

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 Käte 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.

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 γίνεσθαι 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 διαφορούμενα 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