αλλά και της αντίστοιχης «ενόχλησης» που προκαλεί αυτή η διάρρηξη. Οι αισθητικές εμπειρίες προσφέρουν επομένως μεγαλύτερες δυνατότητες για να αντιλαμβανόμαστε περισσότερο, πιο συνειδητά και περισσότερο διαφοροποιημένα.

Η δυναμική της τέχνης

«Το συναρπαστικό σε ένα έργο τέχνης είναι η πολυσημία του. Μπορεί κανείς να το προσεγγίσει από διαφορετικές, κυρίως απρόσμενες οπτικές γωνίες. Ανάλογα με την οπτική γωνία προκύπτουν διαφορετικά πεδία συνειρμών, τα οποία αιφνιδιάζουν και τον ίδιο τον καλλιτέχνη [...]». (Ammann 2007: 9)

Η τέχνη είναι πολύπλευρη. Την συναντούμε στις πιο διαφορετικές μορφές, μεγέθη, υλικά, χρώματα, μυρωδιές ή τόνους. «Εξαναγκάζει» σε ένα κοίταγμα, μια συναίσθηση, μία ακρόαση και μία ψηλάφηση ακριβείας. Αυτό το σημείο ακριβώς είναι το κεντρικό και στην εργασία με τις βινιέτες, και απαιτεί μία διαφοροποιημένη αντίληψη (πρβλ. Agostini/Bube 2021a: 74). Τα έργα τέχνης είναι πολύσημα και επιτρέπουν, αν όχι οποιεσδήποτε, πάντως διαφορετικές μεταξύ τους «αναγνώσεις». Το να επιτρέψουμε εμπειρίες αμφισημίας και πολυσημίας είναι εξίσου σημαντικό για την εργασία με τις βινιέτες – κυρίως για την «ανάγνωση»/«ανάλυση» τους (βλ. κεφάλαιο «Βινιέτα»). Οι εμπειρίες που κερδίζουμε στην «συνάντηση» με την τέχνη για το πολύπλευρο, το πολύσημο και κάποτε και το ξένο μπορούν να μας ευαισθητοποιήσουν και εντός παιδαγωγικών πλαισίων, ώστε να αντιλαμβανόμαστε καταστάσεις που θεωρούμε συνηθισμένες πλέον μέσα στην πολυσημία τους, να αναστοχαστούμε γύρω από αυτές, και να στραφούμε προς αυτές με νέο τρόπο (πρβλ. Agostini/Bube 2021b).

Έκθεση εμπειρίας: ευαισθητοποίηση της αντίληψης μέσω μιας προσέγγισης της τέχνης που αποκαλείται «Κοντά στο έργο τέχνης»

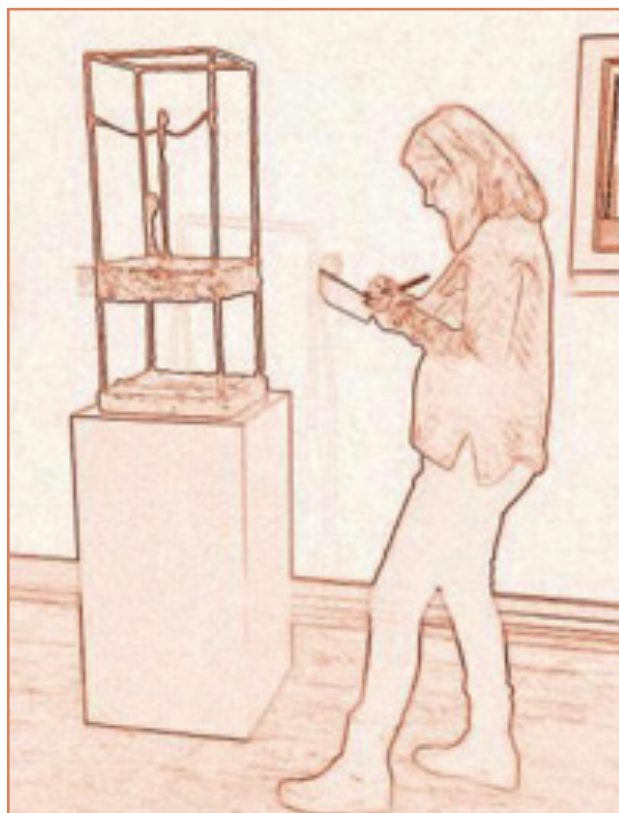
Ένα παράδειγμα μίας αντίστοιχης ευαισθητοποίησης και διαφοροποίησης της αντίληψης είναι τα βιωματικά εργαστήρια με φοιτητές και φοιτήτριες της Παιδαγωγικής σε διαφορετικά μουσεία, τα οποία γίνονται στη βάση προσέγγισης του έργου τέχνης που τιτλοφορείται «Κοντά στο έργο τέχνης» (πρβλ. Bube 2018). Οι φοιτητές/τριες έχουν την ευκαιρία να προσανατολιστούν συγκεκριμένα στο ορατό, σε αυτό που ακούγεται και σε αυτό που γίνεται αισθητό στην «συνάντηση» με την τέχνη, και να μείνουν «ανοικτοί» σε εμπειρίες της μη κατανόησης και του «ανοίκειου». Η προσέγγιση «Κοντά στο έργο τέχνης» που είναι προσανατολισμένη στην αντίληψη και το βίωμα, υπακούει στην απαίτηση να αντιλαμβανόμαστε τα έργα της εφαρμοσμένης τέχνης μέσα από την συγκεκριμένη εμφάνισή τους και την «ενεργούσα» αισθητικότητά τους. Σε αντίθεση με την κλασική ξενάγηση στο μουσείο που μεταδίδει γνώση, στο επίκεντρο αυτής της προσέγγισης είναι οι αισθητικές εμπειρίες που αποκτώνται από τα πρωτότυπα, αλλά και η αμοιβαία ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών για όσα αντιλαμβάνονται. Σε αυτήν την προσέγγιση δεν αποτελεί καθόλου ρητή προϋπόθεση για την αισθητική εμπειρία η προηγούμενη γνώση για τους/τις επί μέρους καλλιτέχνες/ιδες και για το πλαίσιο στην Ιστορία της Τέχνης. Μόνο αργότερα, στην διαδικασία της «αναμέτρησης» με το έργο τέχνης εισάγονται συμπληρωματικά γενικές πληροφορίες, ώστε να αποφευχθεί το βιαστικό «κλειδωμά» της δικής μας αντίληψης και να επιβεβαιώσουμε, να διευρύνουμε ή να διερωτηθούμε για τα πεδία αναφοράς των έργων για μία ακόμα φορά μέσα από διαφορετική προοπτική. Αρχικά ζητείται από τους φοιτητές/τριες να διατηρήσουν τις προσωπικές προσλαμβάνουσες και εντυπώσεις τους, να περιγράψουν τις επιδράσεις και να κατονομάσουν τους συνειρμούς, οι οποίοι στη συνέχεια θα συμπληρωθούν και θα συγκροτήσουν ένα πεδίο ζύμωσης και ανταλλαγής ιδεών στην κοινή ομαδική συζήτηση. Η ευαισθητοποίηση της προσοχής για αυτό που «εμφανίζεται» και η γόνιμη «αντιπαράθεση» με το ξένο, από την οποία αντλούνται αναπάντεχες σημασίες και σχέσεις, χρησιμεύει, όταν «μεταφέρεται» στην παιδαγωγική πρακτική για την αντίληψη και τον αναστοχασμό γόνιμων στιγμών μάθησης. Έτσι διαπιστώνει για παράδειγμα μία φοιτήτρια της Παιδαγωγικής μετά την προσανατολισμένη στην αντίληψη «αναμέτρησής» της με έργα τέχνης στο Μουσείο Albertina της

1.

Βιέννης: «Ειδικά ο τρόπος που αντιλαμβάνομαι τα πράγματα “εντάθηκε” με την επίσκεψη μου στο μουσείο, επειδή σήμερα γνώρισα έναν νέο τρόπο προσέγγισης της παρατήρησης. Το να αφήνομαι απλώς στις δικές μου εντυπώσεις χωρίς καθόλου προηγούμενη γνώση ή ειδικές προσδοκίες και να αφιερώνω χρόνο για να κρίνω κάτι ακριβέστερα, είναι πτυχές που θα επηρεάσουν μελλοντικά τον τρόπο αντίληψής μου». (Agostini/ Bube 2021a: 80)

(Agnes Bube)

Επειδή οι αισθητικές, εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι δυσνόητες και δεν μπορούν να αξιοποιηθούν γενικεύοντας, απαιτούν σε αντίθεση με τυποποιημένες διαδικασίες ειδικές προσεγγίσεις της οπτικοποίησης και της ανάλυσης. Η βινιέτα χρησιμεύει για τον αναστοχασμό αυτών των προσωπικών διαδικασιών μάθησης και εκπαίδευσης σε σύνδεση με την τέχνη. Επιτρέποντας το «άνοιγμα» της αντίληψης και τονίζοντας την προοπτικότητά της είναι σε θέση να κάνει αντιληπτή με ιδιαίτερο τρόπο την πληρότητα, το πολυεπίπεδο και την δυναμική της εμπειρίας με την τέχνη και μέσω της τέχνης (πρβλ. Bube 2020: 162).



V

Βινιέτα: Η Μελίνα και «Το παγώνι» της Natalija Gontscharowa

Η 14μελής ομάδα φοιτητών περνάει γρήγορα μέσα από τις αίθουσες του Μουσείου Albertina της Βιέννης, υπό την καθοδήγηση της κυρίας Νίκης και της βοηθού έρευνας, για τον πρώτο προσανατολισμό. Η κυρία Νίκη δείχνει τα πέντε μεμονωμένα προεπιλεγμένα έργα, με τα οποία οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να ασχοληθούν εκτενέστερα στις επόμενες 3 ώρες. Τελευταίες στην ομάδα είναι η Μελίνα και η ερευνήτρια. Ξαφνικά, η Μελίνα σταματά και μένει σαν πετρωμένη. Το βλέμμα της έχει προσελκύσει ο πίνακας της Natalija Gontscharowa με τίτλο «Το παγώνι» του 1912. Ο πίνακας ξεχωρίζει από τους άλλους πίνακες στον τοίχο, λόγω του μεγέθους του και της χρωματικής διαμόρφωσής του, με τα ζωηρά κίτρινα, πορτοκαλί, κόκκινα και βιολετί χρώματα. Τα μάτια της Μελίνας ανοίγουν διάπλατα, το στόμα της είναι μισάνοιχτο. Είναι σαν να την φωτίζουν ακτίνες από τον πίνακα. Η Μελίνα γυρίζει προς την ερευνήτρια. Ένα χαμηλόφωνο «Ουάου» ακούγεται από τα χείλη της, ένα έκπληκτο γελάκι. (Agostini/ Bube 2021a: 81)



Σφαίρα επιρροής από την «Ανάγνωση»/ Ανάλυση της προηγούμενης βινιέτας από το μουσείο

Για να αντιληφθούμε το διαφορετικό, αλλά και το καινούριο με διαφορετικό και με νέο τρόπο, πρέπει να αποκτήσουμε βιώματα που να υπερβαίνουν το συνηθισμένο μέτρο (πρβλ. Agostini/Bube 2021a: 86). Στην προηγούμενη βινιέτα παρουσιάζεται για την φοιτήτρια Μελίνα μία απρόσμενη στιγμή προσέλευσης της προσοχής της. Η «συνάντηση» με το έργο τέχνης «Το παγώνι» που γίνεται καθώς η φοιτήτρια περιδιαβαίνει στο μουσείο, μοιάζει να την προκαλεί, να διεγείρει και να προσελκύει την προσοχή της, μοιάζει μάλιστα να την «προκαταλαμβάνει» ως προς το επίπεδο προσδοκιών που θα ένιωθε. Με παραδειγματικό τρόπο εμφανίζεται εδώ μία στιγμή αισθητηριακής συμμετοχής. Αν αντιλαμβάνεται κανείς τις διεργασίες μάθησης ως βιωματικές διεργασίες, τότε έχει ιδιαίτερη σημασία η εμπειρία του ξένου και της αποξένωσης, οι στιγμές της έκπληξης και της ρήξης με ρουτίνες (πρβλ. Meyer-Drawe 2008; Rumpf 2008). Η περιέργεια, η αβεβαιότητα και μία ευαισθησία αντίληψης για αυτό που εμφανίζεται, αφήνουν χώρο για το αναπάντεχο και για παρεκκλίσεις σε σχέση με τις υφιστάμενες προηγούμενες παραδοχές. Τι μπορεί από αυτήν εδώ την κατάσταση να αξιοποιηθεί, ώστε να καταστεί γόνιμο για την παιδαγωγική πρακτική;

Είναι δυνατές παρόμοιες εμπειρίες και έξω από το μουσείο; Ποιες δυνατότητες μίας «ανοικτής», προσεκτικής στάσης αλλά και εξάσκησης της δικής μας ικανότητας αντίληψης υπάρχουν ακόμα;

Όταν καθημερινά πράγματα συνδυάζονται μεταξύ τους με παιγνιώδη ή/και ασυνήθιστο τρόπο, προκύπτουν νέες προοπτικές και αλληλεξαρτήσεις πέρα από ένα συνηθισμένο επίπεδο λειτουργικότητας (βλ. τις παρακάτω φωτογραφίες). Αυτή η εμπειρία του να αντιλαμβανόμαστε εκτός από τον βίοκοσμο και την ίδια τη δική μας την αντίληψη διαφορετικά και με νέο τρόπο, μπορεί να μας βοηθήσει όλους/ες να αλλάξουμε ματιά για τη μάθηση αλλά και για τη διδασκαλία: τους/τις διδασκόμενους/όμενες αλλά και τους /τις διδάσκοντες/ουσες, καθώς και τα περιβάλλοντά τους. Για να είμαστε σε θέση στο πεδίο της παιδαγωγικής πρακτικής να αντιληφθούμε με έναν νέο τρόπο τις εκπαιδευτικές διεργασίες αλλά και τις εναλλακτικές δυνατότητες (δράσης), έχει νόημα να παίρνουμε αποστάσεις κατά καιρούς από το οικείο και το υποθετικά ασφαλές. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει σε αυτήν την κατεύθυνση εξίσου ως αντικείμενο αλλά και ως «δρόμος» για τη ευαισθητοποίηση της αντίληψής μας:

«Όταν αφηνόμεστε σε αισθητικά φαινόμενα, μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε τον πλουραλισμό, την ανομοιογένεια και τις αντιφάσεις». (Brandstätter 2012: 179)

Συγγραφείς: Agnes Bube, Dennis Improda

Ερωτήσεις αναστοχασμού

- Όταν παρατηρείτε τις παρακάτω εικόνες, τι βλέπετε;
- Τι μπορείτε να αντιληφθείτε;
- Πώς εμφανίζονται σε εσάς;
- Σε ποιο βαθμό ακυρώνεται εδώ η συνηθισμένη αντίληψή σας; Σας ενοχλεί κάτι; Αν ναι, τι σας ενοχλεί;
- Προσεγγίστε εσείς οι ίδιοι για μια φορά αντικείμενα της καθημερινότητάς σας με διαφορετικό τρόπο. Προσπαθήστε να διαμορφώσετε από διαφορετικά πράγματα τα δικά σας ασυνήθιστα σύνολα αντικειμένων που μπορεί να προκαλούν το αίσθημα του ανοίκειου.

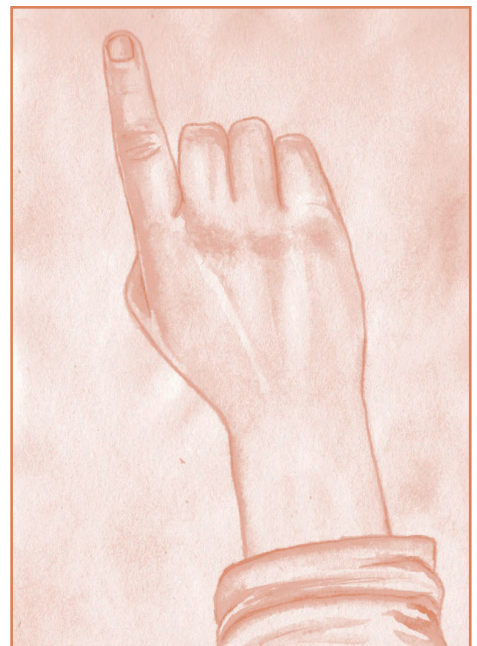


Φωτογραφίες: © A. Bube/D. Improda

Βιβλιογραφία

- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021a): Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (8). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 67-89.
- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21, 3, S. 64-73.
- Ammann, Jean-Christophe (2007): Bei näherer Betrachtung. Zeitgenössische Kunst verstehen und deuten. Frankfurt am Main: Westend.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007): Ästhetik. Lateinisch-Deutsch übersetzt und herausgegeben von Dagmar Mirbach. Band (1). Hamburg: Felix Meiner.
- Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (2). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Bernfeld, Siegfried (2006): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Übersetzt von Barbara und Robert Picht, bearbeitet von Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übersetzt von Günther Seib. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.
- Brophy, Jere E./Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Herausgegeben von Dieter Ulich. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bube, Agnes (2018): „Nah am Werk“ – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. In: Erziehung & Unterricht 168, 5-6, S. 431-438.
- Bube, Agnes (2020): Am Phänomen orientiert. Kunstvermittlung Nah am Werk und Vignettenforschung. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hrsg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band (4). München: kopaed, S. 157-172.
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Auflage. Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Band (19). Frankfurt am Main: Athenäum, S. 63-73.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Peterlini, Hans Karl (2019): Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ‚So-Seins‘. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 41-60.
- Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria: Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: J. G. Cotta'sche, S. 21-32.
- Schatz, Michael (2009): ‚Lernseits‘ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, S. 16-21.
- Schürmann, Eva (2015): Wahrnehmung. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenke, Christoph/Pérez, Germán T. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 59-64.
- Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. 5. Auflage. Stuttgart: Reclam.

■ Σημειώσεις





2.

ΣΩΜΑ

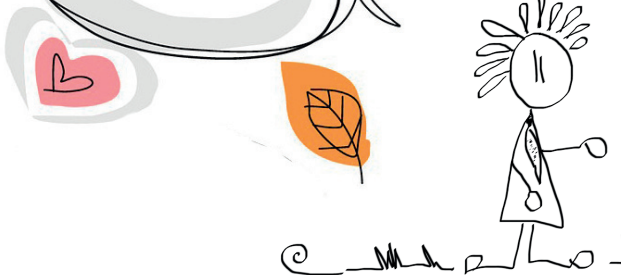
Η σωματικότητα ως νέα προοπτική

ΣΩΜΑ

Η σωματικότητα ως νέα προοπτική



Χμ, όταν διαβάζω κάποιες βινιέτες γελάω, με άλλες θυμώνω και κάποιες άλλες να ... με αφήνουν απλώς αδιάφορη.



Καταλαβαίνω τι λες, μου συμβαίνει και εμένα. Κάποιες φορές ανατριχιάζω διαβάζοντας βινιέτες, μου σηκώνεται κυριολεκτικά η τρίχα. Πολλές φορές δεν μπορώ να πω γιατί, ώσπου συνειδητοποίησα ότι συναισθάνομαι ότι νιώθει κάποιος/α. Νομίζω ότι αυτό εννοούν οι φαινομενολόγοι όταν μιλούν για τη σωματικότητα. Ωστόσο δεν έχω ακόμα ξεκαθαρίσει τελείως τι ακριβώς είναι αυτό.



Βινιέτα: Ο Αλέξης, μία εξίσωση και η κυρία Χαρά

Είναι η σειρά του Αλέξη να λύσει μία εξίσωση στον πίνακα. $3,5+x=16,34$. Χαμογελώντας πλατιά, σημειώνει δίπλα στο 16,34 μία λοξή γραμμή και -5. Από κάτω βάζει $x=11,34$. «Πώς προκύπτει αυτό;» τον μαλώνει η κυρία Χαρά. «Μείον πέντε» απαντά ο μαθητής χωρίς δισταγμό. «Όμως εκεί γράφει 3,5, του επισημαίνει η κυρία Χαρά, οπότε ο Αλέξης με ένα δειλό χαμόγελο διορθώνει χαμηλόφωνα τον εαυτό του: «Λοιπόν 13,29». Η κυρία Χαρά κατεβάζει το κεφάλι, το κουνάει, σηκώνει το βλέμμα και καθοδηγεί τον Αλέξη: «Γράφε το ένα κάτω από το άλλο. Γραμμή ... και υπολόγισε μείον». Ο Αλέξης γυρίζει στον πίνακα με παγωμένο χαμόγελο, σταματάει, γυρίζει πάλι προς την κυρία Χαρά και την κοιτάζει με απορία. «Λοιπόν, πώς κάνουμε αφαίρεση;» ρωτάει εκείνη απότομα. Ο Αλέξης στρέφεται με το παράξενα παγωμένο χαμόγελο στον πίνακα και κάνει την πράξη. Η τάξη γεμίζει μουρμουρητά, ακούγεται ήχος χαρτιών, ψάχνουν στις κασετίνες, ενώ η κυρία Χαρά υπαγορεύει στον Αλέξη, τι πρέπει να υπολογίσει και να σημειώσει. Εν τέλει ο Αλέξης γυρίζει από τον πίνακα στην κυρία Χαρά και ψιθυρίζει διστακτικά: «12,84». «Ναι, 12,84, γράψε το λοιπόν σε παρακαλώ», λέει η δασκάλα, ενώ σηκώνει το κεφάλι και κοιτάζει το ταβάνι. Ο Αλέξης γράφει το αποτέλεσμα στον πίνακα, πριν επιστρέψει στην θέση του με το βλέμμα καρφωμένο πάνω της και ένα χαμόγελο παγωμένο στο πρόσωπό του. (Mian 2019: 230)

Όταν διαβάσατε την βινιέτα, νιώσατε κάτι; Οίκτο, δυσφορία, επιδοκιμασία, αποδοκιμασία; Όταν το νιώσατε, είχατε ήδη μία λέξη για το συναίσθημα αυτό; Στην διάρκεια της ανάγνωσης λειτουργήσατε περισσότερο νοητικά ή αφεθήκατε να παρασυρθείτε από τη ροή των συμβάντων;

Ο Merleau-Ponty (1966) υποδεικνύει, ότι απαντάμε, ανταποκρινόμαστε σε αυτά που μας περιβάλλουν, μας συμβαίνουν, μας «συναιτούν», προτού ακόμα μπορέσουμε να τα περιγράψουμε με σκέψεις ή λέξεις. Για παράδειγμα, πριν μπορέσουμε να κατονομάσουμε τι προξενεί η βινιέτα μέσα μας, αισθανόμαστε κάτι. Αυτό το πράγμα που δεν μπορεί ακόμα να καθοριστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια ή να αποδοθεί λεκτικά μας «καταλαμβάνει» – ως θολή αίσθηση, ως ένα συναίσθημα που δυναμώνει συνεχώς ή ίσως ως μια μορφή ανατριχίλας – πριν το συνειδητοποιήσουμε. Αν αυτό που μας συμβαίνει μας ενοχλεί, αν βρίσκεται εκτός του πεδίου αυτού που μας είναι όλα γνωστά και οικεία, και δεν μπορούμε να το συλλάβουμε, επειδή «αποδυναμώνει» τις μέχρι τότε παραδοχές μας, τότε μπορεί να μιλήσει κανείς, όπως αναφέρει ο Bernhard Waldenfelds (2006) για ένα «παθητικό συμβάν», ένα είδος «παθήματος» που μπορεί να θέσει σε κίνηση μία εμπειρία.

«Πάθος» (Pathos) και πάθημα – μία σύντομη περιγραφή

«Κάτι γίνεται ορατό, ακουστό, αισθητό, με το να μας έρχεται στη σκέψη, στην προσοχή, να μας ελκύει, να μας προκαλεί αποστροφή, να είναι έξω από την γνώση και την θέλησή μας, χωρίς όλα αυτά να μπορούν να αποδοθούν σε ένα υποκείμενο ως δράστη ή φορέα ενεργειών. [...] Όλα όσα μας συμβαίνουν και με αυτόν τον τρόπο τα χαρακτηρίζω "πάθος" (Pathos) με την έννοια του παθήματος». (Waldenfels 2004: 39κ.κ.). Το πάθημα είναι κάτι «ασυνήθιστο», το οποίο κατ'εμέ διαχωρίζεται από το «συνηθισμένο» και συμβαίνει χωρίς να το προκαλέσω εγώ. Ωστόσο, εγώ είμαι αυτός στον οποίο συμβαίνει, γιατί είναι το σώμα μου που με «ανοίγει» σε αυτό που με περιβάλλει και «διαρρηγνύει» την εμπειρία μου, την τάξη των πραγμάτων όπως τη γνωρίζω ως τώρα, έτσι ώστε να μου εμφανίζεται ως κάτι ασυνήθιστο.

Το "πάθος" και το πάθημα ως μια μορφή επίδρασης του κόσμου, των άλλων ανθρώπων, των γεγονότων και των εμπειριών πάνω μου, συνδέονται στην φαινομενολογία στενά με την έννοια της σωματικότητας. Ήδη για τον Husserl, και αργότερα σε περαιτέρω επεξεργασία από τον Merleau-Ponty, το σώμα είναι μία προσπάθεια, να μην σκεπτόμαστε ξεχωριστά την σάρκα και το πνεύμα, αλλά τη διασύνδεσή τους (πρβ. Peterlini 2020: 130). Επομένως, σύμφωνα με την τρέχουσα άποψη μπορούμε να έχουμε ένα κορμί, είμαστε όμως σώματα ως συγκεκριμένοι άνθρωποι που δεν διαχωρίζονται σε κορμί-πνεύμα ή αισθηματολογική: «Είμαι το σώμα μου» (Merleau-Ponty 2004: 181). Μέσω του σώματός του μαθαίνει ο άνθρωπος τον κόσμο, μέσω του σώματος τον βιώνει ξανά, ως «σύνδεση πνευματικού και σαρκικού είναι» (Meyer-Drawe 2000: 55). Σύμφωνα με τον Waldenfels μπορεί το σώμα να γίνει αντιληπτό και ως «σώμα με ψυχή» (Waldenfels 2004: 14), στο οποίο η λογική και το συναισθημα δεν διαχωρίζονται. Το σώμα ξεπερνά, υπερβαίνει το κορμί, επειδή είναι δυνατό να εκφραστούν σε αυτό συναισθήματα, φόβοι, ελπίδες και απαιτήσεις.

«Το σώμα [μου] δεν είναι απλώς ένα αντικείμενο μεταξύ όλων των άλλων αντικειμένων, ένα πυκνό πλέγμα από ιδιότητες των αισθήσεων μου μεταξύ άλλων, αλλά είναι αυτό το «ευ-αίσητο» (με την έννοια της πρόσληψης) για όλα τα άλλα αντικείμενα αντικείμενο, αυτό που δίνει σε όλους τους τόνους την «απήχησή» τους, πάλλεται με όλα τα χρώματα και προσδίδει σε όλες τις λέξεις την πρωταρχική τους σημασία με το μοναδικό τρόπο με τον οποίο τις προσλαμβάνει». (Merleau-Ponty 1966: 276)

Ο Bernhard Waldenfels (2000: 14) μιλά σε αυτό το συγκεκριμένο, σε σύνδεση με τον Husserl και τον Merleau-Ponty, για διαφορετικές εκδηλώσεις του σώματος: Αφενός εμφανίζεται το σώμα ως κορμί, το οποίο εμφανίζεται όπως τα άλλα πράγματα στον κόσμο και διαθέτει συγκεκριμένο βάρος, συγκεκριμένη έκταση κλπ. Αφετέρου εμφανίζεται ως μέσο το οποίο π.χ. μας κάνει δυνατή την αντίληψη και την κίνηση. Έτσι τίθεται σε αμφισβήτηση η γνωστή διάκριση του φιλοσόφου René Descartes μεταξύ σκέψης (res cogitans) και σώματος (res extensa), διάκριση που διατρέχει ακόμη και σήμερα τη σκέψη μας. Ο Descartes χώρισε δηλαδή τον άνθρωπο σε ένα ον, στο οποίο είναι χωριστά το πνεύμα (σκέψη) και το σώμα. Ως αποτέλεσμα, «μεταμορφώθηκαμε εμείς σε απλώς σκεπτόμενα όντα, τα πράγματα μεταμορφώθηκαν σε σκέψεις, και όλοι οι άλλοι (ως μη σκεπτόμενα όντα) εξωθήθηκαν στο χώρο του α-διανόητου, της μη σκέψης» λέει η Käte Meyer-Drawe πιάνοντας το νήμα μίας ιδέας του Maurice Merleau-Ponty, και υποδεικνύει μία μακρά εξέλιξη, η οποία κορυφώνεται στην άποψη ότι αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας ως «κατασκευαστή» του κόσμου και τον εγκέφαλό μας ως το μόνο μέρος που «συλλαμβάνει» τη σημασία του κόσμου αυτού που «κατασκευάσαμε» (πρβλ. Meyer-Drawe 1999: 330). Η φαινομενολογία υπερβαίνει αυτόν τον δυισμό και προσπαθεί να ορίσει εκ νέου το κορμί ως σώμα με διαφορετικές εκδηλώσεις. Ως σωματικά όντα κινούμαστε στον κόσμο, αντιλαμβανόμαστε άλλους ανθρώπους, ζώα, φυτά, πράγματα, γεγονότα, αισθανόμαστε ό,τι αισθανόμαστε με τη βοήθεια της αντίληψής μας. Επομένως δεν είμαστε μόνο κορμιά χωρίς αίσθηση μεταξύ άλλων κορμιών, αλλά βρισκόμαστε σε διαρκή «συνδιαλλαγή» και «συνομιλία» με όλα όσα μας περιβάλλουν, υφιστάμεθα επιρροές και επιδράσεις, ασκούμε όμως και εμείς με τη σειρά μας επιρροή και επιδράσεις.

«Σε αυτό το σημείο πρέπει να αποκρούσουμε την προκατάληψη η οποία μετατρέπει [για παράδειγμα] την αγάπη, το μίσος ή την οργή σε "εσωτερικές πραγματικότητες" οι οποίες είναι προσιτές μόνο σε εκείνον που ως μοναδικός μάρτυρας τα αισθάνεται. Η οργή, η ντροπή, το μίσος, η αγάπη δεν είναι ψυχικά γεγονότα, κρυμμένα στο βαθύτερο επίπεδο συνείδησης του Άλλου, είναι από έξω ορατοί τρόποι ή στιλ συμπεριφοράς. Είναι σε αυτό το πρόσωπο ή σε αυτές τις κινήσεις και δεν κρύβονται πίσω τους». (Merleau-Ponty 2000: 72)

Σωματική Ομιλία – «Ανάγνωση»/ Ανάλυση της Βινιέτας

Χάρη στην σωματική μας κατάσταση είμαστε επομένως ευαίσθητοι σε σωματικές εκφράσεις/εκδηλώσεις, όπως χειρονομίες, μιμική, τρόπος ομιλίας, τρόπος βαδίσματος, πράγματα που ίσως έγιναν αισθητά στο ίδιο μας το σώμα κατά την ανάγνωση της εισαγωγικής βινιέτας. Ως σωματικά όντα είναι για εμάς προσιτοί τόσο η κυρία Χαρά όσο και ο Αλέξης στις σωματικές εκφράσεις/εκδηλώσεις τους. Ας ρίξουμε την ματιά μας στον Αλέξη: το πλατύ χαμόγελό του στην αρχή της βινιέτας καθώς και η γρήγορη απάντησή του στην ερώτηση της κυρίας Χαράς μπορεί να «διαβαστεί»/αναγνωριστεί ως βεβαιότητα ότι έλυσε την εξίσωση. Με την εξέλιξη της βινιέτας η βεβαιότητα υφίσταται μεταβολή. Έτσι το χαμόγελο μετατρέπεται από πλατύ σε αδύναμο και τελικά σε παγωμένο, ώσπου τελικά δείχνει να είναι κολλημένο στο πρόσωπό του. Είναι το χαμόγελό του, το ψιθύρισμά του, ο δισταγμός του, η ματιά του – με συντομία: το σώμα του, αυτό που, καθώς απόκρινεται στην ξένη απεύθυνση, προσφέρει έκφραση και τον χαρακτηρίζει για τους συμμαθητές/τριες και την δασκάλα του, αλλά και την συγγραφέα της βινιέτας και των αναγνωστών της βινιέτας, ως κάποιον που γίνεται αντιληπτός με ένα συγκεκριμένο τρόπο μέσω αυτών των σωματικών εκφράσεων/εκδηλώσεων του. Ακόμα και όταν ο Αλέξης προσπαθεί κατά τα φαινόμενα, να περισώσει την αξιοπρέπειά του, το πρόσωπό του δεν μπορεί να εκπληρώσει την πρόθεσή του, τον προδίδει. Το σώμα και η ομιλία του ξεφεύγουν από τον λογικό έλεγχο, δεν τα έχουμε όλα υπό έλεγχο. Το χαμόγελο του Αλέξη δεν σβήνει μεν ποτέ, αλλάζει όμως χαρακτηριστικά – αυτή η σωματική έκφραση συμβάλλει στο να μοιραζόμαστε την πιθανή αίσθηση του Αλέξη. Αν όντως ο Αλέξης έζησε την εμπειρία την οποία μοιραζόμαστε και εμείς, δεν το γνωρίζουμε. Επομένως δεν είναι σημαντικό, τι πραγματικά νιώθει ο Αλέξης, τι βρίσκεται «πίσω» από την ιστορία του, αλλά τι μπορεί να βιώσουμε μαζί του μέσω της σωματικότητάς μας για την βινιέτα, ώστε να μάθουμε κάτι για τις παιδαγωγικές καταστάσεις μέσω της βινιέτας. Η βινιέτα μπορεί να «διαβαστεί»/αναλυθεί με διάφορους τρόπους, γίνεται κατανοητή σε ένα υπόβαθρο των εκάστοτε δικών μας προ-βιωμάτων, γνώσεων, συνηθειών ερμηνείας, ρητών και υπόρρητων θεωρητικών σημείων αναφοράς σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Οι «αναγνώσεις»/αναλύσεις – βλ. κεφάλαιο «Βινιέτα» – είναι διαφορετικές απόπειρες ερμηνείας.

Πώς είναι για εσάς το κοινό βίωμα της εμπειρίας του Αλέξη; Πώς σας φαίνεται η δασκάλα; Πώς διαμορφώθηκε η εμπειρία για τους/τις άλλους/ες στον περίγυρό σας; Προκάλεσε κάτι διαφορετικό;

Έκθεση εμπειρίας: ασκήσεις για τον αναπροσανατολισμό της αντίληψης – από τον δικό μου κόσμο στον κόσμο των άλλων

Η Μαρία, μία συνάδελφος, και εγώ ξεφυλλίζαμε μία συλλογή από βινιέτες, όταν το βλέμμα της έπεσε στην βινιέτα «ο Γιάννης και οι άλλοι». Άρχισε να διαβάζει και εγώ διάβαζα μαζί της, μολονότι γνώριζα ήδη την βινιέτα:



Βινιέτα: ο Γιάννης και οι άλλοι

Στο μάθημα των Γερμανικών, οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να συντάξουν σε μικρές ομάδες την αφηγηματική απόδοση ενός μύθου. Ο Γιάννης εργάζεται με βάση το χωρισμό σε ομάδες που έκανε η δασκάλα των Γερμανικών, η κυρία Ελίζα, με την Λίνα, τον Δήμο και τον Σάκη στον διάδρομο έξω από την τάξη. Μετά από ένα τέταρτο της ώρας μπαίνει όμως γρήγορα στην τάξη, κοιτάζει τριγύρω, ώσπου διακρίνει την κυρία Ελίζα μέσα στις μικρές ομάδες που ψιθυρίζουν και την πλησιάζει με τρόπο αποφασιστικό. «Μπορώ σας παρακαλώ να εργαστώ μόνος μου; Δεν θέλω με τους άλλους», ξεσπάει το παιδί. Με το ένα χέρι κρατάει εν τω μεταξύ τα δάκτυλα του άλλου χεριού και κοιτάζει την κυρία Ελίζα στα μάτια. Η κυρία Ελίζα με την σειρά της συνοφρυώνεται και απαντά σοβαρά: «Γιατί δεν θέλεις να δουλέψεις με τους άλλους;» Χωρίς δισταγμό, όμως πιο αργά και με το βλέμμα στο πάτωμα, ο Γιάννης απαντά: μπορώ καλύτερα μόνος μου. Η κυρία Ελίζα χαλαρώνει τα φρύδια της, ενώ αντίθετα το στόμα της τραβιέται στο πλάι και το βλέμμα της κινείται πάνω από το κεφάλι του Γιάννη. Για λίγο κοιτάζει σε κάποιο αόρατο σημείο πάνω απ' αυτόν. Αντίθετα, το βλέμμα του αγοριού επιστρέφει στο πρόσωπο της δασκάλας και δεν την αφήνει από τα μάτια του. Τελικά η κυρία Ελίζα κοιτάζει πάλι τον Γιάννη, τον αγγίζει σύντομα στον ώμο και λέει: «Έλα, πάμε στους άλλους». Φεύγουν μαζί από την τάξη. (Μιαν 2019: 193κ.κ.)

2.

Μετά το διάβασμα κούνησα το κεφάλι μου και είπα ότι η βινιέτα περιγράφει μια καθημερινή κατάσταση στο σχολείο, την οποία είχα βιώσει αρκετές φορές στην τάξη. Πάντα αντιδρώ όπως η κυρία Ελίζα, και γι' αυτό η βινιέτα δεν μου έλεγε πολλά: δεν κατάλαβα τι είχε επηρεάσει την συγγραφέα της βινιέτας και ποια «συμ-βιωμένη εμπειρία» (Peterlini 2016: 11) θα έπρεπε να μου παρουσιαστεί. Η Μαρία όμως αντέδρασε με απορία και δήλωσε ότι αντίθετα ήταν πολύ εντυπωσιασμένη από την βινιέτα γιατί είχε αντιληφθεί μία ιδιαίτερη περίπτωση που δεν ανήκε στην ρουτίνα διδασκαλίας της και ότι την είχε εντυπωσιάσει πολύ η συμπεριφορά της δασκάλας. Συζητήσαμε πολύ και ανταλλάξαμε απόψεις για τη συνεργατική μάθηση και για τους/τις ανταγωνιστικούς/ες μαθητές/τριες στο σχολείο, για τους Fröbel και Pestalozzi, για τον ρόλο του δασκάλου κατά τις ομαδικές εργασίες, για τις εμπειρίες μας στην πράξη και για τις εμπειρίες των μαθητών/τριών μας: Πρέπει η ομαδική εργασία να είναι ιδιαίτερα δομημένη; Πρέπει οι διαφοροποιημένες κοινωνικές μορφές μάθησης να αμφισβητήσουν τον παραδοσιακό μας ρόλο; Πρέπει η ομαδική εργασία να επιτρέπει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να ενισχύει έτσι την ομαδικότητα; Πότε πρέπει να παρέχουμε και να προγραμματίζουμε ευκαιρίες για ατομική εργασία; Πώς και πότε πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί; Από ποια οπτική γωνία αντιλαμβανόμαστε την αλληλεπίδραση μάθησης και διδασκαλίας; Πώς βιώνουμε καταστάσεις διδασκαλίας; Μετά τη συζήτηση μας, ο καθένας από εμάς συνόψισε τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις του και τις κατέγραψε. Ως παράδειγμα, συνοψίζω τις σκέψεις της Μαρίας παρακάτω: Είμαι πολύ συγκροτημένη και οργανώνω τις δραστηριότητες με ακρίβεια και προσοχή, όταν πρόκειται για τον σχηματισμό ομάδων στην τάξη. Δεν μου αρέσει να δέχομαι προτάσεις από τους/τις μαθητές/τριες, αφού έχει ξεκινήσει η ομαδική εργασία. Αυτή η βινιέτα ήταν σαν ένα χαστούκι στην προσέγγισή μου. Ήξερα την αποφασιστικότητα αυτού του παιδιού. Άκουσα τα γρήγορα βήματα του να πλησιάζουν προς την δασκάλα και αισθάνθηκα ότι εξέφραζαν μια ισχυρή και επιτακτική πρόθεση. Τα γρήγορα βήματα ενσάρκωναν την επιθυμία και την προσμονή του, να του επιτραπεί να δουλέψει μόνος του, να μπορέσει να δώσει τον καλύτερο του εαυτό. Το χέρι που κράταγε τα δάχτυλα του άλλου χεριού, μου μετέδιδε την ένταση και τον ενθουσιασμό του, αλλά και την αποφασιστικότητά του. Το βλέμμα του, που αναζητούσε και προσέλκυε την προσοχή της δασκάλας, μου έδειχνε τη σοβαρότητα και τη σημασία του αιτήματός του. Η δασκάλα το αισθάνθηκε, αντιλήφθηκε αυτές τις κινήσεις. Παρόλο που τον άγγιξε ελάχιστα στους ώμους, μου φαίνεται ότι αυτή η χειρονομία τον καλωσόρισε και δέχτηκε το αίτημά του. Έχω αυτή την εικόνα των δύο τους να πηγαίνουν «προς την ίδια κατεύθυνση» μπροστά μου, αν και ακόμα δεν ξέρω πώς θα ανταποκρινόταν τελικά η δασκάλα στο αίτημά του. Η προσοχή μου συνήθως εστιάζεται αποκλειστικά

στην άσκηση, στο έργο που πρέπει να γίνει. Δίνω ιδιαίτερη προσοχή στις λέξεις. Σε αυτή την περίπτωση όμως, μια σειρά από κινήσεις του σώματος, ελάχιστες χειρονομίες και ματιές μου έδωσαν μια διαφορετική προσέγγιση του άλλου, καθώς μπόρεσα να εκτιμήσω σωστά τη σωματικότητα, τις εκφράσεις του προσώπου και τα βλέμματα στη συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτή είναι μια διάσταση την οποία παραμελώ και την οποία γνωρίζω πολύ λίγο.

(Cinzia Zadra)

Τα αισθητηριακά μας δεδομένα είναι «ενσώματα» και συγκαθορίζονται από τις σωματικές εμπειρίες μας, όπως φαίνεται και στην έκθεση εμπειρίας. Το να βλέπω (το βλέμμα) είναι πάντοτε ένα «βλέπω» (βλέμμα) από κάποιο σημείο του σώματός μου που καθιστά δυνατή ή αδύνατη μία προοπτική, μία οπτική γωνία (Merleau-Ponty 1962: 67). Ο τρόπος που αντιλαμβάνομαι κάτι, εν προκειμένω την βινιέτα, εξαρτάται επομένως από τις ως τώρα εμπειρίες μου: στην έκθεση εμπειρίας μπορεί να γίνει κατανοητό, με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούν να «αναγνωστούν»/αναλυθούν οι βινιέτες. Αυτό που για την Cinzia Zadra ήταν αρχικά ασήμαντο, άγγιξε βαθιά την Μαρία. Γι' αυτό «διαβάζουμε» (και κατανοούμε) τις βινιέτες – καθώς και άλλες καταστάσεις που διαδραματίζονται πραγματικά – πάντα στην βάση των δικών μας προηγούμενων εμπειριών. Η ανταλλαγή απόψεων με την Μαρία έδωσε επομένως την δυνατότητα στην Cinzia να ακολουθήσει τα ίχνη σωματικής έκφρασης τα οποία άγγιξαν την Μαρία ευθέως.

Είμαστε πλάσματα που αισθάνονται, και αυτά τα αισθήματα τα δείχνουμε πολλές φορές χωρίς να το συνειδητοποιούμε. Είτε φωνάζουμε είτε ψιθυρίζουμε κάτι, είτε στεκόμαστε μαζεμένοι, με ζαρωμένους ώμους είτε καμαρωτοί, είτε γελάμε με ολόκληρο το πρόσωπο είτε χαμογελάμε, είτε αγγίζουμε τους άλλους με ένα βλέμμα – εκφραζόμαστε σωματικά. Το πώς προσλαμβάνει ένας άλλος αυτές τις σωματικές εκφράσεις, δεν εξαρτάται μόνο από εμάς, αλλά και από τον άλλο, ο οποίος τις αντιλαμβάνεται με το σώμα του και τις εμπειρίες ως κάτι (π.χ. ως οργή, αμηχανία, θλίψη, υπακοή, χαρά κλπ.).

Το ότι το σώμα μας λέει περισσότερα για εμάς από όσα εμείς οι ίδιοι αντιλαμβανόμαστε, μπορεί να γίνει κατανοητό αν εξετάσουμε την εμπειρία του φόβου: ακόμα και αν προσπαθούμε να καταπνίξουμε τον φόβο μας, οι άλλοι μπορούν να τον αντιληφθούν στη βάση αυτής τη σωματικότητας που μοιραζόμαστε ως άνθρωποι και στη βάση των δικών τους προηγούμενων εμπειριών. Ο φόβος εκφράζεται σωματικά, ακόμα και πριν τον συνειδητοποιήσουμε. Το ίδιο συμβαίνει, όταν το πρόσωπό μας κοκκινίζει ξαφνικά, όταν ντρεπόμαστε. Όπως το διατυπώνει ο Gabriel Marcel, σε μία αναφορά στον Merleau-Ponty: «έχω ένα κορμί, είμαι όμως ένα σώμα» (πρβλ. Marcel 1986).

Συγγραφείς: Stephanie Mian, Cinzia Zadra

■ Ερωτήσεις αναστοχασμού

- Ποιες άλλες σωματικές εκδηλώσεις μπορείτε να αντιληφθείτε στην παραπάνω βινιέτα;
- Τι σας λένε αυτές οι εκδηλώσεις για τα πρόσωπα που συμμετέχουν;
- Ποια επίδραση/απήχηση παράγουν οι εκδηλώσεις κάθε φορά κατά την ανάγνωση της βινιέτας;
- Ποιες είναι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών κατά την γνώμη σας;
- Έχετε βιώσει παρόμοιες εμπειρίες;
- Πώς αντιλαμβάνεστε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες; Πώς αλλιώς θα μπορούσε κανείς να τους/τις αντιληφθεί;

Βιβλιογραφία

Marcel, Gabriel (1986): Leibliche Begegnungen. Notizen aus einem gemeinsamen Gedankengang. Bearbeitet von Hans A. Fischer-Barnicol. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn, S. 15-46.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): Phenomenology of Perception. New Jersey: The Humanities Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, herausgegeben von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten. Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Band (7). Berlin, New York: Walter de Gruyter & Co.

Merleau-Ponty, Maurice (2000): Sinn und Nicht-Sinn. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 3, S. 329-336. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf [Zugriff: 23.07.2021].

Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (1). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Waldenfels, B. (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

◆ Σημειώσεις



◆ Σημειώσεις



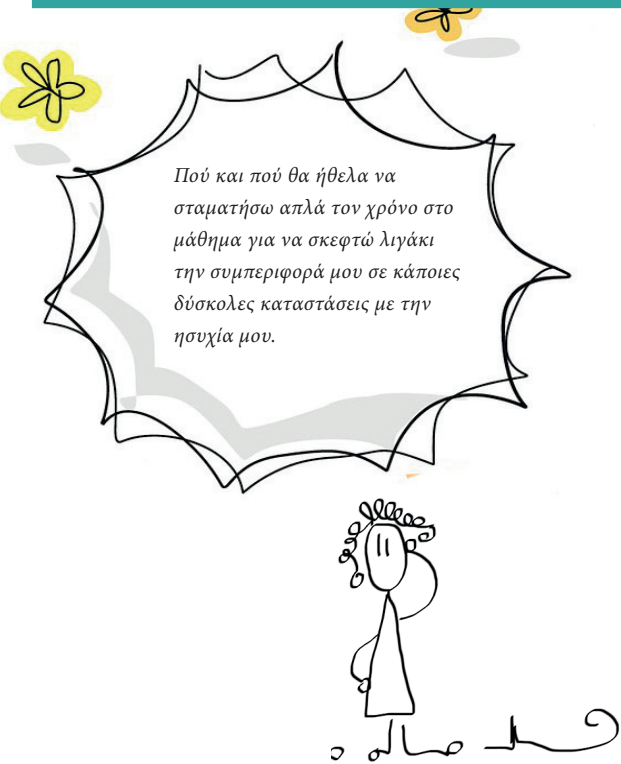
3.

BINIETA


Η βινιέτα ως εργαλείο αναστοχασμού

BINIETA

Η βινιέτα ως εργαλείο αναστοχασμού



Πού και πού θα ήθελα να σταματήσω απλά τον χρόνο στο μάθημα για να σκεφτώ λιγάκι την συμπεριφορά μου σε κάποιες δύσκολες καταστάσεις με την ησυχία μου.



Ναι, αυτό θα ήταν πρακτικό. Συνήθως πρέπει να αντιδρούμε γρήγορα και στην καλύτερη περίπτωση με αυτοπεποίθηση, ώστε η καθημερινότητα στην τάξη να είναι επιτυχής. Συχνά δεν απομένει πολύς χρόνος για παρατήρηση και αναστοχασμό.

Σε τι βοηθά μία βινιέτα (για την παιδαγωγική πρακτική);

Η εργασία με τις βινιέτες προσπαθεί να μας ευαισθητοποιήσει προς μία παιδαγωγική στάση εγρήγορσης αλλά και προσήλωσης σε σχέση με ό,τι συμβαίνει, η οποία – όπως προαναφέρθηκε – να είναι και ανοικτή σε «ενοχλήσεις» και αβεβαιότητες. Έτσι γίνονται ορατές στην δική μας πρακτική και οι ικανότητες των μαθητών/τριών που μέχρι τώρα τις παραβλέπαμε, οι οποίες ούτε ήταν αναμενόμενες αλλά ούτε προέκυπταν από δικές μας διδακτικές παρεμβάσεις. Μία διεξοδικότερη παρατήρηση φαινομενικά καθημερινών καταστάσεων, όπως π.χ. στιγμές – υποτίθεται – ενοχλητικές στη διάρκεια του μαθήματος, μπορεί να μας διευκολύνει στο να αποκτήσουμε μία διαφορετική αντίληψη των παιδιών, των νέων αλλά και των εκάστοτε ενεργειών τους. Από αυτή την προοπτική, η επαγγελματική συμπεριφορά δεν σημαίνει πρωταρχικά μία στοχευμένη, συνεχή πορεία προς τα εμπρός, αλλά μία σιωπηλή παύση, μία ευαίσθητη ματιά και κατά περίπτωση ένα βλέμμα που καθώς στρέφεται σε ό,τι έχει ήδη συμβεί, μας βοηθά να μάθουμε νέα πράγματα. Η τέχνη της παιδαγωγικής δράσης διακρίνεται – σύμφωνα με αυτό τον τρόπο αντίληψης – ως μια επαγγελματική «ανταπόκριση» στις πολυεπίπεδες ανάγκες των μαθητών/τριών, η οποία απαιτεί και προάγει την διακριτικότητα, την προσοχή και την μέριμνα από τη μεριά αυτού που, σε όποιο πεδίο βρίσκεται, δρα παιδαγωγικά (πρβλ Agostini 2020a).

Τι είναι μία βινιέτα;

Η βινιέτα είναι η συμπυκνωμένη, «παραδειγματική» περιγραφή ενός επιλεγμένου στιγμιότυπου από μία ευρύτερη «σκηνή» εμπειρίας (πρβλ. Meyer-Drawe 2012). Ως «παράδειγμα», η βινιέτα έχει την αξίωση να φωτίσει ένα γενικό νόημα σε κάθε ιδιαίτερη και συγκεκριμένη περίπτωση. Από την βινιέτα δεν πρέπει όμως να εξαχθεί ένα «δίδαγμα» για την συγκεκριμένη περίπτωση μόνο, αλλά και ένα «δίδαγμα» πέρα από αυτή. Η βινιέτα μας διευκολύνει όχι μόνο καθώς διαφοροποιεί την αντιληπτική μας ικανότητα και οξύνει τον στοχασμό γύρω από βιωμένες παιδαγωγικές εμπειρίες, αλλά και επειδή μας ευαισθητοποιεί γενικότερα ως προς την παιδαγωγική μας συμπεριφορά. Έτσι ως εργαλείο χρησιμεύει πέρα από την ανάδειξη στιγμών εμπειρίας και για την παραγωγή επιστημονικών γνώσεων αλλά και ως μέσο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (πρβλ. Agostini 2020b; Συμεωνίδης/ Παπαδοπούλου 2020), π.χ. στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών ή ως εργαλείο για την ανάπτυξη της διδασκαλίας αλλά και της σχολικής μονάδας. Οι βινιέτες προκύπτουν από την «συμ-βιωμένη» εμπειρία των συγγραφέων τους, από το γεγονός δηλαδή ότι οι συγγραφείς των βινιετών παρατηρούν και ταυτόχρονα συμ-βιώνουν ή καλύτερα συναισθάνονται όσα παρατηρούν και μέσω των βινιετών περιγράφουν. Το σημείο εκκίνησης λοιπόν για όλο αυτό είναι το ότι μπορούμε να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας. Μπορούμε να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες, όταν οι συγγραφείς των βινιετών αποκτούν οι ίδιοι βιώματα για τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών που παρατηρούν (πρβλ. Agostini 2020b).



Βινιέτα: η Νικολέττα και οι 12 Απόστολοι – και ο Γιώργος

Ο καθηγητής Θρησκευτικών, ο κύριος Ιάκωβος, μοιράζει χαρτάκια και εξηγεί την άσκηση: «Σε αυτή την άσκηση, μέσα στη “γραμματοσαλάτα” θα βρείτε τα ονόματα των 12 Αποστόλων. Να τα βάψετε και να τα γράψετε δίπλα στο πλέγμα γραμμάτων στις ελεύθερες γραμμές». Η Νικολέττα πιάνει το στυλό της μόλις το χαρτί ακουμπήσει στο θρανίο, όταν ακούγεται η φωνή του κυρίου Ιάκωβου: «Σας παρακαλώ να γράψετε με μολύβι, ώστε να μπορείτε να σβήσετε». Η Νικολέττα αμέσως, αλλά χωρίς να βιάζεται, αφήνει κάτω το στυλό και αρχίζει να γράφει τα ονόματα τεσσάρων Αποστόλων καθαρά στις ελεύθερες γραμμές χωρίς να διερευνήσει τη “γραμματοσαλάτα”. Καθώς γράφει, η γλώσσα της κινείται και εξέχει από την γωνία του στόματος. Τα υπόλοιπα ονόματα τα γράφει κάπως πιο αργά, διστακτικά, ενώ συμβουλευεται συνεχώς πια την “γραμματοσαλάτα”, στις ελεύθερες γραμμές. Μόλις γράφει και τα 12 ονόματα στις προηγούμενες κενές γραμμές, παίρνει διάφορα χρωματιστά μολύβια στο χέρι και βάφει τις σειρές με τα ονόματα των Αποστόλων. Μόνο μία φορά ξεφεύγει από το περιθώριο του πλέγματος. Η γλώσσα της σταματά για λίγο, ενώ μετά την αστοχία αυτή, σβήνει με την γόμα της την μικρή χρωματιστή γραμμή που βγήκε από το περιθώριο. Το βλέμμα της πέφτει, καθώς αφήνει κάτω την γόμα της, σε μία σειρά γραμμάτων που είναι ήδη χρωματισμένη. Ξαναπιάνει το ίδιο χρώμα, ενώ η γλώσσα της ξανακινείται προς την γωνία του στόματος. Χρωματίζει και πάλι την σειρά αυτή των γραμμάτων, ώστε όλες οι σειρές να είναι το ίδιο έντονα βαμμένες. Τέλος ακούγεται η φωνή του κυρίου Ιάκωβου: «Όταν τελειώσετε να αλλάξετε κόλλα με τον διπλανό σας!» Η Νικολέττα σπρώχνει το χαρτί της στο πλάι, ώστε ο Γιώργος, που αμέσως σκύβει προς το μέρος της, να μπορεί να διαβάσει καλύτερα. Κοιτάζει, χρωματίζει, κοιτάζει, χρωματίζει. Η Νικολέττα, αντίθετα, είναι σκυμμένη πάνω από την κόλλα της και χρωματίζει, χωρίς να κρύβει την θέα στο Γιώργο. Το στόμα της είναι ελαφρώς ανοικτό, κατά διαστήματα συνοφρυώνεται, ενώ σβήνει τα ονόματα που είναι γραμμένα με μολύβι και τα γράφει με στυλό. Όταν τελειώνει με αυτό, ρίχνει ένα βλέμμα στο χαρτί του Γιώργου, που τώρα και αυτός έχει βρει όλα τα ονόματα και τα έχει χρωματίσει. Με μία τελευταία ματιά στο χαρτί του Γιώργου αρχίζει να μαζεύει τα μολύβια της. (Μίαν 2019: 212)

Μάθηση και παιδαγωγική συμπεριφορά – ανάγνωση της βινιέτας

Η βινιέτα αυτή, ως ένα παράδειγμα από τη γυμνασιακή βαθμίδα, αναδεικνύει μία κατάσταση που συναντάται καθημερινά στο σχολείο. Σε αυτό το παράδειγμα πρέπει οι μαθητές/τριες να επιλύσουν μία άσκηση με τη βοήθεια ενός φύλλου εργασίας και έπειτα να ανταλλάξουν ανά δύο τα φύλλα εργασίας που έχουν ολοκληρώσει. Καθώς το κάνουν, τα δύο παιδιά δείχνουν να βρίσκουν δικούς τους δρόμους μάθησης – πέρα από τις συγκεκριμένες οδηγίες του δασκάλου. Τι συμβαίνει εδώ; Συμβαίνει η μάθηση; Πώς και ως τι εμφανίζεται; Και τι σημαίνει αυτό για την δική μου παιδαγωγική συμπεριφορά;

Έκθεση εμπειρίας: από την μάθηση ως αποφυγή σφαλμάτων στην μάθηση ως πειραματισμό, δοκιμή και ανακάλυψη

Στις διακοπές του Πάσχα προσκάλεσα δύο συναδέλφισσες από το σχολείο μας σε έναν εθελοντικό διαδικτυακό κύκλο «ανάγνωσης»/ανάλυσης βινιετών. Η μία συνάδελφος διδάσκει γλώσσες, η άλλη πιο πρακτικά και δημιουργικά μαθήματα, ενώ ηλικιακά ο κύκλος περιλάμβανε μια νεοδιόριστη και μία εκπαιδευτική με μακρά διδακτική εμπειρία. Εγώ ήμουν ο μόνος που γνώριζα εκείνη την εποχή για την ύπαρξη βινιετών που στηρίζονται σε φαινομενολογικό υπόβαθρο, και ακόμα και στην διάρκεια της περίπου μίας ώρας του κύκλου «ανάγνωσης»/ανάλυσης, δεν κατάφερα να εξοικειώσω τις συναδέλφισσες μου με την θεωρία που βρίσκεται πίσω από αυτά τα μικρά «επικά» εργαλεία. Δεν υπήρχε άλλωστε και τέτοια ανάγκη, γιατί η βασική μου στόχευση ήταν η ανταλλαγή των αντιλήψεων, των σκέψεων και των εμπειριών μας. Για να θέσω σε κίνηση αυτόν τον επικοινωνιακό τροχό, διέειπα την παραπάνω βινιέτα «Η Νικολέττα και οι 12 Απόστολοι – και ο Γιώργος» στις οθόνες μας και την διάβασα, ώστε μετά από ένα σύντομο χρόνο σιωπής για την επεξεργασία του περιεχομένου, να θέσω στον κύκλο μία πρώτη ερώτηση: «Τι μας ενοχλεί εδώ; Τι μας κάνει εντύπωση;» Όσοι ζήτησαν τον λόγο διαπίστωσαν ότι η Νικολέττα δεν εκτελεί την εργασία της σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες του κυρίου Ιακώβου, και ότι και η προσέγγιση εκ μέρους του Γιώργου στην άσκηση δεν ήταν η αναμενόμενη, στο κάτω-κάτω είχε αντιγράψει απλώς από την Νικολέττα. Ακόμα και η ανταλλαγή των φύλλων εργασίας μεταξύ τους δεν έλαβε χώρα κατά την άποψη όλων μας. Σε αυτή την πρώτη «διάγνωση» ήμασταν και οι τρεις σύμφωνοι. Όμως στην «ανάγνωση»/

BINIETA

Η βινιέτα ως εργαλείο αναστοχασμού

ανάλυσή μας αναφορικά με την συμπεριφορά των μαθητών/τριών οι γνώμες μας διέφεραν δραστικά. Ενώ εγώ είδα στην Νικολέττα ένα υπάκουο κορίτσι που του αρέσει η ζωγραφική, οι συνάδελφοι μου διέκριναν ένα φιλόδοξο, δραστήριο παιδί που είχε πρωτίστως την ανάγκη να δημιουργήσει ένα τέλει φύλλο εργασίας, και κυρίως ένα φύλλο εργασίας που μπορούσε να το επιδείξει για να πάρει καλό βαθμό. Και στην περίπτωση του Γιώργου δεν θα μπορούσαν οι γνώμες μας να διαφέρουν περισσότερο, εμείς οι τρεις είδαμε τρία παιδιά: το Γιώργο που παραείναι τεμπέλης για να σκεφθεί μόνος του να κάνει την εργασία, τον Γιώργο, που λόγω αναγνωστικής αδυναμίας δεν είναι καν σε θέση να βρει λέξεις σε μία «γραμματοσαλάτα», και τον Γιώργο που φοβάται από ανασφάλεια μήπως κάνει λάθος και έτσι προτιμά να περιμένει την σωστή λύση πριν τα «θαλασλώσει» τόσο με το φύλλο εργασίας του, όσο και με τη συνεργασία του με τη συμμαθήτριά του. Εκκινώντας από τις απολύτως ατομικές, προηγούμενες εμπειρίες μας ως διδάσκοντες/ουσες, αλλά και ως πρώην μαθητές/τριες και στο μεταξύ και ως γονείς, προέκυψε από αυτή την ποικιλία αντιλήψεων ένας γόνιμος διάλογος, στον οποίο αναδύθηκαν, παράλληλα με νέες ιδέες για τη μεθόδευση της διδασκαλίας, και μία χαλαρή ανταλλαγή εμπειριών σε πεδία έντασης που ως εκείνη τη στιγμή δεν τα είχαμε αντιληφθεί ως τέτοια. Έτσι π.χ. φθάσαμε στην αναγνώριση μίας σε πολλά σχολεία κυρίαρχης λανθασμένης «κουλτούρας στη διαχείριση των λαθών», όπως ονόμασε εύστοχα η συνάδελφός μου αυτό το φαινόμενο, η οποία δρα σε αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με την επιδιωκόμενη επιτυχία της σχολικής μάθησης και κυρίως με την χαρά της ανακάλυψης, και συμφωνήσαμε ότι το τόσο σημαντικό για την

ζωή «να μάθουμε, πώς να μαθαίνουμε από τα λάθη μας» δεν έχει, σχεδόν καθόλου, χώρο στην διαμόρφωση του μαθήματος. Την αιτία αυτής της κατάστασης μπορέσαμε να τη μαντέψουμε με την βοήθεια ενός ακόμα φαινομένου: βρεθήκαμε και πάλι στον διπλό ρόλο ως δάσκαλοι/ες και ως εξεταστές/στριες, όπου το θέμα είναι πάντοτε από την πλευρά των μαθητών/τριών, ότι δεν πρέπει να κάνουν λάθη. Αν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνονταν αποκλειστικά στην εργασία τους με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ η αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων θα μπορούσε να ήταν αρμοδιότητα κάποιων εξωτερικών προσώπων (αυτή ήταν η ιδέα μας), τότε η εστίαση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου θα ήταν στην προετοιμασία, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των παιδιών και των νέων. Έτσι θα κατορθώναμε και οι δύο πλευρές να «τραβούν το ίδιο σκοινί προς την ίδια κατεύθυνση», ώστε να φθάσουν σε κοινό τέρμα. Αυτό είναι ένα μεταξύ πολλών άλλων μοντέλων σκέψης, τα οποία αναπτύχθηκαν στην διάρκεια του κύκλου «ανάγνωσης»/ανάλυσης της βινιέτας μας, το οποίο όμως εγείρει το ερώτημα τι καρπούς δρέψαμε εγώ και οι συνάδελφοι μου από συνάντησή μας που είχε πολλή δουλειά. Ωστόσο δεν είναι π.χ. στο χέρι μας να ξεφύγουμε από το θεσμικά παραδεδομένο διπλό ρόλο μας. Συμφωνήσαμε όμως ότι και μόνο η αλλαγή προοπτικής που μας την πρόσφερε η βινιέτα, ήταν όχι μόνο συναρπαστική και πλούσια σε εμπειρίες, αλλά και κυρίως μας ενδυνάμωσε στο επάγγελμά μας, στην αυτοαντίληψή μας και επομένως εμμέσως στην αυτο-αποτελεσματικότητά μας ως παιδαγωγών και εκπαιδευτικών.

(Vincent Schatz)



Η έννοια της δι-υποκειμενικότητας ή διασωματικότητας

Οι βινιέτες αποτυπώνουν δι-υποκειμενικές στιγμές αντίληψης και εμπειρίας, από τις οποίες οι συγγραφείς των βινιετών επηρεάζονται.

Μπορεί κανείς να επηρεαστεί από κάτι, όταν ο συνηθισμένος τρόπος δράσης και κατανόησης της πραγματικότητας δεν είναι πια αποτελεσματικός, και νιώθει αμηχανία, αντιμετωπίζοντας μια κατάσταση. Στις βινιέτες καταβάλλεται μια προσπάθεια αυτές οι στιγμές της αμηχανίας, τις οποίες βιώσαν όσοι/ες τις περιγράφουν, να αποτυπωθούν γραπτώς. Έτσι, σε μια βινιέτα «μεταγράφονται» γλωσσικά οι σημαντικές συμπεριφορές σε ένα στιγμιότυπο εμπειρίας, οι σωματικές εκφράσεις/ εκδηλώσεις, η ατμόσφαιρα και οι διαθέσεις με έναν τρόπο αισθητικά εύστοχο, αλλά και ανοικτό στην πολυσημία. Οι βινιέτες δεν πληρούν την αξίωση μίας εκ των υστέρων πιστής «αναπαράστασης» μίας κατάστασης, ούτε και πλήρη αποτύπωση του εκάστοτε συγκείμενου. Στις βινιέτες περιγράφεται ηθελημένα μόνο αυτό που είναι «προκλητικό», ελκυστικό ή αποκρουστικό, αυτό που προσκρούει σε προκαθορισμένες προσδοκίες. Οι βινιέτες δείχνουν πώς μπορούν να γίνουν κατανοητά με άλλον τρόπο από τον συνηθισμένο, ο εαυτός, ο κόσμος και οι άλλοι στην εμπειρία του/της διδασκομένου/μένης (πρβλ. Agostini 2020b).

των άλλων μας επηρεάζουν και εμάς, ως υποκείμενα που αντιλαμβανόμαστε. Αυτό σημαίνει ότι στην κοινή βίωση των εμπειριών, οι άλλοι αποκαλύπτουν κάτι, το οποίο μπορώ και εγώ να βιώσω στο δικό μου σώμα. Σε μία κοινή, μοιρασμένη κατάσταση εμπειρίας προκύπτει δυνητικά ένα δι-υποκειμενικό κοινωνικό νόημα, το οποίο δεν μπορεί να αποδοθεί ούτε σε εμένα ούτε στον/στην άλλο/η, για το οποίο όμως, εγώ έχω ανάγκη τον/την άλλο/η για να το εκφράσω. Τα αντιληπτικά δεδομένα και οι εμπειρίες δεν είναι δυνατό να «αποκρυσταλλωθούν» σε μονοσήμαντες έννοιες ή εκφράσεις. Εφόσον οι έννοιες αναδύονται από εμπειρίες του βιο-κόσμου, παραμένουν τελικά και αυτές φορείς πολλαπλών νοημάτων. Έτσι βιώνουμε και γνωρίζουμε πάντα ανεξάντλητα περισσότερα, από όσα είμαστε σε θέση να σκεφτούμε ή να εκφράσουμε γλωσσικά. Αυτός ο «πληθωρισμός» εμπειριών, ο φόρτος πολλαπλών νοηματοδοτήσεων, μεταγράφεται σε βινιέτες που ερμηνεύονται διυποκειμενικά, χωρίς ποτέ να καταφέρουμε να τον εξαντλήσουμε όλες τις νοηματοδοτήσεις αλλά και όλον αυτόν τον «πληθωρισμό». Η φαινομενολογική έρευνα βασίζεται επομένως στον δι-υποκειμενικό χαρακτήρα της εμπειρίας. Οι αναγνώστες/τριες μίας βινιέτας, καθώς την διαβάζουν, μπορούν να καταλάβουν τις περιγραφόμενες συμπεριφορές, και έτσι να «επαληθεύσουν» το εύλογο του συγκεκριμένου παραδείγματος στον εαυτό τους. Σε αυτή τη δυνατότητα επαλήθευσης έγκειται η εγκυρότητα μίας βινιέτας (πρβλ. Agostini 2020b).



Δια-σωματικότητα

Με την βινιέτα θα όφειλαν να διερευνηθούν δι-υποκειμενικές εμπειρίες. Σε μία αναφορά στην Käte Meyr-Drawe (2001: 11) εκκινούν οι συγγραφείς της βινιέτας από το ότι ο κόσμος «του ανάμεσα/μεταξύ» (inter) και επομένως οι εμπειρίες «ανάμεσα/μεταξύ» ερευνητών/τριών και όσων εμπλέκονται στη βινιέτα ανήκουν σε αυτή την δι-υποκειμενικότητα. Το σημείο αναφοράς για αυτές τις δι-υποκειμενικές εμπειρίες και τα αντιληπτικά δεδομένα συγκροτείται από το σώμα μας ως δυνατότητα και πραγματικότητα όλων των εμπειριών. Έτσι γίνεται σαφές στην έννοια του Maurice Merleau-Ponty (1993) της «δια-σωματικότητας» ότι έχω ανάγκη τον/την ξένο/η ως άλλο/η, ο/η οποίος/α μου «ανοίγει» μία πρόσβαση σε εμένα τον/την ίδιο/α και επομένως στις δικές μου (σωματικές) εμπειρίες. Οι βιωμένες εμπειρίες των άλλων ξεφεύγουν από την αντίληψή μας, όχι όμως και οι σωματικές εκφράσεις/εκδηλώσεις τους. Οι σωματικές εκφράσεις

Έτσι, οι βινιέτες σχετίζονται με την εκπαίδευση του βλέμματος και της ακοής, και μπορούν με αυτόν τον τρόπο να εισαγάγουν μία επαγγελματική παιδαγωγική αντίληψη – ενάντια σε «ψεύτικα» ιδανικά μονοσημαντότητας. Στην εργασία με τις βινιέτες συνιστώνται τρία βήματα, δηλαδή μία διαδικασία:

- Η οποία αρχίζει με την κοινή ανάγνωση επιλεγμένων βινιετών,
- περνά στην γραπτή καταγραφή των εμπειριών που συνέβησαν κατά την ανάγνωση των βινιετών με την μορφή της «ανάγνωσης»/ανάλυσης της βινιέτας
- και ολοκληρώνεται με την απαιτητική πύκνωση φορτισμένων με εμπειρίες καταστάσεων που αποδίδονται με την μορφή βινιετών.

Το τελευταίο προϋποθέτει ήδη μία συγκεκριμένη ευαισθητοποιημένη μορφή αντίληψης.

BINIETA

Η βινιέτα ως εργαλείο αναστοχασμού



Πώς γράφεται μία βινιέτα;

«Η βινιέτα οδηγεί το βλέμμα στο καθημερινό, μέσω αυτής παρατηρεί κανείς και πολλά θετικά, τα οποία διαφορετικά θα έμεναν κρυμμένα, και καθιστά δυνατό το να αποδοθεί σωστά η “μαγεία του μαθήματος”».


(Ανατροφοδότηση ενός υποψηφίου εκπαιδευτικού από ένα εργαστήριο για «ανάγνωση/ανάλυση βινιετών»)

Η ιδιαίτερη πρόκληση της συγγραφής βινιετών βρίσκεται στο να επιχειρήσουμε να αποδώσουμε λεκτικά όλα αυτά που είναι δύσκολο να περιγραφούν γλωσσικά. Η προσοχή στρέφεται επομένως ειδικότερα τις σωματικές εκφράσεις/εκδηλώσεις, άρα δεν επικεντρώνεται μόνο στη λεκτική έκφραση και τη γνωστική απόδοση, αλλά γίνεται προσπάθεια να είμαστε «ανοικτοί» σε μορφές έκφρασης όπως κινήσεις, χειρονομίες, ματιές, διαδράσεις, διαθέσεις και ατμόσφαιρα, οι οποίες διαγράφονται ως μιμική, χειρονομίες, τονικότητα, ρυθμική και στάση σώματος. Πρέπει εδώ να σημειωθεί εκτός από το Τι των λεγομένων και το Πώς μιας γλωσσικής χειρονομίας:

ποια ρήματα αποδίδουν τον τόνο στον οποίο λέγεται κάτι ή τον ήχο με τον οποίο ακούστηκε; Το ίδιο ισχύει για τη γλωσσική αποτύπωση της πορείας βλεμμάτων που κινούνται μεταξύ ενός πράγματος και ενός προσώπου ή την αντίστοιχη των κινήσεών τους: η έξοδος μίας μαθήτριας από την τάξη είναι περισσότερο χορός, περπάτημα με γρήγορα βηματάκια, αθόρυβο ξεγλιστρήμα ή διστακτικό βάδισμα; Πώς διαμορφώνονται τα βλέμματα ενός παιδιού ή οι κινήσεις της γλώσσας της Νικολέττας, όπως στο προηγούμενο παράδειγμα της Νικολέττας, του Γιώργου και του κυρίου Ιακώβου; Η εστίαση βρίσκεται εδώ σε εμπειρίες, οι οποίες προσκρούουν στις συνηθισμένες προσδοκίες των εκπαιδευόμενων. Η τέχνη της συγγραφής βινιετών συνίσταται εδώ στο να αποδοθούν οι εμπειρίες που βιώθηκαν γλωσσικά με τέτοιο τρόπο, ώστε οι αναγνώστες/τριες μιας βινιέτας να μπορούν να επανα-βιώσουν τις εμπειρίες αυτές (πρβλ. Agostini 2020b).

Έτσι καταγράφουν οι συγγραφείς βινιετών στον παιδαγωγικό τομέα τα «ίχνη» εμπειριών, οι οποίες συμπυκνώνονται αφηγηματικά σε ακατέργαστες βινιέτες το συντομότερο δυνατό μετά την απόκτηση των αντιληπτικών δεδομένων.

Από την ακατέργαστη βινιέτα στην τελική βινιέτα – η διαδικασία συγγραφής

 <p>1.</p>	<p>Καταγραφή – Προσλαμβάνουμε αισθητηριακά μία κατάσταση και την αποδίδουμε γραπτώς</p>	<p>Η καταγραφή υπηρετεί την γρήγοτη διατήρηση εκείνων των αντιληπτικών δεδομένων, τα οποία φέρνουν στο προσκήνιο αυτούς/ές που έλαβαν μέρος σε μία εμπειρία και την δική μας αλληλοεπίδραση με τον/την άλλον/η (π.χ. το παιδί ή τον/την νεαρό/η) ή το άλλο (π.χ. το πράγμα). Αυτό σημαίνει, ότι καταγράφονται η «συμ-βιωμένη» εμπειρία ή οι δι-υποκειμενικές στιγμές αντίληψης και εμπειρίας από τις οποίες επηρεάζονται, ή «αγγίζονται» συναισθηματικά οι συγγραφείς της βινιέτας στο πεδίο (στην ερευνητική κατάσταση).</p>	<p>Ός «ακατέργαστη βινιέτα» μπορεί να χαρακτηριστεί – κατ' αναλογία προς μια «πρόχειρη εκδοχή» – η πρώτη εκδοχή μία βινιέτας. Στην «ακατέργαστη βινιέτα», όπως τελικά και στην βινιέτα πρέπει να φωτιστούν τρεις τομείς με ιδεοτυπικό τρόπο. <i>Τι συμβαίνει; Εξέλιξη, γεγονότα, πράξεις. Πώς συμβαίνει κάτι; Στο χείλι «παθήματος», δηλ. ενοχλητικές και αγχωτικές στιγμές. Τι επηρεάζει αυτό που συμβαίνει; Η απόκριση σε αυτό που συμβαίνει, αλλά και οι αποκλίσεις επιτρέπονται φυσικά ή μπορεί να καταστούν ακόμη και απαραίτητες στην πορεία της διαδικασίας.</i></p>	<p>Η «ακατέργαστη βινιέτα» παρουσιάζεται σε μία (ερευνητική) ομάδα και κατά περίπτωση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι/ές ήταν παρόντες/ουσες στην κατάσταση. Στη συνέχεια η ακατέργαστη βινιέτα εμπλουτίζεται και συμπυκνώνεται γλωσσικά. Κατά την επικύρωση ζητείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να περιγράψουν την κατάσταση, εκκινώντας από την δική τους οπτική γωνία. Οι συγγραφείς της βινιέτας διατηρούν πάντα ένα προβάδισμα σε σχέση με την ερμηνεία της – στο κάτω-κάτω πρόκειται για την δική τους δι-υποκειμενική εμπειρία. Σε αυτό το βήμα της διαδικασίας συγγραφής μπορούν να διορθωθούν οι πληροφορίες του συγκεκριμένου ή ο άμεσος λόγος κατά περίπτωση. Η επικύρωση δεν αφορά την πλήρη αναπαράσταση της κατάστασης εμπειρίας με την έννοια της αναζήτησης της αλήθειας μίας περιπτώσεως, αλλά την ακριβέστερη γλωσσική απόδοση και την απόδοση του πλαισίου της εμπειρίας.</p>	<p><i>(πρβλ. Thielmann 2020: 70-76)</i></p>
 <p>2.</p>	<p>Σύνταξη της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>Στην επεξεργασία τίθεται κυρίως στο προσκήνιο το ερώτημα πώς μπορεί να «μεταγραφεί» γλωσσικά το νόημα της εμπειρίας που βιώθηκε στην κατάσταση, με τον πιο συνοπτικό τρόπο. Έτσι πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν. Σημαντικό είναι εδώ ότι μέσα από τη βινιέτα δεν «φανερώσουμε» ό,τι συνέβη και ό,τι «συμ-βιώσαμε», αλλά περισσότερο το υπαινισσόμαστε. Μόνο μετά από αυτήν την διαδικασία αρχίζει η οριστικοποίηση της βινιέτας.</p>	<p>Αυτό συμβαίνει υπό το πρίσμα της ερώτησης: ποιο τμήμα της βινιέτας δεν θα ήταν (υποχρεωτικά) απαραίτητο για την κατανόηση του συμβάντος; Ταυτόχρονα η εστίαση επικεντρώνεται στο ουσιαστικό κομμάτι της σκηνής της εμπειρίας. Έτσι φάνεται αφενός, τι χάνεται στην περιγραφή και αφετέρου, τι θα μπορούσε να αφαιρεθεί με στόχο την μεγαλύτερη σαφήνεια της περιγραφόμενης εμπειρίας. Έτσι διευκρινίζονται ερωτήματα όπως: Μπορεί κανείς να συνασθανθεί ακόμα την ατμόσφαιρα; Διατηρείται η στιγμή κατά την οποία μοραζομάστε με τους άλλους μια συναισθηματική επίδραση που εκπορεύεται από την κατάσταση; Είναι δυνατή η αναπαράσταση αυτής της κατάστασης; Υπάρχουν λογοτεχνίζοντα αποσπάσματα που μπορούν να παραλειφθούν; Τι δεν είναι απαραίτητο;</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>«Σβήσιμο»</p>
 <p>3.</p>	<p>(προφορική/συλλογική) Επικύρωση</p>	<p>Η «ακατέργαστη βινιέτα» παρουσιάζεται σε μία (ερευνητική) ομάδα και κατά περίπτωση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι/ές ήταν παρόντες/ουσες στην κατάσταση. Στη συνέχεια η ακατέργαστη βινιέτα εμπλουτίζεται και συμπυκνώνεται γλωσσικά. Κατά την επικύρωση ζητείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να περιγράψουν την κατάσταση, εκκινώντας από την δική τους οπτική γωνία. Οι συγγραφείς της βινιέτας διατηρούν πάντα ένα προβάδισμα σε σχέση με την ερμηνεία της – στο κάτω-κάτω πρόκειται για την δική τους δι-υποκειμενική εμπειρία. Σε αυτό το βήμα της διαδικασίας συγγραφής μπορούν να διορθωθούν οι πληροφορίες του συγκεκριμένου ή ο άμεσος λόγος κατά περίπτωση. Η επικύρωση δεν αφορά την πλήρη αναπαράσταση της κατάστασης εμπειρίας με την έννοια της αναζήτησης της αλήθειας μίας περιπτώσεως, αλλά την ακριβέστερη γλωσσική απόδοση και την απόδοση του πλαισίου της εμπειρίας.</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>«Σβήσιμο»</p>	<p>«Η περικοπή του σκηνοθέτη»</p>
 <p>4.</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>Αυτό συμβαίνει υπό το πρίσμα της ερώτησης: ποιο τμήμα της βινιέτας δεν θα ήταν (υποχρεωτικά) απαραίτητο για την κατανόηση του συμβάντος; Ταυτόχρονα η εστίαση επικεντρώνεται στο ουσιαστικό κομμάτι της σκηνής της εμπειρίας. Έτσι φάνεται αφενός, τι χάνεται στην περιγραφή και αφετέρου, τι θα μπορούσε να αφαιρεθεί με στόχο την μεγαλύτερη σαφήνεια της περιγραφόμενης εμπειρίας. Έτσι διευκρινίζονται ερωτήματα όπως: Μπορεί κανείς να συνασθανθεί ακόμα την ατμόσφαιρα; Διατηρείται η στιγμή κατά την οποία μοραζομάστε με τους άλλους μια συναισθηματική επίδραση που εκπορεύεται από την κατάσταση; Είναι δυνατή η αναπαράσταση αυτής της κατάστασης; Υπάρχουν λογοτεχνίζοντα αποσπάσματα που μπορούν να παραλειφθούν; Τι δεν είναι απαραίτητο;</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>«Σβήσιμο»</p>	<p>«Η περικοπή του σκηνοθέτη»</p>
 <p>4.1</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>Αυτό συμβαίνει υπό το πρίσμα της ερώτησης: ποιο τμήμα της βινιέτας δεν θα ήταν (υποχρεωτικά) απαραίτητο για την κατανόηση του συμβάντος; Ταυτόχρονα η εστίαση επικεντρώνεται στο ουσιαστικό κομμάτι της σκηνής της εμπειρίας. Έτσι φάνεται αφενός, τι χάνεται στην περιγραφή και αφετέρου, τι θα μπορούσε να αφαιρεθεί με στόχο την μεγαλύτερη σαφήνεια της περιγραφόμενης εμπειρίας. Έτσι διευκρινίζονται ερωτήματα όπως: Μπορεί κανείς να συνασθανθεί ακόμα την ατμόσφαιρα; Διατηρείται η στιγμή κατά την οποία μοραζομάστε με τους άλλους μια συναισθηματική επίδραση που εκπορεύεται από την κατάσταση; Είναι δυνατή η αναπαράσταση αυτής της κατάστασης; Υπάρχουν λογοτεχνίζοντα αποσπάσματα που μπορούν να παραλειφθούν; Τι δεν είναι απαραίτητο;</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>«Σβήσιμο»</p>	<p>«Η περικοπή του σκηνοθέτη»</p>
 <p>4.2</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>Αυτό συμβαίνει υπό το πρίσμα της ερώτησης: ποιο τμήμα της βινιέτας δεν θα ήταν (υποχρεωτικά) απαραίτητο για την κατανόηση του συμβάντος; Ταυτόχρονα η εστίαση επικεντρώνεται στο ουσιαστικό κομμάτι της σκηνής της εμπειρίας. Έτσι φάνεται αφενός, τι χάνεται στην περιγραφή και αφετέρου, τι θα μπορούσε να αφαιρεθεί με στόχο την μεγαλύτερη σαφήνεια της περιγραφόμενης εμπειρίας. Έτσι διευκρινίζονται ερωτήματα όπως: Μπορεί κανείς να συνασθανθεί ακόμα την ατμόσφαιρα; Διατηρείται η στιγμή κατά την οποία μοραζομάστε με τους άλλους μια συναισθηματική επίδραση που εκπορεύεται από την κατάσταση; Είναι δυνατή η αναπαράσταση αυτής της κατάστασης; Υπάρχουν λογοτεχνίζοντα αποσπάσματα που μπορούν να παραλειφθούν; Τι δεν είναι απαραίτητο;</p>	<p>Επεξεργασία της ακατέργαστης βινιέτας</p>	<p>«Σβήσιμο»</p>	<p>«Η περικοπή του σκηνοθέτη»</p>

■ Ερωτήσεις αναστοχασμού

Στα παρακάτω σημεία παρατίθενται ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο αναφορικά με την συγγραφή των βινιετών όσο και με τον αναστοχασμό γύρω από αυτές τις στιγμές εμπειρίας.

1) Προοπτική στις αντιλήψεις/εμπειρίες:

- Έχουν οι εμπειρίες και όσα έγιναν αντιληπτά περιγραφεί με τρόπο κατανοητό και τρόπο «συμβιωτικό», ώστε οι αναγνώστες να «απορροφώνται» κυριολεκτικά από τη βινιέτα;
- Διατηρείται η πολυσημία της βινιέτας;
- Υπάρχουν έννοιες που παραπέμπουν σε μία μονοσήμαντη ερμηνεία και θα μπορούσαν να έρθουν σε αντίθεση με την εσκεμμένη πολυσημία μίας βινιέτας;

2) Γλωσσική συμπύκνωση:

- Βρίσκεται η περιγραφή στο προσκήνιο της βινιέτας;
- Είναι δυνατό να αποφευχθεί μία επεξηγηματική μετα-προοπτική ή ερμηνευτική πυκνότητα;
- Είναι τα προ-αναστοχαστικά και στοχαστικά, ακριβή και λακωνικά στοιχεία κατανεμημένα έτσι, ώστε να περιγράφονται συγκεκριμένα, κατανοητά και πυκνά τόσο οι σωματικές εκφράσεις/εκδηλώσεις όσο και οι στιγμές που προκαλούν συγκίνηση;

3) Γνωστική αξία:

- Εκπληρώνεται ο παραδειγματικός χαρακτήρας της βινιέτας;
- Είναι η παρουσίαση στην βινιέτα διατυπωμένη με τρόπο, ώστε οι αναγνώστες/στριες να μπορούν να συναγάγουν από την συγκεκριμένη παρουσίαση κάτι γενικό ή μία γενική γνωστική αξία;
- Μπορούν οι αναγνώστες/τριες να διδαχθούν κάτι νέο από την βινιέτα;
- Είναι η βινιέτα κατάλληλη για να «ταράξει» το οικείο και υποθετικά αυτονόητο;

Πού μπορεί να γραφεί μία βινιέτα;

Σε κάθε παιδαγωγικό τομέα εργασίας

Η έρευνα βινιετών υποθέτει ότι οι πληροφορίες για τα αποτελέσματα της μάθησης δεν επαρκούν για να κρίνουμε την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της παιδαγωγικής πρακτικής. Οι βινιέτες αποτελούν για τους/τις παιδαγωγούς όλων των πεδίων παιδαγωγικής δράσης μία δυνατότητα που αποφέρει πολλαπλά οφέλη σε εκπαιδευτικές καταστάσεις, οξύνει την προσοχή από την πλευρά της μάθησης, και φωτίζει διαφορετικές παιδαγωγικές πτυχές στην διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Βινιέτες μπορούν για παράδειγμα να γραφτούν στη σχολική τάξη, σε διάφορους φορείς για τους/τις νέους/νέες, σε κοινωνικο-παιδαγωγικά ιδρύματα, καθώς και σε ιδρύματα αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην εκπαίδευση δασκάλων και παιδαγωγών

Για την επαγγελματοποίηση (μελλοντικών) διδασκόντων/ουσών και παιδαγωγών, ο αναστοχασμός γύρω από την διδακτική και παιδαγωγική δράσης και γνώσης παίζει έναν κεντρικό ρόλο (Helsper/Tippelt 2011). Η συγγραφή βινιετών είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος παρατήρησης, ακρόασης και αίσθησης αυτού που βιώνουν οι διδασκόμενοι/ες σε νηπιαγωγεία, σχολεία, στο πανεπιστήμιο, στην πρακτική άσκηση, καθώς και στην αρχική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση σε τριτοβάθμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι βινιέτες διευκολύνουν τους/τις μελλοντικούς/ές παιδαγωγούς να σταθούν αναστοχαστικά κι ερευνητικά απέναντι στη διδασκαλία τους, καθώς συνδέονται άμεσα με τις δικές τους εμπειρίες, με γεγονότα που τους συμβαίνουν χωρίς να τα έχουν προβλέψει ή σχεδιάσει και που τους ενοχλούν, τους αγχώνουν, τους προκαλούν σύγχυση, και τους οδηγούν στην αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς τους, ενώ οι ίδιοι/ες έχουν άμεση ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης.

Ίσως προκύπτει ακριβώς από εδώ το ερώτημα σχετικά με τη συχνή έλλειψη ισορροπίας μεταξύ πράξης-θεωρίας: ένα θέμα το οποίο αντιμετωπίζεται κατ' επανάληψη από φοιτητές και φοιτήτριες ως πρόβλημα, το οποίο τους συνοδεύει ήδη καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και εκτείνεται ως την πρακτική άσκηση που ακολουθεί. Η εργασία με βινιέτες ως μέρος της διδασκαλίας μπορεί να οικοδομήσει επαγγελματική γνώση προσανατολισμένη στην δράση, για καταστάσεις τις οποίες οι μελλοντικοί διδάσκοντες/ουσες αναγνωρίζουν γρήγορα, και μπορούν να υλοποιούν στρατηγικές δράσης βασισμένες στην εκάστοτε κατάσταση. Μέσα από τις βινιέτες, οι φοιτητές/τριες της Παιδαγωγικής έρχονται νωρίς αντιμέτωποι με μία προοπτική από την πλευρά του εκπαιδευόμενου, που τους βοηθά να αντιληφθούν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των εμπειριών που αποκομίζουν (πρβλ. Schratz 2020).

«Τι έμαθα; Ότι οι στιγμές ενόχλησης απαιτούν κάποια υπέρβαση ή θάρρος για να διατηρήσεις μία ανοικτή στάση. Μολονότι όλα μέσα μας αντιστέκονται, ανοίγεται μετά την υπέρβαση ένα πλήθος αισθητηριακών δυνατοτήτων και χώρων ερμηνείας, οι οποίοι χωρίς ενοχλήσεις μάλλον θα είχαν αποβεί πολύ πιο «επίπεδοι»». (ανατροφοδότηση από σεμινάριο έρευνας βινιετών)

Σε παιδαγωγικά ιδρύματα

Οι βινιέτες χρησιμοποιούνται όχι μόνο για την ανάπτυξη της διδασκαλίας αλλά και του σχολείου ως παιδαγωγικού ιδρύματος. Μπορούν να προσφέρουν σε διδακτικό προσωπικό αλλά και στη διοίκηση του σχολείου διευρυμένες και/ή νέες οπτικές γωνίες για τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στους/στις πρωταγωνιστές/τριες της παιδαγωγικής δράσης προσφέρουν την ευκαιρία για αναστοχασμό και νέα επαγγελματική μάθηση, καθώς έρχονται σε επαφή με τα ίδια τα ιδρύματα τους, την ιεραρχία εντός του ιδρύματος και τους συγκεκριμένους συσχετισμούς εξουσίας που προκύπτουν. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και για τους/τις διευθυντές/τριες ενός σχολείου, καθώς και για τα ιδρύματα σε άλλους παιδαγωγικούς τομείς.

Ως πυκνές περιγραφές σχολικών στιγμιότυπων εμπειρίας, οι βινιέτες διευκολύνουν μία στενή σχέση με την προσωπική διδακτική πρακτική που αναπτύσσει ο καθένας και η καθεμία, και μπορούν επομένως ως δεδομένα βασισμένα στην εμπειρία να συμβάλλουν στην περαιτέρω εξέλιξη της ίδιας παιδαγωγικής πρακτικής σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και στην υποστήριξη διαδικασιών λήψης αποφάσεων στα σχολεία (Agostini/Mian 2019). Έτσι διανοίγουν χώρο στα παιδαγωγικά ιδρύματα για επικοινωνιακές διαδικασίες διαπραγμάτευσης (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας σε συλλογικό

επίπεδο, ανατροφοδοτήσεις βάσει εμπειριών) και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας (εξέταση διδακτικών προγραμμάτων, αυτοαξιολόγηση). Οι βινιέτες χρησιμεύουν επομένως ως τεκμήρια βιωμένης πρακτικής τόσο στην αξιολόγηση του σχολείου όσο και της διδασκαλίας και έτσι και στο πλαίσιο του προγράμματος του ΟΟΣΑ "Innovative Learning Environments", οι βινιέτες χρησιμοποιούνται ως εργαλείο αξιολόγησης (πρβλ. Westfall-Greiter/ Dienhofer 2017). Τα δεδομένα που συλλέγονται με βινιέτες μπορούν με αυτόν τον τρόπο να αναδείξουν τομείς για τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των διδασκόντων/ουσών.

Οι κοινές «αναγνώσεις»/αναλύσεις βινιετών σε ένα πλαίσιο συλλογικής συζήτησης και αναστοχασμού, στη λογική της «συμβίωσης» (από κοινού βίωσης δηλ.) των στιγμών εμπειρίας, είναι σημαντικές και σε επαγγελματικές ομάδες μάθησης. Έτσι μπορούν οι συνάδελφοι/ισσες να αποκτήσουν πρόσβαση στις εμπειρίες άλλων ατόμων, για να ανακαλύψουν σε αυτές όλες τις πτυχές της μάθησης, αλλά και όλα τα «πρέπει» ενός παιδαγωγικού πλαισίου, να τα μελετήσουν κριτικά και να αντιπαρατεθούν σε αυτά, και έτσι να διευκολύνουν μία ανάπτυξη του σχολείου αλλά και της σύστοιχης διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής κατάλληλης στο κάθε συγκεκριμένο.

Στον κοινωνικό χώρο

Οι βινιέτες προσφέρονται επίσης για την όξυνση της αντίληψης και τον αναστοχασμό των διαδικασιών διαπραγμάτευσης και ανταλλαγής μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, μεταξύ ανθρώπου και κόσμου: πώς τοποθετούνται οι άνθρωποι στον κοινωνικό χώρο, πώς εξοικειώνονται με τη συμμετοχή σε αυτόν τον χώρο, πώς βιώνουν τον αποκλεισμό, πώς μαθαίνουν και εκπαιδεύονται ανταποκρινόμενοι στις κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις; Για αυτές τις ερωτήσεις μπορούν να γραφτούν βινιέτες παντού – στην στάση του λεωφορείου, στην αποβάθρα, σε μία πλατεία, ένα κατάστημα, σε μία έκθεση, σε ανεβάσματα παραστάσεων όπως θεατρικό φόρουμ ή καλλιτεχνικές δράσεις.

Συγγραφείς: Evi Agostini, Nazime Öztürk, Susanne Prummer, Vincent Schatz, Vasileios Symeonidis, Anja Thielmann



Βιβλιογραφία

- Agostini, Evi (2020a): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (6). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi (2020b): Fünf Antworten von Evi Agostini (Universität Wien) auf Fragen der Studentin Wiebke Rolfs (Universität Bremen) zur Vignettenforschung. *Digitale Lehr- und Lernplattform*, Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik, Universität Bremen. <https://blogs.uni-bremen.de/ikfklehre/schreiben/> [Zugriff: 12.04.2021].
- Agostini, Evi/Mian, Stephanie (2019): Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung* 23, 3, S. 25-30.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, 57. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf [Zugriff: 12.04.2021].
- Mian, Stephanie (2019): Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Merleau-Ponty, Maurice (1993): Die Prosa der Welt. Herausgegeben von Claude Lefort, aus dem Französischen von Regula Giuliani, mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels. 2. Auflage. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. unveränderte Auflage. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 11-15.
- Schratz, Michael (2020): Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Springer, S. 123-140.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf, Band (8). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Συμεωνίδης, Βασίλειος/Παπαδοπούλου, Βασιλική (2020): Η μάθηση ως εμπειρία: Μια φαινομενολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα με τη χρήση βινιετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 37, 70, σσ. 143-158. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9690> [Πρόσβαση: 09.09.2022].
- Thielmann, Anja (2020): Von der Wahrnehmung zur Vignette. Wie Vignetten leibliche Wahrnehmungen und intersubjektive Erfahrungen in Sprache 'übersetzen'. In: Peterlini, Hans Karl/ Cennamo, Irene/ Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (7). Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 65-80.
- Westfall-Greiter, Tanja/Dienhofer, Helga (2017): From Evidence-Based to Evidence Generating Practice: Implications for Education Research in the Context of Innovation. In: Ammann, Markus/ Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Band (3). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 77-94.

■ Σημειώσεις



■ Σημειώσεις



4.

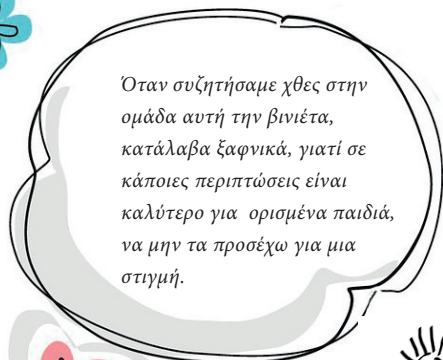


ΜΑΘΗΣΗ

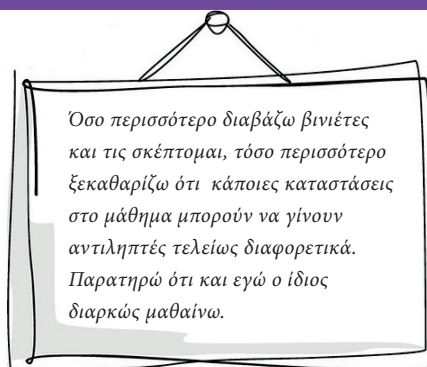
Η μάθηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής δράσης

ΜΑΘΗΣΗ

Η μάθηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής δράσης



Όταν συζητήσαμε χθες στην ομάδα αυτή την βινιέτα, κατάλαβα ξαφνικά, γιατί σε κάποιες περιπτώσεις είναι καλύτερο για ορισμένα παιδιά, να μην τα προσέχω για μια στιγμή.



Όσο περισσότερο διαβάζω βινιέτες και τις σκέπτομαι, τόσο περισσότερο ξεκαθαρίζω ότι κάποιες καταστάσεις στο μάθημα μπορούν να γίνουν αντιληπτές τελείως διαφορετικά. Παρατηρώ ότι και εγώ ο ίδιος διαρκώς μαθαίνω.



Από τη πλευρά της διδασκαλίας και της μάθησης

Ο Michael Schratz (2009) συνέλαβε το εννοιολογικό ζεύγος από την πλευρά της διδασκαλίας/από τη πλευρά της μάθησης. Το σκέλος του ζεύγους: από την πλευρά της διδασκαλίας σημαίνει, ότι π.χ. ένας/μία διδάσκων/ουσα ενεργεί διδάσκοντας με το να θέτει πόρους στη διάθεση των μαθητών/τριών, να εξηγεί τα πράγματα, να κάνει ερωτήσεις και πολλά άλλα. Η υπόθεση πίσω από όλο αυτό είναι ότι αυτές οι ενέργειες κινητοποιούν και υποστηρίζουν την μάθηση των μαθητών/τριών. Το άλλο σκέλος: από την πλευρά της μάθησης σημαίνει το ίδιο το μαθησιακό συμβάν, στο οποίο εμπλέκονται τόσο ο/η διδάσκων/ουσα, όσο και οι μαθητές/τριες, και το οποίο μπορεί να καθορίζεται από την διδακτική δράση, αλλά μπορεί επίσης να «αποκλίνει» με κάποιο τρόπο από αυτήν ή ακόμη και να μην συνδέεται καθόλου με αυτήν τη δράση. Ως διδάσκων/ουσα, το να «μετακινείσαι» προς την πλευρά του μαθητή και τη μαθήτριας σημαίνει μία στροφή στο ίδιο το μαθησιακό συμβάν, όπως αυτό εμφανίζεται. Αυτό απαιτεί μία στάση «ανάπαυλας» στην διδακτική ή παιδαγωγική δράση, ώστε να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τους/τις μαθητές/τριες, τα παιδιά, τους/τις νέους/ες με καινούρια ματιά. Μια ματιά που δεν θα «εμπιστεύεται» ασυζητητί την παιδαγωγική φαρέτρα των διδασκόντων/ουσών. Στις βινιέτες, κάτι τέτοιο μπορεί να εμφανίζεται ως ένα χαμόγελο, ένα νεύμα με το κεφάλι, ως ερωτήσεις επεξήγησης. «Κάτι συμβαίνει μεταξύ των διδασκόμενων και των διδασκόντων/ουσών». (Peterlini 2016: 105).

Οι βινιέτες, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αναφέρονται στις μαθησιακές διεργασίες και στις εκπαιδευτικές εμπειρίες. Είναι λοιπόν χρήσιμες και για και την επαγγελματική μάθηση των ίδιων των παιδαγωγών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται μέσα από τις βινιέτες την παιδαγωγική δράση και μπορούν να στοχαστούν σχετικά. Η παιδαγωγική εργασία – είτε στην φροντίδα παιδιών, στην εργασία με νέους, στο σχολείο, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην κοινωνική εργασία – δεν συνιστά μία μονοσήμαντη δράση των ειδικών της παιδαγωγικής, αλλά εντάσσεται σε μία κοινή μαθησιακή διεργασία μαζί με όλους και όλες εκείνους/ες στους/στις οποίους/ες είναι αφιερωμένη.

Στο παράδειγμα του σχολείου: η διδασκαλία και η μάθηση είναι προϋποθέσεις η μία της άλλης. Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών υπηρετεί την μάθηση των μαθητών/τριών, μάθηση στην οποία ενέχονται και οι ίδιοι/ες διδάσκοντες/ουσες. Έτσι μπορεί κάθε ενότητα διδασκαλίας και μάθησης να είναι εξίσου μία αφορμή μάθησης για δασκάλους και δασκάλες. Αυτή η αλληλεπίδραση δεν συμβαίνει πάντα συνειδητά, κρύβει όμως μια ισχυρή δυναμική ακριβώς για την επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών, όταν γίνει αντιληπτή και αναστοχαστεί κανείς γύρω από αυτήν. Αυτό που μαθαίνεται μετατρέπεται σε θησαυρό εμπειριών για την παιδαγωγική επαγγελματικοποίηση, όταν οι παιδαγωγοί οξύνουν ή βελτιώνουν με τις βινιέτες την αντίληψή τους και τον αναστοχασμό τους γύρω από διδακτικές και μαθησιακές διεργασίες ή ακόμα και αλληλεπιδράσεις σε άλλα παιδαγωγικά πεδία. Με αυτόν τον τρόπο, η παιδαγωγική δράση και η μάθηση μπορούν να γίνουν κατανοητές ως μια πολύπτυχη και πολυπαραγοντική διεργασία, η οποία επηρεάζει όχι μόνο όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες αλλά και τον περίγυρό τους, είτε είναι το σχολείο, ένας παιδαγωγικός θεσμός ή ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

4.

Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η μάθηση δεν προκύπτει μόνο ως ένα προϊόν της διδασκαλίας (από τη πλευρά της διδασκαλίας) και δεν εξαντλείται μόνο στις επιδόσεις (από την πλευρά της μάθησης), αλλά είναι ένα διαδραστικό συμβάν μεταξύ: α) όσων δρουν παιδαγωγικά (παιδαγωγών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών κλπ.) β) των μαθητών/τριών τους, γ) της γνωστικής ύλης που διδάσκεται δ) των εκάστοτε εργασιών που ανατίθενται, και τέλος ε) των κοινωνικών και οικονομικών προϋποθέσεων υπό τις οποίες συμβαίνει, αλλά και των προηγούμενων εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών στη μαθησιακή διεργασία κλπ., δηλ. με λίγα λόγια του πλαισίου μέσα στο οποίο συμβαίνουν όλα τα παραπάνω. Η εμπιστοσύνη στο ότι η μάθηση μπορεί να είναι παιδαγωγικά και διδακτικά εφικτή μετριάζεται. Το ότι οι μαθητές/τριες ενδιαφέρονται π.χ. για κάτι, «είναι από την πλευρά της διδασκαλίας μία ελπίδα, μία πρόθεση, μία απόπειρα – η οποία όμως περιμένουμε να πραγματοποιηθεί και να έχει αντίκρισμα από την πλευρά της μάθησης» (ό.π.: 178). Αυτό συνιστά «από την πλευρά της διδασκαλίας» και μία ανακούφιση, καθώς η μάθηση δεν είναι πλέον μόνο στο χέρι των διδασκόντων/ουσών και των όσων γενικά δρουν παιδαγωγικά. Η εργασία με τις βινιέτες έχει ως στόχο επομένως να καταστήσει αντιληπτό και να προβάλλει το διδακτικό και παιδαγωγικό γίνεσθαι από την πλευρά της μάθησης. Μέσα από τις πολλαπλές ερμηνείες δημιουργούνται νέες δυνατότητες της αντίληψης και της παιδαγωγικής δράσης, οι οποίες μπορούν να διευρύνουν το ρεπερτόριο του διδακτικού και κάθε είδους εξειδικευμένου προσωπικού (πρβλ. Agostini/ Schratz/Risse 2018).

Στην έρευνα των βινιέτων, η επαγγελματοποίηση γίνεται αντιληπτή ως διεύρυνση των δυνατοτήτων της αντίληψης και της δράσης. Όπως συμβαίνει και με τους/τις μαθητές/τριες, τα παιδιά, τους νέους ή ενήλικους/ες διδασκόμενους/ες, το ίδιο ισχύει για το εκπαιδευτικό προσωπικό: στο προσκήνιο δεν βρίσκονται τα ελλείμματά τους, αλλά οι δυνατότητές τους. Αυτές βρίσκονται σε ένα πεδίο έντασης μεταξύ της συνηθισμένης δράσης και της οικείας γνώσης αφενός, και των νέων απαιτήσεων και εναλλακτικών δυνατοτήτων δράσης αφετέρου. Αυτό το πεδίο έντασης σχετίζεται με αισθήματα αβεβαιότητας, ενόχλησης ή και αμηχανίας.

«Η μάθηση αρχίζει από αυτή την άποψη σε εκείνο το σημείο και εκείνη τη χρονική στιγμή, όπου και όταν το "οικείο" (αυτό που γνωρίζουμε) αποτυγχάνει να εκπληρώσει το ρόλο του, και το νέο δεν είναι ακόμα διαθέσιμο.» (Meyer-Drawe 2012: 15)

Αυτή η αρχή της άρνησης – ότι για την μάθηση νέων πραγμάτων το οικείο πρέπει πάντα να εγκαταλείπεται σε κάποιο βαθμό

ή τουλάχιστον να τίθεται εν αμφιβόλω, ώστε να είμαστε ανοικτοί στο νέο – δεν είναι ισοδύναμη με αρνητικές εμπειρίες, οι οποίες καθιστούν δυνατή την μάθηση. Αυτό μπορεί βέβαια να ισχύει, για παράδειγμα όταν ένα παιδί καίει το χέρι του στο μάτι της κουζίνας, και μαθαίνει να μην ξαναβάζει πια το χέρι του εκεί. Η άρνηση μπορεί όμως επίσης να σημαίνει ότι οι αρνητικές εμπειρίες «αναιρούνται», δηλαδή διαγράφονται, όταν οι παιδαγωγοί μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ιδιότητες που τους έχουν αποδοθεί, τις οποίες όμως πιο πριν δεν αντιλαμβάνονταν ότι διαθέτουν, και επίσης όταν μαθαίνουν οι ίδιοι/ες να θεωρούν τον εαυτό τους ικανό για κάτι για το οποίο δεν εμπιστεύονταν τον εαυτό τους προηγουμένως. Η μάθηση, σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο κατανόησής της, απαιτεί και προωθεί μία παιδαγωγική στάση, η οποία «ανοίγεται» στην τόλμη νέων οπτικών αλλά και επιλογών δράσης. Μία τέτοια στάση μπορεί να διευκολύνει κάθε φορά την ανταπόκριση σε νέες προκλήσεις, να διανοίξει την αντίληψη σε διευρυμένες μορφές της, ώστε ο διδάσκων και η διδάσκουσα να μπορεί να δοκιμάσει αυτό που ως τώρα δεν έχει δοκιμαστεί. Το θέμα είναι να στραφούμε προσεκτικά στους/στις διδασκόμενους/ες, στα πράγματα και στις εκάστοτε καταστάσεις. Όσοι και όσες παρατηρούν, επηρεάζονται από συγκεκριμένες στιγμές, φαινόμενα ή περιστατικά. Σημαντικό ρόλο παίζουν εδώ ακριβώς οι «παθητικές» (με την έννοια του παθήματος), δηλ. συναισθηματικά διεγερτικές, όχι εμπρόθετες, αλλά αιφνιδιαστικές για εμάς, συγκινητικές, ενθαρρυντικές, ενοχλητικές στιγμές. Αυτές οι στιγμές μπορεί να φανούν ως μία χαρούμενη έκπληξη, μία θριαμβολογία που θερμαίνει την καρδιά, αλλά και ως ένας ενοχλητικός δισταγμός ή μία αίσθηση αμύχανης εγκατάλειψης.



• Βινιέτα: η Σάσα, η κυρία Ελένη

- Η τάξη κάθεται σε κύκλο. Τονίζοντας προσεκτικά τις επί
- μέρους συλλαβές, διαβάσει η Σάσα την διερευνητική
- ερώτηση στον πίνακα: «Τι πρέπει να γίνει στην
- διαμόρφωση των πλαλα...» Η λέξη «πλακάτ» την κάνει να
- διστάζει. Ξαναρχίζει, αλλά η λέξη «πλακάτ» δεν βγαίνει
- σωστά. Σηκώνει τους ώμους, κλείνει τα μάτια: «Παλα...
- όχι... πλακάτ» προσπαθεί και πάλι. «Θέλεις να σχεδιάσεις
- τα τόξα των συλλαβών;» απευθύνεται η κυρία Ελένη, η
- δασκάλα, με ήρεμη φωνή στην Σάσα. Με το βλέμμα στην
- δασκάλα συγκατανεύει η Σάσα. Κάπως διστακτικά παίρνει
- το μολύβι, πηγαίνει στον πίνακα και σχεδιάζει τα τόξα
- κάτω από την ερευνητική ερώτηση. Γυρίζει στην θέση
- της και αρχίζει ξανά να διαβάσει την ερώτηση. Αυτή την
- φορά καταφέρνει να διαβάσει την λέξη «πλακάτ» αμέσως.
- Χαμογελώντας στρέφεται στην δασκάλα. Χαμηλόφωνα
- επαναλαμβάνει την λέξη «πλακάτ». (Anderegg,
- αδημοσίευτο)

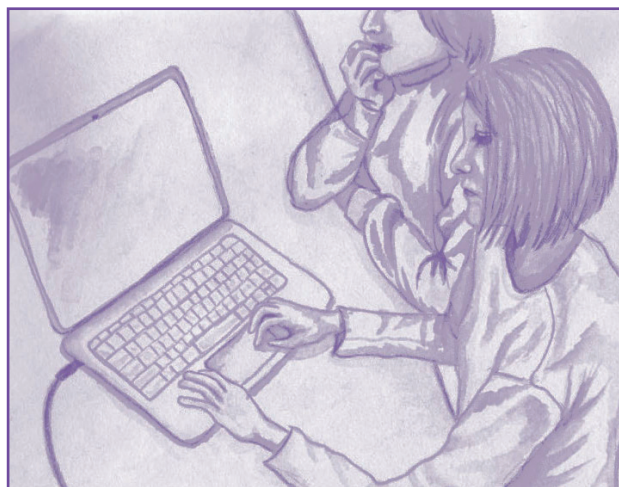
Έκθεση εμπειρίας: Ένα κενό που προκαλεί αβεβαιότητα

Η όλη κατάσταση αποτελούσε ένα συναρπαστικό στιγμιότυπο και, χωρίς να ξέρω γιατί, συνειδητοποίησα αμέσως ότι από αυτό το στιγμιότυπο θα προέκυπτε μία βινιέτα. Χωρίς να αναρωτηθώ τι με είχε αγγίξει από αυτήν την κατάσταση, έγραψα την βινιέτα σε ακατέργαστη μορφή στο ερευνητικό ημερολόγιό μου και την επεξεργάστηκα το βράδυ και αργότερα στην ερευνητική ομάδα πολλές φορές. Ως σήμερα μπορώ να ανακαλέσω αυτήν την σωματική αίσθηση του να κάθομαι μαζί με την τάξη σε κύκλο και να παρακολουθώ την Σάσα να διαβάζει. Αυτό που με άγγιξε στη συγκεκριμένη περίπτωση, μου αποκαλύφθηκε με τον καιρό. Ανάλογα με τον τρόπο ανάγνωσής της, αντιλαμβάνομαι ακόμα και σήμερα κάθε φορά διαφορετικά πράγματα. Μία πιθανή ανάγνωση της βινιέτας μπορεί να αναδεικνύει την απορία για την ρημμία και την χαλαρότητα της Σάσας, αλλά και της τάξης και της δασκάλας μετά την αρχική αποτυχία της να διαβάσει την λέξη «πλακάτ». Στην τάξη, όπως φαίνεται, επικρατεί μία κουλτούρα όπου μπορεί κανείς καμιά φορά και να «αποτυγχάνει», και όπου οι μαθητές/τριες έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να απαντήσουν σε μια άσκηση, ταυτόχρονα όμως δέχονται και στοχευμένη υποστήριξη. Όταν θυμάμαι την εποχή που ήμουν δάσκαλος, σκέφτομαι ότι εγώ δυσκολευόμουν να «επιτρέψω» τέτοιες στιγμές. Ως δάσκαλος θα είχα παρέμβει ταχύτατα, για να προφυλάξω την Σάσα από την αμηχανία της αποτυχίας. Ωστόσο, τελικά δεν είναι καθόλου ανάγκη – έτσι αναλύω σήμερα την βινιέτα – να είναι αμηχανη μια τέτοια στιγμή και ίσως το να μην «επιτρέπω» τέτοιες στιγμές να αφορά πολύ περισσότερο εμένα από ό,τι τους/τις μαθητές/τριες μου. Ως δάσκαλος/α είναι πολύ απλούστερο να χειρίζεσαι τις επιτυχίες και τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών, παρά τις αποτυχίες τους, γιατί η αποτυχία «ανοίγει» ένα κενό που προκαλεί αβεβαιότητα. Ίσως γι' αυτό να με αγγίζει η τελευταία πρόταση της βινιέτας ιδιαίτερα: με το βλέμμα στην δασκάλα επαναλαμβάνει η Σάσα με φωνή χαμηλή, αλλά που να ακούγεται, την λέξη «πλακάτ». Εδώ παρουσιάζεται ξεκάθαρα όχι μία αποτυχία, αλλά μία επιτυχία.

(Niels Anderegg)

Οι συνέπειες παιδαγωγικών παρεμβάσεων δεν μπορούν να προβλεφθούν, αλλά είναι πάντα ορατές και μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας εκ των υστέρων. Έτσι δεν ήταν δυνατό να προβλέψει η δασκάλα της Σάσας ότι αυτή θα δυσκολευόταν στην ανάγνωση της λέξης «πλακάτ», και η παρέμβασή της επομένως ήταν δυνατό να σχεδιαστεί μόνο υπό προϋποθέσεις. Θα μπορούσε κανείς ακόμα να φανταστεί ότι οι άλλοι/ες μαθητές/τριες θα άρχιζαν να γελούν, ότι ο σχεδιασμός των τόξων των συλλαβών δεν θα βοηθούσε την Σάσα ή ότι θα αντιδρούσε στην «αποτυχία» με οργή ή θλίψη. Οι παιδαγωγοί πρέπει να αναζητούν απαντήσεις σε συγκεκριμένες και πολύπλοκες καταστάσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις. Εδώ δεν υπάρχουν εκ των προτέρων έτοιμες απαντήσεις. Αυτό που απαιτείται είναι μια αναστοχαστική αντιπαράθεση με τις ίδιες μας τις εμπειρίες.

Αυτό ισχύει και για τις προσπάθειες επαγγελματοποίησης. Η εργασία με τις βινιέτες δεν αποσκοπεί σε κάποιου είδους στοχευμένη εξέλιξη, αλλά σε μια μάθηση ως εμπειρία και στον αναστοχασμό γύρω από αυτήν.



Ερωτήσεις αναστοχασμού

- Ποια στιγμή της βινιέτας σας αγγίζει; Γιατί;
- Μπείτε στην θέση των διαφόρων ρόλων. Τι νιώθετε;
- Πώς είναι δυνατό να βιώσει κάποιος/α τέτοιες στιγμές στην σχολική καθημερινότητα;
- Πώς μπορείτε να συμβάλετε εσείς ως παιδαγωγός στη βίωση αυτών των στιγμών;
- Είχατε εσείς στην επαγγελματική σας καθημερινότητα παρόμοιες εμπειρίες;

Επαγγελματική εξέλιξη παιδαγωγών μέσω της μάθησης ως εμπειρίας

Ως επαγγελματοποίηση νοείται μία περαιτέρω εξέλιξη γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για ένα επάγγελμα και στηρίζονται σε επιστημονικές γνώσεις. Κατά βάθος πρόκειται για μάθηση που λαμβάνει χώρα τόσο στο πλαίσιο της επαγγελματικής καθημερινότητας, μη στοχευμένα και μη συνειδητά, από την άλλη και στοχευμένα και συνειδητά, όταν πρόκειται για τον αναστοχασμό που συμπεριλαμβάνει πολλές φορές και επιστημονικές γνώσεις. Η ενασχόληση με τις βινιέτες περιέχει για την επαγγελματοποίηση των παιδαγωγών τρεις διαφορετικές δυνατότητες:

A. Δυνατότητα αντίληψης

Μία ευαισθητοποιημένη και διαφοροποιημένη αντίληψη έχει μεγάλη σημασία για κάθε είδους παιδαγωγική εργασία. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε έχει ένα αισθητηριακό υπόβαθρο και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες μας, αλλά και από οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές πρακτικές. Οι βινιέτες προσφέρουν την ευκαιρία για νέες δυνατότητες αντίληψης, ιδίως μέσω της ιδιαίτερης προσοχής που ενεργοποιούν για τις σωματικές εκφράσεις.

B. Δυνατότητα «συμ-βιωμένης εμπειρίας»

Η «συμ-βιωμένη εμπειρία» είναι από φαινομενολογική άποψη η ανθρώπινη «δωρεά» μας να βιώνουμε τους/τις άλλους/ες ως βιώνοντες/ουσες, όπως περιγράφει ο Ronald D. Laing (πρβλ. 2015: 12). Επειδή μπορούμε να παρατηρήσουμε συμπεριφορές, αλλά όχι εμπειρίες, θα παραμέναμε τυφλοί ο ένας για τον άλλο χωρίς τη «δωρεά» της «συμ-βιωμένης εμπειρίας», αφού δεν θα ξέραμε ποτέ αν η παρατηρούμενη συμπεριφορά συγκροτεί μία εμπειρία – και τι είδους. Αυτή τη «δωρεά» αξιοποιεί η έρευνα βινιέτων και δίνει την δυνατότητα στους παιδαγωγούς, να μπου στην θέση όσων τους έχουν εμπιστευθεί.

Γ. Δυνατότητα του είναι κανείς «ανοικτός»

Το να είναι κανείς «ανοικτός» σημαίνει να «συναντάμε» αυτούς που μας έχουν εμπιστευθεί στο παιδαγωγικό πλαίσιο όσο γίνεται πιο απροκατάληπτα, και να αντιμετωπίζουμε όσο το δυνατόν πιο ανοιχτά τις δικές μας παραδοχές. Η συγγραφική βινιέτων απαιτεί αλλά και προάγει αυτήν την στάση εξίσου: η παρατήρηση, ακρόαση και ενσυναίσθηση αυτών που εμφανίζονται και προσελκύουν (αγγίζουν) την προσοχή μας, εκπαιδεύει την αισθητηριακή αντίληψή μας. Η κοινή διαλογική «ανάγνωση»/ανάλυση και ο αναστοχασμός γύρω από τις βινιέτες διανοίγει νέους τρόπους να βλέπουμε και να δρούμε.

Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών οργανισμών μέσω της μάθησης ως εμπειρίας

Οι παιδαγωγοί εργάζονται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και μοιράζονται συνήθως μαζί με συναδέλφους/ισσες την ευθύνη για μία τάξη ή μία ομάδα. Διάφοροι ειδήμονες εργάζονται από κοινού και συμβάλλουν με την εξειδίκευσή τους, ώστε να προωθήσουν σε πνεύμα συνεργασίας τους/τις μαθητές/τριες. Για την επαγγελματική εξέλιξη των επί μέρους προσώπων είναι επομένως σημαντικό να μαθαίνει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Υπάρχουν τρεις λόγοι για αυτό:

A. Δυνατότητα πλαισίου

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί σχηματίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιούνται οι παιδαγωγοί. Αυτό το πλαίσιο αποτελείται από την κουλτούρα του οργανισμού, τις στάσεις, τις δομές και πολλά άλλα. Αυτό το πλαίσιο μπορεί να είναι πιο προωθητικό ή ανασχετικό/ανασταλτικό για την εργασία των παιδαγωγών ως ατόμων. Είναι επομένως σημαντικό, να αναπτύσσεται και το πλαίσιο περαιτέρω και να προσαρμόζεται σε νέα θέματα και σε προκλήσεις που κάθε φορά τίθενται.

B. Δυνατότητα συνεργασίας

Η συνεργασία μεταξύ ειδημόνων μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές. Για να προωθεί αυτή η συνεργασία όσο περισσότερο γίνεται την μάθηση, απαιτείται μια στενή συνεργασία βασισμένη στην εμπιστοσύνη, η οποία δεν ρυθμίζει μόνο με φιλικό τρόπο οργανωτικά θέματα, αλλά επιτρέπει επίσης έντονες αντιπαραθέσεις γύρω από παιδαγωγικά ζητήματα. Αν οι βινιέτες ως εργαλείο προκαλέσουν μία γόνιμη, διαλογική αντιπαραθεση, τότε προκύπτει μια ανταλλαγή απόψεων, αλλά και στάσεων από τις οποίες – ακόμα και όταν υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες των βινιέτων – ενθαρρύνεται η μάθηση της ομάδας και του οργανισμού.

Γ. Δυνατότητα οργανωσιακής μάθησης

Η μάθηση – ακόμα και αυτή των οργανισμών και των ομάδων – λαμβάνει χώρα στον ορίζοντα των απαιτήσεων αλλά και των αμφιβολιών της εκάστοτε παιδαγωγικής πρακτικής. Για αυτό απαιτείται μία κουλτούρα ανταλλαγής, αντιπαραθέσης αλλά και κοινής ανάληψης ευθύνης εντός των εκάστοτε ιδρυμάτων και ομάδων. Το να ασκείται κανείς, ώστε να μιλά μαζί με άλλους για την δική του παιδαγωγική εργασία βοηθά στην εξεύρεση απαντήσεων και λύσεων σε παιδαγωγικές προκλήσεις. Η εργασία με βινιέτες, οι οποίες μπορούν να «αναγνωστούν»/αναλυθούν και να ερμηνευθούν με διαφορετικό τρόπο, μπορεί να συμβάλει ώστε να μειωθούν οι φόβοι της ανεπάρκειας και οι ανησυχίες της αποτυχίας προς όφελος μιας κοινής ανάληψης ευθύνης.

Παιδαγωγική ηγεσία – να ασκείς επίδραση ως πολλαπλασιαστής

Η επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών μπορεί, αν αξιοποιηθεί συστηματικά για το σύνολο του οργανισμού, να βελτιώσει την ποιότητα της εργασίας για όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Αυτό που κάνουν τα μεμονωμένα άτομα γίνεται έτσι κάτι κοινό για όλους. Οι μεμονωμένοι/ες παιδαγωγοί δεν δρουν πλέον ως μοναχικοί «αγωνιστές/στρίες», αλλά οι διαφορετικές ικανότητες της ομάδας προάγονται συστηματικά και αξιοποιούνται συστημικά. Η βάση για κάτι τέτοιο είναι μία κοινή (παιδαγωγική) κατανόηση, η οποία μπορεί να προσφέρει έναν προσανατολισμό χωρίς όμως να δρα περιοριστικά. Η ιδέα των πολλαπλασιαστών ενσωματώνει αυτή την ιδέα: ορισμένα άτομα ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα, οικειοποιούνται γνώσεις και ικανότητες και τις θέτουν στη διάθεση των συναδέλφων/ισών. Όσο αυτόνομη και αν φαίνεται αυτή η σύλληψη στην θεωρία, τόσο δύσκολο είναι να μετατραπεί σε πράξη. Οι πολλαπλασιαστές είναι εκτεθειμένοι σε τρεις δυσκολίες:

Σχολική ηγεσία

Πολλοί πολλαπλασιαστές έχουν την δυσκολία μίας ασαφούς αποστολής και λειτουργίας: το «κάνε το» δεν αρκεί ως εντολή. Οι πολλαπλασιαστές είναι σχολικοί ηγέτες/ιδες, έχουν επομένως έναν ηγετικό ρόλο. Είναι διδακτικό προσωπικό ή εκπαιδευτικοί συνεργάτες/ιδες, οι οποίοι/ες εκκινώντας από το επάγγελμά τους, αντιλαμβάνονται την ηγεσία και την ευθύνη με βάση το δικό τους πεδίο επαγγελματικής απασχόλησης.

Κοινή διοίκηση του σχολείου

Η παιδαγωγική ηγεσία απαιτεί στενή συνεργασία με την διοίκηση του εκάστοτε ιδρύματος ή σχολείου. Αυτή τη διοίκηση πρέπει να έχουν στο νου τους οι πολλαπλασιαστές και να τη στηρίζουν στην δραστηριότητά της. Μέρος αυτού του τύπου της στήριξης είναι επίσης, να υποχωρεί κανείς και να αφήνει κάποτε την ευθύνη και την καθοδήγηση σε άλλους/ες. Η καθοδήγηση υπό αυτή την έννοια – μιλάμε για κοινή διοίκηση του σχολείου – μία σύμπραξη δηλ. διαφορετικών προσώπων μπορεί να περιέχει μια αλληλεξάρτηση μεταξύ λειτουργικότητας και δεξιοτεχνίας, και να συντίθεται από μία εξισορρόπηση ιεραρχίας και ευελιξίας.

Κουλτούρα

Να καθοδηγείς συναδέλφους/ισσες αλλά και να τους αφήνεις να σε καθοδηγούν δεν είναι αυτόνομο και απαιτεί αμοιβαία αναγνώριση και ευθυγράμμιση κατευθύνσεων. Η αναγνώριση της ικανότητας των άλλων, η διαπίστωση του ίδιου οφέλους μέσω της αναγνώρισης και του μοιράσματος κοινών

(παιδαγωγικών) ιδεών και αντιλήψεων είναι στοιχεία κλειδιά της κοινής διαχείρισης του σχολείου. Απαιτούν μία κουλτούρα της εμπιστοσύνης: εμπιστοσύνη στον εαυτό μας, στους άλλους και στην κοινή υπόθεση.



Βινιέτα: Αντρέας, Κατερίνα

Όταν ολοκληρώνεται το «τελευταίο σημείο», όπως τονίζει ο Αντρέας Ηλιού, του διαλόγου μεταξύ αυτού ως Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Κατερίνας Γεωργίου ως διευθύντριας του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης, γέρνει πίσω στην καρέκλα του. Η Κατερίνα Γεωργίου κάνει το ίδιο, και για μια στιγμή μένουν σε αυτή την θέση. «Χθες κουβέντιασες με την Μαρία Νίκου και την Ελένη Δημητρίου» σπάει την σιωπή ο Αντρέας Ηλιού. Η Κατερίνα Γεωργίου κάνει ένα σύντομο νεύμα, και όταν ο Αντρέας Ηλιού σωπαίνει, συμπληρώνει αυτή: «ήταν δύσκολο». Τώρα κάνει ένα νεύμα ο Αντρέας Ηλιού, αν και αισθητά πιο αργά. «Και οι δύο ήταν της γνώμης ότι η Ελισάβετ δεν είναι πλέον ανεκτή στην τάξη και επομένως θα είναι καλύτερο να πάει σε ειδικό σχολείο» συνεχίζει η Κατερίνα Γεωργίου. Και πάλι κουνάει το κεφάλι του ο Αντρέας Ηλιού, αργά, σχεδόν ανεπαίσθητα. Με το βλέμμα στην Κατερίνα Γεωργίου: «Θα προτιμούσα να είχαν έρθει σε εμένα αντί για εσένα» αντιδρά. «Το συνειδητοποίησα μετά την συζήτηση» απαντά η Κατερίνα Γεωργίου με φωνή που δυναμώνει σταδιακά και συμπληρώνει μετά από μικρό διάλειμμα «λυπάμαι». Με μία κίνηση του χεριού διώχνει ο Αντρέας Ηλιού το αίτημα συγγνώμης της διευθύντριας. «Μα δεν είναι αυτό το θέμα μου», λέει με χαμόγελο και συνεχίζει: «Προβληματίζομαι για αυτές τις δύο». Αφηγείται ότι η Ελένη Δημητρίου, η ειδική παιδαγωγός, έχει την γνώμη για «κάθε δεύτερο παιδί» ότι αυτό το παιδί θα ήταν καλύτερο να παρακολουθήσει ειδικό σχολείο. «Και η Μαρία επιτρέπει στον εαυτό της να παρασυρθεί από αυτήν», καταλήγει. «Παραλίγο να σκεφθώ το ίδιο χθες» απαντά η Κατερίνα Γεωργίου, «ως τώρα είχα μια διαφορετική εκτίμηση για την Μαρία». «Μα είναι διαφορετική» υποστηρίζει ο Αντρέας Ηλιού, «όμως μετά το περσινό καλοκαίρι, από τότε που ήρθε αυτή η ειδική παιδαγωγός στο σχολείο μας...». Η Κατερίνα Γεωργίου γελάει λίγο και το ίδιο κάνει και ο Αντρέας Ηλιού. Απολαμβάνουν ακόμα μία γουλιά καφέ και συζητούν τι πρέπει να γίνει. (Anderegg 2020: 115)

Συγγραφείς: Niels Anderegg, Heike Beuschlein, Vassiliki Papadopoulou, Nina-Cathrin Strauss

Ερωτήσεις αναστοχασμού

- Τι σας ελκύει στη συγκεκριμένη βινιέτα;
- Πού και πώς κατά την γνώμη σας φαίνεται η ηγεσία στην βινιέτα;
- Πού και πότε μπορείτε να ασκήσετε επιρροή στο σχολείο;
- Ποιες δυνατότητες έχετε να μοιραστείτε με άλλους/ες παιδαγωγικά ζητήματα;
- Πότε και πώς μπορέσατε να διδαχθείτε από συναδέλφους/ισσες σας;
- Πότε και πώς μπόρεσαν οι συνάδελφοι/ισσες σας να μάθουν από εσάς κάτι;



Βιβλιογραφία

Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Anderegg, Niels (2020): „Die Käthe lässt sich von ihr anstecken.“ Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. In: Strauss, Nina-Cathrin/Anderegg, Niels (Hrsg.): Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, S. 108-123.

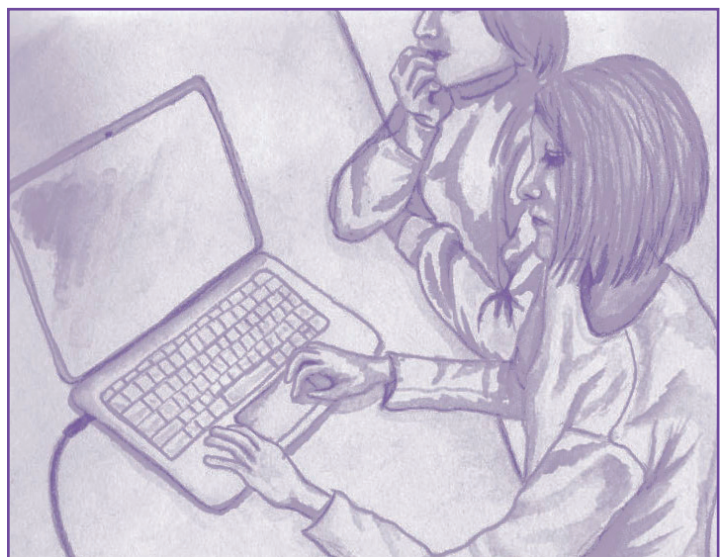
Laing, Roland D. (2015): Phänomenologie der Erfahrung. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. überarbeitete Auflage. München: Wilhelm Fink.

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band (1) Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Schratz, Michael (2009): ‚Lernseits‘ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 12, 46-47, S. 16-21.

Βιβλιογραφία



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επιτυχία στα χέρια σας

«Στην διδασκαλία αφήνουμε την επιτυχία της δικής μας πράξης σε ξένα χέρια» – ή άποψη του Bernhard Waldenfels (2009: 32) που αναφέρθηκε και στην εισαγωγή ως τεθεί και ως κατακλείδα αυτού του Οδηγού. Η εργασία με τις βινιέτες ως μία προσέγγιση προσανατολισμένη στην πρακτική της φαινομενολογικής παιδαγωγικής, τοποθετεί την επιτυχία στα δικά σας χέρια. Εσείς είστε αυτοί/ες που θα μπορέσετε στον επαγγελματικό σας χώρο να εργαστείτε με αυτές, είτε γράφοντας και αναλύοντας βινιέτες, είτε ενθαρρύνοντας τους/τις συναδέλφους/ισσες να το πράξουν, είτε παρακινώντας την διοίκηση του οργανισμού σας για τη δημιουργία ενός εργαστηρίου με βινιέτες. Ή ακόμα, προσφέροντας στον εαυτό σας μέσα στην επαγγελματική καθημερινότητα μία μικρή παύση για να «σταθείτε» και να αφήσετε το βλέμμα σας – που ίσως να έχει οξυνθεί και βελτιωθεί μέσω της εργασίας με βινιέτες – να περιπλανηθεί, να «ανοίξετε» τις αισθήσεις σας για τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζεστε, για καταστάσεις στις οποίες βρίσκεστε, και οι οποίες ίσως μερικές φορές σας επιβαρύνουν, αλλά άλλες φορές σας κάνουν ευτυχισμένους/ες.

Με αυτό τον Οδηγό ξεκινά η πραγματική εργασία. Εμείς – ως εκδότες/τριες και συγγραφική ομάδα – έχουμε εμπιστοσύνη στο γεγονός ότι η παιδαγωγική δράση μπορεί να είναι αποτελεσματική, συχνά αναπάντεχη, συχνά «αργοπορημένη», συχνά τελείως διαφορετική από την επιθυμητή. Δεν «κρατάμε» το αποτέλεσμα της δουλειάς μας στα χέρια μας, αλλά το εμπιστευόμαστε σε ένα γίνεσθαι σχέσεων και σε περίπλοκες πορείες ζωής, συναντήσεις, καταστάσεις, εμπειρίες. Η συν-ακρόαση, η συν-αντίληψη και η ενσυναίσθηση στις περιπτώσεις στις οποίες βρισκόμαστε και ενεργούμε με αυτούς/ες που μας έχουν εμπιστευθεί, δεν εξασφαλίζει προκαθορισμένα αποτελέσματα της δράσης μας. Μπορεί όμως πολύ καλά να «ανοίξει» την σκέψη μας σε νέους τρόπους αντίληψης και επομένως και σε νέες διευρυμένες δυνατότητες δράσης.

Σας το ευχόμαστε.

Γύρω από την εργασία με τις βινιέτες έχει στο μεταταξύ προκύψει μία διεθνής κοινότητα, καθώς επίσης και μικρά τοπικά δίκτυα και ομάδες μελέτης.

Αν όλα τα παραπάνω σας φάνηκαν ενδιαφέροντα, θα χαρούμε πολύ να συμμετάσχετε πιο ενεργά. Πληροφορίες θα βρείτε στην ιστοσελίδα: <https://vigna.univie.ac.at/>



universität
wien



UNIVERSITÄT
KLAGENFURT



Leibniz
Universität
Hannover



Pädagogische Hochschule **Wien**
Wien



SCHULAMT
FÜRSTENTUM LIECHTENSTEIN



Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Università Lìedia de Bulsan



UNIVERSITY OF
WESTERN MACEDONIA



ProLernen



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union
Project 2020-5-AT01-KA202-07793