



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες σε
κοινότητες γραμματισμού κατά τη γλωσσική
διδασκαλία**

του Κωνσταντίνου Σιπητάνου

Ρέθυμνο, 2020

Επιβλέπουσα:

Ελένη Κατσαρού, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Ελένη Κατσαρού, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Βασίλης Τσάφος, Αναπληρωτής Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Επταμελής εξεταστική επιτροπή

Ελένη Κατσαρού (επόπτρια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης, μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Βασίλης Τσάφος, Αναπληρωτής Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αναστασία Στάμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρούλα Τσιπλάκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

Ασπασία Χατζηδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

στους γονείς μου...

στη σύντροφο της ζωής μου Φανή...

“The assessment itself is completely artificial. It’s not ranking teachers in accordance with their ability to help develop children who will reach their potential, explore their creative interests. Those things you’re not testing... it’s a rank that’s mostly meaningless. And the very ranking itself is harmful. It’s turning us into individuals who devote our lives to achieving a rank. Not into doing things that are valuable and important.”

Noam Chomsky, 2015, Interview by The progressive Magazine

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους μαθητές και τις μαθήτριες μου στο Γυμνάσιο Περάματος Μυλοποτάμου Μυλοποτάμου και τους γονείς τους που με εμπιστεύτηκαν. Τους αισθάνθηκα πραγματικούς συμπαραστάτες σε αυτό το ερευνητικό μου εγχείρημα που μας βοήθησε όλους μαζί να εξελιχθούμε.

Αυτή η έρευνα δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση της επόπτριάς μου Ελένης Κατσαρού, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Από την πρώτη κιόλας στιγμή πίστεψε σε εμένα και με εμπιστεύτηκε. Μου άνοιξε νέους δρόμους και διεύρυνε την οπτική μου. Μέσα από τη συνεργασία μαζί της κατάλαβα πως η διαλογικότητα, η ισοτιμία, η στοχαστική σύνθεση και ο αναστοχασμός δεν αποτελούν απλώς θεωρητική πλαισίωση της δράσης μας, αλλά έμπρακτη απόδειξη της δυναμικής που αναπτύσσεται σε ένα τέτοιο αλληλεπιδραστικό πλαίσιο. Θεωρία και πράξη σε μια συνομιλία σε όλες της τις εκφάνσεις. Χάρης στις ευκαιρίες που μου έδωσε και συνεχίζει να μου παρέχει η έρευνα αυτή ταξίδεψε και ταξιδεύει σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Α.Π.Θ. Τριανταφυλλιά Κωστούλη. Η απόσταση δεν στάθηκε ποτέ εμπόδιο. Με συναντούσε σε περιόδους διακοπών, παραβλέποντας τις μέρες ξεκούρασής της. Τα βαθιά αναστοχαστικά κριτικά και μετακριτικά ερωτήματα, οι σχολιασμοί της, οι προτάσεις της και η βαθιά γνώση του αντικειμένου θεμάτων γραμματισμού ενίσχυσαν σημαντικά την παρούσα διατριβή μου.

Τον Βασίλη Τσάφο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Ε.Κ.Π.Α., ο οποίος υπήρξε συνοδοιπόρος και βαθιά αναστοχαστικός. Τα σχόλια και οι παρεμβάσεις κατά τη

διάρκεια, αλλά και μετά το πέρας της έρευνας υποστήριξαν τους αναστοχαστικούς μου προσανατολισμούς. Τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί που έθεσε με βοήθησαν να επαναπροσεγγίσω τόσο την ερευνητική πορεία όσο και την αποτύπωσή της στο κείμενο της διατριβής: αποτέλεσαν και αποτελούν (υπό)στήριγμα στους ερευνητικούς και παιδαγωγικούς μου προβληματισμούς.

Ευχαριστώ θερμά τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής για τα σχόλιά τους και τα ερωτήματα που έθεσαν προκειμένου να βελτιώσω και να διευρύνω τους επιστημονικούς μου ορίζοντες.

Ευχαριστώ για την συνεισφορά τους και τα κρίσιμα ερωτήματά τους σε όλη την πορεία της έρευνας τους συνοδοιπόρους μου, υποψήφιους διδάκτορες Θανάση Κακαβελάκη και Άννα Σφακιανάκη που μοιράστηκαν μαζί μου τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες μου. Έκαναν αυτό το ερευνητικό ταξίδι λιγότερο μοναχικό.

Θα ήταν πραγματικά παράλειψη να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους Διευθυντές του Γυμνασίου Περάματος κ. Μιχαήλ Φωτάκη και τη Μαρία Αλεξανδρίδη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, καθώς και τους συναδέλφους του Γυμνασίου που υποστήριξαν την έρευνα και με βοήθησαν, την κ. Λαγουδάκη Μαρία, την κ. Κωσταριδάκη Καλλιόπη, την Αφροδίτη Κατσούλα και την Αναστασία Γιοβάνογλου. Ευχαριστίες οφείλω και στη Σχολική Σύμβουλο Φιλολόγων Αγγελική Καψάσκη που από την πρώτη στιγμή υποστήριξε τη συγκεκριμένη διατριβή και την έρευνά μου το χώρο του σχολείου.

Η έρευνα αυτή υποστηρίχθηκε και σχολιάστηκε από πολλούς συναδέλφους και ερευνητές, προτού λάβει την τελική της μορφή. Για αυτό θέλω να ευχαριστήσω για τα ανατροφοδοτικά σχόλια τις και τους Ράνια Καραχάλιου, Βάσια Τσάμη, Άννα

Μαράκη, Michell Fine, Andy Townsend, Carol Munn-Giddings, Alexia Ball, Lonnie Rowell, Joseph Shosh, Eunsook Hong, καθώς και τα μέλη του Collaborative Action Research Network και American Action Research Network για την όλη υποστήριξη. Ιδιαίτερος θέλω να ευχαριστήσω για τα ανατροφοδοτικά της σχόλια την Έλενα Ιωαννίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Για την επιμέλεια και για τα ανατροφοδοτικά σχόλια τις συναδέλφισσές μου Μαρία Σαμωνάκη και Αφροδίτη Κατσούλα και τον Χαρίτωνα Τομπουλίδη.

Δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τους γονείς μου, οι οποίοι μου άνοιξαν τον δρόμο και μου πρόσφεραν τόσες ευκαιρίες στη ζωή μου. Χωρίς αυτούς δεν θα είχα ανοίξει τα φτερά μου και δεν θα είχα φτάσει σε αυτόν τον προορισμό. Από νωρίς έδωσαν έμφαση στην εκπαίδευσή μου και στη μόρφωσή μου. Με στηρίζουν και βρίσκονται πλάι μου σε κάθε μου βήμα.

Χωρίς όμως τη στήριξη, την αμέριστη συμπαράσταση και την αγάπη της συζύγου μου Φανής Τομπουλίδου, αυτό το ταξίδι θα ήταν αδύνατο. Η δυναμική της και η ασίγαστη επιμονή της με βοήθησαν και σε αυτό μου το εγχείρημα. Ελπίζω, τέλος, να μην στερήσα χρόνο από την κόρη μου Σοφία – Μαρία. Προσπάθησα σκληρά, για να μην νοιώσει κάτι τέτοιο. Εάν δεν τα κατάφερα, ελπίζω μία μέρα να καταλάβει.

Περίληψη

Η έρευνα αυτή παρουσιάζει τις περιπλοκότητες και τις δυνατότητες εμπλοκής των μαθητών ως συν-ερευνητριών σε προγράμματα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης στα πρώτα δύο χρόνια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής έρευνας-δράσης με σκοπό την ανάδειξη της «φωνής των μαθητών». Στην έρευνα αυτή κατανοεί τη διδασκαλία ως ένα μακροκειμενικό είδος (*curriculum macro-genre*), το οποίο συγκροτείται από επιμέρους κειμενικά είδη (Christie, 2002). Στην παρούσα εκπαιδευτική συνθήκη αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο συν-δημιουργήθηκαν από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή και συγγραφέα της διατριβής και τους μαθητές/τριες, οι κατάλληλες προϋποθέσεις και πάρθηκαν από κοινού οι αποφάσεις ως αποτέλεσμα εκτενών αναστοχαστικών πρακτικών και αναλύσεων. Τα επιμέρους κειμενικά είδη παράχθηκαν και από το πολυφωνικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού και από τη συμμετοχή των μαθητών/τριων στην παραγωγή και ανάλυση δεδομένων κατά την ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες σ' ένα πρόγραμμα πολυφωνικής κριτικής εκπαίδευσης ενεπλάκησαν στην παραγωγή των δεδομένων και συνέβαλαν καταλυτικά στην ερμηνεία τους συν-αναλύοντας τις οπτικές τους. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και οι συνεισφορές των συμμετεχόντων, εκπαιδευτικού και μαθητών, προσδίδουν εγκυρότητα και αξία στους όρους ποιότητας της παρούσας συμμετοχικής έρευνας-δράσης και στο βάθος και στη σημασία των ερμηνειών που επιχειρούνται. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες ωφελήθηκαν από την εμπειρία αυτή, καθώς αναπτύχθηκαν κίνητρα, συζητήθηκαν διλήμματα και αντιφάσεις, πάρθηκαν αποφάσεις και ενισχύθηκε το αίσθημα της εμπλοκής και της ιδιοκτησίας για τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχική έρευνα – δράση, κριτικός γραμματισμός, πολυφωνία, ετερογλωσσία, κριτική ανάλυση λόγου, δημοκρατική γνώση

Abstract

This two-year research examines the possibilities and the barriers raised on a participatory action research in a critical literacy educational program in the first two years of the Junior High School, which aimed at the promotion of the “student’s voice”. Main component of the research is the ways, with which the teacher – writer of the PhD thesis collaborated with the students in order to co-design and co-analyse the present research through reflectional practices and analyses. Teaching is conceived as a curriculum macro-genre constructed by other genres (Christie, 2002). The genres derive both from the polyphonic critical literacy approach and from the student’s participation in the data production and analysis. Specifically, the students participated actively in the decision making, the data production and the data analyses itself through the promotion of their interpretations and their unique insights. The validity of the research is based on the methodological values of the participatory action research and the values of the qualitative research in general combined with polyphonic critical literacies educational program. The participation was beneficial since the students were motivated and participated actively, by dealing with the contradictions that were raised, deciding about the educational processes and taking decisions. Through this engagement the feeling of ownership was enhanced, transforming them from active learners to active citizens.

Key-words: participatory action research, critical literacies, polyphony, heteroglossia, critical discourse analysis, knowledge democracy

Extended summary in English (προστίθεται μετά την υποστήριξη)

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	9
Περίληψη	13
Abstract	15
1.Εισαγωγή	23
1.1 Τα ερευνητικά πεδία που αφορά η παρούσα διδακτορική διατριβή	24
1.2 Ορισμός θέματος εργασίας σε μια έρευνα-δράση: Από τα ερωτήματα του εκπαιδευτικού, τις κατανοήσεις και την ανάλυση της τρέχουσας κατάστασης στην ερευνητική υπόθεση.....	25
1.2.1 Ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού - ερευνητή.	29
1.2.2 Πλαισιώνοντας τον προβληματισμό.....	32
1.3 Από τον προβληματισμό στον σχηματισμό του ερευνητικού ερωτήματος	34
1.4 Η συμβολή της παρούσας διατριβής στην επιστημονική κοινότητα	37
1.5 Η μεθοδολογική πρωτοτυπία	46
1.6 Δόμηση εργασίας	50
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	51
2.1 Γλωσσολογική θεώρηση	53
2.1.1 Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες	53
2.1.2 Οι έννοιες της ταυτότητας και της κοινότητας στην κοινωνιογλωσσολογία ...	90
2.2 Η Συμμετοχική Έρευνα-Δράση (Participatory Action Research).....	95
2.2.1 Η έρευνα-δράση.....	95
2.2.2 Η Συμμετοχική Έρευνα-Δράση.....	96
2.2.3 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.....	103
2.2.4 Η φωνή των νέων στη Μ. Βρετανία	104
2.2.5 Βασικές αρχές της ΣΕΔ στο σχολικό πλαίσιο	110
2.2.6 Ο Εκδημοκρατισμός της Γνώσης και η ΣΕΔ στον χώρο της εκπαίδευσης....	114
2.2.7 Περιορισμοί και προβλήματα στη συμμετοχική έρευνα-δράση.....	117
2.2.8 Παραμένοντας κριτικοί (Staying Critical).....	129
2.3 Αναγνωρίζοντας τα σημεία σύγκλισης ανάμεσα στη Συμμετοχική Έρευνα-Δράση και στις σύγχρονες Γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις	132
2.3.1 Η επιστημολογία της εμπειρίας – η φωνή του παιδιού και η επίτευξη γλωσσικών στόχων	133
2.3.2 Αίτημα αλλαγής μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές.....	135

2.3.3 Η διδασκαλία ως μακροκείμενο και αντικείμενο μελέτης από όλους τους συμμετέχοντες: Από τα κείμενα ως συμβάντα στη συγκρότηση μιας δημοκρατικής επιστημολογίας	136
2.3.4 Η συμβολή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου.....	142
2.3.5 Η διαλογικότητα και η σύνδεσή της με τον χώρο και τον χρόνο.....	143
2.3.6 Αμφισβητώντας τα όρια της εξουσίας.....	145
2.3.7 Από το γράψιμο ως διαδικασία στο ακτιβισμό μέσω κριτικής παραγωγής ποικίλων πολυσημειωτικών κειμένων.....	148
2.4 Ανακεφαλαίωση	149
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	151
3.1 Μεθοδολογικές αρχές.....	151
3.1.1 Μεθοδολογικές αρχές Συμμετοχικής έρευνας-δράσης που ακολουθήθηκαν	151
3.1.2 Μεθοδολογικές αρχές ποιοτικής έρευνας που αξιοποιήθηκαν.....	154
3.2 Περιγραφή της έρευνας.....	157
3.2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	157
3.2.2 Οι συμμετέχοντες στην Συμμετοχική Έρευνα-Δράση	158
3.2.4 Το πλαίσιο της σχολικής αίθουσας.....	168
3.2.5 Ερευνητικός Σχεδιασμός	171
3.2.6 Ζητήματα Δεοντολογίας.....	172
3.3 Μέθοδοι παραγωγής δεδομένων	175
3.3.1 Προβλήματα και αναστοχασμοί της ερευνητικής ομάδας ως προς το είδος των μεθόδων παραγωγής δεδομένων.....	175
3.3.2 Τα είδη των δεδομένων	177
3.3.3 Η τριγωνοποίηση των δεδομένων	188
3.3.4 Η ερευνητική πορεία	188
3.4 Οι κύκλοι της συμμετοχικής έρευνας – δράσης.....	190
3.4.1 Ο προπαρασκευαστικός κύκλος	190
3.4.2 Α΄ κύκλος.....	195
3.4.3 Από τον Α΄ στον Β΄ Κύκλο	202
3.4.4 Β΄ κύκλος.....	207
3.5 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	217
3.5.1 Ομοιογένεια , Κειμενική – γλωσσική ποικιλία και υβριδικότητα- Οι κατηγορίες στην ανάλυση των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού	222
3.6 Περιγραφή πορείας ανάλυσης δεδομένων	224

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	251
4.1 Τρόπος παρουσίασης δεδομένων	253
4.1.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων	259
4.2 Πολυφωνικές Κειμενικές πρακτικές	267
4.2.1 Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων και υβριδικοί λόγοι αντίστασης	271
4.2.2 Παράθεση / ποικιλία κειμενικών φωνών, έκφραση ρητής τοποθέτησης και επιστροφή σε λόγους κοινότητας ή λόγους ειδικών	277
4.2.3 Στάσεις αξίες, πεποιθήσεις για το μάθημα της Γλώσσας	289
4.2.4 Μάθηση/Μαθητεία	305
4.3 Σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες και τον εκπαιδευτικό	319
4.3.1 Σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές/τριες	319
4.3.2 Σχέσεις με εκπαιδευτικό	330
4.3.3 Ο χωροχρόνος στην εκπαιδευτική διαδικασία	341
4.4 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων	349
5. Συμπεράσματα - Συζήτηση	355
5.1 Ερευνητικά ερωτήματα και βασικά ευρήματα	360
5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	361
Οι πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού	374
Ο συνδυασμός των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού με τη ΣΕΔ	377
Η ΚΑΛ στις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού και στη ΣΕΔ	380
5.3 Μαθητές/τριες, σημερινοί συνερευνητές/τριες και αυριανοί ενεργοί πολίτες	381
5.4 Αξιολογώντας την εκπαιδευτική διαδικασία	386
5.5 Περιορισμοί της έρευνας – Προβλήματα που ανέκυψαν	387
5.6 Μεθοδολογικές διαπιστώσεις	394
5.7 Συνεισφορά έρευνας	395
5.8 Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	397
5.9 Αντί επιλόγου	399
Βιβλιογραφία	401
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	435

συντομογραφίες

A	:	Δεδομένο Α΄ κύκλου
AB	:	Δεδομένο από μετανάλυση δεδομένων Α΄ κύκλου
AAM	:	Αφήγηση Αγαπημένου Μαθήματος
AKΣ	:	Αφήγηση Κρίσιμου συμβάντος
ΑΠ	:	Αναλυτικά Προγράμματα
ΑΤ	:	Activity Theory
B	:	Δεδομένο Β΄ κύκλου
Ε.Γ.	:	Εκδημοκρατισμός της Γνώσης (Knowledge Democracy)
ε.ε.	:	Εκπαιδευτικός ερευνητής
Θ.Α.Λ.	:	Θετική Ανάλυση Λόγου (PDA – Positive Discourse Analysis)
ΚΑΛ	:	Κριτική Ανάλυση Λόγου
ΚΓ	:	Κριτικός Γραμματισμός
ΜΑ	:	Μεταφορική Αφήγηση
ΜΗ	:	Μαθητικό Ημερολόγιο
ΜΚ	:	Μαθητικό κείμενο
ΣΕ	:	Συνερευνητής/συνερευνήτρια
ΣΕΔ	:	Συμμετοχική Έρευνα-Δράση
ΤΑ	:	Τελική αναφορά

1.Εισαγωγή

Η διδακτορική διατριβή αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας. Είναι λοιπόν προφανές ότι η προσέγγιση του θέματος θα στηριχθεί θεωρητικά τόσο σε γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες όσο και σε μια ευρύτερη οπτική απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού στο σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο.

Η επιλογή του θεωρητικού πλαισίου αλλά και της μεθόδου διερεύνησης δεν είναι τυχαία. Προσεγγίζουμε τη διδασκαλία της γλώσσας στο πλαίσιο μιας δυναμικής ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πράξης με χειραφετικό προσανατολισμό στην προοπτική της συγκρότησης της υποκειμενικότητας(ταυτότητας) των μαθητών/τριών μέσα από διαλογικές πρακτικές και συμμετοχικές συλλογικές δράσεις. Μια τέτοια προοπτική θεωρήσαμε ότι μπορούν να στηρίξουν τόσο η διδακτική πρόταση των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού, όσο και η συμμετοχική έρευνα-δράση, που ως ερευνητική διαδικασία και ταυτόχρονα διδακτική πρακτική, βασιζόμενη σε μια δημοκρατική επιστημολογία, μας επιτρέπει να διερευνήσουμε αλλά και να στηρίξουμε ταυτόχρονα τρόπους ενδυνάμωσης της φωνής των συμμετεχόντων/ουσών.

Έτσι, μπορούμε να αναδείξουμε τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς μιας γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης, που συγκροτείται διαλογικά, κριτικά και αναστοχαστικά με τη δραστική παρέμβαση των μαθητών/τριών ως συνερευνητών/τριών σε όλες τις φάσεις συγκρότησής της, από τον σχεδιασμό ως και τη στοχαστική αποτίμηση και αναμόρφωση της διδακτικής πρακτικής.

Αναδεικνύεται παράλληλα και μια οπτική απέναντι στην εκπαίδευση μέσα από τη νοηματοδότηση στην πράξη τόσο των πρακτικών οικοδόμησης της γνώσης αλλά

και συγκρότησης της ταυτότητας εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών όσο και της συμμετοχικής δημοκρατίας και του χειραφετικού προσανατολισμού στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις ποικίλες παραμέτρους που το ορίζουν.

1.1 Τα ερευνητικά πεδία που αφορά η παρούσα διδακτορική διατριβή

Στη συγκεκριμένη διατριβή εστιάζουμε στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο Γλωσσικό μάθημα. Οι μαθητές/μαθήτριες δεν είναι το αντικείμενο της μελέτης αλλά συμμετέχουν ως συνερευνητές/τριες στην έρευνα. Έτσι δεν παράγουν μόνο υλικό που αναλύεται από τον ερευνητή, αλλά συμμετέχουν και οι ίδιοι/ες στην ανάλυσή του.

Μια τέτοια προσέγγιση επικαθορίζει τόσο τα δεδομένα που συλλέγονται όσο και το επιστημολογικό πλαίσιο με βάση το οποίο προσεγγίζονται. Οι ζωγραφιές για παράδειγμα και τα ημερολόγια που προωθούν τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών αποτελούν δεδομένα προς ανάλυση. Οι μαθητές/ήτριες επίσης λαμβάνουν ενεργό ρόλο και στην ανάλυση των δεδομένων, προωθώντας με τη σειρά τους τις κατανοήσεις και τις ερμηνείες τους, ώστε να μην μετριάζονται ή και καταστέλλονται από τις κυρίαρχες ακαδημαϊκές θεωρήσεις ή τις κατανοήσεις των ενηλίκων. Υπό την έννοια αυτή, η επιστημολογία που επιλέχθηκε συνδέεται με θέματα συμμετοχικότητας και δημοκρατίας, αναπτύσσοντας τα αντίστοιχα πεδία της Μεθοδολογίας της Ποιοτικής Έρευνας και των αντίστοιχων διεπιστημονικών, κυρίως γλωσσολογικών κλάδων που σχετίζονται με την ανάλυση των δεδομένων (π.χ. Ανάλυση Λόγου, Ανάλυση Συνομιλίας, Πραγματολογία, Ανάλυση Εικόνων με Κοινωνική Σημειωτική).

1.2 Ορισμός θέματος εργασίας σε μια έρευνα-δράση: Από τα ερωτήματα του εκπαιδευτικού, τις κατανοήσεις και την ανάλυση της τρέχουσας κατάστασης στην ερευνητική υπόθεση.

Η διατριβή αυτή ξεκίνησε από τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού – ερευνητή (από δω και στο εξής ε.ε.) σχετικά με τρόπους ενίσχυσης της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Η μη συμμετοχή των μαθητών είναι ιδιαίτερα προβληματική για τους ίδιους και για την κοινωνία που διαμορφώνεται. Οι σύγχρονες αλλαγές στην κοινωνία της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση και η έκρηξη των τεχνολογικών μέσων έχουν αλλάξει τον τον τρόπο παραγωγής και κατανάλωσης του νοήματος (New London Group, 1996). Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίζουν, να δομούν και να αναδομούων τα νοήματα που παράγονται.

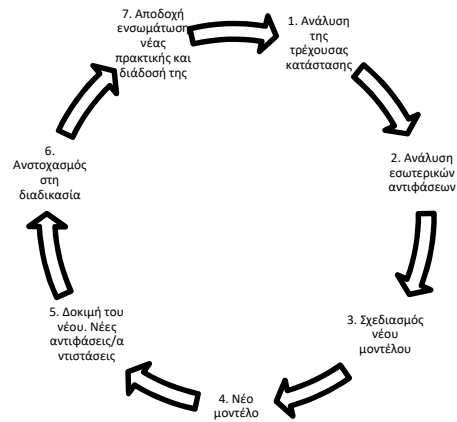
Ο προβληματισμός εντείνεται από τις ασύμμετρες δυνάμεις εξουσίας στην παραγωγή και κατανάλωση κειμένων (στην κοινωνία γενικότερα και στην τάξη ειδικότερα). Η ανάγκη ενίσχυσης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών (Fairclough, 1992α) είναι πιο αναγκαία παρά ποτέ.

Ένα άλλο σημείο προβληματισμού είναι οι τρόποι με τον οποίο ο κριτικός γραμματισμός και η Κριτική Ανάλυση Λόγου συνδέονται με την κοινωνική δράση. Αν και η κοινωνική αλλαγή είναι βασικό στοιχείο και των δύο παραδόσεων, έχει παρατηρηθεί πως οι διδακτικές επιλογές που ακολουθούν τα εν λόγω θεωρητικά πλαίσια περιορίζονται στις γλωσσικές αλλαγές. Με αυτόν τον τρόπο οι διδακτικές επιλογές καθηλώνονται στο ιδεολογικό επίπεδο, χωρίς, δηλαδή να συνοδεύονται από δράσεις των υποκειμένων εκτός του σχολείου. Πάνω σε αυτή την κριτική γίνονται προσπάθειες απεγκλωβισμού των εκπαιδευτικών διαδικασιών από το στενό πλαίσιο της σχολικής αίθουσας και της σύνδεσής τους όχι απλώς με το κοινωνικοπολιτισμικό

πλαίσιο, αλλά και με δράσεις που ενεργοποιούν τους μαθητές/τριες και οδηγούν στη κοινωνική αλλαγή (Rogers, 2018). Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε μια παρεμβατική επιστημονική και παιδαγωγική μεθοδολογία έρευνας και δράσης, η συμμετοχική έρευνα-δράση, διαδικασία κατά την οποία προάγεται ο εκδημοκρατισμός της γνώσης (Knowledge Democracy) μέσα από τη γνώση του κόσμου (knowing the world), την παραγωγή γνώσης (knowledge production), τη διάδοσή της (knowledge dissemination) και την ανάληψη δράσης στον κόσμο (Fals Borda, 2006).

Ένα πρώτο σημείο που από την αρχή αξίζει να αποσαφηνιστεί είναι πως η διατριβή αυτή είναι μέρος μιας έρευνας-δράσης και συγκεκριμένα μιας συμμετοχικής έρευνας-δράσης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες ανέλαβαν κεντρικό ρόλο. Η έρευνα-δράση έχει έναν δυναμικό χαρακτήρα με την υλοποίησή της να ξεκινά από την ανάλυση της τρέχουσας δραστηριότητας, την ανάλυση των αντιφάσεων, τον σχεδιασμό, το νέο μοντέλο, τη δοκιμή του νέου μοντέλου, τον αναστοχασμό, την αποδοχή και ενσωμάτωση της πρακτικής όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1 (Engeström, 2001). Μία έρευνα-δράση διανύει έναν κύκλο και με βάση τις συνεισφορές των εμπλεκόμενων καλείται να διανύσει τουλάχιστον άλλον έναν όπου θα υπάρχουν βελτιώσεις και αλλαγές με βάση τα όσα παρατηρήθηκαν στον Α κύκλο σε μια προοπτική συνεχούς αναμόρφωσης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην παρούσα έρευνα να το επισημάνουμε, διότι οι κατανοήσεις και οι αντιφάσεις των εμπλεκόμενων στον Α κύκλο έρευνας-δράσης, οδήγησαν στην συνειδητοποίηση των αντιφάσεων αυτών και στην ενεργοποίησή τους μέσω δικών τους αποφάσεων και παρεμβατικών αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στον Β' κύκλο. Η διαδικασία αυτή ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες και στην παρούσα έρευνα – δράση με τους μαθητές/τριες στον ενεργό ρόλο των συν-ερευνητριών, επιδιώχθηκε αλλαγή των μαθητών από ενεργούς μαθητευόμενους σε ενεργούς πολίτες.

Πίνακας 1 Προσαρμοσμένος πίνακας από Engeström (2001) αναφορικά με τον διεγερμένο κύκλο μάθησης

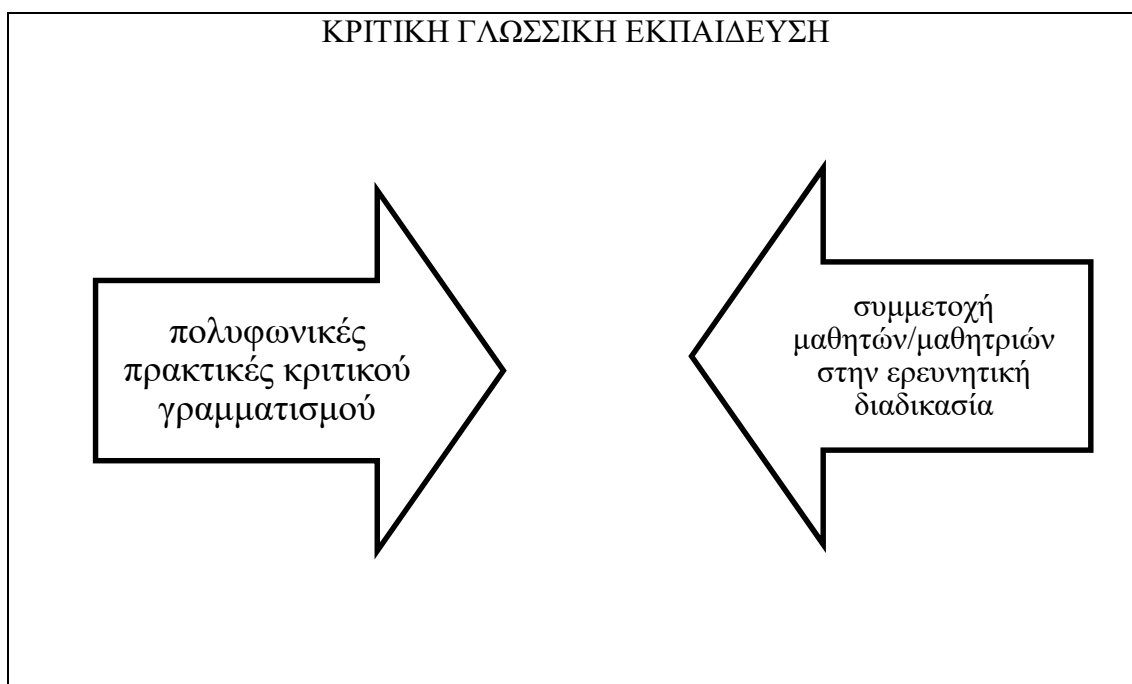


Ένα άλλο σημαντικό συστατικό αυτής της διατριβής είναι ο παρεμβατικός της χαρακτήρας. Συγκρίνοντας την έρευνα-δράση με άλλα είδη ποιοτικής έρευνας διαφέρει, καθώς δεν περιορίζεται στο να περιγράψει και να ερμηνεύσει την κοινωνική πραγματικότητα, μιας και δουλεύει «με» ανθρώπους και όχι «πάνω» σε ανθρώπους (Heron & Reason, 2008). Στη λογική αυτή οι ερευνητές δεν επιθυμούν να μελετήσουν την κοινωνική πραγματικότητα μόνο, αλλά πέρα από τη μελέτη αυτή να ταράξουν τα νερά και να μελετήσουν την διατάραξη αυτών των κυμάτων (Huxham, 2003; Stern, 2014). Η παρούσα έρευνα, στοχεύει ακριβώς στην παρουσίαση του δυναμικού χαρακτήρα της έρευνας-δράσης, προκειμένου να γίνει αντιληπτό πως η έρευνα-δράση δεν ακολουθεί μια γραμμική ερευνητική πορεία με προκαθορισμένα κριτήρια τα οποία καλείται να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει, αλλά μια πορεία συνεχούς αλλαγής μέσα από τον παρεμβατικό της χαρακτήρα, υπηρετώντας, παράλληλα, τους ερευνητικούς και παιδαγωγικούς της στόχους.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα πέρα από την προσπάθεια διερεύνησης καθεαυτής, δημιουργεί μία νέα προοπτική στη θεωρία, τη διδακτική και στον τρόπο διερεύνησης του κριτικού γραμματισμού. Πέρα από τη διδακτική πράξη που

βασίζεται στα κείμενα και στη συγκεκριμένη περίπτωση στην επιλογή πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού, τα δεδομένα που παράγονται από τους συνερευνητές/τριες και τις συνερευνήτριες (π.χ. ημερολόγια, ζωγραφιές, αφηγήσεις) για τη διερεύνηση της παρούσας κοινωνικής πραγματικότητας αποτελούν, παράλληλα, κειμενικά είδη που συγκροτούν με τη σειρά τους τη διδασκαλία ως μακροκειμενικό είδος (Christie, 2002). Μια τέτοια προσέγγιση συμβάλλει στη δημιουργία κριτικά εγγράμματων υποκειμένων, καθώς οι συνερευνητές/τριες εμπλέκονται σε περίπλοκες διαδικασίες κριτικής ανάλυσης, παραγωγής και διάδοσης δεδομένων ως ενεργά υποκείμενα (agents). Οι διαδικασίες αυτές πέρα από τη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελούν μία νέα πρόταση κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης (δες Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Συνδυασμός πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού και συμμετοχικών πρακτικών έρευνας - δράσης



1.2.1 Ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού - ερευνητή.

Ο προβληματισμός του ε.ε. εκκίνησε την όλη διαδικασία. Κατά την εξέλιξη της έρευνας ο προβληματισμός διαμοιράστηκε με τα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία για το λόγο αυτό και οι μαθητές/τριες ανέλαβαν τον ρόλο των συν-ερευνητριών (Fielding, 2001: 139). Όπως θα αναπτύξουμε και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας ο ρόλος τους αυτός επηρεάζει τη συνολική έρευνα, καθώς οι μαθητές/τριες δύνανται να συμμετέχουν περισσότερο (π.χ. ερευνητές) ή λιγότερο σε μια συμμετοχική έρευνα – δράση.

Η βάση μιας έρευνας-δράσης είναι η ίδια η πράξη, η ασαφής δηλαδή προβληματική κατάσταση μέσα στο περιβάλλον που δημιουργείται. Για τον Dewey (1910: 11) η σκέψη και ο προβληματισμός ξεκινούν από μια προβληματική, διλημματική κατάσταση που αναζητά εναλλακτικές λύσεις. Η προκείμενη εκπαιδευτική έρευνα-δράση ξεκίνησε από τον προβληματισμό μου αναφορικά με

θέματα που αντιμετωπίσα¹ στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Ο προβληματισμός αναπτύσσεται σε δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά τη μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και το δεύτερο σκέλος αφορά τις αυξημένες απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα ως προς την παραγωγή και κατανάλωση κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο σκέλος παρατήρησα τη μειωμένη συμμετοχή των μαθητών παρόλες τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθέτησα και οι οποίες συνδύαζαν από τη μία τη σύγχρονη τεχνολογία και από την άλλη λάμβαναν υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών (Bourdieu, 1999), όπως για παράδειγμα η χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών ποικιλιών (κρητικής διάλεκτος ή οι μαντινάδες) και το στενό τοπικό γεωγραφικό πλαίσιο (π.χ. η ζωή στο χωριό ή ζώα που κινδυνεύουν στην περιοχή μου). Αν και εισήγαγα καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους με συμμετοχικό χαρακτήρα βασισμένες στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο (π.χ. Καψάσκη & Σιπητάνος, 2019), η συμμετοχή των μαθητών/τριών παρέμενε μειωμένη. Η κατασκευή video, η συνεργασία σε ομάδες, αλλά και οι πρακτικές γραμματισμού πλαισιωμένες και προσαρμοσμένες στο μαθησιακό περιβάλλον, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το γλωσσικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών (π.χ. κρητική διάλεκτος), δεν στάθηκαν ικανές να κινητοποιήσουν το σύνολο των μαθητών.

Πέρα όμως από τη μη-συμμετοχή των μαθητών, το δεύτερο σκέλος του προβληματισμού αφορά τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, όπου έχει αναδειχθεί μια πληθώρα ζητημάτων που επιτάσσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, αλλά και υπογραμμίζουν τη σημασία του ίδιου του

¹ Αυτό που ξεχωρίζει την έρευνα – δράση από άλλα επιστημολογικά και επιστημονικά παραδείγματα της εκπαιδευτικής έρευνας, όπου οι μηχανισμοί συνεργασιών, η δικτύωση και εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας προβάλλονται (π.χ. assessment for learning, lesson study, study circle, research circles, inquiry circle, learning study, feedback and feed forward, design-based research) είναι ο πρωταρχικός ρόλος των κατανοήσεων των συμμετεχόντων (Rönnerman, 2018).

μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας για την ομαλή κοινωνική προσαρμογή και εξέλιξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα έχουν αλλάξει τις απαιτήσεις στην παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου (New London Group, 1996). Οι μαθητές/τριες καλούνται να παράγουν νοήματα που αντανακλούν τις εμπειρίες τους, να δημιουργήσουν και να αναδημιουργήσουν κείμενα μέσα από τη χρήση, την αποκωδικοποίηση και τη διαπραγμάτευση όλων των τρόπων επικοινωνίας που συνυπάρχουν σε κάθε κείμενο (Kress, 2000· Katsarou & Tsafos, 2009). Οι νέες απαιτήσεις ζητούν την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και γενικότερα την ανάγκη να δημιουργηθεί *«ένα σχολείο που να μπορεί να συνομιλήσει με την πολυσύνθετη κοινωνική πραγματικότητα και να παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες εργαλεία κριτικής ανάλυσης, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σημερινής εποχής»* (Κωστούλη, 2015α: 163).

Για να ανταποκριθούν οι μαθητές/τριες στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών του 21^{ου} αιώνα, χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με ένα πυκνό πολυσημειωτικό τοπίο και να κατακτήσουν κειμενικές στρατηγικές που διασφαλίζουν την πρόσβαση σε απαιτητικές μορφές γνώσης και νοηματοδότησης του κόσμου. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφοροποιείται από αυτά τα αιτήματα, αν και στα θεσμικά κείμενα τα προβάλλει, καθώς οι μαθητές/τριες συνήθως *«αναπαράγουν έτοιμες σημασιολογικές δομές ή συσχετίσεις»* (Κωστούλη, 2015α: 163· 157), αναπαράγουν, δηλαδή, κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα γραπτού και προφορικού λόγου (Katsarou, 2009α:64).

1.2.2 Πλαισιώνοντας τον προβληματισμό

Το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας Γλώσσας κατέχει σημαντική θέση στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Μέσα από το μάθημα αυτό οι μαθητές/τριες κατανοούν, κωδικοποιούν και εκφράζονται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας, διότι η γλώσσα είναι τόσο συνδεδεμένη με την ανθρώπινη εμπειρία που δύσκολα μπορούμε να φανταστούμε τη ζωή χωρίς αυτήν (Pinker, 2000: 19).

Πλαισιώνοντας περαιτέρω τον προβληματισμό, τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα (από δω κ.ε. Α.Π.) διακρίνονται για τη ρητορική τους, προωθώντας την πολυγλωσσία, την ποικιλότητα (diversity) και την ετερογένεια (Katsarou & Tsafos, 2009· 2010). Παρόλα αυτά υποστηρίζουν την ομογενοποίηση και την αφομοίωση, αποπλαισιώνοντας τα γραμματικά φαινόμενα από το συγκείμενό τους (Kostouli, 2002). Το Α.Π. δημιουργεί, λοιπόν, σύγχυση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, λόγω των εσωτερικών αντιφάσεων του. Οι αντιφάσεις αυτές οδηγούν σε αρνητικές επιπτώσεις μέσα στη σχολική αίθουσα (Katsarou, 2009β: 67).

Αν ανατρέξει κανείς στα Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, θα διαπιστώσει πως έχουν γίνει βήματα απομάκρυνσης από την παροχή γνώσης για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Κατσαρού κ.α., 2007). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει διαμορφωθεί ένα πλαίσιο σπουδών που απομακρύνεται από την παροχή ακαδημαϊκής γνώσης και στείρων γραμματικών κανόνων και υπάρχει μια στροφή προς μια επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας που περιλαμβάνει κείμενα διαφόρων γλωσσικών επιπέδων, με δυνατότητα αξιοποίησης των κειμένων των μαθητών, με κείμενα που συνδέουν με τη ζωή έξω από το σχολείο (π.χ. συγγραφή αγγελιών) και με θέματα που αφορούν τον καθένα ως πολίτη της χώρας του

(ενδεικτικοί τίτλοι στα βιβλία του Γυμνασίου: *Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό μου* (Αγγελάκος, κ.α. 2012), *Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση των οικουμενικών αξιών* (Κατσαρού, κ.α. , 2006), *Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής* (Γαβριηλίδου, κ.α., 2006). Διδακτικά δίνεται η δυνατότητα να συμμετάσχουν οι μαθητές/τριες και σε ομαδικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου². Παρόλο όμως που τα διδακτικά εγχειρίδια δίνουν τη δυνατότητα χειραφέτησης εκπαιδευτικού και μαθητή και δεν προωθούν μία γλωσσική νόρμα, αλλά την εμπλοκή σε μια ενεργητική διαδικασία κριτικής ανάγνωσης, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση του μαθητή αναγνώστη (Freire, 1973), οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης των κειμένων και νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, όταν παράγουν πρότυπα κείμενα στην κυρίαρχη γλωσσική ποικιλία. Η έκφραση, επίσης, σε άλλες γλωσσικές ποικιλίες, είτε γεωγραφικές (π.χ. Κρητική, Κυπριακή διάλεκτος) είτε κοινωνιολογικές (π.χ. γλώσσα νέων) συνοδεύεται από αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις για τις διαλέκτους τους (Hadjioannou, 2009· Ioannidou, 2009· Tsiplakou, 2016). Ανησυχία, επίσης, διαπιστώνεται για τον βαθμό στον οποίο τα κείμενα που παράγουν (προφορικά ή γραπτά) προκύπτουν από αυθεντική έκφραση δικής τους γνώσης και εμπειρίας και δεν προσπαθούν απλώς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, και του εκπαιδευτικού συστήματος κατ' επέκταση.

Ένα ακόμα σημείο που προστίθεται στον προβληματισμό είναι το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Δημαράς (2013) συγκρίνοντας το ελληνικό σύστημα με άλλες δημοκρατικές χώρες του δυτικού κόσμου επισημαίνει πως η εξάρτηση του ελληνικού συστήματος από την κεντρική εξουσία είναι «αισθητά

² Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι δεν είναι πάντοτε εμποδωμένες πρακτικές με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα να μην συμβαδίζουν με τις προσδοκίες που τίθενται (Παυλίδου, 2017).

μεγαλύτερη» (σ. 249) και κύριο χαρακτηριστικό του είναι η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός (Σαματάς, 1995:120· Δημαράς, 2013: 350-351), που εντοπίζονται μέσα στη σχολική αίθουσα. Ενδεικτικά αναφέρω τις ενιαύσιες οδηγίες για τα σχολικά μαθήματα που παρέχουν οδηγίες ανά ώρα ή το βιβλίο ύλης που συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά που ολοκληρώνει μία διδακτική ώρα.

1.3 Από τον προβληματισμό στον σχηματισμό του ερευνητικού ερωτήματος

Οι παραπάνω προβληματισμοί οδηγούν στο ερώτημα: εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δημιουργήσει ένα γνήσιο κλίμα διαλόγου, όπου οι μαθητές/τριες θα νιώσουν ισότιμοι και ασφαλείς να εκφραστούν σχετικά με το πώς θα πρέπει να ερευνηθούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, θα βελτιωθεί η διαδικασία αυτή; Αν, δηλαδή, οι μαθητές/τριες ενδυναμωθούν ως συνερευνητές/τριες, θα μπορέσουν να αρθρώσουν τα δικά τους ερωτήματα που θέλουν να απαντήσουν αναφορικά με τον τρόπο που μαθαίνουν; Θα νιώσουν ασφαλείς να προβάλλουν τις απόψεις τους, τις αντιρρήσεις τους; Θα πάρουν αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία; Στην οπτική αυτή, όπου οι μαθητές/τριες ενδυναμώνονται, όταν αναλαμβάνουν τον ρόλο των συνερευνητριών, μπορούν να συμβάλουν ενεργά στην προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων της διδασκαλίας και μάθησης; Τα παραπάνω ερωτήματα σχετίζονται με τον σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών (δες το 12^ο άρθρο στη διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού στο UNI RIC Πληροφοριακό κέντρο πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών, 1992), καθώς τα παιδιά ως μαθητές/τριες είναι εν τέλει οι «ανώτατοι δικαιούχοι της εκπαιδευτικής επιχείρησης» και θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική έρευνα (Atweh & Burton, 1995· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ακολούθως, κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας, όπως διαμορφώνεται από τον προβληματισμό, είναι να περιγραφούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οφέλη, τα προβλήματα – προκλήσεις, οι νέοι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων που θα προκύψουν και τα νέα ερωτήματα που θα ακολουθήσουν από μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. Όταν μάλιστα η διδασκαλία αυτή βασίζεται σε σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες κοινωνιολογικής οπτικής που τοποθετούν τον μαθητή σε θέση υποκειμένου της έρευνας και όχι στη θέση αντικειμένου, και η οποία διδασκαλία λαμβάνει υπόψη της τους τρόπους που θα διαχειριστούν οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες) τις ποικίλες προκλήσεις και τα προβλήματα που θα εμφανιστούν. Σε μία, δηλαδή, διαδικασία, όπου οι ίδιοι οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν, συμμετέχουν ενεργά και αξιολογούν τη διδακτική πράξη, συνειδητοποιούν και αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους τους οποίους ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν, να αμφισβητήσουν, να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον προβληματισμό που εκθέσαμε παραπάνω αναφορικά με τη γνήσια συμμετοχή των μαθητών στην ανάγνωση και παραγωγή κειμένων και επειδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετίζεται με θέματα εξουσίας, τα οποία εμποδίζουν τη γνήσια συμμετοχή, οι μαθητές/τριες στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να συμμετέχουν ως συνερευνητές/τριες στη συνολική διερεύνηση της διδασκαλίας και της μάθησης της γλωσσικής διδασκαλίας. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι αφενός να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να εκφραστούν και αφετέρου να εντοπίσουν και να αλλάξουν, στον εφικτό βαθμό, τους παράγοντες που εμποδίζουν την έκφραση τους.

Η συμμετοχή και η ανάληψη ευθυνών από μέρος των μαθητών συνέβαλε στην αύξηση της συμμετοχικότητας. Γενικότερα η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών

είναι ζητούμενο. Στην Α/βάθμια εκπαίδευση έχει επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Η μέθοδος project που χρησιμοποιήθηκε συνέβαλε στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών καθώς η γλωσσική διδασκαλία εκκινούσε από εμπειρίες και θέματα που αγγίζουν τους μαθητές/τριες (Katz & Chard, 2004: 38-39). Κάτι αντίστοιχο δεν έχει επιτευχθεί στη Β/θμια εκπαίδευση, λόγω του συγκεντρωτικού και εξετασιοκεντρικού συστήματος που αφήνει μικρά έως μηδαμινά περιθώρια στους μαθητές/τριες να εκφράσουν τις οπτικές τους (Τσάφος, 2012).

Στην ερευνητική αυτή δοκιμή οι μαθητές/τριες κατανόησαν πως το μάθημα είναι συνυφασμένο με τη δική τους συμμετοχή και πως τους ανήκει, ως ένα αγαθό που προσφέρεται μεν από το κράτος, αλλά η υλοποίηση και η ποιότητά του εξασφαλίζεται μόνο, αν οι ίδιοι ενεργοποιηθούν, φέρουν και επεξεργαστούν τα δικά τους προσωπικά βιώματα στο χώρο του σχολείου. Οι ίδιοι, δηλαδή, γνώρισαν και προβληματίστηκαν για τη γλωσσική θεωρία που εισήχθη στην τάξη τους και συμμετείχαν ενεργά στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Πέρα όμως από αυτό αξιολόγησαν το όλο εγχείρημα και εν συνεχεία προς ενίσχυση του αισθήματος ιδιοκτησίας ανέλαβαν να διαδώσουν την παραχθείσα γνώση. Ως προς τη διάδοση της γνώσης η όλη πορεία εξαρτήθηκε από την πορεία που έλαβε η έρευνα – δράση στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Για την έρευνα-δράση η διάδοση της γνώσης έχει βαθύ πολιτικό περιεχόμενο και σχετίζεται με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Hong & Rowell, 2018) Αξίζει να αναφέρουμε πως η διάδοση της γνώσης επετεύχθη και σε αυτή την έρευνα με ποικίλες δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ως ομιλητές/τριες σε συνέδριο ακαδημαϊκού προσανατολισμού.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω ήταν απαραίτητη μία μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία να αφήνει περιθώρια συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους και να συνδέει, παράλληλα, την έρευνα με την ανάληψη ευθυνών και τη συνακόλουθη δράση. Επίσης, το γλωσσικό μάθημα ακολούθησε μία γλωσσολογική θεώρηση για τη διδασκαλία που προώθησε τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και δημιούργησε ένα πλαίσιο που έδωσε έμφαση στις απαιτήσεις των συνεχώς μεταβαλλόμενων κοινωνιών του 21ου αιώνα.

1.4 Η συμβολή της παρούσας διατριβής στην επιστημονική κοινότητα

Η παρούσα έρευνα στη γλωσσολογική της διάσταση στρέφεται σε σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις κοινωνιογλωσσολογικής κατεύθυνσης και κυρίως στον Κριτικό Γραμματισμό. Στο πεδίο αυτό υπάρχουν ποικίλοι προβληματισμοί αναφορικά με την εφαρμογή του. Ένα από αυτά τα προβλήματα είναι οι ελλειπείς γνώσεις σχετικά με την πλαισίωσή του σε τοπικά συγκείμενα. (Freebody & Luke, 1990· Comber, 2005· Janks, 2010· Kress, 2010· Luke, 2012). Αυτό συμβαίνει διότι πολλές από τις έρευνες έχουν γίνει σε αστικά κέντρα ή επικεντρώνονται στα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά και τις μεθοδολογίες, χωρίς να συνδέουν τα ευρήματα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τη διεθνή συνθήκη που συν-διαμορφώνει με τη σειρά της τη γλωσσοδιδασκτική πρακτική (Κουτσογιάννης, 2014: 2).

Από την άλλη βέβαια η έρευνα σε τοπικό επίπεδο σύμφωνα με θετικιστικές προσεγγίσεις εγείρει αντιρρήσεις σχετικά με την εγκυρότητά της. Αυτό το πρόβλημα του πλαισίου (frame problem), όπως το ονόμασε ο Gee (2014a: 85-86), μπορεί να αμβλυνθεί, εάν συνεχώς ανοίγουμε το πλαίσιο, προσπαθώντας να το κατανοήσουμε. Στην παρούσα ερευνητική εργασία μπορεί να επιλυθεί στο δυνατό βαθμό το

πρόβλημα του πλαισίου μέσα από τη συζήτηση του τοπικού με το διεθνές. Ιδιαίτερα, όταν ασχολείται κανείς με θέματα κριτικού γραμματισμού ο συσχετισμός των κειμένων με το κοινωνικό πλαίσιο είναι απαραίτητος (Comber, 2005).

Πέρα από την παράδοση της Κοινωνιογλωσσολογίας με την οποία συνήθως συνδέεται ο Κριτικός Γραμματισμός, σημαντική είναι και η σύνδεση με την παράδοση της εθνογλωσσολογίας³ (ethnolinguistics). Η εθνογλωσσολογία και η (αυτο)εθνογραφική παράδοση συνδέεται με την Εκπαιδευτική Γλωσσολογία και στην παρούσα έρευνα, καθώς μαθητές/τριες ερεύνησαν την τοπική τους κοινότητα και παρήγαγαν κείμενα, προκειμένου να κινητοποιήσουν την κοινότητά τους (Egan-Robertson & Bloome, 2003). Από την ελληνική βιβλιογραφική παράδοση δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια ανάλογη ερευνητική πρόταση. Η εθνογλωσσολογία, αν και συνυφαίνεται με τη δημοκρατία (Hymes, 1981: 57), δεν παρουσιάζει τον έντονο παρεμβατικό χαρακτήρα της έρευνας – δράσης, η οποία εμπλέκει ενεργά τα υποκείμενα στην ερευνητική διαδικασία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επίσης, δεν υπάρχει συστηματική παράδοση για τους μαθητές/τριες σε ρόλους (συν)ερευνητών/τριών στην Ελλάδα.

Πιο συγκεκριμένα, αν και το κίνημα των μαθητών ως συν-ερευνητριών στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης ξεκίνησε στη δεκαετία του '90 και συστηματοποιήθηκε στην Μ. Βρετανία από την Jean Ruddock (Flutter & Ruddock, 2004) και την έκδοση του ειδικού τεύχους περιοδικού Educational Action Research 2007 «Young's people voices», στον ελληνόφωνο χώρο δεν υπάρχει συστηματική ανάπτυξη, ακόμη και αν προωθείται ως σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Τσάφος, 2012· Αυγητίδου,

³ Είναι το πεδίο που μελετά τη σύνδεση της γλώσσας με την κουλτούρα, τα πολιτισμικά ή τα κοινωνικά φαινόμενα μιας κοινότητας (Ducrot & Todorov, 1972).

2014α· Αυγητίδου, 2014β· Τσάφος, 2017). Έρευνες με τους μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990 (Κέκες, 1996). Εξέλιξη σημειώνεται στις επόμενες δεκαετίες, όπου εκπαιδευτικοί προχωρούν σε έρευνες με τους μαθητές/τριες σε ρόλο συνερευνητών/τριων (Katsarou, 2008· Tanakidou & Avgitidou, 2016), χωρίς όμως και δημιουργείται κάποια συστηματικότητα και παράδοση, όπως σημειώνεται στο αντίστοιχο κίνημα των εκπαιδευτικών ερευνητών (Katsarou, 2017). Έρευνα με τους φοιτητές υπάρχει και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με τους ακαδημαϊκούς στον ρόλο του κριτικού φίλου (Katsarou & Tsafos, 2013).

Πρόσφατες διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της έρευνας-δράσης συνδέουν τη συμμετοχική έρευνα-δράση με την παραγωγή δημοκρατικής γνώσης (Knowledge Democracy). Πρόκειται για επιστημονικές εξελίξεις που βασίζονται στο έργο του Fals Borda, μιας εμβληματικής μορφής στη Νότια Αμερική, ανάλογη του Freire, όχι όμως τόσο γνωστής στον Δυτικό Κόσμο. Στο έργο Κοινωνιολόγων, όπως ο Escobar (2015) και ο Sousa Santos (2016), τίθενται κομβικά πολιτικά ζητήματα αναφορικά με τη ανάγκη Εκδημοκρατισμού της Γνώσης (Knowledge Democracy), οι οποίοι προτείνουν τον όρο Επιστημολογία στον πληθυντικό, καθώς τονίζουν πως υπάρχουν διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές γνώσεις του κόσμου που χρειάζεται να τις λαμβάνουμε υπόψη. Ο εκδημοκρατισμός της γνώσης τονίζει αυτήν την πολλαπλότητα των οπτικών, ιδεών, αντιλήψεων του κόσμου, διαπιστώνοντας πως δεν υπάρχει ένα σύμπαν (Universe), αλλά ένα Πολυσύμπαν (Pluriverse) ιδεών, γνώσεων και κατανοήσεων (Querejazu, 2016). Στο χώρο της εκπαίδευσης ο Εκδημοκρατισμός της Γνώσης συνδέεται ανάμεσα σε άλλα με τη υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν

την πολυφωνία, αλλά και τη συμμετοχική έρευνα-δράση (Katsarou & Sipitanos, 2019α).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως διεθνώς δεν υπάρχει μια διεπιστημονική προσέγγιση όπου τα γλωσσικά μαθήματα να συνδέονται με συμμετοχική έρευνα-δράση, αλλά και πως η ίδια η συμμετοχική έρευνα-δράση περιορίζεται σε μεμονωμένες πρωτοβουλίες ακαδημαϊκών με εκπαιδευτικούς. Η παρούσα διατριβή στρέφεται σε μια διεπιστημονική προσέγγιση που αντλεί τόσο από γλωσσολογικές θεωρίες κοινωνιογλωσσολογικής οπτικής, όσο και από το συγκεκριμένο είδος εκπαιδευτικής έρευνας της συμμετοχικής έρευνας-δράσης. Καθώς, λοιπόν, πρόκειται για μια νέα προσέγγιση στην έρευνα του γνωστικού αντικείμενου της γλωσσικής διδασκαλίας και δεν υπάρχουν παρά ελάχιστες έρευνες που να συνδυάζουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με την παραπάνω προσέγγιση, γίνεται φανερή η συμβολή της παρούσας διατριβής στην επιστημονική κοινότητα.

Στον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας έχουν γίνει έρευνες διεθνώς που συνδυάζονται με έρευνα-δράση. Οι έρευνες αυτές μπορούν να καταταχθούν σε τρεις ομάδες: α. σε αυτές που στοχεύουν, παράλληλα, σε στόχους αναγνωριστικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2017), όπως η εκμάθηση λεξιλογίου, σε β. έρευνες που δημιουργούν προβληματισμούς για θέματα γλωσσικής ταυτότητας με την έννοια ότι οι γλωσσικές ταυτότητες εξαλείφονται από τις κυρίαρχες γλωσσικές ποικιλίες και πως ως ερευνητές καλούνται να αναζητήσουν τις αιτίες της εξάλειψης, να προβληματιστούν πάνω στις εκπαιδευτικές πολιτικές και να ανασυγκροτήσουν την νέα πολλαπλή μαθητική ταυτότητα και γ. σε έρευνες-δράσεις που συνδυάζονται με τον κριτικό γραμματισμό.

Στην πρώτη κατηγορία έμφαση δίνεται σε γλωσσικούς στόχους αναγνωριστικού γραμματισμού στην εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας, όπου δεν ακολουθείται το βιβλίο, αλλά δραστηριότητες επικεντρωμένες στους μαθητές/τριες. Οι κατανοήσεις των μαθητών λαμβάνονταν υπόψη, όπως και η φωνή τους μέσω της εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων (Mok, 1997· Meyer & Etheridge, 1999). Καθώς, όμως, η έμφαση δίνεται πρωτίστως στους γλωσσικούς στόχους και όχι συνδυαστικά με την ίδια την έρευνα-δράση, οι έρευνες αυτές έχουν έναν περισσότερο θετικιστικό και τεχνικό χαρακτήρα.

Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται έρευνες που ασχολούνται με γλώσσες κληρονομιάς (heritage languages⁴) και προβληματισμούς σχετικά με την γλωσσική πολιτική (McCarthy, 2013· Showstack, 2017). Αν και οι μαθητές/τριες συμμετέχουν και τίθενται ζητήματα αλλαγής, λείπουν οι κατανοήσεις τους που θα βοηθούσαν περαιτέρω στην αλλαγή, σημείο που διαχωρίζει την έρευνα-δράση από άλλους τύπους συμμετοχικής έρευνας (Carr & Kemmis, 1986). Εξαίρεση σε αυτή την κατηγορία όπου οι κατανοήσεις ως ένα βαθμό μαθητών και εκπαιδευτικών συμπλέκονται, αποτελεί η έρευνα της Klein (2015), όπου οι κατανοήσεις των μαθητών αναφορικά με τις γλωσσικές πρακτικές του σχολικού εκφοβισμού, διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική διαδικασία και την κοινωνική αλλαγή μέσω αλλαγής στάσης και γλωσσικών επιλογών.

Στον ελληνόφωνο χώρο παρουσιάζονται, επίσης ανάλογες εξαιρέσεις, όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών με τους μαθητές/τριες σε ρόλο συνερευνητών/τριών να συν-διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να

⁴ Γλώσσα κληρονομιάς: γλώσσα μειονότητας (π.χ. λόγω μετανάστευσης ή ιθαγενής γλώσσα) που μαθαίνεται από τους ομιλητές στο σπίτι από μικρή ηλικία, η οποία δεν αναπτύσσεται επαρκώς, λόγω ελλιπούς εισαγωγής πληροφοριών (input) (Au, κ.α., 2002).

αποφασίζουν και να προχωρούν σε εκπαιδευτικές αλλαγές μέσα από τη διαλογική διαπραγμάτευση των κατανοήσεων εκπαιδευτικού και μαθητών (Katsarou, 2008· Tsafos, 2009· Tsafos, 2017), όπως και στο χώρο της εκπαίδευσης νηπίων, όπου οι κατανοήσεις των μαθητών/τριών διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό χώρο αναφορικά με το ελεύθερο παιχνίδι (Tanakidou & Avgitidou, 2016). Οι έρευνες αυτές όμως δεν αφορούν άμεσα τον ρόλο των γλωσσικών ταυτοτήτων, ούτε έχουν γλωσσολογικό προσανατολισμό.

Στην γ' κατηγορία ανήκουν οι έρευνες-δράσεις που συνδυάζουν τον κριτικό γραμματισμό με έρευνα-δράση. Δεν είναι τυχαίος ο συνδυασμός, όπως θα αναπτύξουμε και στο Θεωρητικό Μέρος της διατριβής, καθώς και τα δύο ερευνητικά παραδείγματα θέτουν πολιτικούς στόχους βασισμένους στην ισότητα, τη δημοκρατία, την κοινωνική αλλαγή και την ενίσχυση των περιθωριοποιημένων φωνών. Οι έρευνες αυτές κατά βάση αποτελούν πρωτοβουλίες ερευνητών\τριών που σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς εισάγουν στρατηγικές κριτικού γραμματισμού. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όμως οι κατανοήσεις τους δεν γίνονται δυναμικό εργαλείο μέσα στην εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία. Αφορά δηλαδή κάποια ερευνητική ομάδα που σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς προχώρησαν σε πρακτικές κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης (Comber, 2005· Cooper & White, 2006· Bourke, 2008· Staples, 2012· Morell, 2017) . Στον ελληνόφωνο χώρο έρευνα με στοιχεία κριτικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε κατά την Γλωσσική μεταρρύθμιση στην Κύπρο και συνεχίστηκε κάτω από αυτήν την παράδοση από μεμονωμένους πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς (Παπανικόλα & Τσιπλάκου, 2008· Kostouli & Stylianiou, 2012· Tsiplakou, Ioannidou, & Hadjioannou, 2018· Ioannidou, Kiourti, & Christofidou, 2018). Ως προς τη συμμετοχή των μαθητών σε πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης σε ελάχιστες έρευνες διαφαίνεται οι

ίδιες οι κατανοήσεις των μαθητών να διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία (δες ενδεικτικά Wamba, 2010, όπου οι κατανοήσεις των μαθητών/τριών λήφθηκαν σοβαρά σε αυτή την έρευνα-δράση με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό).

Στο χώρο της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας και ιδιαίτερα στο χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας έχει τονιστεί η σημασία της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική έρευνα. Συγκεκριμένα ο Baynham (2000: 306-309) διαχωρίζει την έρευνα για τον γραμματισμό σε 1. ακαδημαϊκή, 2. εφαρμοσμένη, 3. μικρής κλίμακας σε τάξεις και ομάδες μαθητών και σε 4. μελέτη περίπτωσης: έρευνα σε μια τάξη γραμματισμού. Σε όλες αυτές τις έρευνες ασκεί κριτική στο γεγονός πως οι έρευνες για το γραμματισμό θα πρέπει να στηρίζονται στη συνεργασία και να *«εμπλέκουν τα «υποκείμενα» της έρευνας με ενεργό τρόπο»*, προκρίνοντας με αυτόν τον τρόπο την έρευνα των πρακτικών γραμματισμού μέσα στα εκάστοτε συμφραζόμενα. Οι έρευνες που εμπλέκουν τους μαθητές/τριες λαμβάνουν υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες, καθώς τις περισσότερες φορές τα εκπαιδευτικά συστήματα αγνοούν το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών (μεταξύ άλλων Lutrell & Parker, 2001· Moje, 2002· Κουτσογιάννης, 2008).

Πέρα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην ανάδειξη των προβλημάτων που προκύπτουν από την υιοθέτηση μεταδομιστικών γλωσσικών προσεγγίσεων στη διδακτική της γλώσσας. Ο Bakhtin (1981) μέσα από το έργο του ανέδειξε την πολυφωνία και την ετερογλωσσικότητα. Με τους όρους αυτούς διαφαίνεται πως στο ίδιο το κείμενο υπάρχουν ποικίλες φωνές και γραμματικές επιλογές. Αυτές οι μεταδομιστικές γλωσσικές διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στον εντοπισμό της συνθετότητας των κειμενικών ειδών, αλλά και της υβριδικότητας, η οποία είναι έντονη στη σύγχρονη εποχή της υπερποικιλότητας (superdiversity) (Blommaert, 2010· Coupland,

2010). Ο μεταμοντερνισμός έχει συνδεθεί με τη γλώσσα και τη μεταβλητότητάς της (Foucault, 1972). Υπάρχουν και ακραίες μεταμοντέρνες προσεγγίσεις που υιοθετούν πως δεν μπορεί να υπάρξει πραγματικότητα χωρίς τη γλώσσα (Gergen, 1992). Λόγω αυτών των παραδοχών μεταμοντέρνες πρακτικές που προωθούν την πολυφωνία κινδυνεύουν να υποβαθμιστούν ή να ευθυγραμμιστούν χωρίς ερευνητικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό με νεοφιλεύθερες πολιτικές. Η μελέτη αυτών των πρακτικών αναδεικνύεται στο σύνολο της διατριβής και συζητιούνται εκτενώς στα αποσπάσματα οι αδυναμίες, αλλά και οι δυνατότητες των μεταδομιστικών πρακτικών στο συνδυαστικό τους πλαίσιο με τη συμμετοχική έρευνα-δράση.

Σε κάθε περίπτωση στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα έχει αρχίσει να εντείνεται η ανάγκη σύνδεσης μεταμοντέρνων οπτικών όπως η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) με την κοινωνική δράση και αλλαγή, είτε αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική αίθουσα, είτε έξω από αυτήν (Rogers, 2018). Η ΚΑΛ που διαφοροποιείται από ακραίες μεταμοντέρνες αναλύσεις λόγου, όπως των Laclau και Mouffe, στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Phillips & Jorgensen, 2002). Αξίζει, επίσης, να ερευνηθούν αυτές οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις κατά πόσο ή κάτω από ποιες προϋποθέσεις διαμορφώνουν κριτικά εγγράμματα υποκείμενα και πώς αυτές οι προσεγγίσεις λειτουργούν στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Στην παρούσα έρευνα δόθηκε μάλιστα η ευκαιρία εξέτασης των ζητημάτων αυτών σε ένα στενό επαρχιακό αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον.

Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα πέρα από την ετερογλωσσικότητα και την πολυφωνία προέκυψε και μια άλλη διασύνδεση με τη θεωρία του Bakhtin. Οι συνερευνητές/τριες (οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα) ανέδειξαν μέσα από τα δεδομένα που παρήγαγαν και τις αναλύσεις τους τον χώρο και τον χρόνο ως

στοιχεία που διαμορφώνουν τη εκπαιδευτική διαδικασία. Και ο Bakhtin στο έργο του, επηρεασμένος από τη θεωρία της Σχετικότητας του Einstein και για το πώς ορίζεται η κίνηση, ο χώρος και ο χρόνος αναδεικνύει τους παράγοντες αυτούς ως σημαντικούς για την κατανόηση της μη κεντρικότητας (non-centeredness) (Holquist, 2014). Με αυτήν την οπτική ο Bakhtin ουσιαστικά υποστηρίζει πως η πραγματικότητα δεν γίνεται αντιληπτή, αλλά πάντοτε βιώνεται και ακόμα πιο εξειδικευμένα ότι βιώνεται ενεργά από μια συγκεκριμένη θέση (Bakhtin, 1981). Αντίστοιχη οπτική παρουσιάζει και ο κοντεξτουαλισμός (contextualism) με κεντρική προσωπικότητα τον José Ortega y Gasset⁵ (2002), ο οποίος επηρέασε τον βασικό εκπρόσωπο της συμμετοχικής έρευνας-δράσης Fals Borda.

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει μέσα από την επιλογή μεταδομιστικών προσεγγίσεων είναι το θέμα της εξουσίας. Η έννοια της εξουσίας κατανοήθηκε τα τέλη του 20^{ου} αιώνα μέσα από το έργο του Foucault, καθώς το υποκείμενο παράγεται μέσα σε σχέσεις εξουσίας (δες ενδεικτικά: Foucault, 1980). Η παρούσα εργασία δίνει τη δυνατότητα να συζητηθεί το ζήτημα αυτό, αλλά και να εξεταστεί κατά πόσο μπορούν μεταδομιστικές γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές (Κουτσογιάννης, 2017: 237) σε συνδυασμό με τις δημοκρατικές επιστημολογικές και ερευνητικές πρακτικές της έρευνας-δράσης να διαπραγματευτούν, να αμφισβητήσουν ή μη την εξουσία, όπως εξετάζεται σε αυτή την οπτική, και μάλιστα μέσα σε ένα αγροτοκτηνοτροφικό πλαίσιο, όπως αυτό του πεδινού και ορεινού Μυλοποτάμου, όπου συναντούμε παραδοσιακές μορφές οικογένειας, αξίες και πεποιθήσεις με προνεωτερικά χαρακτηριστικά και με έντονο τον σεξιστικό διαχωρισμό.

⁵ Στο έργο του ο José Ortega y Gasset δεν υποστηρίζει πως η πραγματικότητα δεν υπάρχει έξω από το λόγο. Αυτό που υποστηρίζει είναι πως για να κατανοήσουμε την πραγματικότητα είναι να αλλάζουμε οπτικές και να μοιραζόμαστε τις οπτικές μας με άλλους. Γνωστό είναι το παράδειγμα με το σπίτι. Το σπίτι υπάρχει στην πραγματικότητα. Εμείς σαν υποκείμενα, έχουμε τη δυνατότητα να δούμε αυτό το σπίτι από διαφορετική κάθε φορά οπτική. Η οπτική αυτή αλλάζει και με τα χρόνια, ακόμη και εάν εμείς συνεχίσουμε να είμαστε στην ίδια θέση.

Ανακεφαλαιώνοντας την υποενότητα είναι σημαντικό για τον αναγνώστη να γνωρίζει ότι η έρευνα αυτή φιλοδοξεί αρχικά να συμβάλει στη διασύνδεση ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα για τους γραμματισμούς με τη συμμετοχική έρευνα-δράση. Παράλληλα, αναδεικνύει πως η παραγωγή κειμένων δεν αποτελεί απλώς αυτοσκοπό μέσα στα όρια της σχολικής αίθουσας, αλλά μπορεί να υπηρετεί την παραγωγή ερευνητικών δεδομένων και παράλληλα τρόπο διάδοσης της γνώσης που παρήχθη τόσο στη σχολική τάξη, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον έξω από αυτήν. Θα δείξουμε μέσα από τα κεφάλαια της διατριβής πώς οι μαθητές/τριες μέσα από τέτοιες διαδικασίες διαμορφώνουν ταυτότητες ενεργών πολιτών, καθώς καλούνται σταδιακά να αλλάξουν την υπάρχουσα σχολική (και επομένως και κοινωνική) δόμηση. Τέλος, η διδακτορική διατριβή συζητά επιστημολογικά ζητήματα που έχουν έντονες πολιτικές επεκτάσεις, καθώς τα κείμενα των μαθητών που εξετάζονται (ζωγραφιές, διάλογοι, αφηγήσεις) αποτελούν εναλλακτικό παράδειγμα παραγωγής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα.

1.5 Η μεθοδολογική πρωτοτυπία

Η πρωτοτυπία της ερευνητικής διαδικασίας, όπως αναφέρθηκε, στρέφεται κυρίως σε δύο σημεία: (α). Στη συμμετοχή των μαθητών στο σύνολο της εκπαιδευτικής και της ερευνητικής διαδικασίας. (β). Στη χρήση των μαθητικών κειμενικών ειδών (π.χ. ζωγραφιές, αφηγήσεις, ημερολογιακές καταγραφές) που πέρα από αντικείμενο της διδασκαλίας αποτελούν και τα ερευνητικά δεδομένα για ανάλυση. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα αναλύονται και από τους μαθητές/τριες, τους παραγωγούς, δηλαδή, των κειμένων.

Αν και οι μεθοδολογικές επιλογές αναπτύσσονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο είναι αναγκαίο να αναφέρουμε τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τη μεθοδολογία της

έρευνας-δράσης. Η παρούσα συμμετοχική έρευνα-δράση αντλεί από την παράδοση που αναπτύχθηκε στη Λατινική Αμερική τη δεκαετία του 1970⁶⁷, όπου η γνώση των υποκειμένων σχετίζεται με τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Noffke, 2009). Κύρια χαρακτηριστικά της παράδοσης αυτής είναι πως: (α). στην ερευνητική διαδικασία συμμετέχουν όλοι ισότιμα, (β) η ανάλυση των δεδομένων γίνεται στο επίπεδο της κοινότητας, (γ) η όλη έρευνα είναι προσανατολισμένη στην κοινοτική δράση (Κατσαρού, 2016: 88).

Στόχος της είναι η παραγωγή γνώσης μέσα στην κοινότητα και στη συνέχεια η χρήση αυτής της γνώσης μέσα στη συγκεκριμένη κοινότητα (Reason, 1994: 328). Η παράδοση αυτή άσκησε δριμύτατη κριτική στη ευροκεντρική επιστήμη, κατηγορώντας πως οι κοινωνικοί επιστήμονες της Δύσης επιβάλλουν τις δικές τους θεωρήσεις, καταστρατηγώντας τις κατανοήσεις των συμμετεχόντων (Fals Borda 2006).

Η παράδοση της συμμετοχικής έρευνας-δράσης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο συνδυάστηκε με το κίνημα της ενδυνάμωσης της φωνής του παιδιού και εδραιώθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Jean Ruddock, Donald McIntyre (2007) και τον Michael Fielding (2001) και δημιούργησε ένα νέο κίνημα εκπαιδευτικής συμμετοχικής έρευνας-δράσης που καλλιέργησε μία νέα παράδοση. Κεντρικά ζητήματα που έθεσε η νέα αυτή «σχολή» είναι ζητήματα ισχύος και εξουσίας, ζητήματα μαθησιακών και ερευνητικών διαδικασιών (π.χ. πώς γίνεται η έρευνα;, ποιος ασκεί εξουσία και ποιος αποφασίζει; εμπλέκουν τους μαθητές/τριες ή όχι; ποια η ποιότητα των διαλόγων; συμμετέχουν όλοι ή κάποιοι εξαιρούνται;) και ζητήματα

⁶Η συγκεκριμένη σχολή αναπτύσσεται στο Κατσαρού, 2016 σελ. 87-94, όπου αναφέρονται οι πολιτικοί λόγοι ανάπτυξης, αλλά και πώς στη συνέχεια το κίνημα έχασε τη δυναμική του. Από το 2010 και μετά το κίνημα γνωρίζει νέα ανάπτυξη μέσα από το κίνημα της Δημοκρατικής Γνώσης (Knowledge Democracy) (Rowell & Hong, 2017)

⁷ Η παράδοση αυτή σχετίζεται με το έργο του Paulo Freire στη Βραζιλία, αλλά και με το έργο του κολομβιανού Orlando Fals Borda.

ιδιοκτησίας (π.χ. σε ποιον ανήκει η έρευνα; ποιος καρπώνεται τα αποτελέσματα;) της έρευνας (Groundwater-Smith & Mockler, 2016).

Τα ζητήματα αυτά επηρέασαν την παρούσα έρευνα, η οποία εξελίσσεται σε δύο κύκλους. Ο Α κύκλος εκκινεί από τους προβληματισμούς του εκπαιδευτικού και οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των θεμάτων πάνω στα οποία θα αναλυθούν τα δεδομένα, θέτοντας τις κατηγορίες ανάλυσης. Προχωρούν, στη συνέχεια μόνοι τους, στη θεματική ανάλυση αρχικά των ημερολογίων και στη συνέχεια όλων των κειμένων τους. Η θεματική ανάλυση είναι ανοιχτή σε συνεχείς προσαρμογές και εφαρμόζεται και σε άλλες κατηγορίες δεδομένων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ως ε.ε. αναλύω τα δεδομένα προσδίδοντας μεγαλύτερο βάθος με τις κατανοήσεις μου στην υπάρχουσα θεματική ανάλυση και με ανάλυση λόγου προκειμένου να εντοπίζω θέματα εξουσίας, αλλά και αντιφάσεις. Στη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο επιστρέφω τα δεδομένα στους συνερευνητές/τριες οργανωμένα και με ενδεικτικά παραδείγματα με βάση τις θεματικές κατηγορίες που η κοινότητα επέδειξε, χωρίς όμως τις ερμηνείες και τις εξηγήσεις μου. Οι μαθητές/τριες αναλύουν εκ νέου τα δεδομένα και καταλήγουν σε συμπεράσματα και αποφάσεις διαμορφώνοντας την εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία. Στο τέλος του Β κύκλου βασισμένοι στις θεματικές που έθεσαν στον Α κύκλο αναλύουν εκ νέου ημερολόγια, ζωγραφιές, αφηγήσεις που έγραψαν συσχετίζοντας το τι γράφουν και με ποιες γλωσσικές επιλογές, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με τους συμμαθητές/τριες τους και αποδεχόμενοι την πολλαπλότητα των απόψεων (Για τη διαγραμματική πορεία ανάλυσης δες Πίνακας 3). Η ΣΕΔ τελειώνει με τη συγγραφή αναφορών από τους συμμετέχοντες. Η διδακτορική διατριβή αποτελεί ουσιαστικά τη δική μου τελική αναφορά.

Η μεθοδολογική πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας πέρα από τη συμμετοχή μαθητών/τριών στην ανάλυση των δεδομένων, έγκειται και στην πορεία ανάλυσης των δεδομένων όπου οι πολλαπλές αναλύσεις και μετα-αναλύσεις στοχεύουν, όχι μόνο στην προώθηση των κατανοήσεων των μαθητών/τριών, αλλά και στη συνδιαμόρφωση και αναμόρφωση των αρχικών κατανοήσεων όλων των εμπλεκομένων μέσα από την ίδια την ερευνητική διαδικασία της ανάλυσης, αποφεύγοντας την επιβολή κυρίαρχων θεωρήσεων. Η πορεία της παρούσας έρευνας, όπως και άλλων συμμετοχικών ερευνών δράσεων, μοιάζει περισσότερο με την πορεία που ακολουθεί το σύμβολο του απείρου με τις επαναληπτικές αέναες κινήσεις παρά με μια ευθύγραμμη πορεία (Hardy & Cross, 2018).

Πίνακας 3 Η πορεία ανάλυσης των δεδομένων και οι συμμετέχοντες

κύκλοι	Μαθητές/τριες	Εκπαιδευτικός
A	Εντοπισμός θεματικών κατηγοριών από τους μαθητές/τριες	Ανάλυση λόγου από εκπαιδευτικό – εντοπισμός αντιφατικών λόγων για κάθε θεματική κατηγορία των μαθητών
A->B	Τα δεδομένα επιστρέφουν μόνο ως κείμενα με τις αντιφάσεις (όχι κατανοήσεις εκπαιδευτικού)	
B	<ol style="list-style-type: none"> 1. ίδιες θεματικές κατηγορίες (κάποιες συναντιούνται) 2. Ανάλυση λόγου μέσω σύγκρισης κειμένων μαθητών και σύγκρισης με A κύκλο 3. Συγγραφή τελικών αναφορών 	Ανάλυση λόγου και συγκριτική ανάλυση με A κύκλο και μετανάλυση A κύκλου από εκπαιδευτικό πάνω στις ίδιες θεματικές κατηγορίες

1.6 Δόμηση εργασίας

Η διατριβή ακολουθεί την εξής πορεία: Στο Α' κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο προκύπτει μέσα από τις ομοιότητες και τις αντιστοιχίες της Συμμετοχικής Έρευνας-Δράσης και της Σύγχρονης Γλωσσοδιδασκτικής. Στη συνέχεια αναπτύσσεται η Μεθοδολογία της έρευνας (Β' Κεφάλαιο), όπου αναπτύσσονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μεθοδολογικές επιλογές και οι επιστημολογικοί περιορισμοί. Στο Γ κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης. Ακολουθούν τα Συμπεράσματα και η Συζήτηση (Δ' Κεφάλαιο).

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο συνδυασμό των σύγχρονων γλωσσολογικών θεωριών κοινωνιογλωσσολογικής κατεύθυνσης και στη παράδοση της έρευνας-δράσης που αντλεί από τη συμμετοχική έρευνα-δράση, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι συμβάλλουν ενεργά, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν στο εκάστοτε πλαίσιο.

Πέρα από την πρωτοτυπία του εγχειρήματος σε θεωρητικό επίπεδο ο συνδυασμός των δύο διαφορετικών παραδειγμάτων (Kuhn, 1987) (θεωρία γραμματισμών και συμμετοχικής έρευνας-δράσης) οδηγούν στον εντοπισμό θεωρητικών σχημάτων, εννοιών και λόγων (Burgess, κ.α. , 2006). Τα παραδείγματα αυτά θα αναπτυχθούν σε δύο ξεχωριστές ενότητες. Καθώς όμως σε μια έρευνα-δράση έχει ιδιαίτερη σημασία η αποδόμηση τη θεωρίας και η εννοιολόγηση της από τους συμμετέχοντες θα ακολουθήσει ένα τρίτο κεφάλαιο, όπου συγκεντρώνονται οι συγκλίσεις των δύο θεωρητικών πεδίων. Οι συγκλίσεις των παραδειγμάτων αποτελούν τον τρόπο νοηματοδότησης της παρούσας έρευνας.

Σε μια έρευνα-δράση έχει ιδιαίτερη σημασία να διαβλέπουμε τις αρχικές κατανοήσεις των συμμετεχόντων και στη συνέχεια πώς αυτές νοηματοδοτούνται και αναδομούνται (Reason, 1994)⁸, διότι σε μια τέτοια έρευνα παράγεται θεωρία (Mason, 2011: 251-252). Παράλληλα, όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή η έρευνα αυτή κατέληξε στην πρόταση ενός νέου τρόπου διερεύνησης και διδασκαλίας των

⁸ Ο αυτοστοχασμός ή αυτοαναφορικός στοχασμός (reflexivity) έχει μεγάλη σημασία σε μια έρευνα, λόγω του μετασχηματιστικού της χαρακτήρα που δεν καλείται να επιβεβαιώσει υπάρχουσες θεωρίες, αλλά να προωθήσει τις κατανοήσεις των συμμετεχόντων (Reason, 1994: 237).

γραμματισμών, όπου τα ποικίλα κειμενικά είδη που παρήχθησαν προήλθαν είτε από τη διδακτική πρακτική που ακολουθήθηκε, είτε από την παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων κατά την ερευνητική διαδικασία συγκροτώντας ένα σύνθετο μακροκειμενικό είδος (Christie, 2002) που δημιούργησε το κατάλληλο πλαίσιο, συζήτησης και διαπραγμάτευσης, αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων, ταυτοτήτων, γραμματισμών και διδακτικών πρακτικών. Καθώς, αυτά τα κειμενικά είδη προέρχονται από δύο διαφορετικά επιστημονικά πεδία, τα οποία όμως παρουσιάζουν κοινές επιστημολογικές αναζητήσεις και θεωρητικές στοχεύσεις είναι αναγκαίο να παρουσιάσουμε το καθένα ξεχωριστά και στη συνέχεια να συγκεντρωθούν τα κοινά σημεία που δικαιολογούν τον συνδυασμό που προτείνεται στην παρούσα έρευνα. Επομένως, το παρόν κεφάλαιο δομείται σε τρία μέρη, Α. Σύγχρονες θεωρήσεις στην Εκπαιδευτική Γλωσσολογία, Β. Η Συμμετοχική Έρευνα-δράση και Γ. Κοινά σημεία των δύο παραδειγμάτων, με το τρίτο σημείο να αφορά τα εφαπτόμενα θεωρητικά σχήματα και τις έννοιες υπό το πρίσμα του ε.ε.

2.1 Γλωσσολογική θεώρηση

2.1.1 Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες

2.1.1.1 Από το “βιολογικό” - “κοινωνικό” δίπολο στη σύνδεση της Γλώσσας με την Κοινωνία

Η θεωρία της αγωγιμότητας⁹ της επιστήμης, όπως αυτή εκφράστηκε από τον κύκλο της Βιέννης, και ο θετικισμός¹⁰ δεν προσελκύουν όπως παλαιότερα τους επιστήμονες¹¹. Ειδικότερα στον τομέα της γλωσσολογίας, όπου δίνονται απαντήσεις στο ερώτημα «τι είναι γλώσσα» δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο μέσα στο οποίο η γλώσσα να μελετάται μακρογλωσσολογικά. Νέοι κλάδοι αναγνωρισμένοι πλέον εμφανίζονται, όπως η ψυχολογολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η εθνογλωσσολογία, όπου η γλώσσα μελετάται μέσα από θεωρητικές έννοιες και μεθόδους δύο ή περισσότερων επιστημών.

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα η γλωσσολογική σκέψη επηρεάζεται κυρίως από δύο οπτικές. Η πρώτη οπτική αφορά το έργο του Noam Chomsky, όπου η γλώσσα νοείται ως «ένα ξεχωριστό κομμάτι συγκρότησης του εγκεφάλου μας. Η γλώσσα είναι μια περίπλοκη, εξειδικευμένη δεξιότητα που αναπτύσσεται αυθόρμητα στο παιδί χωρίς συνειδητή προσπάθεια ή επίσημη καθοδήγηση. Αναπτύσσεται χωρίς να έχουμε επίγνωση της υποκείμενης λογικής της, είναι ποιοτικά η ίδια σε κάθε άτομο και διακρίνεται από τις πιο γενικές ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών ή νοήμονος συμπεριφοράς» (Pinker, 2000: 21). Σε αυτήν την οπτική αναλύονται οι

⁹ Η αρχή πως κάποιες επιστήμες είναι βασικότερες από κάποιες άλλες όπως π.χ. η φυσική και η χημεία από τη βιολογία.

¹⁰ Επισκόπηση του θέματος στο Lyons, Εισαγωγή στη Γλωσσολογία (1992: 55-64).

¹¹ Γνωστός για τις θέσει τους υπέρ του εμπειρισμού και του θετικισμού είναι ο Bloomfield με το κλασικό εγχειρίδιο γλωσσολογίας που έγραψε το 1933.

προτάσεις ανάλογα με την γραμματικότητα/αντιγραμματικότητα, όπως αυτή προκύπτει μέσα από την διαδικασία της ενδοσκόπησης¹² (Καλοκαιρινός, 2014).

Βασιζόμενοι σε αυτήν την οπτική η γλώσσα κατακτιέται και δεν χρειάζεται να διδαχθεί. Μάλιστα η εφαρμοσμένη γλωσσολογία σε αυτήν την περίπτωση σχετίζεται κυρίως με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 16). Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία μέσα από το πρόγραμμα Αρχών και Παραμέτρων¹³ (Chomsky & Lasnik, 1993), η θεώρηση αυτή εξετάζει τις κοινές γραμματικές δομές και τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν ανάμεσα στη μητρική Γλώσσα (Γ1) και τη Γλώσσα Στόχο (Γ2) και προωθεί την επιτάχυνση της διδασκαλίας μέσω της εκμάθησης των παραμετροποιήσεων στις δύο γλώσσες (White, 2003)¹⁴.

Μπορούμε να βρούμε την εκκίνηση της δεύτερης οπτικής για τη γλώσσα στο έργο του Michel Foucault. Ουσιαστικά η θεώρηση του Foucault είναι διαδεδομένη κάτω από τον όρο μεταδομισμός. Για να αναγνωρίσουμε τον μεταδομισμό χρειάζεται να αναφερθούμε εν συντομία στο δομισμό.

Στο δομισμό τα σημεία αποτελούνται από το σημαίνον και το σημαινόμενο και η σχέση μεταξύ τους είναι αυθαίρετη (Saussure, 1979). Για παράδειγμα η γραφή της λέξης «δέντρο» ή η προφορά της λέξης /'ðeⁿtro/ αυθαίρετα συνδέθηκε με την εικόνα του δέντρου που έχουμε στο μυαλό μας. Το ότι καταλαβαίνουμε μεταξύ μας ότι η

¹² Η γενετική γραμματική του Chomsky βασίζεται στη θεώρηση πως η γλώσσα είναι κάτι έμφυτο και για να μελετήσει το γλωσσικό σύστημα αρκείται στην ενδοσκόπηση, στην αναγνώριση των γραμματικών/αντιγραμματικών προτάσεων π.χ. ένας φυσικός ομιλητής της ελληνικής θα αναγνώριζε ως αντιγραμματική την πρόταση: η μητέρα μου είναι πολύ ψηλός (δες http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=36)

¹³ Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η γλώσσα είναι έμφυτη και δεν μαθαίνεται. Τα έμφυτα στοιχεία που υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες λέγονται Αρχές π.χ. σε όλες τις γλώσσες του κόσμου οι προτάσεις αποτελούνται από μια Ονοματική Φράση και μια Ρηματική Φράση). Παραμετροποιήσεις λέγονται οι πιθανές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν πάνω στις γλώσσες του κόσμου (για παράδειγμα η σειρά των όρων Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο).

¹⁴ Να σημειώσουμε πως η διδακτική της δεύτερης ή ξένης γλώσσας δεν επαφίεται μόνο στο τσομτσικιακή οπτική της γλώσσας, αλλά αντλεί και από άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Αναλυτικά με τις γλωσσολογικές θεωρήσεις για τη μελέτη της κατάκτησης της δεύτερης ξένης γλώσσας δες αναλυτικότερα Ellis (2008).

γραφή και ο ήχος συνδέονται με αυτή την έννοια είναι προϊόν κοινωνικής σύμβασης. Ο μεταδομισμός, αν και αντλεί από το δομισμό, διαφοροποιείται στο σημείο της σύνδεσης με την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις των σημείων δε συνδέονται με την πραγματικότητα, αλλά με τις εσωτερικές σχέσεις που σχηματίζουν μεταξύ τους και με το περιβάλλον (Laclau, 1997). Οι δομές υπάρχουν, αλλά είναι προσωρινές και χωρίς το περιβάλλον που παράγονται δεν μπορούμε να τις κατανοήσουμε. Αλλάζουν μάλιστα σε συνάρτηση με άλλα σημεία¹⁵ (Phillips & Jorgensen, 2002: 36). Είναι φανερό πως οι απόψεις του Foucault θέτουν τη γλώσσα σε έναν διαφορετικό άξονα σε σχέση με το βιολογικό προσανατολισμό του Chomsky και ενέχουν θεωρητικούς άξονες που εμπλέκουν τα υποκείμενα, το περιβάλλον και τις δομές μέσα στις οποίες δρουν.

Συγκρίνοντας τις ψυχολογικής βιολογικής προέλευσης θεωρήσεις της γλώσσας, όπως του Chomsky, με τις δομιστικές μεταδομιστικές παρατηρούμε πως οι δεύτερες στηρίζονται στον κοινωνικοπολιτισμικό παράγοντα. Καθώς, όμως ο αναλφαβητισμός ενηλίκων ή ατόμων από περιθωριοποιημένες κοινότητες δε συνδέεται με βιολογικούς, αλλά περιβαλλοντικούς παράγοντες (Gee, 2015:2), οι μεταδομιστικές θεωρήσεις της γλώσσας είναι καταλληλότερες να δώσουν απαντήσεις σε αυτά τα προβλήματα.

Στην παρούσα εργασία ακολουθούμε τη θεώρηση πως η γλώσσα δεν είναι απλώς ένας μηχανισμός ομοιογενής και αυτόνομος, όπου οι προτάσεις παράγονται από ένα υποσυνείδητο σύνολο διαδικασιών (όπως στα προγράμματα υπολογιστών) με αυτές τις διαδικασίες (σύστημα τυπικών γραμματικών κανόνων) να είναι μέρος του νου (Carnie, 2013:6). Η γλώσσα αντιμετωπίζεται αλληλένδετα με την κοινωνία και

¹⁵ Να σημειώσουμε πως ο μεταδομισμός έχει επηρεάσει την Ανάλυση Λόγου που θα αναφερθεί παρακάτω, όχι όμως σε όλες τις εκδοχές του. Υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, όπως για παράδειγμα πως η γλώσσα δεν αντανάκλα την πραγματικότητα, πως η γλώσσα είναι δομημένη σε σειρά υποσυστημάτων που αλλάζουν, τα σχήματα λόγου αλλάζουν από τις ίδιες τις πρακτικές και πως η αναπαραγωγή και η αλλαγή θα πρέπει να μελετηθούν μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων καταστάσεων (Phillips & Jorgensen, 2002: 37).

καθορίζεται από τις λειτουργίες που επιτελεί στην κοινωνία που χρησιμοποιείται (Lyons, 1992: 249). Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα λαμβάνει υπόψη πως: «ο γραμματισμός συνιστά μια περίπλοκη αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ατομικές δεξιότητες και την κοινωνική γνώση [...] με έμφαση στους τρόπους που η εγγράμματη συμπεριφορά διαμορφώνεται από το κοινωνικό πλαίσιο» (McKay, 2009). Κεντρική στο σημείο αυτό είναι η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) (Hymes, 1974). Με αυτή την έννοια ο ομιλητής, πέρα από την κατανόηση και παραγωγή του γλωσσικού συστήματος, γνωρίζει, παράλληλα, τους συμμετέχοντες (Ποιος/α μιλάει; Σε ποιον/ες μιλάει;), το σκηνικό ή το κοινωνικό πλαίσιο (Που μιλούν;), το θέμα (για ποιο πράγμα μιλούν;) και τη λειτουργία (γιατί μιλούν;) (Holmes & Wilson, 2017: 9)

Στη σχέση γλώσσας, κοινωνίας και κουλτούρας ακρογωνιαίος λίθος είναι η διάδραση (interaction) ανάμεσα στα πρόσωπα, τους «ρόλους» και τους κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. φύλο, εισόδημα, κοινωνική θέση κτλ) που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη γλώσσα (Blommaert, 2005).

2.1.1.2 Εκπαίδευση και ο ρόλος της γραμματικής

Στην υποενότητα αυτή θα μελετήσουμε τον Γραμματισμό απαντώντας σε ερωτήματα αναφορικά με την προέλευση, τη διαμόρφωση, την εξέλιξη του πεδίου και τις σύγχρονες προσεγγίσεις. Θα αναφερθούμε συνοπτικά στη γέννηση της έννοιας του γραμματισμού και την περιπλοκότητα του όρου λόγω της σχέσης του με συγκεκριμένους σταθμούς, συναφή (θεσμικά) κείμενα, αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικούς ρόλους. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε σημαντικούς σταθμούς στην επιστημονική έρευνα για τους γραμματισμούς που επηρεάζουν τη γλωσσοδιδασκτική του 21^{ου} αιώνα με έμφαση στο γράψιμο ως διαδικασία, την

εθνογλωσσολογία, τα κειμενικά είδη, τη σχολή του Σίδνεϋ, την πολυτροπικότητα και το κριτικό γραμματισμό. Τέλος, θα σχολιάσουμε το κυρίαρχο μοντέλο στην θεωρία των γραμματισμών, τους Πολυγραμματισμούς, όπως αυτό άρχισε να διαμορφώνεται στα τέλη του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα.

2.1.1.3 Από το μύθο του γραμματισμού στο μύθο της ομοιογενούς γλώσσας¹⁶

Η έννοια του γραμματισμού συνδέθηκε, αρχικά, σε κουλτούρες και πολιτισμούς ως κάτι που κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ανώτεροι (higher) (Graff, 1979). Η σημασία της γλώσσας θεωρούνταν τόσο σημαντική, ώστε αναπαράγονταν απόψεις πως εάν η γλώσσα μας διαφοροποιεί από τα ζώα, η γραφή και ο γραμματισμός μας κάνει πολιτισμένους (Graff, 1979· Ong, 1982). Τη δεκαετία του '80 ο «μύθος του γραμματισμού» άρχισε να καταρρίπτεται καθώς δεν υπάρχουν ιστορικές αποδείξεις που να υποστηρίζουν τον παραπάνω ισχυρισμό, καθώς η έννοια του γραμματισμού είναι περίπλοκη και αντιφατική και εμπλέκεται με ποικίλους παράγοντες (Gee, 2015: 28).

Η περιπλοκότητα αυτή γίνεται φανερή στην εκπαίδευση στη Σουηδία κατά τον 17^ο με 18^ο αιώνα. Όπως μας μεταφέρει ο Graff (1987) λόγω της ισότητας ανδρών και γυναικών σε θέματα γραμματισμού ξεκίνησε ένα πρόγραμμα εγγραμματισμού παρακινούμενο από τη Μεταρρύθμιση και τον Λουθηριανό Προτεσταντισμό. Θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτικές ιδεολογίες προωθήθηκαν μέσω του προγράμματος αυτού. Μεγάλο τμήμα του πληθυσμού έμαθε να γράφει και να διαβάζει μέσα από πρακτικές που προωθούσαν κυρίαρχες θρησκευτικές πεποιθήσεις.

¹⁶ Ο τίτλος είναι από το έργο του Graff (1979) και αναπαράγεται και στον Gee (2015:27)

Τόσο διεθνώς, όσο και στο ελληνικό πλαίσιο ο γραμματισμός χρησιμοποιήθηκε για την εξάπλωση των θρησκειών (Bazerman, 2005), αλλά και για την εδραίωση του έθνους (Luke, 1989). Αν η εξάπλωση των θρησκειών βασίστηκε στα ιερά κείμενα, η εδραίωση του έθνους και η εξύψωση του πατριωτισμού, ενισχύθηκε από τις ηθικές και πολιτισμικές αξίες κειμένων του λογοτεχνικού κανόνα (Clark, 2001· Christie & Macken-Horarik, 2007). Η υψηλή λογοτεχνική έκφραση συνδέθηκε με τη γλώσσα που πρέπει να μιμούνται οι μαθητές/τριες στο σχολείο. Βαρύτητα δίνεται και στην Ελλάδα στον ορθότητα της γραφής και στη ρυθμιστική χρήση της εθνικής γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997)

Ο μύθος, λοιπόν, του γραμματισμού ως ανεξάρτητου από προθέσεις και θεσμούς καταρρίπτεται. Υπάρχει προώθηση συγκεκριμένων γνώσεων από συγκεκριμένους θεσμούς, όπως η εκκλησία και οι μηχανισμοί συγκρότησης εθνικών κρατών κατά τον 19^ο με 20^ο αιώνα. Αξίες και πρότυπα που εξυπηρετούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες προωθούνται και προβάλλονται (Bourdieu, 1999). Αυτού του είδους οι γραμματισμοί δίνουν έμφαση στην πειθαρχία και στην ακινησία στη σχολική αίθουσα (Ivanič, 2004) με τον δάσκαλο να είναι η ηγετική μορφή στην οποία οι μαθητές/τριες πρέπει να υπακούουν.

Σε αυτές τις παραδοσιακές κοινωνίες ένα σύνολο αμετάβλητων θεσμών, ιεραρχήσεων, αξιών και σχέσεων εξουσίας όριζαν τον άνθρωπο και τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους. Ο άνθρωπος διαμορφωνόταν από θρησκευτικούς κυρίως κανόνες, ζώντας σε ένα κόσμο, όπου η επίγεια ζωή ήταν μίμηση ή παράγωγο της «επέκεινα πραγματικότητας» (Baumeister, 1986: 30). Η κατανάλωση, η κυριαρχία του τύπου και η επικράτηση των εθνικών γλωσσών συνδέονται με θρησκευτικά και εθνικά αιτήματα της συγκεκριμένης εποχής (Anderson, 1991). Στη λογική αυτή δημιουργήθηκε ο μύθος της «ομοιογενούς γλώσσας» (Watts, 2011), λογική που

διαμορφώνει τις απόψεις των πολιτών μέχρι σήμερα (Χάρης, 2001), όπου κάθε έθνος συνδέεται με μία μόνο κυρίαρχη γλωσσική ποικιλία, καταστρατηγώντας τις υπόλοιπες ποικιλίες (π.χ. γεωγραφικές διαλέκτους). Η αφομοιωτική αυτή πολιτική είναι παρούσα και σήμερα, όπου στις σχολικές αίθουσες αναγνωρίζεται ως επίσημη μόνο η κυρίαρχη γλωσσική ποικιλία. Οι διάλεκτοι και οι αλλόγλωσσοι χρειάζεται να ακολουθήσουν τη γλωσσική νόρμα.

Σε αυτήν την περίοδο ο άνθρωπος ορίζεται από σταθερές θεσμικές ταυτότητες, όπως αυτές προωθούνται από το κράτος και την εκκλησία (κληρικοί, άρχοντες) (Gee, 2000-2001: 112). Ο τόπος γέννησης, η κοινωνική θέση των γονέων, η τύχη και το πεπρωμένο καθορίζουν τους ανθρώπους (Giddens, 1991; Bauman, 2001). Η εργασία, η κοινωνική θέση, ο τόπος διαμονής προσφέρουν τις σταθερές θεσμικές ταυτότητες. Η εκκλησία και το κράτος παρέχουν τα εργαλεία με τα οποία οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο και συμμορφώνονται σε αυτές τις κατανοήσεις.

2.1.1.4 Οι γραμματισμοί την εποχή του κινήματος το παιδιού (*vom Kinde aus*)

Τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} στην Ευρώπη (Ελβετία, Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία) και στην Αμερική (Dewey) «ανακαλύπτεται το παιδί» και αρχίζει να δίνεται έμφαση στην παιδική ηλικία και «το κίνημα του παιδιού» (*vom Kinde aus* – Προοδευτική Παιδαγωγική)¹⁷ εξαπλώνεται (Πυργιωτάκης, 2000: 92)

Στο πλαίσιο των γραμματισμών η στροφή στο παιδί είναι χαρακτηριστική, καθώς ο προβληματισμός στρέφεται στο τι μαθαίνει και τι μπορεί να μάθει ένα παιδί. Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο της Προοδευτικής Παιδαγωγικής στη γλωσσοδιδασκτική καταδικάζεται η εκμάθηση αποπλαισιωμένων κανόνων και δίνεται

¹⁷ Χαρακτηριστικά αναφέρουμε παιδαγωγούς όπως οι Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neil και Rogers.

έμφαση στη χρήση της γλώσσας από τα παιδιά (Clark, 2001: 87). Αντίστοιχα μεταβάλλονται και οι ρόλοι εκπαιδευτικού – μαθητή, καθώς δίνεται έμφαση στη δημιουργικότητα και στη δυνατότητα έκφρασης των παιδιών. Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης στρέφει τους ερευνητές και τους παιδαγωγούς προς μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική (Wood, κ.α. , 1976).

Εθνογραφικές μελέτες τη δεκαετία του '60 έδειξαν πως ο τρόπος εκμάθησης της γλώσσας στο σπίτι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός μέσα από την επαφή των παιδιών με πληθώρα κειμενικών ειδών¹⁸ (π.χ. λίστες με ψώνια, συνταγές) (Manna & Μητακίδου, 1994· Clark, 2001: 84-85). Οι έρευνες αυτές έδειξαν πως τα παιδιά μπορούν και διαβάζουν μέσα σε συγκριμένο πλαίσιο (Pressley, 2006). Μέσα σε αυτή τη λογική το παιδί έχει κυρίαρχη θέση, ενώ συνδέεται έντονα με το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο (Mercer, 2000).

Ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις αρχές της δεκαετίας του '60 ενισχύεται η έρευνα – δράση και ο δάσκαλος συνδέεται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού - ερευνητή (Goodman, 1992).

Μελετώντας και πάλι το παιδί την ίδια περίοδο εμφανίζεται μία ακόμη θεωρητική προσέγγιση, η οποία αντλεί από πορίσματα της επιστήμης της ψυχολογίας. Η προσέγγιση αυτή ξεκίνησε από την Emig (1971) που έστρεψε το ενδιαφέρον στη μελέτη της διαδικασίας του γραψίματος σε συνδυασμό με ευρήματα της γνωσιακής ψυχολογίας, όπως η βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη (short and long learning memory) (Kemp, 1992).

¹⁸ Αξιοσημείωτο είναι πως η λογοτεχνία συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς υποστηρίζεται πως η λογοτεχνία σε συνδυασμό με το γράψιμο έχει ευεργετικές συνέπειες στις περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες (Luke, 2000).

Οι διαδικασίες του γραψίματος κέρδισαν το ερευνητικό ενδιαφέρον και τη δεκαετία του '80 με τους Flower & Hayes (1981), όπου από τη σκοπιά της γνωσιακής ψυχολογίας γίνεται πλέον αποδεκτό πως το γράψιμο είναι μια δυναμική, πολυσύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2010: 46). Μετά από την κριτική που δέχτηκαν οι ερευνητές πως δεν έλαβαν υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικο-ιστορικό περιβάλλον, ο Hayes (1996) τροποποιεί την αρχική πρόταση και προτείνει ένα νέο μοντέλο που λαμβάνει υπόψη στοιχεία έξω από το συγγραφέα.

Την περίοδο αυτή η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (project), όπως διαμορφώθηκε από τον Dewey αποτέλεσε βασική εκπαιδευτική πρακτική. Η στροφή προς το παιδί διαπνέεται από μια μονόπλευρη οπτική που συνδέεται με την προστασία του παιδιού. Αυτή η προστασία του παιδιού σύμφωνα με την Chouliaraki (1995) διαπνέεται και από αόρατες μορφές εξουσίας, καθώς ο εκπαιδευτικός αναπαράγει και πάλι κυρίαρχες ιδεολογίες, υποβιβάζοντας την κριτική σκέψη.

2.1.1.5 Τα κειμενικά είδη – Κειμενικοί Τρόποι, η Πολυτροπικότητα και η Σχολή του Σίδνεϊ

Η έννοια του κειμενικού είδους είναι ιδιαίτερα σημαντική στην κατανόηση της γλώσσας (Hyland, 2015). Παρόλα αυτά η σχέση των κειμενικών ειδών με την καλλιέργεια του γραμματισμού είναι μάλλον μια ανεξερεύνητη περιοχή (Τσιπλάκου, 2016β).

Εκκινώντας από τα κείμενα είναι αναγκαίος ο συσχετισμός των κειμενικών ειδών με κοινωνικά συμβάντα (Swales, 1990) μέσα στα οποία λαμβάνουν χώρα. Τα κειμενικά είδη αφορούν «συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2015: 60). Η σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο είναι συνεχής και για αυτό παρουσιάζονται διαρκώς νέα είδη (Dijk, 1972).

Υπάρχουν προβλήματα στον εντοπισμό μιας κοινής ορολογίας για τα κειμενικά είδη. Αν και ο διαχωρισμός μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου είναι αποδεκτός, δεν έχει κατορθωθεί να συσχετιστούν κειμενικά και περικειμενικά χαρακτηριστικά με καθένα από τους δύο (Tannen, 1982). Η σύγχρονη τεχνολογία με τη σειρά της έχει αλλάξει περαιτέρω τα κειμενικά είδη, ανατρέποντας τα όρια προφορικού και γραπτού λόγου (Lavoine, 2004). Αντίστοιχα προβλήματα αντιμετωπίζουν και οι διαχωρισμοί σε αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία των Beaugrande & Dressler (1981: 184), αλλά και σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2015).

Στον 21^ο αιώνα το επιστημονικό ενδιαφέρον των γλωσσολόγων μετακινείται από τα κειμενικά είδη στους σημειωτικούς πόρους που έχει κανείς στη διάθεσή του

(Kress, 2010). Η Παπαδοπούλου (2016), αναλύοντας κείμενα μαγειρικής στον άξονα της εξέλιξής τους στο χρόνο, υποστηρίζει πως τα ίδια τα κειμενικά είδη αλλάζουν στην πορεία τους στο χρόνο.

Εξαιτίας των νέων τεχνολογιών και των νέων μορφών κειμενικών ειδών που συνδυάζουν ήχο, εικόνα και κείμενο διαμορφώθηκε η έννοια της πολυτροπικότητας¹⁹ (Kress & van Leeuwen, 1996), η οποία καλείται να περιγράψει την ανάμειξη και τα χαρακτηριστικά των σύνθετων σημειωτικών πόρων που συνδυάζονται σε αυτά τα κείμενα. Οι Bezemer & Kress (2016) διαχωρίζουν την πολυτροπικότητα σε «ελαφριά» (multimodality lite), όταν η βαρύτητα δίνεται στα γλωσσικά χαρακτηριστικά και σε «πλήρη» πολυτροπικότητα (fully fledged approach), όταν δίνεται βαρύτητα σε όλους τους σημειωτικούς πόρους.

Πέρα από την ποικιλία στη σύνθεση των πόρων, τα υποκείμενα συμμετέχουν σε κοινότητες. Στις κοινότητες αυτές οι άνθρωποι φαίνεται να διαμορφώνουν προφανώς ασυνείδητα άποψη για το τι ανήκει στο ένα κειμενικό είδος και τι σε ένα άλλο (Forceville, 2009), καθιστώντας ακόμα δυσκολότερη τη μελέτη των πολυτροπικών κειμένων, καθώς, για να γνωρίσει κανείς ένα κειμενικό είδος, χρειάζεται να συμμετέχει στις κοινότητες που παράγεται το είδος αυτό. Το πρόβλημα γίνεται εντονότερο με την πολυτροπικότητα στην εποχή μας, όπου νέα μέσα και εφαρμογές διαμορφώνουν καινοφανείς και υβριδικές μορφές. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι συμμετέχοντες λαμβάνουν ενεργό μέρος στην παραγωγή και κατανόηση του νοήματος, ενώ η μεταγλώσσα χρειάζεται να ανανεώνεται συνεχώς μέσα από την ίδια

¹⁹Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η πολυτροπικότητα εξετάζεται σε συσχετισμό με την Κοινωνική Σημειωτική. Οι οπτικές αναπαραστάσεις, ο χορός και η μουσική περιγράφονται και από άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις στο χώρο της Γλωσσολογίας (δες ενδεικτικά: Dorit Abusch (Cornell University): Visual narrative, Isabelle Charnavel (Harvard University): Syntax of dance, Jonah Katz (West Virginia University): Syntax of music, Philippe Schlenker (Institut Jean-Nicod, CNRS; New York University): Semantics of music, Pritty Patel-Grosz & Patrick Grosz (University of Oslo): Semantics of dance)

την κοινότητα. Χρειάζεται, επίσης, να λαμβάνουμε υπόψη πως κανένα μέλος μιας κοινότητας δεν προσέρχεται πλέον στην επικοινωνία *tabula rasa*, καθώς η προκειμενικότητα (Pretextuality) (η γνώση για το κείμενο πριν έρθει σε επαφή με αυτό), διαμορφώνει το σύγχρονο πολυτροπικό πολυσημειωτικό σύνθετο περιβάλλον (Blommaert, 2005: 254).

Όπως θα εξηγήσουμε και παρακάτω, η υπερποικιλότητα (superdiversity) και οι μετακινήσεις των πληθυσμών, έχουν αλλάξει τον τρόπο παραγωγής και κατανάλωσης του νοήματος (Coupland, 2010). Ένας άλλος λόγος που εξηγεί τη δυσκολία ορισμού των κειμενικών ειδών είναι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, όπου οι λόγοι αποκολλούνται από συγκεκριμένες πρακτικές (disembedding of genres) και επικολλώνται σε άλλες²⁰ (Fairclough, 2003). Αναφέρουμε συμπληρωματικά πως σε έρευνες στο χώρο των σωμάτων κειμένων διαπιστώνεται πως στο λόγο του διαδικτύου υπάρχουν συνεχείς αλλαγές στις γλωσσικές και κειμενικές δομές με ανάλογα προβλήματα στην παρακολούθηση και στην επικαιροποίηση των σωμάτων κειμένων (Hundt, et. al., 2006).

Η Σχολή του Σίδνεϊ μελέτησε τα κειμενικά είδη στο σχολικό χώρο βασιζόμενη στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική²¹ του Halliday προκειμένου να βοηθήσει μη προνομιούχα παιδιά να ενταχθούν στον κοινωνικό ιστό (Martin & Rose, 2016). Ο Martin επέκτεινε τη Συστημική – Λειτουργική θεωρία του Halliday, μελετώντας το κειμενικό είδος πάνω στον διαχωρισμό του Halliday σε τρόπο (mode) και πεδίο

²⁰ Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Fairclough (1992, 1995) με την αλλαγή στο λόγο των Πανεπιστημίων προκειμένου να προσεγγίσουν πελάτες που παρατίθεται στα ελληνικά στο Phillips & Jorgensen (2002:148κ.ε.)

²¹ Θα αναπτυχθεί στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας και στο Παράρτημα αναλυτικότερα ως εργαλείο που βοήθησε στην ανάλυση των δεδομένων

(field)²². Στην οπτική αυτή περιγράφηκαν με λεπτομέρεια τα κειμενικά είδη του σχολείου και συσχετίστηκαν με τη συστημική λειτουργική γραμματική.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μελέτες της Coffin (2006) στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, όπου εκκινώντας από προσωπικές αφηγήσεις προχώρησε σταδιακά σε ποικίλα κειμενικά είδη που ανήκουν στον Ιστορικό Λόγο και εισήγαγε σταδιακά στοιχεία από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική προκειμένου να ενισχύσει τον Ιστορικό Λόγο των μαθητών. Η Caroline Coffin (2006) ενέταξε, ουσιαστικά, τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday στο μάθημα της Ιστορίας. Εξέτασε πρώτα τα κειμενικά είδη της Ιστορίας και διαπίστωσε πως στα είδη αυτά συναντώνται συγκεκριμένες γλωσσικές δομές (π.χ. κείμενα αιτιακά, κείμενα με συμπερασματικούς δείκτες, κείμενα με αξιολογικό προσανατολισμό). Για να επιτύχει την κριτική ανάγνωση ξεκίνησε σταδιακά να εντάσσει τα πιο προσφιλή κειμενικά είδη (π.χ. αφηγήσεις) και τους αντίστοιχους γλωσσικούς πόρους από το περιβάλλον των μαθητών/τριών (π.χ. χρόνοι) και εν συνεχεία σταδιακά ενέτασσε τα πιο σύνθετα ιστορικά κειμενικά είδη και γλωσσικές δομές (π.χ. αιτιακές σχέσεις), ενεργοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις αναγνωστικές και συγγραφικές ικανότητες των μαθητών/τριών

Παρατηρούμε και από το παράδειγμα της Caroline Coffin (2006) πως πρόκειται για μια συγκεκριμένη γραμμική διαδικασία που εξελίσσεται. Ο εκπαιδευτικός έχει εντοπίσει τα κειμενικά είδη και προχωράει σταδιακά με βάση τις ειδικές του γλωσσολογικές γνώσεις στην εισαγωγή συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων.

²² “Η ΣΛΓ θεωρεί ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις του άμεσου καταστασιακού συγκεκριμένου ενός γλωσσικού γεγονότος που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα: το πεδίο [field] των κοινωνικών διαδικασιών (τι συμβαίνει), οι συνομιλιακοί ρόλοι [tenor] των κοινωνικών σχέσεων (ποιοι συμμετέχουν) και ο τρόπος[mode] της συμβολικής διάδρασης (πώς ανταλλάσσονται τα νοήματα” (Λύκου, x.x.: 6)

Αντίστοιχα, οι γραμματικοί πόροι εξελίσσονται από πιο «απλά» στα πιο «σύνθετα». Σε αυτήν την διδακτική και ερευνητική προσέγγιση τα γραμματικά φαινόμενα τίθενται στο προσκήνιο. Επίσης, παραβλέπεται πως κάποιο γραμματικό στοιχείο, όπως η ονοματοποίηση, μπορεί να συναντιέται σε σύνθετη προτασιακή δομή, αλλά και στον προφορικό λόγο. Αυτή η διαπλοκή των γραμματικών φαινομένων σε διαφορετικά πλαίσια είναι βασικό σημείο κριτικής διερεύνησης που παραβλέπεται από αυτήν την οπτική (Κωστούλη, 2015α:157). Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι γλωσσολόγοι της Σχολής του Σίδνεϊ, προκειμένου να διδάξουν πιο αδύναμους μαθητές/τριες επέλεξαν μια πιο κανονιστική και καθοδηγητική μεθοδολογία. Και από τον Προοδευτισμό προκύπτει η πεποίθηση πως τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα χρειάζονται μια τέτοιου είδους καθοδηγητική μεθοδολογία. Κάτι τέτοιο όμως δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από ερευνητικές διαδικασίες και δεδομένα. Η κριτική σκέψη λείπει και από αυτήν την προσέγγιση. Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κειμενικών ειδών της Σχολής του Σίδνεϊ που παρουσιάσαμε παραπάνω φαίνεται να αμφισβητούνται, καθώς συνδέονται με κεντροποιημένες πρακτικές και «πρωτοτυπικά κειμενικά είδη», που παραπέμπουν σε ένα τραπεζικό μοντέλο διδασκαλίας (Kostouli & Stylianou, 2012:4).

Αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δύσκολος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό το πυκνό πολυσημειωτικό πεδίο με την αχαρτογράφητη συνεχή αλλαγή των κειμενικών ειδών και πόσο πιο περίπλοκος γίνεται, όταν χρειάζεται να λάβει υπόψη ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό επαρχιακό πλαίσιο, όπου πέρα από τα νέα πολυμεσικά ψηφιακά είδη, οι παραδοσιακοί ρόλοι και τα παραδοσιακά κείμενα (π.χ. λόγος εκκλησίας, λόγος παππούδων) συνεχίζουν να επηρεάζουν τους μαθητές/τριες. Η πλούσια παράδοση του Σίδνεϊ πάνω στα κειμενικά είδη προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της, υιοθετεί μια πιο ιεραρχική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή

δημιουργώντας εύλογες απορίες σχετικά με τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Για παράδειγμα η περίπτωση της Coffin στηρίζεται στην αντίληψη πως ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί ο ίδιος την εκπαιδευτική διαδικασία από πιο απλές δομές σε πιο σύνθετες. Η πορεία αυτή όμως ενδέχεται να στηρίζεται σε μια πιο ιεραρχική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας.

2.1.1.6 Ο κριτικός Γραμματισμός

Εισαγωγή

Ο κριτικός γραμματισμός έρχεται να προκαλέσει το υπάρχον status quo σε μια προσπάθεια εύρεσης άλλων τρόπων κοινωνικής ανάπτυξης. Υπό την έννοια αυτή ο γραμματισμός κατανοείται ως κοινωνική δράση μέσω της γλώσσας.. Στον κριτικό γραμματισμό από την άλλη η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μέρος μια διαδικασίας, ώστε να συνειδητοποιήσουμε πως οι εμπειρίες του κάθε ατόμου είναι ιστορικά κατασκευασμένες μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Anderson & Irvine, 1993).

Στον κριτικό γραμματισμό στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας πάνω στα κείμενα που μελετώνται τίθενται ερωτήματα όπως: «Για ποιο λόγο και με ποιο σκοπό έχει δημιουργηθεί ένα κείμενο; Γιατί μια συγκεκριμένη (και όχι κάποια άλλη) γλωσσική ποικιλία, γλωσσική σύμβαση, κειμενική δομή είναι κατάλληλη για ένα κειμενικό είδος και στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης; Ποιος/α έχει αποφασίσει για αυτό; Ποιος /α επωφελείται από αυτό; Γιατί η επικοινωνία σε μια συγκεκριμένη περίπτωση εξελίσσεται (ή «πρέπει» να εξελίσσεται) με έναν συγκεκριμένο τρόπο και όχι με κάποιον άλλον; Θα μπορούσε ένα κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και λειτουργία; Πότε και με ποιες συνέπειες

αποφασίζει κάποιος/α να παραβεί όσα προβλέπονται για μια γλωσσικά και επικοινωνιακά κατάλληλη διεπίδραση;» (Τσάκωνα, 2014: 21)

Με βάση αυτή τη θεώρηση πραγματοποιήθηκαν διάφορες γλωσσοεκπαιδευτικές έρευνες και εφαρμόστηκαν προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας διεθνώς. Το πρόβλημα όμως που δημιουργήθηκε είναι κατά πόσο τα προγράμματα γραμματισμού που στηρίζονται στην παραπάνω θεώρηση, λαμβάνουν υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες, διότι τις περισσότερες φορές τα εκπαιδευτικά συστήματα αγνοούν το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών (μεταξύ άλλων: Lutrell & Parker, 2001· Κουτσογιάννης, 2008).

Αυτόνομος και ιδεολογικός γραμματισμός – η σημασία των γλωσσικών ποικιλιών

Στην εξέλιξη του κριτικού γραμματισμού σημαντικό ρόλο έπαιξε η διάκριση του Street (1984· 1995) σε αυτόνομο (autonomous) και ιδεολογικό (ideological) γραμματισμό. Στον αυτόνομο γραμματισμό δίνεται έμφαση σε αποπλαισιωμένες γνώσεις και σε ισχυρά κειμενικά είδη (π.χ. εκθετικά και επιχειρηματολογικά κείμενα). Εδώ ο γραμματισμός εκλαμβάνεται ως κάτι ουδέτερο και αποπλαισιωμένο (Fairclough, 1992β), ενώ συνδέεται με αξίες της νεωτερικότητας, όπως η πρόοδος, η οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη και η δημοκρατία. Την ίδια στιγμή όμως κοινότητες που λειτουργούν με βάση τον προφορικό λόγο απορρίπτονται, καθώς προωθείται η ομοιογένεια. Το μοντέλο γραμματισμού αυτού δημιουργεί κοινωνική ανισότητα και αποκλεισμό, όπως για παράδειγμα οι κοινότητες της Χαβάης (Au, 1980), οι Αφροαμερικάνοι (Michaels, 1981· Michaels & Cazden, 1986) οι Αππαλάχιες (Appalachians) (Heath, 1983) και οι Αθαμπασκάνς (Athabaskans) (Scollon & Scollon, 1981). Αντίστοιχες περιπτώσεις στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία συναντούμε στους Ρομά (Σκούρτου, 2011), αλλά και σε διαλεκτικά περιβάλλοντα (Παπανικόλα & Τσιπλάκου, 2008· Καψάσκη & Σιπητάνος, 2019).

Στο ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού δεν ευνοούνται συγκεκριμένες κεντροποιημένες μορφές διδασκαλίας και διδακτικοί στόχοι, αλλά συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές παραγωγής και πρόσληψης του νοήματος που συνδέονται με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Street, 1995: 29).

Η ιδεολογική αυτή διάσταση έχει μελετηθεί στον ελληνόφωνο χώρο και σε σχέση με τη διαδικασία του γραψίματος. Όταν το γράψιμο συνοικοδομείται, εντάσσεται σε συγκεκριμένα πλαίσια, έχει διακειμενικά χαρακτηριστικά και δομείται επικοινωνιακά. Η Κωστούλη (2009: 208) επισημαίνει πως η «συνοικοδόμηση μιας διεπίδρασης γύρω από τον γραπτό λόγο αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία». Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσονται κοινωνικοί μηχανισμοί που μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλεισμό και περαιτέρω διακρίσεις συνεισφορών παιδιών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου.

Η γλώσσα, που κυριαρχεί στο σχολείο αποτελεί ένα ακόμα σημείο που συνδέεται με τον Κριτικό Γραμματισμό (Allbright & Luke, 2008). Συγκεκριμένες γλωσσικότητες²³ προωθούνται στο σχολικό χώρο που με τη σειρά τους υποστηρίζουν τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Bernstein, 1971· Bourdieu, 1999), συμβάλλοντας έτσι στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. Στο σημείο αυτό ο Κριτικός Γραμματισμός συνδέεται έντονα και με την Κριτική Παιδαγωγική. Η συγκεκριμένη προσέγγιση στοχεύει στην ανάδειξη των καταπιεσμένων φωνών, προκειμένου να αναδειχθούν και να ανατραπούν σχέσεις εξουσίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το στίχο της ποιήτριας Andriane Rich που παραθέτει η bell hooks (2010: 424) πως *«τούτη είναι η γλώσσα του καταπιεστή, αλλά τη χρειάζομαι για να σας μιλήσω»*. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η γλώσσα νοείται και ως πεδίο αντίστασης

²³ Η έννοια γλώσσα δίνει έμφαση στην ίδια τη γλώσσα και είναι μια στατική έννοια. Ο όρος γλωσσικότητα παραπέμπει στον ομιλητή/τρια και στην ικανότητά του, πώς δηλαδή αναπτύσσει αυτός τη γλώσσα.

(bell hooks, 2010: 422), καθώς «σφυρηλατείται ένας χώρος εναλλακτικής πολιτισμικής παραγωγής και εναλλακτικών επιστημολογιών».

Συμπερασματικά, το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού θέτει το ζήτημα του τοπικού συγκειμένου σε διάλογο με το παγκόσμιο μέσα από μια κριτική στάση. Προσοχή χρειάζεται να δοθεί και στο ζήτημα της πρόσβασης. Από τη μία χρειάζεται να αναγνωρίζεται η γλώσσα του σπιτιού, από την άλλη όμως χρειάζεται να δίνεται και πρόσβαση σε ισχυρές γλωσσικές ποικιλίες, πρακτικές γνώσεις και αναπαραστάσεις. Αυτή η αντινομία ονομάστηκε από την Janks (2004) ως «παράδοξο της πρόσβασης» (access paradox) και αποτελεί ένα από τα προβλήματα του κριτικού γραμματισμού.

Μία έννοια που συνδέεται πρόσφατα με τους γραμματισμούς και συγκεκριμένα με τον κριτικό γραμματισμό είναι η διαγλωσσικότητα, καθώς και στις δύο αυτές έννοιες αξιοποιείται το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών μέσα από τη συνεργασία και το σεβασμό όλων των φωνών (Τσιπλάκου, 2016α). Η διαγλωσσικότητα είναι και αποτέλεσμα και διαδικασία και εκφράζει τις σχέσεις συνεργασίας κάθε ατόμου με τα γλωσσικά του εφόδια, αλλά και με το σύνολο των κοινοτήτων που μετέχει (Tsokolidou/Τσοκαλίδου, 2017:37). Στο νέο αυτό επιστημολογικό πλαίσιο της διαγλωσσικότητας, η γλώσσα λαμβάνεται ως σύνολο από γλωσσικότητες (επιτελέσεις) συνυφασμένες μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικό – πολιτισμικά μικρο και μακρο συγκείμενα, όπου η υβριδικότητα και η πολυγλωσσία είναι η συνήθης κατάσταση (Τσιπλάκου, 2016α:144). Η διαγλωσσικότητα δημιουργεί έναν τρίτο χώρο (space), ώστε να ενδυναμώνονται οι γλώσσες των κοινοτήτων, όταν αποφεύγεται η χρήση μόνο των γλωσσών που επικυρώνονται από τα σχολεία και τους επίσημους θεσμούς (Li Wei, 2011).

*Συστημική – Λειτουργική Γραμματική – Πολυτροπικότητα – Οπτική Κοινωνική
Σημειωτική*

Ο Κριτικός Γραμματισμός, παράλληλα, αντλεί τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday, όπως και από την Θεωρία της Πολυτροπικότητας των Kress & van Leeuwen, 1996. Μιας και η γραμματική του Halliday και η Οπτική Γραμματική των Kress και van Leeuwen συνδέονται με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας είναι αναγκαίο να δείξουμε τη συσχέτιση του λειτουργικού με τον κριτικό γραμματισμό, όπου *«τα λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές/τριες με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή»* και *«Τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, ενώ δίνουν και αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Baynham, 2000:28). Τα δύο μοντέλα, δεν έρχονται σε αντίθεση. Το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού διαφοροποιείται, καθώς δε θεωρεί δεδομένους τους κοινωνικούς στόχους, αλλά τους θέτει υπό συνεχή διαπραγμάτευση.

*Η συμβολή του Paulo Freire – Η Κριτική Παιδαγωγική και ο εκπαιδευτικός
διανοούμενος*

Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του Κριτικού Γραμματισμού έχει ο Paulo Freire, ο οποίος συνέδεσε τον γραμματισμό με την ενδυνάμωση των ανθρώπων, όταν μπορούν να αναρωτηθούν οι ίδιοι για την κοινωνική τους πραγματικότητα. Από την πρώτη στιγμή συνέδεσε τον γραμματισμό με την καθημερινή ζωή και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων αξιών (Freire & Macedo, 1987:87), προβάλλοντας περισσότερο μια

«παιδαγωγική ερωτήσεων» παρά μια «παιδαγωγική απαντήσεων» (Freire & Macedo, 1987: 54). Στη λογική αυτή υποστήριξε πως καμία εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, ούτε αυτή που προέρχεται από το σχολείο, ούτε από την εκκλησία, ούτε από οποιαδήποτε θεσμό. Στο κλασικό του έργο «Η παιδαγωγική των καταπιεσμένων» (Freire, 1970) κεντρικές ιδέες του είναι α. η καταδίκη του «τραπεζικού μοντέλου» εκπαίδευσης, όπου ο εκπαιδευτικός μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές/τριες, 2. η σύνδεση της ανάγνωσης του κόσμου με την ανάγνωση των λέξεων, 3. Ο διάλογος που προωθεί ποικίλες οπτικές και 4. Η επεξεργασία πολιτικών ζητημάτων που σχετίζεται με την πρόσβαση και την απόκτηση κοινωνικών αγαθών.

Ο Paulo Freire συνδέθηκε στενά με την Κριτική Παιδαγωγική (Γρόλλιος, 2005). Η Κριτική Παιδαγωγική με τη σειρά της εννοιολόγησε και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου. Οι Aronowitz & Giroux (2010) συνδέουν τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες με συγκεκριμένες ενέργειες. Ο εκπαιδευτικός αναμορφωτής-διανοούμενος δουλεύει με ποικίλες ομάδες (με τους μαθητές/τριες, με συναδέλφους/ισσες, με γονείς, με κοινωνικές ομάδες), υιοθετεί στάση αυτοκριτικής και καθιστά το παιδαγωγικό πολιτικό και το πολιτικό παιδαγωγικό. Αντίστοιχα οι μαθητές/τριες νοούνται ως φορείς δράσης, προσεγγίζουν τη γνώση ως πρόβλημα, και χρησιμοποιούν τον διάλογο.

Από την Κριτική στη Θετική Ανάλυση Λόγου

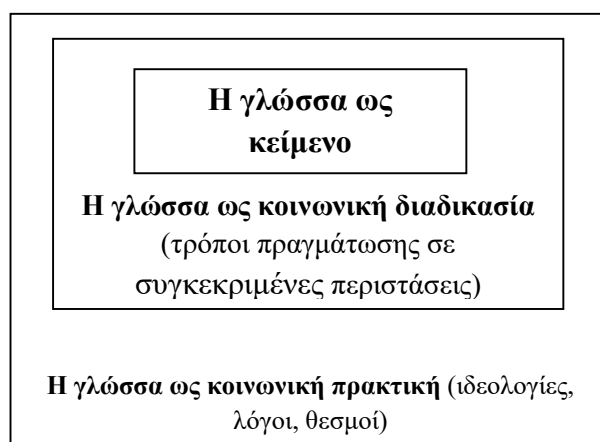
Ένα άλλο σημείο που σχετίζεται με τον Κριτικό Γραμματισμό είναι οι πρόσφατες εξελίξεις στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) (Comber & Simpson, 2001· Fairclough, 2003). Η ΚΑΛ υπογραμμίζει τη σημασία της ιδεολογίας, συνδέοντας τις γλωσσικές και τις κοινωνικές δομές. Εκκινεί από την μικροανάλυση των κειμένων (προφορικών ή γραπτών) και τα συνδέει με κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας

(Στάμου, 2014: 149). Αποδέχεται εν μέρει το γλωσσικό – ρηματικό χαρακτήρα των κοινωνικοπολιτικών δομών, παραδέχεται πως ο λόγος συγκροτεί την πραγματικότητα και συγκροτείται από αυτήν, εξετάζει τη γλώσσα μέσα από τη σχέση της με εμπειρικά και κοινωνικά συμφραζόμενα και συσχετίζεται με το πρόταγμα της κοινωνικής αλλαγής και της χειραφέτησης (Phillips & Jorgensen, 2002: 117-122). Σε πρόσφατες επιστημονικές εξελίξεις η ΚΑΛ προσπαθεί να συνεισφέρει στην θετική κοινωνική αλλαγή και να παρέχει τη θεωρητική βάση για ανακατασκευή της· η οπτική αυτή ονομάζεται ΘΑΛ Θετική Ανάλυση Λογού (Positive Discourse Analysis) (MacGilchrist, 2007· Bartlett, 2012). Στη ΘΑΛ οι κοινωνικές θεωρίες ανανεώνονται μέσα από τη σύνδεση με το πλαίσιο, την ερμηνεία και την επέκταση των κατανοήσεων σε θέματα εξουσίας, συγκρότησης ενεργών υποκειμένων και καλλιέργειας της αλληλεγγύης (Rogers, 2018: 15).

Ο Fairclough έχει προτείνει ένα τρισδιάστατο μοντέλο κριτικής ανάλυσης λόγου (Fairclough, 1992), το οποίο παρουσιάζεται σε προσαρμογή από τον (Baynham, 2000:301) με αντίστοιχο παράδειγμα. Πιο συγκεκριμένα, μια οποιαδήποτε λέξη αποτελεί ένα σύνολο διαδοχικών ήχων (φωνολογικό επίπεδο), μία απλή λέξη στο λεξικογραμματικό επίπεδο και στο επίπεδο του κειμένου μπορεί να λειτουργεί ως κείμενο, όπως για παράδειγμα η λέξη «άουτ²⁴». Εάν συνδέσουμε το κείμενο με έναν ποδοσφαιρικό αγώνα και σκεφτούμε να εκφωνείται στο ραδιόφωνο ή να διαβάζεται σε εφημερίδα, τότε αντιλαμβάνεται κανείς ακόμη περισσότερα, καθώς το κείμενο συνδέθηκε με συγκεκριμένες περιστάσεις (κοινωνική διαδικασία). Εάν τώρα προσθέσουμε στη συζήτηση ερωτήματα για ιδεολογίες, θεσμούς και λόγους, π.χ. τι φύλο είναι αυτός που εκφωνεί, ποιες οι στάσεις και αξίες του

²⁴ Το παράδειγμα εμπνευσμένο από Baynham (2000: 35-36)

ποδοσφαίρου, ποιες συμπεριφορές προβάλλονται, ποιες αποσιωπούνται και γιατί, τότε η γλώσσα μελετάται ως κοινωνική πρακτική (δες Εικόνα 1) .



Εικόνα 1 Το τρισδιάστατο μοντέλο ΚΑΛ του Fairclough

Στο πλαίσιο της ΚΑΛ²⁵ η κατασκευή των κειμένων διαφοροποιείται. Καθώς όταν συγκροτείται ένα κείμενο δεν συνταιριάζονται απλώς λογικές προτάσεις (propositions) πάνω σε ένα θέμα, αλλά ο/η καθένας/ καθεμιά κατασκευάζει τη δική του οπτική (μη)ευθυγραμμισμένος (dis/alignment) με εκείνες τις κοινότητες λόγου (discourse communities) με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή και έχει αποδεχθεί/απορρίψει (Phillips & Jorgensen, 2002).

²⁵ Η παρούσα διατριβή ασχολείται κατά βάση με τη χρήση της ΚΑΛ στον κριτικό γραμματισμό. Στη μεθοδολογία χρησιμοποιείται και ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Για μια ανασκόπηση της ΚΑΛ στον χώρο της εκπαίδευσης δες: Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui, & O' Garro Joseph (2005).

Η συμβολή του Bakhtin

Ήδη από την παραπάνω πρόταση έχει γίνει αντιληπτό πως οι έννοιες της διακειμενικότητας και της ετερογλωσσίας του Bakhtin (1981) έχουν επηρεάσει και την ΚΑΛ και τον Κριτικό Γραμματισμό. Σύμφωνα με τον όρο αυτό μέσα σε ένα κείμενο μπορούν να υπάρχουν ποικίλες φωνές (π.χ. γλώσσες, οπτικές ανθρώπων κτλ.) Το ενιαίο των κειμένων αμφισβητείται, καθώς στο ίδιο κείμενο ενδέχεται να υπάρχουν και αντιθετικές φωνές. Η έννοια αυτή είναι χρήσιμη, αν εντοπίζονται οι διαφορετικές φωνές, αλλά και η σύνδεσή τους με ιστορικά και πολιτισμικά δεδομένα (Κουτσογιάννης, 2017: 237).

Παρεμφερής έννοια που περιγράφει τη σύνδεση δύο ή περισσοτέρων λόγων (discourses) σε ένα εκφώνημα είναι η υβριδικότητα²⁶ (hybridity). Ο όρος αυτός αποσταθεροποιεί παραδοσιακά δίπολα και μύθους πολιτισμικής ομοιογένειας (Benwell & Strokoe, 2006: 28), καθώς αναγνωρίζει πως η ομοιογένεια δεν είναι κάτι το σταθερό, αλλά κάτι το εφήμερο και παροδικό.

Η ετερογλωσσία (heteroglossia) και η πολυφωνία (polyphony) του Bakhtin σε συνδυασμό με την Activity Theory (από δω κ.ε. ΑΤ) του Vygotsky, έχει επηρεάσει και την αντίληψη για τα κειμενικά είδη που αναφέραμε προηγουμένως (Berkenkotter & Huckin, 1995· Prior, 1998). Μέσα από την ΑΤ τα κείμενα δεν νοούνται ως απομονωμένα τεμάχια, αλλά διαμορφώνονται, αναδιαμορφώνονται και συνδιαμορφώνονται μέσα από περίπλοκα σχήματα. Αυτά τα περίπλοκα σχήματα ονομάζονται κειμενικές αλυσίδες ή κειμενικά σύνολα ή δίκτυα κειμενικών ειδών (Bazerman, 2004).

Διδακτικά μοντέλα και διδακτικές πρακτικές

²⁶ Σχετικά με την προέλευση του όρου δεξ και Bhabha (1994).

Προτεινόμενα διδακτικά μοντέλα²⁷ στον κριτικό γραμματισμό είναι το Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων (Four Resources Model) των Luke Freebody (1990,1999), το μοντέλο της Janks (2010), το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough (1992) και το μοντέλο της κατευθυνόμενης ανάγνωσης των McLaughlin και Allen (2002).

Στο Μοντέλο των Τεσσάρων πόρων οι συμμετέχοντες διερευνούν ταυτόχρονα:

α) πώς (από) κωδικοποιείται το κείμενο (code practices), (β) ποιά η σημασία και το νόημά του κειμένου (text meaning practices), (γ) πώς χρησιμοποιείται (pragmatic practices, (δ) πώς κατασκευάζει την πραγματικότητα και τοποθετεί τον αναγνώστη/στρια (critical practices) (Freebody & Luke, 1990· Luke & Freebody, 1999).

Στις πρακτικές που βασίζονται στον κώδικα (code practices), έμφαση δίνεται στην ανάγνωση, τη γραφή και τα συναφή συμβάντα που αφορούν την κατάκτηση του συστήματος γραφής, κατανόηση περιεχομένου, ορθογραφία, στίξη και δομικών συμβάντων. Στις πρακτικές που αφορούν την αποτελεσματική χρήση του κειμένου κατατάσσονται οι πρακτικές που αφορούν την κατανόηση σύνθετων προφορικών, γραπτών και οπτικών κειμένων. Σε αυτές τις πρακτικές λαμβάνεται υπόψη η γνώση που φέρνουν οι μαθητές/τριες. Στις πραγματολογικές πρακτικές δίνεται έμφαση στη σύνδεση κειμένου – συγκεκριμένου. Το επίπεδο ύφους, οι λεξικογραμματικές επιλογές και η δομή των κειμένων εξαρτάται από αυτή τη σύνδεση. Στις κριτικές πρακτικές, εμφανίζεται ο κριτικός γραμματισμός έντονα, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται συνειδητά να κατανοήσουν ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα, καθώς αναπαριστούν συγκεκριμένες οπτικές.

²⁷ Θα γίνει μια σύντομη αναφορά στα μοντέλα ΚΓ, διότι η εκτενής παρουσίαση και η δοκιμή τους δεν είναι ο στόχος της παρούσας διατριβής.

Το μοντέλο αυτό έχει αναγνωριστεί και ίσως είναι το πιο γνωστό και πιο διαδεδομένο μοντέλο. Προερχόμενο από την σχολή του Σίδνεϋ είναι συνυφασμένο με τη Λειτουργική Γραμματική του Halliday και διαχωρίζει τη διδασκαλία σε φάσεις που προέρχονται από τη γλωσσολογική θεωρία. Οι συνεισφορές των συμμετεχόντων δεν διαφαίνονται, ούτε οι ρόλοι και οι πρακτικές.

Στο μοντέλο της Janks (2010) οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στηρίζονται σε τέσσερις άξονες: α) στο πως η γλώσσα συντηρεί κυρίαρχες μορφές (Domination), β) το ζήτημα της πρόσβασης σε κυρίαρχες μορφές (Access), γ) οι διαφορετικές μορφές σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Diversity) και δ) η σύνθεση διαφορετικών σημειωτικών πόρων (Design) (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 86). Μέσα από πρακτικές και παραδείγματα η Janks (2010) υποστηρίζει πως οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού χρειάζεται να συνδυάζουν τα τέσσερα αυτά στοιχεία. Χρησιμοποιεί γόνιμα την παράδοση του Σίδνεϋ και το τριμερές μοντέλο του Fairclough.

Το μοντέλο αυτό διαφοροποιείται από το προηγούμενο καθώς εισάγονται στοιχεία από το χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας όπως οι κυρίαρχες μορφές, ζητήματα πρόσβασης, τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και η αποδοχή διαφορετικών σημειωτικών πόρων. Από την άλλη για άλλη μια φορά δεν διαφαίνεται η περιπλοκότητα και οι σχέσεις εξουσίας που προκύπτουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ενώ το μοντέλο των Luke Freebody αντλούσε από το χώρο της Γλωσσολογίας και συγκεκριμένα από το Συστημική-Λειτουργική Γραμματική, το μοντέλο αυτό αντλεί και από σύγχρονες Κοινωνιογλωσσολογικές θεωρήσεις.

Το μοντέλο του Fairclough ακολουθεί το σχήμα που περιγράψαμε προηγουμένως (δες Εικόνα 1), όπου η διδασκαλία περνάει και στα τρία επίπεδά του. Εκκινεί από το κείμενο και εξετάζει στην συνέχεια τις ποικίλες κοινωνικές

περιστάσεις με τις οποίες συνδέεται το συγκεκριμένο κείμενο. Στο τρίτο επίπεδο συνδέει το κείμενο και την όλη κοινωνικοπολιτική κατάσταση με ιδεολογίες, θεσμούς και λόγους.

Το μοντέλο αυτό συνίσταται μέσα από το πεδίο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και ως τέτοιο δέχεται κριτική για την πρόωθηση συγκεκριμένων διπόλων προκειμένου να προωθήσει ζητήματα ανισότητας. Τέτοια δίπολα είναι για παράδειγμα ο καταπιεστής/καταπιεζόμενος (Jameson, 2016). Η κριτική αυτή ουσιαστικά καταδεικνύει πως το μοντέλο αυτό, προσπασθεί να αποκαλύψει αλήθειες. Ουσιαστικά, όπως περιορίζει τη διαλογικότητα, επιβάλλοντας συγκεκριμένες οπτικές.

Το μοντέλο της κατευθυνόμενης ανάγνωσης των McLaughlin και Allen (2002) διαφέρει από τα προηγούμενα, διότι η συγκεκριμένη οπτική δεν εκκινεί από κάποια γλωσσολογική θεώρηση, αλλά από τις ικανότητες των μαθητών, ενώ εμπεριέχει συγκεκριμένες πρακτικές και βήματα. Αντιμετωπίζει τη διδακτική παρέμβαση ως επικοινωνιακό συμβάν, λαμβάνοντας υπόψη τους συμμετέχοντες. Αν και, αρχικά, μοιάζει δασκαλοκεντρικό, ανοίγεται σταδιακά και αφήνει περιθώρια στις ομάδες των μαθητών να δράσουν. Περιλαμβάνει την α. Εξήγηση(explain): εξηγείται ποια είναι η στρατηγική της κριτικής ανάγνωσης, β. Παρουσίαση (demonstration): ο εκπαιδευτικός διαβάζει κείμενα και παρουσιάζει φωναχτά τον τρόπο αυτής της ανάγνωσης. Για παράδειγμα αναφέρει πώς η ιστορία δίνεται από μια πλευρά και αποσιωπώνται οι πλευρές άλλων προσώπων, γ. Καθοδήγηση (Guidance): στη συνέχεια η τεχνική που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο στάδιο, εφαρμόζεται από τους/τις μαθητές/τριες υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, δ. Πρακτική (Practice): οι μαθητές/τριες σε ομάδες ή κατά μονάς εφαρμόζουν τον ίδιο τρόπο ανάγνωσης που περιγράφηκε στο στάδιο της Παρουσίασης, ε. Αναστοχασμός

(Reflect): οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται αναφορικά με τον τρόπο που η στρατηγική τους βοήθησε να διαβάσουν από κριτική άποψη.

Οι μαθητές/τριες με τους συνεργάτες τους αποφασίζουν για τα κείμενα, τα αποσπάσματα των κειμένων και την ποσότητά τους, ενώ οι τεχνικές που ακολουθούνται²⁸ προωθούν τις επιλογές των μαθητών. Είναι φανερό αυτή η διαφοροποίηση από τις γλωσσολογικά καθορισμένες θεωρήσεις, διότι σε αυτή την περίπτωση εμπλέκονται τα υποκείμενα και η συγκεκριμένη πρακτική αναφέρεται στον ρόλο εκπαιδευτικού – μαθητών, στοχεύοντας σε πρακτικές που σχετίζονται με την κριτική ανάγνωση κειμένων. Στο επόμενο στάδιο επιζητείται η σύνδεση των κειμένων με τη ζωή των παιδιών με συμπλήρωση ερωτήσεων του τύπου: *Αυτού μου θυμίζει....., Θυμάμαι όταν..., έχω μια σύνδεση με* Έτσι, μέσω της αναγνωστικής ανταπόκρισης, το κείμενο δημιουργεί μια σύνδεση με τον μαθητή και την κοινότητα που δραστηριοποιείται.

Χρειάζεται, όμως να κρατηθούν αποστάσεις από το μοντέλο αυτό καθώς αντλεί στοιχεία από το χώρο της ψυχολογίας και επικεντρώνεται σε ατομικά χαρακτηριστικά, παραβλέποντας τους ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συνοικοδόμηση των νοημάτων. Αν και προωθείται ως ένα μοντέλο κριτικού γραμματισμού στην αμερικανική βιβλιογραφία, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε πως αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως καθοδηγούμενη ανάγνωση (guided comprehension), στοιχείο που αντίκειται σε βασικές θέσεις και παραδοχές του κριτικού γραμματισμού, καθώς ενέχονται στοιχεία κυριαρχίας και ελέγχου σε τέτοιου είδους προσεγγίσεις.

²⁸ Για παράδειγμα με την τεχνική του σελιδοδείκτη (bookmark technique) ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές/τριες να εντοπίσουν στο κάθε απόσπασμα τι βρήκαν ενδιαφέρον, τι τους μπέρδεψε, τι θέλουν να συζητήσουν την Ολομέλεια της τάξης. Η τεχνική αυτή προωθεί τις οπτικές των μαθητών/τριών.

Ένα άλλο ζήτημα είναι πώς ο Κριτικός Γραμματισμός συνδέεται με ερωτοαποκρίσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός ή με φύλλα εργασίας²⁹. Είναι πραγματικά δύσκολο σε μία θεώρηση, όπως ο ΚΓ, όπου η κοινότητα έχει κεντρικό ρόλο, να υπάρχουν προβληματισμοί, αναφορικά με τον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων. Ο ΚΓ, όπως αναφέραμε, στοχεύει στον εντοπισμό της εξουσίας, αποδομώντας κείμενα προκειμένου να εντοπιστεί η προώθηση συγκεκριμένων συμφερόντων. Από την άλλη και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συνδέεται με την εξουσία και κατηγορείται πως επηρεάζει τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών. Χρειάζεται προσεκτική και αναστοχαστική διάθεση είτε όταν τίθενται ερωτήσεις, είτε όταν χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας, ώστε να αποφευχθεί μια εργαλειακή προσέγγιση του γραμματισμού (Macedo, 2010: 447) που απογυμνώνει τους μαθητές/τριες από τη γλώσσα, την κουλτούρα, την ιστορία και τις αξίες τους (Bartholomé, 2010:382).

Κριτική στον κριτικό γραμματισμό

Αναφορικά με τις σχέσεις εξουσίας ο κριτικός γραμματισμός έχει κατηγορηθεί πως προωθεί δίπολα, όπως καταπιεστής – καταπιεζόμενος, καλός – κακός, προοδευτικός – συντηρητικός (Κουτσογιάννης, 2017:258), όπως και ότι χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κείμενα για παραγωγικά θέματα (Freire, 1973). Φαίνεται, δηλαδή, να προωθεί συνεχώς μια αρνητική κριτική προκειμένου να συνεχίσει να υπάρχει (Jameson, 2016: 145). Πέρα όμως από αυτή την κριτική που δέχεται ο κριτικός γραμματισμός, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως σε αυτόν τον παγκοσμιοποιημένο κόσμο, ο πλούτος και η εξουσία συγκεντρώνονται ολοένα και περισσότερο σε ένα μικρό τμήμα του πληθυσμού (Mishel, Bernstein, & Allegretto, 2006). Αυτή η επισήμανση στο χώρο της γλωσσολογίας συσχετίζεται με την Κοινωνιογλωσσολογία της

²⁹ Δες ενδεικτικά Baynham (2000: 13)· Αρχάκης (κ.α., 2015: 87-94· 2017:255· 266).

Παγκοσμιοποίησης (Blommaert, 2010), η οποία διαπιστώνει πως η παγκοσμιοποίηση έχει εντείνει τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες εντός των κρατών και διεθνώς (Hobsbawm, 2007:3).

Έχουμε ήδη αναφερθεί στο γράψιμο ως διαδικασία και πώς αυτό συνδέθηκε με τον Προοδευτισμό. Επίσης, έχουν γίνει συνδέσεις του κριτικού γραμματισμού με προβλήματα κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής ανισότητας. Ένα σημείο που χρειάζεται προσοχή είναι η έλλειψη κοινωνικής δράσης. Η Rebecca Rogers (2018) αναζητά τη σύνδεση των γραμματισμών με την κοινωνική δράση σε θέματα ρατσισμού. Συγκεκριμένα, συσχετίζει την κοινωνική δράση με το «πώς εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες διατηρούν και επεκτείνουν πρακτικές προώθησης κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από διαλόγους και ανάλογες πρακτικές στην τάξη» (Rogers, 2018:6). Τέτοιες ευκαιρίες δίνονται μέσα από ευκαιρίες έκφρασης απόψεων (say), δραματοποιήσεις θεμάτων κοινωνικής αδικίας, γράμματα που απευθύνονται σε καμπάνιες ή κατασκευή έργων τέχνης (Rogers, 2018:7). Αυτή η πρακτική δουλειά (practical work) (Freire & Macedo, 1987: 35) είναι συμβατή με τον Κριτικό Γραμματισμό. Το θέμα όμως είναι, αν αρκεί και υπηρετεί το αίτημα κοινωνικής αλλαγής που ο ΚΓ και οι ΚΑΛ θέτουν. Το γράψιμο ως διαδικασία χρειάζεται αναθεώρηση και με οπτικές ακτιβισμού έξω από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του σχολείου. Υπάρχουν πρακτικές και στο χώρο της Εθνογλωσσολογίας και Κοινωνιογλωσσολογίας, όπου οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ρόλο πέρα από τις πόρτες των αιθουσών και τους φράχτες των σχολείων (δες μια σειρά από εφαρμογές στο Egan-Robertson & Bloome, 2003).

Σημαντικός είναι και ο συσχετισμός του κριτικού γραμματισμού με τον Bakhtin και την έννοια της ετερογλωσσίας που αναφέρθηκε προηγουμένως. Τέτοιες οπτικές, όπως του Φουκώ για την εξουσία επηρεάζουν και τον χώρο του Κριτικού

Γραμματισμού, κυρίως μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και των μεταδομιστικών αντιλήψεων για τη γλώσσα. (Phillips & Jorgensen, 2002). Το ζήτημα αυτό τίθεται στο προσκήνιο, καθώς από τη μία στον εκπαιδευτικό χώρο πολλές έρευνες και θεωρητικά κείμενα αναπτύσσουν την προβληματική τους σχετικά με την εκπαιδευτική τομή ανάμεσα στην Νεωτερικότητα και τη Μετανεωτερικότητα (δες ενδεικτικά: Φρυδάκη, 2009· Κατσαρού, 2016· Τσάφος, 2017). Γενικότερα, όμως, οι συχτήσεις με τον Φουκώ χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή ως προς την πλαισίωσή τους, καθώς γράφτηκαν σε συγκεκριμένο πλαίσιο και αναπαράγουν εκείνη την εποχή³⁰. Σύγχρονες οπτικές επανεξετάζουν την εξουσία μέσα από τις τελευταίες διαλέξεις του Foucault (2012), όπου η εξουσία δεν θεωρείται ως κάτι αρνητικό, αλλά ως η δυνατότητα αμφισβήτησης των ορίων που τίθενται (Foucault, 1996· Δοξιάδης, 2012:167).

Συνοψίζοντας καταλήγουμε πως ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην κριτική επίγνωση της εκάστοτε κοινωνιοσημειωτικής λειτουργίας των κειμενικών ειδών, στην κατανόηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας (Halliday & Hasan, 1991), αλλά και της γλωσσικής ποικιλίας³¹ που κωδικοποιεί την εκάστοτε κοινωνικο-σημειωτική λειτουργία (Τσιπλάκου, 2007· Matsagouras & Tsiplakou, 2008). Σύμφωνα, με τους Αρχάκη και Τσάκωνα (2011: 205-206) μια πρόταση κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο καθορίζει τις γραμματικές, επικοινωνιακές και κειμενικές δεξιότητες

³⁰ Χαρακτηριστική είναι η σύνδεση του Φουκώ με τον Νεοφιλελευθερισμό (Lemm & Vatte, 2014) μέσα από τα τελευταία του κείμενα (πρόκειται για συρραφές από διαλέξεις του). Στη σύνδεσή του αυτή απαντούν ερευνητές από την Γαλλία, υπενθυμίζοντας την ανάγκη πλαισίωσης των κειμένων του Φουκώ στην εποχή που έζησε (Zamora & Behrent, 2016).

³¹ Με τον όρο γλωσσικές ποικιλίες δεν εννοούμε μόνο τις οριζόντιες γεωγραφικές διαλέκτους (π.χ. κρητική διάλεκτο), αλλά και τις κάθετες κοινωνικές διαλέκτους (π.χ. γλώσσα νέων).

2. αντικείμενο μελέτης αποτελούν οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών οι οποίες είναι και εφελτήριο και σημείο αναφοράς της γλωσσικής εκπαίδευσης
3. οι διαφορές μεταξύ των ρεπερτορίων των μαθητών/τριών και των στοχευμένων δεξιοτήτων που προτείνονται από τα αναλυτικά προγράμματα γίνονται αντικείμενο κριτικού στοχασμού .

2.1.1.7 Το πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών

Ορόσημο στη γλωσσολογική εκπαιδευτική θεωρία αποτελεί το πρόγραμμα των πολυγραμματισμών που πρωτοδιατυπώθηκε ρητώς το 1996 στο μανιφέστο του The New London Group. Η ομάδα αυτή διαπίστωσε δύο αλλαγές που έχουν επηρεάσει τους τρόπους που παράγεται το νόημα. Από την μία η εμφάνιση των νέων τεχνολογιών και οι νέες μορφές κειμένων και από την άλλη ο πολυπολιτισμικός και πολυγλωσσικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών (New London Group, 1996).

Το πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών βασίζεται στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, ακουστικών, οπτικών, ηλεκτρονικών κ.α. και με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών, πολιτισμικών και γλωσσικών πόρων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 2017).

Ο συσχετισμός με προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέσα, δηλαδή, από την ανάλυση με ποικίλους κριτικούς τρόπους και μέσα από την ανάγνωση και παραγωγή υβριδικών, πολυμεσικών και ετερογλωσσικών κειμένων (Χατζησαββίδης, 2003: 407· Τσιπλάκου, 2007: 484).

Στη λογική αυτή οι Kalantzis & Cope (1999: 689-690) πρότειναν τέσσερις τομείς: την τοποθετημένη πρακτική (situated practice), την ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction), την κριτική πλαισίωση (critical framing) και τη μετασηματισμένη

πρακτική (transformed practice). Η τοποθετημένη πρακτική αφορά την αξιοποίηση κειμένων από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών. Η ανοιχτή διδασκαλία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με τη χρήση κατανοητής μεταγλώσσας αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των τρόπων και των μηχανισμών που συμβάλλουν στη σύσταση των κειμένων. Η κριτική πλαισίωση συσχετίζεται με την ένταξη σε τοπικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και τέλος η μετασχηματισμένη πρακτική συνδέεται με την αναπλαισίωση σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και επικοινωνιακά πλαίσια.

Κεντρική έννοια στο πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών είναι οι Νέοι Γραμματισμοί, οι οποίοι αναφέρονται στα ψηφιακά μέσα που έχουν εισβάλλει και αλλάξει τον τρόπο παραγωγής και κατανάλωσης κειμένων (Leander & Boldt, 2012). Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε και στην έννοια της πολυτροπικότητας, η οποία μάλιστα συνδέθηκε με την υβριδικότητα και τη διακειμενικότητα³² (Core & Kalantzis, 2000). Οι Πολυγραμματισμοί, επίσης, συσχετίζονται με το ζήτημα της αλλαγής της αγγλικής γλώσσας³³ σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο και την ανάγκη αποδοχής της ποικιλότητας (Core & Kalantzis, 2000).

Το πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών γνωρίζει μεγάλης αποδοχής. Σταδιακά εμφανίζονται και σημεία κριτικής. Για παράδειγμα η αποδοχή αυτής της γλωσσικής ποικιλότητας, δεν συνοδεύεται και από την ανάλογη κριτική στην αγγλική γλώσσα. Η κριτική αφορά το γεγονός πως η αγγλική γλώσσα έχει γίνει η κυρίαρχη γλωσσική ποικιλία που καταπνίγει τις άλλες γλώσσες (π.χ. αφρικανικές) (hooks, 2010). Αν και το πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών διατείνεται ότι ασχολείται με τις αλλαγές

³² Όρος της Julia Kristeva από το χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας που σημαίνει το σύνολο των σχέσεων που βρίσκει ένας αναγνώστης σε ένα (λογοτεχνικό) κείμενο ανάμεσα σε αυτό και σε άλλα κείμενα.

³³ Η αγγλική γλώσσα λόγω της παγκοσμιοποίησης καθώς μιλιέται από ολοένα μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων, μεταβάλλεται συνεχώς και δημιουργούνται νέες ποικιλίες. Το πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών ασχολείται και με αυτό το ζήτημα.

στην αγγλική γλώσσα, δεν προσεγγίζει στον ίδιο βαθμό μια κριτική στη δυναμική των αγγλικών όρων σε ένα παγκοσμιοποιημένο νεοφιλελεύθερο κόσμο (Gounari, 2009· Gounari, 2016).

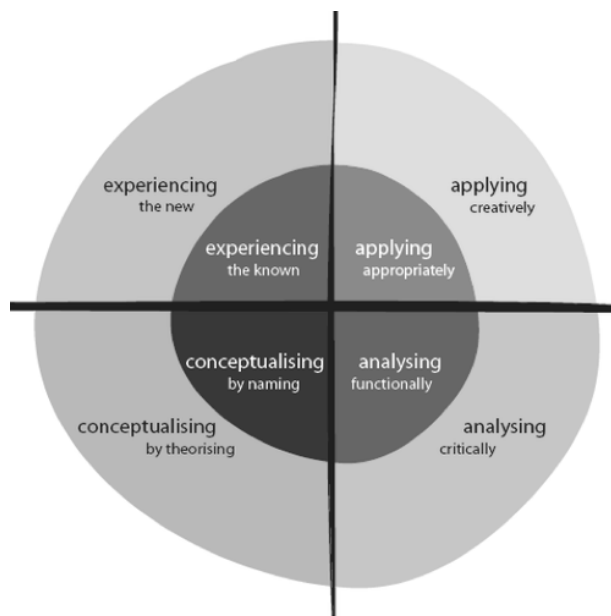
Το ίδιο το Πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών υιοθετεί, παράλληλα, μια ορολογία από τον χώρο της οικονομίας και της επιχειρηματικότητας (management), όπως οι όροι Σχέδιο, Σχεδιαζόμενο (Design, Designing) (Κουτσογιάννης, 2017:306), προτάσσοντας τον εκπαιδευτικό σε ρόλο Σχεδιαστή (Designer) (Kalantzis & Cope, 1996). Οι όροι αυτοί προτάθηκαν από τους Kalantzis και Cope (1996) σε μια προσπάθεια να αποδεσμευτούν από παλιότερους και να δοθεί έμφαση στη δυναμική που πρότεινε το NLG (1996). Ίσως όμως αυτή η απαγκίστρωση και η προσπάθεια παραπομπής στο καινούριο και στο διαφορετικό να παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση των όρων αυτών.

Ως προς τη μεταγλώσσα, οι Πολυγραμματισμοί προωθούν ένα σύνολο από συγκεκριμένα γραμματικά χαρακτηριστικά αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η εκφορά λόγου, η μεταβιβαστικότητα, η τροπικότητα, η ονοματοποίηση, η τοπική συνοχή κτλ. (Cope & Kalantzis, 2000). Αυτή η συνεισφορά είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς γίνεται σαφές ποιες γλωσσολογικές γνώσεις είναι απαραίτητες στους αυριανούς πολίτες³⁴. Και στο Πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών και στις γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες γενικότερα η μεταγλώσσα δεν παύει να είναι μια εξειδικευμένη κοινωνική γλώσσα (vernacular social language)³⁵, η οποία αποκλείει συγκεκριμένες ομάδες. Ο εκπαιδευτικός σε ένα πλαίσιο κριτικής εκπαίδευσης καλείται να αμβλύνει τις ανισότητες, αλλά και να λάβει υπόψη του το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της κοινότητας. Η χρήση μεταγλώσσας χρειάζεται

³⁴ Αντίστοιχους γλωσσικούς πόρους, βασισμένους και αυτά στη Γραμματική του Halliday εντοπίζει και η Janks (2010: 74-77)

³⁵ Όρος που χρησιμοποιεί ο Gee (2014: 24)

προσοχή, καθώς ομάδες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού κύρους θα έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση της μεταγλώσσας και ουσιαστικά θα αποκλείονται από τη σύνδεση των γραμματικών δομών με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.



Πίνακας 4 Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών: διαδικασίες απόκτησης γνώσεων (Kalantzis & Cope (2016)³⁶)

Αν και οι Πολυγραμματισμοί είναι μια γλωσσοδιδασκτική πρόταση με μεγάλη απήχηση, η σύνδεση του μοντέλου αυτού με την επιχειρηματικότητα, δημιουργεί ορισμένες ενστάσεις αναφορικά με το είδος των πολιτών που διαμορφώνει και αν όντως απελευθερώνει μέσα από την κριτική σκέψη που διατείνεται πως προωθεί (Collin & Apple, 2007). Σε κάθε περίπτωση είναι μια θεωρία διδακτικής που εκτυλίσσεται πέρα από το εθνικό και συνομιλεί με ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα. Προβληματισμοί εγκύπτουν και στο εάν καταφέρνει να μιλήσει και με τα τοπικά δεδομένα (Κουτσογιάννης, 2017: 305 κ.ε.), αλλά και σε ποιο βαθμό εξετάζει κριτικά σημαντικά θέματα, όπως η κυριαρχία της αγγλικών έναντι των άλλων γλωσσών ή θέματα πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες (Gounari, 2009).

³⁶ Με το παρόν κείμενο οι M. Kalantzis και B. Cope ανανέωσαν τη διδακτική τους πρόταση.

2.1.1.8 Πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού

Μετά την κριτική που δέχτηκε ο Κριτικός Γραμματισμός αναφορικά με την προώθηση διπόλων (π.χ. καταπιεστή κατεπιεζόμενου) και την επιβολή συγκεκριμένων θεωρήσεων του κόσμου προκειμένου να θεωρείται ως δεδομένη η καταπίεση (Jameson, 2016), προτάθηκαν πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού.

Οι πρακτικές αυτές αντλούν θεωρητικά από την αυστραλιανή σχολή των κειμενικών ειδών και την κριτική που δέχθηκε. Τα κειμενικά είδη συνδέονται με πλαισιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις και με τις εκάστοτε κοινότητες λόγου (discourse communities) που τα παράγουν ή/και τα καταναλώνουν (Rose & Martin, 2012). Η σχολή αυτή δέχτηκε κριτική πως αν και αποδέχεται ποικίλες κοινότητες, δεν έχει δώσει προσοχή στους τρόπους με τους οποίους τα κειμενικά αυτά είδη επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές (Kostouli & Stylianou, 2012: 4).

Παράλληλα, η ίδια η θεωρία των κειμενικών ειδών δέχεται κριτική πως τα κειμενικά είδη δεν είναι στατικά, αλλά πρόκειται για “αλυσίδες” και περίπλοκα σύνολα, όπου νέα κειμενικά είδη διαμορφώνονται από προϋπάρχοντα και από τα καινούρια ενδέχεται να δημιουργηθούν ακόμη νεώτερα (Bazerman, 2004). Αυτή η περιπλοκότητα, επηρεάζει τη γλωσσοδιακτική και τα Α.Π. καθώς οι συνεισφορές των κοινοτήτων που συμμετέχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ιδιαίτερα σημαντικές και χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη. Το τρίτο στοιχείο που εμπλέκεται είναι η ΚΑΛ, καθώς ο κάθε συγγραφέας, δεν περιλαμβάνει στα κειμενά του απλώς το σύνολο των γνώσεών του για ένα θέμα, αλλά κατασκευάζει την δική του εκδοχή, επιλέγοντας από ένα σύνολο λογικών προτάσεων και ευθυγραμμιζόμενος με

συγκεκριμένες κοινότητες λόγου (discourse communities), απορρίπτοντας, κατακρίνοντας, παράλληλα, άλλες (Kostouli & Stylianou, 2012: 6).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση δομείται σε πέντε δομικά σχήματα, τα οποία σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα κριτικού γραμματισμού δεν είναι στατικά και ευθύγραμμα. Ενδέχεται να υπάρχει επιστροφή σε προηγούμενα σχήματα ή να δημιουργούνται κύκλοι, καθώς οι διάλογοι που αναπτύσσουν οι εμπλεκόμενοι καθορίζουν την εκπαιδευτική πορεία (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014: 276-277).

Πίνακας 5 Τα δομικά σχήματα της πρότασης πολυφωνικής πρακτικής κριτικού γραμματισμού των Κωστούλη & Στυλιανού, 2014: 277

Δομικό σχήμα 1: Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης – καταγραφή των ιδεολογικών στάσεων και τοποθετήσεων της σχολικής κοινότητας έναντι του θέματος
Δομικό σχήμα 2: Αναζήτηση και επιλογή κειμένων για την ενδελεχή διερεύνηση του θέματος
Δομικό σχήμα 3: Οργάνωση και επεξεργασία κειμένων
Δομικό σχήμα 4: Ανάδειξη ‘φωνής’ για το θέμα μέσω γραπτού λόγου
Δομικό σχήμα 5: Αναστοχασμός της διαδικασίας

Στο δομικό σχήμα 1 οι μαθητές/τριες επιλέγουν το θέμα με το οποίο επιθυμούν να ασχοληθούν και καταγράφουμε με τη βοήθεια του καταγισμού ιδεών τα ερωτήματά τους. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτουν, έως ότου διαπιστώσουν την ανάγκη των κειμένων.

Στο δομικό σχήμα 2 αναζητούνται τα κείμενα. Μέσα από πολλαπλές φάσεις ανάγνωσης και επιλογής οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα κείμενα. Στο σημείο αυτό εισάγεται η έννοια της πολυφωνίας (στα κείμενα να δίνονται διάφορες οπτικές) και η στάθμιση των φωνών, όπου τα ερωτήματα να απαντώνται ισάξια από διάφορους

πόρους, χωρίς να κυριαρχούν ορισμένες οπτικές. Με τον τρόπο αυτό περνούμε στο δομικό σχήμα 3 όπου οι μαθητές οργανώνουν τα κείμενα και ακολουθεί η επεξεργασία, όπου οι μαθητές/τριες προσπαθούν να βρουν τα κοινά στοιχεία και τις διαφοροποιήσεις τόσο σε επίπεδο εντοπισμού των βασικών θέσεων, όσο και σε επίπεδο εντοπισμού των γραμματικών στοιχείων (λεξικών, γραμματικών οπτικών επιλογών κτλ).

Στο δομικό σχήμα 4 οι μαθητές/τριες περνούν στη συγγραφή, στο σχεδιασμό και ανασχεδιασμό ποικίλων κειμενικών ειδών πολυτροπικών, μονοτροπικών όπως άρθρα, θεατρικά, αφίσες κ.α.. Στο δομικό σχήμα 5 στη φάση του αναστοχασμού οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται την όλη διαδικασία και ενδέχεται να τροποποιήσουν τα κείμενα του δομικού σχήματος 4.

Παρατηρούμε, πως στην πολυφωνική αυτή πρακτική οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά μέσω της μεθόδου project, καθώς εκκινούν από θέματα που τους απασχολούν. Οι δικές τους αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές κυριαρχούν και σε ομάδες επιλέγουν και διαβαθμίζουν τα κείμενα. Η έννοια της πολυφωνίας διασφαλίζει τη δυνατότητα να ερευνηθούν τα ερωτήματα από ποικίλες οπτικές, ενώ η στάθμιση των φωνών δίνει τη δυνατότητα να ερευνηθούν οι λόγοι αποκλεισμού και προώθησης συγκεκριμένων φωνών. Αντίστοιχα η εμπλοκή σε ατομικές και συλλογικές εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, δίνει τη δυνατότητα συνοικοδόμησης των νοημάτων που προέκυψαν από τις ποικίλες διαλογικές τροχιές που διεγράφησαν στη σχολική αίθουσα. Τέλος, ο αναστοχασμός, δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν τα προβλήματα, να αναπλαισιωθούν τα κείμενα και να προκύψει μια πιο πλούσια μαθησιακή διαδικασία ως προς την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων.

2.1.2 Οι έννοιες της ταυτότητας και της κοινότητας στην κοινωνιογλωσσολογία

Πέρα από τις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες που επηρεάζουν τη διδακτική, σημαντικός είναι και ο όρος ταυτότητα, που διαμορφώθηκε από το επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιογλωσσολογίας. Όπως θα παρουσιάσουμε και στη συνέχεια, ο όρος αυτός βρίσκεται «στην καρδιά του φαινομένου γλώσσα» (“at the very heart of what language is about, how it operates....it is used”) (Joseph, 2004:237). Η έννοια αυτή αφορά τις πεποιθήσεις τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις ιδέες. Το ποιος είσαι εξαρτάται από το πλαίσιο, την περίσταση, το σκοπό και τις σημειωτικές διαδικασίες αναπαράστασης (σύμβολα, αφηγήσεις, κειμενικά είδη). Υπό την έννοια αυτή η έννοια της ταυτότητας συνδέεται με τις σημειωτικές πηγές, αλλά και τις κοινότητες που συμμετέχουν στα κειμενικά είδη (π.χ. για να μελετήσουμε τις μαντινάδες χρειάζεται να ξέρουμε ποιοι συμμετέχουν σε αυτήν στη συγγραφή τους, πότε τραγουδιούνται, που, από ποιους και πότε). Καθώς συνδέεται με τη συμμετοχή σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, ζητήματα συμμετοχής και πρόσβασης σε μια κοινότητα μπορούν να διερευνηθούν σε βάθος μέσα από την έννοια της ταυτότητας (Blommaert, 2005: 203-207).

Στην προσέγγιση της έννοιας ταυτότητας εντοπίζουμε δύο κατευθύνσεις, την ουσιοκρατική και αυτή της κοινωνικής κατασκευής (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 33 κ.ε.). Οι προσεγγίσεις αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη δυναμική (σταθερή ή μεταβαλλόμενη) των ταυτοτήτων και στη σχέση τους με τον λόγο. Στην πρώτη περίπτωση ο λόγος αντανακλά τον αμετάβλητο πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης, ενώ στην δεύτερη περίπτωση, ο λόγος βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τις κυρίαρχες αξίες και ιδεολογίες της εκάστοτε κοινότητας. Στη δεύτερη, δηλαδή, περίπτωση οι ταυτότητες κατασκευάζονται και επαναδιαπραγματεύονται ανάλογα με το πλαίσιο που διαμορφώνουν και τα διάφορα σημειωτικά συστήματα, ένα εκ των οποίων είναι

και ο λόγος. Τα συστήματα αυτά κατέχουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Δεν αντανακλούν απλώς την πραγματικότητα³⁷. Η διαπίστωση αυτή απομακρύνει την επιστημονική κοινότητα από την έννοια του ποιος είναι ο ένας και μοναδικός εαυτός και το ερώτημα μετατίθεται στο ποιοι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες και με ποιους τρόπους επηρεάζουν τη συγκρότηση της ταυτότητας των ανθρώπων (Blommaert, 2005). Καθώς οι παράγοντες είναι ποικίλοι και διαφορετικοί στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύσσεται εδώ, ο όρος ταυτότητα χρησιμοποιείται στον πληθυντικό αριθμό (Sarbin & Kitsuse, 1994; De Fina, 2003).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε πως υπάρχουν γλωσσικοί ενδείκτες (indexicality)³⁸ που κατηγοριοποιούν τα μέλη μιας κοινότητας. Υπάρχει όμως και η έννοια της στάσης (stances), που αφορά το πώς τοποθετείται και τοποθετεί τους αναγνώστες ο/η ομιλητής/τρια. Οι στάσεις υποδεικνύουν πώς ένας ομιλητής/τρια αξιολογεί πράγματα και καταστάσεις, την άποψή του/της για αυτά και το βαθμό που τα θεωρεί αξιόλογα. Όταν υιοθετείς μία στάση υποδηλώνεις ομοιότητες ή διαφορές με τον/την συνομιλητή/τρια (Holmes & Wilson, 2017: 250).

Οι ταυτότητες δεν κατασκευάζονται μόνο από τα γλωσσικά σημεία. Πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της Ανάλυσης Λόγου μελετούν τη σχέση της Ανάλυσης Λόγου με τον χώρο, τον χρόνο και την κοινωνική δράση (Benwell & Strokoe, 2006: 204-242). Ο χώρος και ο χρόνος θεωρούνταν παλιότερα δεδομένα και δεν αναλύονταν (Gurta & Ferguson, 1992), καθώς οι φυσικές οντότητες και οι τόποι (π.χ. θρανία) θεωρούνταν «φυσικά». Η κατάσταση άλλαξε καθώς ο χώρος και ο χρόνος δεν είναι πάντοτε φυσικά ή προγενέστερα της ανθρώπινης επέμβασης.

³⁷ Η σχέση τους με το λόγο είναι ενδεικτική (indexical) άμεσα συσχετιζόμενη με τα συμφραζόμενα (Gumphez, 1982)

³⁸ Τα γλωσσικά στοιχεία (σχέσεις, φράσεις) που η ερμηνεία τους γίνει κατανοητή σε συνδυασμό με το πλαίσιο που λαμβάνουν χώρα.

Η προσέγγιση της ταυτότητας ως κοινωνικά κατασκευασμένης ενισχύθηκε από την έρευνα στις κοινότητες πρακτικής (Eckert & McConnell-Ginet, 1992). Οι έρευνες αυτές βασισμένες στην εθνογραφία διαπιστώνουν πως κάθε κοινότητα αντιλαμβάνεται διαφορετικά την κοινωνική της ταυτότητα και την καθημερινότητά της και δεν προκύπτει η ερμηνεία από ένταξη σε προκαθορισμένες κοινωνικές κατηγορίες (π.χ. φύλο, ηλικία). Οι ίδιες οι κοινότητες δεν συγκροτούνται από αντικειμενικά κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. επάγγελμα, μόρφωση) (Eckert & McConnell-Ginet, 1999), αλλά από κοινές δεσμεύσεις, προσπάθειες και αναφορές. Για να γίνει κατανοητή η συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής ο Gee (2014a: 3-5) αναφέρει τη σύνδεση του 'λέω – κάνω – είμαι (saying-doing-being). Ως παράδειγμα φέρνει παιχνίδια καρτών (Yu-Gi-Oh), όπου κάποιος εκτός της κοινότητας αδυνατεί να κατανοήσει τη σημασία και το νόημα. Καθώς οι λέξεις (saying) γίνονται πράξεις και δραστηριότητες, οι λέξεις νοηματοδοτούνται μέσα σε αυτές τις πρακτικές (doing). Μέσα σε αυτήν την κοινότητα υπάρχουν οι συμμετέχοντες με διακριτούς και διαφορετικούς ρόλους (being).

Οι μεταδομιστικές απόψεις ανανέωσαν περαιτέρω την θεωρία της κοινωνικής κατασκευής των ταυτοτήτων, υπογραμμίζοντας πως ο λόγος ως φορέας ιδεολογιών και εξουσιών διαμορφώνει το άτομο (Foucault, 1980). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση τα υποκείμενα συναινούν σε συγκεκριμένες μορφές εξουσίας, επειδή η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα που παράγει ιδεολογικό λόγο, τους πείθει για την ουσιαστική «αλήθεια» της, την «ελκυστικότητα» και τη «φυσικότητά» της (Benwell & Strokoe, 2006). Τα νοήματα αυτά που φυσικοποιούνται μεταφέρονται μέσα από σημειωτικά συστήματα. Ένα από αυτά είναι και η γλώσσα. Στα νοήματα αυτά, που παρουσιάζονται ως «φυσικά», τα άτομα έχουν μικρά περιθώρια παρέμβασης και αντίστασης (Fairclough, 1989).

Στο παρόν θεωρητικό πλαίσιο Γλώσσα και Πολιτική είναι συνυφασμένες μεταξύ τους, καθώς συνδέονται με τη διεκδίκηση κοινωνικών αγαθών. Ως κοινωνικά αγαθά (social goods) ορίζουμε τα όσα οι άνθρωποι επιθυμούν. Οι κοινότητες στις οποίες εντάσσονται οι άνθρωποι έχουν κανόνες και συμβάσεις. Ο τρόπος που χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα (λέω – κάνω – είμαι) μέσα στις κοινότητες όπου συμμετέχει επιτρέπουν την αποδοχή ή όχι (Gee, 2014α: 6-7). Οι γλωσσικές επιτελέσεις δεν αφορούν μόνο την ευθυγράμμιση με τρέχουσες συμβάσεις, αλλά δίνεται και η δυνατότητα διεκδίκησης και αλλαγής (Butler, 1990). Τα άτομα δεν θεωρούνται, λοιπόν, πλήρως εξαρτημένα από τον λόγο και την εξουσία (Blommaert, 2005: 104-107), αλλά μέσα από αυτόν κατορθώνουν να μεταβάλλουν το habitus, τους προδιαγεγραμμένους, δηλαδή, για αυτά ρόλους (Bourdieu, 1999). Η Ανάλυση Λόγου με τη σειρά της μπορεί να συμβάλει στην αντίληψη του τρόπου κατασκευής των ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 50-52).

Η κοινότητα πρακτικής πέρα από τη νοηματοδότηση των ταυτοτήτων, κατέχει ιθύνοντα ρόλο και στο σχεδιασμό και στην πραγματοποίηση γλωσσοδιδακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διότι η κριτική γλωσσολογία των Kress και Fairclough προκρίνει τη διεπίδραση κειμένου και πρακτικής και προβάλλει τη γλώσσα ως κείμενο, τη γλώσσα ως κοινωνική διάσταση και τη γλώσσα ως πρακτική (Baynham, 2000: 301). Οι στόχοι της γλωσσικού μαθήματος νοούνται πλέον μέσα στην κοινότητα, όπου οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τα ιδεολογικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία βασίζεται η γλωσσική και νοητική τους συγκρότηση (Halliday, 1978: 100· Gee, 1996: 89, 100-101). Στις σχολικές κοινότητες, δηλαδή, προτάσσονται διαδικασίες αναπαραγωγής νοημάτων, δίνεται έμφαση στα κοινωνικά υποκείμενα και οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μια ενεργό διαδικασία με τον κόσμο και τα κείμενα και έτσι τα παιδιά σταδιακά πλοηγούνται σε ένα «δίκτυο εγγράμματων

πρακτικών» (Κωστούλη, 2015α). Μια γλωσσοδιδασκτική στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού καλείται να δείξει τον τρόπο που οι επικοινωνιακές διαδικασίες της σχολικής αίθουσας, μετασχηματίζουν τη σχολική τάξη από μία στατική οντότητα σε μια κοινότητα κριτικού γραμματισμού μέσα από μία κοινή βάση οικοδόμησης και διαπραγμάτευσης της γνώσης (Κωστούλη, 2008:588).

Οι κοινότητες γραμματισμού δεν επηρεάζουν μόνο τη γλωσσοδιδασκτική αλλά και την έρευνα του γραμματισμού. Ο Baynham (2000: 306-309) ασκεί κριτική στις γλωσσοδιδασκτικές έρευνες εμμένοντας στο γεγονός πως οι έρευνες για το γραμματισμό θα πρέπει να στηρίζονται στη συνεργασία και να «εμπλέκουν τα υποκείμενα της έρευνας με ενεργό τρόπο». Για το τελευταίο είδος έρευνας, όπου μαθητές/τριες και διδάσκων σχεδιάζουν ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, υπογραμμίζει πως η εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία επεκτείνει τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση και τη γραφή.

2.2 Η Συμμετοχική Έρευνα-Δράση (Participatory Action Research)

2.2.1 Η έρευνα-δράση

Για να κατανοήσουμε τη Συμμετοχική Έρευνα-Δράση³⁹ (στο εξής ΣΕΔ) θα παρουσιάσουμε πρώτα τον ορισμό της έρευνας-δράσης και εν συνεχεία θα αναδείξουμε τη σημασία της συνεργασίας και της συμμετοχής.

Η έρευνα-δράση είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα, στην πραγματικότητα αυτός που ερευνά. Σε συνεργασία με τους άλλους που συμμετέχουν σε αυτή την πραγματικότητα, τη διερευνούν με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν οι επαγγελματίες. Δηλαδή, η έρευνα-δράση είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται

(Κατσαρού & Τσάφος, 2003:14).

Στον ορισμό αυτό παρατηρούμε τη σημασία της συμμετοχικότητας και τον ρόλο του ε.ε. ως βασικά στοιχεία της έρευνας-δράσης. Στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση οι ίδιοι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης (practitioners) διερευνούν την πρακτική τους και προβλήματα τοπικής εμβέλειας, αναπτύσσοντας δράσεις, για να βελτιώσουν την παρούσα εκπαιδευτική συνθήκη (Κατσαρού, 2016: 18).

Από τον παραπάνω ορισμό γίνεται, επίσης, αντιληπτό πως η έρευνα-δράση αφορά και την εκπαίδευση, ανάμεσα σε άλλα πεδία. Μπορεί, επίσης, να εμπλέξει όλους όσοι συμμετέχουν σε αυτή (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς, τοπικές αρχές κτλ.). Η συνεργασία αποτελεί δηλωτικό χαρακτηριστικό της.

Η έρευνα-δράση έχει έναν βαθύ δημοκρατικό χαρακτήρα, καθώς η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και η συνδιαμόρφωση εντός του πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα,

³⁹ Υπάρχουν ορισμένοι μελετητές που θεωρούν περιττή την προσθήκη του «συμμετοχικής» (Cardno, 2003· Whitehead & McNiff, 2006). Όσοι το προσδίδουν θέλουν να τονίσουν τη συμμετοχή όλων, για να διαφοροποιηθούν από περιπτώσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη όλους τους συμμετέχοντες Liamputtong & Ezzy (2005), αλλά και να δηλώσουν τη σχέση με το κίνημα στη Λατινική Αμερική. Στην προκειμένη έρευνα το θεωρώ απαραίτητο για να δηλωθούν αυτά τα δύο σημεία και να φανεί και ο συσχετισμός του Freire και του Fals Borda πρωτεργατών του Κριτικού Γραμματισμού και της ΣΕΔ αντίστοιχα.

θεωρούνται απαραίτητα χαρακτηριστικά της (Reason & Bradbury, 2001: 6-9). Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, να κατανοήσουν το πλαίσιο, αλλά και ίσως να το αλλάξουν (Grundy, 2003). Αυτή η εμπλοκή των συμμετεχόντων από ορισμένους ερευνητές θεωρείται ως προβληματική, καθώς η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική επένδυση που κάνουν, την αποδυναμώνουν ως ερευνητική προσέγγιση (Anderson & Herr, 1999: 13). Στη συνέχεια του θεωρητικού πλαισίου για την έρευνα-δράση θα υποστηρίξουμε πώς η ενίσχυση της συμμετοχικότητας μπορεί αντίθετα να ενδυναμώσει την έρευνα και να δείξει πως η δημοκρατική συμμετοχικότητα οδηγεί στην αλλαγή.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα παρουσιάσουμε τη συμμετοχική έρευνα-δράση (φιλοσοφικές καταβολές, απαρχές και το μανιφέστο του εκδημοκρατισμού της γνώσης), τη σημασία των κινημάτων του εκπαιδευτικού ερευνητή και της φωνής του παιδιού. Θα εμβαθύνουμε περισσότερο στη φωνή του παιδιού μέσα από την αναφορά στα οφέλη, το συνδυασμό με τη ΣΕΔ, με τον εκδημοκρατισμό της γνώσης και τους συναφείς περιορισμούς. Το κεφάλαιο θα κλείσει με την υπογράμμιση της ανάγκης η Έρευνα –Δράση και η ΣΕΔ να παραμείνουν κριτικές, ιδιαίτερα στους σύγχρονους καιρούς.

2.2.2 Η Συμμετοχική Έρευνα-Δράση

2.2.2.1 Από τις φιλοσοφικές καταβολές στην δράση και στον τυφλό ακτιβισμό

Η φιλοσοφική θεμελίωση της Συμμετοχικής Έρευνας-Δράσης στη Λατινική Αμερική κάτω από την επιρροή του Fals Borda έγκειται στο έργο του José Ortega y Gasset, όπου δίνεται έμφαση στην προσωπική εμπειρία, μέσα από την οποία κατανοούμε την πραγματικότητα (Fals Borda & Rahman, 1991: 4). Η γνωστή φράση του “Yo soy yo

y mi circunstancia'' (Εγώ είμαι εγώ και οι συνθήκες στις οποίες ζω) ορίζει το άτομο σε άμεση σχέση με το περιβάλλον του και την πρόσληψη της εμπειρίας του μέσα από αυτό. Οι συνθήκες όπου ζει το υποκείμενο είναι καταπιεστικές και για αυτό το υποκείμενο βρίσκεται σε μια διαλεκτική αλληλεπίδραση με τις συνθήκες. Οι ιστορικοί παράγοντες και οι οπτικές των άλλων υποκειμένων λαμβάνονται υπόψη (Ortega y Gasset , 2002).

Ακολούθως και οι ρίζες της ΣΕΔ βρίσκονται στη Λατινική Αμερική και στην εκπαίδευση ενηλίκων, γνωστή μέσα από το έργο του Orlando Fals Borda και του Paulo Freire. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με τα κοινωνικά κινήματα και την κοινοτική ανάπτυξη, όπως φαίνεται από το πώς ορίζουν τη ΣΕΔ οι Fals Borda & Rahman (1991: 3)

Αυτή η βιωματική (experiential) μεθοδολογία συνεπάγεται την απόκτηση σοβαρής και αξιόπιστης γνώσης πάνω στην οποία θα συναχθεί δομημένη δύναμη, ή αντισταθμιστική δύναμη, για τους φτωχούς, καταπιεσμένους και τις εκμεταλλεζόμενες ομάδες και τις κοινωνικές τάξεις - τους λαϊκούς – και για τις αυθεντικές τους οργανώσεις και κινήσεις.

Η γνώση, λοιπόν, εκλαμβάνεται ως εργαλείο για κοινωνικό και οικονομικό αγώνα (Noffke, 2009). Στη ΣΕΔ συνυπάρχουν η συμμετοχή στην κοινότητα, η δράση και η έρευνα (Chevalier & Buckles, 2013). Η ΣΕΔ επανασυνδέει τη γνώση που προέρχεται από τον ακαδημαϊκό κόσμο με τις ποικίλες οπτικές της πραγματικότητας, αναζητώντας τρόπους συν-δημιουργίας νοημάτων με όλους τους εμπλεκόμενους (Chevalier & Buckles, 2013:1). Οι υποστηρικτές της ΣΕΔ στη Λατινική Αμερική την περίοδο αυτή κατακρίνουν άλλες μορφές ποιοτικής κοινωνικής έρευνας λέγοντας πως νομιμοποιούν συμφέροντα πλουσίων και δυνατών (Kemmis & McTaggart, 2008). Η ΣΕΔ έρχεται σε αντίθεση με θετικιστικές προσεγγίσεις όπου οπτικές ελλείμματος περιθωριοποιούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Hall, 1993), όπως η θεωρία της φτώχειας ως λογική έκβαση πολιτισμικών ελλειμμάτων (Lewis, 1996). Η ΣΕΔ, επομένως, θεωρεί ως έγκυρη τη γνώση που προέρχεται από τις τοπικές κοινότητες και

το κύρος αυτής της γνώσης καθορίζει την αλήθεια (Rodriguez & Brown, 2009: 23) υποστηρίζοντας πως «όπου οι ζωές μας δεν ταιριάζουν με την επίσημη γνώση, εμπιστευόμαστε τις ζωές μας» (Morales, 2001: 29).

Κεντρική είναι η προσωπικότητα του Paulo Freire, ο οποίος υποστήριξε μια μεθοδολογία συμμετοχικής έρευνας-δράσης μέσω του διαλόγου που θα οδηγήσει την αυθόρμητη και ανοργάνωτη γνώση των καταπιεσμένων στην κριτική συνειδητοποίηση (Freire, 1970). Η γνώση και η πράξη ήταν αλληλένδετα συνδεδεμένα στο έργο του. Το αντικείμενο προς διερεύνηση πηγάζει από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους, ενώ έμφαση δίνεται στην ανταλλαγή απόψεων, στην αμοιβαιότητα, σε θέματα ισότητας και στην κατάργηση των διακρίσεων (Σιπητάνου, 2011: 60). Οι ανάγκες της κοινότητας μέσα από θέματα και βιώματα που προκαλούν σύγκρουση (παραγωγικά θέματα και παραγωγικές λέξεις) αποτελούν την αρχή για στοχασμό και διερεύνηση (Freire, 1997· Γρόλλιος, κ.α., 2003).

Τα παραγωγικά θέματα αφορούν συλλογικά προβλήματα και συνδέονται με οριακές καταστάσεις, οι οποίες συζητούνται μέσα από τις κατανοήσεις και τις διαλογικές πρακτικές. Οι συμμετέχοντες κατανοούν πως τα προβλήματα στα θέματα που τους απασχολούν δεν είναι αζεπέραστα, αλλά μπορούν να οδηγήσουν σε αποφάσεις και δράσεις, ενώ συγχρόνως ανοίγουν νέους δρόμους για μελέτη μέσω της εισαγωγής επιστημονικών όρων με αποτέλεσμα ο αναστοχασμός και η δράση να είναι αλληλένδετα (Spring, 1985· Σιπητάνου, 2011: 65).

Στο έργο του Freire η ΣΕΔ θεμελιώνει το παιδαγωγικό της ρόλο, καθώς οργανώνει τους συμμετέχοντες σε τοπικό επίπεδο να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι παρεμβαίνοντας σε αυτό. Επίσης, η έρευνα έχει μεγαλύτερη αξία, καθώς τα νοήματα που παράγονται είναι αυθεντικά και παράλληλα έχουν εφαρμοστικότητα στο πλαίσιο

που παράχθηκε η γνώση. (Rodriguez & Brown, 2009: 23). Ο κονστρουκτιβισμός (Vygotsky, 1978· Von Glaserfeld, 1995), η επίλυση προβλημάτων εντός κοινότητας και η ανακαλυπτική μάθηση τίθενται στο επίκεντρο της ΣΕΔ.

Θεμελιωτής της συμμετοχικής έρευνας-δράσης είναι ο Orlando Fals Borda, ο οποίος διοργάνωσε και το πρώτο συνέδριο «συμμετοχικής έρευνας-δράσης» (The Cartagena Conference of April 1977) στο οποίο συμπεριλαμβάνονταν πέρα από φοιτητές και καθηγητές Πανεπιστημίου, ακτιβιστές και μέλη της τοπικής κοινότητας (Hall, 2005:10). Ο Fals Borda άσκησε δριμύτατη κριτική στα Πανεπιστήμια της Δύσης και στους “ειδικούς” υποστηρίζοντας πως οι κοινωνικοί επιστήμονες ευθυγραμμίζουν τους συμμετέχοντες με τις θεωρήσεις και τα τεχνικά τους μέσα, προκειμένου να τους χειραγωγήσουν, εξυπηρετώντας ίσως και τα συμφέροντα μιας ελίτ. Καλεί δε όσους ασχολούνται με την έρευνα –δράση να αναλογιστούν κατά πόσο είναι αιχμάλωτοι των αντιλήψεων τους για την επιστήμη (Fals Borda & Rahman, 1991).

Αν και ξεκίνησε δυναμικά το κίνημα της ΣΕΔ, κατέληξε ένα περιθωριακό ακαδημαϊκό κίνημα εξαιτίας των μεμονωμένων τοπικών ερευνών-δράσεων μικρής διάρκειας, την ελλιπή χρηματοδότηση, αλλά κυρίως τον προσανατολισμό προς τον τυφλό ακτιβισμό που στέρησε τον αναστοχασμό, ο οποίος θα εμβάθυνε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Δημιουργήθηκε έτσι ρήγμα ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς και μη, καθώς δεν υπήρχε μια κοινή γλώσσα και κοινή συζήτηση με αποτέλεσμα η γνώση που παράχθηκε να μην έχει αληθινή χειραφετητική δύναμη (Flores-Kastanis, κ.α. , 2009).

Καταλήγοντας, η ΣΕΔ είναι από τη μία μια ερευνητική μέθοδος που στοχεύει στην ανάπτυξη των νέων, στην εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή. Από την άλλη

είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που αντανακλά μαθητοκεντρικές οπτικές, όπως ο κονστρουκτιβισμός και η μάθηση εντός πλαισίου (Brown, Rodriquéz, 2009: 1).

Η ΣΕΔ είναι, επομένως, βαθιά πολιτική και έχει μεγάλη απήχηση σε έρευνες για περιθωριοποιημένες ομάδες, ενώ έρχεται αντιμέτωπη με θέματα ρατσισμού, κοινωνικής τάξης, σεξισμού και πολιτιστικής (cultural) βίας.

2.2.2.2 Ο εκδημοκρατισμός της γνώσης

Η συμμετοχική έρευνα-δράση και το έργο του Fals Borda έχουν κερδίσει εκ νέου ενδιαφέρον κάτω από το μανιφέστο του Εκδημοκρατισμού⁴⁰ της Γνώσης (Knowledge Democracy) τα τελευταία δύο χρόνια⁴¹. Η ΣΕΔ συνδέεται με τη δημοκρατία υπό την έννοια ότι δημιουργεί μία σύνδεση ανάμεσα στη γνώση και την βιωμένη πράξη μέσα στο χώρο όπου παράγεται με απώτερο σκοπό την επίτευξη δημοκρατικών κοινωνιών (Fals Borda & Rahman, 1991: 13).

Η αλλαγή αυτή εκκίνησε μέσα από την ανάγκη αλλαγής των Πανεπιστημίων⁴² και την απομάκρυνσή τους από μονοοντολογικές (monontological) προσεγγίσεις και

⁴⁰ Επιλέχθηκε ο όρος εκδημοκρατισμός λόγω του ότι το ρήμα εκδημοκρατίζω δείχνει την δράση προς μία κατεύθυνση με σκοπό τη Δημοκρατία. Αντίθετα ο όρος Δημοκρατική Γνώση χαρακτηρίζει ποια γνώση είναι δημοκρατική, παρουσιάζοντας μια κατάσταση που έχει ήδη επιτευχθεί. Το κίνημα Knowledge Democracy βρίσκεται στην αρχή του και δεν έχει πάρει κάποια μορφή.

⁴¹ Καθώς είναι μια καινούρια πολλά υποσχόμενη θεώρηση είναι δύσκολο να εντοπίσουμε την αρχή της. Για τον Εκδημοκρατισμό της Γνώσης η αρχή προέρχεται από το έργο του Boaventura Sousa Santos και το *Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges* (2007). Το πρώτο έργο με διεθνή απήχηση είναι το σύγγραμμα του *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide* (Paradigm Publishers, 2014). Η επιρροή του στην έρευνα – δράση εντοπίζεται στο Global Assembly του Αμερικάνικου Συνδέσμου έρευνας-δράσης (Arna) που πραγματοποιήθηκε στην Carthage της Κολομβίας το 2017. Η Carthage είναι μια συμβολική τοποθεσία συνδεδεμένη με τον Fals Borda τον οποίο και τίμησαν στο συνέδριο αυτό. Ο Boaventura Sousa Santos ήταν κεντρικός ομιλητής. Ίσως το συνέδριο αυτό να αποτελεί την «επίσημη» αρχή επιρροής της ιδέας του Εκδημοκρατισμού της Γνώσης στην έρευνα-δράση μαζί με τα δύο αφιερωματικά τεύχη (special issues) για τον Εκδημοκρατισμό της Γνώσης του 2019 στο περιοδικό Educational Action Research Journal.

⁴² Η κριτική στα Πανεπιστήμια είναι ιδιαίτερα έντονη. Ο Harvey (2004) μελετώντας το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης και άλλα πανεπιστήμια του Μεσαίωνα καταλήγει πως έχουν εκτοπίσει τη γνώση των ανθρώπων (dispossession people's knowledge) μειώνοντας την πρόσβαση και παρέχοντας τη γνώση σε μια ελίτ (Hall & Tandon, 2017) Ο Sousa Santos (2007) συνδέει αυτόν τον εκτοπισμό της γνώσης με το όρο επιστημοκτονία (epistemicide), καθώς η γνώση των ανθρώπων και η σύνδεσή τους με το φυσικό περιβάλλον έχει ανανοηματοδοτηθεί από τα Πανεπιστήμια της Δύσης και τον τρόπο που διαχειρίζονται τη γνώση, προκειμένου να πετύχουν την εξυπηρέτηση των δικών τους συμφερόντων.

εξεζητημένες τεχνικές, όπου κατονομάζεται τι είναι γνώση και τι όχι (Hall, 1992:25). Υπό τη λογική αυτή τα Πανεπιστήμια χρειάζεται να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την έρευνα και την περίπλοκη μεθοδολογία, να επιδιώξουν επικοινωνία με τους συμμετέχοντες μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που μελετάται και να κατανοήσουν το τοπικό πλαίσιο (Bourke, 2013· Jordan, 2009). Σύμφωνα με τον Sousa Santos (2016: 21) τα Πανεπιστήμια δεν έχουν απλώς τον ρόλο να δώσουν φωνή, αλλά να επιτύχουν το αλληλομοίρασμα της γνώσης (Sousa Santos, 2016: 21).

Αυτό το μονοπώλιο της γνώσης (knowledge monopoly) από τα Πανεπιστήμια της Ευρώπης και γενικά από την Κεντρική Ευρώπη αποκαλείται Επιστημολογίες του Βορρά (Epistemologies of the North). Επιστημολογίες του Νότου (Epistemologies of the South)⁴³, ονομάζονται οι γνώσεις που προέρχονται από περιοχές από όπου οι άνθρωποι είτε εκτοπίστηκαν, είτε η γνώση τους δεν λαμβάνεται υπόψη. Είναι φανερό πως η θεώρηση του Εκδημοκρατισμού της Γνώσης δανείζεται όρους αποικιοκρατικούς, χωρίς να σημαίνει πως οι όροι χρησιμοποιούνται με τον αντίστοιχο γεωγραφικό περιορισμό. Για παράδειγμα, οι επιστημολογίες του Νότου υπάρχουν και στον Βορρά, όπου υπάρχουν περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως παράνομοι μετανάστες, ανεργία, εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες, θύματα σεξισμού, ομοφοβίας, ρατσισμού και ισλαμοφοβίας (Sousa Santos, 2016: 18-19). Οι επιστημολογίες αυτές δεν βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Είναι επιτακτική η ανάγκη να βρεθούν μεταβάσεις (transitions) ανάμεσα σε «επιλεγμένες»

⁴³Οι Επιστημολογίες του Βορρά αφορούν τις επικρατούσες επιστημολογίες που έχουν προέλθει, κυρίως, μέσα από την ευρωκεντρική σκέψη και τα Πανεπιστήμια (π.χ. σύγχρονες οικονομικές θεωρίες). Οι επιστημολογίες του Νότου είναι οι γνώσεις που καταπατώνται. Για παράδειγμα η γνώση των φτωχών αγροτών της Κολομβίας, των ιθαγενών που καταπατάτε η γη τους, των αποκλεισμένων ομάδων στο Βορρά, όπως οι κοινότητες ΛΟΑΤΚΙ κτλ.

Επιστημολογίες του Βορρά⁴⁴ και στις Επιστημολογίες του Νότου (Escobar, 2015: 15). Ο Εκδημοκρατισμός της Γνώσης, δηλαδή, δεν προωθεί αποκλειστικά τις Επιστημολογίες του Νότου έναντι του Βορρά. Οι γνώσεις του Νότου έρχονται σε επαφή με επιλεγμένες γνώσεις του Βορρά που δεν οδηγούν σε μια νέα επιστημοκτονία της γνώσης του Νότου, αλλά αφορούν αυτό το αλληλομοίρασμα της γνώσης την οποία σημειώσαμε παραπάνω.

Ο όρος Επιστημολογία στον πληθυντικό υποδηλώνει πως η ποικιλότητα στον κόσμο είναι άπειρη (Escobar, 2015:15) και πως δεν υπάρχει ένα σύμπαν, αλλά ένα πολυσύμπαν (Pluriverse) ιδεών, αξιών, πεποιθήσεων, υπό την έννοια ότι η πραγματικότητα αποτελείται όχι μόνο από πολλούς κόσμους, αλλά από πολλά είδη του κόσμου, πολλές οντολογίες, πολλούς τρόπους ύπαρξης, πολλούς τρόπους γνώσης της πραγματικότητας και πειραματισμού με αυτές τις πρακτικές (Querejazu, 2016). Η οντολογία επίσης δεν είναι μία, αλλά πολλές οντολογίες, όπως και οι επιστημολογίες και μάλιστα συνδεδεμένες με το τοπικό περιβάλλον (relational ontologies) (Escobar, 2015).

Στον εκδημοκρατισμό της γνώσης μπορούμε να διαπιστώσουμε κριτική σε δύο σημεία. Το πρώτο αφορά την έμφαση που μπορεί να δοθεί στην ίδια τη συμμετοχικότητα και τον ενδυναμωτικό χαρακτήρα (Wright & Kongats, 2018: 27), αγνοώντας την αναστοχαστικότητα, όπως επισημάναμε και προηγουμένως. Σε κάθε περίπτωση σε μία ΣΕΔ, η συν-δημιουργία γνώσης βασίζεται σε «αναστοχαστικές και ρητές αξίες όπως η αυθεντικότητα, η διαφάνεια και η δυνατότητα μεταφερσιμότητας» (Wright & Kongats, 2018:31). Ένα δεύτερο σημείο είναι η ανάγκη να συνδέεται με το ιστορικό πλαίσιο όπου γεννήθηκαν οι αντιλήψεις, αλλά

⁴⁴ Ενδεικτικά παραδείγματα επιλεγμένων επιστημολογιών του Βορρά: The Great Turning (Joanna Mary), the Great Work of transition to an Ecolozoic Era (Thomas Berry), Transition Town Initiative (TTI, Rob Hopkins, UK).

και να μη χάνεται η επαφή με το κριτικό στοιχείο (Fine, 2018· Katsarou & Siptanos, 2019: 117 κ.ε.). Το σημείο αυτό αναπτύσσεται παρακάτω με τον όρο κριτική διπλής εστίασης (critical bifocality).

2.2.3 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Ο εκπαιδευτικός ερευνητής υπήρξε το πρώτο βήμα στη βάση του οποίου αναπτύχθηκε το κίνημα της φωνής του παιδιού (δες και Τσάφος, 2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή ξεκίνησε ρητά από τις ΗΠΑ τη δεκαετία του '50, αλλά έχει τις ρίζες του στον Dewey (1929) και την προοδευτική εκπαίδευση, όπου οι επιστημονικές προτάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αξιολογηθούν, εάν εφαρμοστούν στην πράξη με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ερευνητή να εφαρμόζει την εκπαιδευτική θεωρία (Hodgkinson, 1957: 138-139). Πιο συγκεκριμένα ο Dewey (1929: 33-34) υπογραμμίζει πως η πρακτική είναι το πρώτο και σημαντικό σημείο

στην αρχή, διότι ορίζει τα προβλήματα, τα οποία από μόνα τους δίνουν στις έρευνες τον εκπαιδευτικό στόχο και τα χαρακτηριστικά τους. Στο τέλος διότι η πρακτική από μόνη της μπορεί να δοκιμάσει, να επιβεβαιώσει, τροποποιήσει και αναπτύξει τα συμπεράσματα των ερευνών. Τα επιστημονικά συμπεράσματα είναι διαμεσολαβητικά και βοηθητικά.

Η οπτική αυτή προώθησε μια σειρά ερευνών στις ΗΠΑ. Στη Μ. Βρετανία το κίνημα με το εκπαιδευτικό ως ερευνητή στις αρχές της δεκαετίας του '70 με τον Lawrence Stenhouse προέκυψε ανεξάρτητα από το αντίστοιχο κίνημα στις ΗΠΑ εξαιτίας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της εποχής (Elliot, 1991). Την ίδια επιχή στη Μ. Βρετανία υπάρχει μια έντονη κριτική στο γραφειοκρατικό μοντέλο ανάπτυξης ΑΠ. Η κριτική αυτή αφορά στον τρόπο που σχεδιάζονται τα Α.Π. από ειδικούς, υιοθετούνται από τις τοπικές αρχές, σχολεία, εκπαιδευτικούς και ελέγχονται από ειδικούς αξιολογητές (Hammersley, 1993: 426).

Ο Lawrence Stenhouse που συνδέεται στενά με το κίνημα στη Βρετανία έθεσε εξ αρχής τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της εκπαιδευτικής έρευνας· έναν εκπαιδευτικό

επαγγελματία που διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του, θέτει υπό αμφισβήτηση την εκπαιδευτική του θεωρία και έχει εξέχουσα θέση στην έρευνα. Ο εκπαιδευτικός αυτός λειτουργεί σε ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων και συνεργασιών με άλλους εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση. Στην έρευνα αυτή κεντρική σημασία κατέχει η μορφή που παίρνουν αυτές οι συνεργασίες, η ισχύς και η δύναμη (Stenhouse, 1975). Παρατηρείται πως οι σχέσεις και κυρίως οι ιεραρχικές σχέσεις δίνουν τα χαρακτηριστικά της έρευνας και καθορίζουν την πορεία της. Για παράδειγμα μία εκπαιδευτική έρευνα ενός εκπαιδευτικού στην τάξη που επηρεάζεται από ακαδημαϊκούς, οι οποίοι φέρουν την εγκυρότητα του επιστημονικού λόγου και καθορίζουν τις υποθέσεις, τα ερωτήματα και τη θεωρία για την ερμηνεία των συμπερασμάτων, δεν μπορεί να αποτελεί μια γνήσια εκπαιδευτική έρευνα-δράση, καθώς η θεωρία υπερκαλύπτει την πρακτική και δεν αφήνει τις φωνές των εκπαιδευτικών να μεταφέρουν τη δική τους γνώση. Η οπτική που προτείνεται σε αυτό το κίνημα είναι μια νέα σχέση ανάμεσα σε αυτόν που ερευνά (εκπαιδευτικό) και σε αυτόν που υποβοηθά (διευκολυντής). Στο χάσμα ανάμεσα στη θεωρία (επιστημονικός λόγος) και πράξη (εκπαιδευτικός τάξης) αλλάζουν οι ρόλοι με τον εκπαιδευτικό να κατέχει κεντρική θέση και τον διευκολυντή να παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον και την υποστήριξη, για έναν αναλυτικο-κριτικό στοχασμό και όχι για έτοιμες τεχνοκρατικές λύσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 126-129).

2.2.4 Η φωνή των νέων στη Μ. Βρετανία

2.4.1 Από την φροντίδα και την προστασία στην αναγνώριση της φωνής του παιδιού

Η παιδικότητα γίνεται αντιληπτή με ποικίλους τρόπους. Συχνά τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως διαφορετικά, ευάλωτα και μη ανεπτυγμένα. (Morrow, 2005·

Oswell, 2013). Σε άλλες περιπτώσεις η παιδικότητα βιώνεται ως ένα στάδιο “προ-ανθρώπινο” (pre-people), όπου τα παιδιά θεωρούνται ως ανολοκλήρωτοι άνθρωποι, που χρειάζονται τη φροντίδα και την προστασία των ενηλίκων (Mayall, 2000). Φαίνεται καθαρά πως η προστασία είναι ένα χαρακτηριστικό που εμποδίζει την ισότιμη συμμετοχή, χωρίς να έρχεται σε ευθεία σύγκρουση μαζί της (Sinclair, 2004). Συχνά, όταν οι νέοι συμμετέχουν σε έρευνα-δράση τοποθετούνται ως συνερευνητές/τριες που έχουν ανάγκη από φροντίδα και προστασία, θεωρούνται ουσιαστικά αναρμόδιοι και ανίκανοι να κατανοήσουν την ερευνητική διαδικασία (Christensen & Prout, 2002). Η σύλληψη του παιδιού ως ανίκανου που έχει ανάγκη να προστατεύεται συνεχώς αποκλείει ουσιαστικά τα παιδιά από την πρόσβαση στη γνώση και δικαιολογεί μ’αυτόν τον τρόπο την άσκηση εξουσίας λόγω αυτής της ευαλωτότητας (Kitzinger, 1997). Πώς όμως θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε τις συνθήκες όπου πέρα από την προστασία θα ενισχύεται η συμμετοχικότητα; (Mayall, 2000). Στην οπτική αυτή θα απομακρυνθούμε από την έννοια της προστασίας, η οποία είναι μεν απαραίτητη, αλλά πολλές φορές περιορίζει και κρύβει προκαταλήψεις.

Η φωνή των μαθητών/τριών είναι η φωνή που λείπει από το σχολείο (Cook-Sather, 2002) και η φωνή που φιμώνεται μέσα από τα τεστ, έρευνες, παρατηρήσεις τρίτων και συνεντεύξεις, μιας και οι μαθητές/τριες δεν θεωρούνται ως ενεργοί δράστες (Mauthner, 1997).

Ήδη από τον Stenhouse (1983: 153) είχε τονιστεί πως το σχολείο φτιάχτηκε για να προωθεί την ευημερία των μαθητών/τριών. Στον ίδιο προσανατολισμό κινείται και η διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού (Nations, 1989) και συγκεκριμένα το άρθρο 12 που δίνει το δικαίωμα στο παιδί να πει ό,τι σκέφτεται σε θέματα που το

αφορούν. Οι απόψεις το πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη⁴⁵. Δεν γίνεται, επίσης, να υπάρχουν μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση χωρίς τη συμβολή των μαθητών/τριών (Levi, 2000). Από την μία είναι απαραίτητο να διατηρούμε τον ρόλο τους ως κοινωνικούς δράστες (social actors), από την άλλη είναι σημαντικό να μην ξεχνούμε πως πρόκειται για μελλοντικούς ενήλικες, με την έννοια ότι θα γίνουν, όχι ότι είναι ήδη (Arnot, κ.α. , 2004).

Το πεδίο της φωνής του παιδιού στον εκπαιδευτικό χώρο καθιερώθηκε με τις ερευνητικές εργασίες της Jean Ruddock, η οποία τόνισε πως οι νέοι έχουν το δικαίωμα να ακουστούν όσον αφορά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες στις οποίες εμπλέκονται. Κατόρθωσε σε αυτή τη λογική να δημιουργήσει σχολεία που λειτούργησαν ως εκπαιδευτικά κέντρα και θεώρησε τις φωνές των μαθητών/τριών απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνδέοντάς τες με τις ταυτότητες που διαμορφώνουν και τη δημοκρατία. Συνέδεσε επίσης τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με την εκπαιδευτική αλλαγή και την καθημερινότητα της τάξης (Fielding, 2007). Έθεσε τα κεντρικά προβλήματα-ζητήματα-προκλήσεις της ΣΕΔ, όπως το θέμα της ισχύος και της αυθεντίας, των διαδικασιών και της ιδιοκτησίας της ΣΕΔ. Τέλος, συνέλαβε τον μετασχηματιστικό ρόλο που μπορεί να παίξουν οι μαθητές/τριες ως αυριανοί πολίτες στην κοινωνία (Flutter & Rudduck, 2004).

Ως προς τη φωνή του παιδιού είναι σημαντικό όχι μόνο να ακουστεί, αλλά να υπάρχουν συζητήσεις και συνεργατικές συν-διαμορφώσεις (Hargreaves, 1994: 251). Το τι είναι σωστό και αληθινό καθορίζεται από τη συναίνεση των συμμετεχόντων (Flyvbjerg, 1998).

Είναι επίσης σημαντικό να ακουστούν όλες οι φωνές. Οι ερευνητές αποφεύγουν πολλές φορές τις φωνές των παιδιών που είναι ακατανόητες ή και δυσάρεστες (Bragg,

⁴⁵ Πιο αναλυτικά δεξ Lansdow, 2005a; 2005b.

2001), ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο κυρίως προνομιούχες φωνές. Εάν θέλουμε να ακουστεί η φωνή των παιδιών είναι σημαντικό:

«η έρευνα να ξεκινήσει με τις εμπειρίες, τις οπτικές και τα θέματα (agendas) για έρευνα από τα άτομα των οποίων οι εμπειρίες τίθενται στο κέντρο του εγχειρήματος»
(Winter & Munn-Giddings, 2001: 57).

Εάν θέλουμε η φωνή των παιδιών να ενδυναμωθεί στη ΣΕΔ, είναι ανάγκη να δημιουργηθεί μία συστηματική αναστοχαστική διαδικασία όπου ερευνητές και συμμετέχοντες θα συμμετέχουν ενεργά για να θέσουν τα θέματα προς έρευνα, να συλλέξουν και να αναλύσουν τα δεδομένα και να τα διαδώσουν, έτσι ώστε αυτοί που συμμετέχουν να γίνουν από ερευνώμενοι ενεργά υποκείμενα πλήρους συμμετοχής στην έρευνα (Bernard, 2000· O' Brien & Moules, 2007).

2.4.2 Τα οφέλη εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών στη ΣΕΔ

Πολλές φορές είναι λιγότερο σημαντικό το πώς είναι τα πράγματα από το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι για αυτά (Flutter & Rudduck, 2004: 6). Για να καταλάβουμε τι συμβαίνει στα σχολεία χρειάζεται να πάμε πιο μακριά από αυτό που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί της πράξης (Apple, 1990: 141). Υπάρχουν ενδείξεις πως στη ΣΕΔ, όπου οι μαθητές/τριες λαμβάνουν ενεργό μέρος, δημιουργείται μια θετική εικόνα των μαθητών/τριών για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Watkins, 2001), καθώς ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες να θέσουν ερωτήματα, να αρχίσουν να σκέφτονται και να παίρνουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης (Doran & Cameron, 1995: 17). Επίσης, δημιουργεί θετικό αυτοσυναίσθημα, ενεργή συμμετοχή, κίνητρα μάθησης και ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να γίνουν ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας (Jelly, et al., 2000).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση και τη συμμετοχή στην ανάλυση και στη διάδοση των αποτελεσμάτων οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μεταγνωστική αντίληψη (Quicke, 1994). Αυτή η ενεργή εμπλοκή των

μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθάει στην ενίσχυση των ρόλων τους ως εκπαιδευόμενων, μαθαίνοντάς τους να χρησιμοποιούν στρατηγικές που έχουν ανακαλύψει μέσα από διαδικασίες αυτό-ερώτησης, κατανοώντας τον σκοπό του να μάθουν κάποιο γνωστικό αντικείμενο και αναζητώντας συνδέσεις και αντιπαραθέσεις με αυτό που τους ήταν ήδη γνωστό (McCallum, κ.α. , 2000: 276). Οι νέοι άνθρωποι έχουν μοναδικές οπτικές ως προς την μάθηση, τη διδασκαλία και το σχολείο. Χρειάζεται να δοθεί προσοχή σε αυτές τις απόψεις και να δοθούν απαντήσεις από τους ενήλικες (Cook-Sather, 2006α). Αυτές οι μοναδικές οπτικές πάνω στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και πώς μπορούν να ερευνηθούν οφείλονται στο γεγονός πως ζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο (Córdova, 2004). Μέσα από την διαδικασία αυτή, ενισχύονται οι διδακτικές πρακτικές, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, η υπευθυνότητα για μάθηση και η επιρροή των μαθητών/τριών στις πολιτικές και τις πρακτικές των σχολικών μονάδων (Cook-Sather, 2006β).

Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία, είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί ένα κλίμα διαλόγου μέσα στη σχολική αίθουσα. Ένας τέτοιος διάλογος, όπου οι μαθητές/τριες θα νιώθουν πως είναι αξιολόγος, θα συμμετέχουν ενεργά και θα αναγνωρίζεται πως η συμμετοχή τους έχει αξία (Doran & Cameron, 1995: 22).

Σημαντική είναι και η συμβολή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Με τον όρο διαδικασία νοείται οποιαδήποτε δράση αξιολογεί τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πράξης, προκειμένου να επιτευχθεί η σχολική μάθηση. Δεν αφορά δηλαδή μόνο την απόδοση ευθυνών και τον έλεγχο του αποτελέσματος (Black, κ.α. , 2002:1). Το σημαντικότερο είναι πως η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες αξιολόγησης διαμορφώνει τις ταυτότητες των μαθητών/τριών ως ενεργά

εκπαιδευομένων παρέχοντας σημαντική ανατροφοδότηση, καθώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται πώς μαθαίνουν (Flutter & Rudduck, 2004: 10).

Σημαντικότερος είναι και ο χρόνος, ο οποίος είναι περιορισμένος και ελεγχόμενος θεσμικά. Η κρίσιμη διαδικασία της ενεργούς ακρόασης των μαθητών/τριών από τον εκπαιδευτικό είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα. Αυτή όμως η διάθεση χρόνου βοηθά σημαντικά στην αναβάθμιση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και γενικότερα κινητοποιεί θετικά τους μαθητές/τριες (Charlton, 1996: 62).

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην έρευνα-δράση συμβάλλει και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διότι οι ιδέες τους είναι άμεσα συσχετιζόμενες με την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας (Cooper, κ.α. , 2000: 22). Οι οπτικές των μαθητών/τριών συμβάλλουν και στον βαθύτερο αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, καθώς πολλές φορές εκφράζονται με σαφήνεια, αναλύουν με ειλικρίνεια και δείχνουν συνέπεια στις απόψεις που εκφράζουν. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Cullingford, 1991) οι φωνές των μαθητών/τριών, διότι μπορούν να προσφέρουν μια πιο καθαρή εικόνα για τις αιτίες αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Mitra, 2001).

Όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά, οι σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών βελτιώνονται, καθώς η διδασκαλία και η μάθηση αντιμετωπίζονται ως μια κοινή προσπάθεια. Επίσης, μέσα από το χτίσιμο αυτής της καλής σχέσης υπάρχει η πιθανότητα να αναδειχθούν θέματα στην κοινότητα, λόγω της εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται σταδιακά (Flutter & Rudduck, 2004:13).

Οι μαθητές/τριες είναι συνήθως παθητικοί στη σχολική κοινότητα. Η ΣΕΔ μπορεί μέσω της συμμετοχικότητας να οδηγήσει και σε αλλαγή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση της κοινωνίας, εφόσον η εφαρμογή της γίνει

με συλλογικό και μεθοδικό τρόπο. Βασική προϋπόθεση είναι οι συμμετέχοντες να μην είναι πληροφοριοδότες αλλά να συμμετέχουν ενεργά, καθώς

διευκολύνεται η εμπλοκή των συμμετεχόντων στο κοινωνικό πλαίσιο και στην απόκτηση γνώσης, προκειμένου να εκκινήσει ο προσωπικός και κοινωνικός μετασχηματισμός[...]. Αυτή η γνώση είναι απαραίτητη για αυτό που έχει περιγραφεί ως κοινωνικά δίκαιη ανάπτυξη των νέων στην οποία οι νέοι συμμετέχουν σε πρακτικές που κατευθύνουν ταχύτατα προς την απόκτηση ενός ισότιμου κόσμου με ασφαλείς, ζωτικές γειτονιές που υποστηρίζουν υγιείς, αισιόδοξες, νεανικές ταυτότητες

(Cammarota & Romero, 2009: 54).

Τέτοιου είδους δομικές αλλαγές δημιουργούν ένα νέο ήθος και έναν μηχανισμό που βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές· ικανό να διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες προς αυτήν την κατεύθυνση. Όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά σε άμεσες δημοκρατικές διαδικασίες αναπτύσσουν ανάλογα θετική εκτίμηση για τη δημοκρατία (Hart, 1997:3)⁴⁶

Αυτός ο μηχανισμός είναι ανάγκη να συνδεθεί με την εκπαιδευτική πολιτική του κάθε σχολείου, διότι τις περισσότερες φορές οι παρεμβάσεις της ΣΕΔ είναι παροδικές. Όταν η καινοτομία αυτή συνδυαστεί με μια μειονότητα εκπαιδευτικών, τότε δεν μπορεί να έχει διάρκεια, και αυτό διότι όταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί φύγουν από το σχολείο η καινοτομία σταματά (Flutter & Rudduck, 2004:15).

2.2.5 Βασικές αρχές της ΣΕΔ στο σχολικό πλαίσιο

Η ΣΕΔ είναι μια απαιτητική ερευνητική και παιδαγωγική διαδικασία. Καθώς, όμως τίθενται περιορισμοί (θα αναπτυχθούν στην επόμενη υποενότητα), είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να περιγραφούν οι αρχές της. Οι βασικές αρχές λαμβάνονται υπόψη σε όλα τα στάδια μιας ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και στον αναστοχασμό, που είναι απαραίτητος σε οποιαδήποτε έρευνα– δράση.

⁴⁶ Στην Μ. Βρετανία υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που συμμετείχαν ενεργά σε κοινοτικά συμβούλια και σε Κοινοβούλια (Wade, κ.α. , 2001).

Ένα πρώτο σημείο που έχει τεθεί ενδελεχώς είναι η στενή σύνδεση με το τοπικό πλαίσιο, καθώς η παραγόμενη γνώση στη ΣΕΔ και οι ερευνητικές και παιδαγωγικές διαδικασίες αντανακλούν αληθινά προβλήματα, ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών/τριών. Απαραίτητη είναι και η σύνδεση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Οι εμπειρίες τους μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο νοηματοδοτούν την έρευνα και τη μάθηση και σε προσωπικό επίπεδο και σε πολιτικό, αλλά και ως προς το γενικότερο πνευματικό περιεχόμενο (Shor, 1992). Αυτή η παραδοχή έρχεται σε αντίθεση με την παιδαγωγική της προετοιμασίας για εξετάσεις («test pre pedagogy») (Rodríguez, 2008).

Η πολιτική στόχευση της ΣΕΔ είναι σημαντική και στην περίπτωση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά η γνώση που συγκροτείται κριτικά, βοηθά τους νέους να διατηρήσουν ταυτότητες ευαίσθητες σε θέματα φυλής, εθνότητας και κοινωνικού φύλου και, παράλληλα, να δεσμευτούν να βελτιώσουν τις συνθήκες στις κοινότητές τους και να συναισθανθούν όσους υποφέρουν από παρόμοια καταπίεση (Ginwright & Cammarota, 2002). Να γίνουν ουσιαστικά δράστες ενάντια στην καταπίεση (agents of oppression) (Freire, 1970· Delgado-Bernal, 2002).

Στο συνεχές που δημιουργείται από την αποδοχή της γνώσης των περιθωριοποιημένων ως την αποδοχή των κατανοήσεών τους ως γνώση με αξιοπιστία και εφαρμοσιμότητα, προκύπτει η πρόκληση να ακούσουμε τις φωνές αυτές, να διαπραγματευτούμε και κυρίως να αναπτύξουμε τις κατανοήσεις, όχι μόνο των ερευνητών, αλλά και των συμμετεχόντων/ουσών. Συχνά οι περιθωριοποιημένοι τις αποτυχίες τους τις αποδίδουν στον εαυτό τους και στα ελλείμματα που τους έχουν αποδοθεί (Rodríguez & Brown, 2009: 25· Payne, κ.α. , 2009: 49). Στη ΣΕΔ αντίθετα έχει σημασία να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες/ουσες την αξία της προσωπικής τους

γνώσης και εμπειρίας (Sánchez, 2009: 83), αλλά και τις ευθύνες του περιβάλλοντος για τις αποτυχίες τους.

Στη ΣΕΔ οι συμμετέχοντες λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Με τη γνώση τους επηρεάζουν και τη φύση της έρευνας και την όλη διαδικασία. Οι κατανοήσεις τους συνδέονται με τις εμπειρίες όλων των συμμετεχόντων και διευρύνουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές θεωρίες. Οι συμμετέχοντες συμβάλλουν ενεργά σε μια σχεσιακή ανακοινωνικοποίηση (relational resocialization) (Rodriguez & Brown, 2009: 27), όπου οι κατανοήσεις όλων κατατίθενται στο τραπέζι και συζητιώνται. Στην σχεσιακή ανακοινωνικοποίηση οι αξίες, οι στάσεις και οι ικανότητες που υιοθετήθηκαν τίθενται υπό το πρίσμα του αναστοχαστικού διαλόγου. Επανεξετάζονται, συσχετίζονται με τους άλλους συμμετέχοντες και θεωρητικοποιούνται.

Η μεθοδολογία στη ΣΕΔ πρωτίστως στοχεύει στην εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα σε ΣΕΔ με άτομα με αναπηρίες αναπτύχθηκαν οι φωτοϊστορίες για να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι (Flutter & Rudduck, 2004). Η Κατσαρού (2016: 201, 288-307) διαχωρίζει τις πηγές δεδομένων σε μια ΕΔ σε α. ντοκουμέντα, β. πηγές δεδομένων νεωτερικότητας, γ. πηγές δεδομένων μετανεωτερικότητας. Ο διαχωρισμός αυτός είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στη ΣΕΔ για τον αναστοχασμό, κυρίως ως προς τη συμμετοχικότητα. Βασικό κριτήριο είναι να δίνεται η δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν. Εάν για παράδειγμα οι συμμετέχοντες δεν γνωρίζουν να διαβάζουν (π.χ. μεγάλης ηλικίας αναλβήφητοι, νεοφερμένοι μετανάστες), το video και οι φωτοϊστορίες αποτελούν ένα πιο δημοκρατικό και συμμετοχικό μέσο.

Πίνακας 6 Διαχωρισμός ειδών ερευνητικών δεδομένων (Κατσαρού, 2016: 288-307)

Πηγές Δεδομένων		
A. Ντοκουμέντα	B. Νεωτερικότητα	Γ. Μετανεωτερικότητα
Αναφορές	Παρατήρηση	Αφηγήσεις
Παρατηρήσεις	Συνεντεύξεις	Ηχογραφημένοι διάλογοι
Συνεντεύξεις	Ερωτηματολόγια	Φωτογραφίες Φωτοϊστορίες
Ερωτηματολόγια	Ημερολόγια	Ζωγραφιές
Πρακτικά συλλόγου διδασκόντων	Ερευνητικά ημερολόγια ⁴⁷	Μεταφορές
		Βίντεο
		Θεατρικά έργα

Οι μεταμοντέρνες πηγές που αναφέραμε επικεντρώνονται σε γλωσσικά και σημειωτικά συστήματα και δίνουν μεγαλύτερη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τα αντιθετικά νοήματα και το τοπικό πλαίσιο όπου παράγονται (Jennings & Graham, 1996). Στη ΣΕΔ οι επιλογές είναι συνυφασμένες με μια δημοκρατική επιστημολογία που σκοπό έχει τον μη –αποκλεισμό των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες χρειάζεται όχι μόνο να παράγουν τη γνώση αλλά και να την κατανοούν και να τη συνδέουν με την πραγματικότητά τους (Shor, 1996). Μια ζωγραφιά για παράδειγμα που ζωγράφισε ο ίδιος ο συμμετέχων ή ένας ηχογραφημένος διάλογος που ο ίδιος συμμετείχε, μπορεί να συμβάλλει ευκολότερα στην κατανόηση της πραγματικότητας.

Πέρα από τις εμπειρίες, τη σύνδεση με το τοπικό πλαίσιο και τη συμμετοχικότητα, η ΣΕΔ είναι συνυφασμένη με τον θεμελιώδη σκοπό της χειραφέτησης των ανθρώπων (Shor, 1992: 25). Για το σκοπό αυτό είναι σημαντικό να αναστοχάζονται οι συμμετέχοντες και να συνδέουν τις καθημερινές τους εμπειρίες με συστήματα καταπίεσης (π.χ. μαθησιακοί στόχοι, προκαθορισμένη ύλη, εξετάσεις).

⁴⁷ Θα μπορούσε να ενταχθεί και στα δεδομένα μετανεωτερικότητας. Εξαρτάται από τον τρόπο που γράφεται.

Βασική προϋπόθεση για τη χειραφέτηση είναι η δυνατότητα διάδοσης της γνώσης που παρήχθη στη σχολική τάξη. Η ίδια η ανάγκη της διάδοσης κινητοποιεί τους συμμετέχοντες να εκθέσουν τις απόψεις τους με σαφήνεια σε ένα ευρύτερο κοινό. Ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες να εκτεθούν, να θεωρητικοποιήσουν και να εκθέσουν τις εμπειρίες τους ως κάτι σημαντικό.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η προσπάθεια να σκιαγραφηθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της ΣΕΔ και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκαν. Στην επόμενη ενότητα θα εξετάσουμε στοιχεία από τη βιβλιογραφική έρευνα που έχουν δείξει ποια σημεία της ΣΕΔ είναι ανάγκη να εξετάζονται σε βάθος και να συζητιώνται, προκειμένου να επιτυγχάνεται η στόχευση της ΣΕΔ, αλλά και να μην χάνεται η αξιοπιστία της.

2.2.6 Ο Εκδημοκρατισμός της Γνώσης και η ΣΕΔ στον χώρο της εκπαίδευσης

Σε προηγούμενη ενότητα εξηγήθηκε το μανιφέστο του εκδημοκρατισμού της γνώσης συνδυαστικά με την έρευνα - δράση. Σε αυτή την ενότητα θα εξετάσουμε τη θεώρηση αυτή στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση, τις προεκτάσεις και τους συσχετισμούς. Η ανάγκη εκδημοκρατισμού της γνώσης του σχολείου έχει τονιστεί εδώ και 20 χρόνια (Suarez, 2017: 475). Οι Rowell και Hong (2017) προτείνουν τους εξής συσχετισμούς του εκδημοκρατισμού της γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης:

- α. Ο τρόπος που παρουσιάζεται ο κόσμος (μορφές επίσημης γνώσης, είδη προσβάσιμης και διαθέσιμης γνώσης)
- β. Οι δραστηριότητες με τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες εμπλέκονται στη γνώση του κόσμου (και στη διδασκαλία και στην εκπαιδευτική μέθοδο)
- γ. Οι διαδικασίες διάχυσης της γνώσης (στην σχολική αίθουσα, στις τοπικές κοινωνίες, στις ενδιαφερόμενες κοινωνικές ομάδες κλπ)

δ. Ο τρόπος με τους οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες εμπλέκονται σε κοινωνική και μετασχηματιστική δράση.

Σύμφωνα με το κίνημα του Εκδημοκρατισμού της Γνώσης, η γνώση νομιμοποιείται από ένα πολυσύμπαν⁴⁸ (pluriverse) (Blaser, κ.α. , 2014· Escobar, 2015: 22-23) ιδεών, οντοτήτων και επιστημολογιών, σε αντίθεση με το σχολείο όπου η νόμιμη και έγκυρη γνώση πηγάζει από τα ΑΠ και τα σχολικά βιβλία. Η υβριδικότητα και οι πολλαπλές αλήθειες συσχετίζονται με τον Εκδημοκρατισμό της Γνώσης, όπου μέσω διαπραγμάτευσης, συμβιβασμού, συμφιλίωσης η καλλιέργεια της οπτικής και θέασης πολλαπλών οντολογιών επιτρέπεται η ανάπτυξη πολλαπλών γνωμών στις οποίες φυσικά δίνονται ίσες ευκαιρίες να ακουστούν (Larsson, 2001).

Έμφαση, επίσης, δίνεται στην εκπαιδευτική μεθοδολογία που δίνει προβάδισμα στις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (π.χ. αφηγήσεις, προφορικά κείμενα από την κοινότητά τους, μεταφορές, αυτοβιογραφικά κείμενα είτε προσωπικά, είτε από το οικείο περιβάλλον τους) και στους αναστοχασμούς τους πάνω στις εκπαιδευτικές πρακτικές που επέλεξαν.

Η διαλογικότητα που αναπτύσσεται σχετίζεται με την παραγωγή και διάδοση της γνώσης (Anderson, 2017: 442), καθώς η γνώση παράγεται από διαφορετικές οπτικές, διαφορετικούς συμμετέχοντες και διαφορετικές πηγές γνώσης. Η γνώση αυτή παράγεται μέσα από την συνεργασία με άλλους. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ισότιμη συμμετοχή, οι οριζόντιες σχέσεις των συμμετεχόντων και οι δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων (Larsson, 2001).

⁴⁸ Υπάρχει πρόβλημα της μετάφρασης αυτού του όρου, διότι στα ελληνικά και στα αρχαία ελληνικά υπάρχει η έννοια του «πολύ» μέσω του παραγωγικού προθήματος συν- (σύμπαν=ολόκληρος ο κόσμος, τα πάντα που υπάρχουν σε αυτόν) ενώ στα αγγλικά η λέξη Universe, έχει το λέξιμο uni< από τα λατινικά που σημαίνει «ένας». Το λέξιμο Pluriverse έρχεται σε αντίθεση με το Universe για να δηλώσει την πολλαπλότητα. Επιλέγουμε το πολύ-σύμπαν για να τονίσουμε την πολλαπλότητα, αλλά ουσιαστικά πρόκειται για πλεονασμό.

Κεντρικό σημείο που έχει υποβαθμιστεί στην έρευνα-δράση στο σχολικό χώρο και τονίζεται από το κίνημα του Εκδημοκρατισμού της Γνώσης σε εκπαιδευτικές δομές είναι η διάχυση της γνώσης (Kilpatrick, κ.α. , 2007: 362). Οι κοινές αποφάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών εκδημοκρατίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και τη γνώση που παράγεται. Η διάδοση της παραγόμενης γνώσης είναι το αποκορύφωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες καταγράφουν τις παιδαγωγικές τους εμπειρίες (Suarez, 2017), παρεμβαίνοντας, έτσι, στη δημόσια σφαίρα. Με την διάδοση της γνώσης μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια συζήτηση και στη χάραξη της πολιτικής σε τοπικό, κρατικό και εθνικό επίπεδο (Rowell & Hong, 2017), αναλαμβάνοντας κοινωνική δράση και μετασχηματίζοντας την κοινότητά τους.

Οι αρχές του κινήματος του Εκδημοκρατισμού της Γνώσης μπορούν να ακολουθηθούν σε διάφορους τομείς στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως στη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στην υιοθέτηση πολυπολιτισμικών οπτικών και στην εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στη συμμετοχική έρευνα-δράση που αποτελεί και αντικείμενο της διατριβής.

Στη ΣΕΔ οι συμμετέχοντες συμμετέχουν ισότιμα και η οπτική αυτή έρχεται σε αντίθεση με ερευνητικές μεθοδεύσεις, όπου οι εκπαιδευόμενοι, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι αντικείμενα προς διερεύνηση (Liamputtong & Ezzy, 2005· Fernadez - Balboa & Marshall, 1994). Στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού όπου ειδικοί ερευνητές εισέρχονται στις σχολικές αίθουσες και εποπτεύουν τις δραστηριότητες με περίπλοκες τεχνικές (Hall, 1992: 25), όπως τα ερωτηματολόγια και τα απαντητικά φύλλα (worksheets) (Anderson, 2017), η ΣΕΔ αναζητά την ενεργοποίηση των εμπειριών των μαθητών/τριών και τη νομιμοποίηση της γνώσης

που φέρνουν με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις γλωσσικές τους ποικιλίες και αντιλήψεις, για να δημιουργήσουν έναν χώρο όπου πολλαπλές προοπτικές και κόσμοι γίνονται αποδεκτοί.

2.2.7 Περιορισμοί και προβλήματα στη συμμετοχική έρευνα-δράση

Είναι φανερό η πολιτική στόχευση στη συμμετοχική έρευνα-δράση. Οι Bishop και Glynn στο Mirfin - Veitch & Ballard (2005: 191) αναφέρουν τα εξής σημεία σχετικά με την ποιότητα μιας συμμετοχικής έρευνας-δράσης:

- Έναρξη έρευνας: Ποιος εκκινεί την έρευνα; Ποιος αποφασίζει για τα ερωτήματα που θα ερευνηθούν;
- Οφέλη: Τι είδους οφέλη υπηρετούνται; Ποιος ωφελείται; Ποιος θα απολαύσει τα οφέλη;
- Αντιπροσώπευση: Ποιού η φωνή ακούγεται; Ποιός αποφασίζει για τις κοινωνικές πραγματικότητες που θα παρουσιαστούν;
- Νομιμοποίηση: Ποιός αναλύει τα δεδομένα; Ποιός εγγυάται για την ακρίβεια και την εγκυρότητα των κειμένων;
- Ευθύνη: Σε ποιόν/ά/ούς/ές λογοδοτεί ο/η εκπαιδευτικός; Ποιός ελέγχει τη διάδοση της γνώσης;

Τα παρακάτω ζητήματα θα παρουσιαστούν ενδελεχώς στις επόμενες υποενότητες προκειμένου να αναλυθούν οι βασικές πτυχές και οι πιθανές διέξοδοι, καθώς χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διεξαγωγή μιας ΣΕΔ.

2.2.7.1 Το πρόβλημα της ισχύος (power)

Η εξουσία δεν γίνεται αντιληπτή στη ΣΕΔ πάντοτε ως καταπιεστική με σκοπό την κυριαρχία. Υιοθετούνται οπτικές σχεσιακών κατανοήσεων (relational understandings) της εξουσίας (Young, 1990· Kreisberg, 1992). Η μετασχηματιστική (transformative) εξουσία συνδέεται με τον εκπαιδευτική χαρακτήρα της ΣΕΔ, καθώς παίζει κεντρικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη ευθυνών. Υπό αυτή την έννοια η ισχύς ανακατανέμεται. Η έρευνα δεν εμπορευματοποιείται, δεν νοείται δηλαδή μόνο πως κατέχεται από ενήλικες ερευνητές που αντλούν δεδομένα από παιδιά-συνερευνητές/τριες (Groundwater-Smith, κ.α., 2015). Δεν είναι εξάλλου τυχαίο το γεγονός πως συνδέθηκε το ερευνητικό πεδίο με υποβαθμισμένες εκπαιδευτικές κοινότητες νέων (π.χ. Λατινοαμερικάνοι⁴⁹, Αφροαμερικανοί), διότι προσπάθησε να δώσει τη δυνατότητα να ακουστούν όλες οι φωνές⁵⁰ προκειμένου οι μαθητές/τριες να ασκηθούν ως μελλοντικοί πολίτες (πολιτειότητα/citizenship) και να γίνουν ενεργά μέλη που εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων (McMurray & Niens, 2012). Ο Starhawk (1980:10) διαχωρίζει τις μορφές εξουσίας ως εξής: (α). την εξουσία πάνω (power over), που αναφέρεται στις σχέσεις κυριαρχίας και ελέγχου, (β). την εξουσία από και μέσα από (power- from-within) που αναφέρεται στην αίσθηση της προσωπικής ικανότητας και στη σύνδεση με άλλα ανθρώπινα υποκείμενα και το περιβάλλον και (γ). την εξουσία με (power with), όπου προτείνεται η επιρροή σε μία ομάδα ισότιμων συμμετεχόντων. Αυτή η επιρροή σχετίζεται στο σχολικό περιβάλλον με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζεται να καλλιεργηθούν, ώστε η «εξουσία από και μέσα από» να εμπλέκει τους μαθητές/τριες στην «εξουσία με» μέσα από το διάλογο και τις συνομιλίες με τους μαθητές/τριες (de los Reyes & Gozemba, 2002).

⁴⁹ Ο Trueba (1991) υποστήριξε πρώτος την παιδαγωγική τεχνική της συμμετοχής σε έρευνα για την ενίσχυση των Λατίνων μαθητών.

⁵⁰ Ανάμεσα σε άλλους Atweh, 2003; Klipatrick, McCartan, McAlister, & McKeown, 2007.

Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν λίγη εξουσία και δυνατότητα δράσης σε θέματα συμμετοχικότητας, οι μαθητές/τριες έχουν ακόμη μικρότερη (Cook-Sather, 2009α: 225). Για να επιτευχθεί όμως ο σκοπός της ΣΕΔ και να αμβλυνθούν τα ζητήματα εξουσίας και επιβολής σε πρακτικό επίπεδο προτείνεται η σύνδεση των προβλημάτων εξουσίας με τον τρόπο που διεξάγεται ο διάλογος (Gruddas, 2007).

Ο Foucault συνεισέφερε σημαντικά στην κατανόηση της εξουσίας και στη σχέση της με τη γνώση (Foucault, 1979). Τα θέματα αυτά στη ΣΕΔ είναι ανάγκη να εξεταστούν σε βάθος και να μετακινηθούμε από την εξουσία ως εμπόρευμα/προϊόν (commodity) που εξασκείται από κάποιους σε κάποιους άλλους, στην αναδιανομή της εξουσίας (Groundwater-Smith κ.α. 2015: 59).

Σημαντικό κρίνεται και το πρόβλημα της ισχύος που συνδέεται με την ανάγκη αλλαγής της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται απλώς να μειώσουν την εξουσία τους μέσα στην τάξη, αλλά και να αναμορφώσουν την ταυτότητά τους, προκειμένου να δημιουργήσουν εκείνο το κλίμα φιλικότητας και ασφάλειας που θα επιτρέψει στους μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, διότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα βοηθήσουν στη διαδικασία καθοδήγησης και υποστήριξης των νέων σε θέματα εξουσίας (Cargo κ.α. , 2003).

2.2.7.2 Η σύνδεση του βαθμού συμμετοχής, με την πολιτειότητα και τον διάλογο

Στενά συνδεδεμένος με το θέμα της ισχύος είναι και ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η έρευνα. Η χειραφέτηση των μαθητών/τριών επιτυγχάνεται με την ενεργό συμμετοχή τους στην διαδικασία της μάθησης. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να την το επιτύχει κανείς είναι να αφήσει τους μαθητές/τριες να συνοργανώσουν μαζί με τον εκπαιδευτικό την έρευνητική διαδικασία και να τους επιτρέψει να πάρουν αποφάσεις.

Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματά τους και για αυτό είναι στην καλύτερη* θέση να εκφράσουν το τι χρειάζεται να μάθει ο καθένας τους και με ποιον τρόπο μπορεί να το μάθει καλύτερα και αποτελεσματικότερα. Σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι δικαίωμα των μαθητών/τριών να εμπλακούν στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη μάθηση (Mok, 1997: 318).

Μία τέτοια προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν όχι μόνο ως πηγές άντλησης δεδομένων, αλλά ως συνερευνητές/τριες σε όλα τα στάδια της έρευνας: στον σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην πραγμάτωση, στην αξιολόγηση και στη διάδοση της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τα μαθησιακά τους προβλήματα και το τι ακριβώς θέλουν να μάθουν. Σχεδιάζουν την όλη διαδικασία, συμβάλλουν στην υλοποίησή τους και στη συνέχεια την αξιολογούν και την διαδίδουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές/τριες λαμβάνουν αποφάσεις και έτσι αναλαμβάνουν την ευθύνη. Στη ΣΕΔ η μάθηση πηγάζει μέσα από τη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη ευθυνών και από το δημοκρατικό δικαίωμα εμπλοκής στις αποφάσεις μέσα από διαδικασίες όπου οι μαθητές/τριες από ενεργοί μαθητές/τριες (active learners) εμπλέκονται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού σε ενεργούς πολίτες. Επομένως, η ΣΕΔ, συνδέεται έντονα με την πολιτειότητα (citizenship).

Σε αυτήν την κατεύθυνση πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες (ενδεικτικά δες μεταξύ άλλων: Mok, 1997; Meyer & Etheridge, 1999; Kusch, κ.α. , 1999; Flutter & Ruddock, 2004). Για να καταλάβει κανείς την αξία της συμμετοχής αξίζει να αναφερθούμε στην έρευνα της Cook-Sather (2009α), όπου στο project «Διδάσκω και Μαθαίνω μαζί» (Teaching and Learning Together) οι μαθητές/τριες γίνονται εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών εκπαιδευτικών. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, αναλαμβάνουν ρόλους, όπου γίνονται διαλογικοί συνεργάτες,

κατασκευάζουν και συμμετέχουν στη συγκεκριμένη εμπειρία και στην αναθεώρησή της (Cook-Sather, 2011).

Το σύνολο της θεώρησης όμως δεν μπορεί να επιτύχει, εάν δεν υπάρχει διάλογος. Όπως επεσήμανε στο σύνολο του έργου του ο Jurgen Habermas, ο διάλογος είναι η πηγή της αλλαγής. Χρειάζεται, όμως μία τέτοια μορφή διαλόγου που να υπερσχύει των ασυμμετριών των σύγχρονων κοινωνιών. Μόνο μέσα από ένα γνήσιο διάλογο, όπου όλες οι φωνές ακούγονται και λαμβάνονται υπόψη είναι δυνατή η επαναδιαπραγμάτευση των εννοιών και των νοημάτων (Frydaki & Katsarou, 2013).

2.2.7.3 Η ιδιοκτησία της έρευνας

Το ζήτημα της ιδιοκτησίας (ownership) τέθηκε, όταν οι Mill και Morris (2000) έθεσαν ερωτήματα για το αν πράγματι οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες επισκιάζονται ή αποσιωπώνται από τους ακαδημαϊκούς συμμετέχοντες σε μια ΣΕΔ. Το θέμα αυτό σχετίζεται άμεσα με τη θεωρία και την πράξη της ΣΕΔ. Η ιδιοκτησία επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει η ατομική συμμετοχή χωρίς συμβιβαστικές δεσμεύσεις και αίσθημα εκμετάλλευσης (Miskovic & Hoop, 2006), κάτι ιδιαίτερα δύσκολο, αναλογιζόμενοι πως η δέσμευση είναι αναγκαία, καθώς οποιοδήποτε έρευνα-δράση είναι χρονοβόρα και απαιτεί πολλή ενέργεια (Munford κ.α. , 2003).

Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, πολλές φορές ενώ λαμβάνονται υπόψη, δεν συμμετέχουν πραγματικά. Το μεγαλύτερο ζήτημα σε πρακτικό επίπεδο δεν είναι η έλλειψη επιστημονικής επάρκειας από τους νεαρούς συμμετέχοντες, αλλά η απροθυμία των επαγγελματιών να ακούσουν τους μαθητές/τριες και να σκεφτούν κριτικά πάνω στα όσα μεταφέρουν οι μαθητές/τριες. Το όλο πρόβλημα έγκειται στη διαφορά ανάμεσα στο «δουλεύω πάνω στους» και στο «δουλεύω με» («work on» and «work with») (Handfield & Haw, 2001). Ενώ, δηλαδή, η θεωρία της ΣΕΔ διατείνεται

ότι δίνει φωνή σε ευάλωτους, περιθωριοποιημένους και στερούμενους κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, οι συμμετέχοντες ακαδημαϊκοί λαμβάνουν υπόψη τους σε μικρό βαθμό με ποιους ακριβώς τρόπους οι νέοι συμμετέχουν ενεργά ως υποκείμενα της έρευνας. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει είναι οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ως απλοί πληροφοριοδότες και να μην ακουστούν τα όσα έχουν να καταθέσουν.

Οι αντιστάσεις των μαθητών/τριών είναι συχνές, καθώς περιμένουν συνεχώς από τον ερευνητή(/και εκπαιδευτικό) οδηγίες για το πώς θα προχωρήσει η ερευνητική και παιδαγωγική διαδικασία. Ο ερευνητής αφήνει περιθώριο στους συμμετέχοντες για δράση και αυτή νιώθουν ανασφάλεια για το πώς θα κατορθώσουν να προχωρήσουν τη διαδικασία. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα πολιτισμικό σοκ καθώς δεν είναι συνηθισμένοι οι νέοι στο να αφήνεται χώρος για να νιώσουν ότι η έρευνα είναι και δική τους ιδιοκτησία (Lind, 2007: 380).

Σχέση με την ιδιοκτησία της έρευνας έχει και η διάδοσή της έρευνας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρέπει να ακολουθήσει μόνο τον επίσημο ακαδημαϊκό τρόπο διάδοσης (συνέδρια, συγγράμματα κτλ). Η εποχή της σύγχρονης τεχνολογίας προσφέρει και άλλα μέσα διάδοσης (Cardno, 2003) (π.χ. βίντεο, blogs κτλ). Από τη διάδοση της έρευνας επωφελείται η ευρύτερη κοινότητα και όχι μόνο οι συμμετέχοντες, καθώς δίνεται αξία στη φωνή των μαθητών/τριών (Ruddock & McIntyre, 2007).

Σε κάθε περίπτωση βέβαια σκοπός της έρευνας είναι η παραγωγή νέας γνώσης. Ως λύση στο όλο θέμα προτείνεται η υπέρβαση των παραδοσιασκών μεθόδων που επικρατούν στην εκπαιδευτική έρευνα (π.χ. συνέντευξη, ημερολόγιο). Σε μια μετασχηματιστική εκπαιδευτική προσέγγιση δεν πρέπει απλώς να ακούσουμε (hear) τους μαθητές/τριες αλλά να τους αφουγκραστούμε (listen to) (Hopkins, 2008).

2.2.7.4 Ο ρόλος του διευκολυντή

Τα προβλήματα της ισχύος, της πολιτειότητας και της ιδιοκτησίας της έρευνας σχετίζονται με τα δικαιώματα των μαθητών/τριών σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η ΣΕΔ είναι μία ερευνητική μέθοδος που φαίνεται να επιτυγχάνει σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία ενεργών πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία. Δεν είναι τυχαίο πως η ΣΕΔ χαρακτηρίζεται από τους πρωτεργάτες της ως “καθημερινή δημοκρατία” (Fielding, 2007).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, χρειάζεται να δημιουργηθεί μια δημοκρατική κουλτούρα, όπου οι μαθητές/τριες θα μπορούν να αποφασίζουν για την πολιτική του σχολείου και για τη λήψη αποφάσεων. Ένα περιβάλλον όπου ο κεντρικός ερευνητής θα αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή και θα βοηθάει τους μαθητές/τριες στη διεξαγωγή της δικής τους έρευνας. Μιας έρευνας που θα διέπεται από εντιμότητα, ειλικρίνεια, συνέπεια, αξιοπιστία, έμπρακτο ενδιαφέρον, αποδοχή ατομικότητας και συμμετοχικότητα χωρίς αποκλεισμούς (Lind, 2007; 2013). Προβλήματα ηθικά αναπόφευκτα θα προκύψουν (π.χ. ποιοι ακριβώς απαρτίζουν μια ομάδα και γιατί; Είναι μόνο οι «καλοί «μαθητές/τριες»; «η όλη έρευνα μας βοηθάει στη σχολική πορεία ή μας αποκλείει κοινωνικά, μη παρέχοντας μας τα κατάλληλα εφόδια;»). Ως λύση προτείνεται η συζήτηση των ηθικών ζητημάτων μέσα στο χώρο της τάξης (Balakrishnan & Cornforth, 2013).

Οι ερευνητές ΣΕΔ χρειάζεται να εγγυώνται, ώστε οι ερωτήσεις και οι μέθοδοι που επιλέγονται να προωθούν ζητήματα που απασχολούν την κοινότητα, τον πλούτο της συμμετοχικής γνώσης και τη γνώση των συμμετεχόντων σε ζητήματα που ερευνώνται (Chevalier & Buckles, 2013: 5). Χρειάζεται προσπάθεια και μεθοδικότητα από τη μία να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων και από την άλλη η έρευνα να μην χάσει την εγκυρότητά της.

2.2.7.5 Η διαλογικότητα

Πριν προχωρήσουμε στο βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών είναι αναγκαίο να παρατηρήσουμε πως η εξουσία, η πολιτειότητα των μαθητών/τριών, η ιδιοκτησία της έρευνας και ο ρόλος τους διευκολυντή σχετίζονται με τη διαλογικότητα. Στην έρευνα-δράση και μάλιστα στη ΣΕΔ με μαθητές/τριες, δίνεται έμφαση στο να ακουστεί η φωνή των μαθητών/τριών και η συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική έρευνα μέσω της δημιουργίας ενός διακειμενικού, διαλογικού χώρου. Μέσα στην ΕΔ, γενικότερα, λαμβάνουν χώρα κοινωνικά γεγονότα (social events) ρηματικής διάδρασης ανάμεσα στα υποκείμενα, προερχόμενα από διαφορετικές κοινωνιόλεκτους και ιδεολογικά συστήματα πεποιθήσεων (Gruddas, 2007, p. 479).

Οι φωνές των μαθητών/τριών όπως αναφέραμε ήδη πολλές φορές δεν ακούγονται, αποσιωπώνται ή ακόμα και σε πολλές περιπτώσεις ΣΕΔ γίνονται αντικείμενο ερμηνείας από τους ακαδημαϊκούς συμμετέχοντες. Είναι βέβαια ιδιαίτερα δύσκολο να κατορθώσουν οι μαθητές/τριες να αρθρώσουν έναν λόγο έξω από του ενήλικου. Ως προς τη ΣΕΔ και τη φωνή των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της διαλογικής διάδρασης οι Atweh κ.α. , (1998) επικεντρώνονται σε έξι χαρακτηριστικά:

- στη σημασία των κοινωνικών διαδικασιών και στον τρόπο που μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί σχετίζονται μεταξύ τους
- στη συμμετοχικότητα που επικεντρώνεται στην εμπλοκή αυτών που σε άλλες έρευνες δεν εμπλέκονταν
- στον πρακτικό και συνεργατικό χαρακτήρα, καθώς σχετίζεται με αλλαγές των πρακτικών
- στον χειραφετητικό χαρακτήρα που προσπαθεί να αλλάξει μη-παραγωγικούς και μη-ικανοποιητικούς τρόπους συσχετισμού με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν τα υποκείμενα

- στον κριτικό χαρακτήρα καθώς ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται στις πρακτικές του και προσπαθεί να συνειδητοποιήσει περιορισμούς στον τρόπο εργασίας και εμπλοκής του με τους μαθητές/τριες
- στον διαλεκτικό χαρακτήρα καθώς η έρευνα της πραγματικότητας είναι και μια προσπάθεια αλλαγής και αυτή η αλλαγή με τη σειρά της ερευνάται εκ νέου.

Κεντρικό ρόλο στο θέμα της «φωνής» έχουν οι Bahktin (1981) και Voloshinov (1973), όπου η έννοια της σημείωσης είναι καθοριστική. Η σημείωση όμως λαμβάνει τη σημασία της στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Κάθε ζωντανό εκφώνημα, παίρνει νόημα και μορφή μέσα στη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή σε ένα κοινωνικά συγκεκριμένο περιβάλλον. Δεν μπορεί να αποτύχει να φέρει ένα φρεσκάρισμα μέσα σε χιλιάδες διαλογικά νήματα, που έχουν υφανθεί από την ιδεολογικά και κοινωνικά διαμορφωμένη συνείδηση γύρω από το αντικείμενο που αναφέρεται το εκφώνημα, δεν μπορεί να αποτύχει να γίνει ένας ενεργός συμμετέχων σε έναν κοινωνικό διάλογο

(Bahktin, 1981, σ. 276).

Μέσα σε αυτή τη λογική το άτομο μπορεί να διαμορφώσει την κοινωνική πραγματικότητα και να παρουσιάσει νέους τρόπους ύπαρξης που δεν είναι οριστικοί (finite), αλλά ανοιχτοί (Bahktin, 1981: 346). Καταλήγουμε, λοιπόν, σύμφωνα με την Gruddas (2007: 486) πως:

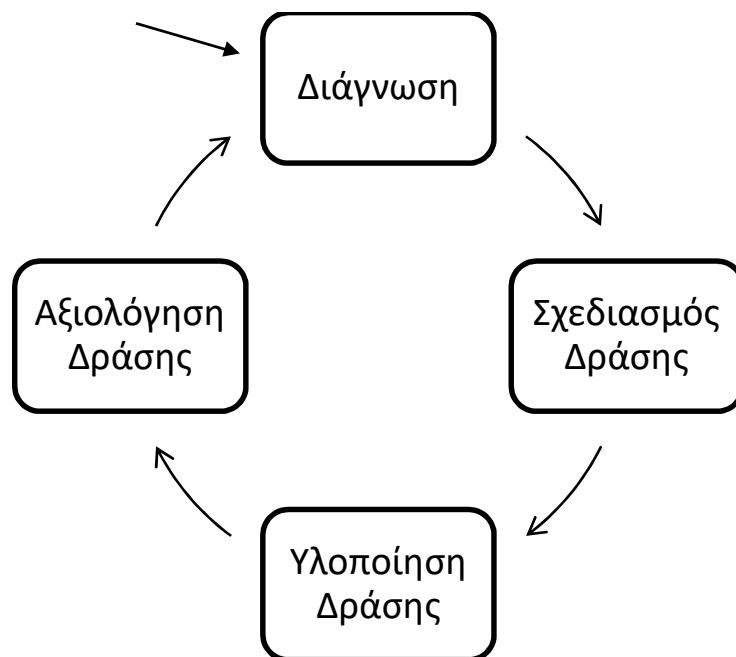
- οι φωνές δεν είναι καθαρές εκφράσεις ατομικών συνειδήσεων, αλλά περίπλοκες παραγωγές παρελθόντων σημασιών και συναισθηματικών ιστοριών που λαμβάνουν χώρα σε διαλογικό πλαίσιο
- το διαλογικό πλαίσιο υπάρχει μέσα στο χώρο και τον χρόνο και για αυτό τοποθετείται στην υλική πραγματικότητα από την οποία δεν διαχωρίζεται
- Ρυθμιζόμαστε μέσα σε περίπλοκες διαλογικές πρακτικές και τεχνολογίες εξουσίας, αλλά μπορούμε να βρούμε τρόπους να μιλήσουμε μεταξύ μας με τρόπους που συνεισφέρουν στην ιδεολογική μας συγκρότηση

- Το κοινωνικό γεγονός της ρηματικής διάδρασης είναι απαραίτητο για να οδηγηθούμε σε κοινές ιδεολογικά σημασίες.

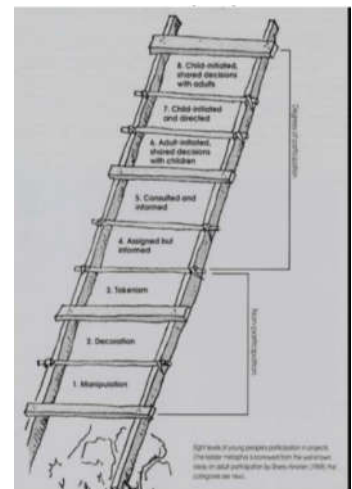
Αν και δεν υπάρχουν εκτενείς αναφορές για τη διαλογικότητα στη ΣΕΔ, υπάρχουν ερευνητές που ασχολούνται στη σύνδεση αυτή. Είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πως σε πολλά από τα προβλήματα που τέθηκαν όπως το θέμα της εξουσίας, της ιδιοκτησίας και της πολιτειότητας προτείνεται ως λύση ο διάλογος. Στενή είναι και η σύνδεση με τη φωνή των μαθητών/τριών. Όπως είδαμε σε αυτήν την υποενότητα η έννοια της φωνής με τη θεώρηση του Bakhtin αποκτά ένα πιο περίπλοκο νόημα που αξίζει να εξετάζεται στις ΣΕΔ.

2.2.7.6 Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών

Η έρευνα-δράση στοχεύει να είναι συμμετοχική και συνεργατική λαμβάνοντας υπόψη όλους τους συμμετέχοντες. Ορισμένοι ερευνητές μάλιστα διαφωνούν με τον όρο συμμετέχοντες και προτείνουν αντ' αυτού τον όρο συνεργάτες (partners) (Chevalier & Buckles, 2013: 173). Μπορεί, επίσης να διενεργείται με ή από επαγγελματίες της πράξης (Ledwith, 2007). Όλα τα υποκείμενα σε μια εκπαιδευτική συνθήκη εμπλέκονται ως συνερευνητές/τριες. (Κατσαρού, 2016: 247). Το σχήμα της έρευνας έχει ως εξής:



Το πλαίσιο όπου διενεργείται η έρευνα – δράση και ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας – δράσης που στοχεύει πρωτίστως στην εμπλοκή των μαθητών/τριών αντιμετωπίζει ορισμένες δυσκολίες, αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών. Ο Smit (2013) συζητά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών και παραθέτει την κριτική του για τη σκάλα



συμμετοχής του Hall (1992), αναφέροντας πως τα υψηλότερα επίπεδα παρουσιάζονται ως τα επιθυμητά (δες και Εικόνα 2).

Εικόνα 2 Η σκάλα συμμετοχικότητας του Hall (1992)

Επίσης, τα κατώτερα επίπεδα γίνονται λιγότερο αντιληπτά μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο της έρευνας και τις πολιτικές που διαμορφώνουν, τις στρατηγικές επιλογές και τη χρηματοδότηση της έρευνας (Kilpatrick κ.α. , 2007:352). Από τη σκάλα συμμετοχής του Hall λείπουν οι τρόποι με τους οποίους οι νέοι οδηγούνται σε μεγαλύτερη ενεργοποίηση (Bahou, 2012: 243).

Ο Shier (2001) συγκεκριμενοποίησε την σκάλα του Hart σε 5 επίπεδα, συνδέοντας κάθε επίπεδο με συγκεκριμένες ερωτήσεις και βήματα προκειμένου να αναπτυχθεί η συμμετοχικότητα στην πράξη. Τα βήματα αυτά προδηλώνουν την ανάγκη να συνδεθεί η θεωρητική προσέγγιση της συμμετοχής με τη σχολική πραγματικότητα. Σε επόμενο στάδιο η σκάλα διαμορφώθηκε σε διπλή, μία για τον εκπαιδευτικό και μία για τον μαθητή (Egg, 2009). Σταδιακά ο σχηματισμός δημιουργεί την ανάγκη για ευρύτερα σχήματα κατανόησης προσαρμοσμένα στην πράξη. Έτσι ο ίδιος ο Fielding (2001) που είχε προτείνει για τον μαθητή τους παρακάτω ρόλους: Ο μαθητής/τρια 1. ως πηγή δεδομένων, 2. ως ενεργός ερωτηθείς, 3. ως συν-ερευνητής και 4. ως ερευνητής, διευρύνει την οπτική του και προτείνει έξι διευρυμένα μοτίβα:

«1. Οι μαθητές/τριες ως πηγή δεδομένων – εδώ το προσωπικό χρησιμοποιεί τις πληροφορίες για πρόοδο των μαθητών/τριών

2. Οι μαθητές/τριες ως ενεργά ερωτηθέντες – όπου το προσωπικό προσκαλεί τους μαθητές/τριες σε διάλογο και συζήτηση, για να εμβαθύνει στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του αποφάσεις

3. Οι μαθητές/τριες ως συν-ερωτώντες-στο οποίο το προσωπικό αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο με υψηλό προφίλ και οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά

4. Οι μαθητές/τριες ως δημιουργοί γνώσης - οι μαθητές/τριες παίρνουν τους πρωταγωνιστικούς ρόλους με ενεργό συμμετοχή του προσωπικού

5. Οι μαθητές/τριες ως συμμετέχοντες συγγραφείς – οι μαθητές/τριες και το προσωπικό αποφασίζουν για μια κοινή πορεία δράσης από κοινού

6. Η μάθηση μεταξύ γενεών ως συμμετοχική δημοκρατία - στην οποία υπάρχει κοινή δέσμευση / ευθύνη για το κοινό καλό»

(Fielding, , 2011: 67).

Η επιλογή αυτή δείχνει πως η διαδικασία συνεργασίας εκπαιδευτικού – μαθητών /τριών δεν μπορεί να κατανοηθεί ως μια δραστηριότητα από τη μία μόνο πλευρά (εκπαιδευτικού ή μαθητή) και ότι αφορά τη συνεισφορά εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών και το μοίρασμα της ισχύος μεταξύ τους.

2.2.8 Παραμένοντας κριτικοί (*Staying Critical*⁵¹)

Ήδη έχουμε αναφέρει το κίνδυνο της ΣΕΔ να ασχολείται μόνο με τον ακτιβισμό και να μην λαμβάνει υπόψη το επιστημολογικό και επιστημονικό κομμάτι που θα την ενισχύσει. Ο ρόλος των Πανεπιστημίων σήμερα αλλάζει, η ΣΕΔ γίνεται μόδα (Κατσαρού, 2016· Wright & Kongats, 2018) και ο εκδημοκρατισμός την εκπαίδευσης κινδυνεύει να εκπέσει σε ένα ακόμη κενό σλόγκαν.

Οι Carr και Kemmis (2005: 355) υπογραμμίζουν πως «οι συμμετέχοντες χρειάζεται να συνεργάζονται και να εξερευνούν τα πράγματα αυτά αντί να εμφανίζονται ως ήρωες ή θύματα των περιστάσεων, [...] να εντοπίσουν τα προβλήματα που χρειάζονται περαιτέρω σκέψη και να δώσουν κάποιο όνομα στα προβλήματα και τις αντιφάσεις που χρειάζεται να ερευνηθούν περαιτέρω». Η νοηματοδότηση είναι αλληλένδετη με την ΕΔ, αφού χωρίς αυτή κινδυνεύει να εκπέσει σε μια κενή ρητορική ή σ' έναν ρηχό ακτιβισμό (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 232).

Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας ιστορικής και δομικής ανάλυσης. Η Fine (2018: 12) ονομάζει αυτή την οπτική «κριτική διπλής εστίασης» (*critical bifocality*).

Εισάγουμε τον όρο κριτική διπλής εστίασης (critical bifocality) ως έναν τρόπο να σκεφτόμαστε για την επιστημολογία, τον σχεδιασμό και τις πολιτικές της έρευνας, σαν μια θεωρία της μεθόδου στην οποία οι ερευνητές προσπαθούν να κάνουν ορατούς τους νευρικούς συνδέσμους (sinewy linkages) και τα κυκλώματα μέσα στα οποία οι δομικές συνθήκες διαμορφώνουν την πολιτική και τους θεσμούς, όπως και τους τρόπους με τους οποίους οι συνθήκες υφαίνονται στις σχέσεις των κοινοτήτων και μεταβολίζονται από τα άτομα

(Weis & Fine, 2012, Summer, p. 173).

⁵¹ Ο τίτλος από το άρθρο των Carr & Kemmis (2005)

Η κριτική διπλής εστίασης θέτει τα προβλήματα στο ιστορικό και κοινωνικό τους πλαίσιο σε συνδυασμό με αυτούς που γνωρίζουν την καταπίεση και βιώνουν την σύγχρονη αδικία (Fine, 2018:26-27).

Ο ρόλος της κριτικής ανάλυσης λόγου

Ένα άλλο σημαντικό σημείο είναι η σύνδεση της έρευνας-δράσης γενικότερα με την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Κατσαρού, 2013· Katsarou, 2014). Στο προηγούμενο κεφάλαιο που αφορά την ΚΑΛ έχουμε ήδη αναπτύξει τον ορισμό της και τη σημασία της. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε συνοπτικά στον ρόλο που μπορεί να παίζει στην έρευνα-δράση γενικότερα.

Η σύνδεση μεταξύ της ΚΑΛ και της ΕΔ μπορεί να βασιστεί στο σκεπτικό που ανέπτυξαν οι Carr και Kemmis στο έργο τους *Becoming Critical* (1986) και στο άρθρο τους *Staying Critical* (2005), όπου προβληματιζόμενοι για την αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού και τις ασύμμετρες δυνάμεις εξουσίας του νεοφιλελευθερισμού, αναφέρουν πως υπάρχουν πολλαπλές αναπαραστάσεις των γεγονότων και οι αναπαραστάσεις εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα.

Οι αναπαραστάσεις αυτές φανερώνονται σήμερα στη σύγχρονη έρευνα μέσα από τους λόγους (discourses), οι οποίοι είναι κατά βάση μία μετανεωτερική σύλληψη (Potter, 1997) που συνδέεται με την εξουσία και την υποκειμενικότητα (Gee, 2014). Μέσα στην έρευνα-δράση μπορεί να εξεταστούν αυτοί οι λόγοι, να εντοπιστεί η προέλευσή τους και η συγκρότησή τους (Carr & Kemmis, 2005: 354-355). Η συμβολή της ΚΑΛ σχετίζεται και με το θεωρητικό και με το μεθοδολογικό εμπλουτισμό της ΕΔ (Κατσαρού, 2013: 4). Η ΚΑΛ μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση να εντοπίσουν τους λόγους που (ανα)παράγουν

και να συνδέσουν τις κατανοήσεις της πραγματικότητας με το τοπικό συγκείμενο, εμπλουτίζοντας τις ερμηνείες και τον αναστοχασμό τους.

Κύριος στόχος είναι να διαπιστώσουν οι συμμετέχοντες τις αντιφάσεις και τις αντιθέσεις στους λόγους (discourses) που θα προκύψουν, με απώτερο στόχο την συγκρότηση νέων υποκειμενικοτήτων (Κατσαρού, 2013: 13). Πέρα από τις αντιφάσεις οι μαθητές/τριες από τη μία θα κατανοήσουν βαθύτερα τη μάθηση (Sarroub, 2004), από την άλλη θα μετασχηματίσουν σχέσεις εξουσίας, αμφισβητώντας τις παραδοσιακές διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης του νοήματος (Reason & Bradbury, 2001).

2.3 Αναγνωρίζοντας τα σημεία σύγκλισης ανάμεσα στη Συμμετοχική Έρευνα-Δράση και στις σύγχρονες Γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις

Μετά την ανάπτυξη των δύο επιστημονικών πεδίων είναι αναγκαίο να παρουσιαστούν στο τρίτο μέρος του θεωρητικού πλαισίου τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στη Συμμετοχική έρευνα-Δράση και στις γλωσσοδιδασκτικές προτάσεις κριτικού προσανατολισμού. Τα κοινά σημεία που επιλέχθηκαν δείχνουν και τα σημεία προέκτασης του κάθε επιστημολογικού πεδίου μέσα στο άλλο.

Τα δύο θεωρητικά πλαίσια, αν και το ένα προέρχεται από το επιστημονικό πεδίο της γλωσσολογίας και το άλλο από τη μεθοδολογία έρευνας των κοινωνικών επιστημών με ενδυναμωτικό και χειραφετητικό χαρακτήρα, συγκλίνουν σε πολλά σημεία. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως έχουν και συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους, λόγω του ρόλου που δίνουν στη γλώσσα ως φορέα νοήματος. Κεντρικότερο σημείο σύγκλισης είναι η σημασία που δίνουν στον ρόλο της εκπαίδευσης ως μέσου απελευθέρωσης, όπως τόνισε ο Paulo Freire. Μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στη δικαιοσύνη, το μετασχηματισμό της κοινωνίας και τη χειραφέτηση των ανθρώπων. Σκοπός δε και των δύο είναι η μείωση των κοινωνικών αδικιών, καθώς και οι δύο θεωρήσεις ξεκίνησαν από τη μελέτη καταπιεσμένων, περιθωριοποιημένων και πολιτικά στερημένων ομάδων.

Το 1974 οι Marx Horkheimer και Ted Adorno στο βιβλίο τους *The Dialectic of Enlightenment*, αμφισβητούν τον θετικισμό και την πίστη ότι ο κόσμος είναι αντικειμενικός, οι νόμοι αμετάβλητοι, επιγραμματίζοντας πως ό,τι θεωρείται ως 'δεδομένο' ή 'φυσικό' επιβάλλεται. Η αντικειμενικότητα πηγάζει από την εμπειρία αυτών που έχουν την κοινωνική δύναμη, ενώ η εμπειρία των περιθωριοποιημένων υποβαθμίζεται ή απορρίπτεται εντελώς (Morell, 2017:17).

2.3.1 Η επιστημολογία της εμπειρίας – η φωνή του παιδιού και η επίτευξη γλωσσικών στόχων

Κοινή αφετηρία των δύο προσεγγίσεων είναι η επιστημολογία της εμπειρίας. Και στα δύο θεωρητικά πλαίσια οι καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών αποτελούν τη βάση για κατανόηση των ζητημάτων. Ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας βασισμένο στον κριτικό γραμματισμό καλεί τους μαθητές/τριες να φέρουν τα δικά τους κείμενα, τα δικά τους βιώματα και τις δικές τους εμπειρίες και η επεξεργασία αυτών των κειμένων να αποτελέσει τη βάση της γλωσσικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών. Από την άλλη πλευρά στη περίπτωση της ΣΕΔ τα προβλήματα των νέων αποτελούν το εφελτήριο της και είναι αναγκαίο να τεθούν υπό διαπραγμάτευση. Η ΣΕΔ δηλαδή προκρίνει τα θέματα προς έρευνα να αφορούν τους μαθητές/τριες, τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους.

Αυτή η επιστημολογία της εμπειρίας συνδέεται πιο συγκεκριμένα με τις εμπειρίες των παιδιών. Από νωρίς οι γλωσσολογικές προσεγγίσεις είχαν δώσει έμφαση στη γλώσσα των παιδιών και στη γλώσσα του σπιτιού (Clark, 2001: 87). Οι προσεγγίσεις απομακρύνονται από τη θέαση του παιδιού ως αδύναμου και ο κόσμος τους έχει σημασία και συγκροτεί νόημα. Η σύνδεση αυτή σταδιακά ενισχύεται με την έννοια της πολιτειότητας και στις δύο προσεγγίσεις, αλλά και με τα δικαιώματα του παιδιού όπως αυτά εμφανίζονται στο 12ο και 13ο άρθρο (UNI RIC Πληροφοριακό κέντρο πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών, 1992). Συγκεκριμένα, το άρθρο 12 αναφέρεται στην έκφραση της γνώμης σε οποιαδήποτε θέμα αφορά το παιδί, λαμβάνοντας υπόψη την ωριμότητα και την ηλικία. Στο άρθρο 13 συνδέεται η ελεύθερη έκφραση με την αναζήτηση, λήψη και διάδοση της γνώσης με οποιοδήποτε γλωσσικό μέσο επιλέγει το παιδί.

Έτσι, λοιπόν, η φωνή του παιδιού ενισχύεται και γίνεται προσπάθεια να εκφραστεί η προσωπική του γνώμη (Mayall, 2000). Τα παιδιά μάλιστα μπορούν να συμβάλουν ενεργά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στην αλλαγή της εκπαίδευσης (Cook-Sather, 2006α). Γίνεται αποδεκτό πως οι μαθητές/τριες μπορούν να προσφέρουν ποικίλες οπτικές της πραγματικότητας που δεν λαμβάνονται υπόψη (Chevalier & Buckles, 2013), δίνοντας τη δυνατότητα να ακουστούν ποικίλες οπτικές και εναλλακτικές προτάσεις, απομακρυνόμενοι από τις συνήθεις επιβληθείσες συνταγές της ευρωκεντρικής σκέψης (Sousa Santos, 2016), όπου τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας καθορίζουν το τι είναι γνώση και τι αξίζει να μαθαίνει το κάθε παιδί.

Μέσα από την επιστημολογία της εμπειρίας των παιδιών επιτυγχάνονται και οι γλωσσικοί στόχοι. Η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης ενυπάρχει μέσα στον ίδιο τον ορισμό του γραμματισμού. Στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού τονίζεται, επιπροσθέτως, και η σχέση με τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στο πλαίσιο της κοινότητας. Η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων έχει σημειωθεί και στο ερευνητικό πεδίο της ΣΕΔ (Goswami & Stillman, 1987) και μάλιστα έχει τονιστεί και η αξία του αναστοχαστικού γραπτού λόγου (Kember, κ.α. , 1996). Η διασύνδεση ΣΕΔ και γραμματισμού είναι έντονη και μάλιστα με κριτικό προσανατολισμό, καθώς συνδέεται με θέματα που αφορούν τους νέους, με ενδιαφέρουσες ιδέες και ανταλλαγή ιδεών, δημιουργώντας γέφυρες ανάμεσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τη σχολική αίθουσα (Camarota & Romero, 2009: 56). Αντίστοιχα, υπάρχουν και συνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα⁵² στη ΣΕΔ.

⁵² Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η σύνδεση της ΣΕΔ με τα μαθηματικά (Wayne Yang, 2009).

2.3.2. Αίτημα αλλαγής μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές

Αναπτύχθηκε ενδελεχώς ο ρόλος του αναστοχασμού στη ΣΕΔ, που συνδέεται οντολογικά και επιστημολογικά με την κάθε έρευνα-δράση και κυρίως με την πολιτική της στόχευση. Ο αναστοχασμός έχει επισημανθεί και στις γλωσσολογικές προσεγγίσεις κριτικού προσανατολισμού, όπου η αναστοχαστική διάθεση κρίνεται απαραίτητη στις γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές που θα πραγματοποιηθούν (Macedo, 2010: 447).

Αυτή η αναστοχαστική διάθεση και το αίτημα για αλλαγή πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας, όπου η ανάλυση λόγου μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο. Η Butler (1990) έχει υπογραμμίσει πως οι γλωσσικές επιτελέσεις μπορούν να συνδράμουν στην συνειδητοποίηση των ρόλων και των ταυτοτήτων στην αλλαγή και στη διεκδίκηση. Χαρακτηριστικό είναι πως στο Α.Π. της Κύπρου, όπως αναλύσαμε και στο 2.1.1.8 υπάρχει το δομικό σχήμα του αναστοχασμού και αποτέλεσε απαραίτητο στοιχείο σε ποικίλες φάσεις της πρακτικής (π.χ. στη στάθμιση των φωνών ή στο συγγραφικό στάδιο). Η υιοθέτηση του αναστοχασμού συνέβαλε καταλυτικά στην προώθηση της συνεργασίας εκπαιδευτικού-μαθητών, αλλά και στη διαμόρφωση των σχετικών διαλογικών πόρων που χρησιμοποιήθηκαν, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την ισότητα και τις μαθησιακές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014: 285).

Στην περίπτωση των γραμματισμών αναλύθηκε εκτενώς η σημασία των ταυτοτήτων, ο καθορισμός τους και η εμπλοκή της Ανάλυσης Λόγου στην αναγνώριση των κυρίαρχων ιδεολογιών που τις διαμορφώνουν. Στη ΣΕΔ οι ταυτότητες αναφέρθηκαν κυρίως ως ανάγκη αλλαγής της ταυτότητας των εκπαιδευτικών (π.χ. στη διαμόρφωση φιλικού κλίματος), των πανεπιστημιακών που

συμμετέχουν στην έρευνα (κυρίως στο θέμα της ιδιοκτησίας της έρευνας) και των μαθητών/τριών (π.χ. στην ανάγκη πιο ενεργούς συμμετοχής). Και στις δύο περιπτώσεις (θεωρία γραμματισμών Λόγου και ΣΕΔ) οι ταυτότητες επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες ιδεολογίες. Για αυτό το λόγο τίθενται ζητήματα ισχύος και εξουσίας. Μετασχηματισμοί στις ταυτότητες και στις σχέσεις εξουσίας μπορούν να επιτευχθούν, όμως, μέσα από την αναγνώριση των αντιφάσεων· έργο στο οποίο μπορεί να βοηθήσει η ΚΑΛ, αλλά και μέσα από τις μεθοδολογικές επιλογές και τον αναστοχαστικό διάλογο που προτείνει η ΣΕΔ. Παρατηρεί, δηλαδή, κανείς πως στη συγκεκριμένη περίπτωση οι δύο θεωρήσεις έχουν συμπληρωματική σχέση. Στην περίπτωση των γραμματισμών έχουμε το πρώτο βήμα στην αντίσταση / παρέμβαση των κυρίαρχων ιδεολογιών με την γλωσσική τους ανάλυση, ενώ στη ΣΕΔ τίθεται το ζήτημα του διαλόγου και της επαναδιαπραγμάτευσης του νοήματος σε ένα κλίμα αποδοχής και ισοτιμίας.

Καθώς για την ΚΑΛ η πραγματικότητα είναι εν μέρει ρηματική, ακόμα και αν προκρίνει τους λόγους, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις, μέσω του λόγου δίνει τη δυνατότητα αλλαγής. Μάλιστα θεωρητικοί της ΚΑΛ, όπως η Rogers (2018: 15), επισημαίνουν την ανάγκη να περάσουμε από την ΚΑΛ στην ΘΑΛ στη Θετική Ανάλυση Λόγου και από τις συνδέσεις με το πλαίσιο, τις ερμηνείες, τις επεκτάσεις των κατανοήσεων σε θέματα εξουσίας, να περάσουμε στη δράση των ενεργών υποκειμένων και στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης.

2.3.3 Η διδασκαλία ως μακροκείμενο και αντικείμενο μελέτης από όλους τους συμμετέχοντες: Από τα κείμενα ως συμβάντα στη συγκρότηση μιας δημοκρατικής επιστημολογίας

Στις σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν τα κείμενα είναι συμβάντα (Swales, 1990). Οι επιτελέσεις αυτές πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο

επικοινωνιακό πλαίσιο. Αντίστοιχα και στην ποιοτική έρευνα τα δεδομένα παράγονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο τα νοηματοδοτεί (Mason, 2011). Αντίστοιχα στη ΣΕΔ, λαμβάνουν χώρα ποικίλα κοινωνικά γεγονότα (social events) ρηματικής διάδρασης ανάμεσα στα υποκείμενα, τα οποία προερχόμενα από διαφορετικές κοινωνιολέκτους, ιδεολογικά συστήματα και πεποιθήσεις (Gruddas, 2007: 479).

Αυτές οι πολλαπλές αναπαραστάσεις και οι λόγοι (Potter, 1997) μπορούν να συμβάλλουν στη συγκρότηση του νοήματος. Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να συμβάλλουν στην περιγραφή τους μέσα στο πλαίσιο που παράγεται και αναπαράγεται. Σημαντικό είναι να διαπιστώσουν οι συμμετέχοντες τις αντιφάσεις και τις αντιθέσεις που παράγονται στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Katsarou, 2014) και μέσα από αυτές να κατανοήσουν βαθύτερα τη μάθησή τους, να μετασχηματίσουν σχέσεις εξουσίας και να αμφισβητήσουν παραδοσιακούς τρόπους παραγωγής της γνώσης.

Αυτές οι σχέσεις εξουσίας που θα εντοπιστούν μέσα από μετανεωτερικές προσεγγίσεις χρειάζονται προσοχή. Οι σχέσεις εξουσίας είναι δομικές και χρειάζεται συνεχή επαγρύπνηση, κλίμα ισοτιμίας και αναστοχαστικού διαλόγου, όπως αναφέραμε. Δε μπορούμε όμως να ξεφεύγουμε πλέον από τις οπτικές συνεισφοράς όλων. Και αυτό διότι τα νοήματα, και ειδικά σήμερα στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα, είναι πολλαπλά, λόγω της υπερμετακίνησης των πληθυσμών, της υπερποικιλότητας (superdiversity) και των ποικίλων σύνθετων πολυσημειωτικών συστημάτων που συνθέτουν και συγκροτούν το νόημα (Blommaert, 2010). Αν και το τοπικό αποκτά σημασία μέσα από τις συνεισφορές όλων, συνεχίζει να υπάρχει έντονα ο έλεγχος του αποτελέσματος μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα ελέγχου από το παγκόσμιο στο τοπικό (Anderson, 2017). Στο

πλαίσιο αυτό καλείται η ΣΕΔ και ο ΚΓ να αναγνωρίσουν αυτές τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας συνδέοντας το τοπικό με το παγκόσμιο. Η ΣΕΔ από την άλλη δεν έχει σκοπό μόνο να δώσει έμφαση στη φωνή του μαθητή, αλλά να πετύχει ένα αλληλομοίρασμα της γνώσης (Sousa Santos, 2016: 21) και να μπορέσει να πετύχει τη σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα παιδιού και τη γλώσσα των ακαδημαϊκών στο χώρο της εκπαιδευτικής (εθνογραφικής και κοινωνιογλωσσολογικής) γλωσσολογίας (Mercado, 2001: 136).

Ως προς τα κειμενικά είδη το σύγχρονο κοινωνιογλωσσολογικό ενδιαφέρον έχει μετακινηθεί από τα κειμενικά είδη στις ποικίλες ροές και μεταβάσεις του νοήματος (Coupland, 2010) με την Activity Theory να επισημαίνεται ως ιδιαίτερα βασική στις σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις (Bazerman, κ.α., 005). Αντίστοιχα, η Activity Theory κατέχει κεντρική θέση και στην έρευνα-δράση, καθώς το νόημα συγκροτείται και κατανοείται μέσα από τις εμπειρίες και τις νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων. Οι νοηματοδοτήσεις αυτές συγκροτούνται με τη σειρά τους μέσα από κυκλικές πορείες προσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού, όπου η πράξη και η έρευνα συν-διαλέγονται μεταξύ τους (Engeström, 2001).

Ο κονστρουκτιβισμός και συγκεκριμένα η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του L. Vygotsky⁵³ και η παιδαγωγική των γραμματισμών συνδέονται στενά, διότι συγκλίνουν στη αντίληψη για τη γλώσσα, στην έννοια της διαμεσολάβησης και στον κοινωνικό χαρακτήρα που αποδίδουν στη μάθηση (Κατσαρού, 2011: 409-411). Πιο αναλυτικά στον Vygotsky οι γλωσσικές δομές και οι σχέσεις που συνάπτουν με την κοινωνική πραγματικότητα μεταβάλλονται συνεχώς (Δαφέρμος, 2002). Επίσης, κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα διαμεσολαβείται από εργαλεία (π.χ. γραφή). Οι τρόποι με

⁵³ Η παραπάνω συσχέτιση αναπτύσσεται στο Κατσαρού, 2011: 409-411.

τους οποίους τα εργαλεία μετασχηματίζουν την ανθρώπινη δράση και τα άτομα μεταξύ τους τονίστηκε από τον Vygotsky (1981). Τέλος, η μάθηση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα κοινωνικοϊστορικά πλαίσια (Wersch, 1991). Μαθαίνουμε μέσα από τις αλληλεπιδράσεις μας με άλλους μέσα σε συγκεκριμένες ώρες (times) και τόπους (places), όπως και με εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την εμπλοκή τους (Rogoff, 2003· Vygotsky, 1978). Οι Lave & Wenger (1991), συγκεκριμένα χρησιμοποίησαν τον όρο «κοινοτήτες μάθησης», για να περιγράψουν τις ομάδες ανθρώπων που εμπλέκονται σε συλλογικές διαδικασίες μάθησης γύρω από έναν συγκεκριμένο σκοπό.

Στο πλαίσιο αυτών των συλλογικών διαδικασιών και της ανάγκης συνομιλίας διευρύνονται τα όρια των εξουσιών και παγιώνεται το αίτημα για εκδημοκρατισμό της έρευνας (Sánchez, 2009: 93). Αυτή η δημοκρατική επιστημολογία είναι αναγκαίο να ακολουθείται μέσα στο πλαίσιο που παράγονται τα νοήματα (Jennings & Graham, 1996) και να λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα οι Flutter και Ruddock (2004) όπως επισημάναμε, προκειμένου να πετύχουν τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρίες, έδωσαν στους μαθητές/τριες φωτογραφικές μηχανές, με τις οποίες συνέλεξαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες τα δεδομένα. Η χρήση συνεντεύξεων ή άλλων πιο εξεζητημένων μεθόδων θα εμπόδιζε την ισότιμη συμμετοχή και θα τους απέτρεπε από την πρόσβαση στη γνώση.

Αυτή η Δημοκρατική Επιστημολογία και ο Εκδημοκρατισμός της Γνώσης ενισχύεται από τους πολυγραμματισμούς που δίνουν τη δυνατότητα σε περισσότερες κοινωνικές ομάδες να εκφράζονται, να νοηματοδοτούν και να διαχέουν τη γνώση τους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα το νόημα παράγεται και διαμορφώνεται από νέες τεχνολογίες (π.χ. blogs, wikis), ενώ, παράλληλα, έχει διαμορφωθεί και διαδοθεί η έννοια της πολυτροπικότητας (δες

θεωρητικό πλαίσιο στην ενότητα 2.1.1.6 και 2.1.1.7). Η θεωρία των πολυγραμματισμών με τη σειρά της, ανάμεσα σε άλλους στόχους, καλείται να ερμηνεύσει τα συστήματα παραγωγής νοήματος του 21^{ου} αιώνα και να καταστήσει τους μαθητές/τριες όχι μόνο αναγνώστες των συστημάτων αυτών, αλλά και ενεργούς χρήστες. Στη ΣΕΔ, από την άλλη συναντούμε και παραδοσιακούς και σύγχρονους τρόπους συλλογής δεδομένων. Η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο και τα αναστοχαστικά ημερολόγια αποτελούν διαδεδομένα εργαλεία της έρευνας-δράσης. Από την άλλη παρουσιάζονται νέοι τρόποι συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα η συλλογή φωτογραφιών, η βιντεοσκόπηση και το παιχνίδι ρόλων (Kirby, 1999; Children, 2000).

Οι μετανεωτερικές αυτές πηγές (αφηγήσεις, ζωγραφιές) που έχουμε αναπτύξει δείχνουν τη σύγκλιση ανάμεσα στις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες και την έρευνα-δράση. Πέρα από τη συμβατότητα στον τομέα της μεθοδολογίας και των εργαλείων, συμβατότητα παρουσιάζεται και στο θεωρητικό πλαίσιο των δύο επιστημονικών πεδίων. Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρητικοί των νέων γραμματισμών (new literacies) έχουν επισημάνει την ανάγκη ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία κειμένων με τα οποία τα παιδιά και κυρίως τα περιθωριοποιημένα είναι εξοικειωμένα (Street, 2003). Τέτοια κείμενα είναι συνήθως τα οπτικά κείμενα και οι φωτογραφίες, που αν ενταχθούν στο σχολείο ενισχύουν την εκτίμηση των περιθωριοποιημένων νέων (Kist, 2005). Οι μέθοδοι ανάλυσης οπτικών μέσων και η αξιολόγηση των φωτογραφιών παρέχουν δεδομένα που δεν θα μπορούσαν να προσφέρουν οι μέθοδοι που βασίζονται στη γλώσσα (όπως π.χ. το ημερολόγιο) (McIntyre & Lykes, 2004; Schratz & Loffler-Anzbock, 2004). Η θεωρία των πολυγραμματισμών, επίσης, βλέπει τους μαθητές/τριες ως σχεδιαστές (designers) (Kilpatrick κ.α. 2007: 351), συνδέοντάς τους έτσι με την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, προφορικών,

γραπτών, οπτικών, ηχητικών. Ήδη έχουμε επισημάνει πως στην έρευνα-δράση διαπιστώνεται η σημασία των μεθόδων που χρησιμοποιούν εικόνα για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς (Marquez-Zenkon κ.α. , 2007: 404). Με τον τρόπο αυτό τόσο τα κειμενικά είδη που παράγονται από τη διδακτική πρακτική καθεαυτή, όσο και τα κείμενα που παράγονται από την ερευνητική διαδικασία μπορούν να αποτελέσουν συνολικά τα κειμενικά είδη που συγκροτούν μακρογλωσσολογικά το μακροκείμενο της διδασκαλίας (Christies, 2002).

Τέλος, αξίζει να υπενθυμίσουμε «ως προς το διάβασμα, το γράψιμο, την ομιλία και την ακρόαση που αφορά την ευαισθητοποίηση σε θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος η ΣΕΔ προφέρει ένα συνδυασμό ακαδημαϊκής και καθημερινής (πολιτικής) γνώσης που διευρύνει τις στενές ακαδημαϊκές συλλήψεις για τους γραμματισμούς εμποτίζοντας κριτικά στοιχεία ατομικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης» (Mirra, κ.α. , 2016: 95).

2.3.4 Η συμβολή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου

Για την παιδαγωγική των γραμματισμών η έρευνα στο πλαίσιο της κοινότητας αποτελεί απαραίτητο συστατικό του σχεδιασμού της γλωσσοδιδασκτικής. Επίσης, η κοινότητα γραμματισμού προτείνεται ως χώρος ερευνητικής δραστηριότητας πάνω στο οποίο βασίζεται κάθε απόπειρα γλωσσοδιδασκτικής στο πλαίσιο της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού (Comber & Simpson, 2001). Παράλληλα, η ΣΕΔ βασίζεται στη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε έρευνα των κοινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ο ρόλος της κοινότητας σχετίζεται και με το αίτημα του μετασχηματισμού μέσα από το σύνολο του μικρόκοσμου από όπου ξεκινούν και ολοκληρώνονται οι δράσεις. Ο ρόλος της έρευνας στην ενδυνάμωση της κοινότητας έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές (ανάμεσα σε άλλους Freire, 1970; Giroux, 1986; Carr & Kemmis, 1986). Ακόμη και στις δύο θεωρητικές προσεγγίσεις (κριτικός γραμματισμός και συμμετοχική έρευνα-δράση) σημασία έχει ο μικρόκοσμος που πραγματοποιείται η έρευνα, καθώς και το πλαίσιο από το οποίο πηγάζουν, (καθ)ορίζονται και ερμηνεύονται τα προβλήματα και οι ανάγκες.

Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αν και αλληλένδετο με τη γλωσσοδιδασκτική δεν λαμβάνεται πάντοτε υπόψη από τους ερευνητές (Luttrell & Parker, 2001) και λείπει η συνομιλία του διεθνούς με το τοπικό (Freebody & Luke, 1990· Comber, 2005· Janks, 2010· Kress, 2010· Luke, 2012). Τα σημεία αυτά θα μπορούσαν να μελετηθούν με την αρωγή της ΣΕΔ. Η ΣΕΔ μάλιστα με τον παρεμβατικό της χαρακτήρα μπορεί πέρα από τη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας συμβάλλει και στη μελέτη των αλλαγών που θα πραγματοποιήσει. Μάλιστα οι αλλαγές αυτές προκύπτουν μέσα από την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων (σχεσιακή ανακοινωνικοποίηση- relational resocialization) (Rodriguez & Brown, 2009: 27) και στον συναφή κonstruktivistικό ρόλο παραγωγής της γνώσης από τα υποκείμενα

και τους ρόλους που διαμορφώνουν. Μέσα στην οπτική αυτή προκύπτουν πολλαπλές συσχετιστικές οντολογίες (relational ontologies) (Escobar, 2015), καθώς το νόημα συγκροτείται όχι μόνο διυποκειμενικά, αλλά σε συνάρτηση με το περιβάλλον. Για τη συγκρότηση του νοήματος λαμβάνεται υπόψη αυτό που προηγείται της ερευνητικής και παιδαγωγικής εφαρμογής, η προκειμενικότητα (Blommaert, 2005: 254) των μαθητών/τριών με άλλα λόγια και οι νοηματοδοτήσεις μέσα στην κοινότητα, οι οποίες μάλιστα αλλάζουν συνεχώς (Forceville, 2009).

Πέρα από τη συμμετοχή της κοινότητας στην παραγωγή, νοηματοδότηση και κατανάλωση των νοημάτων, είναι αναγκαίο για τη ΣΕΔ και τις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις να προωθούν την ετερογλωσσικότητα και τη ετερογένεια, καθώς το νόημα συγκροτείται, συνήθως, από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Bernstein, 1971· Bourdieu, 1999). Αναγκαία είναι και η κριτική σκέψη, προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος διανομής των κοινών αγαθών και η κοινωνική αδικία που προκύπτει από αυτόν.

2.3.5 Η διαλογικότητα και η σύνδεσή της με τον χώρο και τον χρόνο

Ήδη έχουμε αναφέρει ενδελεχώς την ανάγκη ποικίλων οπτικών της πραγματικότητας (Chevalier & Buckles, 2013: 1), την κονστρουκτιβιστική κατανόηση της πραγματικότητας, την αναστοχαστική διάθεση, τις ποικίλες σχεσιακές οντολογίες. Όλα αυτά αναπτύσσονται μέσα στη διαλογικότητα, η οποία παίζει κεντρικό ρόλο στην παραγωγή και στη διάδοση των γνώσεων (Anderson, 2017).

Ο διάλογος σχετίζεται με παραγωγικά θέματα που απασχολούν την κοινότητα (Freire, 1973) και θεωρείται αξιόλογος, όταν διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των εμπλεκομένων και αυξάνεται ο έλεγχος και το αίσθημα ιδιοκτησίας (Doran &

Cameron, 1995) που ουσιαστικά επιφυλάσσει για εκπαιδευτικό και μαθητές/τριες τον ρόλο των διαλογικών συνεργατών.

Είναι σημαντικό όμως να αναγνωρίσουμε πως οι φωνές είναι περίπλοκες, όπως περίπλοκα είναι και τα διαλογικά χαρακτηριστικά, τα οποία εκτυλίσσονται στο χώρο και στο χρόνο και τοποθετούνται μέσα στην υλική πραγματικότητα (Graddas, 2007: 486). Αυτή η διαλογικότητα μπορεί να προσφέρει άλλους τρόπους ύπαρξης (Bakhtin, 1981), καθώς αναπτύσσονται πολλαπλοί κόσμοι (Rowell & Hong, 2017) μέσα σε ένα πολυσύμπαν (Pluriverse) (Querejazu, 2016) οπτικών και γνώσεων.

Η σχέση του χώρου και του χρόνου με τη διαλογικότητα έχει εξηγηθεί στο έργο του Bakhtin, παρουσιάζοντας την επιρροή του από τη Φυσική και τη θεωρία της σχετικότητας. Από εκεί προκύπτει και ο όρος πολυκεντρικότητα⁵⁴. Ο χώρος είναι σημαντικό και στην έρευνα-δράση και στο πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους (Lind, 2007). Η σημασία της χωροχρονικής ταυτότητας (spatial identity) αναπτύσσεται και στο χώρο της Γλωσσολογίας και συγκεκριμένα στη Ανάλυση λόγου, όπου ο χωροχρόνος και η σύλληψή του συνδέονται με γλωσσικές πρακτικές, σύμβολα, χειρονομίες (Benwell & Strokoe, 2006: 204-242). Αυτή η κοινωνική σημειολογική αξία και βαρύτητα του χωροχρόνου μελετάται και στη ΣΕΔ. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το έργο της Fine (2018) στην κριτική κοινωνική ψυχολογία, όπου ο χρόνος και ο χώρος και τα συναισθήματα που προκαλούν συσχετίζονται με την κοινωνική κατάσταση και την ανάγκη ενεργοποίησης και κοινωνικής δράσης.

⁵⁴ Η κίνηση γίνεται αντιληπτή από ένα σταθερό σημείο (κέντρο). Για παράδειγμα κατανοούμε την κίνηση ενός τραίνου, αν είμαστε σε ένα σταθερό σημείο. Αντίστοιχα ο καθένας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα από

2.3.6 Αμφισβητώντας τα όρια της εξουσίας

Οι κριτικές γλωσσικές προσεγγίσεις και η ΣΕΔ θέτουν ως επιτακτική ανάγκη το αίτημα για χειραφέτηση, το οποίο συνίσταται στον εντοπισμό και στην αιτιολόγηση της αδικίας. Η χειραφέτηση σχετίζεται με τον εντοπισμό των οικονομικών και μη-παραγόντων που συμβάλουν στην αδικία και συγκεκριμένα στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό ορισμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. μετανάστες, μέλη ΛΟΑΤΚΙ, εθνικές μειονότητες). Σε ένα δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με την εύρεση στρατηγικών και μεθόδων για να επιτευχθεί η κοινωνική αλλαγή μέσω της ένταξης των ομάδων αυτών στον κοινωνικό ιστό (Apple, 2016). Σε αυτή την αδικία η εξουσία και η ισχύς (power) είναι στενά συνυφασμένα και χρειάζεται η ενεργοποίηση των υποκειμένων (Stenhouse, 1975).

Ήδη στη μελέτη της συμμετοχικότητας των μαθητών/τριών στις σύγχρονες θεωρίες του 21^{ου} αιώνα έχει προταθεί από τη σύγκλιση των σύγχρονων γλωσσολογικών θεωριών περί διδακτικής και της ΣΕΔ: οι αναστοχαστικοί διάλογοι, η σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η σύνδεση θεωρίας με πράξη και το αλληλομοίρασμα γνώσης (Sousa Santos, 2016: 21). Υπάρχουν όμως και σημαντικοί προβληματισμοί αναφορικά με τα ζητήματα εξουσίας που τίθενται στα εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια.

Ένα σημαντικό πως ο ΚΓ, όταν βασίζεται στην αποκάλυψη της αλήθειας επιβάλλει συγκεκριμένα δίπολα ανάγνωσης όπως του καταπιεστή/καταπιεζόμενου, αλλά και πως τροφοδοτείται από αυτή την κατάσταση που κατασκευάζει (Jameson, 2016). Στον κριτικό γραμματισμό, δηλαδή, επιλέγονται θέματα τα οποία αναλύονται στη βάση των δυνάμεων εξουσίας που επιβάλλει η σύγχρονη πραγματικότητα. Τα κείμενα διαβάζονται πάντοτε με ένα τρόπο, ώστε μέσα από την ανάλυση να βρίσκεται κάποιος στη θέση του καταπιεζόμενου και κάποιος στη θέση του καταπιεστή,

απλοποιώντας κατ' επέκταση τις αναγνώσεις και επιβάλλοντας μία συγκεκριμένη ανάγνωση. Ως απάντηση στον παραπάνω προβληματισμό αναπτύχθηκαν γλωσσοδιδασκτικές στηριγμένες στη διακειμενικότητα του Bakhtin (1981), όπου η ετερογλωσσία και η πολυφωνία αναδεικνύονται ως βασικές έννοιες. Όταν υιοθετείται μία τέτοια οπτική, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν (π.χ. (Rose, 1999· Lemke, 2001) πως η εξουσία εισέρχεται στη γλωσσική διδασκαλία με φουκωικούς ορισμούς (Κουτσογιάννης, 2017: 239). Είναι σημαντικό να το έχουμε υπόψη, καθώς η εξουσία στο έργο του Foucault όπως αναπτύξαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο (στο κεφ. 2.1.1.6 Ο κριτικός Γραμματισμός) αποτελεί μία σύνθετη έννοια, η οποία έχει εξελιχθεί από τον ίδιο στα τελευταία έργα του. Μελετώντας, κυρίως, έργα του όπως *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής: Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας 1978-1979*, (2012) παρατηρούμε πως το άτομο δεν μπορεί να ξεφύγει από την εξουσία, καθώς παράγεται μέσα σε αυτήν. Ο Δοξιάδης (2012) αναλύοντας τα τελευταία αυτά κείμενα του Foucault, επισημαίνει πως μπορούμε να κινούμαστε στα όρια αυτής της εξουσίας και να τα αμφισβητούμε τα όρια αυτά, τα οποία, όμως πάντοτε υπάρχουν. Ένα άλλο σημείο που χρειάζεται να λαμβάνουμε υπόψη είναι πως η εξουσία είναι περίπλοκη έννοια. Δεν δομείται για παράδειγμα μόνο από τον ισχυρό στον/ους ανίσχυρο/ους, αλλά και από τους ανίσχυρους στον ισχυρό.

Η ΣΕΔ αφιερώνει μεγάλο μέρος της ερευνάς της και του αναστοχασμού της πάνω στην εξουσία, προτείνοντας το διάλογο ως μέσο, για να μπορέσουν να αμβλυνθούν οι σχέσεις εξουσίας και να αυξηθεί η ιδιοκτησία της έρευνας, ώστε οι μαθητές/τριες να γίνουν ενεργά υποκείμενα, προτείνοντας λύσεις μετασχηματισμού της εξουσίας αυτής (Young, 1990· Kreisberg, 1992). Υπό την έννοια αυτή η ισχύς ανακατανέμεται στη ΣΕΔ, όταν η έρευνα γίνεται με τους μαθητές/τριες και όχι από τους μαθητές/τριες.

Το κίνημα του εκδημοκρατισμού της γνώσης (Knoweldge Democracy) αντιτίθεται ενάντια στην Κριτική Σχολή της Φρανκφούρτης, αλλά και στο σκεπτικό που αναπτύσσεται παραπάνω, όπως αυτό επισημάνθηκε από τον εκπρόσωπο του μεταμοντερνισμού Foucault. Αυτές οι μετανεωτερικές θεωρήσεις θεωρούνται ευρωκεντρικές και ανήκουν στην Επιστημολογία του Βορρά που προβάλλει μία μονοοντολογική όψη του κόσμου (Sousa Santos, 2016).

Στον αντίποδα προωθούνται επιστημολογίες του Νότου, όπου λαμβάνονται υπόψη όλες οι φωνές και οπτικές που δεν είχαν τη δυνατότητα λόγω της επιστημο(λογο)κτονίας (epistemicide) που στέρησε την επικράτηση ποικιλίας οπτικών. Αυτή η πολεμική και η ανάγκη πλουραλισμού όσο γοητευτική και αν ακούγεται δεν χρειάζεται να στρέφεται τόσο ενάντια στην κριτική σκέψη. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως η Fine (2018) προτείνει να ακούγονται μεν οι φωνές, χωρίς όμως να χάνεται η κριτική σκέψη, η ιστορικότητα και η ανέρευση των αιτιών. Η κριτική διπλής εστίασης (critical bifocality) πετυχαίνει σύμφωνα με την ίδια να συγκρίνει την βιωμένη πραγματικότητα και τα συναισθήματα μέσα από τις κατανοήσεις των υποκειμένων που έχουν βιώσει την αδικία και να τη συνδυάσει με τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά αίτια που την προκαλούν. Στην οπτική αυτή ο κριτικός γραμματισμός σε συνδυασμό με την Κριτική Ανάλυση Λόγου (δες 67 και 130) που προωθεί τις ποικίλες οπτικές μπορεί να στραφεί προς τη δράση, προκειμένου να μην αναλωθεί σε ένα περίπλοκο σύμπλεγμα φωνών που θα οδηγήσει στην ασάφεια και πιθανόν στην επιστροφή στις εκάστοτε κυρίαρχες φωνές είτε για παράδειγμα του θετικιστικού λόγου, είτε του πατριαρχικού λόγου, είτε υιοθετώντας νεοφιλελεύθερες πολιτικές κρυμμένες πίσω από την αυταπάτη της «ατομικής επιλογής».

2.3.7 Από το γράψιμο ως διαδικασία στο ακτιβισμό μέσω κριτικής παραγωγής ποικίλων πολυσημειωτικών κειμένων.

Η μελέτη του γραψίματος ως διαδικασία ξεκίνησε από τη δεκαετία του 70 (Emig, 1971). Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα το NLG (1996) επισήμανε τη σημασία των ποικίλων πολυσημειωτικών τρόπων έκφρασης σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Ο όρος του Design εμφανίστηκε, για να δηλώσει την πληθώρα των σημειωτικών πόρων που συγκροτούν το νόημα, ενώ το βιβλίο των Kress και van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (1996), προώθησε περαιτέρω τη συζήτηση με το πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών να συγκροτεί ένα πλήρες μανιφέστο παραγωγής και κατανάλωσης κειμένων σε ποικίλα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Cope & Kalantzis, 1997).

Από την άλλη μεριά σε αυτή τη σωρεία νέων τεχνολογιών, web 2.0 εργαλείων, πολυσημειωτικών ψηφιακών περιβαλλόντων και επικράτησης της αγγλικής γλώσσας η έννοια της δράσης, όπως ορίστηκε από τον Freire έχει υποβαθμιστεί, εγείροντας ισχυρές αντιρρήσεις σχετικά με τη δυναμική των Ψηφιακών Γραμματισμών και την υποβάθμιση της κριτικής σκέψης, την έλλειψη βαθιάς κριτικής στην παντοδυναμία της αγγλικής γλώσσας και των αγγλικών όρων σε ένα παγκοσμιοποιημένο φιλελεύθερο κόσμο (Gounari, 2016), φλερτάροντας με μια ορολογία από τον χώρο της οικονομίας και του management, όπως οι όροι Design, Designing (Κουτσογιάννης, 2017: 306)

Ο κριτικός γραμματισμός πάντοτε στο έργο του Freire συνδυαζόταν με την δράση και την πράξη. Αυτή η οπτική έχει υποβαθμιστεί και οι διδακτικές πρακτικές είτε κλείνονται στους τοίχους της σχολικής αίθουσας, είτε από την άλλη περιορίζονται στον δίπολο καταπιεζόμενου/καταπιεσμένου, είτε μεταθέτουν

την ευθύνη σε αφηρημένες ασύμμετρες δυνάμεις εξουσίας, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό τα υποκείμενα ανίκανα να αντιδράσουν.

Στον αντίποδα αναπτύσσονται πρακτικές που απομακρύνονται από την στείρα κριτική και αναζητούν σε ένα πρώτο επίπεδο βασιζόμενες (α) στην σε βάθος σύνδεση με το πλαίσιο, (β) στην ερμηνεία και επέκταση σε θέματα εξουσίας, όπως οι περισσότερες προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού. Σε ένα δεύτερο επίπεδο όμως (γ) ενεργοποιούν τα υποκείμενα και (δ) αναζητούν λύσεις αλληλεγγύης (Rogers, 2018: 15). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουν τη σύνδεση με σχέσεις εξουσίας (Anderson & Irvine, 1993), και συνδέουν την πράξη με τη θεωρία, έτσι ώστε η θεωρία χωρίς την πράξη να μη γίνεται κενή ρητορική και η πράξη χωρίς τη θεωρία κενός ακτιβισμός (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Μέσω αυτής της προσέγγισης επιτυγχάνεται το αίτημα σύζευξης του τοπικού με το διεθνές (Freebody & Luke, 1990· Comber, 2005· Janks, 2010· Kress, 2010· Luke A., 2012), καθώς στοχεύει σε μια κριτική και χειραφετητική γνώση, όπου ο εκπαιδευτικός διανοούμενος και ερευνητής και οι μαθητές/τριες ως φορείς δράσεις (agents) προχωρούν από κοινού στη λογική αυτή, ερευνώντας, αναλύοντας αλλά και διαδίδοντας μέσα από ποικίλα πολυσημειωτικά εργαλεία και μέσα από τη γνώση που οι ίδιοι παρήγαγαν και δεν αναπαρήγαγαν απλώς. Ακόμη και η εξέταση των θεσμών που πιθανώς εμπόδισαν τη διάδοση της γνώσης ενισχύει την κριτική θεώρηση (Rodriguez & Brown, 2009: 30-31).

2.4 Ανακεφαλαίωση

Ανακεφαλαιώνοντας την ενότητα, παρατηρεί κανείς τη σύγκλιση και τη συμπληρωματική σχέση των δύο προσεγγίσεων πάνω στις οποίες βασίστηκε η προτεινόμενη έρευνα τόσο στο σκοπό τους, όσο και σε επιμέρους χαρακτηριστικά,

όπως ο διάλογος, η σημασία της κοινότητας, η συνεργασία, η ισοτιμία των σχέσεων, η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών/τριών. Η σύγκλιση αυτή οδήγησε στη σκέψη πως μπορεί το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο να ερευνηθεί μέσα από τη ΣΕΔ. Εγχείρημα δύσκολο, αν σκεφτεί κανείς την πληθώρα των θεωρήσεων για τη διδακτική της γλώσσας με την θεωρία να υπερκαλύπτει και την πράξη να έρχεται να επιβεβαιώσει τη θεωρία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:126-129), με την έλλειψη σαφούς οράματος από την πλευρά των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων, με την προβληματική σχέση της ακαδημαϊκής έρευνας να υιοθετήσει προσεγγίσεις που ενεργοποιούν τους μαθητές/τριες, απωθώντας ουσιαστικά τις φωνές τους από τον χώρο που δρουν καθημερινά (dispossession of knowledge).

Β' Κεφάλαιο

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο Β' κεφάλαιο της διατριβής αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές αρχές της ΣΕΔ και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας που υιοθετήθηκαν στην έρευνα αυτή. Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή της έρευνας, που περιλαμβάνει τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, το πλαίσιο, το ερευνητικό σχεδιασμό, ζητήματα δεοντολογίας, καθώς και τις μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Ακολουθούν οι δύο κύκλοι της έρευνας-δράσης. Τέλος παρουσιάζονται οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, αλλά και η περιγραφή της πορείας ανάλυσης των δεδομένων καθώς η παρούσα έρευνα παρουσιάζει πρωτοτυπία εξαιτίας των μεθοδολογικών αρχών της ΣΕΔ.

3.1 Μεθοδολογικές αρχές

3.1.1 Μεθοδολογικές αρχές Συμμετοχικής έρευνας-δράσης που ακολουθήθηκαν

Στην παρούσα έρευνα ενσωματώνονται οι αρχές των δικαιωμάτων των παιδιών και της συμμετοχής των μαθητών/τριών, παράλληλα, όμως τίθενται ζητήματα για τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία νοηματοδοτείται από τους συμμετέχοντες/ουσες και για τους τρόπους διαχείρισής της μέσα από τις δομικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο θεσμό του σχολείου. Αυτές οι δομικές σχέσεις εξουσίας είναι δύσκολο να αναγνωριστούν, να συνειδητοποιηθούν, να συζητηθούν, να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και να αλλάξουν.

Οι αναστοχασμοί αποτέλεσαν ένα χρήσιμο και απαραίτητο εργαλείο καθώς έδωσαν τη δυνατότητα να συζητηθεί η παράδοξη πρόθεση αυθεντικής συμμετοχής των μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία, «η οποία είναι περιπλεγμένη μέσα σε ένα δίκτυο προϋπαρχόντων δικτύων ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας, ενσωματωμένη σε πολιτικές, θεσπισμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής, σχολεία, εκπαιδευτικούς και την ίδια την ακαδημαϊκή έρευνα» (Leitch & Mitchell, 2007: 474).

Στις ΣΕΔ προκύπτουν συχνά αντιστάσεις από την επιστημονική κοινότητα, καθώς η κοινωνική κονστρουκτιβιστική επιστημολογία (ο τρόπος που γνωρίζουμε) που είναι η βάση της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης από τον συνηθισμένο (Lind, 2007: 375). Στη συγκεκριμένη δε οπτική στρεφόμαστε, παράλληλα, και προς την κατεύθυνση αλλαγής της στάσης των ενηλίκων, οι οποίοι καλούνται να ακούσουν τι έχουν να πουν οι νέοι. (Lind, 2007: 376). Σε κάθε περίπτωση, φυσικά, χρειάζεται προσοχή η βοήθεια από τον ενήλικο να μην στερήσει από τους μαθητές/τριες το ρόλο τους ως ερευνητές (Mirra, κ.α., 2016: 98).

Σημαντικό για όλη την έρευνα ήταν για ποιον γίνεται αυτή η έρευνα. Δεν παύει να είναι μια έρευνα για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου. Η απόκτηση αυτή θα μπορούσε να γίνει με διαφορετικούς τρόπους από τη ΣΕΔ. Η επιλογή της ΣΕΔ έγινε διότι στη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός νιώθω πως η φωνή των μαθητών/τριών, αυτών, για τους οποίους δουλεύω καθημερινά και περνάω τις περισσότερες ώρες, δεν ακούγεται και αυτός πιθανώς να είναι ο λόγος της μη –συμμετοχής του. Η γνώμη τους μένει αναξιοποίητη και η φωνή τους καταπιέζεται, προκειμένου να πραγματώνουμε ένα κεντροποιημένο ΑΠ που δεν λαμβάνει υπόψη ούτε την προσωπικότητα των μαθητών/τριών, ούτε το πλαίσιο όπου ζουν, ούτε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η έρευνα λοιπόν γίνεται πρωτίστως για αυτούς, αλλά και για να

αναπτύξω την επαγγελματική μου ταυτότητα μέσα από αυτή τη δημοκρατική προσέγγιση με τους μαθητές/τριες. Χρειάζεται, επομένως προσοχή στον τρόπο που θα αναγνωσθούν οι ερωτήσεις και οι αναφορές των μαθητών/τριών (Whitmore & McKee, 2001), για να μην καταπιεστούν οι φωνές και οι κατανοήσεις, αλλά και για να μην καταπνίξουν ούτε τη φωνή του εκπαιδευτικού⁵⁵.

Η πρόκληση για τον ερευνητή είναι να αναπτύξει ερευνητικές στρατηγικές που να είναι δίκαιες και να σέβονται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή ως υποκείμενα και όχι αντικείμενα προς έρευνα (Morrow & Richards, 1996: 1). Καμία έρευνα δεν είναι από μόνη της συμμετοχική. Ακόμα και οι ερευνητικές μέθοδοι που μπορεί να εμφανίζονται ως ενδυναμωτικοί μπορεί να μην είναι και να εφαρμόζονται χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο που διαμορφώνεται η έρευνα (Boyden & Ennew, 1997). Υπάρχει, επίσης, περίπτωση να τις εκμεταλλεύονται οι ενήλικοι ή άλλοι συμμετέχοντες⁵⁶ (Elliot κ.α. , 2001: 3). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο ερευνητής να ακολουθεί μία μεθοδολογία, όπου να επιθυμεί συνεχώς να δίνει μεγαλύτερο έλεγχο στους συμμετέχοντες (Petrie, κ.α. , 2006: 34). Παρόλα αυτά οι ενήλικες μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα, εάν δεν δίνουν έμφαση στις ερευνητικές διαδικασίες που αναπτύσσονται από τους συμμετέχοντες (Kilpatrick, κ.α. , 2007: 363). Προσοχή χρειάζεται, επίσης, και με τις ηλικιακές ομάδες που εμπλεκόμαστε κάθε φορά και τα χαρακτηριστικά τους (Kilpatrick, κ.α. , 2007: 367), καθώς διαφέρει η εμπλοκή με εφήβους, παιδιά, νήπια. Αντίστοιχες επιλογές θα ακολουθήσουν και στα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Είναι, λοιπόν φανερό πως η ΣΕΔ είναι κατά βάση μια επιστημολογία (Fine, 2018) και οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης

⁵⁵ Σχετικά με αυτή τη συζήτηση δεξ τον προβληματισμό που διατρέχει το βιβλίο των Flutter και Ruddock (2004).

⁵⁶ Για παράδειγμα, όταν ο ακαδημαϊκός συμμετέχων δεν ενημερώνει για τα αποτελέσματα της ανάλυσης τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι πρέπει να 'ναι οι πρώτοι που θα γευτούν τα αποτελέσματα.

δεδομένων είναι ανάγκη να επιτρέπουν πρωτίστως να ακουστούν οι φωνές των μαθητών/τριών, χωρίς, όμως, να χάνεται η επιστημονική εγκυρότητα. Επίσης, είναι αναγκαίο να επιλεγούν μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων προσιτές στους μαθητές/τριες που να τους εμπλέκουν με πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους (Jabubowicz, 1991: 5).

Ένα τελευταίο σημείο είναι πως στις έρευνες με μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες υπάρχει πάντοτε το ρίσκο καθώς οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα είναι πιο μεταβλητά (Winter, 1989), όπως όταν για παράδειγμα η μεθοδολογία και η πορεία της έρευνας δεν καθορίζεται μόνο από τον κεντρικό ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα, αλλά από ένα σύνολο συμμετεχόντων, όπως μια ολόκληρη σχολική τάξη 18-23 μαθητών/τριών. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται συνεχής επαγρύπνηση και ευελιξία, όπως συχνοί, προγραμματισμένοι και απρογραμματίστοι ομαδικοί αναστοχασμοί, προκειμένου να αναγνωρίζονται τα προβλήματα και να συναποφασίζονται οι κατάλληλες αλλαγές.

3.1.2 Μεθοδολογικές αρχές ποιοτικής έρευνας που αξιοποιήθηκαν

Η έρευνα-δράση ανήκει στο χώρο της ποιοτικής έρευνας⁵⁷. Συγκρίνοντάς την με άλλους τύπους ποιοτικής έρευνας (π.χ. «έρευνα αξιολόγησης» ή «έρευνα εκτίμησης αναγκών και αποτίμησης κοινωνικών επιπτώσεων»), η έρευνα-δράση έχει ως δεδηλωμένο στόχο την αλλαγή καθώς είναι παρεμβατική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ενδιαφερόμενοι να εμπλέκονται, αλλά και να προτείνονται λύσεις και τρόποι αυτής της αλλαγής (Τσιώλης, 2014: 51).

⁵⁷ Υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου υπάρχει μείξη ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (δες Fine, 2018)

Τόσο στην έρευνα-δράση, όπως και σε κάθε ποιοτική έρευνα σημαντική θέση έχουν η αρχή της ανοικτότητας και η αρχή του επικοινωνιακού χαρακτήρα (Hoffmann-Riem, 1980· Τσιώλης, 2014). Ακολουθώντας την αρχή της ανοικτότητας, όχι απλώς έλαβα υπόψη τα δρώντα υποκείμενα, αλλά τα δρώντα υποκείμενα πήραν ενεργό μέρος και συν-διαμόρφωσαν μαζί μου την έρευνα. Πέρα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, απέφυγα τον σχηματισμό υποθέσεων εκ των προτέρων. Για αυτό τον λόγο το ερευνητικό ερώτημα είναι ανοικτό σε αλλαγές και τροποποιήσεις. Ως προς την αρχή της ανοικτότητας να υπογραμμίσουμε πως συσχετίζεται σημαντικά με την παρούσα έρευνα, καθώς οι μαθητές/τριες είναι συνδιαμορφωτές και το σύνολο της έρευνας αναπτύχθηκε διαλεκτικά - σπειροειδώς. Για το λόγο αυτό θα παρουσιάσω παρακάτω πως επιστρέψαμε για παράδειγμα στα δεδομένα του Α κύκλου στην αρχή του δεύτερου, καθώς η παραγωγή και η ανάλυση των δεδομένων δεν είναι ξεχωριστές διαδικασίες, αλλά εμπλέκονται (Τσιώλης, 2014: 33).

Ως προς την αρχή του επικοινωνιακού χαρακτήρα⁵⁸, είναι αναγκαίο να αναφέρω πως η αρχή αυτή ακολουθήθηκε στο μέγιστο βαθμό, καθώς είμαι εκπαιδευτικός στο χώρο όπου έγινε η έρευνα και συγκεκριμένα διδάσκων στο τμήμα όπου διενεργήθηκε. Επίσης, έχω δουλέψει σε γειτονικά σχολεία, και μικρότερα σε μέγεθος και μαθητές/τριες. Έχω έρθει σε επαφή με γονείς και μέλη της κοινότητας με τα οποία διατηρώ και προσωπική σχέση. Αυτό βέβαια σήμαινε και σημαίνει πως από τη μία εμπλέκομαι ενεργά στην έρευνα και πως από την άλλη χρειάζεται να ανακατασκευάζω κριτικά τον ρόλο μου, για να αποδομήσω κατασκευές, ώστε να διατηρώ και μια απόσταση από τις ερμηνείες και τις σημασιοδοτήσεις της

⁵⁸ Η σύναψη επικοινωνιακών σχέσεων με τους συμμετέχοντες και η παροχή στα υποκείμενα δυνατότητας έκφρασης των θέσεών τους, προκειμένου να μπορέσει ο/η ερευνητής/τρια να κατανοήσει πτυχές του κοινωνικού κόσμου των υποκειμένων, χωρίς να περιορίζεται σε επιφανειακές αναλύσεις (Τσιώλης, 2015 34-36).

καθημερινότητας (Τσιώλης, 2014: 35), χωρίς βέβαια να παύω να είμαι τοποθετημένος εντός του συστήματος κοινωνικών σχέσεων και ιεραρχήσεων (Haraway, 1988). Το πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα τέθηκε στο επίκεντρο των αναλύσεων και τα δεδομένα με τη σειρά τους αναλύθηκαν και συσχετίστηκαν με το πλαίσιο όπου έλαβαν χώρα (αρχή της πλαισίωσης).

Μελετώντας το σύνολο του σχολείου και συλλέγοντας δεδομένα, αντιληφθήκαμε⁵⁹ πόσο πολύπλοκη και πολυσχιδής είναι η σχολική πραγματικότητα. Οι κατηγορίες ανάλυσης και οι νοηματοδοτήσεις δημιουργήθηκαν μετά το πέρας του πρώτου κύκλου και μ' αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίσαμε την κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου στο σύνολό της (αρχή της ολιστικής προσέγγισης) (Τσιώλης, 2014: 38).

⁵⁹ Το α ανεικό χρησιμοποιείται για να δηλώσω την ατομική μου προσωπική ταυτότητα και τις δικές μου ενέργειες και δράσεις. Το α πληθυντικό χρησιμοποιείται, για να συμπεριλάβω τους μαθητές/ τις μαθήτριες.

3.2 Περιγραφή της έρευνας

3.2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Οι προβληματισμοί του εκπαιδευτικού – ερευνητή εκκινούν από την έλλειψη γνήσιας συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία που συνδέεται σε ένα πρώτο επίπεδο με την εξουσία που ενσαρκώνει ο εκπαιδευτικός. Ως γνήσια συμμετοχή δεν ορίζουμε τη συμμετοχή που στοχεύει στην επιβεβαίωση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού ή του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά αυτή που προκύπτει από την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών/τριών και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Η συμμετοχή σχετίζεται με γνωρίσματα όπως η συγκέντρωση των κειμένων που θα επεξεργαστούν, η επιλογή του θέματος που πηγάζει μέσα από την κοινότητα, η υποβολή ανοιχτών ερωτημάτων, οι ισότιμοι διάλογοι που αναπτύσσονται στις ομάδες, η αναστοχαστικότητα, η έκφραση προβλημάτων και η πρωτοβουλία επίλυσής τους στο πλαίσιο της κοινότητας.

Η έρευνα που προτείνεται, λοιπόν, κύριο σκοπό έχει να ερευνήσει κατά πόσο οι μαθητές/τριες θα γίνουν πιο ενεργοί στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, εάν οι ίδιοι λαμβάνουν μέρος στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι μαθητές/τριες, όπως διαπιστώθηκε και στην εισαγωγή, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής και για το λόγο αυτό υιοθετήθηκε η ερευνητική και παιδαγωγική μεθοδολογία και επιστημολογία της Συμμετοχικής έρευνας-δράσης. Ως κεντρικό ερώτημα στην παρούσα έρευνα τέθηκε το εξής:

Εαν οι μαθητές/τριες γίνουν ενεργοί εκπαιδευόμενοι (active learners) στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, λαμβάνουν αποφάσεις και επωμίζονται μέρος της

ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα, ποιες θα είναι οι συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Καθώς στην εκπαιδευτική διαδικασία τα δύο βασικά μέρη⁶⁰ είναι ο εκπαιδευτικό/δάσκαλος και ο μαθητής/τρια ή διαφορετικά η διδασκαλία και η μάθηση, το κεντρικό ερώτημα επιμερίζεται στα παρακάτω υποερωτήματα,

Ο εκπαιδευτικός

1. Με ποιο τρόπο εκπαιδευτικός θα αντιληφθεί και θα νοηματοδοτήσει τις προκλήσεις που προκύπτουν από τις φωνές των μαθητών/τριών μέσα σε ένα συνδυαστικό ερευνητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο σύγχρονων πρακτικών γραμματισμού και ΣΕΔ και πως θα αλλάξει τον ρόλο του προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί; Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά σε μια τέτοια προοπτική;

2. Ποιες ερευνητικές και παιδαγωγικές πρακτικές και ποιες μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού – ερευνητή θα οδηγήσουν στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών/τριών;

Οι μαθητές/τριες

1. Αν ναι, ποιοι παράγοντες ενισχύουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη ΣΕΔ;

2. Αν όχι, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά;

3.2.2 Οι συμμετέχοντες στην Συμμετοχική Έρευνα-Δράση

⁶⁰ Για τη συζήτηση σχετικά με τη σύγχρονη έρευνα δεξ αναλυτικά Φρυδάκη (2009: 29), όπου αναλύει το βασικό ζεύγος της διδασκαλίας μελετώντας το έργο του (Fenstermacher, 1986)

Οι βασικοί πρωταγωνιστές της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας είναι οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες (δες θεωρητικό πλαίσιο) και ο ε.ε.. Ως ε.ε. έχω πέρα από τον θεσμικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική αίθουσα και τον ρόλο του διευκολυντή⁶¹. Ο συνδυασμός αυτός ενέχει δυσκολίες και αντιφάσεις. Οι μαθητές/τριες έχουν συνηθίσει έναν διαφορετικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό και ο ρόλος μου ως ερευνητής και ο δικός τους ως συνερευνητές/τριες είναι ένα νέο πεδίο άγνωστο και σε αυτούς και σε μένα, καθώς αυτή είναι η πρώτη μου έρευνα – δράση. Κατά τη διάρκεια των διδακτορικών σπουδών διενεργήθηκαν και μικρότερα ερευνητικά σχέδια που βοήθησαν στην ενδυνάμωσή μου και στην κατανόηση του ρόλου μου ως ε.ε..

Η παρούσα έρευνα εκκίνησε μεν από τον εκπαιδευτικό, υπήρχε όμως συνεχής προβληματισμός να μην κυριαρχηθεί η έρευνα από εμένα, τον εκπαιδευτικό – ερευνητή, καθώς πολλές φορές οι εμπειρίες των μαθητών/τριών διαμεσολαβούνται μέσα από τον ερευνητικό σχεδιασμό και τις ερμηνείες των ερευνητών. Όταν ανακοινώθηκε στους μαθητές/τριες ότι φέτος θα συμμετέχουν σε μία έρευνα ως συνερευνητές/τριες, ένιωσαν έκπληκτοι. Ενθουσιάστηκαν μεν, αλλά το βρήκαν παράξενο, όπως συχνά συμβαίνει σε αυτές τις περιπτώσεις (O' Brien & Moules, 2007: 390).

Η τριμελής συμβουλευτική επιτροπή κατέχει τον ρόλο του κριτικού φίλου⁶². Η αρχική μου πρόθεση να συνδιαλέγονται και με τους μαθητές/τριες απέτυχε, λόγω αντικειμενικών και θεσμικών εμποδίων. Οι κριτικοί φίλοι εντέλει λειτούργησαν εκτός του πλαισίου (outsiders) και δεν ήρθαν σε επαφή με τους συνερευνητές/τριες. Υπήρξε επαφή μόνο με εμένα, με τα δεδομένα και τους αναστοχασμούς που μετέφερα σε

⁶¹ Για τον ρόλο του διευκολυντή δες αναλυτικά Κατσαρού, 2016: 264-271

⁶² Για τον ρόλο του κριτικού φίλου δες αναλυτικά Κατσαρού, 2016: 272-274

αυτούς. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που η παρούσα έρευνα παρέχει στο μέτρο του δυνατού πλήθος από τα δεδομένα των μαθητών/τριών και τους τρόπους που κατανόησαν τις διαδικασίες.

3.2.1.1 Βασικές πληροφορίες για το προφίλ του ε.ε.

Μεγάλωσα στην Νάουσα Ημαθίας τις δεκαετίες '80 και '90. Λόγω των εργοστασίων η Νάουσα ήταν μια πόλη με οικονομική ευχέρεια τη δεκαετία του '80 με άνθηση και καθημερινές εξόδους των κατοίκων. Παρόλα αυτά στο τέλος της δεκαετίας του '80 ξεκίνησε η παρακμή. Το διάβασμα και οι Πανελλήνιες ήταν και για μένα όπως για πολλούς άλλους συνομήλικους μου το εισιτήριο για να ξεφύγουμε. Από τι όμως; Από μία πολιτική που έχει αλλάξει το τοπικό και εθνικό με την απελευθέρωση της αγοράς, η οποία αλλάζει τις ζωές χωρίς πάντοτε να το συνειδητοποιούμε.

Μεγάλωσα και εγώ στο μύθο της ομοιογένειας, χωρίς να μπορώ να καταλάβω τη διγλωσσία της γιαγιάς μου, την απαγόρευση από τον παππού μου να μιλάει τη γλώσσα της και την καταπιεσμένη διγλωσσία του πατέρα μου. Μέσα σε μια κοινωνία που προκειμένου να συγκροτηθεί στηρίχθηκε στον εθνικιστικό μύθο.

Το θέμα που με απασχολούσε πάντοτε ήταν ο αναλφαβητισμός. Δεν μπορούσα να κατανοήσω πως οι παππούδες μου και οι γιαγιάδες μου δεν μπορούσαν να γράψουν και να διαβάσουν. Όλοι τους παιδιά κατά τον Β παγκόσμιο πόλεμο δεν ολοκλήρωσαν ποτέ το δημοτικό σχολείο.

Παράλληλα, με απασχολούσε και με ενοχλούσε αργότερα το ζήτημα του πατριαρχικού ελέγχου που ασκήθηκε στη μητέρα μου, την οποία ο παππούς μου δεν άφησε να ακολουθήσει την πρακτική κατεύθυνση (μαθηματικά, φυσική) που «είχε

κλίση», στέλνοντάς την με το ζόρι σε Κλασικό Σχολείο (αρχαία ελληνικά και λατινικά), όπως ταίριαζε σε ένα κορίτσι.

Όλα αυτά άρχισα να τα κατανοώ σταδιακά μέσα από τις προπτυχιακές μου σπουδές στο τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής, όπου η γνώση ήταν πολύπλευρη στον τομέα Παιδαγωγικής. Έχοντας «πέσει» σε χρονιά που μετά την επιτυχία αποφοίτων του τμήματος ανάμεσα στους πρώτους στο διαγωνισμό για διορισμό στην εκπαίδευση (Ασεπ), είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω ένα πλούσιο πρόγραμμα σπουδών λόγω του ανταγωνισμού που ξέσπασε με το τμήμα Φιλολογίας και την μη απόδοση φιλολογικών μαθημάτων⁶³ (Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά και Λογοτεχνία). Έτσι νέοι ειδικοί επιστήμονες πρόσφεραν την εκπαίδευσή τους δίνοντας μου βάσεις τόσο στο γνωστικό όσο και στο παιδαγωγικό κομμάτι. Μέσα από αυτή τη διαδικασία είχα την ευκαιρία να κατανοήσω σε βάθος τα προβλήματα και τα θέματα γραμματισμού. Πάντοτε υπήρχε ενδιαφέρον για τις διδακτικές και ιδιαίτερα για τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς λόγω του οικογενειακού μου υποβάθρου θεωρούσα βασικό παράγοντα για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική κινητικότητα και αλλαγή. Επέλεγα μαθήματα όπως οι Πολιτισμικές Σπουδές και η Ειδική Αγωγή.

Μετά την επιτυχία στις εξετάσεις για διορισμό στην εκπαίδευση (ΑΣΕΠ) εισήλθα στο επάγγελμα του διδάσκοντος μάλιστα σε Λύκειο, όπου άρχισα να γνωρίζω και την απαξίωση του ρόλου μου στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος. Πάντοτε ενδιαφερόμουν για τα γλωσσικά μαθήματα. Σε πλήρη αντίθεση με την απαξίωση και το εξετασιοκεντρικό σύστημα ερχόταν οι εκπαιδευτικές αλλαγές του 2011 (Αριθμ. 70001/Γ2, Νόμος 2011). Η νέα

⁶³ Το πρόγραμμα σπουδών τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής της Θεσσαλονίκης «δανείζεται» τα φιλολογικά μαθήματα από το τμήμα Φιλολογίας. Δεν δικαιούται να προκηρύσσει τέτοιου είδους θέσεις για μέλη ΔΕΠ.

αυτή οπτική και τα όσα γράφονταν μέσα αναζωπύρωσαν το ενδιαφέρον μου για τη διδακτική της Γλώσσας και ένιωσα την ανάγκη να ενδυναμώσω τις Γλωσσολογικές μου γνώσεις, τις οποίες θεωρώ συνυφασμένες με τη Διδακτική της Γλώσσας. Έτσι, μετακόμισα με την οικογένειά μου στο Ρέθυμνο και ξεκίνησα περαιτέρω σπουδές στη Διδακτική της Γλώσσας και συγκεκριμένα στην Γλωσσολογία.

Η επαφή μου με τον τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας Ρεθύμνου εμπλούτισε τις θεωρητικές μου γνώσεις και δημιούργησε ένα στέρεο υπόβαθρο, προκειμένου να κατανοήσω θέματα γλωσσικής κατάκτησης. Μέσα από την επαφή μου αυτή κατανόησα τα όρια ανάμεσα στη βιολογική και στην κοινωνική κατάκτηση. Οι γνώσεις που απέκτησα μου έδωσαν τη δυνατότητα να κατανοήσω πως η γλωσσική ικανότητα αποκτιέται και ποια είναι τα όρια και τα προβλήματα, όπως η γλωσσική αφασία για παράδειγμα και το πώς μπορούν να ξεπεραστούν δυσκολίες. Η γνώση αυτή άφηνε αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με τον αναλφαβητισμό ενηλίκων και παιδιών περιθωριοποιημένων ομάδων, με τα οποία είχα έρθει σε επαφή κατά τις προπτυχιακές μου σπουδές, μη μπορώντας ουσιαστικά να βρω απαντήσεις σε καθημερινά προβλήματα που αντιμετώπιζα στη σχολική αίθουσα. Αν και προσπαθούσα να πραγματοποιήσω ενδιαφέρουσες παρεμβάσεις πάντοτε διαπίστωνα μια κάποια αδιαφορία την οποία δεν μπορούσα να εξηγήσω και να αντιμετωπίσω.

Για τον λόγο αυτό θέλησα να συνεχίσω διδακτορικές σπουδές και να διευρύνω την επαγγελματική μου ανάπτυξη σε αυτή την κατεύθυνση. Στην προσπάθειά μου να εντάξω τον κριτικό γραμματισμό ήρθα σε επαφή με την έρευνα – δράση και μάλιστα με ένα πιο ειδικό τομέα τη έρευνα-δράση βασισμένη στη φωνή των παιδιών και τη συμμετοχική έρευνα-δράση, όπου το πρόβλημα της συμμετοχής δινόταν μέσα από μια πιο ολοκληρωμένη σκοπιά. Αυτή η οπτική και η πολιτική της στόχευση μπορεί να

δώσει απαντήσεις στα όσα έχουν διαμορφώσει και τη δική μου ζωή.^{3.2.3} Το ευρύτερο πλαίσιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για δύο χρόνια στην περιοχή του Μυλοποτάμου, στο Νομό Ρεθύμνου στην Κρήτη από τον Ιανουάριο του



Εικόνα 4 Απόσταση Ρέθυμνο - Γυμνάσιο Κράνας

2017 έως το Μάιο του 2017 και από τον



Εικόνα 3 Απόσταση Γυμνασίου Περάματος από το Ρέθυμνο

Νοέμβριο του 2017 έως τον Μάιο του 2018. Δουλεύω στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τον Αύγουστο του 2010. Από το 2012-2014 δούλεα στον Ορεινό Μυλοπόταμο στο Γυμνάσιο Κράνας, ένα ιδιαίτερα μικρό οικισμό ανάμεσα στα Ζωνιανά και τα Λιβιάδια, το οποίο απέχει 46,8 χιλιόμετρα από το Ρέθυμνο (δες Εικόνα 4). Από το 2014 έως το 2018 δούλεα στο Γυμνάσιο Περάματος Μυλοποτάμου, το οποίο απέχει 23,6 χιλιόμετρα⁶⁴(δες Εικόνα 3). Το Γυμνάσιο Περάματος ανήκει στον πεδινό Μυλοπόταμο. Στο σχολείο όμως αυτό φοιτούν μαθητές/τριες από όλο τον Μυλοπόταμο και, επομένως συναντά κανείς χαρακτηριστικά και από τις δύο περιοχές. Η επαφή μου με το περιβάλλον και τους κατοίκους είναι συνεχής, ενώ συμμετέχω σε τοπικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούν.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Δήμου η έκταση ανέρχεται στα 337,93 km² και ο πληθυσμός σύμφωνα με την απογραφή του 2011 στις 14.363 (<http://www.dimosmylopotamou.gr/>).

⁶⁴ Στον Google Maps δεν υπάρχει το Γυμνάσιο Περάματος, αλλά το Λύκειο με το οποίο συναυλίζονται

Η περιοχή συνδυάζει γνωρίσματα αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής με αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον τουρισμό ως εργάτες κυρίως ή μικροϊδιοκτήτες. Υπάρχουν και ελάχιστοι μεγαλοϊδιοκτήτες, όχι όμως στο τμήμα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Επηρεάζεται τόσο από το αστικό περιβάλλον του Ρεθύμνου, όσο και από χαρακτηριστικά του ορεινού Μυλοποτάμου. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθούμε στον ορεινό, διότι συγκροτεί τα βασικά χαρακτηριστικά και του νότιου μέσα από αντιθέσεις και ταυτίσεις.

Οι γονείς ασχολούνται με την κτηνοτροφία, την παραγωγή τυροκομικών προϊόντων και την καλλιέργεια της ελιάς. Κάποιοι γονείς δεν έχουν τελειώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως άντρες, ενώ οι μητέρες έχουν τελειώσει συνήθως το Γενικό Λύκειο (και όχι το Επαλ, διότι το Λύκειο είναι στο Πέραμα, ενώ τα Επαλ στο Ρέθυμνο ή στο Γαράζο και δεν υπάρχει το περιθώριο ελέγχου από τους γονείς προς τα νεαρά κορίτσια). Ελάχιστοι γονείς έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλία και άλλο αναγνωστικό υλικό σπάνια διατίθεται στα σπίτια. Να αναφέρουμε πως στο Πέραμα δεν υπάρχει πρατήριο τύπου. Στο σπίτι παρακολουθούν συγκεκριμένες τηλεοπτικές σειρές μαζικής κουλτούρας (το Μπρούσκο, επανάληψη του Παρά Πέντε). Η σύνδεση στο διαδίκτυο δεν είναι δεδομένη. Για παράδειγμα τέσσερις (4) από τους μαθητές/τριες που διαμένουν σε πιο ορεινά χωριά (όπως ο Άγιος Μάμας) δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα.

Η παροχή βοήθειας προς τους γονείς με τη μορφή εργασίας είναι αποδεκτή και διαχωρίζεται με βάση το φύλο και την κοινωνική ταυτότητα. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα δεν βοηθούν στο σπίτι ή στη δουλειά του πατέρα. Αντίθετα, τα παιδιά από πιο ορεινές περιοχές αναμένεται να παρέχουν

βοήθεια ανάλογα με το φύλο. Έτσι, κορίτσια ηλικίας 11-15 ετών βοηθούν στις οικιακές εργασίες και στην ανατροφή παιδιών (αδελφών – ξαδέλφων). Ενδεικτικά αναφέρω πως μαθήτρια της Α΄ γυμνασίου η οποία αδυνατούσε να παρακολουθήσει το μάθημα, διότι προσέφερε βοήθεια στη λεχώνα μητέρα και τάιζε την μικρότερη αδερφή της. Τα αγόρια αντίστοιχης ηλικίας οδηγούν αμάξια και ακολουθούν τους πατεράδες τους στις αγροτικές και κτηνοτροφικές δουλειές.

Η απουσία από το σχολείο είναι αποδεκτή και πάλι διαχωρίζεται ανάλογα με το φύλο. Για τα αγόρια η απουσία είναι αποδεκτή την περίοδο συγκομιδής της ελιάς (Νοέμβριο-Δεκέμβριο), κατά τον χειμερινό εμβολιασμό των ζώων (Δεκέμβριος) ή στον διαχωρισμό των μικρών αρνιών (σάκασμα). Στα κορίτσια η απουσία δικαιολογείται, όταν η οικογένεια έχει παραθέσει γεύμα. Τα κορίτσια και οι γυναίκες αναμένεται να συνδράμουν στην προετοιμασία και στο συμμάζεμα του σπιτιού. Τα «τραπεζώματα» κρατούν ως τις πρώτες πρωινές ώρες, καθώς είναι αγένεια να μαζευτούν τα πιάτα αν δεν φύγουν οι καλεσμένοι. Έτσι, οι γυναίκες και τα κορίτσια παραμένον ξύπνια μέχρι να τελειώσει το γεύμα και να τακτοποιηθεί το νοικοκυριό. Τα γεύματα λαμβάνουν χώρα και μεσοβδόμαδα με συνέπεια να απουσιάζουν οι μαθήτριες από το σχολείο την επόμενη μέρα.

Ο αρραβώνας μετά την Γ΄ γυμνασίου είναι εν μέρει αποδεκτός. Μια γυναίκα αναμένεται μέχρι τα 20 χρόνια της να έχει ήδη παντρευτεί. Αντίστοιχα ο γάμος για τον άνδρα αναμένεται γύρω στα 26 του χρόνια. Στα ορεινά χωριά η πολυτεκνία (περίπου 4 παιδιά) αποτελεί συχνότατο χαρακτηριστικό.

Η πεδινή περιοχή επηρεάζεται και από το αστικό περιβάλλον του Ρεθύμνου και παρουσιάζονται και διαφορετικές συμπεριφορές, όπου αγόρια και κορίτσια για παράδειγμα δεν βοηθούν στην εργασία των γονέων. Επίσης, δεν ενισχύεται ο

αρραβώνας στα μαθητικά χρόνια σε όλες τις οικογένειες. Παρόλα αυτά ο γάμος σε μικρή ηλικία για τα κορίτσια επιβάλλεται. Είναι αποδεκτό να σπουδάσουν τα παιδιά, αλλά στην Κρήτη. Σπάνια δίνεται η επιλογή σπουδών εκτός νησιού. Όποια σπουδάσει βρίσκει σύζυγο εκτός της περιοχής είτε από επιλογή, είτε επειδή δεν θα γίνει αποδεκτή στην περιοχή ως νύφη, καθώς έφυγε για να σπουδάσει και έτσι αμφισβητείται η «τιμιότητά» της.

Ο οικογενειακός θεσμός και το αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον επηρεάζουν κατά βάση την συμπεριφορά των μαθητών/τριών και προβάλλονται συγκεκριμένες νόρμες και συμπεριφορές.

Ως προς τους αλλοεθνείς να αναφέρουμε πως στην περιοχή ζούνε αρκετοί Ινδοί Σιχ και ελάχιστοι από την Ρουμανία. Οι άνδρες βοηθούν στις αγροτοκτηνοτροφικές εργασίες ως μισθωτοί και οι γυναίκες εργάζονται στην φροντίδα ντόπιων ηλικιωμένων. Στις φωτογραφίες φαίνεται η γέφυρα του Μυλοποτάμου, όπου καθημερινά αλλοδαποί, κυρίως Ινδοί Σιχ και σπανιότερα Ρουμάνοι και Βούλγαροι περιμένουν για να περάσουν να τους πάρουν οι αγρότες – κτηνοτρόφοι για εργασία.



Εικόνα 5 Κεντρική γέφυρα στο Πέραμα, όπου κάθε πρωί μαζεύονται οι αλλοδαποί εργάτες για εργασία

Αν και όπως αναφέρθηκε οι κάτοικοι γύρω από το Πέραμα επηρεάζονται από το αστικό περιβάλλον του Ρεθύμνου, υπάρχει έντονη επιρροή από τον Ορεινό Μυλοπόταμο, τον οποίο αξίζει να αναφέρουμε, διότι όχι μόνο φοιτούν μαθητές/τριες από εκεί, αλλά και γιατί διαμορφώνει τις ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες.

Ο διαχωρισμός σε ορεινούς και πεδινούς Μυλοποταμίτες υπάρχει εγγραμμένος στην ταυτότητά τους. Ο Herzfeld (1991) αναφέρεται στο διαχωρισμό σε κατωμερίτες και ανωμερίτες από τον 19^ο αιώνα την εποχή της Τουρκοκρατίας. Οι

ορεινοί ανωμερίτες υφίσταντο μικρότερη πίεση από τους Τούρκους (Τσαντηρόπουλος, 2004), ενώ οι κατωμερίτες χρησιμοποιούσαν τα νόμιμα μεσα των Τούρκων κατακτητών (Herzfeld, 1991). Οι ορεσίβιοι κτηνοτρόφοι τρέφουν αισθήματα εδαφικής ανεξαρτησίας και άρνηση για προσωπικό έλεγχο, γνωρίσματα που επιβιώνουν σήμερα με το αξιακό σύστημα της καπετανιάς, του ανδρισμού και της τιμής (Ροδοπούλου, 2010: 51). Ο ανδρισμός συνδυάζεται, επίσης, με την κρεοφαγία, την αντοχή στο ποτό, τη δύναμη στο χορό, τη ζωοκλοπή (Herzfeld, 1991: 76-78), αλλά και την οπλοφορία (Τσαντηρόπουλος, 2004· Ροδοπούλου, 2010).

Εξέχουσα θέση στην κοινωνία παίζει ο βαθμός αλληλεγγύης και αλληλεξάρτησης της κοινότητας και η σημασία της οικογένειας (Παρασύρης, 2007). Η ενότητα της οικογένειας και του χωριού κατέχουν σημαντική θέση όχι μόνο στον ορεινό και πεδινό Μυλοπόταμο, αλλά στην ελληνική κοινωνία γενικότερα (Τσαντηρόπουλος, 2004· Τσαντηρόπουλος, 2008). Ο άνδρας κατέχει σημαντική θέση, καθώς έχει τον ρόλο του προστάτη της οικογένειας (Παπακωνσταντής, 2008).

Μέχρι το 1970 η φτώχεια και η μετανάστευση χαρακτήριζε την περιοχή. Μετά τη δεκαετία αυτή η περιοχή γνώρισε μια απότομη ανάπτυξη, η οποία και αύξησε την κατανάλωση αγαθών (Παπακωνσταντής, 2008). Ο έλεγχος της κρατικής εξουσίας είναι υποβαθμισμένος (Τσαντηρόπουλος, , 2004), ενώ ο Παπακωνσταντής (2008) αναφέρει ως χαρακτηριστικά της περιοχής: την οπλοκατοχή, την βεντέτα, την ζωοκλοπή, την καταπάτηση γης, το εμπόριο και τη διακίνηση ναρκωτικών, την εκμετάλλευση γυναικών και μεταναστών, την τροχαία παραβατικότητα και τα

πλασματικά μεγέθη στην παραγωγή για την απόσπαση σχετικών ειδικών επιδομάτων⁶⁵.

Ιδιαίτερα η εκμετάλλευση των γυναικών και των μεταναστών είναι εμφανής και στη σχολική αίθουσα. Η εκμετάλλευση γυναικών περιορίζεται λόγω συγγενικών σχέσεων, οι οποίες είναι ισχυρές μέχρι και σε σχέσεις γ και δ βαθμού ή και σε σχέσεις εξ' αγχιστείας μέχρι τρίτου βαθμού. Επίσης, περιθωριοποιούνται όσοι έχουν χαμηλά εισοδήματα και είναι φανερό το κοινωνικό χάσμα που δημιουργείται⁶⁶.

3.2.4 Το πλαίσιο της σχολικής αίθουσας

Ως προς το σχολείο γενικότερα να αναφέρουμε πως το σχολείο έχει περίπου 280 μαθητές/τριες και 27 καθηγητές. Οι 17 δουλεύουν μόνο σε αυτό το σχολείο. Οι υπόλοιποι δουλεύουν και σε άλλα σχολεία του νομού. Το σχολείο διαθέτει 9 αίθουσες διδασκαλίας, 1 εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, 1 εργαστήριο Πληροφορικής, 2 αίθουσες για τα μαθήματα της ένταξης και βιβλιοθήκη.

Στο σχολείο γίνονται πολλά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και συχνές βραβεύσεις σε θέματα χρήσης διαδικτύου, το οποίο οφείλεται στο ενδιαφέρον συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και δεν αποτελεί πάγια πολιτική του σχολείου.

Ως προς την έρευνα οι Διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν ενδυναμωτικοί, χωρίς όμως να υπάρχει



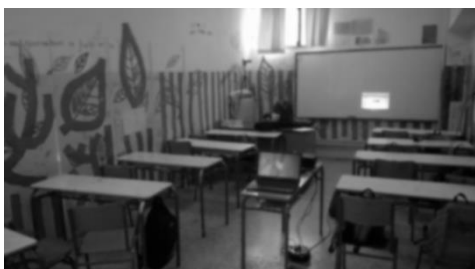
Εικόνα 6 Η συνήθης διάταξη στις περισσότερες ώρες μαθημάτων πλην της παρούσας έρευνας

⁶⁵ Η Ροδοπούλου (2010: 54, 55) αναφέρει πως «για πρώτη φορά επίσημα έγινε η σύνδεση της απάτης των γεωργικών ενισχύσεων με το κοινό οργανωμένο έγκλημα με ερώτημα του διευθυντή Ian Walton του οργανισμού καταπολέμησης της απάτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης για τη «*συστηματική καταστράτηγηση της κοινοτικής νομοθεσίας ενισχύσεων στην περιοχή Μυλοποτάμου Κρήτης*»

⁶⁶ Αντίστοιχο δεδομένο και σε έρευνα των Marquez-Zenkov κ.α. (2007: 404)

ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της έρευνας, την πολιτική της προέκταση παρά μόνο από πολύ μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που βοήθησαν στη διοργάνωση εκδηλώσεων και διάδοσης των αποτελεσμάτων, ανάμεσά τους και η διεύθυνση του σχολείου.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο σχολικά έτη. Από τον Ιανουάριο του 2017 έως τον Μάιο του 2017 (Α΄ Κύκλος) και από τον Νοέμβριο του 2017 έως τον Μάιο του 2018 (Β΄ Κύκλος). Υπήρξε και ένας προπαρασκευαστικός κύκλος από τον Σεπτέμβριο του 2016 έως τον Δεκέμβριο του 2016. Αν και κατά βάση ήταν οι ίδιοι μαθητές/τριες στα



Εικόνα 7 Η σχολική αίθουσα κατά τον Α κύκλο

δύο έτη της κύριας έρευνας, υπήρξε αύξησή τους κατά επτά άτομα τη δεύτερη χρονιά.

Ουσιαστικά δεν άλλαξε η πληθυσμιακή σύσταση ποσοστιαία, υπήρξε όμως ένα εύλογο

διάστημα προσαρμογής για τους νεοφερμένους και μια αίσθηση ότι δεν γνωρίζουν τι κάνουμε

που διαφαίνεται και στα δεδομένα. Επακόλουθα άλλαξε και η σχολική αίθουσα από τη μία χρονιά στην άλλη.

Στον Α΄ κύκλο οι μαθητές/τριες/τριες (14 κορίτσια και 4 αγόρια) είναι κατά βάση γηγενείς, γεννημένοι στην Κρήτη με γονείς γηγενείς. Αλλοδαποί και με τους δύο γονείς τους είναι 3 από τους συνερευνητές/τριες, ενώ 2 κορίτσια προέρχονται από μεικτής εθνικότητας οικογένεια. Τα δύο από τα τέσσερα αγόρια βοηθούν τους γονείς στις κτηνοτροφικές εργασίες. Το ίδιο ισχύει επιβεβαιωμένα και για τέσσερα από τα κορίτσια.

Λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών/τριών δόθηκε μια μικρή μακρόστενη αίθουσα για την οποία οι συνερευνητές/τριες έδειξαν δυσφορία. Η αίθουσα αυτή δεν

έχει τεχνικό εξοπλισμό, έτσι έπρεπε να κουβαλώ τον υπολογιστή, τα ηχεία και τον προτζέκτορα (δες Εικόνα 7).

Η αίθουσα είναι ιδιαίτερα μικρή και οι τοίχοι διακοσμημένοι από παλιότερη εικαστική παρέμβαση, οι οποίοι έχουν μουντζουρωθεί με επιπρόθετες ζωγραφιές, ορισμένες είναι απρεπείς για τις οποίες οι μαθητές/τριες είχαν δείξει δυσαρέσκεια. Συνέκριναν συνεχώς τις περιποιημένες τάξεις του Δημοτικού με του Γυμνασίου.

Η διάταξη των θρανίων είναι παραδοσιακή – μετωπική. Επειδή η τάξη είναι μικρή απαρτίζεται από δύο μακρόστενες σειρές των 7 θρανίων. Κατά τις διδασκαλίες επικράτησε η ομαδοσυνεργατική με δύο θρανία ενωμένα και 4 ή 5 καρέκλες. Στις ολομέλειες επιλέγονταν το σχήμα Π ή η τραπεζαρία (όλα τα θρανία σχημάτιζαν ένα τεράστιο τραπέζι και καθόμασταν γύρω – γύρω).

Οι μισοί περίπου μαθητές/τριες έχουν προέλθει μαζικά από ένα από τα δύο Δημοτικά του Περάματος και γι' αυτό κάνουν αρχικά παρέα μαζί. Αντίστοιχα και τα παιδιά από την επαρχία αρχικά επιλέγουν τους συγχωριανούς τους, αλλά και τους συγγενείς τους.



Εικόνα 8 Η αίθουσα του Β κύκλου. Οι μαθητές/τριες σε ομαδική εργασία



Εικόνα 9 Η αίθουσα του Β κύκλου. Οι μαθητές/τριες/τριες σε ομάδες

Η κοπέλα από την Αλβανία ήταν απομονωμένη, καθώς ήρθε μόνη της από ένα μονοθέσιο γειτονικό Δημοτικό. Το ίδιο και τα δύο αγόρια από Ινδία και Ρουμανία που έκαναν παρέα κυρίως μαζί.

Στο Β κύκλο κάνανε παρέες όλα τα παιδιά της τάξης μαζί.

Στην τάξη υπάρχουν τα παραδοσιακά γνωρίσματα εξουσίας του σχολείου το

απουσιολόγιο και το βιβλίο ύλης. Στον β' κύκλο τα 7 παιδιά δεν άλλαξαν ποσοστιαία την πληθυσμιακή σύνθεση. Η τάξη ήταν σαφώς μεγαλύτερη με δικό της προτζέκτορα που διευκόλυνε την διδασκαλία. Οι ομάδες είχαν αποστάσεις και το επίπεδο θορύβου δεν ήταν ενοχλητικό όπως πριν.

3.2.5 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Αρχικά, χρειάζεται να αναφέρουμε πως επιλέχθηκε η Α Γυμνασίου. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι μια κρίσιμη αλλαγή στη σχολική ζωή. Η πιθανή⁶⁷ αλλαγή φίλων, η εναλλαγή καθηγητών, οι μικρότερες σε διάρκεια ώρες διδασκαλίας, το «σπρώξιμο» στο κυλικείο από τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είναι πάγια γνωρίσματα που αναφέρουν όλοι οι μαθητές/τριες τις πρώτες μέρες στο Γυμνάσιο. Θεωρήθηκε θετικό αυτό στον ερευνητικό σχεδιασμό με την έννοια ότι οι μαθητές/τριες αποδέχτηκαν ευκολότερα την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών

Στον ερευνητικό σχεδιασμό, επίσης, λήφθηκαν υπόψη το σύνολο των μεθόδων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν. Όπως θα αναφέρουμε παρακάτω, στην περιγραφή της συμμετοχικής έρευνας-δράσης υπήρξε και ένας προπαρασκευαστικός κύκλος από τον Σεπτέμβριο του 2016 έως τον Δεκέμβριο του 2016, όπου δοκιμάστηκαν μέθοδοι συλλογής δεδομένων όπως η συνέντευξη, η παρατήρηση, οι αφηγήσεις και το ερευνητικό ημερολόγιο, καθώς και πρακτικές κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Σε μια έρευνα-δράση και μάλιστα συμμετοχική η ευελιξία, η εγρήγορση και ο συλλογικός αναστοχασμός διαμόρφωσαν τον Α κύκλο. Αντίστοιχα στη μετάβαση

⁶⁷ Πιθανή διότι η πλειοψηφία έρχεται από τα δύο δημοτικά του Περάματος, όπου οι μαθητές είναι χωρισμένοι ανάλογα με την Β Ξένη Γλώσσα, έτσι και στο Γυμνάσιο διαχωρίζονται με βάση αυτό το κριτήριο, οπότε πολλές φορές είναι με τους ίδιους φίλους. Πρόβλημα υπάρχει με τα παιδιά από τα μονοθέσια, διθέσια και τετραθέσια σχολεία που σπάνια είναι στο ίδιο τμήμα με τους φίλους τους, και αυτό υπό την προϋπόθεση να είχαν κάποιο συνομήλικό για συμμαθητή τους.

από τον Α στον Β κύκλο υπήρξαν διαφοροποιήσεις που πάρθηκαν από κοινού με τους μαθητές/τριες οι οποίες με τη σειρά τους διαμόρφωσαν τον Β' κύκλο.

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως οι γονείς ήταν ενήμεροι από την πρώτη στιγμή και υπέγραψαν υπεύθυνη δήλωση με την οποία δήλωναν, αν θα συμμετέχουν ή όχι (δες Παράρτημα *Υπεύθυνη Δήλωση Γονέα (πρότυπο)*). Επίσης, δόθηκε διαφορετική δήλωση για τη χρήση ή μη εικόνων και λήψεων. Να αναφέρουμε ότι όλοι οι γονείς δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα. Δύο από τους μαθητές/τριες ζήτησαν να μην χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα τους, ούτε η εικόνα τους. Δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα σε όποιον θέλει να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή. Ως μαθητές/τριες, δηλαδή συμμετείχαν όλοι στις διδακτικές πρακτικές. Δύο μαθητές/τριες δέχτηκαν να συλλέγουν δεδομένα και να συμμετέχουν στις διαδικασίες, αλλά ζήτησαν τα δεδομένα τους να μην χρησιμοποιηθούν, όπως και έγινε.

3.2.6 Ζητήματα Δεοντολογίας

Πέρα από την ενημέρωση των γονέων και το δικαίωμα συμμετοχής ή μη στην έρευνα σε όλη τη διάρκεια της έρευνας – δράσης οι μαθητές/τριες – συνερευνητές/τριες ήταν ενήμεροι σε ότι αφορούσε την έρευνα. Αν και η επικοινωνία δεν ήταν δυνατή με τους κριτικούς φίλους της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τους μεταφέρονταν πληροφορίες, αποφεύγοντας τον εξωτερικό έλεγχο και επισημαίνοντας τον ρόλο τους και την συμβολή τους. Τα μέλη της κριτικής συμβουλευτικής επιτροπής αποδέχθηκαν τις ίδιες αρχές και υπογράμμισαν την αξία συμμετοχής των μαθητών/τριών.

Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίστηκαν ως συνερευνητές/τριες και ως πρόσωπα στην ολότητά τους. Στη δεοντολογία της παραδοσιακής ποιοτικής έρευνας δεν

αντιμετωπίζονται ούτε ακριβώς ως «υποκείμενα», ούτε ακριβώς ως «αντικείμενα» προς έρευνα (Howitt, 2010). Στη λογική αυτή είναι από τη μία το αντικείμενο προς έρευνα, από την άλλη γίνονται σεβαστοί ως υποκείμενα με τα οποία ο ερευνητής/τρια εμπλέκεται. Στην έρευνα-δράση δε ακολουθείται κάτι αντίστοιχο, καθώς οι εμπλεκόμενοι είναι ενεργά υποκείμενα. Στην παρούσα έρευνα, μάλιστα όπως έχω αναφέρει, οι μαθητές/τριες είναι συνερευνητές/τριες και είναι πλήρως ενήμεροι. Αυτό συνδέεται με τον δημοκρατικό, συμμετοχικό, χειραφετητικό και ενδυναμωτικό χαρακτήρα της έρευνας –δράσης.

Στην παρούσα έρευνα, επίσης, ο ερευνητής δεν εμπλέκεται απλώς με τους συμμετέχοντες (Willig, 2008), αλλά, όπως αναφέρθηκε είναι «παρών» καθημερινά, ακούει και προχωρά σε αναστοχαστικές σκέψεις, προκειμένου να αποφύγει τις σχέσεις εξουσίας που μεταφέρει ο θεσμικός του ρόλος.

Υπάρχει η συναίσθηση πως καθώς η έρευνα είναι ανοιχτή και διερευνητική στοχεύει στο να αναδειχθεί η βιωμένη εμπειρία και η προσωπική νοηματοδότηση. Επομένως, είναι ιδιαίτερα δύσκολη η προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Mason, 2011). Στην περίπτωση αυτή όμως, οι μαθητές/τριες δεν αντιμετωπίζονται ως οι αδύναμοι που πρέπει να προστατευτούν. Ούτε ο ερευνητής καλείται να προστατεύσει με τον ρόλο του. Αντίθετα, τα πάντα συζητιώνται και η δεοντολογία και ο βαθμός προστασίας είναι υπό διαπραγμάτευση, προκειμένου οι μαθητές/τριες από την μία να προστατευτούν, από την άλλη όμως να είναι ενεργά μέλη που θα αποφασίσουν και θα διαδώσουν τα ευρήματα της έρευνας. Οι γονείς είναι συνεχώς ενήμεροι και στο δυνατό βαθμό του παρόντος πλαισίου ενεργοί συμμετέχοντες. Στη διάδοση των αποτελεσμάτων με τη συναίνεσή τους και τη συναίνεση των γονέων συμμετείχαν ενεργά. Πολλές από τις εκδηλώσεις όπου συμμετείχαμε έγιναν στο πλαίσιο θεσμικών μαθητικών εκδηλώσεων στο πλαίσιο σχολικής μονάδας ή νομού.

Στην παρούσα αναφορά έχουν κωδικοποιηθεί και έχουν δοθεί ψευδώνυμα, οπότε δεν μπορούν να ταυτοποιηθούν ένα προς ένα τα δεδομένα με τα υποκείμενα που τα παράγαγαν (π.χ. Βάσω).

Ένα άλλο σημείο είναι το πλαίσιο το οποίο είναι καθοριστικής σημασίας για την έρευνα και την ερμηνεία της και μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ανωνυμία των συμμετεχόντων (Traianou, 2014). Το πλαίσιο στην περίπτωση αυτή αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας από το σύνολο των συμμετεχόντων και αποτελεί σημείο κομβικής σημασίας η συσχέτισή του με τα δεδομένα. Σε ένα δεύτερο βαθμό το πλαίσιο δεν αντιμετωπίζεται στατικά, αλλά οι συμμετέχοντες καλούνται να πάρουν αποφάσεις και να το αλλάξουν.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ανάγκη να είναι ευέλικτος (Traianou , 2014). Να επισημάνουμε πως στην έρευνα-δράση αυτός είναι ο κανόνας. Η έρευνα σε κύκλους επιτρέπει τον αναστοχασμό και τον συνολικό αναπροσανατολισμό και επανασχεδιασμό της έρευνας.

3.3 Μέθοδοι παραγωγής δεδομένων

3.3.1 Προβλήματα και αναστοχασμοί της ερευνητικής ομάδας ως προς το είδος των μεθόδων παραγωγής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες δράσεις ο αριθμός των διαθέσιμων πόρων για την παραγωγή δεδομένων είναι μεγάλος (Κατσαρού, 2016:287). Ένα άλλο σημείο είναι πως η αρχή της ανοικτότητας, η ανάγκη μιας δημοκρατικής επιστημολογίας προκειμένου να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες, αλλά και οι παράγοντες του συγκεκριμένου πλαισίου, επηρέασαν τις μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Για παράδειγμα, αν και προώθησα την συνέντευξη, αυτή δεν ευοδώθηκε στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Επίσης, δεν υπήρχε η δυνατότητα να γίνουν ομάδες εστίασης για συνεντεύξεις. Ο χρόνος ήταν πεισμένος και οι μαθητές/τριες δεν είχαν τη δυνατότητα να αφιερώσουν χρόνο πέραν του δεδομένου σχολικού χρόνου⁶⁸. Επίσης, αν και ηχογραφήσαμε διαλόγους και τους αναλύσαμε, αυτό έδειξε στον αναστοχασμό πως μας απομακρύνει από το πώς να αλλάξουμε το μάθημα γενικά και απαιτούσε περισσότερο χρόνο⁶⁹. Υπήρχαν και ερευνητικά εργαλεία που μετά τη χρήση τους τα επέλεξαν οι συνερευνητές/τριες και τα ανέδειξαν, όπως για παράδειγμα η συγγραφή του ερευνητικού ημερολογίου (κυρίως στον Α κύκλο).

Επίσης, κάποια ερευνητικά εργαλεία μέσα από τις διαδικασίες αναστοχασμού και κριτικού διαλόγου διαφοροποιήθηκαν ή απορρίφθηκαν. Για παράδειγμα το ερευνητικό ημερολόγιο του ε.ε. θεωρήθηκε ότι θα έλεγχε την έρευνα και τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών, έτσι η χρήση του απορρίφθηκε. Επίσης, αν και υπήρχε εξωτερικός ερευνητής κατά τον β κύκλο, οι μαθητές/τριες θεώρησαν πως οι

⁶⁸ Ερχόμενοι αρκετοί από χωριά, έπρεπε να επιστρέφουν πίσω με τα λεωφορεία της γραμμής. Δρομολόγια πέραν αυτού δεν υπήρχαν

⁶⁹ Δες παράδειγμα στο Παράρτημα στην ενότητα: *Απομαγνητοφώνηση αστείας ιστορίας που συλλέχθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και συναφές φύλλο εργασίας για την επεξεργασία τους*

κατανοήσεις της ήταν εξωγενείς και καθώς δεν γνωρίζει την έρευνα του Α κύκλου δεν μπορεί να συνδράμει ενεργά.

Σημαντικό σημείο είναι πως η ερευνητική ομάδα (ε.ε. και συνερευνητές/τριες) έλαβαν αποφάσεις σχετικά με την παραγωγή δεδομένων. Για παράδειγμα στον Α κύκλο ζήτησα να ζωγραφίσουν το μάθημα της Γλώσσας. Κατά τον Β κύκλο οι συνερευνητές/τριες επεσήμαναν πως, για να έχουμε περισσότερα δεδομένα, είναι προτιμότερο να έχουμε άλλη ζωγραφιά που να απεικονίζει το μάθημα στην Ολομέλεια και άλλο που να απεικονίζει τη δουλειά μέσα στην ομάδα. Αντίστοιχα και τα post-it (δες υποενότητα «Τα είδη των δεδομένων») περιορίστηκαν στον Β κύκλο ως μη παραγωγικά.

Τα δεδομένα τα χωρίζουμε σε δύο κατηγορίες. Στα δεδομένα που παρήχθησαν κατά τον Α κύκλο και τα δεδομένα που παρήχθησαν στον Β κύκλο (θα περιγραφούν παρακάτω). Ο χωρισμός σε κύκλους είναι απαραίτητος στην έρευνα-δράση καθώς δείχνει την επιθυμητή αλλαγή με τις κατανοήσεις των υποκειμένων να διαμορφώνουν την ερευνητική και παιδαγωγική διαδικασία (Stern, 2014).

Αναγκαίος είναι και ο χωρισμός σε δεδομένα που παράγουν οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πρακτική καθεαυτή. Ο διαχωρισμός αυτός προκύπτει από το ερευνητικό ερώτημα και τη συναφή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Σκοπός είναι να ερευνηθεί ο συνδυασμός συμμετοχικής έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού ενδελεχώς. Τα δεδομένα από τους μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες δείχνουν το πώς εξελίσσεται η διαδικασία χειραφέτησης και κατανόησης των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη τα δεδομένα που αφορούν την εκπαιδευτική πρακτική καθεαυτή δείχνουν πώς εξελίσσεται η πρακτική του κριτικού

γραμματισμού. Η συνεξέταση των δύο θα μπορέσει να απαντήσει στο ερευνητικά ερωτήματα και στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα.

Πιο συγκεκριμένα, στον παρακάτω πίνακα φαίνονται αναλυτικά οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων ανα κύκλο, αλλά και με βάση των διαχωρισμό ανάμεσα σε αυτά που αφορούσαν τους μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες και δεδομένα από την εκπαιδευτική διαδικασία (δες Πίνακας 8 Είδη και ποσότητα παραγωγής δεδομένων ανά κύκλο και ανά ομάδα δεδομένων (εκπαιδευτική διαδικασία/συμμετοχική έρευνα-δράση)).

3.3.2 Τα είδη των δεδομένων

3.3.2.1 Τα δεδομένα από τους μαθητές/τριες-συνερευνητές/τριες

Ερευνητικό ημερολόγιο από τους μαθητές/τριες

Από τον ρόλο τους ως συνερευνητές/τριες οι μαθητές/τριες συνέγραφαν μετά το πέρας κάθε μαθήματος ερευνητικό (και όχι προσωπικό) ημερολόγιο. Το ημερολόγιο ήταν ερευνητικό και δόθηκαν συγκεκριμένα ερωτήματα στα οποία απαντούσαν οι μαθητές /τριες. Οι ερωτήσεις που τους δόθηκαν ήταν οι εξής: «Τι έμαθα;», «τι έκανα;», «Πόσο αξιόλογο ήταν;», «Τι έκανα εγώ;», «Τι έμαθα;», «Τι σκοπεύω να κάνω στη συνέχεια;» (Lacey, 1996). Και εναλλακτικά οι εξής : «Τι συμβαίνει;», «Πώς το καταλαβαίνω;» «Τι μπορώ να κάνω;», «Πώς αξιολογώ τη δράση μου», «Ποια δράση μπορώ να κάνω στη συνέχεια» (Αυγητίδου, 2011: 34).

**Πίνακας 8 Είδη και ποσότητα παραγωγής δεδομένων ανά κύκλο και ανά ομάδα δεδομένων
(εκπαιδευτική διαδικασία/συμμετοχική έρευνα-δράση)**

	Από τον Α κύκλο:	Από τον Β κύκλο
Α. Παραγωγή δεδομένων από τους μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες	1. Ημερολόγια μαθητών/τριών (17.902 λέξεις)	1. Ημερολόγια μαθητών/τριών (20.692 λέξεις)
	2. Ερευνητικό ημερολόγιο ε.ε.	2. Ερευνητικό ημερολόγιο ε.ε.
	3. Απαντήσεις από 2 τελικά ερωτηματολόγια (2X18)	3. Δύο (2) τελικά ερωτηματολόγια (2X23)
	4. Ζωγραφιές (18 ζωγραφιές)	4. Ζωγραφιές (2X23)
	5. Καταγεγραμμένες συζητήσεις και διάλογοι (1980 ώρες ηχογράφησης)	5. Καταγεγραμμένες συζητήσεις και ηχογραφημένοι διάλογοι (1620 ώρες)
	6. Τελικοί εννοιολογικοί χάρτες συζήτησης (4) (2 από συζήτηση για επιλογή θεμάτων και 2 από εντοπισμό και συσχετισμό θεματικών κατηγοριών)	6. Τελικές αναφορές (23)
	7. Post it (18post it X4 κατηγορίες)	7. Post it (4X23)
		8. (23) Αφηγήσεις κρίσιμων συμβάντων
		9. (23) Αφηγήσεις αγαπημένων μαθημάτων
		10. (354) Φωτογραφίες από τη σχολική αίθουσα
		11. (23) Μεταφορικές αφηγήσεις
Β. Από τη διδακτική πράξη	1. 18 κείμενα με το τίτλο «Πώς βλέπει ένας μαθητής/τρια της Α Γυμνασίου τη διατροφή» (ατομική εργασία)	1. (23) κείμενα με τον τίτλο «Πώς βλέπει ένας μαθητής/τρια της Β Γυμνασίου το θέμα κινητά και διαδίκτυο)
		2. (12) αφίσες που παρήχθησαν σε υπολογιστές ανά δύο
		3. (4) αφίσες που παρήχθησαν σε 4 ομάδες
		4. (16) μαντινάδες
		5. (17) άρθρα για να δημοσιευτούν στον τοπικό τύπο
		6. (9) μικρά θεατρικά που παρήχθησαν σε ομάδες των 2 ή των τριών μαθητών/τριών
		7. Αλλαγή στίχων όλης της τάξης του τραγουδιού Despachito με στίχους σχετικά με το διαδίκτυο

Οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν το ημερολόγιο μετά από κάθε μάθημα και το έφεραν την επόμενη μέρα. Αυτό το ζήτησαν οι συνερευνητές/τριες για να θυμούνται

τι κάναμε. Άμεσα το περνούσα σε ηλεκτρονική μορφή και αν διαπίστωνα κάτι μέσα στα ημερολόγια, ζητούσα, αν θέλουν, να κάνουμε κάποια αναστοχαστική συζήτηση. Εξελίχθηκε ουσιαστικά σ' ένα εργαλείο διαλόγου ανάμεσα σε εμένα και τους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες δεν ήθελαν να διαβάσει ο ένας του άλλου. Μετά τη θεματική επεξεργασία, έκανα τα ημερολόγια ανώνυμα στην ηλεκτρονική τους μορφή. Τότε δέχτηκαν να το δίνουν στους συμμαθητές/τριες τους. Αξίζει να αναφέρω πως αρχικά ήταν δισταχτικοί στο να γράφουν. Όταν, όμως τους διάβασα το δικό μου τις πρώτες μέρες, απελευθερώθηκαν και δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Δε σημείωσα ποτέ επάνω στα ερευνητικά τους ημερολόγια, ούτε έκανα κάποιο σχόλιο. Οι μαθητές/τριες όμως από τις ερωτήσεις και τις αλλαγές στο μάθημα ήξεραν ότι τα διαβάζω προσεκτικά, επειδή έκανα αλλαγές με βάση τα όσα έγραφαν ή εκκινούσα τις αναστοχαστικές συνεδρίες με βάση τα όσα έγραφαν στο ημερολόγιό τους.

Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε ένας ακόμα χώρος (space) επικοινωνίας με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αρχικά, αργότερα όμως μοιράστηκαν τα ημερολόγια σε όλους ανώνυμα με τη διαδικασία που ανέφερα. Λόγω της εμπιστευτικότητας και της ενδυνάμωσής τους, οι συνερευνητές/τριες πλέον ένιωθαν ασφάλεια. Έτσι μπορούσαν να γράφουν ακόμη και αρνητικά σχόλια για εμένα, καθώς αντιλήφθηκαν ότι δεν τα έπαιρνα προσωπικά, αλλά ως δεδομένα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τη δεύτερη χρονιά τα ημερολόγια δεν ήταν τόσο αποδοτικά όσο την πρώτη. Προφανώς οι μαθητές/τριες κουράστηκαν ή βαρέθηκαν. Ανέφεραν διεκπεραιωτικά τα όσα κάναμε, χωρίς να εμβαθύνουν στο πως και στο γιατί. Αντίθετα, άλλες πηγές δεδομένων υπήρξαν πιο παραγωγικές στον Β κύκλο, όπως για παράδειγμα οι αφηγήσεις. Αξιοσημείωτο ήταν πως αν και το ημερολόγιο απέκτησε πιο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, παρόλα αυτά η ποσότητα του αυξήθηκε (από 17.902 λέξεις σε 20692), όπως φαίνεται από τον αριθμό

των λέξεων. Οι μαθητές/τριες/τριες αυξήθηκαν κατά 7, και ίσως αυτό να δικαιολογεί από τη μία την αύξηση. Από την άλλη όμως στην Α Γυμνασίου το μάθημα διδάσκεται 3 ώρες εβδομαδιαίως και στην Β Γυμνασίου 2 ώρες κάτι που θα δικαιολογούσε μια κάποια μείωση. Συνέχισαν, δηλαδή, να καταγράφουν σε πιο μεγάλη ποσότητα, αλλά έγιναν πιο περιγραφικοί και χάθηκαν οι προσωπικές καταγραφές και ο αναστοχασμός. Οι αφηγήσεις στον Β κύκλο συμπλήρωσαν το ερευνητικό κενό.

Η παραγωγή δεδομένων στο ημερολόγιο υπήρξε ένας ευχάριστος τρόπος εξάσκησης στην παραγωγή γραπτού λόγου, αποσυνδεδεμένου από τη βαθμολόγηση των τετραμήνων ή τις τελικές εξετάσεις.

Ερευνητικό ημερολόγιο ε.ε.

Απαραίτητο εργαλείο είναι και το ημερολόγιο του ε.ε. στο οποίο χρησιμοποίησα τα ίδια ερωτήματα με τους μαθητές/τριες. Αρχικά το έγγραφο σε τετράδιο και έβαζα φωτοτυπίες από τις δράσεις και post-it. Στη συνέχεια επέλεξα να το γράφω σε ηλεκτρονική μορφή, για να προσθέτω έγγραφα ως .jpeg, αλλά και φωτογραφίες απ' αυτές που συνέλεγα. Αποδείχθηκε απαραίτητο εργαλείο.

Δεν στέρησα από τους μαθητές/τριες την ανάγνωση του ερευνητικού μου ημερολογίου, υπήρχαν όμως προβληματισμοί τους οποίους και συζητήσαμε. Πιο συγκεκριμένα, μοιράστηκα μαζί τους φόβους μου ότι θα τους επηρεάσω ως ενήλικος με την εξουσία μου και έτσι αποφασίσαμε να μην το χρησιμοποιήσουμε από κοινού, αλλά να το κρατήσω για εμένα. Αφήσαμε ανοιχτό το ενδεχόμενο, σε περίπτωση που κρίναμε εγώ και οι μαθητές/τριες ότι θα ήταν αναγκαίο, να εισέρχονταν εκ νέου το ερευνητικό μου ημερολόγιο στη σχολική αίθουσα, κάτι που δεν έγινε εν τέλει.

Το ημερολόγιο πέρα του ότι βοηθάει στην καταγραφή των κινήσεων και αποτελεί ένα εργαλείο αναστοχασμού, χρησιμοποιήθηκε, κυρίως για αντιπαραβολή με άλλα είδη παραγωγής δεδομένων. Για παράδειγμα κατά την ανάλυση των κειμένων που επεξεργαστήκαμε στην τάξη (δες Παράρτημα την ενότητα: *Τα τελικά κείμενα επεξεργασίας του Α κύκλου που επεξεργαστήκαμε στην τάξη*) με βοήθησε να θυμηθώ σημεία που τόνιζαν οι μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία. Τα σημεία αυτά τα κατέγραφα στο ημερολόγιο και έτσι αποτέλεσαν ένα εργαλείο που μπορούσα να εμβυθύνω κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Τελικά ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια αυτά κατασκευάστηκαν κατά το τέλος του Α κύκλου. Τα ίδια ερωτηματολόγια δόθηκαν και στο τέλος του Β κύκλου. Πριν απαντηθούν, συζητήθηκαν με τους μαθητές/τριες και έγιναν προτάσεις και βελτιώσεις. Αποφασίσθηκε να δουλευτούν σε ομάδες και να γράφουν άλλοι τις απαντήσεις από αυτούς που θα συμπληρώνουν, για να μην καταλάβω τον γραφικό τους χαρακτήρα, το οποίο έγινε φυσικά αποδεκτό. Στο Παράρτημα παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερωτηματολόγια (δες Παράρτημα την ενότητα: *Τελικό ερωτηματολόγιο 1 και 2 Α και Β κύκλου*). Τα ερωτήματα ήταν ανοιχτού τύπου, για να μην περιορίζουν τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών και προσπίπτουν σε θετικιστικού τύπου ερωτηματολόγια, όπως για παράδειγμα «τι διαφορετικό είχε αυτό το μάθημα; «τι κερδίσατε» κτλ

Ζωγραφιές

Ένα ιδιαίτερα αγαπητό είδος παραγωγής δεδομένων ήταν η ζωγραφική. Κατά τον Α κύκλο τους δόθηκε το θέμα «Το μάθημα της Γλώσσας». Οι απεικονίσεις ήταν

πολλαπλές και έδωσαν τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους μαθητές/τριες, ακόμα και σε αυτούς που δυσκολεύονται στον γραπτό λόγο. Κατά τον Β κύκλο οι μαθητές/τριες συνερευνητές/τριες διαπίστωσαν την ανάγκη να γίνουν ξεχωριστές απεικονίσεις για «Το μάθημα της Γλώσσας σε Ολομέλεια» και «Το μάθημα της Γλώσσας στις ομάδες», ώστε να δοθούν περισσότερα δεδομένα που θα βοηθήσουν τη διαδικασία.

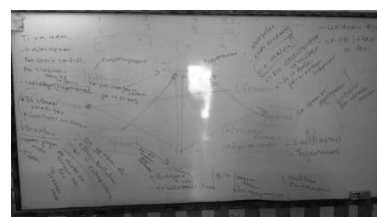
Στην παραγωγή των εικόνων συναντούμε προβλήματα, όπως και δυσκολίες στην ερμηνεία τους (Orellana, 1999). Δεν παύει όμως να είναι ένα δημοφιλές μέσο παραγωγής δεδομένων στα παιδιά, καθώς επικοινωνούν ελεύθερα την εμπειρία που έζησαν για γεγονότα, διαδικασίες και χώρους (Leitch & Mitchell, 2007). Η ζωγραφική επίσης προτείνει τρόπους διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο υποκείμενο και το κοινωνικό πλαίσιο (Weber & Mitchell, 1996). Οι ζωγραφιές ποικίλλουν ως προς την περιπλοκότητα και την «ευγλωττία» που έχουν ή μη, καθώς και από την αντιγραφή εικόνων (image contagion) από τους διπλανούς τους (Leitch & Mitchell, 2007: 472). Για να προσπελάσουν αυτά τα εμπόδια προηγήθηκαν συζητήσεις σχετικά με την ποιότητα των ζωγραφιών, ώστε να αποφευχθούν οι προχειρότητες και να κατανοήσουν οι συνερευνητές/τριες τη σημασία του ρόλου τους στην ποιοτική παραγωγή δεδομένων. Επίσης, η γνώση πως αυτά θα αναλυθούν και θα διαδοθούν, αναβάθμισε την ποιότητα των ζωγραφιών. Τέλος, γινόντουσαν κυρίως στο σπίτι, οπότε μειώθηκε το πρόβλημα της αντιγραφής εικόνων. Οι ζωγραφιές συνοδεύτηκαν με αναφορές που περιείχαν τις ερμηνείες των συνερευνητών. Το εργαλείο αυτό ενδυνάμωσε στη σχολική αίθουσα την ανάγνωση εικόνων. Η κριτική ανάγνωση ενισχύθηκε καθώς άρχισε η σύγκριση (ομοιότητες/διαφορές) των ζωγραφιών των συνερευνητών/τριών μεταξύ τους. Οι συνερευνητές/τριες εντόπιζαν τις διαφορές και προσπαθούσαν να δικαιολογήσουν τις ομοιότητες ή τις διαφορές που εντόπιζαν.

Καταγραφή συζητήσεων

Οι ηχογραφήσεις αποτέλεσαν άλλο ένα χρήσιμο εργαλείο. Υπήρξαν πολλαπλά προβλήματα λόγω του θορύβου, όταν οι μαθητές/τριες λειτουργούσαν σε ομάδες. Επιλέχθηκε κυκλικά να αλλάζει η ηχογράφηση κάθε φορά σε διαφορετική ομάδα. Δεν υπήρχε η δυνατότητα για πολλαπλά μηχανήματα ηχογράφησης που θα έδιναν μια πιο συνολική εικόνα. Τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήθηκαν συσχετιστικά με τα ημερολόγια των συνερευνητών με το δικό μου και αποτέλεσαν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο είδος παραγωγής δεδομένων. Αρχικά, οι μαθητές/τριες ένιωθαν άβολα με τη μαγνητοφώνηση, σιγά – σιγά το συνήθισαν και αποτέλεσε ένα χρήσιμο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έγινε ανάλυση συζητήσεων σε ομάδες. Τα δεδομένα από τις συζητήσεις αν και αναλύθηκαν δεν θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα, παρά μόνο για τον τριγωνισμό των δεδομένων.

Εννοιολογικοί χάρτες των συζητήσεων.

Οι συσχετισμοί πάνω στους εννοιολογικούς χάρτες που γίνονταν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων και των αναστοχασμών αποτέλεσε ένα χρήσιμο εργαλείο που βοήθησε στην εμβάθυνση, ειδικά όταν χρησιμοποιήθηκε σε συνάρτηση με άλλες πηγές

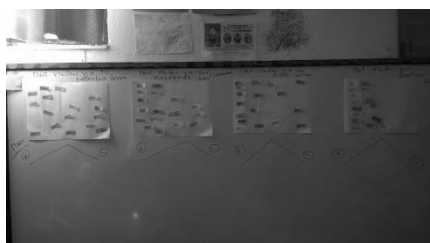


Εικόνα 10 Παράδειγμα εννοιολογικού χάρτη που κατασκευάστηκε κατά τις συζητήσεις της Ολομέλειας

δεδομένων. Στο παράτημα ο εννοιολογικός χάρτης μετεγράφηκε σε ηλεκτρονική μορφή (δες Παράρτημα την ενότητα: *Αναπαράσταση εννοιολογικού χάρτη που κατασκευάστηκε στη σχολική αίθουσα κατά τον τελικό αναστοχασμό του Α' κύκλου*)

Post – it και οι κατανοήσεις που προέκυψαν

Οι συνερευνητές/τριες στο τέλος του Α κύκλου έγραψαν σε Post It τα συναισθήματά



Εικόνα 11 Επεξεργασία των post it στον Α κύκλο.

τους. Τα συνέγραψαν αναφορικά με τα εξής ερωτήματα: 1. Πώς νιώθω για το μάθημα, 2. Πώς νιώθω για τους συμμαθητές/τριες μου, 3. Πώς νιώθω για τον κύριο, 4. Πώς νιώθω για το

σχολείο; Για να διασφαλιστεί η ελεύθερη έκφραση αποφασίστηκε από κοινού η εξής διαδικασία. Η διαδικασία επαναλήφθηκε μετά το πέρας του Β κύκλου.

Οι μαθητές/τριες έγραψαν τα συναισθήματά τους χωρίς να είμαι εγώ στην τάξη και μάλιστα υπήρξε και πάλι αλλαγή με βάση τον γραφικό χαρακτήρα, για να



Εικόνα 12 Συλλογή post it στον Β κύκλο

αποφευχθεί η ταυτοποίηση γραφικού χαρακτήρα με μαθητή. Στη συνέχεια σε Ολομέλεια τυχαία οι συνερευνητές/τριες προσπαθούσαν να αιτιολογήσουν το κάθε

συναίσθημα αναφορικά με το ερώτημα. Στο υποκεφάλαιο για την ανάλυση των δεδομένων είναι φανερό πως η διαδικασία αυτή λόγω της ανοιχτότητας και της ανωνυμίας με τη βοήθεια κατασκευής εννοιολογικού χάρτη βοήθησε στον εντοπισμό των θεματικών κατηγοριών από τους μαθητές/τριες (δες 3.6 Περιγραφή πορείας ανάλυσης δεδομένων σελ. 224). Η χρήση των συναισθημάτων στην συμμετοχική έρευνα-δράση για τον συσχετισμό των συναισθημάτων με τα κοινωνικά φαινόμενα έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές (δες ενδεικτικά Mitchell Fine 2018).

Αφηγήσεις

Υπήρξαν και είδη δεδομένων που αναπτύχθηκαν μόνο στον Β κύκλο, όπως οι αφηγήσεις και οι παρατηρήσεις του εξωτερικού παρατηρητή που θα αναφέρουμε παρακάτω. Οι αφηγήσεις υπήρξαν ένα ανοικτό εργαλείο που επέτρεψε πολλαπλές κατανοήσεις, καθώς δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιαστεί η προσωπική εμπειρία του καθενός μέσω της κατάθεσης των προσωπικών κατασκευών (Clandinin & Connelly, 1990). Η δυναμική του φάνηκε στο τέλος του δεύτερου κύκλου, όταν οι μαθητές/τριες είχαν υιοθετήσει την ταυτότητα του συν-ερευνητή σε βάθος και μετά τη διάχυση της έρευνας. Συγγράφηκαν αφηγήσεις με τα εξής θέματα: «Να αφηγηθώ το αγαπημένο μου μάθημα Γλώσσας» και «Να αφηγηθώ ένα σημαντικό γεγονός (κρίσιμο συμβάν στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας)».

Επίσης, τους ζητήθηκε να γράψουν το μάθημα με μεταφορική αφήγηση. Αυτό το είδος δεδομένων άφησε περιθώριο για πολλαπλές αναγνώσεις. Επίσης, η μεταφορική αφήγηση έδωσε τη δυνατότητα συνολικής ανάγνωσης όλου του πλαισίου. Καθώς η ανάλυση χωρίς τους συνερευνητές/τριες θα προωθούσε μόνο τη δική μου οπτική, οι συνερευνητές/τριες σχολίασαν τις μεταφορικές τους αφηγήσεις. Οι σχολιασμοί καταγράφηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση.

Εθνογραφική καταγραφή από εξωτερικό παρατηρητή

Στον Β κύκλο δόθηκε η δυνατότητα να καταγραφούν 4 δίωρες διδασκαλίας από εξωτερικό παρατηρητή με τη μέθοδο της εθνογραφικής παρατήρησης. Τα δεδομένα αυτά παραδόθηκαν σε εμένα. Συζήτησα τα δεδομένα αυτά με τους συνερευνητές/τριες, οι οποίοι, όπως ανέφερα, τα απέκλεισαν, διότι θεώρησαν την παρατηρήτρια εξωτερικό παράγοντα που δεν γνωρίζει τι κάνουμε. Επίσης, καθώς το διάστημα ήταν μικρό και περιορισμένο στην αρχή του Β κύκλου, δεν προσέφεραν εικόνα για το σύνολο του έργου. Χρησιμοποιήθηκαν κάποια δεδομένα από αυτές τις εθνογραφικές παρατηρήσεις για τον τριγωνισμό ορισμένων δεδομένων.

Ατομικές τελικές αναφορές

Στην έρευνα – δράσης είναι σημαντική η συγγραφή αναφοράς (Κατσαρού, 2016). Μετά το πέρας των αναλύσεων και την υπενθύμιση της συνολικής έρευνας στο τέλος του Β κύκλου ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να γράψουν την ατομική τελική αναφορά τους. Συζητήσαμε και συν-αποφασίσαμε να υπάρχει ελευθερία, καθώς χρειάζονταν περαιτέρω καθοδήγηση. Ξεκαθαρίσαμε ότι οι γνώμες δεν χρειάζεται να είναι θετικές καθώς η αρνητική κριτική, όταν είναι τεκμηριωμένη, βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Συν-αποφασίσαμε να αναφερθούν στις θεματικές κατηγορίες που εντόπισαν, αλλά με ελευθερία απόρριψης η προσθήκης άλλων στοιχείων. Οι τελικές αναφορές παρουσιάστηκαν στη σχολική τάξη, έγινε κριτική ανάλυση λόγου (σύγκριση βασικών θέσεων και εντοπισμός γραμματικών στοιχείων) και έγιναν ανατροφοδοτικά σχόλια.

3.3.2.2 Δεδομένα από την εκπαιδευτική διαδικασία

Πέρα από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμμετοχική έρευνα –δράση (π.χ. ζωγραφιές, ημερολόγια, αφηγήσεις κ.α.) δεδομένα προέκυψαν και από την πολυφωνική πρακτική κριτικού γραμματισμού που αναπτύσσεται παρακάτω. Τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες (άρθρα, blogs, μαντινάδες) αποτέλεσαν είδος δεδομένων που αναλύθηκε προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν (Για την εκπαιδευτική διαδικασία δες 3.4 Οι κύκλοι της συμμετοχικής έρευνας – δράσης σελ. 190).

Τα κείμενα που παράχθηκαν και αναλύθηκαν κατά τον Α και Β κύκλο αφορούν τη καταγραφή της γνώμης ενός μαθητή της Α΄ ή Β΄ γυμνασίου σχετικά με το θέμα που επεξεργάστηκε η ερευνητική ομάδα. Αυτό το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε αναφορικά με τα κείμενα που εισήγαγαν οι συνερευνητές/τριες στη σχολική αίθουσα. Κατά τον Β κύκλο δόθηκε η ευκαιρία για την παραγωγή περισσότερων κειμενικών τύπων, αλλά και πολυτροπικών κειμένων. Η έλλειψη χρόνου και η διαχείριση του χρόνου αποκλειστικά από εμένα, οδήγησαν στη φτωχή παραγωγή υλικού από τους μαθητές/τριες στον Α κύκλο. Στον Β κύκλο παρήχθησαν επιπροσθέτως αφίσες σε ηλεκτρονική και χειρόγραφη μορφή, θεατρικά έργα, άρθρα, μαντινάδες και παρωδία τραγουδιού.

3.3.3 Η τριγωνοποίηση των δεδομένων

Πέρα από την ποικιλία στους πόρους παραγωγής δεδομένων, ποικιλία παρουσιάζεται και στα εργαλεία και στις τεχνικές παραγωγής δεδομένων (Κατσαρού, 2016: 307). Ιδιαίτερα σημαντική στην έρευνα- δράση είναι και η τριγωνοποίηση που αφορά την παραγωγή δεδομένων από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες ή/και από τρεις τουλάχιστον πόρους (Elliot, 1976-77: 10· Denzin, 1989).

Τα συγκεκριμένα δεδομένα τριγωνοποιούνται και από τρεις τουλάχιστον διαφορετικές πηγές (π.χ. ημερολόγια, ερωτηματολόγια, ζωγραφιές) και από τρεις τουλάχιστον οπτικές (π.χ. ημερολόγιο εκπαιδευτικού, ημερολόγια μαθητών/τριών, ηχογράφηση). Στην παρούσα έρευνα ο τριγωνισμός έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να διευρύνω έτσι την ανάγνωση της κεντρική υπόθεσης, κάτι που αυξάνει την εγκυρότητα της έρευνας, καθώς τα κοινωνικά φαινόμενα είναι πολυδιάστατα (Mason, 2011: 271-272).

3.3.4 Η ερευνητική πορεία

Η έρευνα-δράση είναι μια δυναμική διαδικασία και η πορεία της αλλάζει με βάση τους συμμετέχοντες, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, την πλαισίωση και κυρίως τις κατανοήσεις τους.

Η έρευνα εξελίχθηκε ως εξής. Ο προπαρασκευαστικό κύκλος έλαβε χώρα από τον Σεπτέμβριο του 2016 έως τον Δεκέμβριο του 2016 . Από τον Ιανουάριο του 2017 έως τον Μάιο του 2017 διήρκεσε ο πρώτος κύκλος (Α κύκλος). Από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως τον Νοέμβριο του 2017 έγινε επανεξέταση των δεδομένων του Α κύκλου (μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο) και από τον Νοέμβριο του 2017 έως τον

Μάιο του 2018 πραγματοποιήθηκε ο Β κύκλος. Ο Μάιος του 2018 ήταν αφιερωμένος στη διάδοση των δεδομένων της έρευνας.

	Έναρξη	Λήξη	Διάρκεια
Προπαρασκευαστικός κύκλος	26 Σεπτεμβρίου 2016	16 Δεκεμβρίου 2016	4 μήνες
A κύκλος	Ιανουάριος 2017	Μάιος 2017	5 μήνες
A προς B κύκλο	Σεπτέμβριος 2017	Νοέμβριος 2017	3 μήνες
B κύκλος	Νοέμβριος 2017	Απρίλιος 2018 Μάιος 2018 (διάδοση αποτελεσμάτων)	6 μήνες +1 μήνας (διάδοση)

Σε κάθε κύκλο οι μαθητές/τριες επέλεξαν ένα θέμα το οποίο και επεξεργάζονταν. Στον Α κύκλο επέλεξαν το θέμα Διατροφή, ενώ στον Β κύκλο τα Κινητά και η χρήση του διαδικτύου. Κατά τη διάρκεια των κύκλων οι μαθητές/τριες συνέλεξαν δεδομένα τα οποία και αναλύονταν στο τέλος του κάθε κύκλου.

Θέματα προς επεξεργασία

A' Κύκλος	Διατροφή	Ιανουάριος 2017 – Μάιος 2017
Από τον Α στον Β κύκλο	Επιστροφή στα δεδομένα του Α κύκλου	Σεπτέμβριος 2017 – Νοέμβριος 2017
B' Κύκλος	Κινητά και Διαδίκτυο	Νοέμβριος 2017 – Μάιος 2018

3.4 Οι κύκλοι της συμμετοχικής έρευνας – δράσης

Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε τον προπαρασκευαστικό στάδιο και τους δύο κύκλους της ΣΕΔ. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως, αν και θα γίνεται αναφορά στις μεθόδους παραγωγής δεδομένων στην παρούσα έρευνα, σε επόμενη ενότητα κεφάλαιο αναφέρω εκ νέου συγκεντρωτικά τα είδη παραγωγής δεδομένων που παρήχθησαν ανά κύκλο.

3.4.1 Ο προπαρασκευαστικός κύκλος

3.4.1.2 Στόχευση και περιγραφή εναρκτήριων ενεργειών

Όπως προκύπτει από την Εισαγωγή και το Θεωρητικό πλαίσιο, σε κάθε περίπτωση εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης και παράλληλα οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες συλλέγουν δεδομένα. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες σταδιακά ξεκίνησαν να συγκροτούν την ταυτότητά τους ως συνερευνητές/τριες, ενώ έγινε εισαγωγή σε μεθόδους παραγωγής και ανάλυσης δεδομένων.

Το στάδιο αυτό αφορά την προετοιμασία πριν την παρέμβαση του Α΄ κύκλου, το οποίο και διήρκεσε από τις 26 Σεπτεμβρίου 2016 έως τις 16 Δεκεμβρίου 2016 (δες αναλυτικά στο Παράρτημα την ενότητα: *Το χρονοδιάγραμμα του προπαρασκευαστικού κύκλου*). Σε αυτό το στάδιο στόχευσα στην χαρτογράφηση της κατάστασης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Παράλληλα, εξέλαβα αυτό το στάδιο ως προθάλαμο προετοιμασίας των μαθητών/τριών συνερευνητών/τριών σε θέματα μεθοδολογίας έρευνας και δοκίμασα μοντέλα κριτικής και λειτουργικής γλωσσικής εκπαίδευσης που είναι συμβατά με τη συμμετοχική έρευνα-δράση και τη στόχευση μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες

εξοικειώθηκαν με σύμβολα που διατηρούν στο γραπτό λόγο τα παραγωγιστικά χαρακτηριστικά και τις ανάλογες σημειώσεις που διατηρούν τα εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά. Επίσης, τέθηκαν στους μαθητές/τριες τα δεοντολογικά ζητήματα και διασαφηνίστηκαν οι οποιεσδήποτε απορίες.

Χαρακτηριστικά αναφέρω πως δοκιμάστηκε η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στη λήψη συνεντεύξεων από γονείς και οικεία πρόσωπα αναφορικά με τον τρόπο εκπαίδευσής τους και την τιμωρία μετά την επεξεργασία της «Νέας Παιδαγωγικής» του Νίκου Καζαντζάκη από το σχολικό βιβλίο της Α Γυμνασίου, όπως αυτή πραγματεύεται στο βιβλίο της Λογοτεχνίας στην Α Γυμνασίου⁷⁰. Ένα άλλο σημείο είναι η καταγραφή συνομιλιών των παιδιών και η επεξεργασία των αφηγήσεών τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον με φύλλο εργασίας (δες αναλυτικά στο Παράρτημα τις ενότητες: *Απομαγνητοφώνηση αστείας ιστορίας που συλλέχθηκε από τους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και συναφές φύλλο εργασίας για την επεξεργασία τους και Απομαγνητοφώνηση προφορικού λόγου από ιδιωτική συνομιλία μαθητών/τριών στην τάξη και φύλλο εργασίας*).

Η δράση αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγια ανοιχτών ερωτήσεων συμπλήρωσης και ερωτηματολόγια με εικόνες προκειμένου να αξιολογηθεί η όλη δράση (δες αναλυτικά τα ερωτηματολόγια στο Παράρτημα τις ενότητες: *Ερωτηματολόγιο με εικόνες και Ερωτηματολόγιο συμπλήρωσης πρότασης*). Τα ερωτηματολόγια ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν μέσα στη σχολική αίθουσα (Στο Παράρτημα βρίσκονται *Απόσπασμα από τις αναλύσεις του εκπαιδευτικού πάνω στα δεδομένα του προπαρασκευαστικού σταδίου*).

⁷⁰ Ουσιαστικά το σχολικό βιβλίο προτείνει ως Δραστηριότητα οι μαθητές/τριες να συλλέξουν συνεντεύξεις από τους παππούδες και τις γιαγιάδες για το πώς ήταν η εκπαίδευση παλιότερα. Δες αναλυτικά στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/392/2602.10165/> (Πρόσβαση: 27/5/2019, 12:20).

3.4.1.3 Αναστοχασμός ε.ε.

Στον παρασκευαστικό αυτό κύκλο προχώρησα σε αναστοχαστικές συνεδρίες με τους κριτικούς φίλους – μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Κεντρικά σημεία των αναστοχασμών και των συνομιλιών που ακολούθησαν ήταν τα εξής:

Από τις προκαταρκτικές παρεμβάσεις διαπίστωνα πως οι μαθητές/τριες μπορούν να δράσουν ως συνερευνητές/τριες και όχι ως ερευνητές καθώς το ερευνητικό ερώτημα προέρχεται από τον ε.ε και όχι από τους ίδιους. Σε κάθε περίπτωση όμως είναι αναγκαίο να τηρούνται δύο προϋποθέσεις: α. να είναι ένα ανοιχτό ερώτημα, β. να αφορά τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Η ίδια η ερευνητική διαδικασία της συμμετοχικής έρευνας-δράσης, ο συμμετοχικός και δημοκρατικός της χαρακτήρας έδωσαν τη δυνατότητα να εμφανιστούν οι φωνές των μαθητών/τριών, αν και υπήρχαν αντιστάσεις από τους μαθητές/τριες, θεωρώντας πως είναι «φυσικό» εγώ να παίρνω τις αποφάσεις για το μάθημα.

Στο στάδιο αυτό διαπιστώθηκε προσκόλληση μου στο Α.Π.. Για παράδειγμα χρησιμοποιώ κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα όπως «Η Νέα Παιδαγωγική» του Ν. Καζαντζάκη. Ουσιαστικά δεν ενέταξα κείμενα των μαθητών/τριών και της κοινότητάς τους (μικρές αφηγήσεις), αλλά επέμεινα στη χρήση και στην προώθηση μεγάλων αφηγήσεων (Λύοταρ, 1988) που επιβάλλονται από το κεντροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα.

Αυτό έχει να κάνει αρχικά με την αντίσταση μου να εκκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία αποκλειστικά χωρίς τη χρήση του προτεινόμενου διδακτικού υλικού από το Υπουργείο Παιδείας. Στη άρρητη θεωρία μου υπήρχε η πεποίθησή πως η απομάκρυνση από τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να είναι σταδιακή και όχι απότομη. Επίσης, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα-δράση διαδραματίστηκε μέσα στο

παραδοσιακό, συγκεντρωτικό ελληνικό σχολείο και σε μια αγροτοκτηνοτροφική περιοχή, ασυναίσθητα υιοθέτησα θεωρίες πολιτιστικού ελλείμματος (Apple, 2016). Επίσης, ήθελα χρόνο για να μπορέσω και ο ίδιος να προσαρμοστώ και να κατανοήσω στην πράξη το πολιτικό περιεχόμενο της συμμετοχικής έρευνας-δράσης, καθώς και για μένα αυτή ήταν η πρώτη φορά που διεξήγαγα έρευνα-δράση. Οι αντιστάσεις, οι φόβοι και οι πεποιθήσεις μου εν κατακλείδι συνέδεαν την εκπαιδευτική διαδικασία με το ΑΠ. Με τον τρόπο αυτό διαπίστωνα πως εν τέλει και εγώ με τη σειρά μου έβρισκα ασφάλεια στο Α.Π..

Οι ερωτήσεις πάνω στα κείμενα που μελετούσαμε σε όλες τις παρεμβάσεις προέρχονταν και καθορίζονταν από εμένα. Διαπίστωνα πως χρειάζεται μια άλλου είδους διδακτική παρέμβαση στην οποία να εισέρχονται οι μαθητές/τριες πιο δυναμικά. Χρειάζεται μια παρέμβαση όπου οι ερωτήσεις των μαθητών/τριών να κυριαρχούν σε όλη τη διαδικασία, καθώς και τα κείμενα που παράγονται και αναπαράγονται στην κοινότητα και τους δικούς τους προβληματισμούς να προέρχονται από το οικείο τους περιβάλλον. Για παράδειγμα οι ασκήσεις που έφερναν στη τάξη προέρχονταν από τον εκπαιδευτικό, δεν προέκυπταν από την κοινότητα. Το ίδιο συνέβη και με το υλικό που παραγόταν από τον εκπαιδευτικό. Οι κοινές συμμετοχικές δράσεις που αναζητά η συγκεκριμένη έρευνα χρειάζεται να ξεκινούν από την ομάδα, ώστε να την ενδυναμώνουν.

Από τον αναστοχασμό και τις διαπιστώσεις από την ανάλυση των δεδομένων έγινε φανερό πως στο συγκεκριμένο στάδιο, αμφιβάλλω έστω και ασυνείδητα για τη θεωρία και τις πρακτικές μου. Πράγματι, η όλη διαδικασία ελέγχεται από εμένα, τόσο η παραγωγή και κατανάλωση των κειμένων, όσο και η μεθοδολογία ανάλυσής τους. Παρατήρησα ότι ακόμα και οι αφηγήσεις να μεν εισήχθησαν από το περιβάλλον των παιδιών από την άλλη, όμως οι ερωτήσεις τέθηκαν από εμένα, κατευθύνοντας έτσι τις

απαντήσεις. Ακόμα και αν στηρίχθηκα στη γλωσσολογική θεώρηση του Labov (1972), συνέχιζα να ελέγχω τη διαδικασία επιβάλλοντας συγκεκριμένες γλωσσολογικές θεωρήσεις στο σχολικό χώρο.

Επίσης, χρειάστηκε να δώσω προσοχή και στη μεταγλώσσα. Από την μία είναι μια τεχνική γλώσσα που αποκλείει συμμετέχοντες, από την άλλη αποτελεί κλειδί για την κριτική προσέγγιση των κειμένων. Προέκυψαν έτσι τα ακόλουθα ερωτήματα: Γίνεται να προσεγγίζονται τα κείμενα κριτικά χωρίς τη χρήση γραμματικής; Ως ποιο βαθμό; Υπάρχουν συνδυαστικοί τρόποι; Ακόμη και εάν είναι απαραίτητη η χρήση της μεταγλώσσας ποιος αποφασίζει για την εισαγωγή της; Υπάρχει ανάγκη της κοινότητας για χρήση της μεταγλώσσας; Μήπως η γραμματική εισέρχεται από θέση ισχύος, από τη θέση του κεντροποιημένου ΑΠ;

Ως προς την ερευνητική διάσταση διαπίστωσα πως τα ερωτηματολόγια και οι συζητήσεις για το πώς γίνεται το μάθημα με βοήθησαν να εμβαθύνω τη σκέψη του.

Το κύριο συμπέρασμα είναι πως υπάρχει ανάγκη για πιο συμμετοχικές ανοιχτές διαδικασίες.

3.4.2. Α΄ κύκλος

Η παρούσα έρευνα συνδέει τον κριτικό γραμματισμό με τη ΣΕΔ. Στην περιγραφή του Α κύκλου είναι απαραίτητο να αιτιολογήσουμε τη γλωσσολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε (αναλυτική περιγραφή της στο Παράρτημα στην ενότητα: *Το θεματικό σύμπαν στο πλαίσιο των κοινοτήτων – συνοπτική περιγραφή γλωσσολογικής διδακτικής πρότασης*), αλλά κυρίως ποια μορφή πήρε στη σχολική αίθουσα. Η ίδια προσέγγιση με αλλαγές από την ερευνητική ομάδα (ε.ε. και μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες) διαμορφώθηκε στον Β κύκλο. (Το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα του Α κύκλου παρουσιάζεται στο Παράρτημα στην ενότητα: *Χρονοδιάγραμμα του Α κύκλου*).

3.4.2.1 Η γλωσσοδιδακτική προσέγγιση του «συμπαντικού» θέματος της κοινότητας

Καθώς πρόκειται για έρευνα-δράση με τους μαθητές/τριες σε ρόλο συν-ερευνητριών, ανέλαβα τον αρχικό σχεδιασμό αφήνοντας ανοιχτό το περιθώριο ανασχεδιασμού κατά τη διάρκεια του κύκλου της έρευνας. Στον Β κύκλο υπήρξαν καταλυτικές παρεμβάσεις από τους/τις συνερευνητές/τριες.

Για την διδακτική παρέμβαση και των δύο κύκλων επιλέχθηκε η προσέγγιση του συμπαντικού θέματος της κοινότητας βασισμένο στην έννοια της πολυφωνίας του Bakhtin και της διακειμενικής ανάγνωσης (Kostouli, 2009· Kostouli & Stylianou, 2012· Κωστούλη, 2014· Κωστούλη & Στυλιανού, 2014). Από το προπαρασκευαστικό στάδιο παρατηρήθηκε η ανάγκη σύνδεσης με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Στην προσέγγιση αυτή προωθείται το θέμα όπως αυτό προκύπτει από την κοινότητα (Kostouli, 2009). Πρόκειται για μια ανοιχτή προσέγγιση με κατευθύνσεις και όχι με κλειστά βήματα που αφήνουν περιθώρια στη συνεχώς διαμορφούμενη εκπαιδευτική κοινότητα να ορίσει το περιεχόμενο και την

ανάλυση των κειμένων. Στην προσέγγιση αυτή ο λειτουργικός με τον κριτικό γραμματισμό συναντούνται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση (δες στο Παράρτημα την ενότητα: *Το θεματικό σύμπαν στο πλαίσιο των κοινοτήτων – συνοπτική περιγραφή γλωσσολογικής διδακτικής πρότασης*).

3.4.2.2 Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση στον Α κύκλο

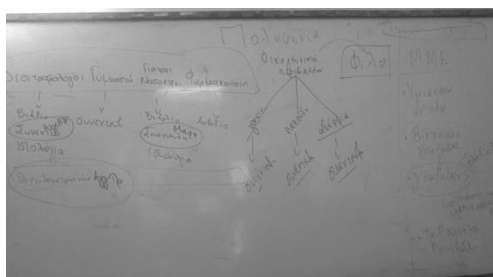
Στη συγκεκριμένη γλωσσοδιδασκτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες επέλεξαν το θέμα μέσα από ευρύτερες θεματικές, όπως αυτές προτείνονται από το ισχύον Α.Π. και τις σχετικές οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων για το σχολικό έτος 2016-2017 (Υπουργείο Παιδείας, 2016).

Η διδακτική παρέμβαση χωρίζεται στο αναγνωστικό και συγγραφικό στάδιο. Στο αναγνωστικό στάδιο οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν σε ομάδες ένα από τα εξής θέματα της Α΄ Γυμνασίου που προτείνουν οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (Υπουργείο Παιδείας, 2016): 1. Υγεία – Διατροφή – Άσκηση, ή/και 2. Αθλητισμός, 3. Θέατρο – Κινηματογράφος και 4. Ο Τόπος μου. Σε επόμενη φάση προχώρησα σε καταιγισμό ιδεών, προκειμένου να κατατεθούν από τους μαθητές/τριες οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με το θέμα που τους ενδιέφερε. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες επέλεξαν την Ενότητα Υγεία – Διατροφή – Άσκηση και στη συνέχεια επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στην Διατροφή, μέσω των ερωτημάτων που κατέγραψαν σε ομάδες. Τα ερωτήματα σχηματοποιήθηκαν σε κατηγορίες (Αναλυτική περιγραφή στο Παράρτημα στην ενότητα: *Διδακτική παρέμβαση του Α κύκλου όπως έλαβε χώρα στη συγκεκριμένη σχολική αίθουσα*).

Αρχικά μόνο δύο μαθητές/τριες έφεραν κείμενα, ένα θερμοδομετρητή και μία ιστοσελίδα ενός διατροφολόγου. Οι μαθητές/τριες αναζήτησαν κείμενα στο διαδίκτυο, αλλά διαπιστώθηκαν προβλήματα, διότι πολλοί μαθητές/τριες δεν είχαν

πρόσβαση στα σπίτια τους, ούτε γνώσεις αποστολής (π.χ. mail), έτσι κατασκευάστηκε μια ηλεκτρονική τάξη στο Edmodo και μαθήμα στην αίθουσα υπολογιστών. Κατά τις πρακτικές αυτές διαπιστώθηκαν και αντιστάσεις σχετικά με το τι είναι κείμενο, για παράδειγμα, με δυσκολία αποδέχτηκαν ότι κείμενα είναι και τα memes.

Σε επόμενο στάδιο εισήγαγα την έννοια της πολυφωνίας (polyvocality) (Koustouli&Stylianou, 2012). Κάλεσα σε ολομέλεια όλη την τάξη να αναρωτηθεί ποιοι



Εικόνα 13 Στιγμιότυπο από τη συζήτηση σχετικά με το ποιοι μιλούνε για το συγκεκριμένο θέμα

«μιλάνε» για το συγκεκριμένο θέμα. Οι μαθητές/τριες επεσήμαναν σε ανοιχτή συζήτηση διαφορετικές «φωνές» που μιλούν

όχι μόνο ειδικούς (γιατρούς, νοσοκόμους, γυμναστές, διατροφολόγους), αλλά και «φωνές» από το κοινωνικό και οικογενειακό τους περίγυρο (γονείς, παππούδες, αδέρφια, φίλους), από τα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο, φέρνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα (εκπομπή Όλα για την Υγεία μου, βίντεο από youtube, Youtubers, Πρωινό μου, Πρωινό ΣΚ) (δες Εικόνα 13 στιγμιότυπο από τη συζήτηση στην Ολομέλεια). Επεσήμαναν στη συνέχεια και συγκεκριμένα κειμενικά είδη που σχετίζονται με καθεμία από τις κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα οι διατροφολόγοι και οι γιατροί σχετίζονται με εξειδικευμένα βιβλία και ιστολόγια. Καθώς οι μαθητές/τριες δεν πρότειναν όλες τις φωνές αλλά προτίμησαν αρχικά τις κυρίαρχες φωνές, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το ποιες φωνές απορρίπτουν ή δεν τονίζουν – συσχετίζουν και γιατί, προκειμένου να διαπιστώσουν πώς αναπαράγονται κυρίαρχοι λόγοι. Οι μαθητές/τριες για να επιτευχθεί η πολυφωνία, πρότειναν να συλλέξουμε συνεντεύξεις και υλικό από τα καταστήματα της περιοχής (όπως φυλλάδια). Έτσι

οργανώθηκε μια διδακτική επίσκεψη όπου συλλέξαμε το διδακτικό υλικό (δες στο Παράρτημα: *Αίτηση άδειας για την πραγματοποίηση διδακτικής επίσκεψης*). Ήδη πριν την επίσκεψη οι μαθητές/τριες αποφάσισαν πως χρειαζόμαστε τις φωνές του τοπικού ιδιοκτήτη γυμναστηρίου και όχι τον γυμναστή του σχολείου-με το τοπικό να αναδεικνύεται και σε αυτή την περίπτωση κυρίαρχο), τους ηλικιωμένους από το γειτονικό Κέντρο Ημερήσια Φροντίδας Ηλικιωμένων (Κ.Η.Φ.Η.). Συλλέξαμε συνέντευξη και από τον ιερέα της γειτονικής Εκκλησίας, ο οποίος πρότεινε και κείμενο των τριών Ιεραρχών το οποίο συμπεριλήφθηκε στα κείμενα που μελετήσαμε από τους μαθητές/τριες.

Να σημειώσουμε εδώ πως αν και προσωπικά επιθυμούσα οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν το οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, συνεντεύξεις) με τα ανάλογα σύμβολα που διατηρούν τα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά και τις ανάλογες σημειώσεις που διατηρούν τα εξωγλωσσικά, ακόμα και αν είχαν εκπαιδευτεί στο προπαρασκευαστικό στάδιο και τα γνώριζαν, απέρριψαν την πρόταση αυτή. Έτσι, μετέφεραν τις συνεντεύξεις σε μετακείμενα που κατασκεύασαν οι ίδιοι με τις σημειώσεις τους. Τα μετακείμενα αυτά υπάρχουν στο σύνολο των κειμένων που επεξεργαστήκαμε μετά από τη στάθμιση φωνών (Kostouli & Stylianiou, 2012) τους στο Παράρτημα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους λόγους απόρριψης κειμένων από τους μαθητές/τριες. Απέρριψαν πολλά από τα memes που οι ίδιοι αντάλλαξαν στο edmodo και διαφημιστικά φυλλάδια λόγω της πληθώρας τους. Απέρριψαν το κείμενο του κρεοπώλη, διότι ήταν χιουμοριστικό και προωθούσε το κρέας για να πουλήσει. Απέρριψαν την ιδέα να πάρουν συνεντεύξεις από τους συμμαθητές/τριες τους και τα αδέρφια τους, διότι αναπαράγουν το λόγο των γονέων, άρα θεώρησαν πως η συνέντευξη των γονιών αρκεί. Λόγω, επίσης του όγκου των ερωτημάτων οι μαθητές/τριες τα μείωσαν.

Αφού συγκεντρώθηκαν τα κείμενα που θα επεξεργαζόμασταν ενδελεχώς, άρχισε η διακειμενική ανάγνωση (intertextual reading) (Kostouli & Stylianiou, 2012· Κωστούλη, · 2008, 2015β) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες προχωρούν σε ανάγνωση των κειμένων και αναζητούν ομοιότητες και διαφορές (θεματικές, δομικές, λεξιλογικές, γραμματικές) στα επιχειρήματα. Μετά τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα γιατί προκύπτουν αυτές οι ομοιότητες και διαφορές. Για παράδειγμα αναρωτήθηκαν γιατί η εκπομπή «Όλα για την υγεία μου» επέμενε στα burger; ή για ποιο λόγο ο γυμναστής από το τοπικό γυμναστήριο χρησιμοποιεί τον όρο «υδατάνθρακες», γιατί ο λόγος των μαμάδων «μοιάζει» με τον λόγο των ειδικών ως προς τις λεξικές επιλογές; Γιατί ο γιατρός χρησιμοποιεί το «πρέπει» στο λόγο του; Γιατί στη διαφήμιση Φέτα Ήπειρος χρησιμοποιείται η διάλεκτος την οποία μάλιστα συναντήσαμε και στις συνεντεύξεις στο Κ.Η.Φ.Η. Περάματος (Κέντρο Ημερήσιας Φροντίδας Ηλικιωμένων);

3.4.2.3 Η παραγωγή δεδομένων και η ανάλυσή τους κατά τον Α κύκλο

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες καθόλη τη διάρκεια κρατούσαν ατομικά ερευνητικά ημερολόγια και με το πέρας της διδακτικής πράξης ζωγράφισαν το μάθημα (δες παραπάνω σελ. 177 «3.3.2 Τα είδη των δεδομένων»), συνδιαμόρφωσαν και συμπλήρωσαν σε ομάδες τα ερευνητικά ημερολόγια, συμπλήρωσαν post – it (δες παραπάνω «Τα είδη δεδομένων»).

Στο τέλος του Α κύκλου οι μαθητές/τριες ανέλυσαν τα δεδομένα τους (ημερολόγια, ζωγραφιές κτλ) με θεματική ανάλυση (για τον τρόπο της θεματικής ανάλυσης δες «Τα είδη παραγωγής δεδομένων») και προχώρησαν σε αναστοχαστικές συζητήσεις. Παράλληλα, συνέκριναν τα γραπτά τους από τη γλωσσική διδασκαλία

(«πώς βλέπει ένας μαθητής/τρια της Α Γυμνασίου τη Διατροφή») μεταξύ τους με βάση το περιεχόμενο και τα γλωσσικά στοιχεία που επέλεξαν (ανάλυση λόγου).

Πίνακας 9 Ποσοτική παρουσίαση των κειμένων

Ιατρός	1
Γυμναστής	1
Διατροφολόγος	1
Τεχνολόγος τροφίμων	1
Αθλητικός Ψυχολόγος	1
Καταστηματούχος	1
Διάσημος ΣΕΦ	1
ΕΚΚΛΗΣΙΑ παπάς γειτονιάς	1
ΕΚΚΛΗΣΙΑ κείμενο από Τρεις Ιεράρχες	1
Οικολόγοι	1
Λαός	1
Οικογένειας	1
Διαφήμιση	1
YouTube	1
ΣΥΝΟΛΟ	14

Πίνακας 10 Τα κείμενα του Α κύκλου

	1. ΕΙΔΙΚΟΙ					2.ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑΡΧΗΣ - ΕΙΔΙΚΟΣ	3.ΔΙΑΣΗΜΟΣ ΣΕΦ	4.ΕΚΚΛΗΣΙΑ	5.ΟΙΚΟΛΟΓΟΙ	6.ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	7.ΛΑΟΣ		8.ΜΜΕ
	α. Ιατρός	β. Γυμναστής	γ.Διατροφολόγος	δ.Τεχνολόγος τροφίμων	ε. Αθλητικός Ψυχολόγος	Φαρμακοποιός				μητέρα	α.Ηλικιωμένοι από ΚΗΦΗ	β.Νέοι	
MME εκπομπή ΟΛΑ ΥΓΕΙΑ ΜΟΥ- προβολή και επεξεργασία από όλη την τάξη			επεξεργασμένο κείμενο	επεξεργασμένο κείμενο	επεξεργασμένο κείμενο		επεξεργασμένο κείμενο						
	επεξεργασμένη συνέντευξη από	επεξεργασμένη συνέντευξη						επεξεργασμένη συνέντευξη		Συνέντευξη από μητέρα	επεξεργασμένη συνέντευξη		επεξεργασμένο κείμενο από youtuber Sarah Beauty Corner
						θερμιδομετρητής		κείμενο από τρεις Ιεράρχες	Κείμενο από ιστοσελίδα			memes στο edmodo	επεξεργασμένο κείμενο από "Φέτα Ήπειρος"
						διαφημιστικά φυλλάδια από (επιλογή από μαθητές) 1/23							

Στον Πίνακα σελ. 201 δίνονται συνοπτικά τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τον Α κύκλο. Να σημειώσουμε πως οι ειδικοί αντλήθηκαν, κυρίως, από μία εκπομπή στην τηλεόραση και οι μαθητές/τριες είχαν γνώση πως οι ειδικοί έχουν μεγάλη μερίδα στα κείμενα που εισήχθησαν. Παρόλα αυτά δεν θεώρησαν πως κάποιοι από αυτούς πρέπει να αφαιρεθούν, γιατί δίνουν διαφορετικές οπτικές που αξίζει να συγκριθούν, καθώς η κατηγοριοποίηση Ειδικοί είναι πολύ γενική. Στον Πίνακα σελ. 200 παρουσιάζονται ποσοτικά τα κείμενα, τα οποία σταθμίστηκαν ισότιμα. Εντύπωση προκαλεί η κατηγορία Εκκλησία, όπου οι μαθητές/τριες επέλεξαν και τον ιερέα της γειτονιάς και το κείμενο που ο ίδιος πρότεινε, το κείμενο των Τριών Ιεραρχών. Οι μαθητές/τριες έκριναν πως αυτά τα δύο κείμενα διαφέρουν και αξίζει να μελετηθούν ισότιμα και πως δεν λειτουργούν εις βάρος των υπολοίπων φωνών.

3.4.3 Από τον Α' στον Β' Κύκλο

Ο πρώτος κύκλος τελείωσε τον Μάιο του 2017 και ο Β κύκλος ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2017. Στο μεσοδιάστημα παίρνοντας τις θεματικές που ανέδειξαν οι μαθητές/τριες ανέλυσα τις ζωγραφίες και τα δεδομένα τους με Κριτική Ανάλυση Λόγου και διαπίστωσα την αντιφατικότητα των δεδομένων. Τον Σεπτέμβριο του 2017 επέστρεψα στη σχολική αίθουσα και έδωσα στους μαθητές/τριες τα δεδομένα με βάση τις θεματικές κατηγορίες που είχαν βρει και με αντιφατικά παραδείγματα σε κάθε κατηγορία π.χ. ο ελεγκτικός εκπαιδευτικός και ο υποστηρικτικός εκπαιδευτικός. Δεν συμπεριέλαβα τις αναλύσεις μου, για να μην τις επιβάλλω. Έως τον Νοέμβριο του 2017 οι μαθητές/τριες ανέλυσαν τις αντιφάσεις αυτές και προχώρησαν σε διαπιστώσεις και αποφάσεις. Τα δεδομένα αυτά δεν αναλύθηκαν από εμένα στον Β κύκλο.

Στο σημείο αυτό, όπως αναφέρθηκε και στην ερευνητική πορεία παραπάνω, οι συνερευνητές/τριες πήραν στα χέρια τους τα δεδομένα που ανέλυσαν στον Α κύκλο και μετά την ανάλυσή τους έλαβαν αποφάσεις που επηρέασαν τον Β κύκλο. Κατά την ανάλυσή τους ζητήθηκε να γράψουν τις βασικές θέσεις και να σκεφτούν αν αυτά που βλέπουν ως απόψεις των συμμαθητών/τριών τους στο σχολείο, θα ήθελαν να τα συναντήσουν στο μέλλον στις φιλικές, οικογενειακές ή εργασιακές σχέσεις. Ο σκοπός ήταν να επιτευχθεί πέρα από τον εντοπισμό των θέσεων η κριτική διπλής εστίασης (critical bifocality) (Fine, 2018: 12, 25) στην οποία οι μαθητές/τριες συνδέουν τις εμπειρίες του με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

3.4.3.1 Από τη μετανάλυση του Α κύκλου στη λήψη αποφάσεων

Μετά από τη συγγραφή των αναφορών και την παρουσίαση στην τάξη τέθηκαν ζητήματα αναφορικά με αλλαγές που πρέπει να γίνουν. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε τις αποφάσεις που πάρθηκαν από την κοινότητα.

Ως προς την διδακτική μεθοδολογία οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να συνεχιστεί η ίδια προσέγγιση με κάποιες διαφοροποιήσεις που αναφέρονται στην περιγραφή του Β κύκλου. Έχοντας βιώσει τις εξετάσεις τον Ιούνιο του 2017, οι μαθητές/τριες διαβεβαίωσαν στους μαθητές/τριες που εισήχθησαν αυτή τη χρονιά στο τμήμα πως δεν θα υπάρχει πρόβλημα. Αποφάσισαν να αφιερώσουμε τον τελευταίο μήνα σε επαναλήψεις και έτσι να βοηθηθούν στον τρόπο με τον οποίον γίνονται οι εξετάσεις.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία αποφάσισαν να ασχοληθούν με το θέμα που προέκυψε από την κοινότητα την σχολική χρονιά 2016-2017. Το θέμα προέκυψε από μια μαθήτριά της οποίας χτύπησε το κινητό μέσα στην τάξη και ακολουθώντας την απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων την παρέπεμψε στη διεύθυνση του Σχολείου για να καταγραφεί το γεγονός. Η μαθήτριά επέστρεψε στην τάξη όπου ζήτησε

συγγνώμη. Το γεγονός αυτοκινητοποίησε μία έντονη συζήτηση στην τάξη. Οι μαθητές/τριες έφεραν αντιρρήσεις σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζεται την κατάσταση το Γυμνάσιο και το Λύκειο λέγοντας ουσιαστικά πως το Γυμνάσιο είναι αυστηρό, ενώ το Λύκειο διαχειρίζεται την κατάσταση με επιείκεια. Οι μαθητές/τριες μάλιστα πρότειναν εμφορούμενοι από την πρακτική των συνεντεύξεων τη σχολική χρονιά 2016-2017 να πάρουμε συνεντεύξεις από τους Διευθυντές του σχολείου. Μία μαθήτρια πρότεινε να το ερευνήσουμε του χρόνου και έτσι η περσινή πρόταση επικυρώθηκε από την Ολομέλεια της ομάδας. Το νέο θέμα λοιπόν προέκυψε αποκλειστικά μέσα από την κοινότητα χωρίς καμία σύνδεση με το σχολικό βιβλίο. Η 6^η ενότητα βέβαια του σχολικού της Γλώσσας αναφέρεται στο διαδίκτυο με άλλους όρους. Το κεφάλαιο αυτό συνήθως δεν διδάσκεται λόγω έλλειψης χρόνου.

Ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο ε.ε. ανέφερε πως δεν μπορεί να είναι αυτός ο ελεγκτής του χρόνου και της διαδικασίας και πως εάν συνεχίσουμε έναν τέτοιο πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αναλάβουμε ευθύνες από κοινού. Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε μια συζήτηση γύρω από τη διδακτική όπου πάρθηκαν από την κοινότητα με ελάχιστη συμμετοχή μου οι εξής αποφάσεις:

ΟΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΕΥΝΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ για τον Β κύκλο

A. Ως προς το πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης

1. Να μη μειωθεί η ποσότητα των κειμένων και οι φωνές γιατί το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον
2. Να υπάρχουν διαφορετικές οπτικές
3. Να πάρουμε πάλι συνεντεύξεις γιατί είναι διασκεδαστικό και ευχάριστο
4. Ο εκπαιδευτικός να μας βοηθήσει στον εντοπισμό των επιχειρημάτων
5. Ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στη σύγκριση των κειμένων (διακειμενική ανάγνωση)
6. Οι ομάδες να μη σχηματίζονται με τους στενούς φίλους, αλλά ο εκπαιδευτικός να χωρίζει χωρίς να βάζει τους στενούς φίλους μαζί
7. Οι ομάδες να παραμείνουν σε αυτόν τον σχηματισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα.
8. Ως προς τα κείμενα, αποφάσισαν μετά τον καθορισμό των κειμένων και την εισαγωγή της πολυφωνίας, η κάθε ομάδα να αφιερωθεί σε ένα κείμενο. Μετά την παρουσίαση όλων των κειμένων η κάθε ομάδα θα προχωρήσει στη διακειμενική ανάγνωση με τα υπόλοιπα κείμενα.
9. Οι ολομέλειες να αυξηθούν για να δίνονται λύσεις – προτάσεις από τις άλλες ομάδες
10. Τα ερωτήματα στα κείμενα να μειωθούν και να συγκεκριμενοποιηθούν ώστε να προλάβουμε⁷¹
11. Ως προς τον διαδικτυακό χώρο, καθώς η εφαρμογή του Edmodo απέτυχε, επειδή δεν ανήκε στο πεδίο της κοινότητας, αλλά σε ένα επιβληθέν περιβάλλον, οι μαθητές/τριες πρότειναν το messenger ως ένα μέσο ανταλλαγής κειμένων, απόψεων και ιδεών.
12. Ζήτησαν ο εκπαιδευτικός να παρέχει βοήθεια ως προς την ανάλυση εικόνων και βίντεο⁷².

B. Ως προς τη Συμμετοχική Έρευνα-Δράση

1. Να συνεχίσουν να κρατούν ημερολόγια, γιατί τους άρεσε και γιατί τους βοηθάει

⁷¹ Στον Α κύκλο δεν προλάβουμε να παράγουμε ποικιλία κειμενικών ειδών στο στάδιο της συγγραφής και προσπαθήσαμε να τελειώσουμε το αναγνωστικό στάδιο.

⁷² Ουσιαστικά οι μαθητές εδώ ζητούν να εντοπίζουν επιχειρήματα – βασικές θέσεις που προβάλλονται. Πρόκειται για μια ανάγκη σύνδεσης του οπτικού γραμματισμού με τη γλωσσική μορφή

Ως προς τον δικό μου αναστοχασμό υπήρξε ένα σημαντικό θέμα άλτο και αυτό ήταν η διαχείριση του χρόνου. Ο χρόνος στον Α κύκλο ελεγχόταν αποκλειστικά από εμένα. Οι μαθητές/τριες θεωρούσαν πως είναι αποκλειστικά δική μου η διαχείριση και με την παρατήρηση και την τιμωρία έπρεπε να τους «κινητοποιώ». Το ζήτημα αυτό αναπτύσσεται ενδελεχώς στην παρούσα έρευνα. Επίσης υπήρξε άλτο το θέμα της διάδοσης της γνώσης και της σύνδεσης της με ένα πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα-δράση προτείνεται η διάδοση με ποικίλους τρόπους. Οι ποικίλοι αυτοί τρόποι διαδόσης αποτελούν σημείο σύνδεσης με θεωρία γραμματισμών, καθώς παράγεται πληθώρα κειμένων (π.χ. πόστερ, παρουσιάσεις, χορευτικά, караόκε). Σκέφτηκα πως θα μπορούσαν να συνδεθούν η διαχείριση του χρόνου με τη γνώση που θα παραχθεί στην τάξη και τη διάδοση. Έτσι έφτιαξα ένα χρονοδιάγραμμα που το μοίρασα στους μαθητές/τριες. Εκεί έγραφε τις ημερομηνίες των μαθημάτων όλου του σχολικού έτους και. Καταθέσαμε περιλήψεις σε συνέδρια και περιμέναμε τις απαντήσεις. Επίσης, ανακοίνωσα πως θα συμμετέχουμε περίπου στα τέλη Απριλίου σε εκδήλωση της Υπεύθυνης Προγραμμάτων του Νομού. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν πως η σχολική δουλειά τους παίρνει άλλη διάσταση και ανέλαβαν την ευθύνη για τις σχολικές δραστηριότητες. Πέρα από τη λήψη αποφάσεων, η από κοινού διάδοση της γνώσης οδήγησε στην ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των μαθητών/τριών. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ πως σε όλο τον Β κύκλο δεν χρειάστηκε ο χρόνος να ελεγχθεί από μένα. Αναφέρω εδώ το εξής περιστατικό. Μία ομάδα που χάζευε κατά την κατασκευή μιας αφίσας στον Β κύκλο, ζήτησε από μόνη της να μείνει μέσα στην αίθουσα τάξη στο διάλειμμα, για να τελειώσει την εργασία της. Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ευθύνη ο ένας για τον άλλο και αυτοδεσμεύτηκαν σε ένα κοινό σκοπό. Θεωρώ πως αυτή ήταν η στιγμή που η ανοργάνωτη ομάδα ανέλαβε ένα σκοπό και άρχισε να γίνεται κοινότητα μάθησης.

3.4.4 Β΄ κύκλος

3.4.4.1 Χρονοδιάγραμμα β κύκλου

Ο δεύτερος κύκλος ξεκίνησε ουσιαστικά τον Οκτώβριο του 2017, όμως από τις 21/10/2017 έως τις 31/11/2017 οι μαθητές/τριες μετανέλυσαν τα δεδομένα του Α κύκλου. Όλα τα μαθήματα ήταν συνεχόμενα δίωρα κατόπιν συνεννόησης με τον προγραμματιστή του σχολείου. Στη συνέχεια πάρθηκαν οι αποφάσεις και εκκίνησε η φάση της ανάλυσης, επεξεργασίας και παραγωγής κειμένων από τις 5/12 έως τις 13/02. Τα ημερολόγια γράφονταν καθόλα τη διάρκεια της χρονιάς. Τμήμα των κείμενων των συνερευνητών/τριών του β κύκλου γράφτηκε στις 21/03 και στις 27/3 και ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων (Αναλυτικά το διάγραμμα στο Παράρτημα: *Το Χρονοδιάγραμμα του Β κύκλου*). Να σημειώσουμε γενικά πως και στον Α και στον Β κύκλο υπήρχαν στιγμές που η διαδικασία σταματούσε, ώστε να αξιολογηθεί από τους μαθητές/τριες η πορεία και να εντοπιστούν προβλήματα (Ο' Brien & Moules, 2007: 395).

3.4.4.2 Η γλωσσοδιδασκτική παρέμβαση του Β κύκλου στην πράξη

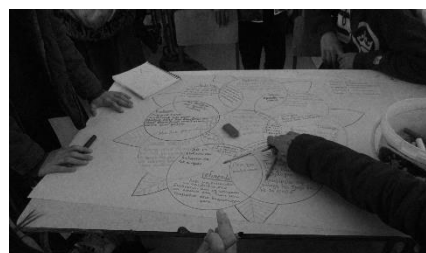
Η γλωσσοδιδασκτική του Α κύκλου ακολουθήθηκε και στον Β κύκλο (δες σελ. 195 και αναλυτικά στο Παράρτημα: *Το θεματικό σύμπαν στο πλαίσιο των κοινοτήτων – συνοπτική περιγραφή γλωσσολογικής διδακτικής πρότασης*). Υπήρξαν διαφοροποιήσεις από τον Α΄ κύκλο λόγω των αποφάσεων των συνερευνητών/τριών και των στοιχείων του χρόνου και της διάχυσης των αποτελεσμάτων που εισήγαγα μετά το αναστοχασμό μου και την επαναπροσέγγιση της θεωρίας μέσα από την πλαισιωμένη διδακτική πρακτική (δες στο Παράρτημα: *Αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση του Β κύκλου*). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις της διδακτικής πράξεις από τον Α κύκλο.

Το θέμα μέσα από την παρούσα σχολική κοινότητα

Το θέμα αυτή τη φορά προέκυψε από την κοινότητα μετά από την μετα-ανάλυση των μαθητών/τριών από τον Α στο Β κύκλο, αλλά και από ένα συμβάν στη σχολική τάξη που χτύπησε το κινητό μιας μαθήτριας. Λόγω του συμβάντος αναδύθηκε το θέμα της διαφορετικής πολιτικής Γυμνασίου Λυκείου στη χρήση κινητών, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να αναλύσουμε το συγκεκριμένο θέμα. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτημάτων ακολούθησε η ταξινόμησή τους, η οποία έγινε με μεγάλη ευκολία αυτή τη φορά.

Εισαγωγή της πολυφωνίας και στάθμιση φωνών

Οι μαθητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι με την πολυφωνία και τη στάθμιση των φωνών και την επεξεργασία φωνών. Πολύ εύκολα εντόπισαν ποιες κειμενικές φωνές μοιάζουν μεταξύ τους και ποιες δεν εμφανίζονται. Για όσες δεν εμφανίζονται νέα κείμενα εισήχθησαν και συζητήθηκαν. Πολύ εύκολα έστειλαν τα κείμενά τους στο messenger, πρακτική που οι ίδιοι επέλεξαν, κάνοντάς με μέλος της ομάδας που αυτοί οργάνωσαν.



Εικόνα 14 Δημιουργία διακειμενικού λουλουδιού

Αναλυτικά στο Παράρτημα βρίσκεται ο πίνακας με τα κειμενικά είδη και τους λόγους που επεξεργαστήκαμε (δες στον Παράρτημα την ενότητα: *Τα κείμενα και οι φωνές που επεξεργαστήκαμε στον Β κύκλο*), όπως και τα κείμενα (δες στο Παράρτημα την ενότητα: *Τα κείμενα του Β κύκλου*).

Με κριτήριο την έννοια της πολυφωνίας οι μαθητές/τριες εισήγαν νέες φωνές και άφησαν κυρίαρχες (π.χ. πρότειναν και άρθρα από blog ειδικών και συνέντευξη από την Πληροφορικό του σχολείου, συνέντευξη από την Αστυνομία και μελέτη της ιστοσελίδας saferinternet.gr, η οποία κατασκευάστηκε από κοινού με το Υπουργείο

Παιδείας, επέλεξαν αφίσα του Γερμανού και βίντεο διαφήμιση για την Vodafone). Οι μαθητές/τριες κατέληξαν στα κείμενα του παραπάνω πίνακα (δες στο Παράρτημα στην ενότητα: *Τα κείμενα του Β κύκλου*). Τα μετακείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στον προηγούμενο κύκλο μειώθηκαν καθώς μόνο στην περίπτωση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η διαδικασία με τις σημειώσεις.

Πίνακας 11 Ποσοτική αναπαράσταση των κειμένων που αναλύσαμε

Ειδικοί	Υπουργείο Παιδείας και στην Αστυνομία	1
	Ψυχολόγοι	1
Σχολείο	Διευθύντρια Γυμνασίου	1
	Διευθυντής Λυκείου	1
Λογοτεχνία		1
Δημοσιογράφοι		1
Έφηβοι		1
Facebook	Προώθηση video, ρυθμίσεις προστασίας	2
Γονείς		1

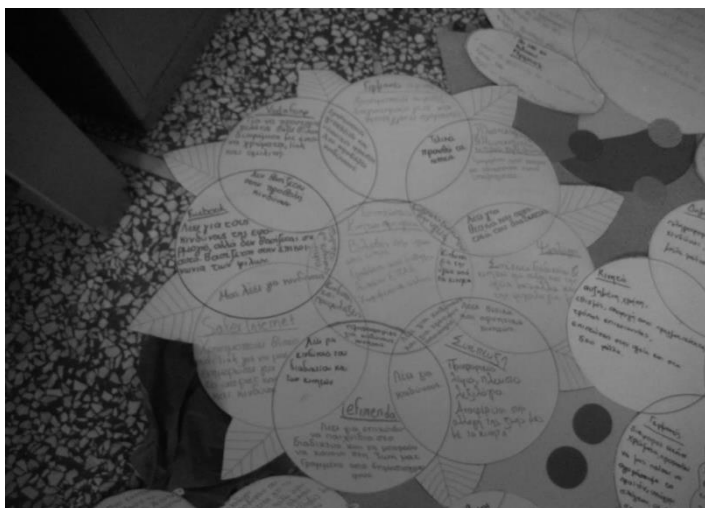
Στον πίνακα (Πίνακας 12) δίνονται τα κείμενα που επεξεργαστήκαμε στον Β κύκλο. Ως προς τα αριθμητικά δεδομένα (Πίνακας 11) αναλύσαμε κατά βάση για κάθε κατηγορία ένα κείμενο. Στην περίπτωση των ειδικών οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και την Αστυνομία με τους Ψυχολόγους. Συμπεριλήφθηκε και η Διευθύντρια του Γυμνασίου και ο Διευθυντής του Λυκείου καθώς ένα από τα βασικά ερωτήματα ήταν η διαφορά στην τιμωρία σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Ως προς το Facebook αντιλήφθηκαν πως παρουσιάζει αντιφάσεις στα δύο αυτά κειμενικά είδη (προώθηση video, ρυθμίσεις ασφαλείας) και αξίζει να τα αντιπαραβάλουμε ως διαφορετικές οπτικές.

Επεξεργασία των κειμένων – Εντοπισμός βασικών θέσεων και διακειμενική ανάγνωση



Εικόνα 16 Κατασκευή διακειμενική ανθοδέσμης

Οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να εργαστεί η κάθε ομάδα σε ένα κείμενο και στη συνέχεια να γίνει η σύγκριση. Μου ανέθεσαν να τους βοηθή με τη διακειμενική



Εικόνα 15 Παράδειγμα διακειμενικού λουλουδιού

ανάλυση και έτσι ανέπτυξα το διακειμενικό

λουλούδι (Εικόνα 14) με διεύρυνση

του διαγράμματος Venn (δες αναλυτικά στο Παράρτημα στην ενότητα: *Αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση του Β κύκλου*), όπου στο τέλος κατασκευάσαμε μία ανθοδέσμη με τα διακειμενικά λουλούδια των ομάδων (Εικόνα 16). Για παράδειγμα διακειμενικού λουλουδιού δες την Εικόνα 15).

Πίνακας 12 Τα κείμενα του Β κύκλου

ΕΙΔΙΚΟΙ		ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΠΩΛΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩ Ν ΕΙΔΩΝ	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦ ΟΙ – Μ.Μ.Ε.	Έφηβοι	ΜΕΣΑ ΚΟΙΝ. ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ	ΓΟΝΕΙΣ
Υπουργείο Παιδείας και Αστυνομία Site safer Internet	Ψυχολόγοι Blog - <u>ιστοσελίδα</u>	Διευθύντρια Γυμνασίου Περάματος Διευθυντής Λυκείου Περάματος <u>συνεντεύξεις</u>	Γερμανός, Vodafone, Cosmote Διαφημίσεις;-> βίντεο, αφίσες	Ντετέκτιβ Κλουζ - Ο Κλουζ στο διαδίκτυο	άρθρο	Έρευνα από Εσπερινό Επάλ	Facebook 1. προώθηση βίντεο 2. ρυθμίσεις για προστασία	συνέντευξη

Διαλογικές πρακτικές

Από την Α στη Β Φάση διαπιστώθηκε η έλλειψη διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές/τριες κυρίως. Για την ενίσχυσή του κατασκευάσα κάρτες διαλόγου ή ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες μοιράζονταν κατά τις παρουσιάσεις π.χ. «Γιατί το... είναι σημαντικό για σένα;», «Εξήγησε μου γιατί...», «Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα για...» (King, 1993). Δεν δίνονταν μόνο στους αδύναμους ή σε αυτούς που μονοπωλούν στο μάθημα, αλλά σε όλους τους μαθητές/τριες. Οι πρώτες κάρτες ζητούσαν μια απλή επανάληψη των όσων λέγονταν, οι επόμενες με κενά δημιουργούσαν έναν ενεργό διάλογο. Η τεχνική αυτή αποσύρθηκε ύστερα από ένα διάστημα, διότι οι μαθητές/τριες είχαν εξοικειωθεί και άρχισαν να ρωτούν μόνοι τους. Υπήρχαν περιπτώσεις που η συζήτηση γινόταν χωρίς ανάγκη από τον συντονισμό μου. Μάλιστα η βλεμματική επαφή προηγουμένως ήταν αδύνατη και προκαλούσε γέλια. Οι τεχνικές διαλογικών πρακτικών που εισήγαγα έστω για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα ενίσχυσε την «κίνηση» των διαλογικών αλυσίδων και μείωσε την κυριαρχία των δυνατών ομιλητών (big talkers), δημιουργώντας ένα ισότιμο κλίμα διαλόγου.

Συγγραφικό στάδιο, ενεργοποίηση άλλων μελών της κοινότητας και διάδοση



Εικόνα 17 Παράδειγμα αφίσας που κατασκεύασαν οι συνενεργητές/τριες

αποτελεσμάτων

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως η ΣΕΔ συναντήθηκε με το πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής



Εικόνα 18 Παρουσίαση του καραόκε στη Γιορτή Μαθητικής Δημιουργίας 2017

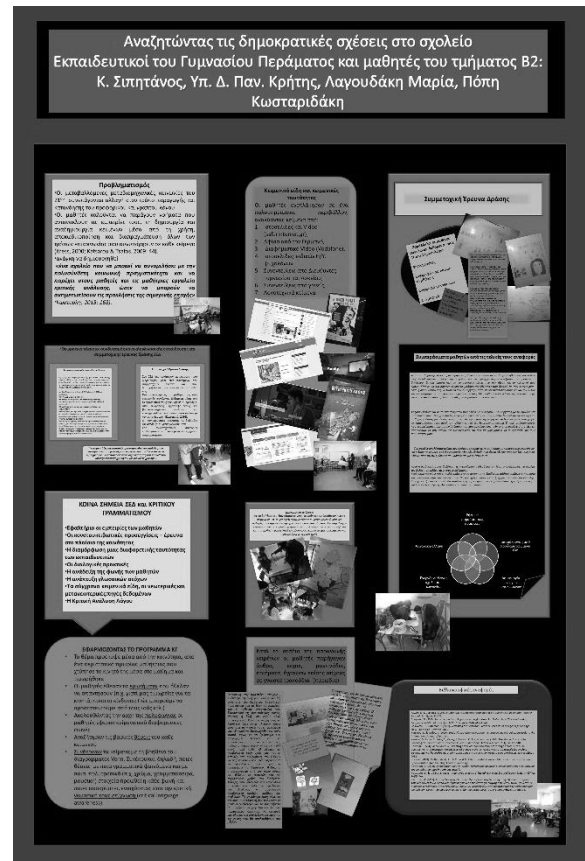
εκπαίδευσης. Δημιουργήθηκαν κείμενα μέσα στο σχολικό χώρο, δημιουργήθηκαν και κείμενα ατομικά και συλλογικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη διάδοση της έρευνας. Σε αυτή τη λογική και λαμβάνοντας υπόψη και το σχολικό συγκείμενο γράφτηκαν και σχεδιάστηκαν (design) κείμενα με την παραπάνω οπτική.



Εικόνα 20 Συνοδεία οργάνων στις μαντινάδες που κατασκευάστηκαν

Όλα τα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν στη διάδοση

των αποτελεσμάτων ακόμη και αν αυτή περιορίστηκε εντός της σχολικής κοινότητας του Γυμνασίου. Κατασκευάστηκαν κείμενα με τη γνώμη των μαθητών/τριών (Η γνώμη ενός μαθητή/τριας της Β Γυμνασίου για τα κινητά και το διαδίκτυο), άρθρα για προσωπικά ιστολόγια (blog), αφίσες, μαντινάδες, θεατρικά, Καραόκε τραγούδια



Εικόνα 19 Πόστερ που κατασκευάστηκε για το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση και Πολιτισμός στο Ηράκλειο (20-22 Απριλίου 2018)

παρωδία και αντίστοιχες παρουσιάσεις powerpoint και video, (οι μαντινάδες συνοδεύτηκαν από ανάλογους χορούς και μουσική). Για τη διάδοση της συνολικής συμμετοχικής έρευνας κατασκευάστηκε Poster για συνέδριο, παρουσίαση ppt για συνέδριο, προσχεδιασμένος προφορικός λόγος για συνέδριο. Σχεδιάστηκε ακόμη με τους/τις συνερευνητές/τριες και πραγματοποιήθηκε Δειγματική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, σε Ολομέλεια συζητήσαμε με τους συνερευνητές/τριες τι θα ήταν καλό να δείξουμε στους/στις Φιλολόγους του Νομού που αν τα εισήγαγαν στην τάξη τους θα κέρδιζαν και άλλα παιδιά τα οφέλη που απέκτησαν και αυτοί. Μαζί με τους συνερευνητές/τριες στο δίωρο που είχαμε συν-αποφασίσαμε να δείξουμε πως δούλευαν σε ομάδες, αλλά και το πώς συζητούν σε κύκλο. Αυτές οι δύο πρακτικές αναδείχθηκαν από την Ολομέλεια ως οι πιο σημαντικές. Παράλληλα, προσαρμόσαμε την διακειμενική ανάγνωση σε κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, καθώς η Σχολική Σύμβουλος μας το είχε ζητήσει.

Τα αποτελέσματα διαχύθηκαν στη Γιορτή Μαθητικής Δημιουργίας που διοργανώνεται ετησίως από την Υπεύθυνη Σχολικών Προγραμμάτων Νομού Ρεθύμνου και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου. Για τη διάδοση οι συνερευνητές/τριες ενεργοποίησαν άλλους συμμαθητές/τριες τους για να συμμετέχουν (τραγούδι, χορό, μουσικά όργανα). Ενεργοποιήθηκαν, επίσης, και τοπικοί σύλλογοι για την παροχή στολών, μουσική υποστήριξης και χορογραφίας (Ομιλος Βρακοφόρων, τα Ξαθήρια, η σχολή Κατερίνας Σαλούστρου, σχολή Ηχώ Κρητών της Γεωργία Μπροτζάκη). Μέσω αυτών των κινητοποιήσεων άρχισε να διαδίδεται όλο το πρόγραμμα και να γίνεται συζήτηση στην τοπική κοινωνία. Το σχολείο άρχισε να συνδέεται με την τοπική κοινότητα και να την κινητοποιεί (<http://gym-peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2014-02-08-15-16-05/263-programmata2018>).

Πέρα από τη γιορτή μαθητικής δημιουργίας όλα τα έργα των μαθητών/τριών, αφίσες, θεατρικά, μαντινάδες χορευτικά, πόστερ, παρουσιάσεις διαδόθηκαν στο πλαίσιο του σχολείου σε μαθητές/τριες, καθηγητές και γονείς του



Εικόνα 21 Η έκθεση που κατασκευάστηκε τη Θεματική Εβδομάδα

Γυμνασίου και του Λυκείου σε εκδήλωση της Θεματικής εβδομάδας, ανάμεσα σε άλλα έργα και Project που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2017-2018

*(<https://drive.google.com/file/d/1bGFRzc6e8mgqH1G3Z531ALuLAnPKAcnI/view>)

Το συγγραφικό στάδιο επεκτάθηκε

και σε επίπεδο συνεδρίων⁷³.



Εικόνα 22 Στιγμιότυπο από την ανακοίνωση των συνερευνητών/τριών στην 39η Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας

Η συμμετοχή των γονέων

Άλλα δύο δεδομένα χρειάζεται να επισημανθούν. Αρχικά πως όλες οι δράσεις του σχολείου αναρτιόνταν στην ιστοσελίδα του σχολείου, η οποία έχει μεγάλη αναγνωσιμότητα από την τοπική κοινότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαδίδεται η γνώση πέρα από τα όρια του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με λογαριασμό στο Facebook , διέδωσαν τις δράσεις μέσω αναρτήσεων και καθώς στους ‘φίλους’ ανήκουν και γονείς η έρευνα

⁷³ 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και Προοπτικές» που διοργανώθηκε με την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και την Περιφερειακή Διεύθυνση Κρήτης και στην 39^η Ετήσια Συνάντηση του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ..

διαδόθηκε και σε αυτούς. Σε επίπεδο νομού η έρευνα διαδόθηκε σε τοπικές εφημερίδες (δες Εικόνα 23 Δημοσίευση στα Ρεθυμνιώτικα Νέα (Πέμπτη 12/4/2018)).

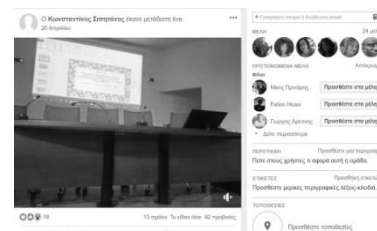


Εικόνα 23 Δημοσίευση στα Ρεθυμνιώτικα Νέα (Πέμπτη 12/4/2018)



Εικόνα 25 Η κλειστή ομάδα των γονέων των συνερευνητών στο Facebook

Ός προς το συνέδριο στην 39^η ετήσια συνάντηση του τομέα Γλωσσολογίας κατασκευάστηκε μία κλειστή ομάδα στο Facebook με όλους τους γονείς των μαθητών/τριών. Μέσω



Εικόνα 24 Στιγμιότυπο από το live streaming που διοργανώσαμε κατά την ανακοίνωση σε συνέδριο

αυτής της ιστοσελίδας διαδόθηκε η έρευνα ταυτόχρονα στους γονείς με τη βοήθεια της υπηρεσία Live Streaming (Εικόνα 24&Εικόνα 25). Να σημειώσουμε πως η διαχείριση του Live Streaming γινόταν από τους συνερευνητές/τριες. Οι γονείς συμμετείχαν ταυτόχρονα, αλλά και μετά το πέρας με σχόλια.

3.5 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Ακολουθώντας το θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται στα κοινά σημεία κριτικού γραμματισμού και συμμετοχικής έρευνας-δράσης η διδασκαλία αντιμετωπίστηκε ως ένα μακροκειμενικό είδος με ποικιλία κειμενικών ειδών που προέκυψαν τόσο από τη γλωσσοδιδασκτική πρακτική που ακολουθήθηκε, όσο και από τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές της ΣΕΔ. Για το λόγο αυτό ακολουθήθηκε μια διπλή ανάλυση, μία που προκύπτει από την συγκεκριμένη γλωσσοδιδασκτική επιλογή πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού, όσο και από τη έρευνα-δράση με τους μαθητές/τριες σε ρόλο συνερευνητών/τριων. Από τη μία αναλύσαμε, δηλαδή, τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης (π.χ. στον Α κύκλο τα κείμενα των μαθητών/τριών «Ποια είναι η γνώμη ενός μαθητή της Α Γυμνασίου για τη διατροφή» και σε ένα δεύτερο επίπεδο αναλύσαμε τα δεδομένα όπως αυτά προέκυψαν από τα δεδομένα της συμμετοχικής έρευνας – δράσης (ημερολόγια μαθητών/τριών, εννοιολογικοί πίνακες, ζωγραφιές μαθητών/τριών κτλ.)

Η ανάλυση των δεδομένων (αρχικά των μαθητικών ημερολογίων και στη συνέχεια η ανάλυση των ζωγραφιών και των άλλων δεδομένων) βασίστηκε και εκκίνησε με τη θεματική ανάλυση των μαθητών/τριών (δες παρακάτω σελ. 224) μέσα από την ανάδειξη των δικών τους θεωρητικών σχημάτων. Οι μαθητές/τριες στη συνέχεια μέσα από τη διαδικασία της σύγκρισης βασικών ιδεολογικών θέσεων και γλωσσικών επιλογών προέβησαν σε ανάλυση λόγου.

Η ανάλυση λόγου μου έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθώ τον τρόπο που οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Το ερευνητικό ερώτημα σε μια πρώτη φάση αφορά τον εντοπισμό των

παραγόντων που διαμορφώνουν τη διαδικασία αυτή. Αν ακολουθούσα μια θετικιστικού τύπου έρευνα θα εντόπιζα μόνο τους παράγοντες και τα υποκείμενα (εγώ και οι συνερευνητές/τριες) είτε θα βρίσκονταν σε θέση κατηγορουμένου, είτε ως έρμια των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις κατανοήσεις μας. Η ανάλυση λόγου μου έδωσε τη δυνατότητα να εντοπίσω τους λόγους (discourses) που επηρεάζουν τις κατανοήσεις μας. Οι λόγοι αυτοί με τη σειρά τους βοήθησαν στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχικότητα και την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά. Παράλληλα, εντοπίστηκαν και οι παράγοντες και τα όρια των αλλαγών που επιχειρήθηκαν στον Β κύκλο.

Το θέμα της εξουσίας είναι κομβικό και στον κριτικό γραμματισμό και στην συμμετοχική έρευνα-δράση. Η ανάλυση λόγου έδωσε τη δυνατότητα να αναγνωριστούν μέσω των γλωσσικών επιλογών οι υποθέσεις και οι παραδοχές που κρύβονται μέσα σε αυτές τις επιλογές. Η γλώσσα με την κοινωνία βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση (Fairclough , 1995). Πιο συγκεκριμένα, η ΚΑΛ που θα αναπτύξουμε κατά βάση μελετά τη γλώσσα κοινωνικά και αναδεικνύει την ιδεολογία που διαμορφώνει τη σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και ιδεολογίες (Στάμου, 2014).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ένα «πρόβλημα» που αντιμετωπίζουμε στην ΚΑΛ, το πρόβλημα του πλαισίου (Frame Problem) (Gee, 2014β:37), καθώς το ίδιο εκφώνημα έχει διαφορετική ερμηνεία σε διαφορετικό πλαίσιο. Ένας πρώτος ισχυρισμός είναι πως η απάντηση δίνεται από το ίδιο το εκφώνημα. Για παράδειγμα στην πρόταση «ο καφές χύθηκε, καθάρισέ το», μιλούμε για τον καφέ ως υγρό και όχι ως κόκκους καφέ (Gee, 2014β σ. 38). Το πλαίσιο είναι όμως ανεξάντλητο και για να γίνει κατανοητό ένα εκφώνημα υπάρχει κοινή γνώση

που μοιράζεται (shared knowledge) όπως και πολιτιστική γνώση (cultural knowledge).

Το πρόβλημα έγκειται σύμφωνα με τον Gee (2014b: 44) στο γεγονός πως, όσες πληροφορίες και αν παρέχουμε για το πλαίσιο, υπάρχει η πιθανότητα να χρειάζονται και άλλες πληροφορίες, οι οποίες ενδέχεται να αλλάξουν τις αρχικές ερμηνείες. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να είμαστε συνεχώς ανοιχτοί και να ενισχύουμε τη γνώση του πλαισίου προκειμένου να εντοπίσουμε σχετικές πληροφορίες που ενδέχεται να μην τις είχαμε συσχετίσει αρχικά.

Η Ανάλυση Λόγου και μάλιστα η Κριτική Ανάλυση λόγου συνδέεται με την ΕΔ (δες αναλυτικά σελ. 67, 130 και 145). Η ανάλυση των διαφορετικών τοποθετήσεων των υποκειμένων στοχεύει στο να αποκαλύψει τους ευρύτερους λόγους από τους οποίους αντλούν οι μαθητές/τριες. (Nyström, 2007: 422, 424). Η Ανάλυση Λόγου, όπως και σε άλλες Έρευνες Δράσεις, με τη φωνή των μαθητών/τριών στο προσκήνιο έδωσε τη δυνατότητα να έρθουν στην επιφάνεια οι διαφορετικές τοποθετήσεις των υποκειμένων και να ανακαλύψουν τους λόγους με τους οποίους έρχονται σε επαφή, τι νέες οπτικές ανοίγονται ή ασυνέχειες ανάμεσα στους λόγους (Nyström, 2007: 423). Για την ανάλυση των μεταφορών χρησιμοποιήθηκε το συνδυαστικό μοντέλο των Semino, Demjen, & Demmen (2016).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά τα είδη το δεδομένων που παρήχθησαν και το είδος ανάλυσης λόγου που χρησιμοποιήθηκε.

Πίνακας 13 Είδος δεδομένων που αναλύθηκε και συναφές είδος ανάλυσης λόγου

	Είδος δεδομένου	Είδος ανάλυσης Λόγου
Κείμενα από διδακτική πράξη	(πώς βλέπει ένα μαθητής/τρια της Α Γυμνασίου τη Διατροφή και πως βλέπει ένας μαθητής/τρια της Β Γυμνασίου τα Κινητά και το Διαδίκτυο)	Θεωρία αξιολόγησης (Martin & White, The Language of Evaluation: Appraisal of English, 2005)
Κείμενα ως συνερευνητές/τριες	Ημερολόγια	ΚΑΛ
	Απαντήσεις στα ερωτηματολόγια ανοιχτών ερωτήσεων	ΚΑΛ
	Αφηγήσεις (αγαπημένο μάθημα, κρίσιμο συμβάν)	ΚΑΛ
	Μεταφορικές αφηγήσεις	Συνδυαστική Ανάλυση των (Semino, Demjen, & Demmen, 2016)
	Τελικές αναφορές	ΚΑΛ
	Εικόνες	Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress & van Leeuwen

Στο Παράρτημα αναπτύσσονται λεπτομέρειες, υπομνήματα και αναλυτικοί πίνακες σχετικά με τις μεθόδους ανάλυσης λόγου⁷⁴. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύσσεται η θεωρία αξιολόγησης των Martin και (2005) που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των κειμένων που παρήχθησαν από τη διδακτική πράξη. Για τα δεδομένα από τη ΣΕΔ (π.χ. ημερολόγια, αφηγήσεις) χρησιμοποιήθηκε η ΚΑΛ που βασίστηκε στο τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough αντλώντας από το Gee (2014) τους όρους συνδέσεις (Connections) και Κατασκευή Κόσμου (Figured Word). Καθώς ανέλυσα και στο μικροεπίπεδο αναπτύσσονται οι τρεις λειτουργίες της Συστημικής – Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική). Γίνεται επίσης αναφορά στην προσωπική δείξη και τα αξιώματα του Grice, το οποίο συνδέεται με την διαπροσωπική λειτουργία του Halliday (Στάμου, 2014) και στους Δείκτες Λόγου (discourse markers) και τη λειτουργία τους. Για τις μεταφορικές αφηγήσεις έγινε χρήση του συνδυαστικού μοντέλου των Semino, Demjen και Demmen (2016). Τέλος, οι ζωγραφίες των μαθητών/τριών αναλύθηκαν με τη Κοινωνική Σημειωτική του Οπτικού σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (1996). Η χρήση της Ανάλυσης Συνομιλίας έγινε μόνο σε ένα δεδομένο και για αυτό αναπτύσσονται σχετικές λεπτομέρειες μέσα στην ανάλυση, καθώς η χρήση ήταν περιορισμένη.

⁷⁴ Λόγω του όγκου των πληροφοριών και των λεπτομερειών στο Παράρτημα δίνονται αναλυτικές πληροφορίες για τις θεωρίες ανάλυσης λόγου και εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα, δίνονται αναλυτικά παραδείγματα. Επίσης, η ανάλυση που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο δίνεται με αναλυτικότερο τρόπο. Η ανάλυση εκεί σχετίζεται αμεσότερα με τις θεματικές κατηγορίες, δίνοντας έτσι στον αναγνώστη/τρια την ευκαιρία να ιχνηλατήσει την όλη ερευνητική πορεία.

3.5.1 Ομοιογένεια , Κειμενική – γλωσσική ποικιλία και υβριδικότητα- Οι κατηγορίες στην ανάλυση των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού

Η διδακτική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού που ακολουθήθηκε (Kostouli & Stylianou, 2012) βασίζεται σε κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες που προωθούν οπτικές ανάγνωσης στο πλαίσιο της πολυποικιλότητας των σύγχρονων κοινωνιών και στην έμφαση που δίνει η Κοινωνιογλωσσολογική έρευνα, στις μεταβάσεις και ροές νοημάτων και πόρων (Κωστούλη, 2015α:143) . Στην προσέγγιση αυτή δίνεται έμφαση στις κοινωνικές διαδικασίες που αναπαράγουν τα κοινωνικά είδη. Τα άτομα ως φορείς δράσεις (agents) επιλέγουν και συμμετέχουν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων και ταυτοτήτων που εκπροσωπούνται στα κείμενα αυτά. Στη συνέχεια μετά την επεξεργασία μέσω της σύγκρισή τους συγγράφουν τα δικά τους κείμενα.

Οι κατηγορίες στα μαθητικά κείμενα προέκυψαν από τις ανάλυσεις των κειμένων των μαθητών/τριών και από τη θεωρία της πολυφωνικής πρακτικής του κριτικού γραμματισμού. Αρχικά, αναλύθηκε το σύνολο των κειμένων που επεξεργάστηκε η κοινότητα στην τάξη και εν συνεχεία το σύνολο των κειμένων των μαθητών, προκειμένου να μελετηθεί η διακειμενική αλυσίδα από τα κείμενα που εισήχθησαν και καταναλώθηκαν μέχρι τα κείμενα που παρήχθησαν. Κεντρικές έννοιες είναι αυτές της ομοιογένειας, της γλωσσικής – κειμενικής ποικιλίας και της υβριδικότητας (Κωστούλη, 2015α: 149). Η ομοιογένεια αφορά την ευθυγράμμιση (alignment) με συγκεκριμένους λόγους. Η έννοια αυτή εξετάζεται και στη θεωρία αξιολόγησης των Martin και White (2005) που αναπτύξαμε παραπάνω. Συνηθέστερη είναι η ευθυγράμμιση με κυρίαρχους λόγους. Η γλωσσική – κειμενική ποικιλία αφορά τη διασύνδεση με διαφορετικούς λόγους και τέλος η υβριδικότητα αφορά την ανάδυση νέων λόγων στο πλαίσιο των κοινοτήτων. Οι λόγοι αυτοί

προκύπτουν από τους παλιότερους σε συνδυασμό με νέες φωνές (Foucault, 1979·1980·1987). Στις περιπτώσεις της γλωσσικής – κειμενικής ποικιλίας και της ομοιογένειας έχουμε ευθυγράμμιση (ρητή ή άρρητη) με συγκεκριμένους λόγους. Η διαφορά έγκειται στο ότι στην γλωσσική –κειμενική ποικιλία έχουμε ευθυγράμμιση και συζήτηση με ένα πολυφωνικό σύμπαν. Στην υβριδικότητα υπάρχει η ευθυγράμμιση με ποικίλους λόγους, καθώς από τους προϋπάρχοντες λόγους αναδεικνύονται με αυτόν τον τρόπο νέοι λόγοι. Στην περίπτωση της υβριδικότητας εμφανίζονται και νέες φωνές ή λόγοι είτε μέσα από την κοινότητα, είτε μη κυρίαρχοι λόγοι.

Από το συνδυασμό, λοιπόν της πολυφωνικής προσέγγισης κριτικού γραμματισμού, την Appraisal Theory των Martin & White (2005) και την ανάλυση των κειμένων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες από την ανάλυση των κειμενικών ειδών:

1. Παράθεση/Συζήτηση,
2. Συμμόρφωση με κυρίαρχους λόγους,
3. Ρήγμα/Υβριδικότητα,
4. Παράθεση και ρητή θέση,
5. Παράθεση και σύγκρουση,
6. Άποψη νέων

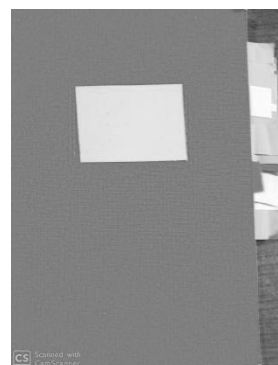
3.6 Περιγραφή πορείας ανάλυσης δεδομένων

Στη ΣΕΔ δεν υπάρχει επαρκής έρευνα για τη συμμετοχή των εμπλεκομένων στην ανάλυση των δεδομένων. Και αν ακόμα υπάρχει αναφορά, οι διαδικασίες δεν περιγράφονται με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση και να εγείρονται αμφιβολίες αναφορικά με την εγκυρότητα και ιχνηλασιμότητα (Τσιώλης, 2014) της έρευνας-δράσης (δες αναλυτικά εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τη Συμμετοχική Έρευνα-Δράση). Πώς μπορούμε να μιλούμε για κριτήρια ποιότητας στην έρευνα-δράση που περιλαμβάνουν τον διάλογο, τη συμμετοχή, τις ηθικές αρχές και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη (Oancea & Furlong, 2007· Κατσαρού, 2016: 226-237), εάν αποκλείουμε τους συμμετέχοντες από σημαντικά στάδια παραγωγής του νοήματος, όπως η ανάλυση των δεδομένων. Από την άλλη βέβαια, εάν δεν αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς και τα εμπόδια σε μια ΣΕΔ, κινδυνεύουμε να εγκλειστούμε σε μια ρητορική και έναν ακτιβισμό χωρίς γερά θεμέλια. Η εμπλοκή των συν-ερευνητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία υπήρξε η μεγαλύτερη δυσκολία, αλλά και η πιο δημιουργική διαδικασία, μια διαδικασία που οδήγησε σε μια δημοκρατική και συμμετοχική έρευνα-δράση, όπου οι κατανοήσεις αλληλοσυμπληρώθηκαν μέσα από αλληπάλληλες αλληλοκατανοήσεις, όπου η επαγγελματική μου ταυτότητα ως ε.ε. άλλαξε από τις λέξεις και τις κατανοήσεις των συν-ερευνητριών. Αντίστοιχα και οι κατανοήσεις των συν-ερευνητριών συν-διαμορφώθηκαν και άλλαξαν προς μια πιο δυναμική, αναστοχαστική και αφυπνιστική διαδικασία.

Τα δεδομένα μέσα από διαδικασίες που θα παρουσιάσω παρακάτω αναλύθηκαν ως εξής:

Εντοπισμός μεθόδου ανάλυσης

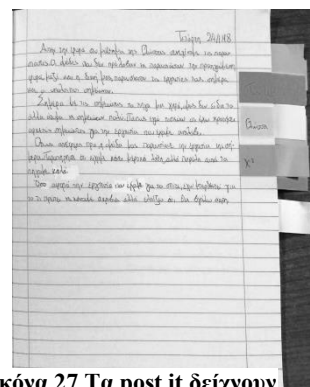
Αρχικά, προσπάθησα να εισάγω την Ανάλυση λόγου πιστεύοντας πως οι μαθητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι με τα γραμματικά στοιχεία που επεξεργαστήκαμε, όπως η δεοντική τροπικότητα, η ονοματοποίηση, ο υποτακτικός/παρατακτικός λόγος, τα στοιχεία προφορικοποίησης. Φυσικά όλα αυτά τα γραμματικά φαινόμενα δεν αναφέρθηκαν στην σχολική αίθουσα με αυτή την εξειδικευμένη ορολογία που αποκλείει τη συμμετοχή. Παρόλα αυτά η τακτική αυτή δεν πέτυχε. Ακολούθησε προσπάθεια να αναλυθούν τα δεδομένα με ανάλυση περιεχομένου, όπου οι μαθητές/τριες θα εντοπίζουν στοιχεία που επαναλαμβάνονται (επαναληπτικότητα) ή στοιχεία που διαφοροποιούνται (αρχή διαφοροποίησης) (Pine, 2009: 254-259). Και αυτή η διαδικασία αναδείχθηκε μηχανιστική. Ο όγκος των δεδομένων, επίσης, δεν επέτρεπε την επεξεργασία. Σκοπός μου ήταν να προωθήσω τα θέματα των μαθητών/τριών. Ως προς την θεματική ανάλυση υπήρχαν κάποιοι προβληματισμοί. *«Η θεματική ανάλυση προϋποθέτει κάποια θεωρητικά σχήματα (Κατσαρού, 2016: 315), τα οποία, αν τα παρείχα εγώ, θα έλεγχα την έρευνα και θα επέβαλα τις δικές μου κατανοήσεις. Από την άλλη, αν εντόπιζα τα θεωρητικά σχήματα των μαθητών/τριών θα μπορούσαν να τα εφαρμόσουν στα δεδομένα τους και να προβάλλουν τις κατανοήσεις τους»* (απόσπασμα από το ερευνητικό μου ημερολόγιο).



Εικόνα 26 Μαθητικό ημερολόγιο επεξεργασμένο θεματικά

Εντοπισμός των θεωρητικών σχημάτων των μαθητών/τριών

Εκκινώντας από την Kellett (2005) που προτείνει τη χρήση post-it για τον εντοπισμό των θεματικών κατηγοριών, ξεκίνησα στο παρόν πλαίσιο από τα συναισθήματα των συνερευνητών/τριών με τη διαδικασία που ανέπτυξα στην υποενοότητα «Τα είδη της παραγωγής δεδομένων» (δες Post – it και οι κατανοήσεις που προέκυψαν σελ.184). Στην Εικόνα 26 φαίνεται ένα ημερολόγιο επεξεργασμένο από τους μαθητές/τριες. Τα χρωματιστά post-it υποδεικνύουν καθεμία από τις θεματικές που εντοπίστηκαν.



Εικόνα 27 Τα post it δείχνουν την κατηγορία που εντοπίζει ο μαθητής και το ανάλογο σημείο

Μέσα από τη συζήτηση και την προσπάθεια δικαιολόγησης εντοπίστηκαν από τους συνερευνητές/τριες οι εξής θεματικές κατηγορίες. Στον πίνακα (Πίνακας 14) στην αριστερή στήλη βρίσκονται οι θεματικές κατηγορίες, όπως εντοπίστηκαν και στην δεξιά οι θεματικές κατηγορίες μετά την απλοποίησή τους. Στην Εικόνα 27 ο/η συνερευνητής/τρια εντοπίζει σε διαφορετικά σημεία τις θεματικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν στην κοινότητα.

Η διαδικασία ευνόησε τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα σημαντικά θεωρώ τον χώρο και τον χρόνο, παράγοντες που θα παρέβλεπα και θα υποβάθμιζα αν δεν τα έθεταν οι μαθητές/τριες. Ορισμένα θέματα των μαθητών/τριών υποδιαίρεθηκαν σε υποθέματα από εμένα, όπως για παράδειγμα η θεματική κατηγορία που αφορά τη σχέση με τους συμμαθητές/τριες χωρίστηκε στην ατομικότητα και στην έλλειψη συνέπειας.

Πίνακας 14 Οι θεματικές κατηγορίες που εντοπίστηκαν και η απλοποίησή τους

Οι θεματικές κατηγορίες	Απλοποίηση θεματικών κατηγοριών
1.Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού - Η σχέση με Καθηγητή/ενέργειές του	A. Εκπαιδευτικός
2. Ζητήματα με τις Ομάδες	B. Το μάθημα της Γλώσσας (Γνωστικό αντικείμενο)
3.Αρνητικά από τη διαδικασία	Γ. Η σχέση με τους συμμαθητές/τριες
4.Θετικά	Δ. Πώς μαθαίνουμε (Μαθητεία/Μάθηση, δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία)
5.Το ζήτημα του Χρόνου	Ε. Χώρος
6.Το ζήτημα του Χώρου	Δ. Χρόνος
7.Θέματα αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία: σύγκριση των κειμένων, ο εντοπισμός επιχειρημάτων	
8.Σχέση με συμμαθητές/τριες	

Ανάλυση Α΄ κύκλου – από τους μαθητές/τριες

Οι μαθητές/τριες αρχικά ανέλυσαν τα ημερολόγια τους με θεματική ανάλυση. Οι



Εικόνα 28 Στιγμιότυπο από την ανάλυση των ημερολογίων

κατηγορίες που αναδείχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν με τη λογική της ανοιχτής κωδικοποίησης στα υπόλοιπα δεδομένα

(τελικά ερωτηματολόγια, ζωγραφιές, εννοιολογικούς χάρτες). Ιδιαίτερα προσοδοφόρα ήταν η σύγκριση στις

ζωγραφιές και ο συσχετισμός με τις θεματικές κατηγορίες που είχαν εντοπίσει οι μαθητές/τριες. Στη συνέχεια τα κείμενα από την εκπαιδευτική διαδικασία (πώς βλέπει ένα μαθητής/τρια της Α ή Β Γυμνασίου....) αναλύθηκαν με τη λογική της σύγκρισης, όπου οι μαθητές/τριες εντόπιζαν τους λόγους που αναπαράγει ο καθένας τους αναφορικά με τα κείμενα που εισήχθησαν στην τάξη. Η σύγκριση γινόταν και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τα γραμματικά χαρακτηριστικά (γλωσσικά και οπτικά). Αυτή η ανάλυση λόγου αντλήθηκε από την διαδικασία επεξεργασίας των κειμένων (Kostouli & Stylianiou, , 2012). Να σημειώσουμε, τέλος, πως οι μαθητές/τριες μέσω της ανάλυσης των ημερολογίων εισήλθαν σε διαδικασίες

αναστοχασμού, καθώς ο καθένας έβλεπε την προσωπική του πορεία, τις ενέργειές του και πώς εξελίχθηκε.

Ανάλυση Δεδομένων Α΄ Κύκλου - από ε.ε.

Στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύθηκαν στο σύνολό τους από εμένα. Η ανάλυση έγινε για τα κείμενα από τη διδακτική πράξη με τη θεωρία αξιολόγησης των Martin και White (2005). Τα κείμενα από τους μαθητές/τριες ως συνερευνητες με Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough βασισμένη στη Συστημική – Λειτουργική Γραμματική του Halliday με στοιχεία και από τον Gee (2014a). Οι ζωγραφιές με την Κοινωνική Σημειωτική του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (1996) (δες αναλυτικά και Πίνακας 13).

Για την ανάλυση των δεδομένων πρώτα ανέλυσα όλα τα κείμενα που επεξεργαστήκαμε με τη Συστημική – Λειτουργική Γραμματική του Halliday (δες στο Παράρτημα τα κείμενα στην ενότητα: *Τα τελικά κείμενα επεξεργασίας του Α κύκλου που επεξεργαστήκαμε στην τάξη*) και στη συνέχεια ανέλυσα τα κείμενα των μαθητών/τριών (*«πώς βλέπει ένας μαθητής/τρια της Α/Β Γυμνασίου»*) με τη μέθοδο των Martin και White (2005). Από τη σύγκριση των κειμένων του αναγνωστικού σταδίου και τα κείμενα που παρήγαγαν στο συγγραφικό στάδιο κατάφερα να διαπιστώσω ποιους λόγους αναπαράγουν με ποιες κοινότητες ευθυγραμμίζονται ή μη (dis/alignment) οι μαθητές/τριες.

Πίνακας 15 Παράδειγμα ανάλυσης κειμένου που συγκεντρώσαμε στο Α κύκλο

<i>(ακολούθησα τα κείμενα με βάση την αρχή της πολυφωνίας που εισήχθη από τη διδακτική παρέμβαση και κράτησα τους τίτλους που βάλαμε. Αντιπαρέβαλα την ανάλυση με σημειώσεις στο ημερολόγιο μου στο οποίο είχα καταγράψει</i>

χαρακτηριστικές φράσεις και σημεία που σημειώναν οι συνερευνητές/τριες)⁷⁵

Ο ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ

1. Γιατρός Περάματος

(στην αρχή εντόπιζα τις συνδέσεις με βάση το όρο συνδέσεις⁷⁶ του Gee (2014), τα οποία τα γράφω με έντονη γραφή προκειμένου να χρησιμοποιήσω στην ανάλυση. Εδώ αναλύω με βάση την αναπαραστατική μεταλειτουργία του Halliday (δες Παράρτημα το σχετικό κεφάλαιο) και έτσι, εντοπίζω τις βασικές θέσεις του κάθε κειμένου. Στη συνέχεια κοιτώ τη συνολική δόμηση του κειμένου Εισαγωγή-Κύριο Μέρος-Κλείσιμο. Ακολουθεί η αντιπαραβολή με τις σημειώσεις από το προσωπικό μου ημερολόγιο)

Προχωράει πρώτα σε μια **εισαγωγή** και εν συνεχεία αναλύει τον τρόπο λειτουργίας του σώματος. Τονίζει την **μεσογειακή πυραμίδα και τα γαλακτοκομικά προϊόντα**. Αναφέρεται στο κάπνισμα, τα φάρμακα και τη νευρική ανορεξία. Στο τέλος μιλά για το **συνδυασμό** διατροφής και άσκησης.

(Στη συνέχεια προχωρώ στην ανάλυση βασισμένος στην αναπαραστατική λειτουργία. Δουλεύω και σε κειμενικό και σε προτασιακό επίπεδο ταυτόχρονα, δίνοντας έμφαση στους Δείκτες Λόγου που συνδέουν τα νοήματα)

Ο γιατρός, αν και ο ειδικός επιστήμονας, επέλεξε έναν λόγο στον οποίο οι Δράστες είναι παρόντες (εμείς που τρώμε)((1), (2)).

(1).

«για να κάνουμε σωστή διατροφή πρέπει να ξέρουμε την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής»

(2).

«γίνεται να είμαστε χορτοφάγοι και να έχουμε καλή υγεία, αρκεί να ξέρουμε τι

⁷⁵ Στην παρένθεση με πλάγια γραφή περιγράφω τις διαδικασίες που ακολουθώ. Τα κείμενα των μαθητών ή αυτά που επεξεργαστήκαμε στην τάξη και τα σχόλια από το προσωπικό μου ημερολόγιο είναι και πάλι με πλάγια γραφή, εκτός παρένθεσης. Το κανονικό κείμενο είναι το τι εντοπίζω και με έντονη γραφή ό,τι θεωρούσα σημαντικό ή συστατικό της ανάλυσης.

⁷⁶ Οι συνδέσεις είναι όρος του Gee (2014α) και δείχνει τη σύνδεση ανάμεσα στην Ονοματική Φράση (υποκείμενο) και την Ονοματική Φράση (αντικείμενο) που επιλέγονται. Δες αναλυτικά στο Παράρτημα στο κεφ. Η Συστημική – Λειτουργική Γραμματική του Halliday

τρώμε»

Συνέδεσε τη διατροφή και την υγεία με τη γνώση του τι να τρώς και συγκεκριμένα με συγκεκριμένο είδος, αυτό της τη μεσογειακής διατροφής(1).

Συνέδεσε επίσης τη διατροφή με τα γαλακτοκομικά προϊόντα και σε ένα πρώτο επίπεδο κράτησε τον Δράστη (όλους εμάς) παρόντα.

(3).

«Για να έχουμε γερά κόκκαλα, πρέπει να τρώμε πολλά γαλακτοκομικά προϊόντα»

(στη συνέχεια ανέλυσα με βάση τη διαπροσωπική λειτουργία)



Εικόνα 29 Ο γιατρός στο Κέντρο Υγείας Περάματος

Ως προς τους συνομιλιακούς ρόλους δημιούργησε και ένα κλίμα οικειότητας, αλλά και αποστασιοποιήθηκε. Πλησίασε τον δέκτη με το **α πληθυντικό** πρόσωπο((1), (2), (3)). Παρόλα αυτά δεν απέφυγε τη **δεοντική τροπικότητα** και έτσι προέβαλε το προσωπικό του κύρος.

(συνέδεσα μη κειμενικούς πόρους νοημάτων, Gee (2014) μέσα από τις φωτογραφίες από την επίσκεψη)

Το κύρος αυτό ενισχυόταν και από τα ρούχα του (ιατρική ρόμπα), και από τη θέση (όρθιος ενώ οι υπόλοιποι καθιστοί) που μίλησε στους μαθητές/τριες και από το χώρο του που ήταν ο προσωπικός του χώρος (δες Εικόνα 29).

(σημειώσεις από το ερευνητικό μου ημερολόγιο)

Οι μαθητές/τριες κατά την ανάλυση πρόσεξαν το πρέπει του γιατρού. Επισήμαναν ότι θα ήθελαν μεγαλύτερη ανάλυση και ότι μίλησε γενικά για την καρδιά γιατί είναι ο ειδικός. Είναι λογικό να μιλάει με το πρέπει γιατί ξέρει. Με άλλα λόγια στους μαθητές/τριες η αυθεντία του γιατρού είναι φυσικοποιημένη, όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις τους.

(Αυτή η αντιπαραβολή των κειμένων κατά το αναγνωστικό στάδιο με τα κείμενα των μαθητών/τριών κατά το συγγραφικό δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσω ποιες φωνές προβάλλονται, ποιες σιωπώνται και ποιες εισέρχονται στη σχολική αίθουσα πέρα από τα κείμενα που επεξεργαστήκαμε.

Στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυση των μαθητικών κειμένων κατά τη διδακτική πράξη που ήταν η πιο απαιτητική, χρονοβόρα, σύνθετη και αποκαλυπτική διαδικασία. Καθώς η έρευνα λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο δίνεται η ευκαιρία να ερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τους ρόλους τους δικούς τους και του εκπαιδευτικού. Η θεωρία της τοποθέτησης δίνει τη δυνατότητα να διαχωρίσουμε τον ρόλο από την τοποθέτηση. Ο ρόλος είναι πιο στατικός και αλλάζει δυσκολότερα. Η τοποθέτηση από την άλλη δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε τη στιγμή της διάδρασης, την επιρροή, τις δυνάμεις εξουσίας και την ενεργοποίηση των υποκειμένων (agent). Οι παράγοντες αυτοί από την άλλη μπορούν να αλλάξουν. Ο ρόλος μπορεί να φανερώνει τις προσδοκίες των άλλων από εμάς, η θεωρία τοποθέτησης από την άλλη μπορεί να αναλύσει και να προσδιορίσει τι αντιλαμβανόμαστε ως καθήκον μας και τα δικαιώματά μας (Martin & White, 2005).

Μέσα από τη θεωρία αξιολόγησης των Martin και White (2005) καλούμαστε να εντοπίσουμε πώς τοποθετούνται οι μαθητές/τριες, πώς υιοθετούν ή αντιστέκονται στους λόγους με τους οποίους ήρθαν σε επαφή. Ποιοι λόγοι αναδεικνύονται ως κυρίαρχοι; Πώς τοποθετούνται στο πλαίσιο των γεγονότων που αναπαραστάθηκαν, πως τοποθετεί ο αφηγητής τον εαυτό του στους ακροατές. Πώς αναδύονται οι στάσεις (άμεσες/ έμμεσες) και εν τέλει ποια ταυτότητα διαμορφώνουν τα υποκείμενα; (δες όλη την ανάπτυξη της θεωρίας αναλυτικά στο Παράρτημα στην ενότητα: *Η Θεωρία Αξιολόγησης (Appraisal Theory)*)

Πίνακας 16 Μαθητικό κείμενο του Β κύκλου που αναλύθηκε με τη Θεωρία Αξιολόγησης των Martin και White (2005)

(η ετικέτα [εδώ: Ποικιλία οπτικών – Ρήγμα σε Σχέσεις Εξουσίας] προστίθενται μετά το πέρας της ανάλυσης)

ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΟΠΤΙΚΩΝ - ΡΗΓΜΑ ΣΕ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

(αρχικά έδινε σημασία στη δομή εισαγωγή – κυρίως κείμενο – κλείσιμο, καθώς διότι

στην εισαγωγή δίνεται μία αρχική τοποθέτηση και το κλείσιμο είναι σημείο αξιολόγησης στον γραπτό λόγο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2015: 103). Χρωμάτιζα, επίσης τα γραμματικούς πόρους από τη θεωρία αξιολόγησης, Με κίτρινο τους πόρους διάθεσης (attitude), με ροζ τους πόρους εμπλοκής που με ενδιαφέρουν περισσότερο και με πράσινο τους πόρους διαβάθμισης που εμπλέκονται αμεσότερα με τα στοιχεία εμπλοκής. Με έντονη γραφή σημαντικά σημεία αξιολόγησης)

Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Β Γυμνάσιου είναι και θετικές και αρνητικές για το διαδίκτυο.

Οι θετικές απόψεις είναι ότι περνάει εύκολα η ώρα τους όταν δεν έχουν να κάνουν κάτι, έχουν συνεχώς επαφή από τα μηνύματα με τους φίλους τους, βρίσκουν και μαθαίνουν επιπλέον πληροφορίες για κάτι, λύνουν ό,τι απορία έχουν, βλέπουν άλλα άτομα και μαθαίνουν για αυτά κ.α.

Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρις στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Δηλαδή όταν πηγαίνουν κάπου με την παρέα τους κάθονται μόνο στο διαδίκτυο και σχολιάζουν και βλέπουν κάθε ένα. Όλη την μέρα δεν κάνουν κάποιο χόμπι, αλλά είναι στο τηλέφωνο με αποτέλεσμα πολλά προβλήματα: όπως η ραδιενέργεια, η πλύση του εγκεφάλου, ο εθισμός, όλη μέρα δεν κάνουν τίποτα κ.α.

Αμα όμως δεν σταματήσουν όλα αυτά σύντομα θα τους γίνει καθημερινή συνήθεια με αποτέλεσμα την κάθε ώρα και στιγμή να την περνάνε σε μια οθόνη βλέποντας άσχετα πράγματα τα οποία δεν θα τους είναι χρήσιμα σε κάτι, εκτός κι αν είναι κάποια εργασία, αλλά να κάθονται όλη την μέρα δε λείει. Ντάξει δεν λέω είναι ωραίο να σερφάρεις όλη την μέρα, όμως κάποια στιγμή θα πρέπει να βάλουν ένα όριο, γιατί θα έχουν τις παραπάνω επιπτώσεις, κάτι που πιστεύω δεν θα ήθελε κανείς, αλλά φταίει το διαδίκτυο με τις εφαρμογές που έχει βγάλει και κατεβάσει.

Προκειμένου να βρεθούν οι αξίες που προωθούν, επιβεβαιώνουν, υποβαθμίζουν ή απορρίπτουν οι μαθητές/τριες αρχικά εντόπιζα στα κείμενα και τα τρία επίπεδα, διάθεση, εμπλοκή, διαβάθμιση, μαρκάροντας με διαφορετικό τρόπο στο κείμενο (Η ανάλυση του κάθε κειμένου λαμβάνει μεγάλη έκταση περίπου 12-15 σελίδες. Στο Παράρτημα δίνω ένα παράδειγμα αναλυτικό στην ενότητα: Ανάλυση μαθητικού

κειμένου με θεωρία αξιολόγησης των Martin & White, *The Language of Evaluation: Appraisal of English*, 2005.). Στη συνέχεια εντόπιζα τη διάθεση και συνταίριαζα με το κατάλληλο συναίσθημα και την κατηγορία που προβάλλεται. Στη συνέχεια σε αναλυτικούς πίνακες συμπλήρωνα σε κάθε στήλη, όπως στους πίνακες παρακάτω το σύστημα της εμπλοκής και στη συνέχεια το σύστημα διαβάθμισης.

Στο επόμενο στάδιο αρχίζω να αναλύω σε κειμενικό επίπεδο και να εξάγω αρχικά συμπεράσματα:

Διάθεση (appreciation)
θετικές και Αρνητικές→εύκολα ->ωραίο->

Ετερογλωσσικό: Θετικές και αρνητικές Επειδή έχει αυτή τη φράση μεταφράζουμε την επιλογή οριστικής και γ προσώπου ως ετερογλωσσικό- αν όχι μονογλωσσικό.

Εμπλοκή: Συστέλλει τον διαλογικό χώρο-> Αναγνωρίζει μεν φωνές αλλά τις περιορίζει. Οριστική (περνάει, είναι,) και γ πρόσωπο.

έχουμε ανακοίνωση (proclaim), αλλά δήλωση πιστεύω και επικάλυψη (entertain) με δεοντική τροπικότητα=>Διαλογική πρακτική ελέγχου και συμμόρφωσης / δεν το κάνει η προστακτική/ Ως υποχρέωση, η προστακτική ως διαταγή

Καθώς όμως η θεωρία δίνει τη δυνατότητα για ανάλυση σε μικροεπίπεδο χωρίζω το κείμενο σε προτάσεις προτού εισέλθω σε μικροανάλυση μεταφέροντας τις προτάσεις σε αναλυτικούς πίνακες για την εμπλοκή και τη διάθεση, ώστε να αρχίσω να δουλεύω σε λεπτομέρεια στο επίπεδο της εμπλοκής (Πίνακας 17) και στο επίπεδο της διαβάθμισης (Πίνακας 18).

Πίνακας 17 Λουλεύοντας στο επίπεδο της εμπλοκής (engagement)

Σταθμός συντάκτη								Μειονεκτήματα	Σημειώσεις
Κατηγορία		Ανασύνταξη (πρωτότυπος)						Κατανομή	Κριτήρια
Λέξη	Επιλογή	Επίπεδο αλληλεπίδρασης (από τον δάσκαλο προς τον μαθητή)	Επίπεδο (αλληλεπίδρασης)	Υποστηρικτικό	Κατανομή	Κριτήρια	Κριτήρια	Κριτήρια	
Από	Επιλογή	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	
Από	Επιλογή	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	
Από	Επιλογή	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	
Από	Επιλογή	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	
Από	Επιλογή	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	αλληλεπίδραση	

Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό

Πίνακας 18 Λουλεύοντας στο επίπεδο της διαβάθμισης (graduation)

ημέρας. Το κείμενο υφίσταται τον τίτλο: Πήρανε στον κοινωνικό υπό. Μετακίνηση από τους ενδιαφερόμετους. Είχαμε αποστολή...

αίτηση στο τέλος.

Αιτιώδη:

«Πήρανε» και «πρόσβαση» αλληλεπίδραση από «μαθητή» >> «επιλογή (hypertextual), reaction - ποσοτική - Ολιστική ανάλυση για κατηγοριοποίηση της φάσης σε μεγαλύτερες κατηγορίες - προσοχή στην ταξινόμηση με βάση πρόσωπα»

«πρόσβαση» >> «αλληλεπίδραση» >> «αλληλεπίδραση» >> «αλληλεπίδραση» >> «αλληλεπίδραση»

Κριτήρια - ταξινομήσεις

Κριτήρια (Επιλογή - αλληλεπίδραση)								Κριτήρια (Επιλογή - αλληλεπίδραση)	Κριτήρια
Επιλογή (Επιλογή - αλληλεπίδραση)				Αλληλεπίδραση (Επιλογή - αλληλεπίδραση)				Κριτήρια	Κριτήρια
Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Κριτήρια	Κριτήρια
Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Κριτήρια	Κριτήρια
Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Κριτήρια	Κριτήρια
Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Κριτήρια	Κριτήρια
Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Επιλογή	Αλληλεπίδραση	Κριτήρια	Κριτήρια

Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
Κριτήριο	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό

Η ανάλυση της θεωρίας της αξιολόγησης εμπλέκεται με την αναπαραστατική λειτουργία, αλλά και με την διαπροσωπική λειτουργία του Halliday που έχει εντάξει στη θεώρησή του την προσωπική δείξη (personal deixis) και τις γλωσσικές πράξεις (Στάμου, 2014, σ. 174). Στη φάση αυτή εμπλέκονται και οι κειμενικές φωνές που επεξεργάστηκα με την προηγούμενη διαδικασία. Μετά τον εντοπισμό των στοιχείων άρχισε η συσχετιστική ανάλυση όπου οι γραμματικές επιλογές ερμηνεύονται με βάση το κειμενικό είδος, το περιεχόμενο, το στενότερο και ευρύτερο πλαίσιο. Η γνώση του ευρύτερου πλαισίου έπαιξε πολλές φορές ρόλο στην ερμηνεία των κειμένων, για παράδειγμα στο θέμα της διατροφής υπήρχε στο κλείσιμο μια επιστροφή στον λόγο της οικογένειας. Αν δεν γνώριζα το ευρύτερο πλαίσιο, δεν θα ήμουν σε θέση να καταλάβω την επιλογή του/της συνερευνητή/τριας (δες Gee, 2014β

Frame problem). Λόγω του όγκου της ανάλυσης στο Παράρτημα δίνεται ένα εκτενές παράδειγμα ανάλυσης (δες στο Παράρτημα στην ενότητα: *Εκτενέστερες αναλύσεις ανά κύκλο*).

**Πίνακας 19 Απόσπασμα από την ανάλυση του συγκεκριμένου μαθητικού
κειμένου**

Ο/η συνερευνητής/τρια δημιουργεί ένα ετερογλωσσικό σύμπαν, καθώς από την αρχή κιάλας αναφέρει πως όσα θα πει σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών/τριών, τις οποίες διαχωρίζει σε θετικές και αρνητικές. Αυτός ο διαχωρισμός φαίνεται να διαστέλλει τη διαλογικότητα, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο της συγκεκριμένης διδασκαλίας αντιλαμβάνεται κανείς πως οι φωνές των ειδικών, μαθητών/τριών, γονέων αντικατοπτρίζονται μέσα από τις απόψεις που σχημάτισαν οι μαθητές/τριες μέσα στην τάξη και όχι μέσα από τα ίδια τα κείμενα. Στην περίπτωση αυτή όλες οι φωνές έχουν περάσει μέσα από το φίλτρο της συζήτησης της τάξης και έχουν διαχωριστεί σε θετικές και αρνητικές. Οπότε από τη μία πλευρά η συζήτηση στην τάξη αποκτάει μεγαλύτερη αξία από την ανάγνωση των κειμένων, από την άλλη οι διαφορετικές οπτικές διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες, θετικές και αρνητικές αποπλαισιώνοντας τους αρχικούς πομπούς (π.χ. Διευθυντές σχολείων, γονείς). Στην περίπτωση αυτή μπορεί κανείς να σημειώσει πως πιθανώς συστέλλεται η διαλογικότητα ή έστω φιλτράρεται μέσω ενός άλλου καναλιού, αυτού της συζήτησης μέσα στη σχολική αίθουσα. Πράγμα που δείχνει πως η συζήτηση μέσα στην σχολική αίθουσα αποκτάει σημαντική βαρύτητα στη μαθησιακή διαδικασία.

(1) Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Β Γυμνασίου είναι και θετικές και αρνητικές για το διαδίκτυο

Ως προς τη διαλογικότητα το σύστημα δείξης της ελληνικής σε συνδυασμό με τις βεβαιωτικές πράξεις δείχνουν πως ο/η μαθήτρια αποκλείει τον εαυτό του από αυτό που περιγράφεται και το παρουσιάζει ως αδιαμφισβήτητη αλήθεια π.χ. Στα (2) και (3)

(2) Οι θετικές απόψεις είναι ότι περνάει εύκολα η ώρα τους όταν δεν έχουν να κάνουν κάτι, έχουν συνεχώς επαφή από τα μηνύματα με τους φίλους τους

(3) Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρις στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε άτομου.

Στα (2) και (3) το κείμενο του μαθητή/της μαθήτριας θυμίζει περισσότερο ακαδημαϊκό λόγο και συγκεκριμένα λόγω ειδικών. Παρουσιάζονται οι πράξεις ως αναλλοίωτες αλήθειες. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως σε αυτήν την περίπτωση το κείμενο είναι μονογλωσσικό. Μας εμποδίζει η πρόταση (1), η οποία αποτελεί και την εισαγωγή (πρόλογο), όπου ο μαθητής/η μαθήτρια αναφέρει πως θα αναπτύξει τις θετικές και τις αρνητικές απόψεις αναφορικά με το ζήτημα που εξετάζεται. Και ενώ το κείμενο εξελίσσεται σε ένα ακαδημαϊκό επίπεδο ύφους και με την οπτική απόρριψης του διαδικτύου και προβολής των αρνητικών (4), στη συνέχεια επιλέγονται γλωσσικές επιλογές που ναι μεν συστέλλουν αρχικά, παρόλα αυτά δημιουργούν ένα ετερογλωσσικό σύμπαν.

Αφού αναλύθηκαν τα κείμενα κατασκευάστηκε ένα συνεχές προκειμένου να εντοπιστούν οι τοποθετήσεις των μαθητών/τριών. Το συνεχές παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια παρουσιάζω αναλύσεις βασισμένες στα κείμενα που παράχθηκαν από τον ρόλο των μαθητών/τριών ως συνερευνητών/τριών. Υπενθυμίζω ότι η θεματική ανάλυση που κάνουν οι ίδιοι αποτελεί τον χάρτη που καθορίζει το σύνολο της ανάλυσης.

Πίνακας 20 Παράδειγμα ανάλυσης ημερολογίου συνερευνητή/τριας

(Πάντα διατηρούσα την ημερομηνία. Δούλευα και σε προτασιακό επίπεδο και σε κειμενικό ταυτόχρονα. Χώριζα το κείμενο στις προτάσεις για να μπορώ να βλέπω ευκολότερα τις προτασιακές συνδέσεις με τους κατάλληλους Δείκτες Λόγου (Discourse Markers)). Η ημερομηνία, η θεματική ανάλυση ανά πρόταση του συνερευνητή/τριας είναι καταλυτικά στη διαμόρφωση της ανάλυσης).

07/03/2017

Θεματική κατηγορία: «Το μαθήματα της Γλώσσα» (πρωτ. 4) και «Πώς μαθαίνουμε» (Πρωτ. 1-3).

- (1).Εγώ προσωπικά έχω κουραστεί λίγο διότι γίνεται μια αναταραχή μέσα στην τάξη
- (2).αλλά δεν είναι μόνο αυτό είναι και
- (3).αυτά που θέλει να κάνουμε και θέλει “δουλειά”
- (4).αλλά αυτό διαλέξαμε να κάνουμε Διατροφή Υγεία Άσκηση και θα το τελειώσουμε.

(Ξεκινώ την ανάλυση βασισμένος στη Συστημική –Λειτουργική Γραμματική του Halliday –δες παρακάτω. Στην παρένθεση και με άλλο χρώμα καταγράφω σημειώσεις από το ερευνητικό μου ημερολόγιο. Επίσης, σε παρενθέσεις σημειώνω χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας που μπορούν να επηρεάσουν την ερμηνεία.)

Εδώ ο/η συγγραφέας είναι ο Συναισθανόμενος (Senser) που τονίζεται και με το Εγώ (το οποίο σε pro-drop γλώσσες δεν προβάλλεται) και με το επίρρημα *προσωπικά* αναφέρει την κούραση. Η κούραση αυτή αιτιολογείται από δύο παράγοντες. Από την αναταραχή στην τάξη (*οι ομάδες έχουν φασαρία – αναταραχή – αυτό είναι γεγονός-* Σχόλιο από ερευνητικό μου ημερολόγιο) και από την δουλειά που απαιτεί αυτή η πρακτική. Η αντίθεση έρχεται να αλλάξει τα δεδομένα και με το *α* πληθυντικό (διαλέξαμε, κάνουμε, τελειώσουμε) να διαβεβαιώσει πως ο σκοπός θα επιτευχθεί γιατί υπάρχει δέσμευση προς την ομάδα.

Το *α* ενικό πρόσωπο δημιουργεί την αίσθηση μιας προσωπικής εξομολόγησης, η οποία όμως μοιράζεται και απαλώνεται όταν μεταφέρεται σε *α* πληθυντικό.

Παρατηρούμε μία εναλλαγή από το εγώ στο εμείς και στην κοινή δέσμευση. Ενώ πρόκειται για ημερολόγιο και το α πρόσωπο είναι αυτό με το οποίο κατά βάση εκφραζόμαστε εδώ, ο μαθητής/η μαθήτρια εκκινεί μία σκέψη από το προσωπικό της συναίσθημα (εγώ προσωπικά) στο θέμα της πρότασης (1). Στο (2) στο θέμα έχουμε την πρόταση *αλλά δεν είναι μόνο αυτό* πέρα από την αντίθεση θεματοποιείται και όλο το προηγούμενο για να προεξαγγέλει την (3) σε πληθυντικό αυτή τη φορά. Το «αυτό» γίνεται «αυτά». Στο (4) παρατηρούμε τον μετασχηματισμό του μαθητή/ της μαθήτριας που μετακινείται στο προσωπικό του/της ημερολόγιο από το «εγώ» στο «εμείς», εντάσσοντας τον εαυτό του/της στην τάξη και βλέποντας την τάξη ως συλλογικό υποκείμενο που δρα, ύστερα από δέσμευση στο κοινό σκοπό που έθεσαν.

(Μετά την ανάλυση σε προτασιακό και κειμενικό επίπεδο ξαναγυρίζω για να δω το κείμενο συνολικά και το αντιπαραβάλλω με τις θεματικές κατηγορίες που εντόπισε ο κάθε συνερευνητή/τρια. Σε παρένθεση με άλλο χρώμα προβάλλω περαιτέρω σχόλια, τα οποία συνήθως αποτελούν τη διαλεκτική σχέση θεωρίας – πράξης).

Ένα από τα ζητήματα που έθεσαν οι μαθητές/τριες είναι πως η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική είναι κουραστική (θέλει «δουλειά»). Η δουλειά (διαφορετική νοηματοδότηση- Σχόλιο από ερευνητικό μου ημερολόγιο) όμως όπως ονομάζει τη διδακτική πρακτική είναι κάτι που το εκλαμβάνει ως σκοπό (θα το τελειώσουμε), λόγω της κοινής δέσμευσης (αυτό διαλέξαμε). (άλλη νοηματοδότηση και δέσμευση σε κοινό σκοπό – αυτό δημιουργεί κοινότητα- Σχόλιο από ερευνητικό μου ημερολόγιο)

(δίνω ένα τελικό συμπέρασμα που αντλώ από τα δεδομένα)

Συμπέρασμα

Σε ένα πρόγραμμα μεταδομιστικής γλωσσικής εκπαίδευσης όπου τα υποκείμενα καλούνται να δράσουν στο πλαίσιο της κοινότητας η δέσμευση σε ένα κοινό σκοπό κινητοποιεί τη διαδικασία. → ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΕΙ

(δίνω μια ετικέτα – περαιτέρω θεματική ανάλυση που βοηθάει στην εμβάθυνση της έρευνας)

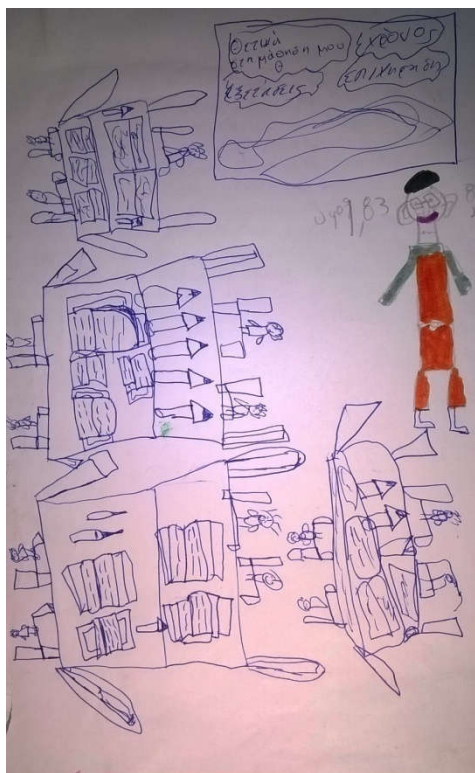
Δέσμευση σε κοινό σκοπό

Αντίστοιχα ανέλυσα και τις εικόνες των μαθητών/τριών και αντιπαρέβαλα με τα ημερολόγια των μαθητών/τριών.

Πίνακας 21 Παράδειγμα ανάλυσης ζωγραφιάς μαθητών/τριών

(τα έργα ετικετοποιούνται, ώστε να αποφευχθεί η ταύτιση του έργου με συγκεκριμένο παιδί κατά την δημοσίευση της έρευνας. Παράλληλα τοποθετώ και αντίτυπο του έργου για να μην μπερδευτούν οι αναλύσεις με τα έργα. Η ανάλυση ξεκινά και στα τρία επίπεδα. Ξεκινώ με την αναπαραστατική μεταλειτουργία. Σε παρένθεση με άλλο χρωματισμό περαιτέρω ερμηνείες – σκέψεις, ερωτήματα που μπορεί να απαντηθούν σε αντιπαραβολή με άλλα δεδομένα)

Μαθητικό έργο Α3



Και στην περίπτωση του τρίτου μαθητικού έργου έχουμε μία περίπτωση πολυδιάστατης δομής. Λόγω ευκρίνειας και μεγέθους (Kress & van Leeuwen, H 2010: 181) η ταξινομική δομή θα αναλυθεί πρώτα και στη συνέχεια οι αφηγηματικές διαδικασίες δράσης. Η προσδιοριστική συμβολική δομή θα αναλυθεί τελευταία.

Ως την ταξινομία η συγκεκριμένη είναι μια μονοεπίπεδη ανοιχτή ταξινομία. Δεν υπάρχει σύνδεση, αλλά διαμορφώνεται σε δύο επίπεδα. Υπάρχει ένας Υπερκείμενος και οι Υποκείμενοι συμμετέχοντες. Η ιεράρχηση γίνεται μέσω χαρακτηριστικών

που έχουν αποδοθεί στον ε.ε.. Είναι ο μεγάλος σε μέγεθος και χρωματισμένος, ενώ έχουν δοθεί τα χαρακτηριστικά ύψους – βάρους. Οι υποκείμενοι είναι διατεταγμένοι στα θρανία τους σε καρέκλες.

Ως προς την αφηγηματική διαδικασία της δράσης ο ε.ε. χαμογελά, αλλά στους θεατές όχι στο κοινό. Οι μαθητές/τριες από την άλλη κοιτάνε ο ένας τον άλλο και κάποιοι γελούν. Δε φαίνονται καθαρά αυτά τα χαρακτηριστικά.

Στη συμβολική προσδιοριστική διαδικασία υπάρχουν τα θρανία, τα γραμμένα τετράδια και τα μεγάλα μολύβια που συμπληρώνουν τη μαθητική ταυτότητα, δείχνοντας το πολύ γράψιμο που πραγματοποιήθηκε την ώρα των μαθημάτων

(πολύ γράψιμο). Ο πίνακας σύμβολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι γραμμένος και αυτός και μάλιστα με δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την επεξεργασία των ημερολογίων και όχι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

(στη συνέχεια προχωρώ στη διαπροσωπική μεταλειτουργία)

Ως προς την βλεμματική επαφή οι μαθητές/τριες επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη επικοινωνεί με τον θεατή. Αυτό μπορεί να συνέβη διότι κατά την δημιουργία της ζωγραφιάς ο μαθητής/τρια απευθυνόταν στον ε.ε. και ήθελε να τον μεταφέρει με τον καλύτερο τρόπο που υπήρχε και έτσι τον έκανε να κοιτάει. Έχουμε ένα πολύ μακρινό πλάνο που δημιουργεί κοινωνική απόσταση της τάξης από την κοινωνία και τους θεατές. Η οριζόντια προοπτική είναι μετωπική και εμπλέκει τον θεατή και η κάθετη προοπτική οξεία. Έτσι δεν δημιουργεί κάποια σχέση εξουσίας με τον θεατή.

(και τέλος στην κειμενική μεταλειτουργία)

Στην κειμενική μεταλειτουργία στην κεντρική πληροφορία έχουμε μαθητές/τριες και θρανία. Στο Δεδομένο δίνονται πάλι οι μαθητές/τριες και τα θρανία και στο Νέο ο εκπαιδευτικός – ηγέτης με μία ομάδα στο κάτω μέρος. Στο Πραγματικό δίνονται πάλι ορισμένες ομάδες, αλλά στο Ιδεώδες δίνεται μία ομάδα, ο πίνακας και ο εκπαιδευτικός. Είναι φανερό η σχέση εξουσίας που έχει δημιουργηθεί στον μαθητή για τον εκπαιδευτικό και την όλη διαδικασία.

(συγκρίνω τη ζωγραφιά του εν λόγω συνερευνητή με τα προσωπικά του σχόλια. Με έντονη γραφή σημαντικά σημεία για την ερμηνεία)

Στην αναφορά του μαθητή έχουμε τα εξής: Η διαφορά του ε.ε. σχετίζεται με την ηλικία του (*γιατί ο κύριος έχει μεγάλη ηλικία*). Ο μαθητής/η μαθήτρια διαπίστωσε πως γράφουμε πολύ στο μάθημα αυτό και το συσχέτισε με τη διατροφή (*Γράφουμε πολλά πράγματα σχετικά με τη διατροφή και γράφουμε σε με το μάθημα πολλά*).

(τελικός σχολιασμός δεδομένου που θα αντιπαραβάλλω με άλλα δεδομένα)

Γενική άποψη: Η ζωγραφιά αυτή φτιάχτηκε για να αποτυπωθεί το μάθημα.
 Ο καθηγητής έχει διαφορά με τους μαθητές/τριες. Ότι οι μαθητές/τριες είναι πιο μικροί από τον κύριο γιατί ο κύριος έχει μεγάλη ηλικία.
 Η σχέση με το μάθημα είναι Γλώσσα για τη διατροφή. Γράφουν πολύ γιατί έχουν μεγάλα μολύβια και καρέκλες.
 Γράφουμε πολλά πράγματα σχετικά με τη διατροφή και γράφουμε σε με το μάθημα πολλά.

Αντιπαραβολή στοιχείων από αναστοχαστικές συνεδρίες. Παράδειγμα από την ημέρα επεξεργασίας του εννοιολογικού χάρτη που κατασκευάστηκε την ημέρα της συνεδρίας

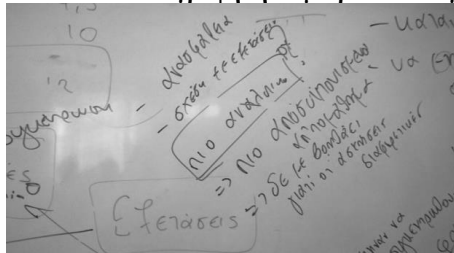


(Ο εννοιολογικός χάρτης που κατασκευάστηκε στη σχολική αίθουσα. Στη φωτογραφία δίνεται ο πίνακας που σημειώναμε. Φωτογράφησα και

Πίνακας 22 Ο πίνακας της τάξης κατά την σε μεγάλο επίπεδο και σε μικρότερο. Στο εννοιολογική χαρτογράφηση της συζήτησης

Παράρτημα ο εννοιολογικός χάρτης σε ηλεκτρονική μορφή στο Παράρτημα στην ενότητα: Αναπαράσταση εννοιολογικού χάρτη που κατασκευάστηκε στη σχολική αίθουσα κατά τον τελικό αναστοχασμό του Α' κύκλου).

Εικόνα 30 Φωτογράφιση σε μικροεπίπεδο για καταγραφή των απόψεων



(στη συνέχεια ομαδοποιούσα τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών ανά θεματική κατηγορία που επεξεργαστήκαμε και ανά θέμα που τέθηκε στη συζήτηση (θετικά, γιατί

προέκυψαν τα θετικά;)

1. Εργασίες σε ομάδες

- **Θετικά**
 - Περνάει εύκολα η ώρα
 - Ανταλλάσσουμε ιδέες
 - Περνάει ευχάριστα η ώρα
- **Γιατί προέκυψαν θετικά;**
 - Γιατί φίλες μπήκαν στην ίδια ομάδα
- **Αρνητικά**
 - Μιλάνε για άσχετα πράγματα
 - Και δεν ακούγονται οι απόψεις όλων
- **Γιατί προέκυψαν τα αρνητικά;**
 - Γιατί κάποιιοι δεν καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουμε
 - Πρόβλημα στην κατανόηση
- **Πώς θα βελτιωθούμε;**
 - Να είμαστε πιο συγκεντρωμένοι και να μη μιλάμε

Στη συνέχεια αντιπαρέβαλα τα όσα βρέθηκαν με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων.

(στα ερωτηματολόγια ομαδοποίησα τις απαντήσεις ανά ερώτηση προκειμένου να προχωρήσω ευκολότερα στην αντιπαραβολή κατά την ανάλυση. Με έντονη γραφή σημειώνω τα σημεία που βοηθούν στην ερμηνεία και την αντιπαραβολή)

1. Τι καινούριο περιείχε αυτός ο τρόπος που κάναμε το μάθημα; Σε τι διέφερε από τα προηγούμενα;
 - a. Τώρα στο μάθημα κάνουμε ομάδες, συνεργαζόμαστε, ανταλλάσσουμε ιδέες και **ο καθένας μας ακούει τις απόψεις των άλλων**. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουμε πολλά πράγματα για την Διατροφή και την Υγεία μας.
 - b. Αυτός ο τρόπος μου αρέσει πιο πολύ επειδή στον προηγούμενο μιλούσαμε πιο πολύ, ενώ τώρα συνεργαζόμαστε πιο πολύ.

- c. Ο καινούριος τρόπος του μαθήματος είναι πιο ωραίος γιατί υπάρχει περισσότερη συμμετοχή από όλους\
- d. Με τον καινούριο τρόπο κάναμε ομάδες **και ήμασταν πιο ελεύθεροι**
- e. Ο καινούργιος τρόπος που κάνουμε μάθημα είναι πιο ωραίος γιατί κάνουμε ομάδες και είμαστε πιο **ελεύθεροι**
- f. Αυτός ο **τρόπος εναλλακτική διδασκαλίας ίσως να βοηθάει περισσότερο να χρησιμοποιούμε την πολυφωνία και να επεξεργαζόμαστε κείμενα**

Μετά το πέρας αυτής της ενότητας αναφέρονται οι μέθοδοι ανάλυσης λόγου και εικόνων. Βασιζόμενος στις κατηγορίες που εντόπισαν οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια της ανάλυσης λόγου, εντόπισα πρότυπα και μοτίβα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/τριες. Από την ανάλυση αυτή αναδείχθηκε πως για κάθε θεματική κατηγορία οι μαθητές/τριες έχουν συγκρουόμενες απόψεις. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται τόσο υποστηρικτικός, όσο και ελεγκτικός. Αυτές οι αντιφάσεις είχαν εντοπιστεί, αλλά όχι σε τόσο βάθος όσο μετά την ανάλυση λόγου που έκανα.

Στη φάση αυτή, λοιπόν, δόθηκε η ευκαιρία να εντοπίσω απρόσμενα εμπόδια. Υπήρξαν εμπόδια στον τρόπο που θα τα εισήγαγα στην τάξη. Αν επέστρεφα στην τάξη με τις κατανοήσεις μου και τις αναλύσεις μου, θα επέβαλα τις δικές μου κατανοήσεις. Από την άλλη, τα αντιφατικά δεδομένα που μπόρεσα να εντοπίσω λόγω των γνώσεων, αλλά κυρίως του χρόνου που διέθεσα ήταν δίκαιο να επιστρέψουν σε αυτούς που θα επωφελούνταν πρώτα, όπως ταιριάζει σε μια ΣΕΔ. Για το λόγο αυτό επέστρεψα στη σχολική αίθουσα τα αντιφατικά δεδομένα για κάθε κατηγορία, χωρίς όμως τις δικές μου κατανοήσεις.

Από τον Α στον Β κύκλο – επιστρέφοντας τα δεδομένα σε αυτούς που τα παρήγαγαν – οι μαθητές/τριες ερμηνεύουν τα δεδομένα

Στη φάση αυτή δεν έχουμε περαιτέρω δική μου ανάλυση, αλλά νοηματοδότηση και ερμηνεία από τους μαθητές/τριες. Κατά τη γνώμη μου, υπήρξε η πιο καταλυτική και κομβική φάση της έρευνας, όπου οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τα αντιφατικά τους δεδομένα και ουσιαστικά με τις αντιφατικές κατανοήσεις τους. Η έλλειψη των δικών μου αναλύσεων έδωσε περιθώριο ανάδυσης των δικών τους κατανοήσεων. Η αντιφατικότητα αυτή έδωσε τη δυνατότητα να παρθούν αποφάσεις που διαμόρφωσαν τον Β κύκλο. Αποτέλεσε μια διαδικασία όπου οι μαθητές/τριες έπαψαν να μεταθέτουν την ευθύνη και μετατράπηκαν σε ενεργά μέλη της κοινότητάς τους, παίρνοντας στα χέρια τους την έρευνα. Η διαδικασία ερμηνείας αναδείχθηκε σε μια χειραφετητική πράξη μέσα από τις ερωτήσεις συσχετισμού της κάθε θεματικής με αντίστοιχες οικογενειακές, εργασιακές και φιλικές σχέσεις.

Β κύκλος – ανάλυση δεδομένων από συνερευνητές/τριες



Εικόνα 31 Οι μαθητές /τριες παρουσιάζουν τις αναλύσεις του και κάνουν ανατροφοδοτικά σχόλια. Στο βάθος δίπλα από τον ήλιο οι αναλύσεις Α προς Β κύκλο

Οι συνερευνητές/τριες έχοντας εμπειρία από την ανάλυση των δεδομένων εντόπισαν τις θεματικές κατηγορίες στο σύνολο των δεδομένων τους. Στα ημερολόγιά τους, στις αφηγήσεις τους, στα τελικά ερωτηματολόγια, στις ζωγραφιές. Σε μια διαδικασία παρουσίασης των δεδομένων ακολούθησε μια μετανάλυση, όπου έγιναν

συγκρίσεις ως προς τα θέματα και τις γλωσσικές επιλογές που επέλεξε ο καθένας για να εκφράσει τις θέσεις του και τις απόψεις του. Η διαδικασία αυτής της ανάλυσης ανέδειξε ποικίλες απόψεις, τις οποίες οι μαθητές/τριες ένιωσαν άνετα να κρίνουν. Στη

φάση αναδύθηκε η συνεχής σύγκριση (Strauss & Corbin, 1998), όπου οι συνδέσεις των θεματικών κατηγοριών εμπλούτισαν τις ερμηνείες και τις κατανοήσεις τους.

B Κύκλος – ανάλυση δεδομένων από ε.ε.

Το σύνολο των αναλύσεων των μαθητών/τριών του Β κύκλου αναλύθηκαν από τον ε.ε. με τη βοήθεια της Ανάλυσης Λόγου. Στην έρευνα-δράση έχει σημασία η εξέλιξη σε κύκλους. Στην ανάλυση λόγου συγκρίνονται οι γλωσσικές επιλογές και τα γλωσσικά μοτίβα ανάμεσα στον Α και Β κύκλο, ώστε να εντοπιστούν οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις που εμμένουν, που αλλάζουν, που διαφοροποιούνται. Στον κύκλο αυτό ανέλυσα τα δεδομένα με τον ίδιο τρόπο. Οι αφηγήσεις που προστέθηκαν (αφήγηση αγαπημένου μαθήματος και αφήγηση κρίσιμου συμβάντος) αναλύθηκαν με ΚΑΛ όπως και τα ημερολόγια. Διαφοροποίηση υπήρχε στην ανάλυση της μεταφοράς. Εκεί χρησιμοποίησε το συνδυαστικό μοντέλο των Semino, Demjen, και Demmen, (2016) (σημειώσεις για το μοντέλο δεξ στο Παράρτημα στην ενότητα *Ανάλυση μεταφορικών αφηγήσεων*), οπότε ο αναγνώστης μπορεί να ιχνηλατήσει την πορεία από τον Α κύκλο. Αναφέρω εδώ μόνο την πορεία ανάλυσης των μεταφορών.

Η μεταφορά που αναλύεται στα τρία επίπεδα:

Πίνακας 23 Μεταφορική αφήγηση συνερευνητή/τριας

Η περιπέτεια προς τα Ωκεάνια Κοράλλια

*Φέτος η τάξη μας, το Β2, με την καθοδήγηση του καθηγητή μας του κ. Σιπητάνου έκανε μια **κατάδυση στο βυθό** των πληροφοριών. Σκοπός ήταν να βρεθούμε στο ομορφότερο μέρος του βυθού, για να βρούμε **τα υπέροχα ωκεάνια κοράλλια**.*

Αρχικά, όταν αρχίσαμε για την κατάδυση αναρωτηθήκαμε διάφορα πράγματα. Πώς θα βρίσκαμε τη διαδρομή για τα ωκεάνια κοράλλια; Θα χρειαζόταν να ψάξουμε σε αρκετά μέρη για να τα βρούμε και σίγουρα θα χρειαζόταν να ρωτήσουμε αρκετά

πρόσωπα που θα μπορούσαν να μας δώσουν πληροφορίες και να μας βοηθήσουν. Τα πρόσωπα αυτά τα βρήκαμε σε διαφορετικά μέρη του Ωκεανού. Αρχικά ρωτήσαμε ψάρια όπως καρχαρίες, ξιφίες και γατόψαρα, αλλά και άλλα ζώα του βυθού όπως αστερίες, κάβουρες, χταπόδια και χελώνες. Όμως αυτά δεν ήταν αρκετά. Χρειάστηκε να ανεβούμε στην επιφάνεια για να συναντήσουμε πειρατές και ναύτες ακόμη και στο πάτο της θάλασσας έπρεπε να κατέβουμε, όπου μας περίμεναν γοργόνες και σειρήνες. Το κάθε άτομο που συναντήσαμε μας έδωσε ένα διαφορετικό κοχύλι που έδειχνε ένα κομμάτι της διαδρομής το καθένα. Έπρεπε να τα επεξεργαστούμε και να τα συγκρίνουμε το ένα με το άλλο για να βρούμε το σωστό συνδυασμό και να τα ενώσουμε δημιουργώντας έναν χάρτη. Μετά από αρκετό ψάξιμο, βρεθήκαμε στα ωκεάνια κοράλλια, τα οποία παρεμπιπτόντως ήταν φανταστικά.

Από την περιπέτειά μας μάθαμε πολλά. Πρώτον χρειάστηκε να ρωτήσουμε πολλά άτομα για να βρούμε την απάντηση που χρειαζόταν. Αν ρωτήσαμε μόνο μερικά πρόσωπα ο χάρτης θα σχηματιζόταν λάθος, άρα δεν θα βρήκαμε τον σωστό δρόμο. Επίσης καταλάβαμε ότι τα ταξίδια μπορούν να σου μάθουν πολλά, και το δικό μας σίγουρα μας έμαθε, ενώ ταυτόχρονα περάσαμε υπέροχα.

1^ο στάδιο ανάλυσης - Cognitive Linguistics (Lakoff, Johnson, 1980)

(Για την ανάλυση σημαντικοί παράγοντες κρίθηκαν ο τόπος, αλλά και η μετακίνηση, που έχουν μελετήσει οι Lakoff και Johnson (1980) καθώς έχουν μελετήσει πως η μετακίνηση προς τα πάνω ευχάριστη και η μετακίνηση προς τα κάτω δυσάρεστη π.χ. νταουνιάζω (παράδειγμα από Saeed, 2013.. Εδώ παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι βασικές συνδέσεις των τομέων (domains))

Target domain – η μαθησιακή διαδικασία	Source domain – ΤΑΞΙΔΙ/ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ
Τρόπος μαθήματος	Κατάδυση στο βυθό των πληροφοριών
Στόχος μάθησης	Υπέροχα ωκεάνια κοράλλια

Διαφορετικά κείμενα που επεξεργαστήκαμε	Ψάρια, καρχαρίες, καβούρια, χταπόδι , χελώνες, πειρατές, ναύτες
Διαφορετικές συνεισφορές	Διαφορετικό κοχύλι

(Συμπερασματικά: Ο τόπος και συγκεκριμένα η ευχάριστη μετακίνηση. Τα συναντούμε και σε άλλες έρευνες-δράσεις).

2^ο στάδιο ανάλυσης - Scenarios (Musolff, 2006) – discourse based approach – (εντάσσει agency, (dis)empowerment, evaluations and emotional associations (Semino κ.α. 2016))

(εδώ έχω εντοπίσει τα σενάρια (αναζήτηση, προβλήματα και αντιμετώπιση) τα οποία τα αναλύω σε μοτίβα (Patterns).

-ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ

1. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ

- a. αρχίσαμε για την κατάδυση
- b. Πώς θα βρίσκαμε τη διαδρομή για τα ωκεάνια κοράλλια;
- c. Θα χρειαζόταν να ψάξουμε σε αρκετά μέρη για να τα βρούμε και
- d. σίγουρα θα χρειαζόταν να ρωτήσουμε αρκετά πρόσωπα που θα μπορούσαν να μας δώσουν πληροφορίες και να μας βοηθήσουν.

2. ΕΚΚΙΝΗΣΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ

- a. Αρχικά ρωτήσαμε ψάρια όπως καρχαρίες, ξιφίες και γατόψαρα, αλλά και άλλα ζώα του βυθού όπως αστερίες, κάβουρες, χταπόδια και χελώνες

3. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ

- a. συναντήσουμε πειρατές και ναύτες ακόμη και στο πάτο της θάλασσας έπρεπε να κατέβουμε, όπου μας περίμεναν γοργόνες και σειρήνες

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ

- a. Μετά από αρκετό ψάξιμο, βρεθήκαμε στα ωκεάνια κοράλλια, τα οποία παρεμπιπτόντως ήταν φανταστικά.

2ο scenarios - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ και ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

1. ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

2. Όμως αυτά δεν ήταν αρκετά. ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

- a. Χρειάστηκε να ανεβούμε στην επιφάνεια

3ο scenarios - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ

1. ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΕΣ

- a. Το κάθε άτομο που συναντήσαμε μας έδωσε ένα διαφορετικό κοχύλι που έδειχνε ένα κομμάτι της διαδρομής το καθένα.

(ακολουθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα όσα αναλύθηκαν)

Από τα patterns που εντόπισα παρατηρούμε πως ο/η συνερευνητής/τρια αντιμετωπίζει τη μάθηση ως ένα ταξίδι με στόχευση, όπου υπάρχει η αναζήτηση. Οι μαθητές/τριες δηλαδή δεν ακολουθούν προδιαγεγραμμένους στόχους. Εγγράφεται στη συνείδησή του/της πως οι απαντήσεις δεν θα είναι δεδομένες.

Οι αναζητήσεις αυτές και αυτού του είδους η μετακίνηση εμπλέκει την έννοια του προβλήματος/προβλημάτων. Τα προβλήματα αντιμετωπίζονται σε πολλαπλά στάδια. Η συνειδητοποίηση των προβλημάτων και των περιορισμών συνηγορεί στην ενίσχυση του ενεργού υποκειμένου. Είναι σημαντικό στο σενάριο που κατασκευάστηκε που απουσιάζει ο εκπαιδευτικός, καθώς οι μαθητές/τριες μέσα από τις διαδικασίες καταφέρνουν να τα λύσουν.

Στο σενάριο που κατασκευάστηκε αξιολογούνται ως θετικές οι πολλαπλές συνεισφορές (ένα διαφορετικό κοχύλι ο καθένας), και όχι ο έλεγχος από τον εκπαιδευτικό.

3^ο στάδιο – Practice based approach

(Χρήση: *metaphoreme* -> μεταφόρημα⁷⁷:)

(εδώ συνδυάζω τα προηγούμενα δύο στάδια ανάλυσης με τα μεταφορήματα, τις σημασίες που δίνουν οι συνερευνητές/τριες με συγκεκριμένα σημεία μέσα από τις συνεντεύξεις τους).

Οι συνερευνητές/τριες στη συνέντευξη σχολίασαν για

- 1) Αρχικά ρωτήσαμε ψάρια όπως καρχαρίες, ζιφίες και γατόψαρα, αλλά και άλλα

⁷⁷ Είναι μονάδα ανάλυσης στις μεταφορές και σημαίνει εκείνο το σημείο/τεμάχιο που έχει συγκεκριμένη σημασία και πραγματολογική αξία στο συγκεκριμένο πλαίσιο

ζώα του βυθού όπως αστερίες, κάβουρες, χταπόδια και χελώνες.

2) Όμως αυτά δεν ήταν αρκετά.

3) Χρειάστηκε να ανεβούμε στην επιφάνεια για να συναντήσουμε πειρατές και ναύτες ακόμη και στο πάτο της θάλασσας έπρεπε να κατέβουμε, όπου μας περίμεναν γοργόνες και σειρήνες.

Πως: «αυτά αντιπροσωπεύουν τις δυσκολίες, αλλά και την πληθώρα των κειμένων που επεξεργαστήκαμε και μάλιστα και τη προσπάθεια συλλογής κειμένων, όπως με τις συνεντεύξεις»

(βοήθησε ιδιαίτερα να κατανοήσω πως η κατάδυση – κίνηση προς τα κάτω (Lakoff & Johnson, 1980) δεν ερμηνεύεται ως κάτι αρνητικό, αλλά δείχνει τις διαφορετικές κινήσεις και την ποικιλία τους προς διαφορετικές κατευθύνσεις).

Η ανάλυση στην παρούσα έρευνα, λόγω του συμμετοχικού χαρακτήρα της είχε μια περίπλοκη πορεία με σκοπό να ακουστούν οι φωνές των μαθητών/τριών, αλλά και να ανιχνευτούν οι αντιφάσεις, οι λόγοι εξουσίας και τα προβλήματα στις κατανοήσεις και στις ερμηνείες των υποκειμένων. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 24) φαίνεται η όλη πορεία και οι συμμετέχοντες που αναπτύχθηκε στην παρούσα ενότητα.

Πίνακας 24 Συνοπτική παρουσίαση πορείας ανάλυσης και συμμετεχόντων

κύκλοι	Συνερευνητές/τριες	Εκπαιδευτικός
A	Εντοπισμός θεματικών κατηγοριών από τους μαθητές/τριες	Ανάλυση λόγου από εκπαιδευτικό – εντοπισμός αντιφατικών λόγων για κάθε θεματική κατηγορία των μαθητών/τριών
A->B	Τα δεδομένα επιστρέφουν μόνο ως κείμενα με τις αντιφάσεις (όχι κατανοήσεις εκπαιδευτικού)	
B	1. ίδιες θεματικές κατηγορίες (κάποιες συναντιούνται) 2. Ανάλυση λόγου μέσω σύγκρισης κειμένων μαθητών/τριών και σύγκρισης με Α κύκλο 3. Συγγραφή τελικών αναφορών	Ανάλυση λόγου και συγκριτική ανάλυση με Α κύκλο και μετανάλυση Α κύκλου από εκπαιδευτικό πάνω στις ίδιες θεματικές κατηγορίες

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης⁷⁸, μέσα από τα οποία απαντώνται τα ερωτήματα αναφορικά με τη συμμετοχικότητα των μαθητών/τριών. Ήδη έχουμε αναφέρει πως για να εξεταστεί η συμμετοχικότητα ενισχύθηκε ο ρόλος και η φωνή των μαθητών/τριών μέσα στο πλαίσιο της ΣΕΔ. Η προϋπόθεση αυτή ήταν απαραίτητη, καθώς διαφορετικά θα ήταν οξύμωρο να εξετάζουμε τη συμμετοχικότητα, χωρίς να δίνουμε τη δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να νιώθουν ενδυναμωμένα και ασφαλή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία εξηγήθηκε πως δίνεται η δυνατότητα να εξεταστούν θέματα που ενδεχομένως εμποδίζουν τη συμμετοχικότητα, όπως οι εξουσιαστικές σχέσεις που πραγματώνονται στα πρόσωπα του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, η έλλειψη αισθήματος ιδιοκτησίας και η μη ανάπτυξη της πολιτειότητας. Για να εξεταστεί όμως η συμμετοχικότητα επιλέχθηκε μετά τον προπαρασκευαστικό κύκλο μία εκπαιδευτική πρακτική βασισμένη στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής, η οποία βασίζεται στις έννοιες της πολυφωνίας, της στάθμισης των φωνών και της κριτικής ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων σε μια προσπάθεια να ακολουθηθεί η διακειμενική αλυσίδα που αναπτύσσεται στις συζητήσεις των μαθητών/τριών, στη κοινότητα του σχολείου, στην κοινότητα της οικογένειας, στην ευρύτερη κοινότητα του χωριού και το συναφές άνοιγμα σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο μέσα από ποικιλία πολυσημειωτικών και μονοσημειωτικών πόρων. Η διδασκαλία αντιμετωπίστηκε ως μακροκειμενικό είδος που συγκροτείται από ποικίλα κειμενικά είδη (Christie, 2002). Τα κειμενικά είδη πηγάζουν τόσο από την επιλογή της

⁷⁸ Στο Παράρτημα δίνονται εκτενέστερες αναλύσεις.

συγκεκριμένης πολυφωνικής πρακτικής κριτικού γραμματισμού (για την Α Γυμνασίου «πως βλέπει ένας/μια μαθητής/τρια τη διατροφή, «πώς βλέπει ένας/μια μαθητής/τρια της Β Γυμνασίου τα κινητά και το διαδίκτυο;»), όσο και από την παιδαγωγική και ερευνητική διαδικασία της ΣΕΔ (π.χ. ζωγραφιές, ημερολόγια, αφηγήσεις).

4.1 Τρόπος παρουσίασης δεδομένων

Σε μια έρευνα-δράση είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αντανακλώνται οι οπτικές όλων των ομάδων που συμμετείχαν στην κοινωνική συνθήκη που μελετάται (Κατσαρού, 2016: 341), πόσο μάλλον σε μια ΣΕΔ που στόχο έχει να προωθήσει τη φωνή των μαθητών/τριών. Για το λόγο αυτό στην παρουσίαση χρειάζεται να δοθεί έμφαση σε δύο σημεία:

Πρώτον, υπάρχουν όσο το δυνατόν περισσότερα αποσπάσματα από τα δεδομένα, προκειμένου να αναδειχθούν οι απόψεις και οι ερμηνείες των μαθητών/τριών, αφετέρου ακολουθηθούν οι θεματικές κατηγορίες που ανέδειξαν οι μαθητές/τριες: Α. Εκπαιδευτικός, Β. Το μάθημα της Γλώσσας (Γνωστικό αντικείμενο), Γ. Η σχέση με τους συμμαθητές/τριες, Δ. Πώς μαθαίνουμε (Μαθητεία/Μάθηση, δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία), Ε. Χώρος και Δ. Χρόνος. Οι θεματικές αυτές διατηρούνται, όμως υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Καθώς όλες οι θεματικές κατηγορίες συνδέονται γιατί μελετούν το ίδιο κοινωνικό φαινόμενο, κάποιες θεματικές στις κατανοήσεις των συνερευνητών/τριών απέκτησαν στενότερη σχέση. Η πρώτη διαφοροποίηση είναι πως χρειάζεται να προστεθούν οι αναλύσεις από τη διδακτική πράξη. Οι αναλύσεις αυτές δείχνουν κατά πόσο η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση που βασίστηκε στην πολυφωνία βοήθησε στη συμμετοχικότητα και στη συγκρότηση κριτικά εγγράμματων υποκειμένων. Η διδακτική πρακτική μέσα από τις αναλύσεις συνερευνητών/τριών και εκπαιδευτικού συνδέθηκε στενότερα με τις θεματικές κατηγορίες που αφορούν τις αξίες, τις πεποιθήσεις για το μάθημα της Γλώσσας και για τον τρόπο που μαθαίνουμε. Η δεύτερη διαφοροποίηση αφορά το γεγονός πως ορισμένες θεματικές κατηγορίες

διαφοροποιήθηκαν στο Β κύκλο. Οι θεματικές κατηγορίες του Χώρου και του Χρόνου άρχιζαν να συνδέονται με όλες τις θεματικές κατηγορίες που εντοπίστηκαν.

Είναι σημαντικό να θυμάται ο αναγνώστης ότι στην έρευνα-δράση έχουν σημασία οι κατανοήσεις των υποκειμένων που συμμετέχουν. Αυτές είναι οι κατανοήσεις των μαθητών/τριών, αλλά και οι δικές μου όπως διαμορφώθηκαν στη μεταξύ μας εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία σε μια προσπάθεια να κατανοήσω τη δική μου εξουσία και να διαπραγματευτώ μαζί τους σχέσεις και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι άξονες των πολυφωνικών κειμενικών πρακτικών και οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν θα αποτελέσουν τους δύο άξονες που θα βοηθήσουν στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και στην εμπάθυνση των κατανοήσεων. Πάνω σε αυτούς τους άξονες δομήθηκαν οι θεματικές κατηγορίες των συνερευνητών/τριών, αλλά και παρουσιάζονται στη συνέχεια του κεφαλαίου:



Οι άξονες αυτοί προέκυψαν συνδυαστικά μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό πλαίσιο και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της συμμετοχικότητας. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ένα συνδυαστικό θεωρητικό πλαίσιο που από τη μία επιλέγεται ένα μοντέλο πολυφωνικής κριτικής γλωσσικής επίγνωσης βασισμένο στο «θεματικό σύμπαν» (δες αναλυτικά τις ενότητες: 3.4.2.1 *Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση του «συμπαντικού» θέματος της κοινότητας*, 3.4.2.2 *Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση στον Α κύκλο και 3.4.4.2 Η γλωσσοδιδασκτική παρέμβαση του Β κύκλου στην πράξη*) και η ΣΕΔ όπου οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τον ρόλο των συνερευνητών/τριών. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα διερευνά ακριβώς την ίδια τη συμμετοχικότητα, λαμβάνοντας υπόψη στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Γυμνάσιο σε ένα αγροτοκτηνοτροφικό πλαίσιο και σε ένα απαιτητικό διεθνές πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την υπερμετακίνηση των πληθυσμών, την αλλαγή στον τρόπο παραγωγής νοημάτων και τη διακειμενικότητα που χαρακτηρίζει τα συνεχώς μεταβαλλόμενα κειμενικά είδη (δες αναλυτικά το Θεωρητικό πλαίσιο για τις Σύγχρονες Γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις). Καθώς ακολουθήθηκε η ΣΕΔ οι μαθητές/τριες ήταν ενεργά εμπλεκόμενοι και για το λόγο αυτό προέκυψαν συγκεκριμένες θεματικές από την ανάλυση των δεδομένων (στάσεις για το μάθημα της γλώσσας, μαθητεία/ο τρόπος που μαθαίνουμε, οι σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο χωροχρόνος) (δες αναλυτικά στη Μεθοδολογία: 3.7 *Περιγραφή πορείας ανάλυσης δεδομένων*). Παράλληλα, όμως λόγω ακριβώς των απαιτήσεων που αναφέραμε επιλέχθηκε και μία γλωσσοδιδασκτική θεώρηση κριτικού γραμματισμού που προάγει την πολυφωνία. Η πρακτική αυτή έλαβε χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο από διαφορετικούς συμμετέχοντες, και έτσι οι μαθητές/τριες παρουσίασαν διαφορετικά κοινωνιογλωσσολογικά προφίλ. Όπως

παρουσιάζω και παρακάτω τα δύο βασικά μοτίβα που βρέθηκαν κατά την ανάλυση ήταν το μοτίβο της αναπαραγωγής κυρίαρχων λόγων και το μοτίβο της παράθεσης/ποικιλίας κειμενικών φωνών. Σε καθένα από τα δύο κύρια μοτίβα εμφανίστηκαν διαφοροποιήσεις τις οποίες τις παρουσιάζω σε καθένα από αυτά (Πιο αναλυτικά δεξ Πίνακας 29). Έτσι για παράδειγμα στο κεντρικό μοτίβο της αναπαραγωγής κυρίαρχων λόγων, παρουσιάζεται και η διαφοροποίηση της αναπαραγωγής κυρίαρχων λόγων με στοιχεία αντίστασης.

Πέρα από τις θεματικές κατηγορίες, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο την παρουσίαση των αποτελεσμάτων επηρεάζει και η έρευνα-δράση καθεαυτή. Επειδή πρόκειται για μια παρεμβατική εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία που μελετά την αλλαγή, πρέπει να εξελίσσεται σε τουλάχιστον δύο κύκλους (Stern, 2014). Στη συγκεκριμένη έρευνα έχουμε εξηγήσει πως εξελίχθηκε σε δύο κύκλους και πως ανάμεσα στους δύο κύκλους υπήρχε μετανάλυση του Α κύκλου αποκλειστικά από τους συνερευνητές/τριες. Για τον λόγο αυτό στις θεματικές που αναπτύσσονται θα παρουσιάζεται και η εξέλιξη ανάμεσα στους κύκλους.

Τέλος, για να μπορέσει ο αναγνώστης να ανατρέξει συνοπτικά στο σύνολο της διαδικασίας δίνεται συνοπτικά το χρονοδιάγραμμα των δύο κύκλων (Πίνακας 25 και Πίνακας 26).

Πίνακας 25Χρονοδιάγραμμα του Α κύκλου

Ημερομηνία	Ωρες διδ/ας	Δραστηριότητα
10/1	2	Επιλογή θέματος και θέση ερωτήσεων
11/1	1	Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων
17/1	2	Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων
18/1	1	Εισαγωγή έννοιας πολυφωνίας – αναζήτηση κειμένων
24/1	2	Αναστοχασμός – προβλήματα στην εύρεση κειμένων, αποφάσεις συγκρότησης διαδικτυακής κοινότητας και

		συλλογή δεδομένων από την κομόπολη του Περάματος
25/1	1	Εκμάθηση πλατφόρμας Edmodo
31/10	3	Διδακτική επίσκεψη για συλλογή συνεντεύξεων
7/2	2	Επεξεργασία συνεντεύξεων
8/2	1	Επεξεργασία συνεντεύξεων
14/2	2	Επεξεργασία ψηφιακών κειμένων (π.χ. YouTube, Διαφημίσεις)
15/2	1	Προβολή αποσπάσματος από την εκπομπή «Όλα για την υγεία μου»
21/2	2	Επεξεργασία βίντεο «Όλα για την υγεία μου»
22/2	1	Επεξεργασία βίντεο «Όλα για την υγεία μου»
24/2	1	Αναστοχασμός – συζήτηση θεμάτων συνεργασίας
28/2	2	Αναστοχασμός – αναφορικά με τον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων
7/3	2	Διακειμενική ανάγνωση
8/3	1	Διακειμενική ανάγνωση
14/3	2	Αναστοχασμός – συζήτηση σχετικά με τη χρονοβόρα διαδικασία και τα προβλήματα που προκύπτουν
17/3	1	Κρίσιμο συμβάν – συζήτηση σχετικά με τις ομάδες με τους «καλούς μαθητές»
21/3	2	Αναστοχασμός αναφορικά με τη σύσταση ομάδων – Απόφαση λειτουργίας σε μικρότερες ομάδες
22/2	1	Οργάνωση σε ομάδες των τριών – τέλος με διακειμενική ανάγνωση – Συγγραφή για το σπίτι άσκησης «Τι πιστεύει ένας μαθητής της Α Γυμνασίου για...»
28/3	2	Σύγκριση κειμένων
5/4	1	Συνολικός αναστοχασμός – Αποτυχία ανάλυσης περιεχομένου – Συγκρότηση ερωτηματολογίων
7/4	2	Διαδικασία ανεύρεσης θεματικών με post-it και ανάλυση ημερολογίων με βάση τις θεματικές. Απάντηση ερωτηματολογίων

25/4	2	Παρουσίαση ημερολογίων
26/4	1	Ζωγραφιά με θέμα: «Το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας»
2/5	2	Ανάλυση ζωγραφιών μέσω συσχετισμού με θεματική ανάλυση ημερολογίων και ερωτηματολογίων
3/5	1	Αναστοχασμός – λήψη αποφάσεων για την επόμενη σχολική χρονιά.

Πίνακας 26 Χρονοδιάγραμμα του Β κύκλου

31/10	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Ολομέλεια
9/11	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Υποομάδες
14/11	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Υποομάδες
21/11	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Ολομέλεια
28/11	Ερωτήματα – Οργάνωση ερωτημάτων – Συζήτηση για πολυφωνία	Ολομέλεια
5/12	Εισαγωγή κειμένων – Επιλογή – Εισαγωγή πολυφωνίας	Υποομάδες
12/12	Εισαγωγή/ εισαγωγή/Προβολή κειμένων	Απόρριψη/Νέα Ολομέλεια
9/01	Στάθμιση φωνών και ανάγνωση κειμένων	Ολομέλεια
23/01	Επεξεργασία κειμένων	Υποομάδες
24/01	Επεξεργασία κειμένων και παρουσίαση	Υποομάδες - Ολομέλεια
31/01	Διακειμενική ανάγνωση	Υποομάδες
7/02	Διακειμενική ανάγνωση	Υποομάδες
13/02	Παρουσίαση διακειμενικής ανάγνωσης	Υποομάδες - Ολομέλεια
21/02	Συγγραφή κειμένων	Υποομάδες
27/02	Συγγραφή κειμένων	Υποομάδες
13/02	Παρουσίαση και συζήτηση για κείμενα που παρήχθησαν	Υποομάδες - Ολομέλεια
21/03	Παραγωγή αφηγήσεων και μεταφορικών αφηγήσεων. (Η	Υποομάδες - Εταιρικά

	ζωγραφική δόθηκε για το σπίτι)	
27/03	Παρουσίαση δεδομένων – ανάλυση (Συγγραφή τελικής αναφοράς για το σπίτι)	Ολομέλεια

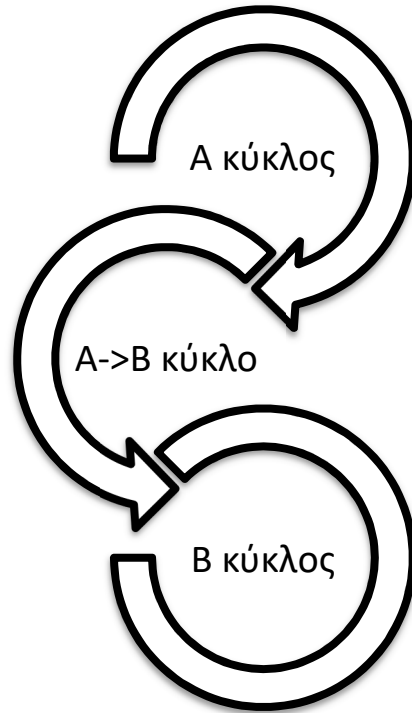
4.1.1 Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η έρευνα – δράση εξελίχθηκε σε δύο κύκλους, όμως πριν την έναρξη του Β΄ κύκλου οι συνερευνητές/τριες ανέλυσαν εκ νέου τα δεδομένα τους (δες Εικόνα 32).

Στον πίνακα (Πίνακας 27 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά κύκλο) παρουσιάζεται συνοπτικά το ερευνητικό ερώτημα και το συνδυαστικό θεωρητικό πλαίσιο. Κατά τον Α κύκλο οι συνερευνητές/τριες, επηρεασμένοι από τη πολυφωνική διδακτική πρακτική άρχισαν να παράγουν κείμενα πολυφωνικά, παρόλα αυτά μερίδα των μαθητών/τριών επέμεινε στην αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων. Ως προς τις θεματικές κατηγορίες (στάσεις στο μάθημα της γλώσσας, πως μαθαίνουμε, οι σχέσεις των εμπλεκόμενων κτλ.) παρουσίαζαν αντιφάσεις. Στη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουμε και να αναλύσουμε αυτές τις αντιφάσεις. Οι συνερευνητές/τριες συνειδητοποίησαν τις αντιφάσεις, τις πολλαπλές απόψεις που παρουσιάζουν οι ίδιοι για καθεμιά από τις θεματικές κατηγορίες, πρότειναν λύσεις, συνέδεσαν με το τοπικό παράγοντα, ανέπτυξαν κριτική επίγνωση αντιλαμβανόμενοι τους θεσμικούς περιορισμούς, συνέδεσαν τη μάθηση και τη διαλογικότητα με τον Χώρο και τον Χρόνο, άλλαξαν στάσεις και πήραν αποφάσεις. Κατά το Β κύκλο παρακολουθεί κανείς τις αλλαγές και στη διδακτική πρακτική καθεαυτή και στις θεματικές κατηγορίες συνειδητοποιώντας πως οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μεταξύ τους, με το διδακτικό αντικείμενο και τον τρόπο παραγωγής της γνώσης δημιουργεί

κομβικούς μετασχηματιστικούς μηχανισμούς αλλάζοντας πρακτικές, συμπεριφορές, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις.

Πίνακας 27 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά κύκλο



Εικόνα 32 Οι κύκλοι της παρούσας ΣΕΔ

Ερευνητικό ερώτημα:	Ανάγκη συμμετοχής μαθητών/τριών στην απαιτητική γλωσσική διδασκαλία του 21 ^{ου} αιώνα	
Θεωρητικό πλαίσιο – συνδυασμός:	Γλωσσολογικό: Πολυφωνικές διαλογικές πρακτικές βασισμένες στο θέμα της κοινότητας	Ερευνητικό – Παιδαγωγικό: Συμμετοχική Έρευνα Δράση
Α ΚΥΚΛΟΣ	(1).Κειμενική ποικιλία (2).Εμφάνιση κυρίαρχων λόγων (3).Αντιφάσεις στις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν	
Α ΠΡΟΣ Β ΚΥΚΛΟ	(1).Συνειδητοποίηση αντιφάσεων - έκφραση , (2). Έκφραση κατανοήσεων στο δικό τους γλωσσικό σύστημα – προώθηση του δικού τους συστήματος αξιών, (3). Πρόταση πρακτικών λύσεων, (4) Σύνδεση με τοπικό πλαίσιο, (5). Αποδοχή πολλαπλών οπτικών, (6). Σύνδεση πραγματικότητα (π.χ. χρονικός περιορισμός) με θεσμικούς περιορισμούς (κριτική επίγνωση), (7). Συνειδητοποίηση Χρονικής και Χωρικής ταυτότητας (spatial and temporal identities) (8). Συνειδητοποίηση αλλαγής στάσεων (π.χ. στην περίπτωση πως και η ομάδα προχωράει γρήγορα)	
Β ΚΥΚΛΟΣ	Από τις αποφάσεις, τη διάδοση της γνώσης και τη διαχείριση του χρόνου στους μετασχηματισμούς της εξουσίας και τη σχεσιακή ανακοινωνικοποίηση και ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και σε σχέση με τον τρόπο παραγωγής της γνώσης	

Πίνακας 28 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά κύκλο και ανά θεματική κατηγορία

	Αποτελέσματα Α κύκλου		Αποτελέσματα από τον Α στον Β κύκλο		Αποτελέσματα Β κύκλου
Πολυφωνική γλωσσολογική πρακτική	Α. Η παράθεση/ ποικιλία φωνών – κυρίαρχη πρακτική Β. Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων (σε μικρό βαθμό) Γ. Παράθεση/ ποικιλία φωνών και ρητή τοποθέτηση υπέρ κοινότητας οικογένειας				• αύξηση στρατηγικής παράθεσης / ποικιλίας φωνών • συνέχιση αναπαραγωγής κυρίαρχων λόγων • εμφάνιση αντίστασης στην παραγωγή κυρίαρχων λόγων • υπόσχεση διαλογικότητας – προσκόλληση σε / ταύτιση με αυτάρεσκες κοινότητες
Στάσεις στο μάθημα της Γλώσσας	Το βιβλίο σχέσεις με τα εξετάσεις	Η γνώση έχει πολυφωνικό χαρακτήρα	• το μάθημα δεν έχει σχέση με εξετάσεις • το βιβλίο παρέχει ασφάλεια	• συμμετοχή, έκφραση, μαθαίνει ο ένας από τον άλλο	• αδύναμη αποσύνδεση από το βιβλίο • επιμονή στα κείμενα κοινότητας (μαντινάδες) • θετική στάση στη διάδοση της γνώσης • σύνδεση μαθήματος με τέχνη
Μάθηση/Μαθητεία – στάσεις για το πώς μαθαίνουμε	• Ανταγωνισμός • Έλλειψη διαλόγου εντός κοινότητας • Ανάγκη πειθαρχίας	• Δέσμευση σε κοινό σκοπό • Εντοπισμός και επίλυση προβλημάτων εντός κοινότητας • Αίσθηση ελευθερίας		• σύλληψη προβλημάτων στο δικό τους γλωσσικό κώδικα και σύστημα αξιών («φιλία») • αίσθηση ελευθερίας • θετική στάση σε πολλαπλές οπτικές • αλλαγή στάσης: η εργασία στην ομάδα μπορεί να είναι γρήγορη	• αναγνώριση ανακαλυπτικής μάθησης • συσχετισμός με συγκεκριμένες δραστηριότητες (επιλογή θέματος, συλλογή πληροφοριών, συγγραφή κειμένων)
Σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες	• Ατομισμός • Έλλειψη συνέπειας	• Συνεργασία • Συνειδητοποίηση ατομικής ευθύνης		• πρόταση λύσεων (1. Να καταμερίζονται οι εργασίες, 2. Να μην επηρεάζουν οι εξωσχολικές σχέσεις	• παροχή αλληλοβοήθειας • επίλυση προβλημάτων εντός ομάδος • σύνδεση με χώρο • σχέση με κείμενα κοινότητας • προέκυψαν θέματα φύλου
Σχέση με τον εκπαιδευτικό	• «ελεγκτικός»	• «υποστηρικτικός»		• αποδοχή πολλαπλών – αντιφατικών οπτικών • να επιβάλλεται • να ασκεί εξουσία, όταν χρειάζεται	• να βοηθά όσους χρειάζονται • να προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση • να προωθεί την ισότητα
Χωροχρόνος	• ο χρόνος ως εμπόδιο	• ευχάριστη αίσθηση του χρόνου		• ευχάριστη αίσθηση χρόνου • σύνδεση χρόνου με αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια • συνειδητοποίηση θεσμικών περιορισμών	• με τις συγκρούσεις γίνεται σπατάλη του χρόνου • Χρειάζεται πιο πολύς χρόνος • Με παροχή αλληλοβοήθειας, όλοι προχωράμε – ευχάριστη αίσθηση
	• η αίθουσα δεν είναι ευχάριστη	• η χωροταξία και η σχέση με τη συζήτηση		• διαλογικότητας με χωροταξία	• Το σχήμα κύκλου των θρανίων ενισχύει τη συζήτηση
	ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ		ΑΠΟΔΟΧΗ ΠΟΛΛΑΠΛΟΤΗΤΑΣ/ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΤΙΦΑΣΕΩΝ		ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΕΞΟΥΣΙΑΣ – ΣΧΕΣΙΑΚΗ ΑΝΑΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Στον επόμενο πίνακα (δες Πίνακας 28 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ανά κύκλο και ανά θεματική κατηγορία) δίνονται συνοπτικά τα δεδομένα ανά κύκλο και ανά θεματική κατηγορία. Μπορεί εύκολα να παρακολουθήσει κανείς την εξέλιξη και ανά θεματική κατηγορία (οριζόντιος άξονας) και ανά κύκλο (κάθετος άξονας). Ως προς τις διδακτικές πρακτικές, οι οποίες παρουσιάζονται μόνο στους δύο κύκλους, καθώς δεν τις ανέφεραν οι συνερευνητές/τριες ως κατηγορίες παρατηρούμε πως η κυρίαρχη στρατηγική είναι η παράθεση/ποικιλία κειμενικών ειδών, η οποία αυξήθηκε στον Β κύκλο. Συνεχίζεται και στους δύο κύκλους η αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων, αλλά στον Β κύκλο υπάρχει και η αντίσταση στους κυρίαρχους λόγους. Η στρατηγική της παράθεσης/ποικιλίας φωνών στον Α κύκλο συνοδεύεται με μια ταύτιση υπέρ του λόγου της οικογένειας και στον Β κύκλο με μια ταύτιση με τον κυρίαρχο εμπορικό λόγο, όπως αναλύουμε και παρακάτω τα ευρήματα αυτά χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Στο κύριο μέρος δίνονται λεπτομέρειες και ερμηνείες που δημιουργούν προβληματισμούς και ανοίγουν νέες κατευθύνσεις σε τέτοιου είδους πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού.

Ως προς τις στάσεις τους στο μάθημα της γλώσσας αρχικά παρουσιάζονται αντιφάσεις με το σχολικό βιβλίο να παραμένει κυρίαρχο, παρόλα αυτά αναγνωρίζεται ο πολυφωνικός χαρακτήρας της γνώσης. Στη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο εκφράζουν ρητώς πως το μάθημα δεν έχει σχέση με τις εξετάσεις και συνεχίζουν να εμμένουν στο βιβλίο. Από την άλλη αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή και την κονστрукτιβιστική μάθηση. Στον Β κύκλο υπάρχει μια αποσύνδεση από το βιβλίο, έστω και περιορισμένη. Αρχίζουν να συνδέουν το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας με συγκεκριμένα κειμενικά είδη τοπικού χαρακτήρα, με την τέχνη και να αξιολογούν θετικά τη διάδοση της γνώσης από τους ίδιους.

Ως προς τον τρόπο μάθησης στον Α κύκλο ο ανταγωνισμός, η έλλειψη διαλόγου και η ανάγκη πειθαρχίας συνοδεύονται από τη δέσμευση σε έναν κοινό σκοπό, την επίλυση προβλημάτων εντός της κοινότητας και το αίσθημα ελευθερίας. Αυτές οι αντιφάσεις κατά την ανάλυση του Α κύκλου (Α προς Β κύκλο) βοήθησαν στη συνειδητοποίηση μου πως τα προβλήματα λύνονται όταν προωθούνται οι κατανοήσεις, ο γλωσσικός κώδικας και οι συναφείς αξίες και πεποιθήσεις των μαθητών/τριών. Έτσι, μέσα από τη «φιλία» και όχι από τους όρους και τις κατανοήσεις που εγώ επέβαλα (ανταγωνισμός, έλλειψη διαλόγου κτλ), συνέδεσαν τα προβλήματα με το τοπικό παράγοντα και πρότειναν λύσεις. Αποδέχτηκαν τις πολλαπλές οπτικές και άλλαξαν στάση ως προς τις ομάδες, συνειδητοποιώντας πως με τις ομάδες μπορούν να λειτουργούν και με ταχύτητα και ευχάριστα. Στον Β κύκλο ξεπερνούν τα προβλήματα και επικεντρώνονται στην ανακαλυπτική μάθηση και σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που συνδέονται με τις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού που αναπτύξαμε.

Όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα στις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού η γνώση συνοικοδομείται από τα υποκείμενα και για τον λόγο αυτό έχει μεγάλη σημασία η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Έτσι μεταξύ τους οι συμμαθητές/τριες από τις αντιφάσεις του Α κύκλου (ατομισμός, έλλειψη συνέπειας από τη μία, συνεργασία και συνειδητοποίηση ατομικής ευθύνης από την άλλη) πέρασαν στην πρόταση λύσεων (καταμερισμός εργασιών) και αποφάσεων (να μην αφήνουν να τους επηρεάζουν οι εξωσχολικές σχέσεις) καταλήγοντας στον Β κύκλο στην αλληλοβοήθεια και σε θετικές στάσεις αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων εντός της κοινότητας. Συνέδεσαν, επίσης, τη σχέση μεταξύ τους με κειμενικά είδη της κοινότητας (μαντινάδες) και τον χώρο (π.χ. σχήμα κύκλου στις συζητήσεις Ολομέλειας). Στη θεματική αυτή αναδύθηκαν ζητήματα

κοινωνικού φύλου και συγκρούσεων που δεν είχαν διαφανεί στους προηγούμενους κύκλους, δημιουργώντας συναφείς προβληματισμούς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπάρχει στη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Από τις αντιφάσεις του Α κύκλου, όπου από τη μία ζητείται ένας ελεγκτικός εκπαιδευτικός και από την άλλη ένας υποστηρικτικός στην ανάλυση των δεδομένων στην μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο συνεχίζει να υπάρχει η σύνδεση του εκπαιδευτικού με την επιβολή και την εξουσία. Η σύνδεση αυτή είναι πλέον ρητή. Δεν παύουν όμως να υπάρχουν και άλλες οπτικές, οι οποίες είναι αποδεκτές. Στον Β κύκλο υποχωρούν τα δεδομένα για τον εκπαιδευτικό και ο ρόλος του συνδέεται με την παροχή βοήθειας σε όσους την χρειάζονται, με πρακτικές ανακαλυπτικής μάθησης και με προώθηση της ισότητας. Ένα ενδιαφέρον δεδομένο που αναλύεται στα αποτελέσματα και συζητιέται στα συμπεράσματα.

Η τελευταία θεματική αφορά τον Χωροχρόνο, ο οποίος αναδύθηκε μεν από τους μαθητές/τριες παρουσιάζει όμως στενή σχέση με τις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Ο Χωροχρόνος αποτελεί βασικό στοιχείο της πολυφωνίας και αναδεικνύεται στη θεωρία του Bakhtin (1981), καθώς την πραγματικότητα την αντιλαμβανόμαστε με βάση το χώρο και τον χρόνο που βρισκόμαστε (δες αναλυτικά στο 2.3.5 *Η διαλογικότητα και η σύνδεσή της με τον χώρο και τον χρόνο*). Η θεματική αυτή άρχισε σταδιακά να εμπλέκεται με τις υπόλοιπες θεματικές και να νοηματοδοτεί και την εκπαιδευτική πρακτική και τη μάθηση, αλλά και τις σχέσεις των εμπλεκομένων. Αρχικά ο χρόνος είναι εμπόδιο, καθώς δεν προλαβαίνουμε και δεν έχουμε τον χρόνο να αναπτύξουμε σχέσεις και να προσεγγίσουμε τη γλωσσική διδασκαλία με αυτόν τον τρόπο. Παρόλα αυτά όταν το κατορθώνουμε η αίσθηση είναι ευχάριστη. Στον Β κύκλο συνειδητοποιείται η ευχάριστη αίσθηση, ενώ παράλληλα συνδέεται η αίσθηση αυτή με την παροχή αλληλοβοήθειας. Όταν βοηθά ο

ένας τον άλλον, τότε η ομάδα προχωράει όλη μαζί και η αίσθηση του χρόνου δεν προβάλλει πλέον ως πρόβλημα. Σημαντική είναι και η σύνδεση του χρόνου με θεσμικούς περιορισμούς (κριτική επίγνωση).

Ως προς τη θεματική του χώρου, οι αντιφάσεις του Α κύκλου (όχι ευχάριστη η διάταξη και η αίθουσα και η σύνδεση της χωροταξίας με τη συζήτηση) κατά τη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο αλλάζουν. Τώρα ο χώρος συνδέεται στενά με τη διαλογικότητα και τη συζήτηση. Στον Β κύκλο αναδεικνύουν οι μαθητές/τριες τη συζήτηση σε κύκλο ως την κατεξοχήν χωροταξία προώθησης της συζήτησης.

Μέσα από τη συνοπτική παρουσίαση ο/η αναγνώστης/στρια μπορεί να διαπιστώσει πως από τις αντιφάσεις του Α κύκλου με την ανάλυση του Α κύκλου, εκ νέου οι συνερευνητές/τριες συνειδητοποίησαν τις αντιφάσεις τους, εξέφρασαν τις κατανοήσεις τους στον δικό τους γλωσσικό κώδικα, πρότειναν λύσεις, συνέδεσαν το μάθημα με το τοπικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αποδέχτηκαν πολλαπλές οπτικές, συνέδεσαν την πραγματικότητα (π.χ. χρονικοί περιορισμοί) με θεσμική επιβολή (κριτική επίγνωση), συνειδητοποίησαν τη χρονική και χωρική διάσταση των μαθητικών του ταυτοτήτων (spatial and temporal identities) και τέλος συνειδητοποίησαν την αλλαγή στάσεων (π.χ. στην περίπτωση πως και η ομάδα προχωράει γρήγορα). Στο Β κύκλο οι σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες με τον ε.ε., το διδακτικό αντικείμενο και τον τρόπο παραγωγής της γνώσης άλλαξαν (σχεσιακή ανακοινωνικοποίηση) μέσα από τον συνδυασμό των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού και τη ΣΕΔ). Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά τα δεδομένα και δίνονται ερμηνείες αναφορικά με τα αποτελέσματα και τον ρόλο τους στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη.

4.2 Πολυφωνικές Κειμενικές πρακτικές

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (σελ. 175) αναπτύξαμε το είδος των δεδομένων που θα παρουσιαστούν σε αυτό το κεφάλαιο, το οποίο αφορά τα κείμενα που παρήχθησαν από τους μαθητές/τριες στη φάση της παραγωγής κειμένων και αφού είχε προηγηθεί η επεξεργασία των κειμένων. Από την ανάλυση που προέκυψε διαπιστώθηκαν τα τέσσερα βασικά κοινωνιογλωσσολογικά προφίλ, τα οποία συσχετίζονται με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές στο παρόν περιεχόμενο της συγκεκριμένης δραστηριότητας, αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο που έλαβε χώρα η ΣΕΔ.

Τα τέσσερα κεντρικά κοινωνιογλωσσολογικά προφίλ (δες αρίθμηση στον Πίνακα 29) που βρέθηκαν και στους δύο κύκλους είναι: 1. Η συμμόρφωση με κυρίαρχους λόγους, 2. Ρήγμα με τις κυρίαρχες ταυτότητες (υβριδική ταυτότητα) - μόνο στον Β κύκλο, 3. Η παράθεση/συζήτηση που παρουσιάζει γλωσσική ποικιλία, 4. Η ρητή τοποθέτηση (συμμόρφωση στον Α κύκλο, σύγκρουση στον Β κύκλο).

Παρόλη την συμμετοχική έρευνα-δράση οι μαθητές/τριες συνεχίζουν να αναπαράγουν κυρίαρχους λόγους και να ταυτίζονται με δυνάμεις εξουσίας, χωρίς βέβαια να είναι αυτή η κυρίαρχη στρατηγική. Κυρίαρχη στρατηγική των μαθητών/τριών είναι αυτή της παράθεσης και της συζήτησης ποικίλων φωνών. Η στρατηγική αυτή συνοδεύτηκε από ορισμένους μαθητές/τριες με ρητή τοποθέτηση. Στην τοποθέτηση αυτή οι μαθητές/τριες⁷⁹ είτε ευθυγραμμίστηκαν με μία κειμενική φωνή, όπως αυτή της οικογένειας στο θέμα Διατροφή στον Α κύκλο, είτε ήρθαν σε

⁷⁹ Στην ανάλυση που αφορά τα δεδομένα από τη διδακτική πράξη θα χρησιμοποιείται ο όρος μαθητές/μαθήτριες, καθώς τα κείμενα αυτά να μην αναλύθηκαν ως να σημείο από τους μαθητές, οι αναλύσεις τους όμως δεν επηρέασαν τις κατανοήσεις μου σε βάθος και στηρίχθηκα στη ανάλυση λόγου του ειδικού. Αντίθετα, στα δεδομένα από τη ΣΕΔ χρησιμοποιείται ο όρος συνερευνητές/τριες, καθώς οι κατανοήσεις και οι ερμηνείες μου συνδιαμορφώθηκαν μέσα από τις αναλύσεις και τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών.

σύγκρουση με κάποια κοινότητα μετά από το άνοιγμα της διαλογικότητας, όπως η ρητή σύγκρουση (disalignment) με τους Διευθυντές των σχολείων (B κύκλος).

Πίνακας 29 Τα κοινωνιογλωσσολογικά προφίλ που διαμορφώθηκαν σε κάθε κύκλο

Κοινά και στους δύο κύκλους	Μόνο στον Α κύκλο	Μόνο στον Β κύκλο
1. η συμμόρφωση κυρίαρχους λόγους	συμμόρφωση με τους κυρίαρχους λόγους μέσω ψευδοπεριεκτικής σχέσης (μόνο στο Α κύκλο το δεύτερο) ←→	2. ρήγμα με τις κυρίαρχες ταυτότητες – υβριδική ταυτότητα
3. παράθεση συζήτηση – γλωσσική ποικιλία (η κυρίαρχη στρατηγική)		
4. Γνώμη νέων – ρητή τοποθέτηση σύγκρουσης ή συμμόρφωσης		Υπόσχεση διαλογικότητας, ουσιαστικά ευσθυγραμμίζεται με λόγο «νέων» →

Υπάρχουν και ταυτότητες που αναπτύχθηκαν μόνο στον Α ή στον Β κύκλο. Ως προς τον Α κύκλο διαμορφώθηκε ένα κοινωνιογλωσσολογικό προφίλ με κοινά χαρακτηριστικά με το κοινωνιογλωσσολογικό προφίλ της συμμόρφωσης με τους κυρίαρχους λόγους. Σε αυτό το προφίλ υπήρχε έντονη χρήση του α' πληθυντικού. Με τη βοήθεια της ανάλυσης λόγου και συγκεκριμένα αναλύοντας με βάση τη προσωπική δείξη, η χρήση του α πληθυντικού είναι ψευδοπεριεκτική, και ουσιαστικά αναπαράγει κυρίαρχους λόγους με ένα υβριδικό τρόπο, όπου ουσιαστικά ο/η συγγραφέας αποκρύπτει την αναπαραγωγή. Μοιάζει το προφίλ αυτό με το διαφημιστικό λόγο που θέλοντας να προσελκύσει τους πελάτες επιλέγει το α πληθυντικό για να δημιουργήσει μια κοινή αίσθηση του ανήκειν και να αποκρύψει την αγοραστική σχέση κέρδους. Λόγω της ομοιότητας δεν παρουσιάζεται στον αναλυτικό Πίνακα (Πίνακας 30).

Ενδιαφέρον έχουν τα προφίλ που διαμορφώθηκαν στον Β κύκλο και δείχνουν και την εξέλιξη της διδακτικής πρακτικής. Στο προφίλ με την υβριδική ταυτότητα που παρουσιάστηκε στον Β κύκλο, διαπιστώνουμε την αλλαγή από τον Α στον Β κύκλο, καθώς ο συνερευνητής/τρια από τη μία αναπαράγει κυρίαρχους λόγους, από την άλλη προσπαθεί να βρει τη δική του/της φωνή. Αντίστοιχο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το κοινωνιογλωσσολογικό προφίλ, όπου ο μαθητής/τρια υπόσχεται τη διαλογικότητα, ουσιαστικά όμως αναπαράγει αποκλειστικά τη φωνή των «νέων». Θέτω σε εισαγωγικά το «νέων», διότι ο λόγος τους εγκιβωτίζεται σε διαφημιστικά κείμενα προώθησης προϊόντων. Το προφίλ αυτό δείχνει πως παρόλη την προσπάθεια που έγινε, συνεχίζουν να υπάρχουν σημαντικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη διδακτική πραγματικότητα, αλλά και ότι χρειάζεται περαιτέρω εμβάθυνση στις διδακτικές πρακτικές, στον ρόλο μου και στις σχέσεις που διαμορφώνω, ώστε να μπορέσουμε να απομακρυνθούμε από μονοντολογικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας. Στον πίνακα (δες Πίνακας 30) δίνονται τα κοινωνιογλωσσολογικά προφίλ (χωρίς το προφίλ με την ψευδοπεριεκτικότητα) με τις αντίστοιχες γραμματικές επιλογές και τις κύριες στρατηγικές, όπως αυτές αναλύθηκαν με τη θεωρία αξιολόγησης των Martin

Πίνακας 30 Τα κοινωνιογλωσσολογικά προφύλ, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των κειμένων «μέσα από τα μάτια ενός μαθητή/τρια της Α και Β γυμνασίου»

1. συμμόρφωση - ταύτιση με κυρίαρχους λόγους (διατροφολόγων/Α κύκλο, γονείς-διευθυντές/Β κύκλο) (4)	2.ρήγμα - υβριδική ταυτότητα (2)	3.παράθεση - συζήτηση (10)	4.Γνώμη νέων - αντίθεση με ενήλικες/διευθυντές(3)	
			4α.μαθητές/τριες νέοι - σύγκρουση με διευθυντές (2)	4β.μαθητές/τριες - νέοι (1)
Μονογλωσσικότητα	Ετερογλωσσικότητα που συστέλλει τον διαλογικό χώρο και αναπαράγει κατά βάση κυρίαρχους λόγους	Ετερογλωσσικότητα: παράθεση πηγών (acknowledgement) διαστολή διαλογικού χώρου με επικαλύψεις σύνθετες γλωσσικές επιλογές	Ετερογλωσσικότητα: Αναγνώριση πηγής και επικάλυψη	Ετερογλωσσικότητα: διαστολή διαλογικότητας
γ πρόσωπο	βεβαιοτικές πράξεις	επικαλύψεις: μπορείς να	συστολή μέσω άρνησης	μέσω επικάλυψης (νομίζω)
οριστική	γ πρόσωπο	β πρόσωπο για συμβουλές	παρούσα κειμενική φωνή που συζητά ρητώς τις οπτικές	α πρόσωπο
Λεξιλόγιο ειδικών (π.χ. γιατρών, ψυχολόγων) Λεξιλόγιο κινδυνολογίας στον Β κύκλο (αναβαθμίζεται με σύστημα διαβάθμισης και με επανάληψη)	οι απόψεις δεν αποδίδονται στις φωνές των κειμένων, αλλά στους μαθητές/τριες	προσωπική δειξή μου φαίνεται	κατασκευή συλλογικής ταυτότητας που ανήκει ο μαθητής/τρια	υπόσχεται διαλογικότητα - περιορίζει κοινωνικές ομάδες
Ετερογλωσσικότητα σε σημεία με επικάλυψη και συγκεκριμένα με δεοντική τροπικότητα (Β κύκλο)		στο υποσύστημα διάθεσης: -προωθούνται οι αρνητικές απόψεις	Ρητορική στρατηγική: συστέλλει τη διαλογικότητα της ομάδας εξουσίας (γονείς, διευθυντές) και διαστέλλει συγκεκριμένη οπτική	
εμπλοκή με κρίσεις ορθότητας: <i>φωνή που καταπνίγει τη δική της (Ledema κ.α., 1994) άρα το α' πληθυντικό η αδύναμη κειμενική φωνή που καταπνίγεται (Β Κύκλο)</i>	Στο κλείσιμο Ρήγμα: -Γλώσσα νέων “ντάξει δε λέω” -εμφάνιση “κειμενική φωνής”	στο σύστημα διαβάθμισης -προωθούνται οι θετικές απόψεις για τα κινητά	β πρόσωπο - παροχή συμβουλών	
<i>συντάσσεται με κοινότητες που προωθούν αναίτια κινδυνολογία</i> <i>άνισες σχέσεις - κάποιος σε υποχρεώνει</i> <i>δεν αφήνει περιθώρια με κοινότητες που προωθούν ή έστω δεν απορρίπτουν άλλες οπτικές</i>	<i>συντάσσεται με κοινότητες που αναγνωρίζουν την αρνητική χρήση των κινητών π.χ. διευθυντές, γονείς</i> <i>Ρήγμα: ταύτιση με συνομήλικους της</i>	<i>ευθυγραμμίζεται με ποικιλία κοινοτήτων και λόγοι γονέων, διευθυντών και λόγοι διαφημιστικού λόγου και λόγοι νέων</i>	<i>σύγκρουση με κοινωνική ομάδα διευθυντών, ρητή ευθυγράμμιση με κοινωνική ομάδα ψυχολόγων</i>	

και White (2005). (Για ολόκληρα παραδείγματα αναλύσεων δες στο Παράρτημα την ενότητα: Εκτενέστερες αναλύσεις ανά κύκλο).

4.2.1 Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων και υβριδικοί λόγοι αντίστασης

Αν και, στην παρούσα διδακτική και ερευνητική προσέγγιση δόθηκε έμφαση στις κοινωνικές διαδικασίες που δομούν την ρευστότητα των γλωσσικών επιτελέσεων και στους μαθητές/τριες ως δρώντα υποκείμενα με δυνατότητες να συμμετέχουν, να δομούν και επαναδομούν τα επικοινωνιακά συμβάντα (Κωστούλη, 2015α: 143) υπήρξε εμμονή στην αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων. Έτσι παρόλες τις κειμενικές φωνές στον Α κύκλο για το θέμα της διατροφής παρατηρούμε πως

[...]ο μαθητής είναι καλύτερα να αποφεύγει τα έτοιμα φαγητά που βρίσκουμε έξω και να τρώει το σπιτικό φαγητό και φρούτα στα διαλείμματα, αντί για πατατάκια κ.α. Ο μαθητής μπορεί να προτιμήσει το μαύρο ψωμί το οποίο είναι πιο υγιεινό, να καταναλώνει ψάρι, να αποφεύγει τα γλυκά γιατί περιέχουν πολλή ζάχαρη η οποία είναι ανθυγιεινή. [...]Αν η σωστή διατροφή συνδυαστεί με γυμναστική ο μαθητής θα έχει καλύτερη αντοχή και απόδοση.

(Απόσπασμα από ΣΕ.Α12, ΜΚ) (έντονη γραφή ε.ε.)

Αν λάβουμε υπόψη το περιεχόμενο πως αυτός ο «ένας μαθητής» είναι ο συγγραφέας του κειμένου, παρατηρούμε πως δεν θέλει να εμπλακεί ο ίδιος, μόνο εκφράζεται μέσα από αυτήν την αφηρημένη οντότητα «ο μαθητής» και το γεγονός πως το υπόλοιπο κείμενο είναι μονογλωσσικό, καθώς δε γίνεται συζήτηση και οι προτάσεις με οριστική (έντονη γραφή) παρουσιάζουν τις θέσεις ως δεδομένες (taken for granted) (Martin & White, 2005: 100). Εξάιρεση αποτελεί η πραγμάτωση της τροπικότητας με το 'μπορεί' που εντάσσει τη λογική πρόταση και στην κατηγορία της επικάλυψης (entertain). Και το υποσύστημα της διάθεσης (attitude) φανερώνει πως κατά βάση ο συγγραφέας εκτιμά ως σημαντικές αξίες (appreciation-valuation) τη σωστή διατροφή, την καλύτερη ανάπτυξη και την υγιεινή διατροφή. Αυτές οι αξίες είναι σημαντικές για την κοινότητα των διατροφολόγων και όσων συντάσσονται (solidarity) με τη σωστή διατροφή. Ευθυγραμμίζει με τον τρόπο αυτό αναγνώστες

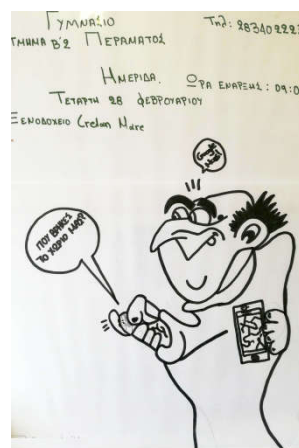
που αξιολογούν θετικά. Η οπτική αυτή αλλά και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται αντανακλάται κατά βάση στα κείμενα του γιατρού και των διατροφολόγων.

Αντίστοιχα και στον Β κύκλο συνεχίζει η αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων για το θέμα του διαδικτύου και της χρήσης των κινητών.

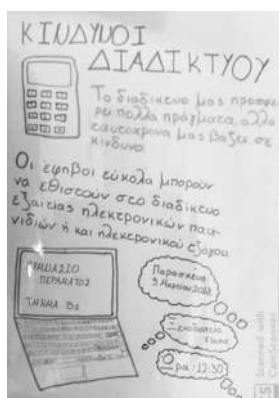
[...] Όταν συνομιλούμε με κάποιον **πρέπει** να τον ξέρουμε, δεν **πρέπει** να είναι άγνωστος γιατί υπάρχουν πιθανότητες **να μας κάνει κακό** γι' αυτό **πρέπει** να είμαστε πολύ προσεκτικοί με τον ποιον μιλάμε. Επίσης, **πρέπει** να προσέχουμε πολύ το τι δημοσιεύουμε. Γενικά, **πρέπει** να προσέχουμε πολύ με το διαδίκτυο διότι υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι που μπορούν να μας βλάψουν!

(Απόσπασμα από Ευαγγελία.Β, ΜΚ) (έντονη γραφή ε.ε.)

Η συχνή χρήση της δεοντικής τροπικότητας αποτελεί ουσιαστικά τη ρητορική τεχνική της επανάληψης που συναντάμε σε κείμενα εξουσίας, όπου κάποιος ανώτερος καθορίζει τις πράξεις μας, όπως κείμενα εκκλησιαστικά, διαλόγους καθηγητή - μαθητή, γιατρού-ασθενή, γονιού - παιδιού.



Εικόνα 33 Αφίσα που κατασκεύασε ομάδα μαθητών/τριών



Εικόνα 34 Αφίσα βασισμένη στον Β κύκλο (ομαδική)

Η κειμενική φωνή ως προς το υποσύστημα της διάθεσης (attitude) επιλέγει κρίσεις (judgements). Υπάρχει μία κρίση για παράδειγμα στο όπου αναφέρεται πως 'μας κάνει κακό' (κρίση κοινωνικής κύρωσης (social sanction - ορθότητα (propriety))). Οι κρίσεις είναι έντονες μέσα από το λεξιλόγιο της κινδυνολογίας (π.χ. *προσεκτικοί, προσέχουμε, κίνδυνοι, βλάψουν*), όπως φαίνεται και στην αφίσα που κατασκεύασαν οι μαθητές/τριες (Εικόνα 33 και στην Εικόνα 34).

Εξέλιξη στον Β κύκλο μπορούμε να το εντοπίσουμε στην κειμενική φωνή που καταπνίγεται. Σύμφωνα με Iedema κ.α. (1994) το σύστημα της τροπικότητας εμπλέκεται με την κρίση. Έτσι, η ορθότητα εμπλέκεται με τον τρόπο της υποχρέωσης (modulation of obligation) και η επιμονή με τον τρόπο της ροπής/έφεσης (modulation of inclination). Αυτή η επιμονή να συνεχίσουμε, αλλά και η υποχρέωση που συνδέεται με την δεοντική τροπικότητα φανερώνει πως αν και ο/η συγγραφέας διαστέλλει την διαλογικότητα προωθεί μία φωνή που καταπνίγει τη δική της, αναλογιζόμενοι πως ο/η/ συγγραφέας είναι έφηβος/η που ασχολείται με το κινητό του/της.

Η αντιφατικότητα δεν είναι κάτι που εκπλήσσει. Ο λόγος συναρτάται από τα συμφραζόμενα, έχει, δηλαδή, ενδεικτική (indexical) διάσταση (Gumprez, 1982). Κάθε φορά επιτελούμε πράξεις ταυτότητας (Le Page, 1978), κατασκευάζοντας αυτό που θέλουμε να προβάλλουμε. Οι ταυτότητες διαφοροποιούνται σε κοινωνικά και επικοινωνιακά πλαίσια (Γεωργακοπούλου, 2007: 4-6), για αυτό το λόγο τα άτομα δύναται να «υποδύονται ποικιλία ρόλων⁸⁰, ακόμα και αντιφατικών» (Archakis & Tzanne, 2005).

Γενικά, στην κλειστή περιοχή του Μυλοποτάμου με τον αγροτοκτηνοτροφικό χαρακτήρα γίνεται φανερό πως η γνώση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου αποτελεί απαραίτητο παράγοντα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Δεν μπορεί να ερμηνεύουμε το εκπαιδευτικό έργο σε ανιστορικά, χωρίς κοινωνικούς καθορισμούς (context free) και ένα περιβάλλον αξιακά ουδέτερο (value neutral) (Slattery, 1995· Fenwick, κ.α. , 2012). Στην πατριαρχική κοινωνία του Μυλοποτάμου με έντονα ακόμη προνεωτερικά

⁸⁰ Για να μην υπάρχει σύγχυση στη Μεθοδολογία συγκρίναμε τον όρο «ρόλος» με τον όρο «στάση», για να γίνει κατανοητό πως ο «ρόλος» είναι πιο στατικός σε σχέση με τη «στάση». Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ρόλοι δεν αλλάζουν ή ότι είναι αμετάβλητοι.

γνωρίσματα και σταθερές ταυτότητες, όπου η εκκλησία και το κράτος παίζουν σημαντικό ρόλο (Watson, 2005) είναι αναμενόμενο να συνεχίζεται η αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων. Δεν είναι τυχαίο που οι μαθητές/τριες ήθελαν να πάρουμε συνέντευξη και από τον ιερέα της ενορίας για το θέμα της Διατροφής, ο οποίος μας πρότεινε και το κείμενο του Αγίου Βασιλείου, το οποίο επέμεναν οι συνερευνητές/τριες να ενταχθεί, χωρίς να δημιουργείται κάποιος ενδοιασμός στη στάθμιση των φωνών.

Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε όμως στον Β κύκλο και την εμφάνιση της κειμενικής φωνής που καταπιέζεται. Η στρατηγική αυτή δεν είναι η ίδια με τη στρατηγική του Α κύκλου που συγκροτούνταν ψευδοπεριεκτικές γλωσσικές επιλογές. Στην περίπτωση αυτή μέσα από το α πληθυντικό πρόσωπο (π.χ. *Να τρώμε όσο πιο συχνά μπορούμε φρούτα και χυμούς, να γυμναζόμαστε πιο συχνά, όπως να τρέχουμε, να περπατάμε και τα καλοκαίρια να κολυμπάμε*. Ροζαλία.Α.ΜΚ), η δείξη προσώπου κατασκευάζεται από τη μία γύρω από τη συλλογική ταυτότητα της τάξης. Από την άλλη καθώς τα κείμενα είναι ατομικά, έχουμε την ψευδοπεριεκτική δείξη (Haverkarte, 1992) που αναδεικνύεται σε κείμενα που επιθυμούν να δημιουργήσουν μια εγγύτερη σχέση με τον δέκτη. Ποια είναι όμως αυτά τα κείμενα; Ως προς το περιεχόμενο είναι τα ίδια με τα κείμενα που αναπαρήγαγα τους κυρίαρχους λόγους χωρίς να συζητούν άλλες οπτικές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση που δημιουργείται ρήγμα με τους κυρίαρχους λόγους. Στην περίπτωση αυτή οι επιλογές όρων και οι διακειμενικές συνάψεις αποτελούν ενδείκτες που παραπέμπουν σε λόγους (Foucault, 1972). Συγκριμένα η υβριδικότητα έδωσε τη δυνατότητα να εντοπίσουμε την αποσταθεροποίηση σε αυτό το παραδοσιακό περιβάλλον με έντονους τους

μύθους πολιτιστικής ομοιογένειας (Benwell & Strokoe, 2006: 28). Στο παρακάτω απόσπασμα παρουσιάζεται μόνο το κλείσιμο το οποίο στο γραπτό λόγο έχει αξιολογικά χαρακτηριστικά (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2015: 103). Στο κομμάτι που παραλείπεται ο μαθητής/τρια αναπαρήγαγε λόγους ειδικών. Στο κλείσιμο όμως παρατηρείται ένα άλλος λόγος.

[...] Άμα όμως δεν σταματήσουν όλα αυτά σύντομα θα τους γίνει καθημερινή συνήθεια με αποτέλεσμα την κάθε ώρα και στιγμή να την περνάνε σε μια οθόνη βλέποντας άσχετα πράγματα τα οποία δεν θα τους είναι χρήσιμα σε κάτι, εκτός κι αν είναι κάποια εργασία, αλλά να κάθονται όλη την μέρα δε λέει. Ντάξει δεν λέω είναι ωραίο να σερφάρεις όλη την μέρα, όμως κάποια στιγμή θα πρέπει να βάλουν ένα όριο, γιατί θα έχουν τις παραπάνω επιπτώσεις, κάτι που πιστεύω δεν θα ήθελε κανείς, αλλά φταίει το διαδίκτυο με τις εφαρμογές που έχει βγάλει και κατεβάσει.

(Πέτρος, Β.ΜΚ) (έντονη γραφή ε.ε.)

Το τρίτο πρόσωπο και οι βεβαιωτικές πράξεις συνεχίζουν να δημιουργούν ένα πιο επίσημο ύφος το οποίο όμως διαρρηγνύεται από την φράση του νεανικού λεξιλογίου 'δε λέει'. Αυτό το ρήγμα γίνεται ακόμη πιο έντονο με τη φράση του νεανικού λεξιλογίου 'ντάξει δε λέω', όπου παρατηρούμε και το πρώτο πρόσωπο να κάνει την εμφάνισή του με την κειμενική φωνή να γίνεται φανερή σε συνδυασμό με το β πρόσωπο. Αρχικά, έχουμε μία άρνηση 'δεν' (disclaim – deny), η οποία ανοίγει με το πρώτο πρόσωπο σε μία δήλωση της μαθήτριας/του μαθητή (proclaim – concur). Η χρήση του 'Ντάξει δε λέω' είναι ένα σημείο προφορικοποίησης (conversational), το οποίο δημιουργεί μια νέα υβριδική ταυτότητα. Επαναφέρεται στις κυρίαρχες ταυτότητες με τη δεοντική τροπικότητα και επανέρχεται σε αυτό που ορίζει ως κανονικότητα.

Ευθυγραμμίζει τους αναγνώστες που συμφωνούν με τις κοινότητες που προβάλλουν την αρνητική πολύωρη χρήση των κινητών και διαβλέπουν συνεχώς κινδύνους. Στο ρήγμα όμως που αναφερθήκαμε φαίνεται πως διαμοιράζεται απόψεις με τους συνομήλικους της/του (ντάξει δε λέω) και έτσι δημιουργεί μία σχέση ταύτισης

μαζί τους, η οποία διατηρείται ως ένα σημείο και οδηγείται τέλος στην αποποίηση της προσωπικής ευθύνης και τη ρίψη ευθυνών στο ίδιο το κινητό και τις εφαρμογές που κατασκευάζονται για αυτό.

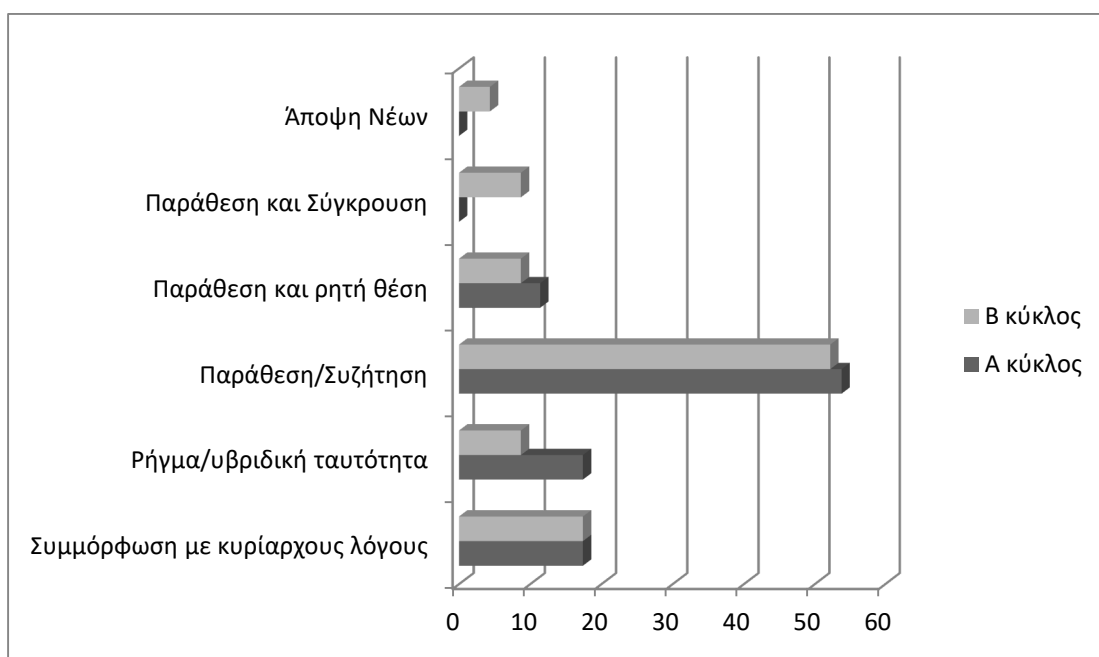
Άσχετα με το αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε με τις απόψεις που προβάλλονται παρατηρεί κανείς εύλογα πως οι διδακτικές επιλογές έδωσαν τη δυνατότητα έκφρασης και μιας άλλης φωνής που καταπιεζόταν στο σχολείο, παρόλο που στο αγροτοκτηνοτροφικό πλαίσιο με τις σταθερές παγιωμένες σχέσεις και ταυτότητες προβάλλονται αντιστάσεις, όπως αυτές που παρατηρήθηκαν στο μαθητικό κείμενο. Αντιστάσεις στην προκειμένη περίπτωση παρουσιάστηκαν στον προστατευτισμό του σχολείου και των γονιών που θεωρούν τους μαθητές και τις μαθήτριες ανίκανους/ες να προστατευτούν. Ο προβληματισμός προκύπτει γύρω από τη στροφή στις υποκειμενικές αντιλήψεις και αξίες. Παρατηρούμε ότι σε αγροτοκτηνοτροφικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια η εμπλοκή της οικογένειας και των τοπικών αξιών επηρεάζουν το σχολείο και τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών. Καθορίζει σε τέτοιο βαθμό τις υποκειμενικότητες των μαθητών/τριών, που χρειάζεται να ερευνηθεί περαιτέρω το πώς λειτουργούν οι διακειμενικές αλυσίδες στα αγροτοκτηνοτροφικά περιβάλλοντα και πως οι μαθητές/τριες διαπραγματεύονται τον λόγο του σχολείου ή τις πολυφωνικές πρακτικές.

Η αντίσταση στον κυρίαρχο λόγο δεν είναι κάτι που πρέπει να εκπλήσσει. Ο Apple (2016:134) συσχετίζοντας το σχολείο με τον εργασιακό χώρο επισημαίνει πως όπως στο «χώρο εργασίας υπάρχουν στοιχεία αντίστασης, σύγκρουσης, σχετικής αυτονομίας των εργαζομένων και διαρκούς εξέλιξης των εργασιακών σχέσεων, τότε τα ίδια τα στοιχεία θα πρέπει να υπάρχουν σε κάθε σχολείο», καταλήγοντας πως τα υπεραπλουστευτικά μοντέλα αναπαραγωγής του συστήματος δεν αρκούν για να

περιγράφουν την πολυπλοκότητα της καθημερινής ζωής στα σχολεία και στους χώρους εργασίας (Apple, 2016: 137).

4.2.2 Παράθεση / ποικιλία κειμενικών φωνών, έκφραση ρητής τοποθέτησης και επιστροφή σε λόγους κοινότητας ή λόγους ειδικών

Προκειμένου να εντοπίσω την κυρίαρχη στρατηγική και αν υπήρχε αλλαγή από τον έναν κύκλο στον άλλο μέτρησα τα δεδομένα και ποσοτικά. Έτσι συγκρίνοντας τα κοινωνιογλωσσολογικά προφίλ και ποσοτικά παρατηρούμε ότι και στους δύο κύκλους η στρατηγική της παράθεσης /ποικιλίας φωνών είναι η κύρια στρατηγική και μάλιστα να αυξάνεται στον Β κύκλο (όπως φαίνεται και από το παρακάτω ραβδόγραμμα). Η προσεκτική ανάλυση δείχνει πως χρειάζεται εμβάθυνση για να κατανοήσουμε την κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται.



Η κυρίαρχη αυτή στρατηγική δείχνει πως οι μαθητές/τριες πράγματι



Εικόνα 35Αφίσα αναφορικά με το θέμα του Β κύκλου (ομαδική)

διεύρυναν τις υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω των αλληλεπιδράσεων με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές/τριες τους, καθώς διαμορφώθηκε μια μαθησιακή κοινότητα που ενεπλάκη σε κύκλους διαλόγων με την τοπική κοινωνία και με ποικίλα κειμενικά είδη και φωνές μέσα από μια ενεργό εμπλοκή με τα κείμενα και τον κόσμο, σχεδιάζοντας και δημιουργώντας την εκπαιδευτική διαδικασία (Kostouli & Stylianou, 2012· Κωστούλη, 2015α:

159,161). Μία συνήθης στρατηγική είναι η αναφορά σε ποικίλες φωνές που μπορεί να γίνεται μέσω αναγνώρισης της πηγής (acknowledgement), μπορεί και όχι π.χ.

Η σωστή διατροφή έχει πολλές διαφορετικές έννοιες και πολλές γνώμες. Για παράδειγμα οι ειδικοί (ο γιατρός, ο Σεφ, διαιτολόγοι), μας λένε [...]Η οικογένεια όμως προτιμάει το σπιτικό φαγητό. Οι ηλικιωμένοι συμφωνούν με αυτό που είπε η οικογένειά μας. Από την άλλη η εκκλησία μας λέει [...]Μια YouTuber [...] μας δείχνει πώς να κάνουμε ένα υγιεινό πρωινό. Οι οικολόγοι μας λένε [...]για Ο γυμναστής μας λέει ότι [...]. Ο φαρμακοποιός μας λέει [...]ότι [...]

(απόσπασμα Ροζαλία. Α.ΜΚ)

Και στο παράθεμα αυτό, αλλά και στο επόμενο βλέπουμε το αποτέλεσμα της πολυφωνίας και της ετερογλωσσίας που τονίστηκε στη συγκεκριμένη παρέμβαση (δες και την Εικόνα 35). Παράλληλα, συμβάλλει στη δυναμική του κονστρουκτιβισμού, χωρίς να περιοριζόμαστε σε οπτικές που υποστηρίζουν πως η ανθρώπινη νόηση μπορεί να γνωρίσει μόνο ότι η ίδια κατασκευάζει (Von Glaserfeld, 1995), παρατηρούμε πως μπορεί η διακειμενική αλυσίδα να εμπλουτίσει τις γνώσεις και τις οπτικές των μαθητών/τριών.

Επίσης το διαδίκτυο βοηθά στην ευκολότερη, φθηνότερη και γρηγορότερη επικοινωνία με φίλους, συγγενείς κ.α. Από την άλλη όμως υπάρχουν και αρνητικές συνέπειες όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου για να ενασχοληθείς με άλλες δραστηριότητες όπως αθλητικές κ.α. Κατόπιν απομακρύνεσαι από ανθρώπους και η επαφή γίνεται μέσω οθόνης και όχι αληθινή. Το κυριότερο όμως είναι ο εθισμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αυτό μπορεί να μας

επηρεάσει, για παράδειγμα σε κάποιες δημοσιεύσεις μπορεί να συγκρίνεις τον εαυτό σου με το άτομο που απεικονίζεται και αυτό σε επιβαρύνει ψυχολογικά τις πιο πολλές φορές.

(Απόσπασμα από Μαρία.Β.ΜΚ)

Από τη μία συντάσσεται με την κοινότητα των συμμαθητών/τριών του/της - νεαρών -που προωθούν τη χρήση των κινητών, από την άλλη συντάσσεται περισσότερο με κοινότητες που υπερπροβάλλουν τους κινδύνους. Το υποσύστημα της διαβάθμισης από την άλλη θα προσδώσει μεγαλύτερη ταύτιση με τις κοινότητες που υποστηρίζουν τη χρήση των κινητών. Η ίδια η κειμενική φωνή εμπλέκεται μέσω του α προσώπου αλλά και μέσω του συσχετισμού της με την ποσότητα του χρόνου που περνάει στο κινητό της/του (μεγαλύτερο μέρος της μέρας). Η αναβάθμιση αυτή ευθυγραμμίζεται με αναγνώστες που και αυτοί αξιολογούν θετικά τον ελεύθερο χρόνο με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου. Αν και στο τέλος αφήνει την αίσθηση πως τάσσεται περισσότερο με άτομα νεαρής ηλικίας, κάτι αναμενόμενο για μαθητή/τρια Β γυμνασίου, δεν παύει να συζητάει την ποικιλία των φωνών και των οπτικών

Επίσης, η παράθεση οπτικών συνοδεύτηκε και από σχετικά γεγονότα εκτός κοινότητας, όπως για παράδειγμα ένα πρόσφατο γεγονός για την περίοδο που πραγματοποιούνταν η παρέμβαση και αφορούσε ένα περιστατικό με το φαινόμενο της «μπλε φάλαινας». Το θέμα αυτό δε θίχτηκε στα κείμενα, υπήρξε όμως ζωντανό παράδειγμα στις συζητήσεις των μαθητών/τριών και αντικατοπτρίστηκε και στα κείμενα που παρήγαγαν (*To blue whale ήταν μια παράξενη συνωμοσία που ήθελε το κακό παιδιών. Οι πιο πολλοί ήξεραν αυτή την εφαρμογή, αλλά και πάλι την έπαιρναν και έπεφταν θύματα.* Δημήτρα.Β.ΜΚ).

Η εμπλοκή ενισχύεται και από την προσαρμογή του ειδικού λεξιλογίου στο λεξιλόγιο της δικής τους κοινότητας . Οι συνερευνητές/τριες επισήμαναν πως το κείμενο των οικολόγων είχε ένα ειδικό λεξιλόγιο που τους δυσκόλευε (π.χ. ο τρόπος

που έχουμε επέμβει στη χημική σύσταση, ρύποι, διοξείδιο του άνθρακα /δες αναλυτικά στο Παράρτημα στην ενότητα: Τα τελικά κείμενα επεξεργασίας του Α κύκλου που επεξεργαστήκαμε στην τάξη). Ο/η μαθητής/τρια μεταφέρει εξωκειμενικά γνώσεις, αξίες και πεποιθήσεις από την κοινότητά του, αλλά και από τις συζητήσεις στην ομάδα προκειμένου να εξηγήσει το κείμενο που παραθέτει, επιβεβαιώνοντας τις ποικίλες τροχιές στις οποίες ανοίγουν στη μελέτη και στη εμπάθунση, αλλά και τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που αναπτύσσονται.

Οι οικολόγοι μας λένε για τη χημική σύσταση των φαγητών, δηλαδή μια κομπόστα είναι πιο υγιεινή, όταν είναι φτιαγμένη στο σπίτι παρά όταν είναι φτιαγμένη από το εργοστάσιο, επειδή στο σπίτι άμα το φτιάξεις κρατάει λίγες μέρες ενώ στο εργοστάσιο με τις χημικές ουσίες μπορεί να κρατήσει έναν χρόνο. Επίσης οι καπνοί που βγαίνουν από το εργοστάσιο ρυπαίνουν το περιβάλλον.

(απόσπασμα Μάριαν. Α.ΜΚ)

Εμφανής στο απόσπασμα είναι και η υβριδικότητα, καθώς ο λόγος των οικολόγων συγχωνεύτηκε με το λόγο των μαθητών/τριών και με τη στρατηγική της αλλαγής επιπέδου ύφους (register), έτσι ο μαθητής/τρια φροντίζει να οικειοποιηθεί τη γνώμη των οικολόγων κάνοντάς την πιο οικεία στην κοινότητά του. Εδώ διαφαίνεται και ο τελικός σκοπός του κριτικού γραμματισμού μέσα από πολυφωνικές πρακτικές, όπου οι μαθητές/τριες ως ενεργά υποκείμενα ενεπλάκησαν μεν σε αυτό το πολυσημειωτικό τοπίο, διασφάλισαν δε την πρόσβαση και πέτυχαν να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο μέσα από δικές τους γλωσσικές επιλογές. Παράλληλα, φέρνουν ένα παράδειγμα, σαν μια αφήγηση που επαναλαμβάνεται στις κοινότητες και αφορά εδώ την παραγωγή κομπόστας στο σπίτι και στο εργοστάσιο. Η αφήγηση αυτή είναι γνώριμη στην κουζίνα του/της συγκεκριμένου/νης μαθητή/τριας

Μία ακόμη τακτική είναι πως πολλές φορές μετά την παράθεση των κειμενικών φωνών υπήρχε και ρητή τοποθέτηση. Αυτή η τοποθέτηση αξιολογείται θετικά ένα πρώτο επίπεδο θετικά, διότι δείχνει μία κατεύθυνση και μία ενσυνείδητη

προθετικότητα. Για παράδειγμα ο/ συνερευνητής/τρια μετά την παράθεση των φωνών καταλήγει σε μία τοποθέτηση:

Δύο από τους πολλούς ειδικούς που επισκεφτήκαμε ή παρακολούθησαμε μας επιβάλλουν να ακολουθήσουμε την μεσογειακή διατροφή. Ένας άλλος επιστήμονας μας υποστηρίζει [...] Ένας τεχνολόγος τροφίμων υποστηρίζει [...] Η φαρμακοποιός όταν επισκεφτήκαμε μας πρότεινε [...] Ένας διάσημος σεφ μας προτείνει να [...]. Οι οικολόγοι μας λένε να [...]. Οι ηλικιωμένοι μας προτείνουν να [...]. Ένας άλλος τρόπος ενημέρωσης, όπου χρησιμοποιείται σήμερα είναι το διαδίκτυο. Υπάρχουν διάφορα βίντεο όπου μας πληροφορούν [...]. Επίσης, οι διαφημίσεις μας επηρεάζουν [...]

Κατά τη γνώμη μου και με βάση αυτά που μου λέει η οικογένειά μου μπορούμε να τρώμε από όλες τις ομάδες τροφίμων, αλλά με μέτρο.

(Νόρα. Α.ΜΚ)

Κυρίως μέσω της αυτοπτικότητας (evidentiality)⁸¹ (προτείνουν, το λένε και το πληροφορούν) ο/η συγγραφέας επιλέγει να μεταφέρει όλη τη συζήτηση της σχολικής αίθουσας και έτσι να δημιουργήσει μία ισχυρή διαλογική αλυσίδα ανάμεσα στη συζητήσεις, τα κείμενα και τα ερωτήματα που τέθηκαν στη σχολική αίθουσα. Οι οπτικές αυτές με το σημασιολογικό φορτίο που φέρουν τα συγκεκριμένα ρήματα παραπέμπουν στην παράθεση. Σε αντίθεση τα ρήματα επηρεάζουν και επιβάλλουν «αναγνωρίζει» (αναγνώριση) πέρα από την πηγή και την εξουσία των διαφημίσεων. Τα ρήματα αυτά δείχνουν και την κριτική επίγνωση (critical awareness)

Στο κλείσιμο ο/η μαθητής/τρια συντάσσεται με το λόγο της οικογένειας. Η κειμενική φωνή μετά την περιπλάνησή της στην ποικιλία των οπτικών επιστρέφει στην οπτική οικογένειας την οποία και αναδεικνύει. Σίγουρα η οπτική αυτή είναι υβριδική καθώς έχει προηγηθεί μία περιπλάνηση σε ένα ετερογλωσσικό περιβάλλον, αλλά η κειμενική φωνή επιστρέφει στη σιγουριά της πρώτης κοινότητας. Η νέα

⁸¹ Σημασιολογική κατηγορία η οποία επιτρέπει στον ομιλητή να ξεκαθαρίσει τη στάση του απέναντι στην πηγή των πληροφοριών του (π.χ. είδα ότι ήταν πλούσια, διάβασα ότι ήταν πλούσια) (Saeed I., 2017:192).

οπτική μάλιστα αναπαράγει επιπροσθέτως το λεξιλόγιο των ειδικών (‘ομάδες τροφίμων’).

Ο προβληματισμός έγκειται στο κατά πόσο η συγκριμένη μεταμοντέρνα γλωσσολογική διδακτική προσέγγιση που αναδεικνύει διαφορετικούς λόγους συμβάλλει στη δημιουργία κριτικά εγγράμματων υποκειμένων. Η τοποθέτηση και η επεξεργασία των λόγων αποτελεί ένα πρώτο βήμα στη στρατηγική αυτή. Από την άλλη τι συμβαίνει με τοποθετήσεις που δεν διασαφηνίζονται και απλώς παρατίθενται χωρίς ο μαθητής/η μαθήτρια να προχωρά σε διασαφήνιση της τοποθέτησης αυτής (π.χ. *Κατά τη γνώμη μου και με βάση αυτά που μου λέει η οικογένειά μου μπορούμε να τρώμε από όλες τις ομάδες τροφίμων, αλλά με μέτρο Νόρα..Α.ΜΚ*). Όταν η τοποθέτηση είναι μεν ρητή, αλλά αναπαράγει έναν λόγο όπως αυτός της οικογένειας χωρίς να προχωράει σε διασαφήνιση και αναζήτηση των δυνάμεων εξουσίας που τον καθορίζουν, ή όταν δεν αντιπαραθέτει τον λόγο αυτό με άλλους λόγους και τοποθετήσεις (όπως με τη χρήση κειμενικών δεικτών και ρημάτων π.χ. *συμφωνούν*), προφανώς δεν μπορούμε να μιλούμε για διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων πολιτών. Ο κριτικός γραμματισμός επίσης έχει σαφή πολιτικό προσανατολισμό και οι προσεγγίσεις που απλώς αναπαράγουν οπτικές χρειάζεται να εξεταστούν περαιτέρω. Η αναπαραγωγή του λόγου της οικογένειας χωρίς αιτιολόγηση και αποσαφήνιση αναδεικνύει τον κίνδυνο από τις μεταδομιστικές προσεγγίσεις της γλώσσας, που ενδέχεται να αναδείξουν σε κυρίαρχους λόγους τους λόγους της τοπικής κοινότητας, η οποία ενδέχεται να απομονωθεί και να μην προχωρήσει σε διάλογο άλλους λόγους και έτσι να μη συσχετιστούν τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Ιδιαίτερα σε επαρχιακές κοινωνίες όπως το συγκεκριμένο Γυμνάσιο ελλοχεύει ο κίνδυνος απομονωτισμού και περιχαράκωσης, που οδηγούν σε περαιτέρω αποδυνάμωση των επαρχιακών περιοχών.

Ο Habermas (1990) μιλώντας για τις σύγχρονες κοινωνίες αναφέρει πως ο άνθρωπος δεν καθορίζεται πλέον από την καταγωγή του και πως το μέλλον δεν ορίζεται από το παρελθόν. Κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται από τα παρόντα δεδομένα καθώς η οικογένεια, η ιστορικότητα και το πλαίσιο της περιοχής είναι κυρίαρχα (δες Μεθοδολογία 3.2.3 Το ευρύτερο πλαίσιο, σελ. 163). Τα άτομα της εν λόγω επαρχιακής κοινότητας συναντούν ασφάλεια στη γνώμη και στη σοφία της κοινότητας, κάτι που φαίνεται να επικροτείται από σύγχρονες προσεγγίσεις της γνώσης, όπως ο Εκδημοκρατισμός της Γνώσης (Sousa Santos, 2016), χωρίς όμως το την επίγνωση του κοινωνικοπολιτισμικού και της κριτικής σκέψης, δημιουργούνται αγκυλώσεις στο άτομο και στην κοινωνία.

Στον Β κύκλο υπήρχε αντίστοιχη περίπτωση που μετά από την παράθεση των ποικίλων φωνών εξέφρασε ρητά τη σύγκρουση (disalignment) με το λόγο των διευθυντών και στο τέλος τοποθετήθηκε ρητά υπέρ του λόγου των ειδικών (ψυχολόγων). Το πρώτο που αξίζει να σχολιάσουμε στο ΜΚ είναι πως όχι μόνο παραθέτει, αλλά και κριτικάρει τις ποικίλλες κειμενικές φωνές και μάλιστα συνδέει τις φωνές αυτές με την κοινωνική τους θέση (critical awareness).

[...] Τα αρνητικά του διαδικτύου είναι πολλά που όλοι τα γνωρίζουμε. Οι διευθυντές των δύο σχολείων μιλάνε κυρίως για τα αρνητικά του διαδικτύου, συγκρίνοντας την παιδική τους ζωή με τη σημερινή. Είναι λίγο υπερβολικό να μιλάνε κυρίως για τα αρνητικά, γιατί υπάρχουν και θετικά. Επίσης, δεν είναι δίκαιο να συγκρίνει τις παιδικές ηλικίες επειδή η τεχνολογία αλλάζει, άρα είναι λογικό να αλλάξει και η ζωή των παιδιών[...].

(Δήμητρα.Β.ΜΚ)

Και ενώ η κειμενική φωνή κατασκεύαζε μια συλλογική ταυτότητα με την αυτοπτικότητα, την παράθεση (acknowledgement) της φωνής και τον ποσοδείκτη «όλοι», αρχίζει να χτίζει μια σύγκρουση (disalignment) με τη φωνή των διευθυντών μέσω από το κοινωνικό αγαθό της γνώσης (γνωρίζουν). Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τα αρνητικά και οι διευθυντές των σχολείων αναφέρονται στα αρνητικά, δίνοντας αξία

στο χαρακτηριστικό της εκτίμησης (appreciation - valuation). Ο/η συγγραφέας δημιουργεί εδώ ένα δίπολο ανάμεσα σε μαθητές/τριες - διευθυντές. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν, οι διευθυντές τονίζουν τα αρνητικά. Η αντίθεση δομείται και μέσα από την παιδική - σημερινή ζωή. Οι διευθυντές κρίνουν με βάση τη δική τους παιδική εποχή και δεν λαμβάνουν το σήμερα και την τεχνολογία.

Πίνακας 31 Το χτίσιμο του δίπολου διευθυντών – μαθητών/τριών

Μαθητές/τριες	Διευθυντές
γνωρίζουν	δεν γνωρίζουν
κρίνουν με βάση το σήμερα	κρίνουν με βάση την δική τους παιδική ηλικία - δεν λαμβάνουν υπόψη το σήμερα.
γνωρίζουν τα αρνητικά	τονίζουν τα αρνητικά
λαμβάνουν υπόψη την τεχνολογία που αλλάζει - αλλάζει η ζωή παιδιών	δεν λαμβάνουν υπόψη την τεχνολογία που αλλάζει και ότι αλλάζει η ζωή των παιδιών

Αν και δημιουργεί πόλωση και αντίθεση, δεν μπορούμε να αμφιβάλλουμε ότι οι θέσεις αναπτύσσονται και δεν γίνεται απλή παράθεση. Υπάρχει και εμβάθυνση και συσχετισμός με την ηλικία και τις τεχνολογικές γνώσεις, δείχνοντας το πώς η γνώση γίνεται κριτική. Η απόρριψη του λόγου των διευθυντών συσχετίζεται και με τον καθορισμό της θέσης που θα έπρεπε να έχουν. Συγκεκριμένα με το επίθετο ‘δίκαιο’, η συμπεριφορά των διευθυντών κρίνεται ως κοινωνικά κυρώσιμη (social sanction - propriety), και ο συνερευνητής/τρια καταλήγει πως για τη θέση και το επάγγελμά τους θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους μαθητές/τριες, καθώς αξιολογείται η συμπεριφορά τους ως ηθικά απρεπής. (impropriety). Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε πως ο μαθητής/τρια νιώθει την ασφάλεια να εκφράσει την εναντίωσή του στο ισχυρό εξουσιαστικό ρόλο των Διευθυντών, κάτι που φανερώνει το κλίμα που δημιουργήθηκε στη σχολική αίθουσα.

Αυτό που εντυπωσιάζει και προβληματίζει είναι το κλείσιμο του/της συνερευνητή/τριας, όπου καταλήγει σε ρητή τοποθέτηση υπέρ των ψυχολόγων.

Εδώ αξίζει να αναφέρουμε πως δεν υπάρχει η ίδια στρατηγική όπως η ρητή ευθυγράμμιση με την οικογένεια.

Οι ψυχολόγοι πάλι μιλάνε για τα αρνητικά, αλλά τουλάχιστον είναι ειδικοί σε τέτοιες περιπτώσεις Άλλο είναι να τα ακούς και να τα λες από κάποιον αρχάριο και άλλο είναι να τα ακούς από κάποιον έμπειρο.

(Δήμητρα.Β.ΜΚ)

Οι ψυχολόγοι ταυτίζονται με την εμπειρία. Η δομική τοποθέτηση του χωρίου στο κλείσιμο του κειμένου είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εκτός του ότι δεν απορρίπτεται έρχεται σε αντίθεση με το προφίλ των εκπαιδευτικών που χτίστηκε παραπάνω, καθώς το επίθετο ‘αρνητικά’ δημιουργεί αυτή τη συνοχή με τις απόψεις των διευθυντών. Οι ψυχολόγοι έχουν κύρος και αντιμετωπίζονται ως ‘ειδικοί’ και ‘έμπειροι’, ενώ οι διευθυντές δεν ανταποκρίνονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο.

Αυτή ακριβώς η ταύτιση με τον λόγο των ειδικών θυμίζει τη συζήτηση και τη εμφάνιση των δυσανεξιών της νεωτερικότητας (Ταίηλορ, 2006), την κριτική που άσκησε ο Foucault., αλλά και την εμμονή στις μεγάλες αφηγήσεις (Λύοταρ, 1988). Η νεωτερικότητα ιεροποίησε τη γνώση και την έθεσε στην υπηρεσία της επιστήμης, του ορθού λόγου, στο κράτος και στην ανάπτυξη (Φρυδάκη, 2009: 40). Αν και η επιστημονική γνώση αμφισβητήθηκε στη μετανεωτερικότητα (Φρυδάκη, 2009: 235), στο παράθεμα αυτό μετά από τις διαλογικές οπτικές το υποκείμενο επιστρέφει στην ασφάλεια της επιστημονικής γνώσης (*ειδικοί*), μιας γνώσης όμως που αυτή τη φορά δεν βασίζεται στον ορθό λόγο, αλλά στην εμπειρία (*έμπειροι*). Η αξία του ειδικού όσο και αν αμφισβητείται από τη μετανεωτερικότητα, στην παρούσα κοινότητα έχει αξία, όπως φαίνεται και από την αναπαραγωγή του λόγου των ειδικών στον Α κύκλο. Ως ειδικός όμως δεν αντιμετωπίζεται ούτε ο εκπαιδευτικός, ούτε ο//η Διευθυντής/τρια.

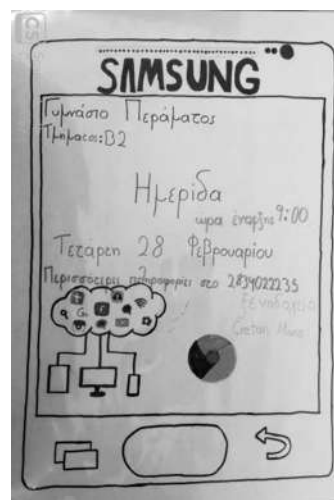
Μια τελευταία στρατηγική που αξίζει να μελετήσουμε είναι η στρατηγική που υπόσχεται τη διαλογικότητα και την ετερογλωσσικότητα, στο τέλος, όμως, καταλήγει να ευθυγραμμίζεται με συγκεκριμένες κοινότητες.

Εγώ νομίζω πως ένας μαθητής δευτέρας γυμνασίου βλέπει τα κινητά τηλέφωνα κάτι απαραίτητο, δηλαδή με το κινητό βλέπεις βιντεάκια ακούς τραγούδια και το πιο σημαντικό μιλάς με τους 'φίλους σου'. Έβαλα εισαγωγικά γιατί πολλές φορές 'φίλοι' είναι κάποιοι έφηβοι, που δεν έχουν συναντηθεί ποτέ στην πραγματικότητα. Αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Τα κινητά δεν έχουν μόνο αρνητικές πλευρές αλλά έχουν και θετικές δηλαδή με το τηλέφωνο μπορείς να βρεις πληροφορίες, ενώ χρήσιμο σε περίπτωση ανάγκης (π.χ. αν έχουμε χαθεί) μπορείς επίσης να σερφάρεις στο ιντερνετ, μπορείς να μιλήσεις με τους αληθινούς σου που τους γνωρίζεις στην πραγματικότητα. Έτσι τα βλέπει ένα παιδί Δευτέρας Γυμνασίου (δηλαδή εγώ) τα κινητά τηλέφωνα.

(Παναγιώτης, Β.ΜΚ)

Ο/η συγγραφέας αν και αφήνει περιθώρια σε άλλες φωνές (Τα κινητά δεν έχουν μόνο αρνητικές πλευρές αλλά έχουν και θετικές... πραγματικότητα), ουσιαστικά

συντάσσεται (solidarity) με τις φωνές των νέων, οι οποίοι βλέπουν θετικά τα κινητά. Σαν να αντιδρά στη όλη λογική της κινδυνολογίας εναντίον των κινητών και προβάλλει παραδείγματα-συμβουλές για να ενισχύσει τη θέση του. Απευθύνεται και μάλιστα ρητώς με το βενικό πρόσωπο σε όσους δεν κινδυνολογούν για τα κινητά και κυρίως σε μαθητές/τριες νεαρής ηλικίας. Η θέση του είναι δυναμική όπως φαίνεται και



Εικόνα 36 Αφίσα του Β κύκλου (ομαδική)

από το κλείσιμο του κειμένου (έτσι τα βλέπει...). Η σύνταξη με την κοινότητα των νεαρών πιθανώς συμμαθητών/τριών συνομήλικων διαφαίνεται και στο υποσύστημα της διαβάθμισης (graduation), όπου η επικοινωνία με τους φίλους αξιολογείται με τον υπερθετικό βαθμό με το δείκτη επίτασης 'το πιο σημαντικό' σε θέση εστίασης. Εδώ ο/η /συγγραφέας εντατικοποιεί (intensification) και αναβαθμίζει (upscaling) την επικοινωνία με τα κινητά ευθυγραμμίζοντας τους αναγνώστες με την πρακτική αυτή και δημιουργώντας δεσμούς αλληλεγγύης

(solidarity) με τις κοινότητες που αξιολογούν θετικά την επικοινωνία με αυτά. Αφήνει περιθώριο και στις κοινότητες που απορρίπτουν αυτή τη θέση με την επιλογή του ‘μπορείς’ και έτσι δεν έρχεται σε σύγκρουση.

Η αναγνώριση αυτού του λόγου ενέχει προβληματισμούς, αναλογικά με το ποιος λόγος είναι κυρίαρχος, αλλά και τι ακριβώς σημαίνει για το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Ο λόγος των Διευθυντών, αλλά και των ψυχολόγων σίγουρα είναι οι κυρίαρχοι λόγοι που ακολουθούνται στο σχολικό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε έναν λόγο νέων και ένα λόγο αντίδρασης που εν μέρει φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τον κυρίαρχο ρόλο Διευθυντών και Ψυχολόγων. Από την άλλη δεν παύει να είναι και ένας λόγος που αποσιωπά τους κινδύνους, όπως για παράδειγμα ο διαφημιστικός λόγος για να πουλήσει. Δες και την Εικόνα 36, όπου μέσα από την αναπαράσταση επιβεβαιώνεται η σημειολογική αντιστοιχία του με τον εμπορικό λόγο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. θέμα κινητό, όνομα μάρκας, επιλογή λογότυπων, γραμματοσειρές, έντονα χρώματα /logos).

Νομίζω πως αυτός ο λόγος έχει τεράστιο ενδιαφέρον, όπως θα αναπτύξω και στα συμπεράσματα, καθώς δείχνει τα όρια, τις δυναμικές και τους κινδύνους που μπορεί να αναπτυχθούν από τη συγκεκριμένη πολυφωνική πρακτική, αλλά και τον ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικό προκειμένου να συζητήσει τέτοιου είδους ζητήματα αναπαραγωγής κυρίαρχων λόγων.

Αυτή η αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων που συνδέεται με τον εμπορικό και διαφημιστικό λόγο με έντονους πολυτροπικούς πόρους νοημάτων και με υιοθέτηση στοιχείων από γλωσσικές ποικιλίες προκειμένου να προωθήσει το κέρδος εμφανίστηκε στη σχολική αίθουσα και μάλιστα χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη συζήτηση πολυφωνικών πρακτικών. Ο Fairclough (1995) είχε αναφερθεί σε

αντίστοιχο παράδειγμα όπου τα Πανεπιστήμια προκειμένου να προσελκύσουν «πελάτες – φοιτητές» υιοθέτησαν ρηματικές πρακτικές πιο «φιλικές». Ο ρόλος του κριτικού γραμματισμού είναι ακριβώς ο αναγνώστης να αναγνωρίζει τα στοιχεία αυτά και να προβάλλει αντιστάσεις. Φαίνεται όμως πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς ο εμπορικός διαφημιστικός λόγος υιοθετεί στρατηγικές από τις κοινότητες που δύσκολα τα άτομα απορρίπτουν. Για να κατανοήσουμε τη σημασία χρειάζεται να απομακρυνθούμε από τον κοινοτισμό σαν έννοια που αναπτύχθηκε τις δεκαετίες '60 και '70. Ο όρος κοινότητες πρακτικής χρησιμοποιείται πλέον ευρέως και έχει μορφές που αφορούν συχνά το χώρο του θεάματος και τις τεχνολογίες, (Gee, 2000: 517) π.χ. κοινότητες του StarWars. Πρόκειται για κοινότητες, όπου ο αυτοπροσδιορισμός προσλαμβάνεται μέσα από αυτόρρεςκες μορφές αυτοπροσδιορισμού (Φρυδάκη, 2009: 44). Αυτές οι κοινότητες είναι πολύ ισχυρές και όπως φαίνεται το άτομο δύσκολα μπορεί να διαφοροποιηθεί από αυτές. Ο διαφημιστικός λόγος οικειοποιείται αυτές τις κοινότητες, για να προωθήσει την πώληση προϊόντων.

Οι πολυφωνικές πρακτικές έχουν ενδιαφέρον, καθώς προσπερνούν την κριτική στον κριτικό γραμματισμό ενάντια στο δίπολο καταπιεσμένοι/καταπιεζόμενοι και στην εμμονή στα παραγωγικά θέματα (Jameson, 2016). Φαίνεται όμως ότι είναι αναγκαίο να λαμβάνουμε υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς οι ερμηνείες επηρεάζονται, όταν επιστρατεύονται πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη το τοπικό και το εφήμερο. Συγκεκριμένα, το αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον εμμένει σε κυρίαρχους λόγους, αν και διαπιστώνονται υβριδικοί λόγοι αντίστασης. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να συζήτησαν και να διεύρυναν τις απόψεις τους και να ενδυναμώθηκαν κριτικά. Υπάρχουν όμως και επιστροφές στο λόγο της οικογένειας και στο λόγο των ειδικών που αξίζει να συζητηθούν, προκειμένου να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Πίνακας 32 Ανακεφαλαιωτικός πίνακας εξέτασης πολυφωνικών κειμενικών πρακτικών

	Κυρίαρχοι λόγοι	Κειμενική ποικιλία / παράθεση φωνών (κύρια στρατηγική
Συμπεράσματα	Επιρροή κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου	Κριτικά εγγράμματα υποκείμενα
	Εμφανής η σύνδεση τοπικού-διεθνούς	Ρητή τοποθέτηση
	Υβριδικοί λόγοι αντίστασης	
Προβληματισμοί	Κειμενική φωνή που καταπιέζεται	Υπόσχεση διαλογικότητα – ευθυγράμμιση με αυτάρεσκες μορφές κοινοτήτων (τεχνολογία, κοινωνίες 21 ^{ου} αιώνα)
		Προσαρμογή σε λόγο κοινότητας, ειδικών, οικογένειας (αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον)

4.2.3 Στάσεις αξίες, πεποιθήσεις για το μάθημα της Γλώσσας

Υπενθυμίζουμε πως οι συνερευνητές/τριες κατά τον Α κύκλο προέβλεπαν αντιτιθέμενες οπτικές για καθεμιά από τις θεματικές κατηγορίες που ανέπτυξαν, τις οποίες πριν την έναρξη του Β κύκλου τη δεύτερη σχολική χρονιά μετανέλυσαν. Στον Πίνακα σελ. 290 παρατηρούμε πως στον Α κύκλο οι συνερευνητές/τριες συνέδεαν το μάθημα με τις εξετάσεις, αλλά και αναπαρήγαγαν κυρίαρχες φωνές. Από την άλλη αναγνώριζαν τον πολυφωνικό χαρακτήρα της γνώσης, αλλά και το πώς η γνώση κατασκευάζεται μέσα από τους άλλους. Δεν μπορούσαν όμως να κατανοήσουν ότι αυτές είναι αντιφάσεις. Στη μετάβαση από τον Α με Β κύκλο αναδείχθηκε η σύνδεση των εξετάσεων με το σχολικό εγχειρίδιο (βιβλίο), αλλά και πως το συγκεκριμένο μάθημα δεν σχετίζεται με τις εξετάσεις, δε δίνει δηλαδή απαντήσεις στα ερωτήματα του Ιουνίου. Παρόλα αυτά αναγνώριζαν τη συμμετοχή και την έκφραση απόψεων ως κάτι σημαντικό. Παρατηρούμε πως μέσα από το δικό τους λεξιλόγιο και μέσα από τον δικό τους κόσμο ερμηνεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Β κύκλο το ενδιαφέρον τους στρέφεται στις πρακτικές που προβάλλει η συγκεκριμένη ερευνητική και παιδαγωγική διαδικασία.

Πίνακας 33 Πορεία ανάλυσης κατανοήσεων στους κύκλους για τη θεματική κατηγορία Στάσεις, Αξίες, Πεποιθήσεις στο μάθημα της Γλώσσας (Το μάθημα της Γλώσσας)

Αντιφάσεις Α κύκλου		Αποδοχή διαφορετικών απόψεων από Α σε Β κύκλο		Β κύκλος – εντοπισμός συνειδητοποίησης αλλαγών μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές
Εξετάσεις (βιβλίο)	Ο «πολυφωνικός» χαρακτήρας γνώσης		Το μάθημα δε σχετίζεται με τις εξετάσεις Το βιβλίο πιο άμεση σχέση με τις εξετάσεις	Αποσύνδεση βιβλίων από εξετάσεις (αδύναμη) – θέμα που αφορά την κοινότητα
Παραγωγή κυρίαρχων λόγων	Ο κonstrouκτιβιστικός χαρακτήρας γνώσης	Συμμετοχή Έκφραση απόψεων – μαθαίνεις από τον άλλον		
				Κείμενα κοινότητας – δημοσιογράφοι / μαντινάδες
				Διάδοση γνώσης
				Τέχνη: ομαδικότητα και επικοινωνία
				Αίσθηση Χρόνου – ευχάριστη

Στο σημείο αυτό δε θα λέγαμε ότι τα ευρήματα παρουσιάζουν κάτι καινούριο, καθώς οι εξετάσεις και το άγχος αποτελούν ενδείξεις ελέγχου του σχολείου που έχει επισημανθεί από πληθώρα ερευνητών, όχι μόνο στον επιστημονικό χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα (δες ανάμεσα σε άλλους Bernstein, 1971· Bourdieu, 1999· Apple, 2016).

Εγώ έγραφα (στο χαρτάκι με τα συναισθήματα που γράψανε στην τάξη) άγχος επειδή δεν ξέρω πως θα με βοηθήσει στις εξετάσεις το πρόγραμμα που κάναμε με την διατροφή (5-4-2017 Μαριέτα. Α. ΜΗ)

Στη εμπειρία του/της συνέδεσε την παρέμβαση με το άγχος και τις εξετάσεις. Ως Συναισθανόμενος/η αναφέρει την νοητική διεργασία της άγνοιας «δεν ξέρω» και το



Εικόνα 37 Μαθητική ζωγραφιά 2

Φαινόμενο που αφορά την άγνοια είναι «πως θα βοηθήσει στις εξετάσεις το πρόγραμμα που κάναμε με τη διατροφή». Να

παρατηρήσουμε, επίσης, πως η διδακτική παρέμβαση ονομάζεται «πρόγραμμα» και εκλαμβάνεται ως κάτι διαφορετικό από ότι μια συνήθη διδακτική πρακτική. Το «πρόγραμμα» αυτό γίνεται η οντότητα που δρα και θα έπρεπε να βοηθά (διαδικασία) στην περίπτωση των εξετάσεων.

Έχουμε ήδη επισημάνει και αναπτύξει την παραγωγή των κυρίαρχων λόγων (δες σελ. 271 κ.ε.). Στην ζωγραφιά (Εικόνα 37) του συνερευνητή/τριας φαίνεται καθαρά η αναπαραγωγή των κυρίαρχων λόγων. Εδώ ο συνερευνητής/η συνερευνήτρια επέλεξε να αναπαραστήσει τη σχέση της δεξιότητας ανεύρεσης των επιχειρημάτων με το λόγο του γιατρού (*Βρίσκω τα επιχειρήματα του γιατρού*). Και στο σύννεφο διαλόγου στην ομάδα όπου βρίσκεται ο ε.ε. αναφέρεται ο/η συνερευνητής/τρια στον κυρίαρχο λόγο του γιατρού με τον εργαλειακό του λόγο και τους θεσμούς της νεωτερικότητας που τον συνοδεύουν, δύο από τις τρεις βασικές δυσανεξίες της νεωτερικότητας, όπως τις ανέδειξε ο Ταίηλορ (2006: 30-44), φαίνεται να ξεπροβάλλουν στις κατανοήσεις των μαθητών/τριών. Ο λόγος του γιατρού αντιπροσωπεύει τον Ορθό Λόγο, τον Λόγο των ειδικών που θεσμοθετείται και προωθείται από τις κυρίαρχες ομάδες. Αυτή η περίπτωση, όπως και οι εξετάσεις αντανακλούν την αντίληψη για το ποια κείμενα πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο και ειδικά στην περίπτωσή μας στη Γλώσσα. Η Γλώσσα των ειδικών σε ένα θέμα είναι η αρμόζουσα για τους μαθητές/τριες. Κείμενα καθημερινά, αφηγήσεις, βίντεο στο youtube, ετικέτες, οδηγίες δεν θεωρούνται «κατάλληλα». Οι συγγραφείς οφείλουν να έχουν κύρος και μόρφωση, όπως και ο γιατρός του οποίου ο λόγος αναπαράγεται χωρίς αμφισβήτηση και κριτική σκέψη.

Και στη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο συνέχισαν να συνδέουν το μάθημα με τις εξετάσεις. Εκεί έγινε εμφανές. Το «αν με βοηθήσει» στο παρακάτω παράθεμα παραπέμπει προφανώς στις εξετάσεις και όχι σε κάποια άλλη αφηρημένη οντότητα.

Οπότε νομίζω ότι ακόμα το μάθημα του βιβλίου είναι ιδανικό για μένα. Ίσως να αλλάξω γνώμη, αν με βοηθήσει. (Μαριέτα.ΑΒ.)

Στο πέρασμα από τον Α στον Β κύκλο όμως οι συνερευνητές/τριες συνδέουν συνειδητά την πρακτική με τις εξετάσεις και το βιβλίο και διατυπώνουν αρνητικά σχόλια ως προς την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις.

Η σύνδεση με τις εξετάσεις είναι το άλλο μοτίβο που εμφανίζεται συνεχώς και επαναλαμβανόμενα. Το παρακάτω απόσπασμα αποδίδει όλο τον προβληματισμό της τάξης αναφορικά με το θέμα.

[...]Αρκετοί όμως μαθητές δεν ξέρουν πως ο τρόπος που κάνουμε μάθημα στη Γλώσσα θα μας βοηθήσει στις εξετάσεις του Ιουνίου. Δηλαδή, ο τρόπος που κάνουμε μάθημα προωθεί την έκφραση απόψεων των μαθητών, αλλά στις εξετάσεις γράφεις μόνο μια άποψη αυτή του βιβλίου. Αυτό το ζήτημα προβλημάτισε τους μαθητές για αρκετό καιρό πέρυσι. ΣΕΑΒ23

Πέρα από την αποστασιοποίηση της προσωπικής άποψης από τους συμμαθητές/τριες, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως υπάρχει η συνείδηση πως το βιβλίο προωθεί μία άποψη, οπότε γίνεται συνειδητός και ο μονοοντολογικός χαρακτήρας της γνώσης.

Από την άλλη πλευρά ήδη από τον Α κύκλο οι συνερευνητές/τριες αναγνώρισαν τον πολυφωνικό χαρακτήρα της γνώσης

Η κάθε ομάδα έκανε και έγραψε κάτι διαφορετικό από την δικιά μου ομάδα. Στο επόμενο μάθημα της Γλώσσας θέλω πάλι να κάνουμε ομάδες και να συζητήσουμε όλοι μαζί [...]

(20-01-2017 Πέτρος.Α.ΜΗ)

Εδώ η αφηρημένη οντότητα που δρα είναι «η ομάδα». Ο ποσοδείκτης «κάθε» δείχνει πως οι οντότητες είναι πολλές. Η «κάθε ομάδα» δρα και γράφει κάτι διαφορετικό (στόχος) Εδώ πάλι ο δείκτης «κάτι» και η σημασία του επιθέτου διαφορετικούς δείχνει τη σύνδεση που καταγράφει ο συγγραφέας στην εμπειρία του, όπου *κάθε* ομάδα – συνδέεται με *κάτι* διαφορετικό. Η σύγκριση στο επίθετο

«διαφορετικός» γίνεται με την ομάδα του/της συγγραφέως. Η εμπειρία μεταγράφει πρόβλεψη για το μέλλον και πως οι συνεισφορές είναι διαφορετικές. Η εμπειρία που καταγράφεται συνεχίζει στην επόμενη εγγραφή, όπου θεματοποιείται η περίσταση επικοινωνίας το μελλοντικό μάθημα της Γλώσσας («στο επόμενο μάθημα της Γλώσσας») η οποία μέσω της νοητικής εργασίας της βούλησης («θέλω») επικεντρώνεται στο φαινόμενο όπως αυτό εγγράφεται στην επόμενη εγγραφή («να κάνουμε ομάδες»).

Η εμπειρία του/της μαθητή/τριας κατασκευάζει ένα κόσμο (figured world⁸²) όπου οι ομάδες κατέχουν σημαντικό ρόλο με τις συνεισφορές τους. Το επόμενο φαινόμενο είναι «να συζητήσουμε», το οποίο συνδέεται με την επιθυμία του μαθητή/τριας. Να σημειώσουμε και πάλι πως το α πληθυντικό δείχνει πως ο/η συγγραφέας εντάσσει τον εαυτό του μέσα στο πλαίσιο της ομάδος, σε μια συλλογική ταυτότητα.

Και από τα ερωτηματολόγια οι μαθητές/τριες φαίνεται να εκτίμησαν την πολυφωνία των απόψεων, όπως αυτές αναπτύσσονται στις ομάδες. Στην ερώτηση τι καινούριο περιείχε αυτός ο τρόπος που κάναμε στο μάθημα απάντησαν πως: *«Τώρα στο μάθημα κάνουμε ομάδες, συνεργαζόμαστε, ανταλλάσσουμε ιδέες και ο καθένας μας ακούει τις απόψεις των άλλων»*. Ενώ στην ερώτηση συμπλήρωσης: *Όταν δουλεύω ομαδικά κερδίζω, οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν: «το να βλέπω και τις απόψεις των άλλων για ένα θέμα»*. Επίσης όρισαν τη συνεργασία ως: *«να συνεννοείσαι με τους άλλους και να ακούς τις απόψεις/σκέψεις των άλλων»*

⁸² Οι τυπικές ιστορίες ή οι κατασκευασμένοι κόσμοι τους οποίους οι λέξεις και οι φράσεις μέσα σε μια επικοινωνία προβάλλουν και με βάση αυτούς ευθυγραμμίζουν τους αναγνώστες. Οι κόσμοι αυτοί έχουν συγκεκριμένους συμμετέχοντες, δραστηριότητες, τρόπους δράσης, γλωσσικές μορφές, αντικείμενα, περιβάλλοντα, θεσμούς και αξίες (Gee, 2014b: 117).

Πέρα από την πολυφωνία επισήμαναν και τον κωνστρουκτιβιστικό χαρακτήρα γνώσης

Τώρα στο μάθημα κάνουμε ομάδες, συνεργαζόμαστε, ανταλλάσσουμε ιδέες και ο καθένας μας ακούει τις απόψεις των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουμε πολλά πράγματα για την Διατροφή και την Υγεία μας
(20-01-2017 Ευαγγελία.Α.ΜΗ)..

Οι μαθητές/τριες προχώρησαν στην ακρόαση άλλων απόψεων και συνδέουν αυτή την προσέγγιση με την κατάκτηση γνώσεων αναφορικά με το θέμα που επιλέξαμε να ασχοληθούμε. Η σύνδεση της γνώσης που δημιουργήθηκε δεν είναι αφηρημένη, αλλά σχετίζεται με το κεντρικό θέμα την Διατροφή και την Υγεία: Η γνώση που αποκτιέται εγγράφεται στις εμπειρίες των μαθητών/τριών ως χρήσιμη, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε συμπεράσματα (*Από αυτό το μάθημα κερδίσαμε να ...*). Οι συγκεκριμένες καταγραφές αναδεικνύουν τη δυναμική που μπορεί να αναπτύξει μία κοινότητα. Επίσης ως μονάδα ανάλυσης δεν αναδεικνύεται κάποιος συγγραφέας, κείμενο, κειμενικό είδος/η, αλλά η διαλογική αλυσίδα και η επεξεργασία της μέσα από την κοινότητα (Κωστούλη, 2015α: 150, 151).

Και στον Α με Β κύκλο μέσα από τις δικές τους λέξεις οι συνερευνητές/τριες αξιολογούν θετικά τη συνεργατική κωνστρουκτιβιστική μάθηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων στις ομάδες, αναγνωρίζοντας ως συνήθεια την πάγια τακτική του μαθήματος. Συγκεκριμένα, ο συν-ερευνητής, συν-ερευνήτρια ΣΕΑΒ5 περιγράφει με τον πιο απλό και πιο βαθύ τρόπο το τι ακριβώς γίνεται στο μάθημα της Γλώσσας σήμερα. *‘Μπαίναμε στο κείμενο’, ‘λύναμε ασκήσεις’, ‘μαθαίναμε έναν ορισμό’*. Και αυτό ήταν κάτι φυσικό *‘είχα συνηθίσει’*. Είναι φανερό και εδώ πως με το ρήμα συνηθίσει ο/η συνερευνητής/τρια αρχίζει να αποφυσικοποιεί, αποδομώντας την υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση.

Η πλειοψηφία των κειμένων λένε ότι οι ομάδες καλές και σου μαθαίνουν πολλά. Μαθαίνεις να εκφράζεις τη γνώμη σου ελεύθερα, μειώνει την αβολία για το θέμα συνεργασία και φτιάχνει φιλίες

Μαριέτα.ΑΒ

Και ενώ η συμμετοχή, η μάθηση από τον άλλο και η έκφραση απόψεων είναι παράγοντες που προβάλλονται από πολλούς μαθητές/τριες (‘Στο μάθημα της γλώσσας μαθαίνουμε να εκφράζουμε απόψεις αλλά και να ακούμε. [...].. Στο μάθημα της Γλώσσας ακούς όλες τις απόψεις και λες και συ τη δική σου άποψη’. Ευαγγελία.ΑΒ).

Οι κοινότητες μάθησης (learning communities) δεν αφορούν μόνο το σχολείο, αλλά και επαγγελματίες, επιστήμονες. Ακόμα και η οικογένεια μπορεί να θεωρηθεί κοινότητα. Σε μια σχολική κοινότητα, αναμένονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η αλληλεξάρτηση σε ομαδικές δραστηριότητες, οι συζητήσεις, η λήψη αποφάσεων και η συγκρότηση αντίληψης, γνώσης και νοήματος μέσω των αλληλεπιδράσεων (Bellah, κ.α., 1985). Οι συνερευνητές/τριες φαίνεται πως κατέγραψαν στην εμπειρία τους την παραδοχή της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και την έμφαση στη συζήτηση, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και τα κοινά νοήματα (Ernst, 1995).

Η συμμετοχική έρευνα-δράση έδωσε τη δυνατότητα μεταβολής της αντίληψης του τι συνιστά γνώση. Η γνώση στις στάσεις και στις εμπειρίες των μαθητών/τριών δεν καταγράφεται ως ανεξάρτητη από το υποκείμενο που γνωρίζει (knower) (Habermas, 1990; Betrand, 1994). Στις εμπειρίες των μαθητών/τριών η γνώση δεν είναι διχοτομημένη από το υποκείμενο, όπως στον θετικισμό (Jonassen, 1991: 28). Για τους μαθητές/τριες δεν υπάρχει μια αντικειμενική γνώση, αλλά αναγνωρίζουν πως υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι δόμησης του κόσμου, πολλά νοήματα και πολλές οπτικές (Duffy & Jonassen, 1992). Πολλαπλές πραγματικότητες

κατασκευάζονται μέσα σε αυτό το πολυφωνικό σύμπαν καθώς τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Ήδη από τον Α κύκλο και από τον Α προς Β κύκλο οι συνερευνητές/τριες αρχίζουν να εντοπίζουν τις πρακτικές με τις οποίες συνδέθηκε το συγκεκριμένο μάθημα, ο εντοπισμός των πρακτικών ενισχύεται περισσότερο στον Β κύκλο, όπου δίνεται έμφαση σε αυτές. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως γίνεται αναφορά στο βιβλίο, καθώς αυτό αντιπροσωπεύει τη διαχείριση και τον έλεγχο, καθώς επαληθεύει τι πρέπει να μαθευτεί και τι όχι (Nordenbo, 2003: 36). Πιο συγκριμένα, στην τελική αναφορά ο/η συνερευνητής/τρια αναφέρει πως στο μάθημα αυτό σημαντικό είναι το θέμα που επιλέγεται.

Οι ώρες της Γλώσσας δεν μοιάζουν με τίποτα με τις υπόλοιπες ώρες των μαθημάτων. Σε αυτό το μάθημα δεν χρησιμοποιούμε τα σχολικά βιβλία αλλά επιλέξαμε ένα θέμα με το οποίο αναλύσαμε. Φέτος αναλύσαμε το θέμα του διαδικτύου και των κινητών.

(Νόρα.Β. ΑΑΜ)

Στο απόσπασμα υπάρχει έντονη η διαδικασία της σύγκρισης (μοιάζουν) με τα άλλα μαθήματα. και ουσιαστικά η αφηρημένη οντότητα «θέμα στο οποίο αναλύσαμε» αντικαθιστά την αφηρημένη οντότητα «βιβλίο». Ενώ το βιβλίο συνδεόταν με τις εξετάσεις και την επαγγελματική επιτυχία κατ' επέκταση, εδώ έχουμε μια αλλαγή στάσης.

Συγκρίνοντας τον Β με τον Α κύκλο παρατηρούμε πως οι συνερευνητές/τριες δεν θεώρησαν τη θεματική επιλογή από την κοινότητα ως άξια λόγου. Στην Α γυμνασίου (δες κεφ. Μεθοδολογίας Οι κύκλοι της Συμμετοχικής Έρευνας – Δράσης) το θέμα της Διατροφής επιλέχθηκε από τους μαθητές/τριες, αλλά μέσα από ψηφοφορία ακολουθώντας τις θεματικές του σχολικού εγχειριδίου. Το θέμα εδώ εκκίνησε μέσα από ένα συμβάν στην αίθουσα που χτύπησε το κινητό μιας μαθήτριας και εκκίνησε μια συζήτηση αναφορικά με την τιμωρία για τη χρήση κινητών και τη διαφορά πολιτικής Γυμνασίου – Λυκείου (τα σχολεία συναυλίζονται) σε σχέση με τα

κινητά και το διαδίκτυο. Μέσα από τα ερωτήματα οι μαθητές/τριες έδωσαν έμφαση πέρα από τη διαφορά πολιτικής Γυμνασίου – Λυκείου στους κινδύνους τους οποίους αγνοούσαν και ήθελαν να μάθουν (δες κεφ. Μεθοδολογίας Οι κύκλοι της Συμμετοχικής Έρευνας – Δράσης).

Σημαντική ήταν και η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ως «δημοσιογράφων» κατά τη συλλογή των συνεντεύξεων.

Πιο πολύ απ' όλα μου άρεσε όταν πήγαμε να πάρουμε συνέντευξη από τον διευθυντή του λυκείου και τη διευθύντρια του σχολείου μας, γιατί ήμασταν σαν δημοσιογράφοι και νιώσαμε σαν μεγάλοι, ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία.

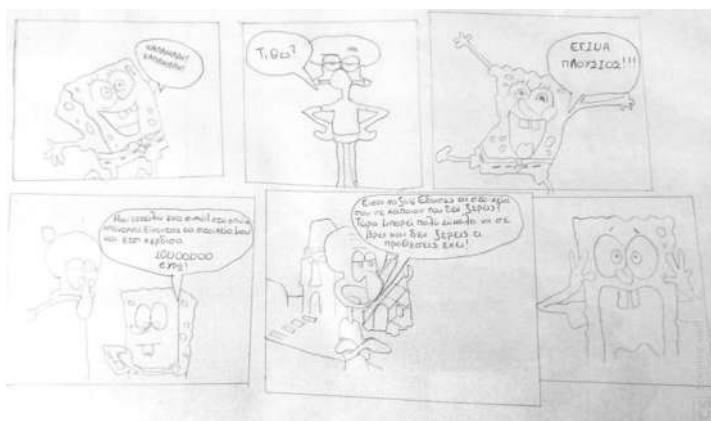
(Ροζαλία, ΑΚΣ)

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία για την γλωσσική διδασκαλία δίνεται έμφαση στις ροές και μεταβάσεις νοημάτων (Coupland, 2010). Ήδη αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο πως μπορεί να επιτευχθεί αυτή η διακειμενική αλυσίδα που εκκινεί από το θέμα της κοινότητας, προχωρά στα ερωτήματα, στα κείμενα, στην πολυφωνία, στη διακειμενική ανάλυση και στην παραγωγή κειμένων (Kostouli & Styliani, 2012)⁸³. Στην παρούσα συμμετοχική δράση στο τοπικό πλαίσιο του Μυλοποτάμου με απουσία όπως αναφέρθηκε σε κέντρα τύπου, έλλειψη διαδικτύου σε πολλά επαρχιακά σπίτια ή οι χαμηλές συνδέσεις, αναδείχθηκε από τους μαθητές/τριες η πρακτική των συνεντεύξεων, όπου μαζί με τους μαθητές/τριες συλλέξαμε κείμενα από την επαρχία του Μυλοποτάμου (δες κεφ. Μεθοδολογίας Οι κύκλοι της Συμμετοχικής Έρευνας – Δράσης). Στο δεύτερο κύκλο οι μαθητές/τριες περιόρισαν τις συνεντεύξεις στους Διευθυντές, καθώς τους ενδιέφερε να ερευνήσουν τις απόψεις τους και να τις αντιπαραβάλλουν με άλλα κειμενικά είδη και φωνές όπως ο διαφημιστικός λόγος της Vodafone, οι διαφημιστικές αφίσες του γειτονικού καταστήματος Γερμανού και γνωστές

⁸³ Στο Παράρτημα αναπτύσσεται αναλυτικά όλη η διδακτική εφαρμογή και τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει κανείς.

ιστοσελίδες που προωθούνται από το σχολείο (saferinternet.gr). Από τους Ροζαλία.Β και Σουκιγιότ .Β παρατηρούμε πως αξιολογούν ιδιαίτερος θετικά τις συνεντεύξεις (*Πιο πολύ απ' όλα*) με επιλογή μιας νοητικής διαδικασίας (*άρεσε*) ο/η συναισθανόμενος/η (Ροζαλία.Β) προβάλλει τις συνεντεύξεις ως το κατεξοχήν σημαντικό συστατικό της δράσης. Ο κειμενικός δείκτης *γιατί* τοποθετεί τον αναγνώστη να κατανοήσει πως αναβαθμίστηκαν ως *δημοσιογράφοι*. Πλαισιώνοντας την ανάδειξη ης δημοσιογραφίας, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι και μαθητές/τριες της επαρχίας να νιώσουν αυτή την αναβάθμιση της σχολικής εργασίας και ο ρόλος τους να προσιδιάσει σε έναν ανώτερο λόγο στα μάτια τους γλωσσικής παραγωγής, τον δημοσιογραφικό λόγο.

Και από άλλες έρευνες επιβεβαιώνεται πως ορισμένα κειμενικά είδη είναι ιδιαίτερα προσφιλή στους



Εικόνα 38 Παραγωγή μαθητικού κόμικ κατά τον Β κύκλο

μαθητές/τριες, όπως το κόμικ (Εικόνα 38) , αλλά και οι αφίσες. Η πολυτροπικότητα αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο που βοηθάει στην αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Και πάλι το κριτήριο των συνερευνητών/τριών είναι ο Χρόνος και η ευχάριστη αίσθηση. Το παρακάτω κείμενο αναφέρεται στην Εικόνα 33).

Ένα από τα μαθήματα της Γλώσσας ήταν το αγαπημένο μου. Ήταν η Ένα παιδί από την ομάδα μου έδειξε μια φωτογραφία με τον δρακουμέλ και ένα στρουμφάκι. Μου άρεσε και δέχτηκα να ζωγραφίσω. Βγήκε πολύ ωραίο. Άρεσε σε όλους και σε εμάς. Έτσι πέρασε ευχάριστα η ώρα.

(Μαριάν.Β.ΑΑΜ)

Και σε αυτή τη θεματική αναφέρεται το κειμενικό είδος της μαντινάδας. Αυτό όμως που προκαλεί εντύπωση είναι πως η αναφορά προέρχεται από ένα

μαθητή/μαθήτρια διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης. Οι μαντινάδες φαίνεται να δημιουργήσαν θετικό συναίσθημα. (σε αυτό το σημείο δεν θα αναφέρουμε τον κωδικό του συνερευνητή/τριας για προφανείς λόγους).

Το αγαπημένο μου μάθημα της Γλώσσας είναι: όταν κάναμε με τις μαντινάδες. Είχαμε πολλή πλάκα. Καθίσαμε με ένα κύκλο και διαβάζαμε μαντινάδες που φέρανε οι μαθητές.

Μου αρέσει που καθόμουν και άκουγα τους συμμαθητές μου να λένε για τις μαντινάδες που για μένα ήταν ξεχωριστό και τους άκουγα με προσοχή.

(Σήφης.Β.ΑΑΜ)

Φυσικά, και συνερευνητές/τριες ντόπιοι αγόρια, τόνισαν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να γίνει ένας ο αναστοχασμός ως προς την αφομοιωτική δύναμη του συγκριμένου πλαισίου. Η αποδοχή του κειμενικού είδους της κυρίαρχης ομάδας οδηγεί σε μεγαλύτερη αποδοχή της μειονοτικής ομάδας. Έτσι, το κορίτσι από την Ινδία νιώθει να εντάσσεται στην κοινότητα που διαμένει. Τα κειμενικά και κατ' επέκταση πολιτισμικά είδη της μειονοτικής ομάδας όμως απερρίφθησαν από τους γηγενείς μαθητές/τριες (π.χ. ποιήματα στα ινδικά ή χοροί και τραγούδια Bollywood). Η αλλαγή και η αποδοχή σε αγροτοκτηνοτροφικά πλαίσια φαίνεται πως είναι δυσκολότερη, με τις μειονοτικές ομάδες να αποδέχονται και να αφομοιώνονται από κυρίαρχες γλωσσικές κειμενικές μορφές, με τη διαγλωσσικότητα να περιορίζεται και τη μη δημιουργία τρίτου χώρου. Να σημειώσουμε πως πιο διεθνικά κείμενα όπως η παρωδία Despahito, ή κείμενα όπως θεατρικά δεν αναφέρονται από τους μαθητές/τριες. Τα κόμικ και οι μαντινάδες τράβηξαν το ενδιαφέρον. Είναι σημαντικό να αναφέρω, επίσης, πως υπάρχουν ισχυρές αντιστάσεις ένταξης της διαλέκτου στον γραπτό λόγο, όπως έχω διαπιστώσει και σε προηγούμενες διδακτικές εφαρμογές στο ίδιο σχολικό περιβάλλον (Καψάσκη & Σιπητάνος, 2019).

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα σε αυτή την έρευνα είναι η αξία της διάδοσης και της διάχυσης των αποτελεσμάτων από τους/τις συνερευνητές/τριες. Η σημασία της διάδοσης αντλήθηκε θεωρητικά και από την εθνογλωσσολογία και φυσικά από τη συμμετοχική έρευνα-δράση και προέκυψε από τον αναστοχασμό μου μετά το πέρας του Α κύκλου, όπου διαπίστωνα πως οι μαθητές/τριες μεταθέτουν την ευθύνη σε εμένα και ερμηνεύσα πως και εγώ με τη σειρά μου περιόρισα τη δράση τους. Επιστρέφοντας στη βιβλιογραφία διαπίστωνα τη σημασία της διάχυσης των αποτελεσμάτων και όπως φαίνεται και από τις κατανοήσεις των συνερευνητών/τριών στον Β κύκλο η διάδοση από τους μαθητές/ τις μαθήτριες ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς πέρα από το αίσθημα ιδιοκτησίας άλλαξε και τις στάσεις πεποιθήσεις τους για το μάθημα της γλώσσας, δείχνοντας πως οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού και τα παραγόμενα κειμενικά είδη εντός τάξης αποκτούν νόημα, όταν εξέρχονται και τίθενται προς αλλαγή της δημόσιας σφαίρας με την τάξη να ξεπερνά τα όρια των τειχών του σχολείου και να συμβάλλει στην αλλαγή της κοινής γνώμης.

Τόσο καιρό κάναμε πρόβες, χορευτικά, τραγούδια για να τα παρουσιάσουμε στο Ρέθυμνο μπροστά σε άλλα σχολεία του Ρεθύμνου, τα οποία μας παρουσίασαν και αυτά ό,τι είχαν προετοιμάσει. Εμείς κάναμε ένα χορευτικό με θέμα το μπούλινγκ, είπαμε μαντινάδες που γράψαμε εμείς, μερικά παιδιά έπαιζαν και όργανα, κιθάρα, μαντολίνο, λύρα, μερικά παιδιά χόρευαν κρητικούς χορούς και όλοι μαζί είπαμε ένα τραγούδι που βρήκαμε εμείς τους στίχους και το τραγουδήσαμε πάνω στη μουσική ενός άλλου τραγουδιού. Πιστεύω ότι μας έκανε να ξεπεράσουμε την ντροπή μας και το άγχος μας. Πριν βγει ο καθένας στη σκηνή ήταν πολύ αγχωμένος αλλά τελικά όλα πήγαν καλά και τα υπόλοιπα παιδιά μας είπα ότι ήταν πολύ ωραίο.

(Σήφης,Β.ΤΑ)

Στο παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστική η χρήση του α πληθυντικού (είπαμε, γράψαμε, βρήκαμε, ξεπεράσουμε), η παρατακτική σύνδεση που δημιουργεί την αίσθηση του γρήγορου ρυθμού (πρόβες,



Εικόνα 39 Ζωγραφιά με θέμα "Το μάθημα της Γλώσσας" στον Β κύκλο

χορευτικά, τραγούδια) αλλά και λεξιλογικών επιλογών που δείχνουν την ενότητα όπως το *όλοι μαζί*.

Η διάδοση της έρευνας, ειδικά στο συνέδριο στη Θεσσαλονίκη, αποτέλεσε ένα σημαντικό γεγονός. Η έκβαση για το αν θα γίνουμε δεκτοί δεν ήταν σίγουρη, παρόλα αυτά δουλέψαμε όλη τη χρονιά με αυτό το χρονοδιάγραμμα. Όταν έγινε γνωστό οι μαθητές/τριες χάρηκαν. Καθώς θα αποχωρούσαμε σε δύο μέρες ο/η συνερευνητής/τρια θεώρησε αυτό ως κεντρικό σημείο του μαθήματος της Γλώσσας. Συμμετέχοντες στην απεικόνιση (δες Εικόνα 39) είναι όλοι ο συνερευνητές/τριες και οι συνερευνήτριες με χέρια σηκωμένα και χαμόγελα κοιτούν τον/την αναγνώστη/στρια και εμπλεκόμενοι μαζί του μεταδίδουν τη χαρά τους. Ο εκπαιδευτικός είναι σε ύψος ανάλογο με το δικό τους, το οποίο είναι ίδιο με κάποιους μαθητές/τριες. Τα χρώματα είναι χαρούμενα και ζωντανά. Στο κέντρο της πληροφορίας είναι οι μαθητές/τριες και η χαρά τους που κατακλύζουν τον χώρο. Στο επίπεδο των εννοιολογικών συμβολικών διαδικασιών τα μόνα άχρωμα στοιχεία – Φορείς που ποζάρουν είναι η έδρα, τα αντικείμενα στην έδρα, ο πίνακας. Φορείς του εξουσιαστικού, απαρχαιωμένοι σχολείου που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την κοινότητα της τάξης και τη χαρά της εκδρομής που τόσο περιμένανε και θα ολοκληρωθεί.

Η καταχώριση αυτού του αποσπάσματος πιο πάνω του/της Σήφη από τον συνερευνητή/τρια στη θεματική του μαθήματος τη Γλώσσας δείχνει ακριβώς πως ξεπερνιούνται οι παραδοσιακές αγκυλώσεις του βιβλίου, του ΑΠ, της σχολικής αίθουσας και των τυπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών. Η κοινότητα αποκτά νόημα πέρα από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας (Kalantzis & Cope, 2013). Είναι φανερό νομίζω σε αυτό το σημείο πως ο ενδείκτης του α πληθυντικού μπορεί να μην είναι αρκετός για να επιτελέσει τη

συγκρότηση κοινότητας, σε συνδυασμό όμως με κοινές αναφορές δράσεις, αλλά και κοινές δεσμεύσεις, προσπάθειες και αναφορές (Eckert & Mc Connell-Ginet, 1999). Η μετανάλυση, λοιπόν, του Α κύκλου, οι κοινές αποφάσεις, ο αναστοχασμός των εμπλεκομένων μπορούν σταδιακά να δημιουργήσουν το κατάλληλο υπόβαθρο για τη συγκρότηση κοινοτήτων.

Η έρευνα-δράση ακριβώς βασίζεται στη διαλεκτική σχέση θεωρίας – πράξης. Μέσα από τη σχέση αυτή διαπίστωσα ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν έχει αναπτύξει ιδιαίτερες σχέσεις με την τέχνη. Από τη μία η πολυτροπικότητα και η Κοινωνική Σημειωτική των Kress και van Leeuwen να συνδυάζεται με την οπτική αναπαράσταση, από την άλλη να υπάρχουν πάμπολλα επιτυχή παραδείγματα διδασκαλίας με κείμενα λογοτεχνίας (δες για παράδειγμα (Sloan, 1975/2003· McLaughlin & Allen, 2002) μπορεί να αποτελούν συσχετίσεις, όμως η διδακτική πρακτική έδειξε πως η σύνδεση με χειροπιαστά έργα βοηθάει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν σε βάθος και να κερδίσουν ευχαρίστηση από ομαδικές καλλιτεχνικές κατασκευές της κοινότητας. Ουσιαστικά οι συνερευνητές/τριες αναφέρονται στη διακειμενική



Εικόνα 40 Η ανθοδέσμη με τα διακειμενικά λουλούδια ανάγνωσης

ανθοδέσμη που κατασκευάστηκε από όλη την τάξη. Μετά από ψάξιμο εντόπισα το διάγραμμα Venn σαν ιδέα, όμως η δυσκολία ήταν πως θα το κατορθώσω για έναν μεγάλο όγκο κειμένων, αλλά και με την απόφαση των μαθητών/τριών κάθε ομάδα να έχει ως αφετηρία ένα συγκεκριμένο κείμενο, έτσι κατέληξα πως στο κέντρο ο κύκλος να έχει το κεντρικό κείμενο και γύρω γύρω θα αναπτύσσονται οι κύκλοι με τα υπόλοιπα κείμενα. Στα σημεία επαφής θα γράφονται οι γραμματικές επιλογές και οι βασικές θέσεις που είναι όμοιες και στα σημεία μη-

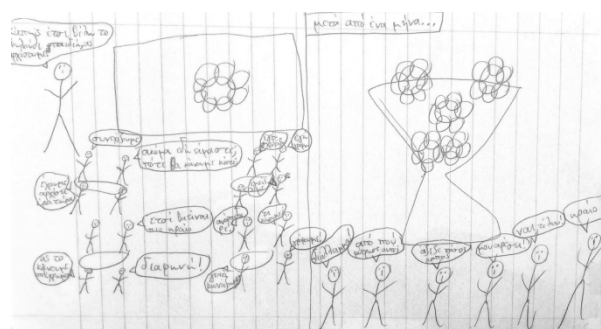
επαφής οι διαφορές. Έτσι, κάθε ομάδα έφτιαξε το δικό της διακειμενικό λουλούδι και όλα μαζί συγκρότησαν μια «ανθοδέσμη» που στόλισε την τάξη και βοήθησε στη σύσφιξη των δεσμών καθώς ήταν ένα συλλογικό έργο (δες Εικόνα 40).

Η διακειμενική ανάγνωση με τη κατασκευή του λουλουδιού συνδέθηκε με τη δημιουργικότητα και γενικά με ευχάριστα συναισθήματα. Στις αφηγήσεις με το πιο αγαπημένο μάθημα της χρονιάς οι συνερευνητές/τριες έγραψαν πως αυτό το μάθημα ήταν το αγαπημένο καθώς ήταν ευχάριστο και υπήρχε συνεργασία.

Ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα στην γλώσσα ήταν τη μέρα που αρχίσαμε και σχεδιάζαμε στα χαρτόνια κάτι λουλούδια από χαρτί.[...]. Διάλεξα αυτό το μάθημα γιατί ήταν ευχάριστο επειδή υπήρχε επικοινωνία με τα παιδιά της τάξης.

(Νόρα.Β.ΑΑΜ)

Εδώ η τέχνη είναι συλλογική και όχι ατομοκεντρική. Αποτυπώνει με διαφορετικά μέσα το σύνολο της προσπάθειας και μέσα από αυτή τη συλλογική διαδικασία η κοινότητα ενδυναμώνεται, όπως ακριβώς στις πρώτες ανθρώπινες κοινότητες. Εμμένοντας στην τελευταία πρόταση της αφήγησης του αγαπημένου μαθήματος, συνειδητοποιούμε ότι αυτό συνδέεται με την ευχαρίστηση (γιατί ήταν ευχάριστο). Η



Εικόνα 41 Μαθητική ζωγραφιά με τίτλο "Το αγαπημένο μάθημα Γλώσσας" Β κύκλου

αξιολόγηση αυτή συνοδεύεται από την αιτιολόγηση πως το ευχάριστο από το λουλούδι ήταν η επικοινωνία με τα παιδιά της τάξης. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες και στην αφήγηση αγαπημένου μαθήματος και στην αφήγηση κρίσιμου συμβάντος, προέβαλαν την κατασκευή του λουλουδιού (Ήταν μια φανταστική μέρα που περάσαμε όλοι ωραία και θα ήθελα να ξαναπεράσουμε και άλλες τέτοιες μέρες. Ευαγγελία.Β.ΑΚΣ), το οποίο, παράλληλα, βοήθησε στην πιο δύσκολη και πιο απαιτητική διεργασία αυτής της παρέμβασης, τη διακειμενική ανάλυση, όπου

οι μαθητές/τριες προσπέλασαν ταυτόχρονα ποικίλα κείμενα μέσα από ποικίλους σημειωτικούς πόρους, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα περιεχόμενο και μορφή με έμφαση στις γραμματικές επιλογές (γλωσσικές, οπτικές, ηχητικές στην περίπτωση για παράδειγμα των διαφημίσεων).

Στη ζωγραφιά το μάθημα της Γλώσσας (Εικόνα 41) συνδέθηκε με την καλλιτεχνική δημιουργία του λουλουδιού. Στο αριστερό στιγμιότυπο οι συνερευνητές/τριες εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη δημιουργία του. Υπάρχουν αντιδράσεις (*διαφωνώ!*), ερωτήσεις (*τι κάνουμε;*), προτάσεις (εμείς λέμε), όπου μεταφέρουν τη διακειμενική ανάγνωση. Στο στιγμιότυπο αυτό φαίνεται μόνο η διακειμενική ανάγνωση. Στο στιγμιότυπο δεξιά βλέπουμε το αποτέλεσμα και την υποδοχή του από τους μαθητές/τριες (*άξιζε, ωραίο ε;, ναι, τέλειο*). Στο χώρο του Ιδεώδους και του Δεδομένου στο αριστερό στιγμιότυπο εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός, ενώ στο χώρο του Ιδεώδους και του Νέου η αρχική αποτύπωση της ανάγνωσης θα ακολουθήσει. Στη κεντρική πληροφορία έχουμε τους διαλόγους των συνερευνητών/τριών. Στο δεξιό καρέ το διακειμενικό λουλούδι καταλαμβάνει και το κέντρο της πληροφορίας, αλλά και το ιδεώδες (δεδομένο/νέο) και μέρος του πραγματικού. Στο κάτω μέρος του πραγματικού (δεδομένου και νέου) έχουμε τις θετικές κατά βάση αντιδράσεις των μαθητών/τριών.

Φαίνεται πως οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού, λόγω της σύνδεσής τους με την Κριτική Θεωρία παραβλέπουν τη δημιουργικότητα και το ευχάριστο κλίμα. Η δημιουργικότητα, δηλαδή, παραγκωνίζεται μπροστά στον κανονιστικό κριτικό λόγο. Επίσης, αν και προβάλλουν τον κοινοτισμό, παραβλέπουν ότι η τέχνη και μάλιστα η συλλογική κατασκευή τέχνης, όπως εδώ μέσα από τη συλλογική δημιουργικότητα, ενισχύει τις σχέσεις αλληλεγγύης και συλλογικού

προσδιορισμού. Μάλιστα μέσα στην αβεβαιότητα που δημιουργεί η προσπέλαση ποικίλων κειμένων και η επένδυση χαοτικών διαλογικών πρακτικών η κατασκευή έδωσε έναν τελεολογικό σκοπό που επισφράγισε και το τέλος της αναγνωστικής φάσης. *(Μοιάζουν σαν ανθοδέσμη όλα μαζί, εγώ νόμιζα ότι το κάναμε άσκοπα το λουλούδι. Κατάλαβα τότε, ότι τίποτα απ' ότι κάναμε δεν είναι άσκοπο. Κίντι. Β).* Σε κάθε περίπτωση ενισχύθηκε η επικοινωνία, όπως διαπίστωσαν και οι συνερευνητές/τριες, ενώ διευρύνεται η έννοια του κειμένου συνδυαστικά με το όρο του Design (Cope & Kalantzis, 1997).

Ένα σταθερό μοτίβο που αναπτύσσεται σε όλες τις θεματικές είναι ο Χωροχρόνος. Στην θεματική κατηγορία αυτή ο χρόνος συνδέθηκε με την κατασκευή του διακειμενικού λουλουδιού που συνέβαλε στο ευχάριστο συναίσθημα *(Ήταν πολύ ωραίο, γιατί μαθαίναμε καινούριες πληροφορίες και από τις υπόλοιπες ομάδες. §Μου άρεσε πολύ εκείνο το μάθημα γιατί όλοι μάθαμε κάτι καινούργιο και πέρασε ευχάριστα η ώρα. (Βιολέτα.Β.ΑΑΜ)),* αλλά και με τις παρουσιάσεις *(Μια μέρα που κάναμε Γλώσσα και παρουσιάσαμε τις εργασίες που είχαμε κάνει με την ομάδα μας. Μου άρεσε γιατί όλοι παρουσιάσαμε και η ώρα πέρασε γρήγορα. (Κατερίνα.ΑΒ.ΑΑΜ)).* Ο Χρόνος θα σχολιαστεί συνολικά στο τέλος, καθώς αποτέλεσε μια ιδιαίτερα σημαντική θεματική.

4.2.4 Μάθηση/Μαθητεία

Και σε αυτή τη θεματική οι συνερευνητές/τριες παρουσίασαν αντιφάσεις. Από τη μία στα ευρήματα παρουσιάστηκε ο ανταγωνισμός, η έλλειψη διαλόγου και η ανάγκη για επιβολή πειθαρχίας και από την άλλη οι μαθητές και οι μαθήτριες δεσμεύονταν σε ένα κοινό σκοπό, εντόπιζαν προβλήματα τα οποία έλυναν μόνοι τους και αξιολογούσαν θετικά την αίσθηση ελευθερίας που βίωναν.

Στην εξέλιξη αυτής της θεματικής κατηγορίας μπορούμε να παρατηρήσουμε τη σημασία των κατανοήσεων στη ΣΕΔ. Στον Α κύκλο έχω διατυπώσει τις δικές μου εννοιολογήσεις (π.χ. ανταγωνισμός, η πειθαρχία ως εξαναγκασμός, η δέσμευση). Στη μετάβαση όμως από τον Α στον Β κύκλο οι συνερευνητές/τριες εννοιολόγησαν

Αντιφάσεις Α κύκλου		Αποδοχή διαφορετικών απόψεων από Α σε Β κύκλο		Β κύκλος – εντοπισμός συνειδητοποίησης αλλαγών μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές
Ο ανταγωνισμός	Η δέσμευση σε ένα κοινό σκοπό	Σύλληψη προβλημάτων κάτω από το πρίσμα φιλίας- προτάσεις λύσεων		
Η έλλειψη διαλόγου και το θέμα της ταχύτητας (κρίσιμο συμβάν)	Ο εντοπισμός προβλημάτων και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της ομάδας			
Η πειθαρχία ως εξαναγκασμός	Η αίσθηση ελευθερίας	Η αίσθηση ελευθερίας συνδέεται με την α. Αποδοχή πολλαπλών οπτικών στη μάθηση – β. Γρήγορη μάθηση σε ομάδες		Πολλαπλότητα/πολλές πηγές – Διαδικασία μαζέματος πληροφοριών ανακαλυπτική μάθηση
				Έμφαση σε δραστηριότητες: επιλογή θέματος, μάζεμα πληροφοριών, συγγραφή κειμένων, συγκρότηση γνώσης με άλλους, παρουσίαση κειμένων, δεξιοτήτα σημειώσεων

τελείως διαφορετικά τα δεδομένα και αντί για τους δικούς μου όρους πρόβαλαν τους δικούς τους. Στην προκειμένη περίπτωση ο όρος «φιλία» εννοιολόγησε και το πρόβλημα και κατ' επέκταση άνοιξε το δρόμο για την πρόταση λύσεων από τους μαθητές/τριες.

Η ελευθερία συνεχίζει να υφίσταται, όμως τώρα συνδέεται με την αποδοχή πολλαπλών οπτικών και τη γρήγορη μάθηση. Στον Β κύκλο το θέμα της φιλίας δεν αναφέρεται, ενώ η πολλαπλότητα των ιδεών σχετίζεται με την ανακαλυπτική μάθηση,

Οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) αναφερόμενοι στην συνεργατική έρευνα και τη συνεργασία σημειώνουν πως είναι εύκολο να μιλάς για αυτές, αλλά δύσκολο να τις κάνεις πράξη. Μία ομάδα αντιμετωπίζει συνεχώς προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να

διαρρηγνύουν την ενότητά της ειδικά όταν χάνεται η δέσμευση στην κοινή δραστηριότητα.

*[...]Εκείνη την ώρα όμως δεν έγραψαν όλοι αλλά μόνο κάποια παιδιά της τάξης, κάποια άλλα απλά κοιτούσαν και κάποιοι άλλοι μάζευαν τα πράγματά τους. Εγώ σημείωνα μόνο ότι ήταν σημαντικό [...]*14-02-2017.

(Ράνια.Α.ΜΗ)

Η αλληλεγγύη, η ομαδικότητα και η συνεργασία έχει σταματήσει να υφίσταται. Ο/η συγγραφέας από την άλλη διαφοροποιείται και σε πρώτο πρόσωπο αναφέρει τη δράση πως «σημείωνε». Εδώ η εναλλαγή των προσώπων δείχνει πως η τάξη στην εμπειρία του συν-ερευνητή/τριας χωρίστηκε σε κατηγορίες. Η έλλειψη του α πληθυντικού επίσης φανερώνει πως η συλλογική ταυτότητα δεν υφίσταται και πως σε τέτοιες καταστάσεις νομιμοποιείται η έξοδος από τη συλλογική ταυτότητα προκειμένου να κρατηθεί κάποιου είδους σχολική δραστηριότητα («σημείωνα»).

Η μη δέσμευση σε ένα κοινό σκοπό αποτυπώνεται και στα σύννεφα διαλόγου στην Εικόνα 42, όπου τα ανθρώπινα όντα συνδέονται με το περιεχόμενο της ομιλίας. Αυτού του είδους η αφήγηση ονομάζεται από τον Halliday «προβολική» (Halliday, 2014), καθώς τα περιεχόμενα των σύννεφων διαμεσολαβούνται – δεν αναπαρίστανται – από έναν «Ομιλητή» (Kress & van Leeuwen, 2010: 131). Επειδή ο/η δημιουργός έβαλε αρίθμηση καταγράφουμε παρακάτω τον διάλογο διατηρώντας την αρίθμηση του και αντικαθιστώντας τους αριθμούς με τα Μαθητής/τρια Α (=1), Μαθητής/τρια Β (=2), Μαθητής/τρια Γ (=3) και Μαθητής/τρια Δ (=4).

οΜαθητής/τρια Α: Λοιπόν, πάμε στην επόμενη σελίδα;

οΜαθητής/τρια Β: Πάμε!

οΜαθητής/τρια Γ: Αχ!!! Κοίτα αυτό το γατάκι πάνω στο τετράδιο! Τι γλυκοσό!

οΜαθητής/τρια Δ: Ρε μαθητή Γ σταμάτα

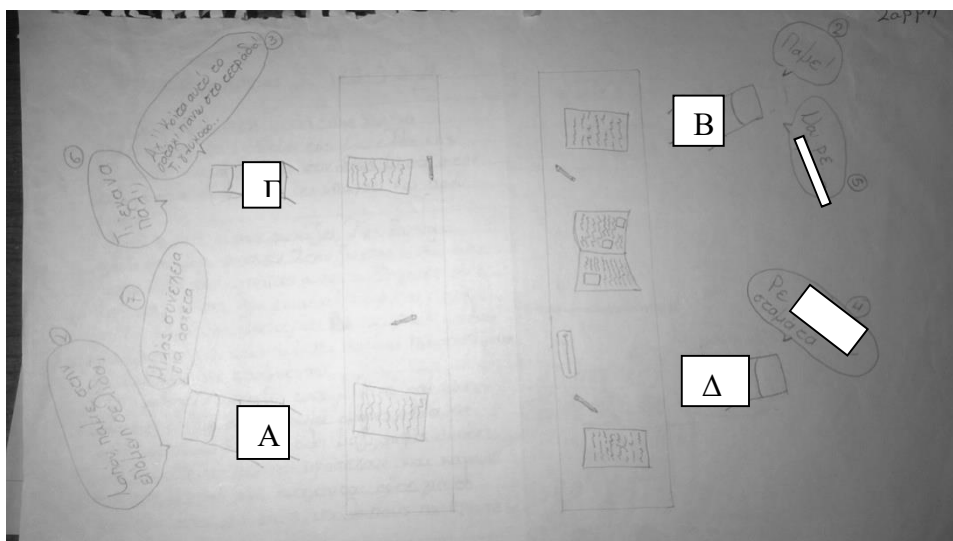
ο Μαθητής/τρια Β: Ναι ρε μαθητή Γ

ο Μαθητής/τρια Γ: Τι έκανα πάλι;

ο Μαθητής/τρια Α: Μιλάς συνέχεια για άσχετα

Από τον διάλογο παρατηρούμε πως αποδίδονται (αν και γραπτό κείμενο, καταγράφει μια «τυπική» συζήτηση κατά τον συνερευνητή-τρια στην τάξη) στους συμμετέχοντες συγκεκριμένες ταυτότητες κινούμενες γύρω από ένα περιστατικό που ο/η μαθητής/τρια Γ μιλά για μία ζωγραφιά ενός τετραδίου. Εδώ αναπαράγεται ένα σημαντικό περιστατικό της ομάδας, όπως αυτή βιώθηκε από τον/την δημιουργό της ζωγραφιάς, καθιστώντας το για τον ίδιο ένα κρίσιμο συμβάν. Τα ζεύγη γειννίας (ή διαλογικά ζεύγη) θα μας βοηθήσουν στην κατανόηση του περιστατικού. Ο μαθητής Α είναι αυτός που κινητοποιεί την ομάδα να επανέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον κειμενικό δείκτη «Λοιπόν» και την καταφατική προστακτική που δηλώνει είτε προσταγή, είτε παράκληση. Εδώ ο μαθητής/ η μαθήτρια ανοίγει την συζήτηση. Ο μαθητής/τρια Β συμφωνεί δίνοντας μια αναμενόμενη θετική απάντηση, καθώς προσφέρει την αποδοχή της πρότασης του μαθητή/τριας Α. Και ενώ στην παράκληση/πρόσκληση του μαθητή/ της μαθήτριας Α έχουμε το προτιμώμενο δεύτερο μέλος της αποδοχής (Levinson, 1983) ο μαθητής/τρια Γ ούτε αποδέχεται, ούτε αρνείται. Για να ερμηνεύσουμε γλωσσικά αυτήν την απάντηση χρειαζόμαστε τα αξιώματα του Grice (1975) και συγκεκριμένα το αξίωμα της συνάφειας καθώς, ενώ αναμένουμε πως η συνεισφορά του ομιλητή/της ομιλήτριας θα είναι κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων της επικοινωνίας, η ομιλία δηλαδή θα στοχεύει σε μια συνεργατική συμπεριφορά (Grice, 1975: 47) και ότι συνεισφέρει στους στόχους των συνομιλούντων προσώπων (Leech, 1983: 94). Να σημειώσουμε εδώ πως δεν πρόκειται για μια κατάφωρη παραβίαση του αξιώματος της συνάφειας. Ο μαθητής/ η μαθήτρια Δ έρχεται να επαναφέρει στο κλίμα συνεργασίας και επίτευξης των στόχων

τον μαθητή /την μαθήτρια Γ, η οποία δεν αναγνωρίζει πως αποπροσανατολίζει την ομάδα από τους στόχους της («Τι έκανα πάλι;»), ο οποίος/ η οποία μάλιστα αναρωτιέται γιατί την κατηγορούν επανειλημμένως. Ουσιαστικά τοποθετεί την ομάδα σε νέους στόχους, που δεν έχουν προσυμφωνηθεί.. Ο μαθητής/ η μαθήτρια Α αναφέρει κατάφωρα την συμπεριφορά που δεν είναι αποδεκτή από την ομάδα, αιτιολογώντας τη στάση της.



Εικόνα 42 Μαθητική ζωγραφιά με τίτλο "Το μάθημα της Γλώσσας" Α κύκλος

Σε ένα κρίσιμο συμβάν στην τάξη έγινε φανερή η έλλειψη διαλόγου και ο συσχετισμός της με την ταχύτητα. Οι δύο «καλύτερες» μαθήτριες σύμφωνα με την ταυτότητα που αποδίδουν οι μαθητές/τριες βρίσκονταν στην ίδια ομάδα και προχωρούσαν πιο γρήγορα. Οι υπόλοιπες ομάδες άρχισαν να αντιδρούν και θέλησαν να ξαναφτιαχτούν όλες οι ομάδες και οι δύο αυτές μαθήτριες να βρεθούν σε χωριστές ομάδες. Αρνήθηκα να διαχωρίσω τους μαθητές/τριες, γιατί θα επενέβαινα με την εξουσία μου και με τον τρόπο αυτό θα υπήρχε επιβολή. Η όλη διαδικασία που ακολούθησε ενδυνάμωσε την ομάδα καθώς σταδιακά άρχισαν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Οι μαθητές/τριες γενικότερα, εκτός από τις δύο μαθήτριες που ήθελαν να παραμείνουν στην ίδια ομάδα, επιθυμούσαν να κάνει την

νέα επιλογή ομάδων ο εκπαιδευτικός. Μετά από αδυναμία συζήτησης αναγκάστηκε να διαχωρίσω τους μαθητές/τριες ακολουθώντας τη γνώμη της πλειοψηφίας, κάτι που νοηματοδότησα αρνητικά. Στο τέλος ζήτησαν οι μαθητές/τριες να καταγράψουν το συμβάν στα ημερολόγιά τους. Το συμβάν ανέδειξε τρεις διαφορετικούς τύπους καταγραφής της εμπειρίας. Αυτούς που κράτησαν ουδέτερη στάση (1), αυτούς που έκριναν αρνητική την αλλαγή (2) και αυτούς που έκριναν θετικά το συμβάν (3).

Ουδέτερη στάση

Σήμερα μερικά παιδιά παραπονέθηκαν ότι οι άλλες ομάδες προχωράνε πιο γρήγορα γιατί έχουν πολλούς καλούς. Ο κύριος μας ξαναχώρισε και κάναμε καινούριες ομάδες. Εγώ μπήκα με τ@@ @@@@ και τ@@ @@@@. 13-3-2017

Αρνητική στάση

Νομίζω ότι δεν ήταν και τόσο καλή ιδέα να αλλάζουμε ομάδες, γιατί με τις προηγούμενες ομάδες είχαμε προχωρήσει παρακάτω 13-3-2017

Θετική στάση

Δυσκολευτήκαμε λίγο να βρούμε τις ομάδες για να τις κάνουμε "ίσες", αλλά βρήκαμε αποτέλεσμα. Ξέρω πως θα είναι λίγο δύσκολο να βρούμε έναν νέο ρυθμό επειδή ο καθένας βρισκόταν σε άλλη ομάδα και έχει άλλα κείμενα. Πάντως ελπίζω να βρούμε αυτόν τον ρυθμό γρήγορα και να αρχίσουμε πάλι να βρίσκουμε τα επιχειρήματα. 13-3-2017

Ήδη από την ουδέτερη στάση γίνεται αναφορά στην έννοια του χρόνου (πιο γρήγορα). Η έννοια της ταχύτητας εντοπίζεται και στην αρνητική καταγραφή, καθώς με το κειμενικό δείκτη «γιατί» ο/η συγγραφέας θεωρεί ως δεδομένη την αποτελεσματικότητα που συνδέεται με την ταχύτητα (είχαμε πάει παρακάτω). Η θετική άποψη αξιολογεί θετικά την αλλαγή, καθώς οι ομάδες ήταν πλέον ίσες και παρόλα αυτά αλλά βρήκαν αποτέλεσμα. Πάντως η ταχύτητα δεν έχει επιτευχθεί ακόμη, αν και ο/η συνερευνητής/τρια ελπίζει (ελπίζω να βρούμε αυτόν τον ρυθμό γρήγορα). Οι συνδέσεις (connection) αυτές φέρνουν στην επιφάνεια το θέμα της ισότητας.

Η φυσικοποίηση της προόδου και η γρήγορη προσπέλαση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αντανακλά τις τάσεις των σύγχρονων μεταβιομηχανικών παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών, όπου οι αυστηροί θεσμοί της νεωτερικότητας

προτάσουν το μεγαλύτερο κέρδος στο λιγότερο χρόνο. Η αναζήτηση αναφορικά με το γιατί προχωράει η μία ομάδα και όχι οι άλλες, η παροχή βοήθειας και η αλληλεγγύη παραγκωνίζονται. Ο εξορθολογισμός έρχεται να επιβάλλει τον ατομικισμό και τον συγχρωτισμό με τους «καλύτερους» βάζοντας κατά του εξανθρωπισμού. Η αναζήτηση του γιατί οι άλλες ομάδες δυσκολεύονται, γιατί εγώ επέλεξα την καλύτερη ομάδα και γιατί δεν πρόσφερα βοήθεια αποσιωπώνται.

Η θετική καταγραφή φανερώνει το διακύβευμα στην όλη υπόθεση. Σε αυτό που ο Gee (2014a) αναφέρεται ως Politics και distribution of goods. Το αγαθό που διεκδικήθηκε είναι η ισότητα. Οι ομάδες ένιωσαν να απειλούνται από την ομάδα με τις «καλές» μαθήτριες. Ο ανταγωνισμός σταμάτησε τις όποιες διεργασίες. Στην ίδια εμπειρία καταγράφεται η ανάγκη να βρεθεί ένας ρυθμός και αναφέρονται τα προβλήματα.

Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές/τριες δεν ανέδειξαν στις καταγραφές τους την έλλειψη διαλόγου, την ανάγκη να λυθούν τα προβλήματα με διάλογο, με αμοιβαίες υποχωρήσεις και κατανοήσεις. Καμία πλευρά δεν άκουσε την άλλη. Η κυρίαρχη πλευρά των «καλών» μαθητών/τριών δεν επιθυμούσε τη συνεργασία με τους υπόλοιπους, διότι δεν είναι αποτελεσματικοί. Οι υπόλοιποι θεωρούν πως οι ομάδες πρέπει να είναι ίσες και πολλοί καλοί μαθητές/τριες δεν μπορεί να βρίσκονται στην ίδια ομάδα. Η ίδια η τάξη οδηγήθηκε στη σύγκρουση και στη διάλυση της διαδικασίας.

Σε όλα αυτά ως λύση προτείνουν την πειθαρχία και τον εξαναγκασμό από τον εκπαιδευτικό (θα αναφερθεί παρακάτω σελ. 319).

Παράλληλα, στον Α κύκλο οι συνερευνητές/τριες δεσμεύονταν στο κοινό σκοπό απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινοτήτων, όπως και οι κοινές

προσπάθειες και οι αναφορές (Eckert & Mc Connell-Ginet,1999). Στα ημερολόγια των μαθητών/τριών τονίζεται η δέσμευση σε ένα σκοπό.

Εγώ προσωπικά έχω κουραστεί λίγο διότι γίνεται μια αναταραχή μέσα στην τάξη αλλά δεν είναι μόνο αυτό είναι και αυτά που θέλει να κάνουμε και θέλει “δουλειά” αλλά αυτό διαλέξαμε να κάνουμε Διατροφή, Υγεία, Άσκηση και θα το τελειώσουμε.

(Απόσπασμα 07/03/2017, Σ3.Α.ΜΗ)

Εδώ ο/η συγγραφέας είναι ο Συναισθανόμενος (Senser) που τονίζεται και με το Εγώ (το οποίο σε pro-drop γλώσσες δεν προβάλλεται) και με το επίρρημα *προσωπικά* αναφέρει την κούραση. Η αντίθεση (*αλλά*) έρχεται να αλλάξει τα δεδομένα και με το α πληθυντικό (διαλέξαμε, κάνουμε, τελειώσουμε) να διαβεβαιώσει πως ο σκοπός θα επιτευχθεί γιατί υπάρχει δέσμευση προς την ομάδα.

Η δέσμευση παρουσιάζεται ως κάτι σημαντικό (significance) (Gee, 2014α) από τον/την μαθητή/τρια και η πρακτική που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της τάξης νομιμοποιείται, κατασκευάζοντας έναν κόσμο (figured world), όπου ο μαθητής/τρια αναλαμβάνει την ευθύνη. Προφανώς η δέσμευση δημιουργήθηκε από τις ανοιχτές δημοκρατικές διαδικασίες της Συμμετοχικής Ερευνας - Δράσης και από τον τρόπο συγκρότησης του θέματος. Πέρα από τη κοινή δέσμευση οι ομάδες και η Ολομέλεια γίνονται ο ασφαλής χώρος (space) όπου επιλύονται τα προβλήματα

Στη Γλώσσα σήμερα συνεχίσαμε τη σύγκριση των κειμένων. Τελικά ξαναρχίσαμε να επεξεργαζόμαστε από την αρχή με έναν καλύτερο τρόπο. Από ό,τι φάνηκε όμως η περισσότερη τάξη, όπως και εγώ είχε μπερδευτεί. Δυσκολευόμουν να καταλάβω την έννοια του επιχειρήματος και το λόγο της σύγκρισης. Τελικά όμως προς το τέλος η ομάδα μας άρχισε λίγο πολύ να καταλάβει τι κάναμε και για ποιο σκοπό και έτσι συνεχίσαμε.

(Κίντι.Α. ΜΗ,07-03-2017)

Μετά τον εντοπισμό του προβλήματος και την αναγωγή του σε πρόβλημα για όλη την τάξη ο/η συγγραφέας επικεντρώνεται στη λύση του. Δράστης στην τελευταία πρόταση γίνεται το συλλογικό υποκείμενο «Η ομάδα μας», η οποία αρχίζει να καταλαβαίνει. Εδώ η/ο Δράστης γίνεται ο Αισθανόμενος («δυσκολευόμουν») και αυτό που θέλει είναι να καταλάβει τα Φαινόμενα «τι κάνουμε» και «για ποιο σκοπό».

Οι οντότητες αυτές γίνονται αντιληπτές από τον/την συγγραφέα και οριοθετείται ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας ως συλλογικό υποκείμενο με το τροπικό επίρρημα «έτσι». Ο/Η συγγραφέας κατασκευάζει τον εαυτό του/της πίσω από το συλλογικό υποκείμενο και με αυτόν τον τρόπο εντάσσεται στην ομάδα. Ο εντοπισμός προβλημάτων αντιμετωπίζεται και στο πλαίσιο της Ολομέλειας (*Έτσι κάναμε μια παρουσίαση σε Ολομέλεια και διαλέξαμε έναν νέο τρόπο για να επεξεργαστούμε τα κείμενα.* (Μαρίνα.Α.ΜΗ, 3-3-2017)

Εδώ φαίνεται πως η Συμμετοχική Έρευνα-Δράση δίνει θετικά αποτελέσματα στο ερώτημα που έθεσε ο Daniels (1993) σχετικά με την εύρεση των προϋποθέσεων, όπου οι μαθητές/τριες συνεργάζονται (peer collaboration) και αναζητούν νέους τρόπους αναγνώρισης και επίλυσης των αντιφάσεων της σκέψης τους, συγκροτώντας εκ νέου γνώση από κοινού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν μία δυσκολία, αναφορικά με μία δεξιότητα που προώθησε η διδακτική παρέμβαση. Οι δημοκρατικές διαδικασίες και όχι η αυθεντία του εκπαιδευτικού προχώρησαν τη διδακτική πράξη.

Αυτή εδώ η προσέγγιση της γνώσης και της απόκτησης δεξιοτήτων περιγράφεται ως «η από κοινού επίλυση προβλήματος» και όπως υποστηρίζει ο Meirieu (1997 στο Φρυδάκη, 2009: 402) πρόκειται για μια παιδαγωγική της χειραφέτησης, όπου υπάρχουν καταστάσεις – προβλήματα και πως εάν ο εκπαιδευτικός εξηγεί κάτι στους μαθητές/τριες, ουσιαστικά τους εμποδίζει να το βρουν μόνοι τους.

Ένας τελευταίος συσχετισμός είναι η σύνδεση της μάθησης με την ελευθερία.

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν πως

Ο καινούργιος τρόπος που κάνουμε μάθημα είναι πιο ωραίος γιατί κάνουμε ομάδες και είμαστε πιο ελεύθεροι

Το θέμα που ανέπτυξαν στα ερωτηματολόγια είναι η καινοφανής διδακτική προσέγγιση («με τον καινούριο τρόπο, ο καινούργιος τρόπος») που συνδέεται με τις ομάδες και την ελευθερία. Χαρακτηριστικός είναι ο συγκριτικός βαθμός («πιο ωραίος»), όπου οι συνερευνητές/τριες συγκρίνουν το παρόν μάθημα με προηγούμενες διδακτικές εμπειρίες. Και στις δύο απαντήσεις το βασικό χαρακτηριστικό του μαθήματος συνδέεται με τις ομάδες και την αίσθηση απελευθέρωσης από τη διδασκαλία του μονολόγου και της επίδειξης, όπου ο εκπαιδευτικός μεταγίγξει τη γνώση σε άδεια δοχεία.

Στη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο το σημαντικό εύρημα είναι πως η έλλειψη διαλόγου, η (μη) δέσμευση σε κοινό σκοπό προβάλλονται μέσα από τη φιλία την οποία ερμηνεύουν οι μαθητές/τριες ως το βασικό πρόβλημα με το οποίο προσπαθούν να δώσουν λύσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι παράγοντες (ανταγωνισμός, επιτυχία δέσμευσης σε κοινό σκοπό, εντοπισμός και επίλυση προβλημάτων μέσα στην κοινότητα) στις κατανοήσεις και στο γλωσσικό κώδικα των συνερευνητών/τριών συναντούνται με τους όρους *φιλία*, *συγκρούσεις* και *συνεργασία*. Το πρόβλημα εντοπίστηκε σε αυτό που ονομάζουμε κλίκα και αφορά τη στενή παρέα κάποιων ομάδων.

Στην ερώτηση πως μαθαίνουν τα παιδιά απάντησαν ότι στην ομαδική συνεργασία υπάρχει φιλία και υπάρχουν συγκρούσεις. Στις ομάδες δούλεαν πιο εύκολα και υπάρχει συνεργασία. Όντως αυτή είναι η αλήθεια αν υπάρχουν παιδιά που γνωρίζονται πολλά χρόνια δεν συμμετέχουν, αδιαφορούν για την ομάδα και δεν υπάρχει συμμετοχή.

Βιολέτα.ΑΒ

Εδώ γίνεται φανερή η δυναμική της ΣΕΔ. Αν περιοριζόταν η έρευνα στις νοηματοδοτήσεις μου θα κυριαρχούσαν από αυτές και δεν θα άφηνε περιθώριο στο γλωσσικό κώδικα των μαθητών/τριών να έρθει στην επιφάνεια και να αλλάξουν την κατάσταση. Έτσι, λοιπόν, ενώ στις δικές μου κατανοήσεις και

ερμηνείες υπήρχαν οι όροι όπως *ανταγωνισμός, έλλειψη διαλόγου* – όροι που ουσιαστικά κατονομάζουν το πρόβλημα και δεν προτάσσουν λύσεις, οι συνερευνητές/τριες προέβαλαν τον όρο *φιλία*. Είναι σημαντικό καταρχήν να υπογραμμίσουμε πως μέσα από τις μεθοδολογικές επιλογές προτάθηκε η νοηματοδότηση τους και δεν επιβλήθηκε η δική μου ορολογία. Επίσης, οι συνερευνητές/τριες πρότειναν έναν όρο που και κατονόμαζε το πρόβλημα και από την άλλη οδηγούσε σε λύσεις, καθώς τροποποίησαν τη *φιλία* μεταξύ τους και τροποποίησαν οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους.

Σε αυτό το σημείο συναντούμε τα όσα επισημαίνει ο Sousa Santos (2016) αναφορικά με την ευροκεντρική σκέψη και τον προβληματισμό του αναφορικά με την Κριτική Θεωρία. Όντως η θεωρία αυτή θα νοηματοδοτούσε διαφορετικά και δεν θα έδινε τη δυνατότητα στην Επιστημολογία του Νότου, σε αυτήν την περίπτωση στους «ανώριμους» μαθητές/τριες σύμφωνα με τις επιστημολογίες του Βορρά να δώσουν αυτοί νόημα και να δράσουν. Πέρα από τη νοηματοδότηση οι συνερευνητές/τριες εντόπισαν το πρόβλημα και έδωσαν λύση, να μην είναι οι φίλοι στην ίδια ομάδα. Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνει τα όσα ανέλυσα για την επίλυση εντός ομάδος και την συνεργασία για την επίλυση αντιφάσεων (Daniels, 1993), που σχετίζεται με την παιδαγωγική χειραφέτηση.

Η αποδοχή της πολλαπλότητας εντοπίστηκε και σε αυτή τη θεματική με την έννοια της ελευθερίας να επιμένει στις κατανοήσεις των μαθητών/τριών. Άλλο στοιχείο είναι ο συνδυασμός της αποδοχής πολλαπλών απόψεων (*Κάποιοι πιστεύουν ότι Κάποιοι πιστεύουν ότι ... Άλλοι λένε ότι...Μαριέτα.ΑΒ*)

Η έννοια της ταχύτητας εμμένει στους μαθητές/τριες, τώρα όμως συσχετίζεται με τις ομάδες, άσχετα με τους ανταγωνισμούς. Επίσης, εμμένει η σύνδεση της ομάδας με την αίσθηση ελευθερίας και απουσίας ελέγχου.

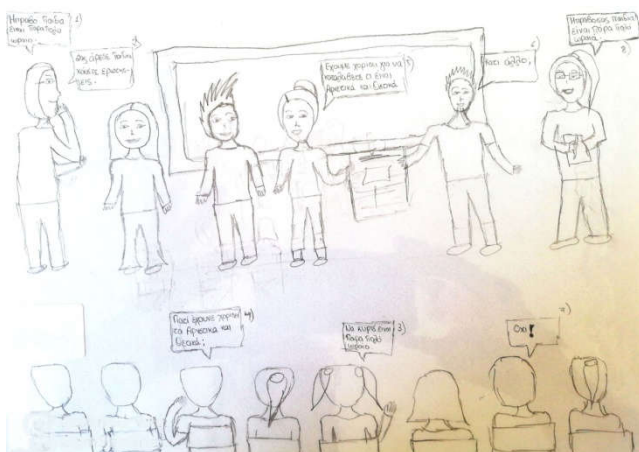
Ενδιαφέρον είναι ο δείκτης λόγου *αλλά*, όπου η ελευθερία και η συνεργασία έρχονται σε αντίθεση.

Επίσης μπορείς να πας πιο γρήγορα από ότι μόνος σου. Με την ομάδα είμαστε πιο ελεύθεροι, αλλά υπάρχει συνεργασία.

Ευαγγελία.ΑΒ

Στον Β κύκλο υπήρξε απομάκρυνση από τα προβλήματα φιλίας, ανταγωνισμού. Εκεί οι συνερευνητές/τριες άρχισαν να δίνουν αξία στις διδακτικές πρακτικές και στο πως αλλάζουν τον τρόπο που μαθαίνουν και κατακτούν τη γνώση. Οι συνερευνητές/τριες αξιολογούν τις διαφορετικές πηγές της γνώσης σε Τελικές Αναφορές και Μεταφορικές Αφηγήσεις. Η Αθανασία (Β.ΜΑ) αναφέρει πως χρειάστηκε να ψάξουν σε αρκετά σημεία για να τα καταφέρουν (*να ενώσουμε δημιουργώντας ένα χάρτη*). Χρειάστηκε να ρωτήσουν *«καρχαρίες, ξιφίες και γατόψαρα, αλλά και άλλα ζώα του βυθού όπως αστερίες, κάβουρες, χταπόδια και χελώνες»*, αλλά αυτά *«δεν ήταν αρκετά»*, οπότε χρειαζόταν να συλλέξουν και άλλες πληροφορίες (*«Χρειάστηκε να ανεβούμε στην επιφάνεια για να συναντήσουμε πειρατές και ναύτες ακόμη και στο πάτο της θάλασσας έπρεπε να κατέβουμε, όπου μας περίμεναν γοργόνες και σειρήνες»*). Όλο αυτό το ψάξιμο αξιολογείται ως πολύ ενδιαφέρον (*Ξεκινήσαμε να μαζεύουμε διάφορες πληροφορίες για το διαδίκτυο και για την ασφαλή του χρήση. Συγκρίναμε όλες τις πληροφορίες αλλά για μένα είχε πολύ ενδιαφέρον.*(Νόρα.Β.ΤΑ). Φαίνεται πως χρειάζεται χρόνος μέχρι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την αξία της ανακαλυπτικής μάθησης. Επίσης, χρειάζεται να συνειδητοποιηθούν οι στάσεις, οι πεποιθήσεις τους και να γίνουν αλλαγές. Οι αλλαγές επιτυγχάνονται όταν πραγματοποιούνται μέσα από τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών (δες τη σημασία της έννοιας «φιλία» παραπάνω).

Οι συνερευνητές/τριες τώρα πια αξιολογούν θετικά συγκεκριμένες πρακτικές τις οποίες συνδέουν με τη μάθησή τους, όπως η επιλογή του θέματος («Πρώτα αρχίσαμε να



Εικόνα 43 Μαθητική Ζωγραφιά με τίτλο "Το μάθημα της Γλώσσας" Β κύκλος -

διαλέγουμε το θέμα που θα ασχοληθούμε»), η εύρεση πληροφοριών («Μόλις το διαλέξαμε αρχίσαμε να βρίσκουμε διάφορες πληροφορίες για αυτό»), η συγγραφή κειμένων («γράφουμε κείμενα από όλους όσους βρήκαμε»), η ανάλυση («Μετά αρχίσαμε να τα αναλύουμε»), η συγκρότηση της γνώσης από τους 'άλλους' («Τι έλεγε ο καθένας από αυτούς, αν είχε διαφορετική άποψη κάποιος από αυτούς και άλλα πολλά που αφορούσαν το διαδίκτυο), η παρουσίαση των κειμένων (Στη συνέχεια γράψαμε κάποια από αυτά στα μεγάλα χαρτόνια και τα κολλήσαμε στον τοίχο με δικά μας λόγια) και οι σημειώσεις στο τετράδιο («Στη συνέχεια κρατούσαμε σημειώσεις στο τετράδιο»). Έντονη είναι, επίσης, η χρήση του α πληθυντικού, αλλά και η απουσία του εκπαιδευτικού.

Από τη ζωγραφιά (Εικόνα 43) και κυρίως από τους διαλόγους φαίνεται η διάδραση και οι πρακτικές που ενίσχυσαν τη μάθηση. Εδώ και πάλι αναπαρίσταται η παρουσίαση και ο κύκλος, ενώ είναι φανερό και η προώθηση της διαλογικότητας, όχι μόνο στην επεξεργασία των κειμένων στις ομάδες, αλλά και στην Ολομέλεια. Οι συνερευνητές/τριες προωθούν τη συζήτηση από μόνοι τους, έτσι ένας από τους δράστες – παρουσιαστές αναφέρει κάτι άλλο;. Οι δράστες ακροατές νιώθουν άνετα να αντιδράσουν αρνητικά (Όχι!), είτε υποβάλλουν ερωτήσεις (Γιατί έχουνε χωριστεί σε θετικά και αρνητικά;). Οι

δράστες παρουσιαστές χαμογελούν και στους Δράστες ακροατές και στον θεατή, δημιουργώντας οικειότητα και εμπλοκή με τους θεατές. Οι μαθητές/τριες είναι στο κέντρο της πληροφορίας. Στο πραγματικό (δεδομένο και νέο) βρίσκονται οι δράστες ακροατές.

4.3 Σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες και τον εκπαιδευτικό

Ο δεύτερος άξονας της ανάλυσης αφορά τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των συμμαθητών/τριών και με τον εκπαιδευτικό. Η υποενότητα κλείνει με την θεματική του Χωροχρόνου καθώς παρουσίασε συσχετισμούς με όλες τις θεματικές. Εντάχθηκε όμως σε αυτή την υποενότητα, διότι σχετίζεται κυρίως με τις σχέσεις και τη διαλογικότητα που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

4.3.1 Σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές/τριες

Ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες στον Α κύκλο υπήρξαν οι γνωστές αντιφάσεις με τους συνερευνητές/τριες να σκέφτονται και να πράττουν ατομοκεντρικά και να μη είναι συνεπείς και από την άλλη να εντοπίζουν τη συνεργασία και να αναλαμβάνουν ευθύνη μετά από αναστοχασμό. Η πολλαπλότητα απόψεων δεν εντοπίζεται σε αυτή τη θεματική. Αντίθετα οι συνερευνητές/τριες εδώ εντοπίζουν τα αίτια των προβλημάτων στις σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες (π.χ. ατομισμός) και προσπαθούν να βρουν λύσεις (π.χ. αλληλοβοήθεια). Το αίτημα της ισότητας επανέρχεται, ενώ, επίσης, γίνεται γνωστό πως στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον υπάρχουν συγκρούσεις που εισέρχονται και στο σχολικό χώρο. Στον Β κύκλο γίνεται πλέον συνειδητή η σημασία της αλληλοβοήθειας και η επίλυση προβλημάτων με τους συμμαθητές/τριες που αναφέραμε και προηγουμένως. Η θεματική αυτή συνδέεται από τους συνερευνητές/τριες με τη θεματική κατηγορία του Χώρου, τη διάδοση της έρευνας και τα κειμενικά είδη της κοινότητας. Να αναφέρουμε, τέλος, πως προέκυψαν στις τελικές αναφορές θέματα φύλου που δεν είχαν διαφανεί το προηγούμενο διάστημα, αν και τα ήταν αναμενόμενο σε μια τέτοια σεξιστική κοινωνία με σαφείς

διαχωριστικούς ρόλους και υποχρεώσεις ως προς τον κοινωνικό φύλο, σημείο για αναστοχασμό ως προς τις δυνατότητες και προτεραιότητες της ΣΕΔ και για την «εμμονή» στο δίπολο καταπιεσμένου/καταπιεζόμενοι και την ανάγκη ή μη προαγωγής των παραγωγικών θεμάτων σε προγράμματα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης.

Αντιφάσεις Α κύκλου		Α σε Β κύκλο Εντοπισμός αιτιών και εύρεση λύσεων	Β κύκλος – εντοπισμός συνειδητοποίησης αλλαγών μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές
ατομισμός	A. Συνεργασία – B. Συνειδητοποίηση ατομικής ευθύνης, αλληλεγγύη	1.ο καταμερισμός των εργασιών 2. οι εξωσχολικές συγκρούσεις εισέρχονται στην τάξη – ΛΥΣΗ: να παραμερίζονται για το καλό της ομάδος 3. αλληλοβοήθεια	A. Αλληλοβοήθεια B. Επίλυση στην ομάδα
Έλλειψη συνέπειας			
			Σύνδεση με Χώρο
			Σύνδεση με διάδοση και κείμενα κοινότητας
			ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΦΥΛΟΥ – αναστοχασμός για τα δίπολα κριτικού γραμματισμού

Στον Α κύκλο αναδείχθηκε η ατομικότητα και η έλλειψη συνέπειας. Ένα από τα προβλήματα των ομάδων είναι οι ξεχωριστές ατομικότητες και πως αυτές αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία. Σε ένα νεωτερικό πλαίσιο όπου προωθείται ο ατομοκεντρισμός, η επιβράβευση του καλού μαθητή, η επιβράβευση μέσω του ελέγχου του απουσιολογίου και η σημασία που αποδίδεται στο θεσμό του σημαιοφόρου είναι αναμενόμενο μέσα στην κοινότητα να εμφανίζονται ζητήματα ατομικότητας. Ο ατομικισμός είναι τόσο φυσικοποιημένος ώστε προβάλλεται ως «λύση» στο πρόβλημα της επεξεργασίας των επιχειρημάτων.

[...]θα πρότεινα να αρχίσουμε να επεξεργαζόμαστε τα κείμενα ατομικά και στη συνέχεια να τα συγκρίνουμε όλοι μαζί για να προχωράμε έτσι πιο γρήγορα

(Μαρίνα.Α.ΜΗ, 25/2/2017)

Εδώ έχουμε έναν ατομικό Δράστη «εγώ» που παίρνει την πρωτοβουλία να προτείνει κάτι για να διευκολύνει την επεξεργασία των κειμένων. Η διαδικασία που προτείνεται είναι η διαδικασία κατά άτομο και στη συνέχεια σε ομάδα με στόχο την ταχύτητα. Με μια πρώτη ματιά είναι θετικό που προτείνεται λύση από μαθητή/τρια. Η λύση αυτή όμως παλινδρομεί σε ατομοκεντρικές προσεγγίσεις.

Ως προς την έλλειψη συνέπειας ορισμένων συμμαθητών/τριών από άλλους συνεπείς υπογραμμίζεται από τους μαθητές/τριες πως:

*Στην ομάδα μου μόνο εγώ κρατάω φυλλάδιο γιατί η @@@@και η @@@@ τα έχουν χάσει.
(Γκουρλίν.Α.ΜΗ, 25/2/2017)*

Εδώ και πάλι η αρνητική εμπειρία καταγράφεται σε πρώτο πρόσωπο (εγώ, κρατά-ω). Η θεματοποίηση προβάλλει την περίπτωση της εμπειρίας που είναι η ομάδα που εντάσσεται ο/η συγγραφέας. Με το κτητικό μου σε α' πρόσωπο ξεκινάει η διαφοροποίηση από τα πρόσωπα που αποκρύπτονται για λόγους δεοντολογίας και συνεχίζεται με το επίρρημα μόνο και το εγώ που πραγματώνεται στον γραπτό λόγο για λόγους έμφασης (στα ελληνικά θα μπορούσε να παραλείπεται – pro drop γλώσσα). Η διασαφήνιση του γιατί λείπουν τα φυλλάδια και αν θα μπορούσε να βρεθεί μία λύση, δεν εγγράφεται στο μαθητικό ημερολόγιο. Το κλίμα συνεργασίας και η ομαδικότητα έχουν χαθεί στη συγκεκριμένη εγγραφή, ενισχύοντας τον ατομικισμό που αναφέρθηκε παραπάνω.

Πέρα από την ηγεμονία του εργαλειακού λόγου και την συρρίκνωση της ελευθερίας από τους θεσμούς, η Τρίτη δυσανεξία της νεωτερικότητας είναι ο ατομισμός (Ταίηλορ, 2006: 30-44). Πιο συγκεκριμένα η αυτοεκπλήρωση του ανθρώπου (Ταίηλορ, 2006: 89), όπως αυτή νοηματοδοτήθηκε από τον Rousseau νοηματοδοείται σήμερα από αυτόνομες ατομικές μορφές (Φρυδάκη, 2009: 44). Ο ατομισμός που εμφανίζεται σε αυτό το σημείο παρόλο το συνεργατικό πλαίσιο δικαιολογείται από το θεσμό του σχολείου που σε συνδυασμό με τις εξετάσεις και την

επιβράβευση όσων θεωρούν ως «καλούς μαθητές/τριες» τα κυρίαρχα συμφέροντα, που παραβλέποντας τις ικανότητες του καθενός δείχνουν πως κατασκευάζεται μία κοινωνία που σκοπό έχει την αποδοτικότητα και την αναλογία κόστους-κέρδους. Και ο μαθητής/η μαθήτρια αντίστοιχα αναφέρει το έλεγχο του χρόνου (να δουλεύουμε πιο γρήγορα), που σκοπό έχει με τη σειρά του να αποδίδουμε πιο γρήγορα για να κερδίζουμε πιο πολλά. Μέσα από το μαθητικό ημερολόγιο διαγράφεται η ανάγκη της συνεχούς βιομηχανικής και τεχνολογικής προόδου, η οποία διατηρεί σχέσεις εξουσίας, οι οποίες πιέζουν περαιτέρω, προκειμένου να αυξηθεί το κέρδος.

Από την άλλη πλευρά οι συνερευνητές/τριες φανερώνουν πίστη στη συνεργασία, την αλληλεγγύη και τη σημασία συνειδητοποίησης της ατομικής ευθύνης

Η ίδια η σύσταση της ομάδας προϋποθέτει την συνύπαρξη των υποκειμενικότητων. Αυτές οι υποκειμενικότητες διαμορφώνονται όταν συνεργάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού δυσκολίες, όπως στη συγκεκριμένη εγγραφή

Όση ώρα από την πρώτη προλάβαμε να γράφουμε τα πηγαίναμε καλά, αυτή την φορά δεν μιλούσαμε μεταξύ μας. Ίσως επειδή ξέραμε ότι ήμασταν αρκετά πίσω και έπρεπε να τελειώσουμε

(Μαρίνα.Α.ΜΗ, 25/02/2017).

Ο δράστης των ενεργειών στην εμπειρία του/της συγγραφέως είναι το συλλογικό υποκείμενο («προλάβαμε, δεν μιλούσαμε, ξέραμε»). Ο/Η συγγραφέας πίσω από το συλλογικό υποκείμενο προβαίνει σε αναστοχασμό σχετικά με τις πιθανότητες που ώθησαν την εξέλιξη της διαδικασίας: «δεν μιλούσαμε για άσχετα, ήμασταν αρκετά πίσω». Η δεοντική τροπικότητα («πρέπει») δείχνει την δέσμευση η οποία είναι όμως συλλογική («να τελειώσουμε»).

Προβλήματα προκύπτουν πάντοτε μέσα στις ομάδες. Το ζήτημα για έναν εκπαιδευτικό σε ένα μεταδομιστικό κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο είναι ο τρόπος που θα διαχειριστεί κανείς τα προβλήματα. Όπως έχουμε αναφέρει σχετικά με τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων, ο εκπαιδευτικός εάν προχωρήσει στην επίλυση στερεί από τον μαθητή και την ομάδα να δράσει μόνη της. Ένα πρώτο βήμα είναι ο εντοπισμός του προβλήματος και η αίσθηση ευθύνης. Ο συν-ερευνητής/ η συν-ερευνητρια σε αυτό το σημείο αφού περιέγραψε τις διαδικασίες που έγιναν στην τάξη προχωράει στο εξής συμπέρασμα:

[...]Γενικά πιστεύω πως δεν δουλεύω πολύ σωστά μέσα στην ομάδα. Συνήθως λέω εγώ τη δική μου γνώμη, αλλά δεν ακούω και τις απόψεις των άλλων. Έτσι η ομάδα δεν δουλεύει σωστά.

(Βιολέτα.Α.ΜΗ, 20/1/2017) (έντονη γραφή δική μου)

Εδώ ο/η συγγραφέας προϋποθέτει στον/στην αναγνώστη/τρια ότι εξάγει ένα συμπέρασμα όπως φαίνεται από τον κειμενικό δείκτη «Γενικά». Ο Συναισθανόμενος αναφέρει μια εσωτερική διεργασία στο ημερολόγιο που αφορά το φαινόμενο «πως δε δουλεύω πολύ σωστά μέσα στην ομάδα». Το πλαίσιο αναφέρεται στο «μέσα στην ομάδα. Συγκεκριμένα ο Συναισθανόμενος (με το ρήμα πιστεύω) γίνεται Δράστης (με το ρήμα δεν δουλεύω). Το εγώ προβάλλεται στην πρόταση για λόγους έμφασης και ο Δράστης αναφέρει πως «λέει τη δική της άποψη. Ο/Η συγγραφέας στο κλείσιμο του αποσπάσματος τοποθετεί τον αναγνώστη στο συμπέρασμα (Έτσι) πως οι προαναφερθείσες πρακτικές δεν οδηγούν την οντότητα ομάδα στη στοχευθείσα διαδικασία (δουλεύω).

Ο/η συν-ερευνητής/τρια μετασηματίζεται σε ενεργό υποκείμενο που δρα και επηρεάζει την ομάδα. Η δυνατότητα να λέει τη γνώμη του έρχεται σε αντίθεση με το να ακούει την γνώμη των άλλων. Διαπιστώνει πως η δυναμική της σταματά τη λειτουργία του συνόλου, πως δεν αρκεί να μιλάς, σημασία έχει και να μπορείς να

ακούς. Σε μια κοινωνία ατομοκεντρική, η στροφή στην κοινότητα και στην αλληλεγγύη ξεκινά με τη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν στην ομάδα συμπεριφορές όπως η παραπάνω. Η δράση προϋποθέτει τη συλλογικότητα, την από κοινού συναίνεση που συγκροτείται μέσω αναστοχασμού της κάθε υποκειμενικότητας, την δυναμική της και τις επιπτώσεις της πάνω στο σύνολο. Η συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης μαζί με την ομαδική αμοιβή και την ισότητα ευκαιριών είναι τρία από τα βασικά χαρακτηριστικά που επεσήμανε ο Slavin (1995: 139), καθώς η ατομική ευθύνη συγκεκριμένα είναι μια ασφαλιστική δικλείδα σύμφωνα με τον ίδιο απέναντι στον ανταγωνισμό, καθώς η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από καθένα από τα μέλη.

Ο αναστοχασμός δεν είναι μία καινούρια έννοια, καθώς ο Dewey την είχε θεωρήσει ως ενεργητική γνωστική διαδικασία ήδη από τη δεκαετία του '10 (Dewey, 1933⁸⁴). Ο αναστοχασμός στην εκπαιδευτική έρευνα έχει συνδεθεί κατά βάση με τον εκπαιδευτικό μέσα από το έργο του Schön (1983· 1987). Η έρευνα- δράση και η συμμετοχική έρευνα-δράση παρέχουν το κατάλληλο δημοκρατικό πλαίσιο, όπου οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες στην εν λόγω περίπτωση) καλούνται να αναστοχαστούν από κοινού και χωριστά και να προχωρήσουν σε νέες αποφάσεις. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε τον ατομικό αναστοχασμό του/της συνεργευνητή/τριας. Ο αναστοχασμός όμως προχωράει σε επίπεδο πρακτικής και δεν συνδέεται με την κριτική σκέψη και συνειδητοποίηση των δυνάμεων που αποδυναμώνουν την ανάπτυξη της αλληλεγγύης.

Στον Α με Β κύκλο η θεματική αυτή διαφέρει από τις προηγούμενες, καθώς οι συνεργευνητές/τριες δεν εντόπισαν τις διαφορές στα δεδομένα, ούτε εντόπισαν πως

⁸⁴ Το αυθεντικό κείμενο εκδόθηκε το 1910.

υπάρχουν πολλαπλές απόψεις, αλλά νοηματοδότησαν κατευθείαν το πρόβλημα προβάλλοντας λύσεις. Ως αίτια της έλλειψης συνεργασίας αναγνωρίζουν τον άδικο καταμερισμό της εργασίας (*Επίσης, πρέπει να γράφουν όλοι από λίγο, και όχι να γράφει μόνο ένας. ΣΗΦΗΣ.ΑΒ*) και τις εξωσχολικές σχέσεις που εισέρχονται στο σχολείο και δημιουργούν προβλήματα (*Πολλοί μαθητές/τριες δεν τα πάνε καλά με κάποιον συμμαθητή τους και τσακώνονται Αθανασία.ΑΒ*). Ως λύση στο πρόβλημα προτείνουν να παραβλέπονται οι εξωσχολικές σχέσεις, να περιορίζεται το άτομο, προκειμένου να προχωρήσει η ομάδα. Αυτή η συνειδητοποίηση θα βελτιώσει στη συνέχεια τις εξωσχολικές σχέσεις, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα:

Μία λύση γι' αυτό το πρόβλημα είναι να παραβλέψουμε το αίτιο του τσακωμού και να σταματήσουμε τη φασαρία. Με αυτό τον τρόπο η ομάδα θα συμβαδίσει με τις υπόλοιπες και αυτό (ότι παραβλέπουν το αίτιο) θα τους βοηθήσει και στις εξωσχολικές τους σχέσεις.

Μαριέτα.ΑΒ

Με τη θεματική αυτή συνδέθηκε και η αλληλοβοήθεια (*Επίσης, δεν υπάρχει κάποιος που να μην συμπαθώ, όταν με χρειάζονται να τους βοηθώ και όταν τους χρειάζομαι με βοηθάνε και αυτοί. Ράνια.ΑΒ*), αλλά και η ευχάριστη αίσθηση του χρόνου (*Κατάλαβα πως με την συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ μας περνάει ευχάριστα η ώρα. Ευαγγελία*), που αποτελεί ουσιαστικά και μία ξεχωριστή θεματική κατηγορία που ανέδειξαν οι συνερευνητές/τριες στον Α κύκλο.

Συγκρίνοντας τον Β κύκλο με τον Α κύκλο δεν εντοπίζουμε την ατομικότητα και την έλλειψη συνέπειας. Τα γνωρίσματα αυτά που συνεχίζουν να συνδέονται με τις σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες είναι η επίλυση προβλημάτων μέσα στην κοινότητα και η παροχή αλληλοβοήθειας.

Δουλεύαμε όλοι μαζί, αλλά και σε ομάδες κάποιες φορές. Υπήρχαν στιγμές, ειδικά στις ομάδες, όπου είχαμε έντονες διαφωνίες και παράπονα, αλλά τις ξεπεράσαμε και καταφέραμε να γίνουμε μια καλή ομάδα.

(Νόρα.Β.ΤΑ)

Ξεκινώντας με τη διαδικασία το υποκείμενο (εμείς) αντικαθίσταται από λεξήματα που υποδηλώνουν την έννοια της συλλογικότητας (*όλοι, μαζί*). Η διαφοροποίηση *όλοι/μαζί* και σε ομάδες παραπέμπει στην εργασία είτε στην Ολομέλεια της τάξης, είτε σε ομάδες. Στη συνέχεια εξειδικεύεται στις διαφωνίες και στα παράπονα στις ομάδες, όπου με το *α* πληθυντικό πρόσωπο και τις λεξιλογικές επιλογές (*ξεπεράσαμε, καταφέραμε*) γίνεται φανερό πως η ομάδα κατορθώνει να λύσει τα προβλήματά της μέσα από τη συνεργασία.

Η αλληλοβοήθεια υπήρξε και στον Β κύκλο. Και στο σημείο αυτό επαναλαμβάνεται μέσα από μία μεταφορική αφήγηση (δες αναλυτικά στο Παράρτημα στην ενότητα: *Μεταφορική Αφήγηση*), όπου η τάξη ανάγεται σε ένα αγαπημένο παιχνίδι ρόλων πολεμικής και μέσων αλληλοβοήθειας, όπου κατορθώνουν να ξεπεράσουν τους κινδύνους. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από την τελευταία παράγραφο, το κλείσιμο της μεταφορικής αφήγησης. Το σκηνικό που χτίζεται είναι αυτό του πολέμου σε ηλεκτρονικό παιχνίδι (*πυροβολούσαμε, smoke bombs, καπνογόνο*). Υπάρχει ο κίνδυνος (*το παιχνίδι είχε γίνει πάρα πολύ δύσκολο*) και η ομάδα τον ξεπερνά μαζί, όπως φαίνεται από την προσωπική δείξη και τις επιλογές των διαδικασιών (*εμείς ψάχναμε, και μετά ψάχναμε, μπήκαμε, πυροβολήσαμε*). Οι δυσκολίες προσπελάστηκαν λόγω της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και μάλιστα με επιτυχία η οποία τονίζεται με την κεφαλαιογράμμη γραφή μεταφέροντας τον ενθουσιασμό του προφορικού λόγου, αλλά και την πάγια κειμενική πρακτική των νέων στα chat που συνοδεύουν τα διαδικτυακά (online) παιχνίδια (ΕΜΕΙΣ ΒΓΗΚΑΜΕ ΠΡΩΤΟΙ).

Η διάδοση της έρευνας ήταν μία ακόμη σημαντική παράμετρος που συνδέθηκε με τη σχέση με τους συμμαθητές/τριες μέσα από το κυρίαρχο κειμενικό είδος της περιοχής, την μαντινάδα που επέδρασε στη σύσφιξη των

σχέσεων. Εδώ ο συνερευνητής/τρια περιγράφει μέσω μιας φανταστικής ιστορίας (ενός ονείρου) το πιο σημαντικό κομμάτι της χρονιάς, αναφερόμενο σε πραγματικό γεγονός, τη διάδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τους μαθητές/τριες στο Ρέθυμνο (*πήγαμε για καφέ στο Ρέθυμνο*). Εδώ η διάδοση παρομοιάζεται μέσα από το σύνολο των μαθητών/τριών μέσα από την περιεκτική δείξη του α πληθυντικού με έναν καφέ που πίνουν οι μαθητές/τριες σε αγαπημένο τους μέρος. Στην επόμενη λογική πρόταση ο τόπος τονίζεται και αναφέρεται η συνήθης πρακτική του Μυλοποτάμου να συγγράφονται μαντινάδες. Ο/η συνερευνητής/τρια κλείνει τη μεταφορική αφήγηση με μια αξιολογική κρίση και μάλιστα διαβαθμισμένη προς τα πάνω (upscaling) *πολύ ωραία*.

Πήγαμε για καφέ στο κόρνερ στο Ρέθυμνο. Εκεί κάτσαμε και βρήκαμε και μαντινάδες για τον ρατσισμό και την τεχνολογία. [...]. Πέρασαμε πολύ ωραία.

(Γιάννης, ΜΑ)

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η διάδοση πραγματοποιήθηκε και με προσφιλή κειμενικά είδη κυρίαρχα στην εν λόγω κοινότητα. Η πρακτική αυθόρμητης παραγωγής μαντινάδων σε παρέες συνεχίζει να υπάρχει. Η αλήθεια είναι πως στην συγκριμένη παρέμβαση μαντινάδες γράφτηκαν και από κορίτσια, κάτι σπάνιο για τα δεδομένα του Μυλοποτάμου. Τα κορίτσια μάλιστα ήταν ανένδοτα στο να τραγουδήσουν μόνα τους. Να αναφέρουμε εδώ πως οι μαντινάδες τραγουδιούνται σε δίστιχα. Ο εξάρχων λέει το πρώτο δίστιχο, το οποίο το επαναλαμβάνει η υπόλοιπη ομάδα σύσσωμα. Μετά την επανάληψη τραγουδάει το δεύτερο στίχο, χωρίς επανάληψη. Τα κορίτσια συμμετείχαν μόνο στο συλλογικό τραγούδισμα, αν και η συγγραφή μαντινάδων από κορίτσια έγινε αποδεκτή στο σχολείο, σπάζοντας ένα ταμπού της κοινότητας.

Η χρήση των μαντινάδων έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστούν οι μαθητές/τριες στη διάλεκτό τους. Ήταν μια πρακτική που ενδυνάμωσε την

κοινότητα και προέβαλε αυτό το κειμενικό είδος, καθιστώντας το αποδεκτό στον επίσημο θεσμό. Η χρήση μαντινάδων αποτελεί πολιτική του σχολείου και χρησιμοποιήθηκε και σε άλλα προγράμματα που κινεί το σχολείο⁸⁵. Παρατίθενται στο σημείο αυτό μερικά παραδείγματα μαντινάδων.

Το Facebook, το Instagram τον έχουν κουζουλάνει
Ω το παντέρμο κινητό, χωρίς αυτό δεν κάμει

Ό,τι γυρεύεις βρίσκεις το στου Ιντερνετ τσι τόπους
μα πρέπει να χεις προσοχή με τσι κακούς ανθρώπους

Η παραγωγή αυτών των υβριδικών κειμένων, όπου τα αγγλικά λεξήματα συνυπάρχουν με τα κρητικά διαλεκτικά γλωσσικά στοιχεία, είτε λεξιλογικά (*παντέρμο*), είτε φωνολογικά (*κάμει, τσι*), είτε πραγματολογικά (*μρε*) προώθησε την κοινωνιογλωσσολογική κινητικότητα, με ένα σχολείο που δεν απορρίπτει τη διάλεκτο, αλλά την προωθεί μέσα από συγκεκριμένες κειμενικές πρακτικές. Αυτές οι κειμενικές πρακτικές θα μπορούσαν να περιοριστούν μέσα στην αίθουσα, όμως η ΣΕΔ έδωσε τη δυνατότητα διάδοσής της, αλλά και της κινητοποίησης της κοινότητας, όπου για την πραγματοποίηση της χρειάστηκαν να βρεθούν άλλοι συμμαθητές/τριες από άλλα τμήματα που και αυτοί με τη σειρά τους συνέγραψαν μαντινάδες και τραγούδησαν. Επίσης, κινητοποιήθηκαν τοπικοί σύλλογοι για να υποστηρίξουν τους μουσικούς – μαθητές/τριες του σχολείου, αλλά και χοροδιδάσκαλοι και σύλλογοι παραδοσιακών χορών, καθώς μετά τη

⁸⁵ Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η μεταφορά της Ελένης του Ευριπίδη στην κρητική διάλεκτο <http://gym-peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2014-02-08-15-16-05/326-kritikataleme>, αλλά και διαγωνισμός μαντινάδας αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό στο σχολικό πρόγραμμα ο Σασμός, βασισμένο στην πρακτική επίλυσης βεντέτας στις κοινότητες μέσω του σασμού <http://gym-peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2014-02-08-15-16-05/210-2015-16>

διάδοση των μαντινάδων οι μαθητές/τριες επέμεναν πως χρειάζεται και η υποστήριξη των χορών για να διαδοθεί η έρευνα⁸⁶.

Οι μαντινάδες όμως δεν παύουν να είναι ένα κειμενικό είδος συνυφασμένο με την αγροτοκτηνοτροφική κοινότητα του Μυλοποτάμου. Αποτελούν όμως ένα κυρίαρχο κειμενικό είδος στην περιοχή έτσι άλλα κειμενικά είδη δεν αναφέρθηκαν στα δεδομένα που παρήγαγαν, όπως για παράδειγμα η μετατροπή της γνωστής επιτυχίας Despachito (δες το παραπάνω βίντεο από το 21:33 και μετά). Η πρακτική αυτή δεν εμφανίστηκε στα δεδομένα των μαθητών/τριών. Μια άλλη πρόταση που αγνοήθηκε ήταν η εισαγωγή του χορού Bollywood, καθώς δύο μαθητές/τριες της τάξης είναι γνώστες. Αυτό το πολιτισμικό κειμενικό είδος απορρίφθηκε, επιβεβαιώνοντας πως οι αγροτοκτηνοτροφικές κοινότητες είναι ανοιχτές στα κειμενικά είδη που παράγονται στις κοινότητές τους και όχι σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, λοιπόν, ακόμα και η εισαγωγή των μαντινάδων και άλλων τοπικών κειμενικών ειδών με ισχυρή πολιτισμική επίδραση χρειάζεται προσοχή, γιατί από τη μία ενδυναμώνει τις αγροτοκτηνοτροφικές κοινότητες, από την άλλη αποκλείει άλλα είδη και συμμετέχοντες από την εκπαιδευτική διαδικασία ισχυροποιώντας το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Αντίστοιχα προβλήματα φύλου που δεν αναδείχθηκαν καθόλου στον Α κύκλο, αναδεικνύονται στον Β, όπως φαίνεται από την αφήγηση κρίσιμου συμβάντος. Εδώ είναι φανερή η αντίθεση της συνερευνήτριας που κατηγορεί τα αγόρια για αμέλεια.

Αρχίσαμε λοιπόν να γράφουμε και όταν έφτασε η ώρα των αγοριών δεν ήθελαν να γράψουν τίποτα. Έτσι αναγκαστήκαμε να τα γράφουμε όλα εμείς τα κορίτσια.

⁸⁶ Χαρακτηριστικό απόσπασμα μπορείτε να παρακολουθήσετε από το βίντεο από το 12:33 και μετά, όπου παρουσιάζονται οι μαντινάδες https://drive.google.com/file/d/15o5tz373QqUgijz6nhr_KDrRXRhpvuZZ/view.

(Νόρα, ΑΚΣ)

Αντίστοιχα στην ίδια ομάδα ο Σουκκιγιότ κατηγορεί τα κορίτσια. Εδώ έχουμε μία αναφορά όπου και πάλι υπάρχει διαχωρισμός αγοριών κοριτσιών και η μη-γνωριμία που μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας αναστολής της συνεργασίας.

[...] Πιο πολύ στην ομάδα μιλούσαν τα αγόρια δηλαδή εγώ και ένα άλλο αγόρι. Τις εργασίες που είχαμε κάνει ήταν μια χαρά.

(Σουκκιγιότ, ΑΚΣ)

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να προσεγγίσουμε αναστοχαστικά τον κριτικό γραμματισμό και την κριτική που δέχεται ο κριτικός γραμματισμός για την εμμονή του στα παραγωγικά θέματα και τα δίπολα καταπιεσμένου/καταπιεζόμενου. Μετά από δύο χρόνια συμμετοχικής έρευνας με τους μαθητές/τριες, το πρόβλημα εμφανίστηκε στο τέλος του Β κύκλου, δείχνοντας πως για να φανερωθούν τα προβλήματα αυτά χρειάζεται χρόνος. Είναι επίσης, φανερό πως όταν εμπλεκόμαστε με τον σχολικό λόγο στο μικροεπίπεδο της τάξης θέματα σεξισμού, ρατσισμού κτλ θα προκύψουν. Αντίστοιχα προβλήματα αντιμετώπισε και η (Rymes, 2016), όταν ανέλυσε διαλόγους μαθητών/τριών. Όσο και αν ο κριτικός γραμματισμός κατηγορείται για τα δίπολα και πως ουσιαστικά δικαιολογεί την ύπαρξη του από τη συνεχή κριτική (Jameson, 2016), πρέπει να υπολογίζουμε πως οι διαφορές που προκύπτουν δεν έχουν να κάνουν μόνο με τη γλώσσα ή την πολιτισμική εμπειρία παιδιών, αλλά αποτελούν ένα κοινωνικό ζήτημα ευθυγραμμισμένο με τις κοινωνικές ανισότητες (Blommaert, 2010: 28).

4.3.2 Σχέσεις με εκπαιδευτικό

Χρειάζεται, επίσης, να σχολιαστεί η αλλαγή του τίτλου της θεματικής. Από τους συνερευνητές/τριες είχε ονομαστεί ο «Εκπαιδευτικός». Στις προσωπικές μου

αναφορές αναφερόμουν πάντοτε ως «Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού». Μέσα από το πέρασμα στη ΣΕΔ και στο τέλος του Β κύκλου άλλαξα τον τίτλο, καθώς και οι δικές μου κατανοήσεις άλλαξαν. Οι συνερευνητές/τριες μείωσαν τις αναφορές τους στον Β κύκλο για εμένα. Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται είναι και τα μοναδικά.

Αντιφάσεις Α κύκλου		Α σε Β κύκλο	Β κύκλος – εντοπισμός συνειδητοποίησης αλλαγών μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και διαδικασίες
Ο «ελεγκτικός» εκπαιδευτικός	Ο «υποστηρικτικός» εκπαιδευτικός	Αποδοχή πολλαπλών οπτικών Ρητή η σχέση εξουσίας Ο εκπαιδευτικός: α. να επιβάλλει ασκήσεις, β. να κάνει παρατηρήσεις, να ασκεί εξουσία όταν χρειάζεται	Συγκεκριμένες ενέργειες: Α. βοήθεια σε όσους χρειάζονται Β. ανακαλυπτική μάθηση
			Έννοια ισότητας

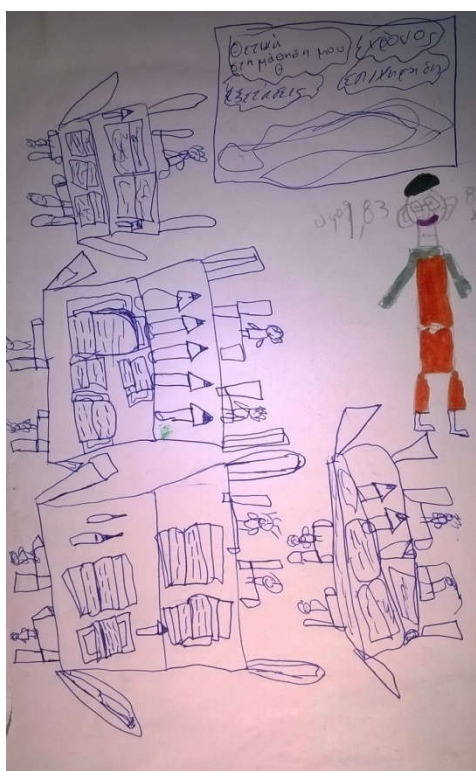
Ξεκινώντας από τον Α κύκλο είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως στη συγκεκριμένη ερευνητική δράση οι μαθητές/τριες έχουν ενδυναμωθεί ως συνερευνητές/τριες, συγγράφουν ημερολόγια, τα αναλύουν, προχωρούν σε αναστοχασμούς και εκφράζονται αναφορικά με το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή. Δεν παύει όμως αυτή η δράση να λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα παραδοσιακό θεσμό με συγκεκριμένες δομημένες ταυτότητες και σχέσεις. Πέρα αυτού οι θεσμικές ταυτότητες επηρεάζονται από τον επαρχιακό χαρακτήρα του σχολείου μιας αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής. Η περιοχή πέρα από μετανεωτερικά και νεωτερικά χαρακτηριστικά παρουσιάζει και προνεωτερικά με σταθερές θεσμικές ταυτότητες, όπως αυτές προωθούνται από το κράτος και την εκκλησία (κληρικοί, άρχοντες, χωρικοί) (Gee, 2000-2001: 112). Ο τόπος γέννησης, η κοινωνική θέση των γονέων, η τύχη και το πεπρωμένο καθορίζουν τους ανθρώπους (Giddens, 1991· Bauman, 2001). Η εργασία, η κοινωνική θέση, ο τόπος διαμονής προσφέρουν τις σταθερές θεσμικές

ταυτότητες. Η εκκλησία και το κράτος σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να παρέχουν τα εργαλεία με τα οποία οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο και συμμορφώνονται σε αυτές τις κατανοήσεις.

Στα προβλήματα που αναδύονται στον Α κύκλο στην τάξη οι μαθητές/τριες επιλέγουν να μεταθέτουν την ευθύνη σε έναν εκπαιδευτικό - ελεγκτή της μαθησιακής διαδικασίας.

Την Δευτέρα είχαμε Γλώσσα με τον κύριο Σιπητάνο. Μιλήσαμε για την διατροφή, την άσκηση, υγεία [...] Όμως υπάρχει ένα πρόβλημα κάποιες φορές όταν κάνουμε ομάδες χαζεύω. Αυτό θα μπορούσα να το βελτιώσω άμα ο δάσκαλος μου έκανε καμία παρατήρηση

(Μαρία.Α.ΜΗ, 20-01-2017) (η έντονη γραφή δική μου)



Εικόνα 44 Μαθητική ζωγραφιά «Το μάθημα της Γλώσσας» Α κύκλος

Στη συγκεκριμένη εμπειρία ο/η συγγραφέας καταλήγει στο ότι με τις ομάδες χαζεύει. Στην επόμενη πρόταση η επαναληπτική αντωνυμία «αυτό» επαναφέρει την εμπειρία όπως έχει καταγραφεί και αναφέρεται δυνητικά πως θα μπορούσε να αλλάξει. Τοποθετεί τον αναγνώστη στην προϋπόθεση (άμα) και αναφέρεται στον «δάσκαλος» που κάνει παρατηρήσεις. Αξιοσημείωτο είναι πως από το «κύριος Σιπητάνος» άλλαξε στην τελευταία πρόταση το λέξιμα σε «δάσκαλος», μια πιο οικεία

σχέση που παραπέμπει στο φιλικότερο κλίμα του δημοτικού. Στη συγκεκριμένη όμως εγγραφή ο δάσκαλος συνδέεται με την παρατήρηση, οπότε έρχεται να επιβεβαιώσει τον εξουσιαστικό ρόλο που αναπαριστά ο μαθητής/τρια για τον

εκπαιδευτικό από το δημοτικό. Η πράξη που καλείται να πραγματοποιήσει ο δάσκαλος είναι η παρατήρηση, η οποία παρουσιάζεται φυσικοποιημένη στην εξουσία του εκπαιδευτικού.

Εδώ ο/η συγγραφέας αναδεικνύει σε σημαντικό παράγοντα την παρατήρηση προκειμένου να μπορεί να διεκδικεί το αγαθό της συμμετοχής στη σχολική αίθουσα. Η ευθύνη των πράξεων μεταφέρεται, ουσιαστικά, στην εξουσία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός μέσω συμπεριφοριστικών πρακτικών έχει την υποχρέωση να επαναφέρει τον μαθητή στην τάξη και στην πειθαρχία. Η έννοια της κτήσης («ο δάσκαλός μου») αναδεικνύει πως αυτή η σχέση έχει διαστάσεις ιδιοκτησίας και πως ο δάσκαλος ανήκει στον/στην συνερευνητή/τρια και κατέχει έναν ηγεμονικό ρόλο που ο ε.ε. καλείται να αναλάβει.

Ο εκπαιδευτικός που αναπαράγεται σε αυτό το σημείο έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Όπως διαφαίνεται και από την Εικόνα 44 κεντρικά γνωρίσματα είναι το μέγεθος, ο χρωματισμός αλλά και η διάταξη που επιβεβαιώνει την αδιαπραγμάτευτη εξουσία του. Ο εκπαιδευτικός αυτός δεν επικοινωνεί ουσιαστικά με τους μαθητές/τριες αλλά με τον αναγνώστη. Δεν υπάρχει ουσιαστική διάδραση, δηλαδή, με τους συμμετέχοντες – μαθητές/τριες.

Ο εκπαιδευτικός αυτός επιβάλλει πολύ γράψιμο στους μαθητές/τριες, όπως φαίνεται από τη συμβολιστική προσδιοριστική διαδικασία με τα γραμμένα τετράδια και τα μεγάλα μολύβια. Η σχέση εξουσίας αποτυπώνεται και από το πολύ μακρινό πλάνο που δημιουργεί κοινωνική απόσταση της τάξης από την κοινωνία και τους θεατές.

Ως κεντρική πληροφορία αναδεικνύονται οι μαθητές/τριες και τα θρανία. Ο Εκπαιδευτικός αναδεικνύεται στο πεδίου του Ιδεώδους – στο αναλλοίωτο και το αδιαπραγμάτευτο.

Πέρα από έναν ελεγκτικό εκπαιδευτικό, οι συνερευνητές/τριες αναφέρουν και έναν υποστηρικτικό. Η παρούσα καταγραφή πραγματοποιήθηκε μετά την αλλαγή ομάδων που αναφέραμε προηγουμένως στο κρίσιμο συμβάν (δες σελ. 305 κ.ε.), λόγω του ότι πολλοί «καλοί» μαθητές/τριες, σύμφωνα με την ταυτότητα που αποδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες της τάξης είχαν συγκεντρωθεί στην ίδια ομάδα.

«Με την καινούρια μου ομάδα δεν προχωράμε γρήγορα και ο κύριος έρχεται συνέχεια για να μας βοηθήσει, ενώ με την παλιά μου ομάδα τα καταφέραμε καλύτερα και προχωρούσαμε πιο γρήγορα, αν και μιλούσαμε».

(Γι.Α.ΜΚ, 17-03-2017) (δική μου η έντονη γραφή)

Στην συγκεκριμένη καταγραφή ο συν-ερευνητής/η συν-ερευνητρια καταγράφει πως η ομάδα δεν προχωράει γρήγορα και ως επακόλουθο (μεταβατική χρήση του και) ο «κύριος» ως δράστης προχωράει στην πράξη της βοήθειας. Στην εμπειρία αυτή

σημαντική είναι η χρήση του επιρρήματος «συνέχεια» με επιτατικό ρόλο. Σε συνδυασμό με την περίσταση καταγράφεται στον /στην μαθητή/μαθήτρια ως



Εικόνα 45 Μαθητική ζωγραφιά "Το μάθημα της Γλώσσας"
- Α κύκλος

αρνητικό η συνεχής υποστήριξη από το εκπαιδευτικό. Η πρόοδος σχετίζεται με τον τρόπο που λειτουργούσε η προηγούμενη ομάδα. Σε αντίθεση η πρόοδος σχετίζεται με την προηγούμενη ομάδα («την παλιά μου ομάδα τα καταφέραμε καλύτερα»). Σε αυτήν την αναπαράσταση της εμπειρίας ο εκπαιδευτικός αλλάζει ρόλο και η συχνή υποστήριξη από τον ίδιο καταγράφεται ως αρνητική.

Στην Εικόνα 45, επίσης, ο καθηγητής απεικονίζεται πιο προσιτός, καθώς σε στάση ανάπαυσης συνδιαλέγεται με μέλος μιας ομάδας. Δεν είναι ούτε στην έδρα,

ούτε έχει απεικονιστεί μεγάλος όπως στην Εικόνα 44. Ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία υπάρχει βλεμματική επαφή και επικοινωνεί με την ομάδα των μαθητών/τριών.

Η όλη διαδικασία ανέδειξε τον εκπαιδευτικό σε ρόλο υποστηρικτή, ο οποίος υποχωρεί σταδιακά. Η ταυτότητα που κατασκευάζουν οι μαθητές/τριες για τον εκπαιδευτικό απομακρύνεται από τον «καθηγητή» που επιβάλλει το ενδιαφέρον του με ενισχυτές ή άλλες «λειτουργίες του καταναγκασμού» (Minder, 2007: 155). Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε συνομιλητή που έρχεται να ακούσει τη συζήτηση των μαθητών/τριών. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες έχουν τοποθετήσει την γνώση της δική τους και των σημαντικών άλλων συμμαθητών/τριών του στο κέντρο, οικοδομώντας τη δική τους θέση για το αντικείμενο, καθώς εκτίθενται στις πολλαπλές οπτικές των συμμαθητών/τριών τους (Larson, 2000: 14) τις οποίες θεωρούν σημαντικές. Η ίδια η συνομιλία συγκροτεί τη γνώση (Mercer, 2000) και όχι οι συγκεντρωτικές - τις περισσότερες φορές - ενέργειες του εκπαιδευτικού.

Ένας ενδιαμέσος αναστοχασμός μου βοηθάει στην ερμηνεία των δεδομένων. Ακόμη και αν έχω εισάγει μια πολυφωνική διδακτική πρακτική, προωθώ τις διαλογικές πρακτικές, συζητούμε τα ζητήματα που τίθενται στην ομάδα υπάρχουν αντιφάσεις και διαφοροποιήσεις. Προφανώς και η δική μου αλλαγή γίνεται σταδιακά. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια όσο υποχωρούν οι συνήθεις εξουσιαστικές πρακτικές, τόσο και οι μαθητές και οι μαθήτριες αλλάζουν. Από ό,τι βλέπουμε όμως υπάρχουν αντιφάσεις. Το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, επίσης, είναι ισχυρό. Πέρα από τον αναστοχασμό και τις διαλογικές πολυφωνικές πρακτικές χρειάστηκε να προσωρήσω στη μετανάλυση των δεδομένων του Α κύκλου από τους συνερευνητές/τριες, για να προωθηθούν οι κατανοήσεις τους. Με βάση τις κατανοήσεις τους και τις αποφάσεις τους αντιλήφθηκα τις περαιτέρω αλλαγές. Έτσι,

άρχισα να τροποποιώ περαιτέρω τον ρόλο μου. Αυτό που άρχισα να αναπτύσσω είναι να γίνομαι καλύτερος ακροατής και παρατηρητής προτού προβώ σε ενέργειες. Αντιλήφθηκα σιγά σιγά ότι σταματούσα να δίνω οδηγίες και πως έκανα ερωτήσεις που δεν ήταν καθοδηγητικές, αλλά ανοιχτές, ώστε οι συνερευνητές/τριες να μπορούν να σκεφτούν και να αναστοχαστούν. Ερωτήσεις του τύπου: «Το λέει αυτό ο γιατρός;» είναι καθοδηγητικές. Αντίθετα ερωτήσεις όπως «Τι σε δυσκολεύει;», «Τι χρειάζεται να ξέρεις για να διαβάσεις το κείμενο;» είναι πιο ανοιχτές και εμβαθύνουν τις μεταγνωστικές αντιλήψεις των συνερευνητών/τριων.

Ένα άλλο σημείο που διαπίστωσα ότι υπάρχει πρόβλημα είναι οι διάλογοι ανάμεσα στους συνερευνητές/τριες ειδικά στις Ολομέλειες. Η αύξηση των δικών τους διαλόγων θα μείωνε τη δική μου καθοδήγηση. Εδώ χρειάστηκε να εμβαθύνω σε πρακτικές όπου οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε ερωτήσεις. Οι τεχνικές στελεχών ερωτήσεων (King, 1993) βοήθησαν καταλυτικά στην αύξηση των διαλογικών πρακτικών ανάμεσα στους συνερευνητές/τριες (Αναλυτικά στο 3.4.4.2 *Η γλωσσοδιδασκτική παρέμβαση του Β κύκλου στην πράξη* και στο Παράρτημα στην ενότητα: *Αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση του Β κύκλου*). Αυτή η αύξηση των διαλόγων μείωσε τη δική μου εξουσία και συμβολή και οι συνερευνητές/τριες άρχισαν να ανοίγονται περαιτέρω.

Το σημαντικότερο όμως βήμα έγινε με τη διαχείριση του χρόνου από τους συνερευνητές/τριες που έχω αναφέρει ήδη. Εκεί αντιλήφθηκα πως προσωποποιώ το συγκεντρωτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα κρατώντας τους χρόνους με βάση αυτή τη «λογική», αγνοώντας τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Πώς μπορούν να αναπτυχθούν οι διαλογικές πρακτικές της κοινότητας όταν ο χρόνος ελέγχεται από εξωτερικούς παράγοντες; Αυτό φάνηκε πως ήταν αδύνατο. Ο εντοπισμός του Χρονοδιαγράμματος από την Mercado (2001) υπήρξε μια καταλυτική διδακτική

πρακτική. Στη συνέχεια μπορεί ο αναγνώστης να παρακολουθήσει πως από τις μετααναλύσεις των μαθητών/τριών στον Α κύκλο και από τις αναλύσεις στον Β κύκλο ξεκίνησε να αλλάζει ο ρόλος μου. Γίνεται φανερό πως οι συνερευνητές/τριες άρχισαν να απογαλακτίζονται από την εξουσία μου και να επικεντρώνονται στις διδακτικές πρακτικές και στον τρόπο που μαθαίνουν. Η αλλαγή αυτή διακαίολογεί πως στην παραγωγή δεδομένων τους στον Β κύκλο η θεματική κατηγορία για τον εκπαιδευτικό αρχίζει να φθίνει σημαντικά.

Στον Α με Β κύκλο αναγνώρισαν πως υπάρχουν διαφορετικές οπτικές για τον εκπαιδευτικό.

Μερικοί μαθητές θέλουν ο καθηγητής είναι αυστηρός και να έχει την εξουσία γιατί έτσι οι μαθητές τον ακούν πιο πολύ και είναι συνεπείς στις εργασίες τους. Άλλοι μαθητές θέλουν ο καθηγητής να είναι πιο χαλαρός και να μην φωνάζει. Ο κάθε μαθητής λοιπόν μπορεί να έχει εντελώς διαφορετικές απόψεις για τον ρόλο του καθηγητή.

Αθανασία.ΑΒ

Αυτή είναι μια εξέλιξη καθώς οι μαθητές/τριες αποδέχονται πως δεν υπάρχει μόνο η δική τους οπτική ή ότι η δική τους οπτική αντιστοιχεί στις οπτικές των άλλων. Άλλες ενέργειες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό είναι η επιβολή ασκήσεων (Επίσης, να βάζει κάποιες ασκήσεις στο σπίτι για να εξασκηθούμε. Επίσης, αυτός πρέπει να καθορίζει το μάθημα να γίνεται όμορφα και ωραία. Ράνια.ΑΒ), οι παρατηρήσεις (Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη πρέπει να κάνει παρατηρήσεις για να μας βοηθήσει να καταλάβουμε και να κάνουμε καλύτερα την άσκηση Βιολέτα.ΑΒ), αλλά και η άσκηση εξουσίας όταν χρειάζεται. (Κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει εξουσία ο καθηγητής μόνο όταν χρειάζεται Νόρα.ΑΒ).

Και ενώ η σχέση εξουσίας έγινε ρητή στον Β κύκλο, όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή της θεματικής αυτής, δεν υπήρχαν τόσο πολλά δεδομένα αναφορικά με τον εκπαιδευτικό. Αυτή η θεματική μειώθηκε δραματικά. Στα ημερολόγια που οι

μαθητές/τριες κατέγραφαν ανά εβδομάδα, ο εκπαιδευτικός συνδέεται αποκλειστικά με συγκεκριμένες ενέργειες, χωρίς κάποιο αξιολογικό χαρακτηριστικό συνδέσεις όπως το προηγούμενο σχολικό χρόνο, όπως στο παρακάτω απόσπασμα.

Στο τέλος μας έβγαλε ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο πάνω η κάθε ομάδα έγραφε τους κανόνες που αποφάσισε να μην κάνει στις ομάδες. μετά γράψαμε τα ονόματά μας και το κόλλησε στον τοίχο για να το βλέπει όλη η τάξη

(Ροζαλία.Β.ΜΗ, 31/11/2017).

Η μόνη αναφορά είναι ότι ο εκπαιδευτικός έβγαλε ένα μεγάλο χαρτόνι. Όλες οι υπόλοιπες διαδικασίες αποδίδονται στην αφηρημένη συλλογική οντότητα η ομάδα. Ο δράστης/οι δράστες είναι συλλογικός είτε πρόκειται για υλικές διαδικασίες (έγραφε, γράψαμε),

είτε για νοητικές (αποφάσισε). Υπάρχει αλλαγή σε σχέση με τις γλωσσικές επιλογές του Α κύκλου. Σε σχέση με τον Α κύκλο και την μετανάλυση του λείπουν οι αναφορές στην παρατήρηση και την επιβολή ασκήσεων.



Εικόνα 46 Μαθητική ζωγραφιά "Το μάθημα της γλώσσας στις ομάδες" Β κύκλος

Η ζωγραφιά αυτή (Εικόνα 46) του συνερευνητή/τριας ουσιαστικά έγινε σε μορφή κόμικ με σύννεφα διαλόγου. Στο πρώτο τεταρτημόριο βλέπουμε πως ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται με τον μαθητή σε μια στάση να το βοηθήσει ενώ του χαμογελάει. Ο μαθητής/τρια είναι στραμμένος στο γραπτό του και ευχαριστεί για τη βοήθεια. Στο επόμενο στιγμιότυπο οι μαθήτριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χαρούμενες, αν και από τα σύννεφα διαλόγου δε φαίνεται να πέτυχαν το σκοπό τους. Στα επόμενα στιγμιότυπα ο μαθητής κοιτά το γραπτό του και αναφέρει στο σύννεφο διαλόγου (μοιράζεται την ατομική του σκέψη με την ομάδα), ότι κατάφερε μετά την παροχή βοήθειας. Αντίστοιχα και η μαθήτρια δείχνει στον/ην

αναγνώστη/στρια το επίτευγμα που προήλθε αποκλειστικά από τη συνεννόηση των συμμαθητριών. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει αυτόν που έχει ανάγκη με τρόπο που συνεισφέρει εν συνεχεία στην ομάδα. Η κοινωνική απόσταση έχει μειωθεί με τα κοντινά πλάνα (κεφάλι ώμοι). Αντίστοιχα εμπλέκονται με τον αναγνώστη οι συμμετέχοντες, καθώς η προοπτική είναι οξεία (δες στο Παράρτημα στην *Ανάλυση Εικόνων* τη διαπροσωπική μεταλειτουργία).

Στα υπόλοιπα είδη δεδομένων υπήρχε κάποια παραγωγή, όχι όμως το ίδιο πλούσια. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως στις τελικές αναφορές ζητούνταν να αναφερθούν ρητά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να σου μαθαίνει συγκεκριμένα πράγματα. Τώρα μας βοηθάει να εξερευνήσουμε, να ψάξουμε πληροφορίες, να επεξεργαστούμε τις πληροφορίες. Αυτό είναι πολύ καλό, γιατί έτσι τα παιδιά δεν βαριούνται και μαθαίνουν περισσότερα πράγματα.

(Κατερίνα. ΑΒ.ΤΑ)

Στο απόσπασμα αυτό αποσυνδέεται η αφηρημένη οντότητα «ο ρόλος του εκπαιδευτικού» από την καθοδήγηση σε συγκεκριμένες ενέργειες και την μετάδοση γνώσεων. Εδώ βλέπουμε πως ο εκπαιδευτικός αποσυνδέεται από τον ρόλο του ως πηγή γνώσης και σοφίας που καλείται να γεμίσει άδεια δοχεία, απομακρύνεται από την παντοδυναμία του από καθέδρα λόγου, ενός λόγου που αποκλείει την αντίδραση, την αντιπαράθεση, τον αντίλογο με σκοπό τη μεταβίβαση γνώσης (Φρυδάκη, 2009: 146). Ο χρονικός δείκτης «τώρα» επιβεβαιώνει πως η αλλαγή προήλθε από την παρεμβατική ΣΕΔ, όπου η διαδικασία με την οποία συνδέεται ο εκπαιδευτικός είναι η παροχή βοήθειας. Τα ρήματα δείχνουν και τις άλλες ενέργειες που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (να «εξερευνήσουμε», «ψάξουμε», «επεξεργαστούμε»). Αυτές οι ενέργειες αποδίδονται στους μαθητές/τριες. Μέσα από αυτές τις ενέργειες, την επένδυση στην ανακαλυπτική μάθηση, τη βοήθεια τη στιγμή και στην ποσότητα

που χρειάζεται (scaffolding), θα δημιουργηθούν ενεργά υποκείμενα που διαβάζουν πολύπλευρα και δημιουργικά την συγκείμενη πραγματικότητα, αντιπαραβάλλοντας το τοπικό με το διεθνές (Blommaert, 2017). Η προσωπική δείξη αφορά την ομάδα των μαθητών/τριών, παραπέμποντας πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προωθήσει αυτές τις ενέργειες στην ομάδα των εκπαιδευομένων, συνδέοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού με διαδικασίες εξερεύνησης και συλλογικής μάθησης. Με το α' πληθυντικό δηλώνεται και η παρουσία των μαθητών/τριών και η σύνδεσή του με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η καταγραφή κλείνει με μια αξιολογική κρίση που προεξαγγέλλεται στο κλείσιμο της παραγράφου «Αυτό είναι πολύ καλό». Η αξιολογική κρίση αιτιολογεί πως με αυτό τον τρόπο μάθησης συνδέονται οι ενέργειες «δεν βαριούνται» και «μαθαίνουν περισσότερα πράγματα».

Η έννοια της ισότητας άρχισε να εμφανίζεται σταδιακά στον προηγούμενο κύκλο, αλλά και στην μεταανάλυσή του από τους μαθητές/τριες. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να συντονίζει και να φροντίζει για την ισότητα των ομάδων.

Μια μέρα ο Χιούστον⁸⁷ μας είπε να σταματήσουμε σε έναν δορυφόρο για να δούμε τι θα κάνουμε για να προχωράμε όλοι με τον ίδιο ρυθμό. Όταν προσγειωθήκαμε, αρχίσαμε να γνωριζόμαστε πιο καλά. Από την επόμενη φορά, αρχίσαμε να ανταλλάσσουμε εξαρτήματα μεταξύ μας για να πηγαίνουμε όλοι με την ίδια ταχύτητα. Για παράδειγμα, εγώ χρειάστηκα ένα κινητήρα, για να ταυτιστώ με τους άλλους.

(Κίντι.Β. ΜΑ)

Στη μεταφορική αυτή αφήγηση ο/η συνερευνητής/τρια αναφέρει και πάλι πόσο σημαντική είναι η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων («ανταλλάσσουμε εξαρτήματα»). Αυτό όμως που εντυπωσιάζει είναι πως η αλληλοσυνεισφορά έχει ως σκοπό την ταύτιση με τους άλλους. Η ανταλλαγή απόψεων, δηλαδή, οδηγεί στην αίσθηση της ταύτισης, της ενότητας, αλλά και σε ένα αίσθημα δικαιοσύνης.

⁸⁷ Ο συνερευνητής/τρια εδώ μπερδευσε τον αστροναύτη με τον διαστημικό σταθμό στο Houston στο Τέξας.

Εδώ γίνεται αντιληπτό αυτό που ο (Visvanathan, 2009) αναφέρει ως γνωσιακή δικαιοσύνη (cognitive justice), όπου η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων στην κοινότητα δημιουργεί την αίσθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης, απαραίτητο συστατικό που έχει υποβαθμιστεί στην κυρίαρχη ευρωκεντρική σκέψη, όπου η γνώση κινείται και ελέγχεται μέσα από τα Πανεπιστήμια και όχι μέσα στις κοινότητες. Η γνώση στις κοινότητες δεν είναι ατομική, αλλά συλλογική. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τα δημοτικά τραγούδια σε όλο τον κόσμο, τα οποία δεν έχουν συγκεκριμένο συγγραφέα, αλλά ανήκουν σε όλους, μπορούν να παραλλάσσονται (παραλλαγές) χωρίς να ζητούνται τα πνευματικά δικαιώματα και παραπομπές σε συγκεκριμένες πηγές γνώσεις.

4.3.3 Ο χωροχρόνος στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αν θα επέλεγα μία θεματική κατηγορία που να αναδειξεί τη σημασία της έρευνας δράσης ως παιδαγωγικής και ερευνητικής διαδικασίας θα ήταν η θεματική κατηγορία του χωροχρόνου. Αν και ο χώρος και ο χρόνος συναντιούνταν στις αναγνώσεις μου, ήταν η πρακτική σοφία της σχολικής αίθουσας και η φωνή των μαθητών/τριών που διαφώτισε και νοηματοδότησε τη σύνθετη αυτή θεματική κατηγορία. Η θεωρία του χωροχρόνου αναφέρεται και στη παιδαγωγική επιστήμη και στη γλωσσολογία και γενικά στη διαλογικότητα.

Αυτό που κερδήθηκε στη ΣΕΔ είναι πως οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν την έννοια και τη συνέδεσαν στον Β κύκλο ακόμη πιο ισχυρά τον χρόνο με τις άλλες θεματικές. Έτσι ουσιαστικά στον Β κύκλο μοιάζει να εξαφανίζεται η θεματική, ουσιαστικά όμως αποκτά ισχυρό περιεχόμενο, καθώς αρχίζει να νοηματοδοτεί τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και τις σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές/τριες και τον εκπαιδευτικό. Ο χρόνος ήταν η μεταβλητή που μετά τον προσωπικό αναστοχασμό και

την ανάλυση του Α κύκλου, μου έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγίσω εκ νέου τη θεωρία με νέα εμπλουτισμένη ματιά μέσα από την εμπειρία των μαθητών/τριών και να εντοπίσω τη σχέση της διαχείρισης του χρόνου με την ανάληψη ευθύνης (Mercado, 2001).

Αντιφάσεις Α κύκλου		Α προς Β κύκλο: Συνειδητοποίηση σημασία χώρου και χρόνου / Πολλαπλές οπτικές	Β κύκλος
Ο χρόνος ως εμπόδιο	Η ευχάριστη αίσθηση του χρόνου	Ευχάριστη αίσθηση Ενίσχυση συνεργασία και αλληλεγγύης Χρόνος – υπόκειται σε θεσμικό έλεγχο (κριτική συνειδητοποίηση) Ανάληψη ευθύνης	Σπατάλη χρόνου με συγκρούσεις Σύνδεση με αλληλεγγύη και βοήθεια Ανάγκη περισσότερου χρόνου
Η τάξη δεν είναι ευχάριστη ⁸⁸	Χωροταξία και συζήτηση	Η διάταξή του διευκολύνει τη συζήτηση	Ενίσχυση συζήτησης με το σχήμα κύκλου

Η έλλειψη χρόνου και η κατανόησή της από τους μαθητές/τριες αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα σε μεταδομιστικές γλωσσολογικές προσεγγίσεις (Αναλυτικά για τον προβληματισμό δες Κουτσογιάννης, 2016), επειδή οι προσεγγίσεις αυτές είναι πιο ανοιχτές χρειάζεται περισσότερος χρόνος. Στις προσεγγίσεις αυτές βασιζόμαστε στις διαλογικές αλυσίδες που αναπτύσσονται, όχι μόνο στη σχολική αίθουσα, αλλά και με την κοινωνία, καθώς οι συνερευνητές/τριες επικοινωνούν με αυτήν μέσω της ποικιλίας των κειμενικών ειδών και των φωνών με τα οποία έρχονται σε επαφή (Kostouli & Stylianou, 2012).

Στον Α κύκλο ο χρόνος από τη μία ήταν «εμπόδιο», καθώς οι εκπαιδευτικές διαλογικές διαδικασίες απαιτούν περισσότερο χρόνο, κάτι που δε συνάδει με το προκαθορισμένο χτύπημα του κουδουνιού και τον θεσμικό ετεροκαθορισμό του.

Σήμερα συνεχίσαμε το βίντεο “Όλα για την υγεία μου”, αλλά και πάλι δεν προλάβαμε να το δούμε όλο.

⁸⁸ δεδομένο από τον προπαρασκευαστικό κύκλο, περιγράφεται και στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας στην υποενότητα «3.2.4 Το πλαίσιο της σχολικής αίθουσας» σελ. 143

(Ζωή.Α. ΜΗ, 23-01-2017)

Η εμπειρία του/της συνερευνητή/τριας αναπαρίσταται ως μια πράξη που δεν έφτασε στο σκοπό της με Δρώντες όλους τους μαθητές/τριες. Το ενδιαφέρον βρίσκεται στο «πάλι» όπου αξιολογεί αρνητικά η μη ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δράσης («*συνεχίσαμε το βίντεο*»).

Σήμερα επιτέλους τελειώσαμε την φωτοτυπία με τις ερωτήσεις με τη διατροφή, την υγεία και την άσκηση

(Ζωή.Α. ΜΗ, 23-01-2017)

Ο χρόνος στη σχολική πραγματικότητα είναι καθορισμένος από το Υπουργείο Παιδείας. Αν διαβάσει κανείς οδηγίες του Υπουργείου παιδείας αναφέρεται τι θα διδαχθεί και πόσες διδακτικές ώρες (δες ενδεικτικά: (Υπουργείο (2015: 161).

Τόσο η συμμετοχική έρευνα-δράση, όσο και ο κριτικός γραμματισμός έχουν πρωτίστως πολιτική διάσταση που αφορά τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και τη συμμετοχή όλων των μελών ανεξαρτήτου κοινωνικού φύλου, τάξης, φυλής, χρώματος, εθνικής ταυτότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού με στόχο τον εξανθρωπισμό. Ως προς τη γνώση στηρίζονται στη δι-υποκειμενική γνώση που προκύπτει μέσα από την κοινότητα και τις ανάγκες της. Το αγαθό του χρόνου είναι απαραίτητο για τη συγκρότηση της κοινότητας, τη διαπραγμάτευση των νοημάτων, την ενδυνάμωση της κοινότητας μέσα από συζητήσεις. Εάν ο χρόνος ορίζεται ως αγαθό από κυρίαρχες δυνάμεις που τον συσχετίζουν με το κέρδος, δεν μπορούμε να μιλάμε για εκδημοκρατισμό μέσα σε ασφυκτικά θεσμικά πλαίσια.

Ο χρόνος όμως έχει και θετική αίσθηση, όταν συνδέεται με τις ομάδες και την παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Νομίζω πως με τις ομάδες είναι πιο εύκολα και πιο ωραία η ώρα. Αφού καμιά φορά δεν προλαβαίνουμε να συζητήσουμε γιατί περνάει πολύ γρήγορα η ώρα

(Ευαγγελία.Α.ΜΗ, 20-01-2017(δική μου η έντονη γραφή)

Στο επόμενο μάθημα της Γλώσσας θέλω πάλι να κάνουμε ομάδες και να συζητήσουμε όλοι μαζί για να δούμε τι έκανε η κάθε ομάδα και έτσι είμαι σίγουρη ότι πάλι θα περάσει εύκολα η ώρα

(Γκουρλίν.Α.ΜΗ, 20-01-2017) (δική μου η έντονη γραφή)

Οι μαθητές/τριες συνδέουν με θετικό συναίσθημα το ότι περνάει γρήγορα («εύκολα», «θα περάσεις εύκολα») και ευχάριστα («ωραία») η ώρα του μαθήματος ενισχύοντας την επιθυμία, όπως φαίνεται από τη νοητική διεργασία του Συναισθανόμενου («θέλω») να «κάνουμε ομάδες». Η συζήτηση και οι ομάδες συνδέονται με ευχάριστα συναισθήματα.

Στον Α με Β κύκλο οι κατανοήσεις των μαθητών/τριών ήρθαν αρκετά κοντά με τις δικές μου, δείχνοντας πως είναι δυνατόν να υπάρχουν και ταυτίσεις και αλληλοκατανοήσεις. Έτσι, και οι μαθητές/τριες συσχέτισαν την αίσθηση του χρόνου με το ευχάριστο συναίσθημα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, αντιλήφθηκαν μετά από συζητήσεις ότι υπόκειται σε θεσμικό έλεγχο και ανέλαβαν ευθύνη για τη χρήση του. Αντίστοιχα συνέδεσαν την ευχάριστη αίσθηση του χρόνου με τη χωροταξία.

Και σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών (Για το χώρο - χρόνος υπήρχαν θετικά και αρνητικά.Νόρα .ΑΒ) Οι μαθητές/τριες φαίνεται να συμφωνούν πως ο χρόνος με τις ομάδες περνάει γρήγορα (όταν κάνουμε ομάδες ο χρόνος περνάει γρήγορα Σήφης.ΑΒ). Το ευχάριστο πέρασμα του χρόνου φαίνεται να ενισχύει την συνεργασία και την αλληλεγγύη (Το συμπέρασμα από αυτά είναι ότι υπάρχει συνεργασία και ότι υπάρχει αλληλεγγύη και προχωράμε παρακάτω. Βιολέτα.ΑΒ)

Η αποτυχία διαχείρισης του χρόνου συνδέθηκε κατά τη συζήτηση των ομάδων με τον εκπαιδευτικό και αναρωτήθηκαν γιατί δεν έδιναν περισσότερο χρόνο. Μέσα

από τη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο έγινε κατανοητό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο χρόνος καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και στις εγκυκλίους του γράφεται τι θα διδαχθεί και πόσο. Οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν μετά την ανάλυση του Α κύκλου (από τον Α στο Β κύκλο) τον θεσμικό έλεγχο από πάνω με αποτέλεσμα να αναπαράγουν τις παρακάτω θέσεις:

Όμως κάποιες φορές οι ώρες που έχει καθορίσει το υπουργείο είναι λίγες και δεν προλαβαίνουμε να τελειώσουμε (Μαριέτα.ΑΒ)

Ο εντοπισμός των ορίων της δράσης από θεσμικό πλαίσιο συνδέεται στενά με τη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση (Carroll & Kemmis, 2005). Όταν συνειδητοποιείς τα όρια εντοπίζεις και τους τρόπους και τους παράγοντες που μπορείς να επηρεάσεις για να πετύχεις την κοινωνική αλλαγή.

Οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν, λοιπόν, να διαχειρίζονται τον χρόνο και να επωμίζονται το βάρος της ευθύνης στον Β κύκλο. Άρχισαν να συνδέουν, δηλαδή τον χρόνο με τις σχέσεις τους στις ομάδες, αναγνωρίζοντας τις συγκρούσεις και αναλαμβάνοντας την ευθύνη αν δεν διεκπεραίωναν αυτό που είχαν αναλάβει. Σε μια πρώτη φάση η συμπεριφορά τους συνδέθηκε με το άγχος του εκπαιδευτικού να προχωρήσει η εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο άρχισαν να συνδέουν τη συμπεριφορά τους με τους θεσμικούς περιορισμούς. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν (critical awareness) τους θεσμικούς περιορισμούς και αντιλήφθηκαν μέσα από τη διαδικασία της Συμμετοχικής Έρευνας-Δράσης πως η δική τους συμπεριφορά και η δική μου συνδέεται με αυτούς τους περιορισμούς. Και εγώ με τη σειρά μου ως εκπαιδευτικός-ερευνητής μέσα από αυτή τη διαδικασία αντιλήφθηκα πως θεσμικά ενσαρκώνω αυτήν την καταπίεση, θεωρώντας τον εαυτό μου τον μοναδικό ελεγκτή του χρόνου.

Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, άρχισαν να μοιράζονται τις ευθύνες.

Όμως μερικές φορές οι ομάδες είναι ανοργάνωτες και τα μέλη τους δεν νοιάζονται για το μάθημα και ο χρόνος δεν φτάνει για να τελειώσουν τις εργασίες που έχουν αναλάβει

Αθανασία.ΑΒ

Τώρα πάμε στον χρόνο, όταν κάνουμε ομάδες ο χρόνος περνάει γρήγορα, αλλά αν μιλάμε και ασχολούμαστε με άσχετα πράγματα ο χρόνος δεν μας φτάνει γιατί η ώρα που μπορούμε να δουλέψουμε είναι συγκεκριμένη και αν δεν την εκμεταλλευτούμε θα “χαλάσουμε περισσότερα μαθήματα για τις ομάδες.

Σήφης.ΑΒ

Ο χρόνος και πάλι συνδέεται με τις συγκρούσεις με τους συμμαθητές/τριες

Ο χρόνος είναι λίγος για όσα θέλουμε να κάνουμε επειδή κάποιες φορές υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στους συμμαθητές ή δεν μας φτάνει ο χρόνος γιατί χτυπάει το κουδούνι.

(Κατερίνα. ΑΒ. ΤΑ)

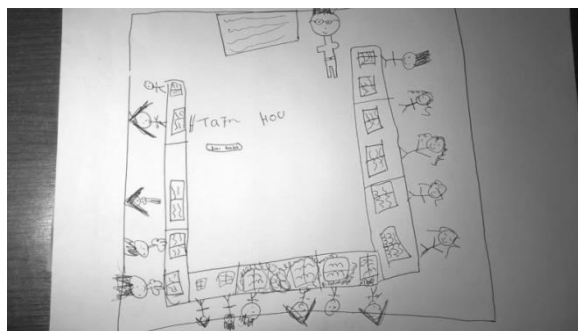
Η έννοια που συνδέεται με τη διαχείριση του χρόνου είναι οι *συγκρούσεις*, αλλά και ο θεσμικός περιορισμός (*χτυπάει το κουδούνι*). Η αίσθηση της ευθύνης πως οι συγκρούσεις είναι ζήτημα που καλούνται να επιλύσουν οι ίδιοι, φαίνεται να διαμόρφωσε την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως λύση στη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο πρότειναν να επιλύονται οι συγκρούσεις και να μην είναι οι στενοί φίλοι μαζί στην ίδια ομάδα.

Ως προς τον χώρο είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως το σχολικό περιβάλλον δε δομείται μόνο μέσα από τις λέξεις, αλλά και από τα αντικείμενα, όσα περιγράφει ο Gee(2014a) ως D-discourse. Ένα από τους χωροταξικούς παράγοντες που προώθησαν οι μαθητές/τριες είναι και η διάταξη σε σχήμα Π. Να σημειώσουμε εδώ πως βασική διάταξη ήταν αυτή σε ομάδες των 3-4 ατόμων και η συγκέντρωση σε μεγάλη τράπεζα στην Ολομέλεια.

Στο μάθημα αυτό κάναμε ένα Π για να συζητήσουμε όλοι μαζί για τις ερωτήσεις που γράψαμε στον πίνακα. Τώρα που το σκέφτομαι σήμερα δεν χάζεψα καθόλου.

(Μαρίνα. Α.ΜΚ, 23-01-2017)

Η εμπειρία αυτή διαγράφεται από τον τόπο και εμφανίζει τον/την συγγραφέα να εντάσσεται στο συλλογικό εμείς και στην αλλαγή της αίθουσας σε σχήμα Π.



Εικόνα 47 Ζωγραφιά συνεργευητή/τριας με τίτλο "Το μάθημα της Γλώσσας" - Α κύκλος

Ο σκοπός αυτής της χωροταξικής αλλαγής γίνεται για να προωθηθεί η συζήτηση στις ερωτήσεις που τέθηκαν. Το πληθυντικό πρόσωπο και η ένταξη στο συλλογικό υποκείμενο επικρατεί τόσο με το κλιτικό επίθημα στο ρήμα (-ούμε), όσο και με άλλους δείκτες όπως το επίθετο «όλος» στον πληθυντικό και το επίρρημα «μαζί» που δηλώνει την τοπική (από κοινού στο ίδιο μέρος) και χρονική (ταυτόχρονα) Αυτή η χρονική σύνδεση με το δείκτη *τώρα* είναι κατά βάση αποτελεσματική,



Εικόνα 48 Μαθητική Ζωγραφιά με τίτλο "Το μάθημα της Γλώσσα" - Β κύκλος

διότι μας δείχνει το αποτέλεσμα (δε *χάζεψα καθόλου*). Η εσωτερική διεργασία της σκέψης (*τώρα που το σκέφτομαι*) συνδέεται με το θετικό αποτέλεσμα της πράξης (δεν *χάζεψα καθόλου*). Και σε μαθητικό έργο (δες Εικόνα 47) φαίνεται η σύνδεση του μαθήματος με την χωροταξία της τάξης

Η ίδια οπτική για τη χωροταξία και την ενίσχυση της συζήτησης εντοπίστηκε και στον Α με Β κύκλο, όπου ο σχηματισμός συνδέθηκε με τη συμμετοχή (*Τα θετικά ήταν πως τα καλύτερα θα ήταν να καθόμαστε σε Π γιατί υπάρχει περισσότερη συμμετοχή μεταξύ μας, Βιολέτα.ΑΒ*), το ενδιαφέρον και το άκουσμα όλων των απόψεων (*οι μαθητές προτιμούν να έχουμε τα θρανία σε σχήμα "Π" γιατί το μάθημα*

είναι έτσι πιο ενδιαφέρον, είμαστε όλοι μια ομάδα και ακούγονται όλες οι απόψεις,
ΠΕ23.AB)

Στον Β κύκλο επικράτησε ο κύκλος όπου οι συνερευνητές/τριες ήρθαν σε κοντινότερη επαφή λόγω της έλλειψης θρανίων.

Οι συμμαθητές 'χτίζουν' μια καλύτερη σχέση μεταξύ τους γιατί είναι πάντα σε ομάδες και σε σχήμα κύκλου ώστε να μπορούν να μοιράζονται τις πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν.

(ΣΕΒ12, ΜΑ)

Ο συνερευνητής/τριες τοποθετεί ως Δράστες το σύνολο των συμμαθητών/τριών και μέσω της μεταφορικής χρήσης του ρήματος χτίζω προβάλλει το αποτέλεσμα, λαμβάνοντας υπόψη ότι σημασιολογικά το ρήμα χτίζω είναι ρήμα αποτελέσματος (δείχνει πως κάτι θα φτιαχτεί). Η αιτιολογία της χωροταξίας σε σχήμα κύκλου όπως τοποθετεί τον αναγνώστη ο/ συνερευνητής/τρια είναι οι ομάδες και το αποτέλεσμα οι διαδικασίες του μοιράσματος και της επεξεργασίας πληροφοριών.

Η ζωγραφιά αυτή (Εικόνα 48) σε σχέση με το χώρο διαφέρει από προηγούμενες, καθώς αν αντιπαραβάλουμε την πραγματική αίθουσα είναι σαν ο θεατής να βλέπει μέσα από τον πίνακα της αίθουσας. Εδώ στο κέντρο της ζωγραφιάς είναι και η παρουσίαση και ο κύκλος, η αγαπημένη διάταξη συζήτησης που εμπλέκεται με τους θεατές με χαμόγελα. Οι δράστες (όσοι κάθονται στον κύκλο) εμπλέκονται ενεργά, ενώ οι δράστες – παρουσιαστές έχουν πλάτη. Με τον τρόπο αυτό ο συνερευνητής/τρια τονίζει τη διάταξη του κύκλου ως κύριο χαρακτηριστικό του μαθήματος της Γλώσσας. Στις συμβολικές διαδικασίες ποζάρουν οι εργασίες των μαθητών/τριών αριστερά (πρόκειται για τις μεταanalύσεις του Α κύκλου), αλλά και το διακειμενικό λουλούδι. Στη διάσταση αυτή στο ιδεώδες και στο δεδομένο ποζάρουν οι αρχικές αντιλήψεις, ενώ στο ιδεώδες το τελικό προϊόν της επίπονης διαδικασίας ανάγνωσης των κειμένων, το διακειμενικό λουλούδι.

Η κατηγορία του χρονοχώρου και ειδικά ο χρόνος έπαιξε μεγάλο ρόλο στην εξέλιξη της έρευνας. Μετά την ανασκόπηση του Α κύκλου, αλλά και την μεταανάλυση στον Α και Β κύκλο η ερευνητική πράξη κινητοποίησε έναν νέο κύκλο επαφής με τη θεωρία, όπου αναζητούσα το χώρο και το χρόνο αυτή τη φορά όμως σε συνάρτηση με την μετάθεση ευθύνης ως βασικές παραμέτρους που είχαν ήδη προκύψει. Η Mercado (2001: 123) συνδύασε τον χρόνο και τον προγραμματισμό ως ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές/τριες. Έτσι και εγώ συνέδεσα τον ρόλο του χρονοδιαγράμματος με τη μείωση του αισθήματος μετάθεσης ευθύνης. Αντίστοιχα η Mercado (2001: 124) κινητοποίησε τους μαθητές/τριες και στη διάδοση της έρευνας και με τον τρόπο αυτό τα παιδιά ρύθμιζαν τη συμπεριφορά τους. Έτσι, αν και υποβαθμίζεται από τους μαθητές/τριες σταδιακά η θεματική αυτή και ουσιαστικά συνδέεται με την ενίσχυση των συζητήσεων ή με το ευχάριστο συναίσθημα του χρόνου στο μάθημα της γλώσσας, η διαχείριση του χωροχρόνου αποτελεί μία διάσταση που συνδέεται τόσο με τη διαλογικότητα, όσο και με τη συγκρότηση των πολιτών καθώς ενδυναμώνει το αίσθημα της ιδιοκτησίας, μιας και οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη διαχείρισή του ως αγαθό που κατανέμεται και το διεκδικούν (Gee, 2014).

4.4 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάσαμε τα ευρήματα (findings) που προέκυψαν από τη διετή έρευνα –δράση μέσα από την επιλογή πολυφωνικών κειμενικών πρακτικών βασισμένων στα θέματα της κοινότητας. Ξεκινώντας από τα ίδια τα κείμενα έγινε κατανοητό ο βαθμός επιρροής του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, όπου παρόλη την πολυφωνική πρακτική υπήρξε μια σημαντική καταγραφή αναπαραγωγής

κυρίαρχών λόγων. Μέσα όμως και σε αυτόν τον κυρίαρχο λόγο εντοπίσαμε ρήγματα αντίστασης και υβριδικούς λόγους που πιστοποιούν την αλλαγή. Μέσα από τις πολυφωνικές πρακτικές προβλήθηκε και επιβλήθηκε η παράθεση ποικίλων οπτικών. Επιβλήθηκε με την έννοια ότι εισήγαγα την πρακτική όχι με θεσμικό τρόπο (π.χ. εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, νέο αναλυτικό πρόγραμμα), αλλά εγώ ο ίδιος. Βέβαια να σημειώσω πως η εισαγωγή της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής δεν προέκυψε α priori, αλλά μετά το προπαρασκευαστικό στάδιο (δες αναλυτικά την ενότητα: 3.4.1 Ο προπαρασκευαστικός κύκλος), όπου διαπίστωσα την ανάγκη πρακτικών που προωθούν τις διαλογικές πρακτικές των μαθητών/τριων. Η κυρίαρχη πλέον πολυφωνική πρακτική διαφαίνεται στα μαθητικά κείμενα. Ακόμη και αν προωθήθηκε η ποικιλία εκφράστηκαν ρητές τοποθετήσεις που είτε επέλεξαν την επιστροφή στον λόγο της οικογένειας, έναν κυρίαρχο λόγο συνυφασμένο με το τοπικό αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον, είτε προωθούσαν την σύγκρουση με τον καταπιεστικό σχολικό λόγο. Η κριτική γλωσσική επίγνωση διαφαίνεται και από την αλλαγή του επιπέδου ύφους (register), όπου ο κυρίαρχος επιστημονικός λόγος (π.χ. οικολόγων) εκφράζεται μέσα από παράθεση αφηγήσεων της κοινότητας (π.χ. όταν ο/η μαθητής/τρια εκφράζει τον περίπλοκο λόγο των οικολόγων με μια δική του ιστορία, αναλυτικά δες στην ενότητα 4.2.2 *Παράθεση / ποικιλία κειμενικών φωνών, έκφραση ρητής τοποθέτησης και επιστροφή σε λόγους κοινότητας ή λόγους ειδικών*). Και σε αυτήν την πρακτική διαπιστώθηκε αντίσταση, κυρίως μέσω από την υπόσχεση της διαλογικότητας. Ο/η συνερευνητής/τρια, υποσχέθηκε να παραθέσει ποικιλία φωνών, όμως στην πράξη αναπαρήγαγε τον κυρίαρχο εμπορικό λόγο. (δες αναλυτικά στην υποενότητα 4.2.2 το απόσπασμα του/της Παναγιώτης.Β.ΜΚ).

Μέσα από το λόγο των μαθητών/τριών ως συνερευνητών/τριών συγκροτήθηκε μία θεωρία από κοινού, όπου στον Α κύκλο εντοπίστηκαν οι

αντιφάσεις της κοινότητας για το μάθημα της Γλώσσας και τον τρόπο μάθησης, αλλά και τις σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές/τριες και με τον εκπαιδευτικό. Στον Α και Β κύκλο οι συνερευνητές/τριες συνειδητοποίησαν τις αντιφάσεις και αποδέχτηκαν τη πολλαπλότητα (εκτός από τη θεματική με τους συμμαθητές/τριες) και έτσι προχώρησαν σε αποφάσεις. Στον Β κύκλο εντόπισαν τις πρακτικές που προωθούν την πολυφωνία και αντιλήφθηκαν πως η γνώση πηγάζει μέσα από τις σχέσεις που συνάπτουν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό βιβλίο και η παραγωγή κυρίαρχων λόγων ήρθε σε αντίθεση με το πολυφωνικό χαρακτήρα της γνώσης και τον κονστρουκτιβιστικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Μέσα από τη συνειδητοποίηση αυτή οι συνερευνητές/τριες αξιολόγησαν θετικά τη μάθηση από τους άλλους, κρατώντας όμως αντιστάσεις. Οι αντιστάσεις αυτές αφορούσαν την (αν)αποτελεσματικότητα της εν λόγω διδακτικής πρακτικής στις εξετάσεις. Αν και έγινε κάποια αποσύνδεση από τα βιβλία αυτή ήταν αδύναμη. Ως αντίβαρο στο εξετασιοκεντρικό σύστημα αναγνώρισαν την ενδυνάμωσή τους ως δημοσιογράφοι, τα κυρίαρχα κείμενα της κοινότητας (μαντινάδες), τη σημασία της συμμετοχής στη διάδοση της γνώσης και την τέχνη που υποβοηθά την ομαδικότητα.

Η αποδοχή του κοντρουκτιβιστικού χαρακτήρα χτίστηκε σταδιακά. Ο ανταγωνισμός και η έλλειψη διαλόγου με την ανάγκη των μαθητών/τριών για επιβολή πειθαρχίας αντανakλούν τις αντιφατικότητες της εποχής μας, όπου συνεχίζουν να υπάρχουν οι αξίες της εκ των άνω αξιολόγησης του αποτελέσματος, η βαθμοθηρία, η αριστεία. Παρόλα αυτά διαφάνηκε πως σε αυτές τις διαλεκτικές πρακτικές δεσπόζει η ελευθερία, μια ελευθερία όπως που έχει συνδέεται με την ευθύνη που εκκινεί από τη δέσμευση σε ένα κοινό σκοπό και στην επίλυση προβλημάτων μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας. Τα προβλήματα αυτά επιλύθηκαν στη ΣΕΔ μέσα από τις κατανοήσεις

των μαθητών/τριών, όπου το δικό τους λεξιλόγιο και οι δικές τους αξίες και κατανοήσεις προσέφεραν τον καμβά επίλυσης των προβλημάτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπόρεσαν οι πολυφωνικές διαλογικές πρακτικές να αναδείξουν τη σημασία τους, όπως, η σύνδεση του συγκεκριμένου με τα κειμενικά είδη και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εμπλεκόμενοι μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις και ποικιλία κειμενικών ειδών και φωνών.

Ο δεύτερος άξονας εντοπίστηκε στις σχέσεις που διαμορφώνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτές οι σχέσεις είναι μοναδικές και η αλλαγή τους μπορούν να προκύψουν μέσα από ερευνητικές επιλογές ποιοτικής επιστημολογικής κατεύθυνσης, καθώς ο εντοπισμός των προβλημάτων συνυφαίνεται με το εκάστοτε περίπλοκο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Ακόμα και η δράση έλαβε χώρα σε ένα αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον ο ατομισμός και η έλλειψη συνέπειας από την πλευρά των μαθητών/τριών αντανακλούν από τη μία τις δυσανεξίες της νεωτερικότητας, από την άλλη την αντίσταση των συνερευνητών/τριών απέναντι στις καινοτομίες που εμφανίζονται στη σχολική τους ζωή. Από την άλλη βέβαια πολύ γρήγορα εντόπισαν στο στενό αυτό περιβάλλον όπου η συλλογικότητα και η συγγένεια (δες στη Μεθοδολογία «3.2.3 Το ευρύτερο πλαίσιο» και «3.2.4 Το πλαίσιο της σχολικής αίθουσας») είναι συνυφασμένη με την καθημερινότητα, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Αντίστοιχα άρχισε να εντοπίζεται και η ατομική ευθύνη. Ο καταμερισμός της εργασίας και οι εξωσχολικές συγκρούσεις εντοπίστηκαν ως αίτιο και στον Β κύκλο, όπου οι αποφάσεις των συμμαθητών/τριών συνέβαλαν καταλυτικά στην αλλαγή των σχέσεων, προτάθηκαν λύσεις από τους/τις συνερευνητές/τριες. Η αλληλοβοήθεια, όπως συναντάται ακόμη στα αγροτοκτηνοτροφικά περιβάλλοντα εφαρμόστηκε και στη σχολική αίθουσα. Οι σχέσεις των συνερευνητών/τριών βελτιώθηκαν και μέσα από τη διάταξη του Χώρου,

αλλά και από τα κειμενικά είδη της κοινότητας. Παρόλα αυτά στον επίλογο του Β κύκλου διαπιστώθηκαν προβλήματα σεξισμού, όπως ήταν αναμενόμενο σε αυτό το διαχωριστικό ως προς το θέμα του κοινωνικού φύλου με έντονα προνεωτερικά χαρακτηριστικά.

Η σχέση με τον εκπαιδευτικό υπήρξε μία από τις μεγαλύτερες αλλαγές στην πορεία της έρευνας-δράσης. Αρχικά αποτελούσε τον κυριότερο παράγοντα καθώς από τη μία στο πρόσωπό του επιζητούνταν από τους συνερευνητές/τριες ο έλεγχος και η τιμωρία, από την άλλη διαπίστωναν τον υποστηρικτικό του ρόλο. Η συνειδητοποίηση της αντιφατικότητας αυτής συνδέθηκε ακόμη περισσότερο με την ρητή συνδεσή του με την εξουσία. Στο Β κύκλο όμως η παρουσία του αποσιωπάται, καθώς εντοπίζεται σε ελάχιστες αναφορές. Με τον εκπαιδευτικό συνδέεται και η ισότητα, το συστατικό αυτό της νεωτερικότητας αποτελεί από ό,τι φαίνεται αίτημα συνυφασμένο με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, και στη λογική αυτή αξίζει να συζητηθεί και να ερμηνευτεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεματική του χωροχρόνου, καθώς οι έννοιες του χώρου και του χρόνου συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαλογικότητα είναι η έννοια του χωροχρόνου. Ο χρόνος βιώνεται και ως εμπόδιο και ως θετικός παράγοντας όταν περνάει ευχάριστα. Οι διαλογικές πρακτικές και ο κονστрукτιβιστικός χαρακτήρας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες. Οι συνερευνητές/τριες εντόπισαν τα θεσμικά όρια και έτσι ανέκτησαν τον δυνατό έλεγχο μέσα από τις επιλογές τους και την ανάληψη ευθυνών. Ο χώρος από την άλλη αποτέλεσε ένα σημαντικό παράγοντα που συνδέθηκε με τη διαλογικότητα, καθώς πέρα από τους κανόνες και τις σχέσεις συμμαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, η χωροταξία και η διάταξη των θρανίων ενισχύει τη βλεμματική επαφή και τη διάδραση των πόρων και των φωνών που δίνουν την ευκαιρία η διαλογική αλυσίδα

να διαπεράσει μέσα από ποικίλες υποκειμενικότητες, κείμενα, συγκείμενα, πλαίσια στενότερα και ευρύτερα και να συμβάλλει στη δημιουργία αναγνωστών που αξιολογούν θετικά την πολλαπλότητα και συνδέουν τις λογικές προτάσεις και τα εκφωνήματα με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και περιστάσεις.

Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην έρευνα αυτή προσεγγίστηκε το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Για να ερευνηθεί σε βάθος επιλέχθηκαν διδακτικές πρακτικές που προωθούν τη συμμετοχή, τη διαλογικότητα, την εκκίνηση του μαθήματος από θέματα της κοινότητας, τη συζήτηση ποικίλων φωνών που δημιουργούν διαλογικές αλυσίδες από την τάξη και τις συζητήσεις των μαθητών/τριών έως τα ποικίλα κειμενικά είδη και την κοινωνία σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (δες αναλυτικά την ενότητα: 3.4.2.1 *Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση του «συμπαντικού» θέματος της κοινότητας*). Σε αυτή τη πολυφωνική πρακτική κριτικού γραμματισμού, δηλαδή, οι μαθητές/τριες έθεσαν τα δικά τους ερωτήματα γύρω από ένα θέμα της κοινότητάς τους, συνέλεξαν τα κείμενα, τα στάθμιζαν εντάσσοντας ή αφαιρώντας φωνές και κειμενικά είδη και παρήγαγαν ποικιλία πολυτροπικών κειμενικών ειδών (όπως μαντινάδες, άρθρα, αφίσες, κόμικ, θεατρικά, παρωδίες). Πέρα όμως από τις γλωσσοδιδασκτικές επιλογές επιλέχθηκε η ΣΕΔ, όπου οι μαθητές/τριες δεν είναι τα αντικείμενα προς έρευνα, αλλά ενεργά υποκείμενα που συμμετέχουν σε όλα τα στάδια της ερευνητικής και παιδαγωγικής διαδικασίας (θέση ερευνητικών ερωτημάτων, παραγωγή και ανάλυση δεδομένων, συμπεράσματα, λήψη αποφάσεων). Τα κειμενικά είδη από τη διδακτική πρακτική και από την ΣΕΔ συγκροτούν το μακροκείμενο της διδασκαλίας (Christie, 2002), το οποίο αναλύθηκε και από τον ε.ε. και από τους μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες ώστε να επιτευχθεί το αλλολομοίρασμα τις γνώσης (Santos, 2016) μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση εντοπίζοντας, από τη μία του λόγους που κυριαρχούν και τις φωνές που καταπιέζονται και στη διδακτική πρακτική και στο μακροκείμενο της

διδασκαλίας και από την άλλη, προχωρώντας σε αποφάσεις, ώστε να δοθεί η δυνατότητα δημοκρατικής έκφρασης όλων των φωνών.

Τα ερευνητικά δεδομένα (δες αναλυτικά στις υποενότητες: 4.1.1 και 4.4) προέκυψαν τόσο από τη γλωσσοδιδασκτική πράξη, όσο και από τη συμμετοχική έρευνα-δράση. Κατά τη γλωσσοδιδασκτική πράξη παράχθηκαν από τους μαθητές/τριες άρθρα, αφίσες, πόστερ και παρουσιάσεις σε συνέδρια, προσχεδιασμένοι διάλογοι, μαντινάδες, κόμικ, παρωδίες τραγουδιών. Προετοιμάστηκε, επίσης, μία εκδήλωση με παραδοσιακούς χορούς και τραγούδια, ενώ συ-σχεδιάστηκε και δειγματική διδασκαλία σε φιλολόγους του νομού. Τα ποικίλα αυτά κειμενικά είδη συνδέθηκαν με τη ΣΕΔ, καθώς στο πλαίσιο αυτό κομβικό σημείο είναι η διάδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας από όλους τους συμμετέχοντες.

Πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα των μαθητών/τριών που απαντούσαν στο ερώτημα για τον Α κύκλο «Πώς βλέπει ένας/μία μαθητής/μαθήτρια της Α Γυμνασίου τη διατροφή» και για τον Β Κύκλο «Πώς βλέπει ένας/μία μαθητής/τρια της Β Γυμνασίου το Διαδίκτυο και τα Κινητά». Τα δεδομένα αυτά βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης πολυφωνικής πρακτικής κριτικού γραμματισμού. Από τα συγκεκριμένα δεδομένα και τη συγκεκριμένης γλωσσοδιδασκτικής προσέγγιση προέκυψε η θεματική κατηγορία «Πολυφωνική γλωσσοδιδασκτική πρακτική» (δες αναλυτικά στη Μεθοδολογία τις ενότητες 3.5, 3.6 και 3.7).

Ως προς τη ΣΕΔ οι συνερευνητές/τριες είχαν γνώση των ερευνητικών ερωτημάτων (δεν τα διατύπωσαν, για αυτό το λόγο είναι συνερευνητές/τριες και όχι ερευνητές, δες αναλυτικά: 2.2.7.6 *Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών*), παρήγαγαν δεδομένα από μαθητικά ημερολόγια, ποστ-ιτ, ζωγραφίες με θέμα «το

μάθημα της Γλώσσας», τελικές αναφορές, αφηγήσεις (το αγαπημένο μου μάθημα, αφήγηση κρίσιμου συμβάντος, μεταφορική αφήγηση), εννοιολογικούς χάρτες, ερωτηματολόγια (συν-κατασκευάστηκαν με τον ε.ε.). Το σύνολο αυτών των δεδομένων αναλύθηκε. Παράλληλα, κρατούσα ερευνητικό ημερολόγιο που χρησιμοποιήθηκε επικουρικά από εμένα⁸⁹. Οι διδασκαλίες ηχογραφούνταν. Οι ηχογραφήσεις χρησιμοποιήθηκαν στον τριγωνισμό των δεδομένων.

Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει και μεθοδολογική πρωτοτυπία λόγω ακριβώς του συμμετοχικού και παρεμβατικού της χαρακτήρα. Οι συνερευνητές/τριες ανέλυσαν τα δεδομένα και εντόπισαν θεματικές κατηγορίες. Ανέλυσαν εκ νέου τα δεδομένα του Α κύκλου και έλαβαν αποφάσεις για την πορεία της έρευνας. Τέλος, στον Β κύκλο ανέλυσαν τα νέα δεδομένα με θεματική ανάλυση ενώ συνέκριναν κείμενα και ζωγραφιές τους, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές σε επίπεδο περιεχομένου και γλωσσικών επιλογών τις οποίες προσπαθούσαν να εξηγήσουν (ανάλυση λόγου). Οι θεματικές κατηγορίες που εντόπισαν ήταν: «Το μάθημα της Γλώσσας», «Πώς μαθαίνουμε», «Σχέσεις με συμμαθητές/τριες», «Ο εκπαιδευτικός», «Ο χώρος» και «Ο χρόνος». Οι θεματικές αυτές κατηγορίες μαζί με τη θεματική που προκύπτει από την γλωσσοδιδασκτική επιλογή αποτέλεσαν τους άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκε η ανάλυση και η δική μου αναφορά που ουσιαστικά είναι αυτή η διατριβή «Πολυφωνική γλωσσοδιδασκτική πρακτική» (δες στην ενότητα: 3.4.2.1 και 3.4.2.2).

⁸⁹ Υπήρξε συζήτηση να χρησιμοποιηθεί ως δεδομένο από όλους τους εμπλεκόμενους, αλλά απορρίφθηκε, δες αναλυτικά στην ενότητα: 3.3.2 *Τα είδη των δεδομένων* στην υποενότητα: *ερευνητικό ημερολόγιο ε.ε.*

Πίνακας 34 Οι θεματικές κατηγορίες ανάλυσης και η προέλευσή τους

Προέλευση θεματικής κατηγορίας	Απλοποίηση θεματικών κατηγοριών
Από εκπαιδευτικό ύστερα από τον αναστοχασμό (δες ενότητα: <i>Προπαρασκευαστικό στάδιο</i>)	A. Πολυφωνική γλωσσοδιδασκτική πρακτική
Από του συνερευνητές/τριες (αναλυτικά δες τα ερευνητικά δεδομένα ποστ-ιτ και 3.3.4 <i>Η ερευνητική πορεία</i>)	B. Στάσεις για το μάθημα της Γλώσσας (Γνωστικό αντικείμενο)
	Γ. Πώς μαθαίνουμε (Μαθητεία/Μάθηση, δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία)
	Δ. Σχέση με τους συμμαθητές/τριες
	Ε. Σχέση με τον εκπαιδευτικό
	ΣΤ. Χώροχρόνος

Πρωτοτυπία υπάρχει και στο τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Καθώς η έρευνα-δράση στοχεύει, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να συμμετέχουν ισότιμα και οι κατανοήσεις τους να λαμβάνονται υπόψη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), ακολουθήθηκε μια πρωτότυπη σειρά κατά την ανάλυση, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, αλλά και να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η αλληλεπίδραση έγκειται στο γεγονός οι κατανοήσεις των μαθητών/τριών επηρεάζουν τις κατανοήσεις του ε.ε. και οι κατανοήσεις του ε.ε. τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών, έχοντας πάντοτε υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν από το θεσμικό ρόλο του ε.ε.. Έτσι, λοιπόν, στον Α κύκλο οι μαθητές/τριες εντόπισαν τις θεματικές κατηγορίες και στη συνέχεια ανέλυσαν τα δεδομένα με Κριτική Ανάλυση Λόγου, ώστε να εντοπίσω τους λόγους και κατ' επέκταση τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχικότητα κατά τη διδακτική πρακτική. Εν συνεχεία κατά τη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο επέστρεψα τα δεδομένα στους συνερευνητές/τριες χωρίς όμως τις δικές μου ερμηνείες, ώστε να εμποδίσω την επιβολή των δικών μου κατανοήσεων. Στο στάδιο αυτό οι συνερευνητές/τριες μετανέλυσαν τα δεδομένα του Α κύκλου εκ νέου και συνειδητοποίησαν τις αντιφάσεις τους. Στη συνέχεια έλαβαν αποφάσεις και ανέλαβαν την ευθύνη για τη διδακτική πρακτική. Κατά τον Β κύκλο

ανέλυσαν εκ νέου τα δεδομένα τους και κατέγραψαν τις προσωπικές τους αναφορές

(δες Πίνακας 35)

Πίνακας 35 Πορεία ανάλυσης

κύκλοι	Μαθητές/τριες	Εκπαιδευτικός
A	Εντοπισμός κατηγοριών μαθητές/τριες	θεματικών από τους μαθητές/τριες Ανάλυση λόγου από εκπαιδευτικό – εντοπισμός αντιφατικών λογών για κάθε θεματική κατηγορία των μαθητών/τριών
A->B	Τα δεδομένα επιστρέφουν μόλις ως κείμενα με τις αντιφάσεις (όχι κατανοήσεις εκπαιδευτικού)	
B	<ol style="list-style-type: none"> 1. ίδιες θεματικές κατηγορίες (κάποιες συναντιούνται) 2. Ανάλυση λόγου μέσω σύγκρισης κειμένων μαθητών/τριών και σύγκρισης με Α κύκλο 3. Συγγραφή τελικών αναφορών 	Ανάλυση λόγου και συγκριτική ανάλυση με Α κύκλο και μετανάλυση Α κύκλου από εκπαιδευτικό πάνω στις ίδιες θεματικές κατηγορίες

5.1 Ερευνητικά ερωτήματα και βασικά ευρήματα

Αν κάτι ξεχωρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αγάπη για το «νέο». Νέα προγράμματα σπουδών, νέες μέθοδοι, νέοι τρόποι διδασκαλίας, νέα ψηφιακά μέσα. Και όλα αυτά στοχεύουν στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών. Όταν εισέρχονται στην τάξη λαμβάνουμε ως εκπαιδευτικοί αδιάφορα βλέμματα,



Εικόνα 49 έργο συνερευνητή/τριας στην αρχή έρευνας για το πως βιώνει το σχολείο

ανεξήγητη ανησυχία ένα τεράστιο «βαριέμαι» (δες Εικόνα 49). Παρόλα αυτά οι μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα έχουν αυξήσει τις απαιτήσεις τους ως προς την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων, λόγω της υπερμετακίνησης των πληθυσμών και της τεχνολογικής και ψηφιακής ανάπτυξης που έχουν προσφέρει ένα πολυσημειωτικό περιβάλλον πλούσιο σε νοήματα, στο οποίο τα υποκείμενα χρειάζονται νέες περίπλοκες αναγνωστικές και συγγραφικές δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν (Kalantis & Cope, 1996). Βασισμένος σε αυτό τον προβληματισμό μέσα στο πλαίσιο της ΣΕΔ έθεσα προς έρευνα το παρακάτω ερώτημα: «*Εάν οι μαθητές/τριες γίνουν ενεργοί εκπαιδευόμενοι (active learners) στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, λαμβάνουν αποφάσεις και επωμίζονται μέρος της ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα, ποιες θα είναι οι συνέπειες στην εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία;*». Με βάση αυτή την υπόθεση τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα στους δύο άξονες της διδασκαλίας, τον εκπαιδευτικό/δάσκαλο και τον μαθητή (ή αλλιώς τη διδασκαλία και τη μάθηση). Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να δώσω απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα με βάση την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο συνδυασμό της ΣΕΔ σε ένα πρόγραμμα πολυφωνικής πρακτικής κριτικού γραμματισμού.

Πίνακας 36 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο εκπαιδευτικός	Οι μαθητές/τριες
1(α). Με ποιο τρόπο εκπαιδευτικός θα αντιληφθεί και θα νοηματοδοτήσει τις προκλήσεις που προκύπτουν από τις φωνές των μαθητών/τριών μέσα σε ένα συνδυαστικό ερευνητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο σύγχρονων πρακτικών γραμματισμού και ΣΕΔ ; (β)πως θα αλλάξει τον ρόλο του προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ΣΕΔ και σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών πρακτικών; (γ).Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά σε μια τέτοια προοπτική;	1. Αν γίνουν ενεργοί εκπαιδευόμενοι, ποιοι παράγοντες ενισχύουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίαςσε συνδυασμό με τη ΣΕΔ;
2. Ποιες ερευνητικές και παιδαγωγικές πρακτικές και ποιες μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού – ερευνητή θα οδηγήσουν στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών/τριών;	2.Αν δεν γίνουν ενεργοί εκπαιδευόμενοι, ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά;

5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού⁹⁰

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 37) δίνονται συνοπτικά τα σημαντικότερα ευρήματα και οι συναφείς παράγοντες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 37 Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων και παραγόντων αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού

Ευρήματα	Εντοπισμός παραγόντων
<ul style="list-style-type: none"> • Επιμονή στο σχολικό βιβλίο • Οι μαθητές/τριες νιώθουν αποσυντονισμένοι στη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική • Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί άγχος – το μάθημα να βοηθάει στις εξετάσεις • Εξουσία εκπαιδευτικού • Εντοπισμός πρακτικών με έμφαση στο θέμα της κοινότητας - Ρόλος δημοσιογράφων και κείμενα κοινότητας • Τέχνη στον ΚΓ - διακειμενικά λουλούδια • Κυρίαρχα κειμενικά είδη κοινότητας – το παράδειγμα με τις μαντινάδες • Προώθηση νοηματοδοτήσεων (π.χ. φιλία) • Διάχυση αποτελεσμάτων • Διαχείριση του χρόνου • Χώρος και συζήτηση • Παροχή ίσων ευκαιριών από τον ε.ε. 	<ul style="list-style-type: none"> • Κεντροποιημένο σύστημα – Αναστοχασμός • Παρούσα κοινωνικοοικονομική συνθήκη – σημασία αναγνώρισης ορίων της • Η ανακαλυπτική μάθηση – συνυφασμένη με το παρόν κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο • Διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης • Κυρίαρχα Κειμενικά είδη κοινότητας – από την ενίσχυση των δεσμών στην αφομοίωση και τον σεξισμό • Σύνδεση με κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, εκδημοκρατισμός της γνώσης, ανάληψη ευθύνης • Ανάλυση ευθύνης – ανακατεύθυνση έρευνας – δράσης – ενδυναμωση συμμετεχόντων • Εκκίνηση κριτικής σκέψης – εντοπισμός θεσμικών περιορισμών – ανάληψη ευθύνης – κριτική «γλωσσική» επίγνωση

⁹⁰ Υπάρχει και έντονη δυσκολία στη συγγραφή του συγκεκριμένου κεφαλαίου, καθώς στην περίπτωση αυτή καθώς είμαι και ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο διευκολυντής ενέχονται δυσκολίες ως προς την παρουσίαση της θεωρίας, της έρευνας, του στοχασμού και της πράξης που αποτελούν τόσο διακριτά όσο και συνθετικά στοιχεία (Αυγητίδου, 2014α: 227).

• Αίσθηση ελευθερίας	• Ζητήματα ισότητας και διαλογικότητας
----------------------	--

1α. Με ποιο τρόπο εκπαιδευτικός θα αντιληφθεί και θα νοηματοδοτήσει τις προκλήσεις που προκύπτουν από τις φωνές των μαθητών/τριών μέσα σε ένα συνδυαστικό ερευνητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο σύγχρονων πρακτικών γραμματισμού και ΣΕΔ ;

Στον παρακάτω πίνακα (δες Πίνακας 38) δίνονται συνοπτικά οι απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον τρόπο νοηματοδότησης των φωνών των μαθητών/τριών από τον ε.ε..

Πίνακας 38 Ο τρόπος σύλληψης των φωνών από τον εκπαιδευτικό

Πώς ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε τις φωνές;
Ως περίπλοκες– ανάγκη σύνδεσης με κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο
Οι φωνές τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, όχι κάτω από πέπλο προστασίας
Ως δικαίωμα των παιδιών
Συνεισφέρουν στην επαγγελματική μου ανάπτυξη
Ως συνεισφορά σε μια κοινή προσπάθεια μάθησης και διδασκαλίας
Ως Πολλαπλές πηγές γνώσεις – πολλαπλές οπτικές συνυφασμένες με κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

- Αν και επιλέχθηκε μία πολυφωνική διδακτική προσέγγιση όπως φάνηκε από τα ευρήματα δεν ήταν εύκολο να αντιληφθώ τις φωνές των μαθητών/τριών. Οι φωνές των μαθητών/τριών, όπως εκφράστηκαν στα κείμενα δεν είναι εν τέλει καθαρές εκφράσεις ατομικών συνειδήσεων, αλλά περίπλοκες παραγωγές παρελθόντων σημασιών⁹¹ ή συναισθηματικών ιστοριών και ανάγκη ταύτισης με συγκεκριμένες αντάρεσκες κοινότητες⁹². Είναι σημαντικό, όταν επιλέγονται τέτοιου είδους γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τις φωνές σε αυτό το

⁹¹ όταν για παράδειγμα στο θέμα της διατροφής όπου ταυτίζεται ο/η μαθητής/τρια ρητά με το λόγο της παραδοσιακής οικογένειας του Μυλοποτάμου, δες ενότητα: 4.2.2 Παράθεση / ποικιλία κειμενικών φωνών, έκφραση ρητής τοποθέτησης και επιστροφή σε λόγους κοινότητας ή λόγους ειδικών

⁹² όταν για παράδειγμα ο/η μαθητής/μαθήτρια στο κείμενο για το πώς βλέπει ένας/μία μαθητής/μαθήτρια τα κινητά ταυτίζεται με την κοινότητα των νέων και έναν υπόρρητο εμπορικό/καταναλωτικό λόγο, ομοίως δες αναλυτικά στο 4.2.2

περίπλοκο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά το στενότερο και ευρύτερο πλαίσιο που διαμορφώνονται.

- Όπως φάνηκε και στα ευρήματα, για να επιτευχθεί η συμμετοχικότητα είναι απαραίτητο οι μαθητές/τριες να μην αντιμετωπίζονται ως ανολοκλήρωτοι άνθρωποι (Mayall, 2005, Orswell, 2013), αλλά ως αυριανοί πολίτες. Στο σύνολο της έρευνας οι μαθητές/τριες συν-αναλύουν, συλλέγουν δεδομένα και συμμετέχουν στη διάδοση. Αυτή η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις φάσεις της έρευνας υπήρξε μία πρόκληση. Η ικανότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν θεματικές κατηγορίες και να αναπτύσσουν προβληματισμούς πάνω σε θέματα που τους αφορούν αποτελεί αναμφισβήτητο κεντρικό εύρημα που αναδεικνύει πως οι μαθητές/τριες δεν θεωρούνται ουσιαστικά αναρμόδιοι και ανίκανοι να κατανοήσουν την ερευνητική διαδικασία (Christensen & Prout, 2002). Στα αποτελέσματα φαίνεται πως οι μαθητές/τριες ήταν ικανοί/ές να εντοπίζουν θεματικές κατηγορίες και να προβληματίζονται πάνω σε θέματα που τους/τις αφορούν. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνουμε αξία στη γνώση που προκύπτει από τους μαθητές/τριες και να απομακρυνόμαστε από θεωρίες πολιτιστικών ελλειμμάτων.
- Οι συνερευνητές/τριες εξέφρασαν απόψεις για τις εξετάσεις, το ίδιο το μάθημα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Από τα ευρήματα φάνηκε πως οι συνερευνητές/τριες αισθάνθηκαν ασφάλεια. Έτσι, παρόλο που θα μπορούσε να πει κανείς πως «επιβάλλεται» από εμένα μία πολυφωνική διδακτική πρακτική, οι συνερευνητές/τριες εκφράζουν απόψεις ενάντιον αυτής της «κυρίαρχης» διδακτικής πρακτικής. Εκφράζουν, επίσης, τη γνώμη τους για τον εκπαιδευτικό. Αυτές οι πρακτικές είναι σίγουρα καινοφανείς, τουλάχιστον στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Παρόλο που οι μαθητές/τριες έχουν δικαίωμα να

εκφράζονται για θέματα που τους απασχολούν (άρθρο 12 Nations, 1989) και το σχολείο έχει φτιαχτεί για τους μαθητές/τριες (Stenhouse, 1983: 153), οι απόψεις τους δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που οι απόψεις τους και οι αποφάσεις τους την διαμόρφωσαν καθοριστικά.

- Η ακρόαση της φωνής των μαθητών/τριών ήταν και είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επαγγελματική μου ανάπτυξη. Στα ευρήματα φάνηκε πως οι συνερευνητές/τριες πρότειναν πρακτικές λύσεις (π.χ. να τους βοηθήσω στη διακειμενική ανάλυση των κειμένων ή στον εντοπισμό των βασικών θέσεων των κειμένων). Επίσης, παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο μου, όταν για παράδειγμα στα ευρήματα ανέδειξαν τη σημασία της παροχής ίσων ευκαιριών. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν στην έρευνα αυτή πως οι φωνές των μαθητών/τριών μπορούν αναμφισβήτητα να συμβάλλουν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.
- Κεντρικό σημείο ήταν πως η διδασκαλία και η μάθηση αντιμετωπίστηκαν ως κοινή προσπάθεια. Αυτό έγινε φανερό από τα αποτελέσματα όπου οι συνερευνητές/τριες εκφράζουν τη γνώμη τους για τα κείμενα που επεξεργαζόμαστε, για τις ενεργειές του εκπαιδευτικού, για τη χωροταξία, τη χρονική διάρκεια. Με τον τρόπο αυτό σε αυτά τα δύο χρόνια της έρευνας-δράσης χτίστηκε σταδιακά μια σχέση εμπιστοσύνης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, όπως δείχνουν τα ευρήματα αναδείχθηκαν προβλήματα (π.χ. συγκρούσεις ομάδων), τα οποία αντιμετωπίστηκαν, λόγω αυτής της εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε (Flutter & Ruddock, 2004: 13).
- Τα ευρήματα κατά τον Α κύκλο, αλλά και κατά τη μετάβαση στον Α με Β κύκλο έδειξαν πως υπάρχουν αντιφάσεις ή και πολλές απόψεις αναφορικά με τις θεματικές που αναλύθηκαν(π.χ. «ο ρόλος του εκπαιδευτικού»). Οι αντιφάσεις

αυτές θα μπορούσαν να εκληφθούν ως προβλήματα. Οι αντιφάσεις αυτές δεν οδήγησαν σε κάποιο αδιέξοδο. Αντίθετα, απομακρυνόμενος από τον τρόπο που παρουσιάζεται ο κόσμος από τις επίσημες μορφές γνώσης (Rowell & Hong, 2017), εξέλαβα αυτές τις διαφοροποιήσεις και τις αντιφάσεις ως πολλαπλές πηγές γνώσης και ποικίλες οπτικές ενάντια σε μια μονοντολογική παρουσίαση του κόσμου. Κατά την μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο, όπου οι συνερευνητές/τριες μεταανέλυσαν τα δεδομένα, έγινε φανερό πως και οι ίδιοι αποδέχτηκαν την πολλαπλότητα των απόψεων και των θέσεων αποδεχόμενοι έναν πλουραλισμό θέσεων και ιδεών. Είναι σημαντικό να επισημάνω πως δεν περιορίστηκα στην πολλαπλότητα, αλλά πάντοτε υπήρχε κριτική διερεύνηση μέσα από τη σύγκριση οπτικών και απόψεων (δες για παράδειγμα στην ενότητα: *3.7 Περιγραφή πορείας ανάλυσης δεδομένων*).

Αυτή η περίπλοκη διαδικασία ανάλυσης μια από τους μαθητές/τριες, μια από τον εκπαιδευτικό, μια από την κοινότητα κ.ο.κ., έδωσε τη δυνατότητα να γίνουν οι κατάλληλες μεταβάσεις (transitions) (Escobar, 2015) νοημάτων. Στο συγκεκριμένο μακροκείμενο, δηλαδή, αναπτύχθηκε ένα κλίμα, όπου ανταλλάχθηκαν γλωσσικοί κώδικες και νοήματα (Macedo, 2010). Αυτή η διαδικασία βοήθησε στο αλλολομοίρασμα της γνώσης (Santos, 2016).

1β. Πώς θα αλλάξει ο εκπαιδευτικός τον ρόλο του προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ΣΕΔ και των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών πρακτικών;

Στον παρακάτω πίνακα (δες Πίνακας 38) δίνονται σημαντικά τα βασικότερα σημεία αλλαγής του εκπαιδευτικού που διαμόρφωσαν καταλυτικά το συνδυασμό πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού και ΣΕΔ.

Πίνακας 39 Βασικά σημεία αλλαγής του εκπαιδευτικού που εντοπίστηκαν για την προώθηση συμμετοχικότητας

Διαλογικότητα		Εντοπισμός περίπλοκων εξουσιαστικών τεχνολογιών και εύρεση τρόπων συζήτησης
Πλαισίωση διαλόγων		Προώθηση κριτικής σκέψης σε θέματα κοινότητας
Σύνδεση με Χώρο	Αποδοχή υλικής διάστασης	Δημιουργία πλαισίου συζήτησης, διαπραγμάτευσης, συνειδητοποίησης των αντιφάσεων και λήψης αποφάσεων.
Σύνδεση με Χρόνο		Συνεχείς αναστοχασμοί εκπαιδευτικού για εξουσιαστικό ρόλο – συζήτηση με συνερευνητές/τριες
Προώθηση ποικιλίας κοινωνιολέκτων		Αναδιανομή εξουσίας

- Ο συνδυασμός της πολυφωνικής γλωσσοδιδασκτικής πρακτικής και της ΣΕΔ ανέδειξε τη σημασία του διαλόγου στην υλική του διάσταση και ειδικά μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Αυτή μάλιστα η θεματική κατηγορία αναδείχθηκε από τους συνερευνητές/τριες. Η σημασία της ήταν κομβική καθώς συνδυάστηκε ο χρόνος με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία και τις σχέσεις των συμμαθητών/τριών, τον τρόπο μάθησης, αλλά και τις στάσεις στο μάθημα της Γλωσσικής διδασκαλίας. Όταν μάλιστα οι συνερευνητές/τριες εκφράζουν ρητά πως η διαλογικότητα συνδέεται με την κυκλική τοποθέτηση των θρανίων γίνεται φανερό από τα αποτελέσματα πως ο εκπαιδευτικός, στη ΣΕΔ και σε πρακτικές γραμματισμού που βασίζονται στη διαλογικότητα, χρειάζεται να τοποθετεί το εκάστοτε διαλογικό πλαίσιο μέσα στην υλική πραγματικότητα από την οποία δεν διαχωρίζεται (Gruddas, 2007: 346). Στην παρούσα έρευνα είναι σημαντικό πως όχι μόνο συζητήθηκαν οι ταυτότητες των μαθητών/τριών σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο (Benwell & Strokoe, 2006: 202-242), αλλά δόθηκε η δυνατότητα διαπραγμάτευσης, συσχετισμού και σύνδεσης των ταυτοτήτων αυτών.
- Συνολικά η μελέτη ενισχύει την άποψη πως δεν αποκλείουμε τις φωνές όταν αποδεχόμαστε τις κοινωνιολέκτους και τους γλωσσικούς κώδικες των συνερευνητών/τριων. Τόσο οι διάλεκτοι, όσο και η γλώσσα των νέων για

παράδειγμα αντιμετωπίστηκαν ισότιμα με άλλες γλωσσικές ποικιλίες Και στα κειμενικά είδη που επεξεργαστήκαμε στην τάξη (π.χ. ελληνόφωνοι YouTubers) όσο και στα κείμενα που παρήγαγαν οι ίδιοι. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι για να επιτευχθεί το κοινωνικό γεγονός της ρηματικής/λεκτικής διάδρασης των συμμετεχόντων είναι απαραίτητο να υπάρχει η αλληλοαποδοχή και να δημιουργηθεί εκείνος ο διαλογικός χώρος που θα επιτρέψει να οδηγηθούμε σε κοινές ιδεολογικά σημασίες (Gruddas, 2007: 346), προκειμένου να επιτύχουμε τις εκάστοτε κοινωνικές αλλαγές.

- Η μελέτη αυτή θέτει σημαντικά ερωτήματα για τις διαλογικές πρακτικές, τις τεχνολογίες εξουσίας και την εύρεση τρόπων, ώστε να μπορέσουμε να μιλήσουμε για αυτές. Στις θεματικές κατηγορίες για τον «εκπαιδευτικό», για «τους συμμαθητές/τριες», αλλά και για το ίδιο «το μάθημα της γλώσσας», έγινε φανερό πως: (α). ο εκπαιδευτικός έχει εξουσία, (β). οι συμμαθητές/τριες δεν είναι ισότιμοι, (γ). ούτε οι σχέσεις μεταξύ τους (δες ενδεικτικά στην υποενότητα: 4.3.1. Σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές/τριες), αλλά και την εμμονή τους στο σχολικό βιβλίο, ως συστατικό συνδεδεμένο με τις εξετάσεις. Τα ζητήματα αυτά αντιμετωπίστηκαν κριτικά. Η επιλογή της ΣΕΔ μου έδωσε τη δυνατότητα να παρέχω ένα πλαίσιο συζήτησης, διαπραγμάτευσης, συνειδητοποίησης των αντιφάσεων και λήψης αποφάσεων.

Όπως όμως φάνηκε από την πορεία της έρευνας, αλλά και από τη θεματική κατηγορία για τον «ρόλο του εκπαιδευτικού» η πορεία δεν ήταν ομαλή. Φαίνεται, λοιπόν, πως τόσο η ΣΕΔ, όσο και οι πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού που ακολουθήθηκαν εμπλέκουν έντονα ζητήματα εξουσίας. Ως εκπαιδευτικός χρειάστηκε να αναστοχάζομαι συνεχώς για τον εξουσιαστικό μου ρόλο. Αλλά και μέσα από την όλη διαδικασία οι μαθητές/τριες, όπως φάνηκε στα

αποτελέσματα και από τις θεματικές που αναδύθηκαν, συζήτησαν και ενεπλάκησαν στα θέματα εξουσίας, συζητώντας τον τρόπο που βιώνεται η εξουσία από τους ίδιους.

Στο χώρο της γλωσσοδιδασκαλίας έχει τονιστεί σε τέτοιου είδους πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού ο ρόλος της εξουσίας του εκπαιδευτικού. Οι σύγχρονες αυτές αναλύσεις (Rose, 1999· Lemke, 2001) βασίζονται στο έργο του Foucault (2010) αναφορικά με την Βιοπολιτική (Κουτσογιάννης, 2017: 239) και, ουσιαστικά, υποστηρίζουν πως και σε αυτές τις διδακτικές πρακτικές υπάρχουν αντίστοιχες εκλεπτυσμένες εξουσιαστικές συμπεριφορές⁹³. Ο Foucault, όντως συνεισέφερε σημαντικά στην κατανόηση της εξουσίας και τη σχέση της με τη γνώση και είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως πράγματι και στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως ακόμα και σε αυτές τις πολυφωνικές διδακτικές πρακτικές διακρίνονται γνωρίσματα εξουσίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, πως κατά τον Β κύκλο η στρατηγική της παράθεσης ποικιλίας φωνών αυξήθηκε και αναδύθηκε ως η κυρίαρχη πρακτική.

⁹³ Αν αντιπαραβάλουμε την συγκεκριμένη πρακτική με την εξουσία υπό όρους Foucault, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη πως τα υποκείμενα διαμορφώνονται σύμφωνα με τον ίδιο μέσα στο πλέγμα της εξουσίας και όχι έξω από αυτό. Επίσης, είναι σημαντικό να λάβουμε το πώς διαβάζεται σήμερα ο Foucault, καθώς οι γενιές διαφέρουν μεταξύ τους και τα έργα του έχουν διαφορετική απήχηση. Δεν μπορεί η δική μου απήχηση να είναι η ίδια με τους ανθρώπους που βίωσαν το έργο του τη δεκαετία του '60 και '70 που μεγάλωσαν και διαμορφώθηκαν από αυτό μέσα από τη δυναμική του Μάη του '68. Είναι, επίσης, σημαντικό να γνωρίζουμε την εποχή του, όπως μας υπενθύμισαν Zamora και Behrent, (2016) στο συλλογικό τόμο απαντώντας σε αντίστοιχο συλλογικό τόμο των Lemm και Vatte, (2014), που ταύτιζαν τον Foucault με τον νεοφιλελευθερισμό. Είναι αλήθεια πως ο Foucault δεν πρόλαβε να δει τις δυσανεξίες της μετανεωτερικότητας στο βαθμό που έγιναν αισθητές τη δεκαετία του '90 και μετά την οικονομική κρίση του 2008.

Ένα τελευταίο σημείο που μπορούμε να επισημάνουμε είναι η έννοια της Βιοπολιτικής. Ο Δοξιάδης, (2012: 167) κρίνοντας την κυβερνητικότητα διαπιστώνει πως ο Foucault «[...] ελέγχει, περιορίζει, τροποποιεί, μετασχηματίζει την κυβερνητικότητα, δυσπιστεί απέναντι της, διαφεύγει από αυτήν ή τη μετατοπίζει, αλλά και ταυτόχρονα επανέρχεται σ' αυτήν, την αποδέχεται διστακτικά, και ούτω καθ' εξής, αποτελώντας καθ' όλους αυτούς τους τρόπους κι εκείνη μέρος της ίδιας της μετεξέλιξης της τέχνης του κυβερνάν». Το άτομο ασκεί κριτική ακριβώς επειδή είναι υποταγμένο. Αν αναλύσουμε την εξουσία εντός του Foucault ουσιαστικά αποδεχόμαστε ότι δεν μπορούμε να υπάρξουμε χωρίς εξουσία, μπορούμε όμως να κινούμαστε στα όρια αυτής και να τα διευρύνουμε. Όπως επισημαίνει ο Καλοκύρης (2016) σχολιάζοντας το βιβλίο του Δοξιάδη (2012) πως στον Foucault: «Η αντιμετώπιση των ορίων με όρους καταστολής ή μιας συνολικής ανατροπής τους δεν μπορεί παρά να μας οδηγεί στον εφησυχασμό, όταν ψευδώς θα νομίζουμε ότι μέσω μιας ηρωικής πράξης αντίστασης τα έχουμε αποτινάξει, ενώ στην πραγματικότητα συνεχίζουμε να διαβιούμε εντός τους».

Αν και η διδακτική πρακτική επιβλήθηκε, λοιπόν, ουσιαστικά δεν οδήγησε σε αδιέξοδο. Μέσα από τη ΣΕΔ οι συνερευνητές/τριες είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις πολυφωνικές διδακτικές πρακτικές και να εξετάσουν ζητήματα εξουσίας, όπως ο ρόλος μου, το σχολικό βιβλίο και οι εξετάσεις, αλλά και τον θεσμικό περιορισμό του χρόνου. Η συνειδητοποίηση των ορίων της εξουσία συνέβαλε στη λήψη αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό η ΣΕΔ έδωσε τη δυνατότητα τα θέματα εξουσίας να εξεταστούν σε βάθος και μετακινηθήκαμε με αυτόν τον τρόπο από την εξουσία ως εμπόρευμα/προϊόν (κάτι εξωτερικό) στην εξουσία που αναδιανέμεται (π.χ. με τη λήψη και υλοποίηση των αποφάσεων των συνερευνητών/τριων).

1γ. Αν δεν καταφέρει⁹⁴ να αντιληφθεί και να νοηματοδοτήσει τις προκλήσεις ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την αλλαγή των μαθητών/τριών σε ενεργά εκπαιδευόμενους;

Στον παρακάτω πίνακα δίνονται συνοπτικά οι παράγοντες που εμποδίζουν την αλλαγή που επιχειρήθηκε στο συνδυαστικό πλαίσιο ΣΕΔ και πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού.

Πίνακας 40 Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχικότητα

Παράγοντες που εμποδίζουν τη ΣΕΔ και τις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού
Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών για το Α.Π.
Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών για τις εξετάσεις και την αξιολόγηση
Η μη γνησιότητα της φωνής των μαθητών/τριών
Η μη συμμετοχή και η έλλειψη του αισθήματος ιδιοκτησίας
Η μη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλες τις φωνές

⁹⁴ Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε από εμένα στην τάξη μου. Η συνεργασία με άλλου εκπαιδευτικούς ήταν συγκεκριμένη και αφορούσε κυρίως σε θέματα τεχνικής φύσεως (π.χ. οργάνωση διδακτικής επίσκεψης, παροχή βοήθειας για κατασκευή αφισών ή κατασκευή διακειμενικού λουλουδιού). Έτσι, για παράδειγμα πιθανοί παράγοντες που θα εμποδίζαν τη ΣΕΔ, όπως η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς ή με άλλα σχολεία σε περίπτωση ευρύτερης συνεργασίας δεν μπορούν να εξεταστούν στην παρούσα διατριβή. Σε αυτή την περίπτωση πιθανώς ο ανταγωνισμός και ο ατομισμός να δημιουργούσαν περαιτέρω αγκυλώσεις.

- Ένα από τα πιο προφανή ευρήματα είναι η εμμονή των συνερευνητών/τριων στο βιβλίο και τις εξετάσεις. Ακόμα και στο Β κύκλο που φαίνεται να απομακρύνονται από αυτό, η απομάκρυνση είναι μάλλον ισχνή. Αντιπαραβάλλοντας και τον προσωπικό μου αναστοχασμό κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο, όπου επέμενα στο Α.Π. είναι φανερό πως ο παράγοντας Α.Π., αλλά και οι εξετάσεις είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις κατανοήσεις και τις φωνές των μαθητών/τριών. Ακόμα και αν συγκρίνει κανείς τη διδακτική πρακτική του Α και Β κύκλο (δες ενότητα: 3.4 *Οι κύκλοι της Συμμετοχικής Έρευνας-Δράσης*), αντιλαμβάνεται πως το Α.Π. και οι εξετάσεις αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες που εμποδίζουν τις φωνές των μαθητών/τριών να ακουστούν.

Και από τη βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται πως αυτοί οι δύο παράγοντες είναι τα βασικά μέσα ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσάφος, 2017: 346). Τα Α.Π. από τη μία σε μια νεωτερική θετικιστική λογική προδιαγράφουν κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις φωνές των μη προνομιούχων - εδώ των παιδιών από μια αγροτοκτηνοτροφική περιοχή - να είναι δύσκολο να ακουστούν, ειδικά σε μια εποχή που τα σχολεία βάζονται για την αναποτελεσματικότητά τους και την έλλειψη σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας (Apple, 1990:378 Τσάφος 2017: 346-347).

Στα ευρήματα οι συνερευνητές/τριες αποσύνδεσαν τη συγκεκριμένη κειμενική πρακτική που επιλέχθηκε από τις εξετάσεις και το βιβλίο. Γενικότερα συμπεραίνουμε ότι οι πολυφωνικές κειμενικές πρακτικές συνδυασμένες με τη ΣΕΔ πως από τη μία προσαρμόζονται στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Από την άλλη δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να συνδέσουν το τοπικό (π.χ. συνεντεύξεις από γονείς μαθητών/τριών) με το διεθνές (π.χ. μελέτη γνωστής YouTuber, δες αναλυτικά στο 3.4), παρέχοντας με κριτικό τρόπο ποικιλία πόρων

από τους οποίους μπορούν να αντληθούν τα νοήματα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες για την κατασκευή της γνώσης και των νοημάτων αντλούν πόρους από ένα δυναμικά και συνεχώς διαμορφούμενο περιβάλλον, συνθέτουν και επαναδημιουργούν στο εκάστοτε συγκεκριμένο περικειμενικό πλαίσιο, το οποίο έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν (Kress & van Leeuwen, 1996).

Η παραπάνω διδακτική πρακτική δεν ταιριάζει με την καθιερωμένη αξιολόγηση, η οποία είτε μέσω τελικών εξετάσεων είτε μέσω ενδιάμεσων τεστ, διαγωνισμάτων επιθυμεί να συγκρίνει την εκάστοτε διδακτική πρακτική με το επιβαλλόμενο κεντρικό πρότυπο (Biesta, 2013). Οι αξιολογήσεις χρειάζονται μια παιδαγωγική προετοιμασίας για εξετάσεις (pre test pedagogy). Σε κάθε περίπτωση η γενικότερη αξιολόγηση αποσκοπεί σε μετρήσιμα αποτελέσματα που αναπτύσσονται μηχανιστικά από προκαθορισμένους στόχους με σκοπό τον έλεγχο του αποτελέσματος (Τσάφος, 2017: 346).

- Από τα τρέχοντα δεδομένα και τη σύγκριση του Α με τον Β κύκλο (δες στα αποτελέσματα: Πίνακας 27 και Πίνακας 28) είναι φανερό πως η φωνή των μαθητών/τριών δεν είναι πάντοτε γνήσια. Συμπεραίνουμε πως χρειάζεται χρόνος για να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και από την άλλη να οδηγούμαστε σε μια κριτική προσέγγιση. Στην παρούσα μελέτη αρχίζει να διαφαίνεται σταδιακά η κριτική (γλωσσική) επίγνωση και ιδιαίτερα στην μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο⁹⁵.
- Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την σταδιακή αλλαγή των μαθητών/τριών από τον Α στον Β κύκλο είναι ο βαθμός συμμετοχής του στην ερευνητική διαδικασία. Υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος οι μαθητές/τριες να

⁹⁵ δες την συνειδητοποίηση των θεσμικών περιορισμών στο θεματική κατηγορία του Χρόνου

συμμετέχουν ως απλοί πληροφοριοδότες και να μην ακουστούν τα όσα έχουν να καταθέσουν.

Αν και πρόθεσή μου ήταν η χειραφέτηση μέσα από την συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της έρευνας φαίνεται πως αυτό επιτεύχθηκε σε βάθος χρόνου και μετά από ολοένα αυξανόμενες διαδικασίες συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία. Οι συνερευνητές/τριες σταδιακά έγιναν διαλογικοί συνεργάτες και άρχιζαν να μοιράζονται περαιτέρω τη γνώση τους.

Αυτή η διαδικασία δείχνει πόσο χρονοβόρα είναι η ΣΕΔ, όπως και οι αντίστοιχες πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Χρειάζεται καιρός για να επιτευχθεί η εμπιστοσύνη και να αρχίσουν να αναπτύσσονται ειλικρινείς διάλογοι. Είναι λογικό κατά τον Α κύκλο οι συνερευνητές/τριες να προέβαλαν αντιστάσεις, καθώς περίμεναν από εμένα οδηγίες για το πώς θα προχωρήσει η ερευνητική και παιδαγωγική διαδικασία. Στον Β κύκλο είχαν όμως περιθώριο να αλλάξουν και τη διδακτική πράξη και την ερευνητική διαδικασία (δες ενδεικτικά την ενότητα: *3.4.4.2 Η γλωσσοδιδακτική παρέμβαση του Β κύκλου στην πράξη*).

Για να επιτευχθεί αυτό φαίνεται από τα αποτελέσματα πως αυξήθηκε το αίσθημα του ανήκειν. Όταν οι συνερευνητές/τριες αντιλήφθηκαν πως αυτό που έκαναν στον Α κύκλο έχει νόημα και θα έχει συνέχεια στον Β κύκλο, όταν συμμετέχουν ενεργά στη διάδοση της γνώσης που συγκροτήθηκε και όταν οι αποφάσεις τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τότε το αίσθημα της ιδιοκτησίας αυξάνει την ευθύνη, αλλά και το αίσθημα της συμμετοχής χωρίς συμβιβαστικές δεσμεύσεις και αίσθημα εκμετάλλευσης (Miskovic & Hoop, 2006).

Συζητώντας των διαχωρισμό του Fielding (2011: 67)⁹⁶ σταδιακά οι μαθητές/τριες από πηγή δεδομένων και ενεργοί ερωτηθέντες στον Α κύκλο, προχώρησαν σε συνερευνητές/τριες και δημιουργούς γνώσεις στη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο. Κατά τον Β κύκλο και στη φάση της διάδοσης των αποτελεσμάτων μπορούμε να μιλούμε για συγγραφείς και ενεργούς δράστες.

- Αν και δε φάνηκε επαρκώς στα αποτελέσματα είναι πολύ πιθανό να μην εκφράστηκαν ισότιμα όλες οι φωνές. Στον Β κύκλο και μάλιστα κατά την παραγωγή των τελικών δεδομένων (τελικές αναφορές, αφηγήσεις) παρουσιάστηκαν θέματα κοινωνικού φύλου. Αντίστοιχα θα μπορούσαν να υπάρχουν και θέματα φυλής ή και άλλων κοινωνικών διαχωρισμών τα οποία δεν παρουσιάστηκαν στα παρόντα δεδομένα. Ο δημοκρατικός διάλογος εν τέλει είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Ακόμα και αυτή η ανατρεπτική εκδοχή της ΣΕΔ δεν αποτελεί πάντοτε το ασφαλές δημοκρατικό πλαίσιο (Τσάφος, 2017: 341).

Ποιες ερευνητικές και παιδαγωγικές πρακτικές και ποιες μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού – ερευνητή οδήγησαν στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών/τριών⁹⁷;

Προκειμένου να δοθούν απαντήσει σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα επιλέχθηκαν τρεις άξονες. Οι δύο πρώτοι προκύπτουν από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπου επιλέχθηκαν οι πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού και η ΣΕΔ. Ο τρίτος άξονας αφορά τη διδακτική και μεθοδολογική επιλογή της ΚΑΛ (δες αναλυτικά: 3.4.2.1 *Η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση του «συμπαντικού» θέματος της κοινότητας* και 3.6 *Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων*)

⁹⁶ Δες αναλυτικά στο Θεωρητικό μέρος στην ενότητα: 2.2.7.6 *Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών*

⁹⁷ Είναι αναγκαίο να σημειώσουμε πως ένα τμήμα των μεθοδολογικών επιλογών έχει απαντηθεί στο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον τρόπο αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού. Επομένως τα στοιχεία αυτά μπορούν να αναγνωσθούν συμπληρωματικά. Για προφανείς λόγους δεν θα επαναληφθούν σε αυτήν την υποενότητα.

Πίνακας 41 Ερευνητικές, παιδαγωγικές και μεθοδολογικές επιλογές ενίσχυσης της συμμετοχικότητας

Πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού	Απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης του πυκνού πολυσημειωτικού πεδίου
	Εκκίνηση από θέματα της κοινότητας βασισμένη σε μια παιδαγωγική ερωτήσεων
	Άντληση κειμένων από το στενότερο κοινωνικό περιβάλλον
	Ανάδειξη προβληματισμών αναφορικά με τα ισχυρά κειμενικά είδη της κοινότητας (εδώ: μαντινάδες)
	Δυνατότητα εμβάθυνσης σε θέματα διαλέκτων
Ο συνδυασμός των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού με τη ΣΕΔ	Έμφαση στη διάδοση της γνώσης
	Σύνδεση τέχνης με συλλογικότητα και έννοια κειμένου
	Προώθηση γλωσσικών κωδίκων και κατανοήσεων μαθητών/τριών
	Προώθηση γνώσεων μαθητών/τριών (π.χ. Χρόνος, Χώρος, Ισότητα, Ελευθερία)
Η ΚΑΔ στις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού και στη ΣΕΔ	Πλούσια μεταγλώσσα ανάλυσης
	Ενίσχυση αναστοχασμού σε θέματα εξουσίας και διαλογικότητας

Οι πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού

- Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνουν αντίστοιχες έρευνες στο χώρο των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού πως δίνουν έμφαση στη δημιουργικότητα των κοινωνικών υποκειμένων, πλοηγώντας τα υποκείμενα σταδιακά σε ένα πλέγμα εγγράμματων οπτικών, ανοίγοντας «ποικίλες τροχιές», καθώς θέτουν στο προσκήνιο τη δημιουργικότητα των υποκειμένων (Kostouli & Styliani, 2012). Τα υποκείμενα, δηλαδή, έχοντας πλοηγηθεί σε ένα σύνθετο πολυσημειωτικό πεδίο ποικίλων κειμενικών ειδών τα οποία έχουν εξετάσει με κριτικό τρόπο, διασφαλίζουν την πρόσβασή τους σε απαιτητικές μορφές γνώσης και προβαίνουν σε πλασιωμένες συγκεκριμένα νοηματοδοτήσεις και επανοηματοδοτήσεις (Κωστούλη, 2015α: 162-163).
- Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες στην πρακτική αυτή η ανάγκη των κειμενικών ειδών δεν προέκυψε μέσα από εκ των άνω, μέσα δηλαδή από την υλοποίηση του κεντροποιημένου Α. Π., αλλά μέσα από την ανάγκη να απαντηθούν τα ερωτήματά τους. Επίσης, τα κείμενα δεν αναλύθηκαν ως είδη προς εκμάθηση, όπως συμβαίνει

στη σχολή του Σίδνεϋ, αντίθετα μέσα από το πρίσμα του θέματος που επέλεξαν οι μαθητές/τριες και των ερωτημάτων που έθεσαν τα σκάναραν, τα επέλεξαν και αναγνώρισαν την ιδεολογική τους τοποθέτηση, με την έννοια του πλαισίου να αποκτά νέο νόημα, καθώς η αντιπαράθεση αυτή με τα κείμενα πραγματοποιήθηκε μέσα από το δικό τους πλαίσιο και όχι ως κυρίαρχο και εκ των άνω επιβαλλόμενο. Μέσα από αυτή την τοπική οπτική, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνώρισαν τις κατηγορίες των κειμενικών ειδών που οι ίδιοι εντόπισαν παρά κάποιες αφηρημένες οντότητες, αποκτώντας μια βαθύτερη γνώση της έννοιας της «φωνής» και των ποικίλων σημειωτικών εργαλείων που χρησιμοποίησαν. Τα κειμενικά είδη κατακτήθηκαν ακόμη περισσότερο στο στάδιο της συγγραφής, όπου μέσα από ποικίλες αναπλαισιώσεις οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τους ποικίλους σημειωτικούς πόρους που έχουν κατακτήσει, διευρύνοντας έτσι τις κοινωνικές τους δεξιότητες και δημιουργώντας με τη σειρά τους νέα ποικίλα υβριδικά κείμενα που καλύπτουν τις ανάγκες των κοινοτήτων που οι ίδιοι μετέχουν. Ο αναστοχασμός μάλιστα και η εκ του νέου συγγραφή του αναθεωρημένου αρχικού κειμένου, έδωσε τη δυνατότητα να αναδομούν και να επαναδομούν τις ταυτότητές τους μέσα από ποικίλες κοινωνικές πράξεις λόγου. Μέσα από το σύνολο των αναγνωστικών και συγγραφικών δραστηριοτήτων των ποικίλων κειμενικών ειδών αναγνώρισαν πως και η δική τους φωνή έχει σημασία, αποκτώντας παράλληλα συνείδηση για το πώς δομείται ο ευρύτερος κοινωνικός κόσμος και εμπουτίζοντας τις κατανοήσεις τους για τον κόσμο.

- Οι πρακτικές αυτές που απομακρύνονται από επιβαλλόμενα στοχοθετικά μοντέλα και προτάσουν το θέμα της κοινότητας (Κωστούλη, 2008) ενισχύουν τη μάθηση των υποκειμένων. Στα αποτελέσματα φάνηκε πως και στις αγροτοκτηνοτροφικές περιοχές η εκκίνηση από θέματα της κοινότητας και το συνεχές άνοιγμα σε

ποικίλα κειμενικά είδη ήταν ιδιαίτερα ευεργετικό για την ενίσχυση της κριτικής επίγνωσης, καθώς συνδέονται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και συμβάλλουν στη κριτική συνειδητοποίηση των στοιχείων που καταπιέζουν τις κοινότητες (Freire, 1970). Και οι συνερευνητές/τριες, επισήμαναν επίσης, την ανακαλυπτική μάθηση που βασίστηκε στα ερωτήματα που οι ίδιοι έθεσαν, ακολουθώντας μια παιδαγωγική ερωτήσεων και όχι απαντήσεων (Freire & Macedo, 1987: 54).

- Η μεταγλώσσα δεν είναι μια γλώσσα ειδικών (jargon) που επιβάλλεται στους μαθητές και στις μαθήτριες. Προσαρμοσμένη στις τοπικές ανάγκες, χωρίς να αποκλείει μαθητές και μαθήτριες αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο κριτικής γλωσσικής επίγνωσης⁹⁸.
- Στην έρευνα εντοπίστηκε πόσο σημαντικό είναι να αντλούνται κείμενα και από το στενότερο κοινωνικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα οι συντεύξεις που συλλέχθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων ή του οικείου γυμναστηρίου του Περάματος. Η σύνδεση αυτή ενισχύει τις πολυφωνικές πρακτικές. Μάλιστα στα δεδομένα έδειξαν πως οι συνερευνητές/τριες στο συγκεκριμένο αγροτοκτηνοτροφικό πλαίσιο ένιωσαν ενδυναμωμένοι με τον ρόλο τους ως «δημοσιογράφοι».
- Η παρούσα έρευνα στο πλαίσιο διερεύνησης πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού θέτει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την προώθηση κειμενικών ειδών της κοινότητας. Οι μαντινάδες για παράδειγμα δημιούργησαν δεσμούς στους συμμετέχοντες. Είχαν όμως και αφομοιωτικό ρόλο στην περίπτωση αλλοδαπών μαθητών/τριών. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον με έντονο τον διαχωρισμό ως προς τα

⁹⁸ Για παράδειγμα οι μαθητές/τριες εντόπισαν ότι ο γιατρός στον Α κύκλο εκφράζει τα ίδια με τον γυμναστή, αλλά ο γιατρός επιβάλλεται με το 'πρέπει', διότι είναι ειδικός. Αν χρησιμοποιούσα τον όρο δεοντική τροπικότητα, ο όρος αυτός θα επιβαλλόταν και θα απέκλειε μαθητές και μαθήτριες από την κατάκτηση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

κοινωνικά φύλα και ενδεχομένως με έντονα ρατσιστικά στοιχεία είναι αναγκαίο να υπάρξει στοχευμένη διερεύνηση, αλλά και αναστοχασμός σχετικά με τα ισχυρά κειμενικά είδη του εκάστοτε πλαισίου.

- Ως προς τις διαλέκτους οι πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού έδωσαν την ευκαιρία να εξεταστούν και άλλες διάλεκτοι και μάλιστα συνυφασμένες σε κυρίαρχα κειμενικά είδη (π.χ. διαφήμιση Φέτα Ήπειρος). Μέσα από τη διακειμενική ανάλυση οι διάλεκτοι και οι γλωσσικές τους επιτελέσεις αποτέλεσαν σημαντικούς πόρους ενίσχυσης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Ο συνδυασμός των πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού με τη ΣΕΔ

- Οι σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις όπως ο κριτικός γραμματισμός και των πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών θέτουν στο προσκήνιο ζητήματα εξουσίας. Στην παρούσα έρευνα έγινε φανερό πως η μέλετη από τους μαθητές/τριες των ποικίλων κειμενικών ειδών και από τη διδασκαλία καθεαυτή και από την ερευνητικά διαδικασία έδωσε τη δυνατότητα να γίνει διαπραγμάτευση αυτών των ζητημάτων και μάλιστα να ενισχυθεί η ποιότητα της διαλογικότητας κατά τον Β κύκλο
- Η διάδοση των αποτελεσμάτων βοήθησε τις πολυφωνικές πρακτικές να αποκτήσουν ένα δυναμικό χαρακτήρα και να ξεπεράσουν τα στενά όρια της τάξης, μέσα από τις ποικίλες δράσεις διάδοσης των αποτελεσμάτων, συναντώντας εκ νέου τον χειραφετητικό και ενδυναμωτικό τους χαρακτήρα που έχει εκλείψει τα τελευταία χρόνια (Rogers, 2018). Η διαδικασία δε της διάδοσης έδωσε στους μαθητές και τις μαθήτριες να παράγουν ποικίλα κειμενικά είδη, τα οποία απομακρύνθηκαν από τις παραδοσιακές εκφωνήσεις σε κείμενα που διαμόρφωσαν το δημόσιο λόγο (π.χ. κείμενα σε επιστημονικά συνέδρια), δημιουργώντας με τον

τρόπο αυτό ενεργά σκεπτόμενα κριτικά υποκείμενα. Στο σύνολο δε της δράσης τα κειμενικά είδη που καταναλώθηκαν και παρήχθησαν απομακρύνθηκαν από εργαλειακή χρήση του γραμματισμού (Macedo, 2010: 447) μέσω φύλλων εργασίας και απαντητικών ερωτηματολογίων.

- Ο κριτικός γραμματισμός θέτει στο προσκήνιο ζητήματα εξουσίας και κυριαρχίας συγκεκριμένων λόγων. Μέσα στο σχολικό χώρο όμως υπάρχουν ανάλογα προβλήματα. Από την παρούσα έρευνα έγινε φανερό πως ο συνδυασμός πρακτικών κριτικού γραμματισμού και ΣΕΔ δίνει τη δυνατότητα να εντοπιστούν τα προβλήματα που εκκινούν από ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, να γίνουν διαπραγματεύσεις και να ληφθούν αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές ενίσχυσαν τις διαλογικές πρακτικές όπως φάνηκε στον Β κύκλο.
- Τα τρέχοντα δεδομένα υποστηρίζουν τη σύνδεση του μαθήματος με την τέχνη. Η τέχνη στον κριτικό γραμματισμό σχετίζεται κυρίως με τη λογοτεχνία (δες ενδεικτικά πρακτικές McLaughlin & Allen, 2002)). Στις διδακτικές πρακτικές θέματα τέχνης και αισθητικής μπορούν να εισαχθούν, ιδιαίτερα όταν προκύπτουν συλλογικά έργα. Η τέχνη στο πλαίσιο της κοινότητας μπορεί πιθανώς να διευρύνει την έννοια του κειμένου, καθώς συνδέεται με πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Ο συνδυασμός ΣΕΔ και πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού ανέδειξε τη σημασία την προώθησης του γλωσσικού κώδικα και των κατανοήσεων των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα στη θεματική του τρόπου μάθησης οι δικές μου κατανοήσεις μιλούσαν για *ανταγωνισμό* και για *έλλειψη διαλόγου*. Αντίθετα οι συνερευνητές/τριες συνέλαβαν τον προβληματισμό μέσα από το δικό τους λεξιλόγιο και μέσα από την έννοια της *φιλίας*, άρχισαν να αναζητούν αίτια και λύσεις. Αυτό μας υπενθυμίζει τα όσα ο Sousa Santos (2016) περιγράφει αναφορικά με την ανάγκη υιοθέτησης μιας επιστημολογικής στάσης, ώστε να

αποδεχθούμε άλλες οπτικές, μακριά από μονοντολογικά μονοπώλια και την ανάγκη προώθησης ποικίλων όψεων και κατανοήσεων του κόσμου. Παράλληλα, μέσα από την αναζήτηση λύσεων οι συνερευνητές/τριες ανέλαβαν την ευθύνη και άλλαξαν τη συμπεριφορά τους σεβόμενοι τις δεσμεύσεις, τις κοινές εμπειρίες και τις κοινές αναφορές της κοινότητάς τους (Eckert & McConnell-Ginet, 1992).

Πέρα από τις κατανοήσεις τους, οι συνερευνητές/τριες προσέφεραν και τις γνώσεις τους, οι οποίες ανέδειξαν κομβικά σημεία που είχα παραβλέψει, όπως η σύνδεση του χώρου και του χρόνου με τη διαλογικότητα, η σημασία της παροχής από τον εκπαιδευτικό ίσων ευκαιριών σε όλους και η δημιουργία συνθηκών που ενισχύουν το αίσθημα ελευθερίας των συμμετεχόντων.

- Ένα σημαντικό στοιχείο που αξίζει να αναφέρουμε ως αποτέλεσμα του συνδυασμού πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού και συμμετοχικής έρευνας δράσης είναι η εξέλιξη των μαθητών/τριών από αυτήν την ερευνητική και παιδαγωγική διαδικασία. Μέσα από τον Α με Β κύκλο μπορούμε να παρατηρήσουμε την πορεία και την βελτίωσή τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του συγκεκριμένου σχολείου που προέρχονται από ένα περιθωριοποιημένο περιβάλλον της Κρήτης με παραδοσιακές ταυτότητες παρατηρούμε πως μέσα από τις διαλογικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού και συμμετοχικής έρευνας δράσης κατόρθωσαν να εξελιχθούν. Κατόρθωσαν, επίσης, να αντιληφθούν τις ποικίλες κειμενικές φωνές και τις ποικίλες οπτικές. Είναι φανερό πως ενδυναμώθηκαν και κατάφεραν να αρθρώσουν τη «φωνή» τους.

Η ΚΑΛ στις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού και στη ΣΕΔ

- Η ΚΑΛ προσέφερε μία πλούσια μεταγλώσσα για την παιδαγωγική πράξη, καθώς οι μαθητές/τριες διάβασαν τα κείμενα, συνέκριναν τα κείμενα με τα κριτήριά τους, τα αξιολόγησαν, απέρριψαν ορισμένα και τα οργάνωσαν ιεραρχικά (Κωστούλη, 2015β). Αυτές οι δεξιότητες προωθήθηκαν και κατά την ανάλυση των δεδομένων που παρήγαγαν οι συνερευνητές/τριες. Έτσι με τη σειρά τους παρουσίασαν τα δεδομένα τους, τις ζωγραφιές του και τις ανέλυσαν μέσα από αντίστοιχη σύγκριση των κειμένων αυτών.
- Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως η ΚΑΛ έδωσε τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος οι οπτικές των εμπλεκομένων στη φάση των αναστοχασμών⁹⁹. Οι πολλαπλές (ανα)νοηματοδοτήσεις βοήθησαν στη βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Συμπεραίνουμε πως οι πολλαπλές ανανοηματοδοτήσεις και ο αναστοχασμός τους είναι ιδιαίτερα ευεργετικές σε πολυφωνικές πρακτικές, διότι οι πρακτικές αυτές βασίζονται στη διαλογική αλυσίδα και στην ποιότητα αυτών των διαλόγων. Η ΚΑΛ, επομένως πρόσφερε ένα αναστοχασμό πλούσιο, καθώς τέθηκαν στο τραπέζι του διαλόγου θέματα εξουσίας και διαλογικότητας διαμορφώνοντας και βελτιώνοντας περαιτέρω τη δυναμική των πολυφωνικών πρακτικών.

⁹⁹ Η ΚΑΛ κατηγορείται ότι είναι στρατευμένη. Ως προς το σημείο αυτό να επισημάνουμε πως η ΚΑΛ είναι για τους ερευνητές μια συνειδητή επιλογή, καθώς δεν θεωρούν την επιστήμη ουδέτερη, αλλά ως κοινωνική πρακτική σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (van Dijk, 1993: 252). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητος και ο αναστοχασμός της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και ο ερευνητής, στην προκειμένη περίπτωση ο ε.ε. και οι συνερευνητές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των γλωσσικών επιλογών (Chouliaraki & Fairclough, 1999)

5.3 Μαθητές/τριες, σημερινοί συνερευνητές/τριες και αυριανοί ενεργοί πολίτες

1. Ποιοι παράγοντες ενισχύουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη ΣΕΔ;

Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τον ρόλο των μαθητών/τριών ως συνερευνητών/τριών. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 41) δίνεται συνοπτικά η σύνδεση των ευρημάτων με τους παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Πίνακας 42 Συνοπτικός πίνακας σύνδεσης των ευρημάτων με τους παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών

Ευρήματα	Εντοπισμός παραγόντων
<ul style="list-style-type: none"> • Υβριδικοί λόγοι – ρήγματα με κυρίαρχες ταυτότητες • Πολυφωνία – παράθεση οπτικών • Αλλαγή κειμενικού ύφους (register) Αλλαγή στάσεων ως προς τη μάθηση (κονστρουκτιβιστική μάθηση, πολυφωνικός χαρακτήρας) • Διάδοση γνώσης • Δέσμευση σε κοινό σκοπό • Ατομική ευθύνη και ανάληψη ευθύνης • Δράση – Ακτιβισμός – Διάδοση Γνώσης (τα κειμενικά είδη εκτός τάξης) 	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδοχή πολυφωνίας • Κονστρουκτιβιστική μάθηση • Προώθηση διαλόγου – απόκτηση ικανότητας • Κριτική γλωσσική συνειδητοποίηση – διαδικασίες ανάλυσης /συνανάλυσης - μετανάλυσης

- Το πιο προφανές εύρημα κατά τη μετάβαση από τον Α στον Β κύκλο ήταν η αποδοχή της πολυφωνίας και της δι-υποκειμενικής κατασκευής της γνώσης. Η αποδοχή αυτή ενισχύει τις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού όπου η εναλλαγή κωδίκων και η μείξη στο λεξιλογικό επίπεδο αποτελούν ενδείκτες δημιουργικότητας, καθώς αξιοποιούνται διαθέσιμοι πόροι, για να δομηθούν και να προβληθούν κοινωνικά νοήματα και ταυτότητες (Gumprez, 1982).
- Γενικά φάνηκε ότι οι συνερευνητές/τριες άλλαξαν στάση ως προς την κονστρουκτιβιστική μάθηση. Η αποδοχή της συνοικοδόμησης της γνώσης αποτέλεσε κομβικό σημείο που ενίσχυσε περαιτέρω τις διαλογικές πρακτικές της διδακτικής πρακτική που ακολουθήθηκε. Μέσα από αυτές τις πρακτικές κατανόησαν πως υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι δόμησης του κόσμου, πολλά νοήματα και πολλές οπτικές (Duffy & Jonassen, 1992).

- Φαίνεται πως η προώθηση ποικίλων γλωσσικών ποικιλιών ενίσχυσε την κριτική γλωσσική επίγνωση, καθώς οι συνερευνητές/τριες πολύ άνετα προχωρούσαν στα κείμενά τους σε αλλαγές στους γλωσσικούς κώδικες και στα επίπεδα ύφους (register)¹⁰⁰.
- Το πιο προφανές εύρημα είναι πως οι συμμετοχικές διαδικασίες της έρευνας-δράσης και ειδικά η συν-ανάλυση (μαζί με τους συμμαθητές/τριες) και η μετανάλυση βοήθησαν στη συνειδητοποίηση των δεσμεύσεων σε ένα κοινό σκοπό, στη συνειδητοποίηση πως τα προβλήματα εντοπίζονται και λύνονται εντός της ομάδος.
- Στη ΣΕΔ οι πρακτικές της ανάλυσης δεδομένων συνδυάζονται με γλωσσικούς στόχους. Στην προκειμένη εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία παρατηρούμε πως υπήρξε παράλληλα ενδυνάμωση του ακαδημαϊκού γραμματισμού¹⁰¹, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών/τριών¹⁰². Η ενίσχυση του ακαδημαϊκού αναλφαβητισμού στο συνδυαστικό πλαίσιο πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού συνδυαστικά με τη ΣΕΔ, θέτει σε νέα βάση το ζήτημα της πρόσβασης (access paradox) που έθεσε η Janks (2004) (για το ζήτημα της πρόσβασης δεξ στο Θεωρητικό πλαίσιο στην ενότητα: *Ο Κριτικός Γραμματισμός*).
- Στα αποτελέσματα τονίζεται η σημασία της διάδοσης της γνώσης που καλλιέργησε, επιπροσθέτως, την αίσθηση της ευθύνης, αλλά και εξέθεσαν τους

¹⁰⁰ Δες για παράδειγμα: για παράδειγμα την περίπτωση που ο λόγος των οικολόγων συσχετίστηκε με το ειδικό λεξιλόγιο και την αδυναμία κατανόησης. Παρόλα αυτά οι μαθητές/τριες προχώρησαν σε σύνθετες γραμματικές και θεματικές αλλαγές (αλλαγή register) που έκαναν το κείμενο προσβάσιμο πλέον στην κοινότητα.

¹⁰¹ Η ικανότητα να αντιμετωπίζεις ζητήματα γραμματισμού που συναντώνται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Weideman, 2018).

¹⁰² Αρκεί να αναφέρουμε πως οι συνερευνητές/τριες μέσα από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων προχώρησαν ουσιαστικά σε γνώριμες πρακτικές ανεύρεσης της βασικής ιδέας, αλλά στα δικά τους κείμενα. Αντίστοιχα ήρθαν σε επαφή με κείμενα του επιστημονικού λόγου, όπως τα πόστερ, η παρουσίαση σε συνέδριο και ο προσχεδιασμένος διάλογος. Όλα αυτά τα στοιχεία αξιολογήθηκαν θετικά από τους/τις συνερευνητές/τριες όπως είδαμε και από τα ευρήματα.

μαθητές/τριες στην έννοια της κοινωνικής δράσης (Rogers, 2018), υπενθυμίζοντας την έννοια της πρακτικής και της δράσης που είναι συνυφασμένα με τον κριτικό γραμματισμό (Freire, 1970). Η κοινωνική δράση έχει παραβλεφθεί στις μέρες μας σε διεθνές επίπεδο (Rogers, 2018).

2. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά;

Στον παρακάτω πίνακα (δες Πίνακας 43) δίνονται συνοπτικά τα ευρήματα που συνδέονται με τους παράγοντες που εμποδίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Πίνακας 43 Συνοπτικός πίνακας σύνδεσης ευρημάτων με παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών/τριών

Ευρήματα	Παράγοντες
<ul style="list-style-type: none"> • Εμπιστοσύνη στο εξετασιοκεντρικό σύστημα Συμμόρφωση με κυρίαρχους λόγους – • Επιβολή ισχυρών κειμενικών ειδών κοινότητας • Έλλειψη διαλόγου • Ανάγκη Πειθαρχίας – έλεγχος από εκπαιδευτικό Υπόσχεση διαλογικότητας – αναπαραγωγή λόγου «νέων» • Πίεση χρόνου • Ατομισμός • ανταγωνισμός • Έλλειψη συνέπειας 	<ul style="list-style-type: none"> • Ασφάλεια εξετασιοκεντρικού συστήματος • Έλεγχος μέσα στο νεοφιλελεύθερο περιβάλλον • Αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον – κυρίαρχοι λόγοι • Πατριαρχία • Προνεωτερικά χαρακτηριστικά • Σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον – αυτάρεσκες μορφές και κοινότητες, προώθηση προϊόντων

- Από την έρευνα φαίνεται πως η συμμετοχικότητα των μαθητών/τριών φαίνεται να εμποδίζεται και από το κλειστό αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον. Παρότι, ακολουθήθηκε ένα πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης που εισήγαγε την πολυφωνία και τη διακειμενική ανάγνωση (Kostouli & Stylianiou, 2012), το ισχυρό αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον και το θεσμικό πλαίσιο συνέχισε να διαμορφώνει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Φαίνεται πως στο περιβάλλον που δουλεύτηκε η πρακτική αυτή ο τόπος γέννησης, η κοινωνική θέση των

γονέων, η τύχη και το πεπρωμένο¹⁰³ συνεχίζουν να καθορίζουν τους ανθρώπους (Giddens, 1991· Bauman, 2001).

- Στα ευρήματα εντοπίστηκε η έλλειψη διαλόγου ανάμεσα στις ομάδες συνυφασμένη με θέματα φύλου. Επίσης, ο εξουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αποδεκτός. Η μελέτη αυτή ανοίγει σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με την αποδοχή του εξουσιαστικού ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα πατριαρχικό αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον με έντονα προνεωτερικά χαρακτηριστικά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εμποδίζει την ανάπτυξη πολυφωνικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού στο συγκεκριμένο περιβάλλον.
- Τα τρέχοντα δεδομένα υποστηρίζουν πως το περιβάλλον αυτό δεν έχει μόνο προνεωτερικά χαρακτηριστικά. Στα μαθητικά κείμενα ήταν έντονος ο καταναλωτικός λόγος απότοκος του φιλελεύθερου και του νεοφιλελεύθερου πλέον οικονομικού συστήματος, όπως φάνηκε στα ευρήματα στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια αντιστάθηκε στην πολυφωνική πρακτική κριτικού γραμματισμού και αναπαρήγαγε τον εμπορικό λόγο (δες αναλυτικά στην ενότητα: 4.2.2 *Παράθεση / ποικιλία κειμενικών φωνών, έκφραση ρητής τοποθέτησης και επιστροφή σε λόγους κοινότητας ή λόγους ειδικών*). Η περίπτωση αυτής της αντίστασης διαφέρει από τη λογική αναπαραγωγής και αντίστασης που αναφέρεται ο Apple (2016: 1 45 κ.ε.), διότι στην παρούσα έρευνα έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνδεση της εν λόγω κοινωνικής πραγματικότητας με το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Μία τέτοια σύνδεση θα απέτρεπε την ταύτιση με αυτάρεσκες κοινότητες, όπως η περίπτωση που προανέφερα.

¹⁰³ Ως προς την τύχη και το πεπρωμένο δε φαίνεται τόσο στην παρούσα διδακτική πρακτική, δεν μπορώ όμως να μη λάβω υπόψη μου τα προγράμματα και τα μαθήματα κυκλοφοριακής αγωγής που παρ' όλες τις συμμετοχικές πρακτικές, οι μαθητές συνεχίζουν να αποδίδουν τους άμπολλους θανάτους νέων σε τροχαία ατυχήματα στο πεπρωμένο και όχι στο αλκοόλ, στην οδήγηση από μικρή ηλικία, στην έλλειψη οδηγικής συμπεριφοράς και στα πρότυπα από αγαπημένες ταινίες της περιοχής (π.χ. Fast and Furious).

Φαίνεται εν τέλει πως η δυναμική των αυτάρεσκων κοινοτήτων (δες αναλυτικά στα ευρήματα στο 4.2.2), όταν συνυφαίνεται με το σύγχρονο τεχνολογικό κόσμο δημιουργεί ισχυρές αντιστάσεις, τις οποίες δεν κατάφερε να κάμψει το συγκεκριμένο διετές πρόγραμμα.

- Έχω ήδη αναφέρει πως η έρευνα έδειξε πως οι στάσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών για τα Α.Π. και οι εξετάσεις εμποδίζουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών/τριών. Στο σημείο αυτό θα προσθέσω πως οι μαθητές/τριες δεν απομακρύνθηκαν, από την κυρίαρχη αντίληψη να μάθουν και να κατανοήσουν ό,τι καλύτερο είπαν και σκέφτηκαν οι σοφότεροι (Φρυδάκη, 2009: 88-89) και δεν υιοθέτησαν μια οπτική μάθησης όπου η φύση είναι αμετάβλητη (Φρυδάκη, 2009, 108). Το Α.Π. και το βιβλίο στη συγκεκριμένη περίπτωση συνεχίζουν να δίνουν ασφάλεια στους μαθητές/τριες και πιθανολογώ και στους γονείς και στους φροντιστές καθώς αναπαριστούν τον εργαλειακό λόγο και τα μέσα που βοηθούν στην επίτευξη προδιαγεγραμμένων στόχων (Carr & Kemmis, 1986).
- Η εξουσία του εκπαιδευτικού και ο ανταγωνισμός δεν είναι οι μόνες πραγματώσεις της εξουσίας. Ισχυρό στην παρουσίαση των ευρημάτων ήταν το «βιβλίο» που η αναφορά του, έστω και ισχνή, υπήρχε και στον Β κύκλο. Όσο και αν άρεσε η εργασία σε ομάδες, το ευχάριστο πέραςμα της ώρας, η σιγουριά μετά τον Α κύκλο ότι θα τα καταφέρουμε στις εξετάσεις¹⁰⁴, δεν μπορώ να υποστηρίξω πως μετά την παρέμβαση οι μαθητές/τριες έδειξαν να απορρίπτουν πια την τυπική μάθηση, την αποπλαισιωμένη εκπαιδευτική διαδικασία μεταφοράς γνώσης, ορισμών, εννοιών, γενικεύσεων, τη συστηματική άσκηση σε δεξιότητες και ικανότητες, Παράγοντες που εμφανίστηκαν στον Α κύκλο και στη συνέχεια

¹⁰⁴ Είναι σημαντικό να προσθέσω από το ημερολόγιό μου πως συνέκρινα τα γραπτά εξετάσεων Ιουνίου του Α κύκλου με τα υπόλοιπα δύο τμήματα εκείνης της σχολικής χρονιάς και πως στην ερώτηση κατανόησης κειμένου το συγκεκριμένο τμήμα είχε σημαντικά βελτιωμένα αποτελέσματα.

άλλαξαν είναι η έλλειψη συνέπειας και η άγνοια των θεσμικών περιορισμών μέσα από τη θεματική του Χρόνου, η διαχείριση του οποίου αποδιδόταν αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Εδώ είναι φανερή η έλλειψη κριτικής σκέψης κατά τον Α κύκλο, παράγοντας που δικαιολούσε τις αντιστάσεις.

5.4 Αξιολογώντας την εκπαιδευτική διαδικασία

Η αξιολόγηση στη συγκεκριμένη ενότητα δεν καλείται ως στάδιο ελέγχου της διαδικασίας για βελτίωση προς έναν επιβληθέν εκ των άνω σκοπό/στόχο. Έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τους στόχους και τις δεσμεύσεις στην ομάδα.

Η φωνή των μαθητών/τριών ακούστηκε, οι μαθητές/τριες όπως φαίνεται και από το λόγο ενδυνάμωσης, ανέπτυξαν διαφορετικές στάσεις αναφορικά με την μάθηση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τη σχέση με τους συμμαθητές/τριες τους, το τι συνιστά γνώση, το χώρο και το χρόνο, αλλάζοντας ουσιαστικά το *habitus* (Bourdieu, 1999). Πέρα από όσα αναλύθηκαν στην ανάλυση οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν επίσης:

1. Μεταγνωστικές δεξιότητες: Άρχισαν να αντιλαμβάνονται τι και πώς μαθαίνουν, λόγω της συν-οικοδόμησης εκπαιδευτικής θεωρίας στο σχολικό περιβάλλον. Εντόπισαν δυσκολίες (π.χ. με τη διακειμενική ανάγνωση) και προσπάθησαν να τις κατονομάσουν και να τις αντιμετωπίσουν.

2. Γλωσσικές ικανότητες: Στο συνδυασμό της ΣΕΔ με τις πολυφωνικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού πέρα από τις ικανότητες που αναπτύσσει η γλωσσολογική θεωρία, όπως η διακειμενική ανάγνωση, ο εντοπισμός επιχειρημάτων και η συγγραφή διακειμενικών κειμένων, ανέπτυξαν ικανότητες όπως ο εντοπισμός

του θέματος μέσα από την επεξεργασία των ημερολογίων στη θεματική ανάλυση, αντιλήφθηκαν πως η ποιότητα των συνομιλιών επηρεάζει τη συμμετοχή.

3. Επικοινωνιακές ικανότητες: Οι συνερευνητές/τριες ανέπτυξαν την ικανότητα να συνεργάζονται και να μοιράζονται απόψεις. Η κατανόηση, κατανάλωση (Fairclough, 1995) και παραγωγή κειμένων έλαβε χώρα και σε πραγματικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα όταν οι μαθητές/τριες έπαιρναν συνέντευξη από τον γιατρό, όπου υπέβαλλαν διευκρινιστικές ερωτήσεις και κατέγραφαν τις απαντήσεις του.

4. Αλλαγή στάσεων: οι συνερευνητές/τριες άρχισαν να αναπτύσσουν διαφορετικές στάσεις ως προς το τι είναι γνώση και πως συν-οικοδομείται. Οι διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών/τριών άρχισαν να γίνονται αντικείμενο μελέτης στην ομάδα και ενεργό στοιχείο στην μάθηση, μετακινώντας το γλωσσικό μάθημα από τα κείμενα στις ροές νοημάτων.

5. Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης: οι μαθητές/τριες ένιωσαν ασφάλεια και ελευθερία να μιλήσουν απαλλαγμένοι από τις απαντήσεις που πρέπει να δώσουν στον εκπαιδευτικό.

5.5 Περιορισμοί της έρευνας – Προβλήματα που ανέκυψαν

Η ΣΕΔ πρόσφερε το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον όπου μέσα από μια συστηματική αναστοχαστική διαδικασία τέθηκαν θέματα προς έρευνα, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα και έτσι οι μαθητές/τριες έγιναν ενεργά υποκείμενα (Bernard, 2000· O' Brien & Moules, 2007).

Οι δημοκρατικές διαλογικές και ερευνητικές πρακτικές της ΣΕΔ συνδυάστηκαν με ένα πολυφωνικό πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης βασισμένο στη διακειμενική ανάγνωση ποικίλων φωνών και οπτικών. Παρόλα αυτά υπήρχαν προβλήματα και περιορισμοί.

Ένας πρώτος περιορισμός είναι πως πρόκειται για έρευνα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεκριμένο επαρχιακό σχολείο της Κρήτης σε ένα τμήμα 23 ατόμων. Η τοπικότητα και η πλαισίωση αποτελούν συστατικά της έρευνας-δράσης (Κατσαρού, 2016) που χρειάζεται να το έχει στο νου του ο αναγνώστης της παρούσας έρευνας. Καθώς μπορεί να υπάρχουν ενστάσεις αναφορικά με τη σημασία των ευρημάτων τήρησα δύο προϋποθέσεις. Πρώτον περιέγραψα το πλαίσιο (στενότερο – ευρύτερο) και συνέδεσα ερμηνευτικά αυτό σε μια προσπάθεια μείωσης του Προβλήματος του Πλαισίου (Gee, 2014). Δεύτερον, τα δεδομένα συζητήθηκαν με όσα έχουν βρεθεί στη διεθνή βιβλιογραφία προάγοντας μια συζήτηση. Ούτως ή άλλως το ερευνητικό κενό στη γλωσσοδιδασκτική εντοπίζεται στη σύνδεση του διεθνούς με το τοπικό (Κουτσογιάννης, 2017). Ειδικά με όρους κοινωνιογλωσσολογίας όλα τα δεδομένα ερμηνεύονται κάτω από αυτό το πλαίσιο, υπό την έννοια ότι αν οι μαθητές/τριες συνομιλούσαν μεταξύ τους έξω από αυτή τη διαδικασία, σίγουρα θα εξέφραζαν με άλλες γλωσσικές επιλογές τις στάσεις τους. Αυτό όμως δεν είναι το ερώτημα στην παρούσα έρευνα, ποιες δηλαδή είναι οι στάσεις τους για το σχολείο. Στην παρούσα έρευνα υπάρχει σαφέστατη αναφορά στον ρόλο τους ως συνερευνητές/τριες και μέσα από αυτό το πλαίσιο ερμηνεύονται τα δεδομένα.

Σε κάθε περίπτωση ο αναγνώστης δεν πρέπει να ξεχνά πως οι συνερευνητές/τριες είχαν σαφή επίγνωση πως πρόκειται για ερευνητική διαδικασία που συμμετέχουν οι ίδιοι. Είχαν, επίσης, επίγνωση πως γίνεται στο πλαίσιο του διδακτορικού μου. Η επίγνωση αυτή τους ενδυναμώνει μεν αλλά επηρεάζει και τα

δεδομένα, καθώς σε καμία περίπτωση δεν εξέτασα μια πραγματικότητα χωρίς να τους λάβω υπόψη .

Ένα άλλος περιορισμός είναι πως το θέμα είναι ιδιαίτερα πρωτότυπο με την έννοια ότι συνδέει πολυφωνικές κριτικού γραμματισμού με τη ΣΕΔ. Η ελλιπής έρευνα δημιουργεί προβλήματα, καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε αυτό τον τομέα που θα εμπλούτιζαν τη συζήτηση και τα συμπεράσματα. Η δημιουργία μιας συστηματικής ερευνητικής παράδοσης στην βιβλιογραφία, θα βοηθούσε στην περαιτέρω εμβάθυνση.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως το επιστημονικό πεδίο των γραμματισμών συγκροτείται από ποικίλες ερευνητικές παραδόσεις, όπως οι Γραμματισμοί, η Σχολή του Σίδνεϋ εν, σύγχρονα πορίσματα της Κοινωνιογλωσσολογίας. Οι διάφοροι κλάδοι είναι δύσκολο να συνδεθούν και δεν έχει επιχειρηθεί μία οργανωμένη σύνδεση στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Χρειάζεται να γίνουν περαιτέρω έρευνες που θα μπορέσουν να οργανώσουν τις επιστημονικές παραδόσεις και να οδηγήσουν σε βαθύτερο αναστοχασμό και κριτική.

Η έρευνα-δράση περιορίστηκε στο γνωστικό αντικείμενο της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Η επέκταση σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και σε άλλες βαθμίδες επηρεάζει άλλους παράγοντες όπως το είδος των δεδομένων (π.χ. ζωγραφίες/ηχογραφήσεις στο Νηπιαγωγείο ή πλουσιότερος αναστοχασμός στο Λύκειο). Έρευνα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά ή οι Οικονομικές Επιστήμες θα έδιναν, επίσης, τη δυνατότητα σε άλλους γνωστικούς κώδικες να συνδεθούν με την κριτική γλωσσική επίγνωση.

Η έρευνα-δράση συνδέεται με την παροχή μεγάλου αριθμού δεδομένων, καθώς συλλέγονται δεδομένα από διαφορετικές πηγές και από πολλούς εμπλεκόμενους (Κατσαρού, 2016). Για την οικονομία της έρευνας θα μπορούσα να έχω συλλέξει

λιγότερα είδη δεδομένων, καθώς η συνολική τους ανάλυση και χρήση κρίθηκε αδύνατη. Παρόλα αυτά υπήρχαν είδη δεδομένων που μπορεί να φωτίσουν άλλες περιοχές, όπως οι διάλογοι στις ομάδες με και χωρίς τον εκπαιδευτικό που μπορούν να δώσουν περαιτέρω φως στη διαλογική αλυσίδα και να αναλύσουν σε μεγαλύτερο βάθος τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας και μαθητών/τριών μεταξύ τους.

Καθώς ήμουν ενεργό μέλος της έρευνας, εκπαιδευτικός ερευνητής και διευκολυντής υπήρχαν δεδομένα όπως το ερευνητικό μου ημερολόγιο που δεν χρησιμοποιήθηκε από τους συνερευνητές/τριες, προσέχοντας να μην τους επηρεάσω λόγω του θεσμικού μου ρόλου, καθώς θα αναπαρήγαγαν πιθανώς τις απόψεις μου. Αν και προσπάθησε να εισαχθεί εξωτερικός παρατηρητής, η παραμονή του δεν ήταν συστηματική. Σε αναστοχαστικές συνεδρίες οι συνερευνητές/τριες εξέφρασαν ενστάσεις με την εισαγωγή κάποιου εξωσχολικού παράγοντα. Αν επαναλάμβανα την έρευνα θα προτιμούσα κάποιον εντός του σχολικού πλαισίου ή κάποιον που θα μπορούσε να αφιερώσει πολύ χρόνο. Αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο, λόγω του ωραρίου των εκπαιδευτικών, τη ανάγκη επένδυσης χρόνου και της έλλειψης προσωπικού στα σχολεία λόγω της οικονομική κρίσης. Πάντως η ένταξη ενός εξωτερικού ερευνητή χρειάζεται να γίνει υπό προϋποθέσεις στη ΣΕΔ, όπως διαφαίνεται από τη στάση των συνερευνητών/τριων.

Καθώς κρατούσαμε ημερολόγια υπάρχει ο κίνδυνος να χαθούν δεδομένα κατά τη συγγραφή τους σε μεταγενέστερο χρόνο (telescoping). Για το λόγο αυτό θεσπίσαμε τον κανόνα και για εμένα και για τους συνερευνητές/τριες να συμπληρώνεται το απόγευμα της ίδιας μέρας και να τα συλλέγω την επόμενη. Η ιδέα ξεκίνησε από τους συνερευνητές/τριες και ήταν ιδιαίτερα παραγωγική. Αντίστοιχα έγγραφα και εγώ το δικό μου σε ηλεκτρονική μορφή. Αυτή η παράμετρος βοήθησε το γεγονός της

έλλειψης εξωτερικού παρατηρητή και την αδυναμία μου να κρατώ αυτοεθνογραφικές σημειώσεις την ώρα διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Προβληματική στην παρούσα έρευνα είναι η επιρροή της σχολικής κοινότητας και ειδικά των συναδέλφων μου εκπαιδευτικών. Δεν κατόρθωσε η παρούσα έρευνα να επηρεάσει την συγκεκριμένη κοινότητα. Αν και υπήρχε βοήθεια, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρθηκαν κυρίως για τις κειμενικές πρακτικές, όπου και πάλι προώθησαν πρακτικές κατευθυνόμενες από το σχολικό εγχειρίδιο. Αξιόλογη ήταν η επιρροή διδακτορικής φοιτήτριας από το Πανεπιστήμιο του Βόλου (Ελένη Μπαρμπουδάκη), η οποία μετά από παρακολούθηση εισηγησής μου, ενσωμάτωσε τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της προφορικής ιστορίας στην τρέχουσα διατριβή της.

Ως προς την διαχρονικότητα της μελέτης έχω αναφέρει ήδη το πρόβλημα του πλαισίου και ότι τα δεδομένα αναλύονται στην παρούσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας θα πρέπει να εξηγεί και να λαμβάνει υπόψη τους εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Ακόμη και η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας σε αστικό περιβάλλον θα διαφοροποιούσε τα ευρήματα. Η σύγκριση ανάμεσα στις έρευνες θα μπορούσε να προάγει περαιτέρω την επιστημονική γνώση.

Ως μέλος και γνώστης της ευρύτερης κοινότητας σίγουρα δημιουργούνται μεροληπτικές στάσεις στην έρευνα, όπως και από το γεγονός πως είμαι άνδρας παντρεμένος 36 ετών με παιδί. Η ανάγνωση των ευρημάτων και γενικότερα η διεξαγωγή της έρευνας επηρεάζεται σίγουρα από τον παράγοντα αυτό. Για το λόγο αυτό όλη η πορεία της έρευνας συζητιώνταν συνεχώς και κατά τη διάρκειά της σε ποικίλα πλαίσια, όπως στη ομάδα της έρευνας-δράσης στο Ρέθυμνο υπό την καθοδήγηση της επόπτριας, με τις ανακοινώσεις σε συνέδρια σε πανελλήνιο και

διεθνές επίπεδο, σε συζητήσεις με φίλους και συναδέλφους, προκειμένου να εμπλουτίσω τις κατανοήσεις μου και να μπορέσω να δω μέσα από ποικίλλα αναγνωστικά και ερμηνευτικά σχήματα.

Συνυφασμένη με την έλλειψη εμπειρίας είναι και οι στάσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε μια ανοιχτή διαδικασία όπως η Συμμετοχική έρευνα-δράση. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως στο πρώτο μάθημα με τους μαθητές/τριες, όταν ανέφερα πως στη φετινή σχολική χρονιά θα ερευνήσουμε από κοινού τις πρακτικές στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας Γλώσσας, ψάχνοντας να βρούμε το πώς γίνεται το μάθημα απαντώντας σε ερωτήματα όπως το εάν ο εκπαιδευτικός αφήνει χώρο στους μαθητές/τριες να ακουστούν και να πουν την άποψή τους, ο μαθητής ανέφερε «πως σε ένα μάθημα είναι φυσικό να μιλάει περισσότερο ο καθηγητής». Η χρήση του επιθέτου «φυσικός» αποκαλύπτει την στάση των μαθητών/τριών και την φυσικοποίηση της εξουσία του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον. Για να αντιμετωπίσω τα προβλήματα αναγκάστηκα να θέτω συνεχώς ερωτήσεις στις ομάδες. Πάντως σε κάθε περίπτωση οι ερωτήσεις μου μειώνονταν με την πάροδο του χρόνου.

Οι μαθητές/τριες εμφανίζουν ισχυρές αντιστάσεις ως προς τα κείμενα που φέρνουν στην τάξη, επιλέγοντας κυρίως είδη κατάλληλα για το σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα εάν και οι Youtubers όπως η Seniora Ellis και η SarahBeautyCorner αναφέρθηκαν στην σχολική αίθουσα κατά την προβολή οι μαθητές/τριες αναρωτήθηκαν γιατί τα φέραμε στη σχολική αίθουσα. Επίσης, χρειάστηκε η βοήθεια μου με ερωτήσεις για να αναδειχθούν οι διαδικασίες που συνοδεύουν την παραγωγή και την κατανάλωση των κειμένων. Οι μαθητές/τριες δεν αντιλήφθηκαν πως οι Youtubers κερδίζουν χρήματα όχι μόνο από τα likes και τον αριθμό των συνδρομητών, αλλά και από τα προϊόντα που διαφημίζουν. Ως προς το

σημείο αυτό προέκυψε και μια σημαντική εμπειρία και για μένα, καθώς αντιλήφθηκα πως η τηλεόραση, οι εφημερίδες, τα ιστολόγια και οι ιστοσελίδες δεν αποτελούν πλέον τα κυρίαρχα μέσα. Οι YouTubers και η ανάρτησή τους στο Instagram, όπως και τα memes, κυρίως τα χιουμοριστικά, αποτελούν τα κυρίαρχα κείμενα για τους μαθητές/τριες της ηλικίας αυτής. Οι Youtubers - πολλές φορές συνομήλικοι των μαθητών/τριών ή ελάχιστα μεγαλύτεροι - δίνουν συμβουλές, μοιράζονται εμπειρίες για θέματα κρίσιμα ακόμα και για την υγεία των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα η Seniors Ellis δεν διστάζει να δώσει συμβουλές για την νευρική ανορεξία, ενώ ο καθένας μπορεί να δώσει οδηγίες για μια δίαιτα, προβάλλοντας παράλληλα προϊόντα προς αγορά. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος ασχολείται εντόνως με τους όρους παραγωγής και κατανάλωσης κειμένων.

Μια δυσκολία αποτελεί το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο, όπου διενεργήθηκε η έρευνα. Όσα αναδεικνύει ο λόγος ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών αποτελούν γνωρίσματα της προοδευτικής παιδαγωγικής. Η εκπαιδευτική αυτή θεωρία, εάν παρουσιαστεί με γραμμικό και ομοιόμορφο τρόπο κινδυνεύει όπως και στο παρελθόν να παρουσιαστεί ωραιοποιημένη (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016: 98). Ο λόγος ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών δεν μπορεί να παρουσιαστεί παρά μόνο συσχετιζόμενος με το παρόν νεοφιλελεύθερο πολιτικό πλαίσιο. Η προβολή του μαθητοκεντρισμού με συνθήματα όπως «πρώτα ο μαθητής» το 2010 ή η ψευδοενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω επιχειρημάτων ισχυροποίησής τους (Κατσαρού, 2016: 108) παρουσιάστηκε το ίδιο έτος που οι μισθοί των εκπαιδευτικών μειώθηκαν και επιβλήθηκε ένα αυστηρό πειθαρχικό δίκαιο (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016: 94). Οι ενδείξεις αυτές φανερώνουν πως ο προοδευτικός λόγος καλύπτει τον

νεοφιλελεύθερο λόγο, ο οποίος αντλώντας από το λεξιλόγιο της χειραφέτησης προωθεί φαντασιώσεις ενδυνάμωσης.

Αντίστοιχες φαντασιώσεις ενδυνάμωσης προβάλλει ο Wright (2012) στην Αγγλία, αναφερόμενος στην πολιτικές του New Labor και στην αίσθηση ενδυνάμωσης που δημιούργησαν με συνθήματα όπως “Giving Power back to teacher” και “I will respect my teacher”, ενισχύοντας παράλληλα τα νομικά και γραφειοκρατικά εμπόδια που φανερώνουν το σκοπό των κυρίαρχων ομάδων για μεγαλύτερο έλεγχο του αποτελέσματος. Η πολιτική στην Αγγλία δείχνει ακριβώς πως η νεοφιλελεύθερη πολιτική παράγει έναν λόγο που ουσιαστικά χρησιμοποιεί το σοσιαλιστικό λεξιλόγιο υπέρ της ισότητας, της φτώχεις, της κοινωνικής δικαιοσύνης (Wright, 2012: 292).

5.6 Μεθοδολογικές διαπιστώσεις

Περιορισμός δημιουργείται και από τις σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές θεωρήσεις και τον όρο ταυτότητα που προβάλλουν. Ο όρος ταυτότητα δίνει την παραγωγή εξηγήσεων συνδέοντας τις πρακτικές με πράξεις λόγου. Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα αλλαγής, καθώς όταν αλλάζουν οι λεκτικές πράξεις, αλλάζουν οι πρακτικές και οι ταυτότητες. Πράγματι, η ανάλυση λόγου συνέδραμε στην εύρεση πρακτικών και λεκτικών πράξεων που δημιουργούν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και καταστάσεις. Μάλιστα επιλέχθηκε και μια θεωρία ανάλυσης λόγου η ΚΑΛ, η οποία αποδέχεται πως η πραγματικότητα είναι εν μέρει ρηματική και όχι καθόλα, όπως οι προσεγγίσεις Laclau και Mouffe. Αντίστοιχα, η θεματική ανάλυση που αναδύθηκε από τους συνερευνητές-τριες προέβαλε τις κατανοήσεις τους. Ο συνδυασμός αυτός είναι ασφαλέστερος, διότι διασφαλίζεται ο κίνδυνος να εξοβελιστούν από τη θεματολογία ζητήματα φτώχειας, ρατσισμού, ανισότητας (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Καθώς οι μεταμοντέρνες οπτικές έχουν κατηγορηθεί

πως ουσιαστικά ευνοούν μιας εντελώς καπιταλιστική εικόνα του κόσμου (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016: 292) στις αναλύσεις υπήρξε στενή συνδεση με το υπάρχον νεοφιλελεύθερο πλαίσιο. Τέλος, η μεταμοντέρνα σκέψη σχετίζεται με τον Foucault. Η σχέση με τη θεώρησή του είναι εκλεκτική βασισμένη κυρίως στην οπτική που αναφέρθηκε πως οι λεκτικές πράξεις και οι πρακτικές μπορούν να αγνωρισθούν, δίνοντας παράλληλα στα υποκείμενα τη δυνατότητα να αντισταθούν και να δράσουν (Butler, 2009). Σε κάθε περίπτωση στόχος είναι να αποφευχθεί η δημιουργία τεχνοκρατικών αμαλαγμάτων που «σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούν τα θετικιστικά κριτήρια της αποτελεσματικότητας που σφραγίζουν αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια» (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016: 294).

5.7 Συνεισφορά έρευνας

Η παρούσα έρευνα συνδύασε με πρωτότυπο τρόπο νέες εκπαιδευτικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού βασισμένες στην θεωρία του Bakhtin (1981) που προωθούν τη διαλογικότητα με την εκπαιδευτική και ερευνητική πρακτική της συμμετοχικής έρευνας-δράσης. Η εκπαιδευτική πρακτική αυτή ερευνήθηκε μέσα στο ενδυναμωτικό και χειραφετητικό πλαίσιο της έρευνας-δράσης εντοπίζοντας τους παράγοντες που εμποδίζουν την μάθηση, αλλά και τρόπους άμβλυνσης των προβλημάτων. Πρακτικές που στηρίζονται στη διαλογικότητα και συνδυάζονται με την κονστρουκτιβιστική μάθηση και την Activity Theory χρειάζονται ένα παρεμβατικό ερευνητικό τρόπο, ώστε να αναδειχθούν και να ξεπεραστούν τα εμπόδια που σπάνε τη διαλογική αλυσίδα, αλλά και οι νέοι τρόποι σύνδεσης και αναδιάταξης των συνδετικών κρίκων, ώστε να κατορθωθεί ένας ισότιμος δημοκρατικός πολυφωνικός διακειμενικός διάλογος μεταξύ υποκειμένων, συγκειμένου, πλαισίου και κειμενικών ειδών.

Η πρακτική αυτή της ΣΕΔ μπορεί να αποτελέσει μια ερευνητική πρακτική που μπορεί να συνδυαστεί με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Μέσα από την έρευνα αυτή ο αναγνώστης μπορεί να έρθει σε επαφή με τη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τη ΣΕΔ, καθώς στη ελληνική έρευνα υπάρχουν περιορισμένες αναφορές της (βλ. Τσάφος 2010· Κατσαρού, 2016). Υπάρχουν, επίσης νέοι συνδυασμοί όπως το πλαίσιο του Εκδημοκρατισμού της Γνώσης (Knoweldge Democracy) που αρχίζει να διαφαίνεται σε διεθνές επίπεδο και να επηρεάζει τη συγκρότηση, την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης.

Η σύνδεση με το συγκεκριμένο πλαίσιο εκκινεί τη συζήτηση σύγκλισης του τοπικού με το διεθνές, ένα ερευνητικό κενό, καθώς προωθούνται συνεχώς διεθνικές εκπαιδευτικές πρακτικές, αγνοώντας τον τοπικό παράγοντα και πόσο μάλλον το αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον, καθώς οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιούνται σε αστικά κέντρα.

Σε επίπεδο σχολείου μπορεί να επηρεάσει συναδέλφους, καθώς παρέχονται λεπτομέρειες αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης πολυφωνικής πρακτικής κριτικού γραμματισμού. Το παράρτημα είναι πλούσιο ακριβώς για να μπορεί να αποτελέσει ένα υλικό προσβάσιμο και ελέγξιμο.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να χρησιμοποιηθεί από στελέχη εκπαίδευσης (συντονιστές και συμβούλους) ως ένα παράδειγμα ερευνητικής και παιδαγωγικής πράξης. Παράλληλα, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής η συγκεκριμένη έρευνα συζητά το ζήτημα της συμμετοχής του μαθητή/τριας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό απομακρυσμένη από τις πελατειακές σχέσεις που προωθεί ο νεοφιλελευθερισμός. Αξίζει να σημειώσουμε πως η συγκεκριμένη πρακτική παράγει ποικιλία μεθοδολογιών, κάτω από το πρίσμα της δημοκρατικής επιστημολογίας και

της προώθησης της κριτικής σκέψης και όχι κάτω από το θετικιστικό πρίσμα του ελέγχου του αποτελέσματος.

Τέλος, να αναφέρουμε πως η έρευνα συνεισφέρει τόσο στην έρευνα – δράση όσο και στην επιστημονική κοινότητα. Η συγκεκριμένη έρευνα-δράση έγινε όχημα και για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και για την παραγωγή θεωρίας. Κατάφερε από τη μία στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής να αξιοποιήσει και να εξελίξει εξειδικευμένες γνώσεις παράγοντας ταυτόχρονα επιστημονική γνώση. Παράλληλα η έρευνα αυτή δεν έχασε τη δυναμική της στην προοπτική βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των συμμετεχόντων. Υπό την έννοια αυτή εξελίχθηκα και ως ερευνητής και ως εκπαιδευτικός, αλλά και στον συνδυασμό τους, ως εκπαιδευτικός-ερευνητής.

5.8 Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Όπως έχει επισημάνει η παρούσα έρευνα συστηματοποιεί τη ΣΕΔ και δίνει τη δυνατότητα πραγματοποίησης νέων ερευνών. Οι έρευνες αυτές μπορούν να προεκταθούν σε άλλα επιστημονικά πεδία και να άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η ΣΕΔ μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και σε άλλους χώρους δράσης υποκειμένων, όπως σε κοινότητες και οργανώσεις (π.χ. περιθωριοποιημένοι χρήστες). Ανάλογα ζητήματα τίθενται και σε αυτόν τον χώρο. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να συγκεκριμενοποιείται το πλαίσιο.

Αντίστοιχες έρευνες μπορούν να πραγματοποιηθούν και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως στο Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό και στο Λύκειο. Για την πραγματοποίηση χρειάζεται προσαρμογή των δεδομένων και στον τρόπο προσέγγισης των υποκειμένων. Για παράδειγμα η ζωγραφική μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο

εργαλείο σε μικρότερες ηλικίες, αλλά και το θέατρο και γενικά η αναπαράσταση είναι μια προσφιλή μέθοδος.

Στο τομέα άλλων γνωστικών αντικειμένων οι προσεγγίσεις της πολλαπλότητας μπορούν να εφαρμοστούν και ιστορικά (Κωστούλη, 2008), αλλά και συνδυαστικά. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να διαβάζονται διακειμενικά έρευνες με οικονομική και μαθηματική ορολογία σε συνδυασμό με κείμενα πιο οικεία. Ήδη από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε από τους συνερευνητές/τριες η πρακτική προσαρμογής των ροών και των νοημάτων στη γλώσσα και στα κειμενικά είδη της κοινότητας.

Είναι φανερό πως αν επιθυμούμε ως κοινωνία ένα δημοκρατικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενδυναμωθούν ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές και η πολιτεία να τους αναγνωρίσει αυτό τον ρόλο του ερευνητή, προκειμένου να απαντούν σε όλα τα διαφορούμενα ζητήματα, να αναζητούν τη σύνδεση των πρακτικών με το κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα σε περιόδους δημοκρατικής αστάθειας με την εμφάνιση εθνικοσοσιαλιστικών ιδεολογιών και λαϊκιστικών πολιτικών προσώπων και μεσσιανικών λύσεων, είναι ανάγκη η εκπαίδευση να αποτελέσει μοχλό κοινωνικής αλλαγής μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες.

5.9 Αντί επιλόγου

Η μεταφορά είναι ένας προσφιλής τρόπος παρουσίασης και παραγωγής δεδομένων στην έρευνα-δράση (Κατσαρού, 2016: 296-300). Στο κλείσιμο της έρευνας θα παρουσιάσω τη δική μου μεταφορική αφήγηση, καθώς κατορθώνει να δώσει μια πιο συνολική εικόνα.

«Φέτος αποφασίσαμε με τους μαθητές μου και τις μαθήτριές μου να ανεβούμε τον Ψηλορείτη, Για να είμαι ειλικρινής εγώ το πρότεινα. Είναι κοντά τους και είναι το βουνό που αγαπάνε. Συνέχεια μου λένε ιστορίες για αυτό, αλλά έτσι όλοι μαζί ποτέ δεν το ανεβήκαμε. Τους πήγα σε ένα εξαιρετικό μαγαζί να αγοράσουμε τον εξοπλισμό. Ιμάντες αναρρίχησης, συσκευές κατάβασης, ειδικά ορειβατικά μποτάκια, ισοθερμικά ρούχα και ειδικά γυαλιά. Τα πόδια των παιδιών όμως δεν χωρούσαν σε αυτά τα παπούτσια και τα ρούχα τους ήταν μεγάλα. Ήθελαν τα δικά τους ρούχα. Με αυτά ένιωθαν πιο άνετα.

Ξεκινήσαμε ακολουθώντας τον χάρτη. Στο δρόμο βρήκαμε και άλλους ορειβάτες που μας συμβούλευαν από ποιο δρόμο να πάμε. Αυτοί οι ορειβάτες είχαν μάλλον ανέβει άλλα βουνά ή απλώς ήξερα σαν τα GPS το δρόμο που κατέγραφε ο παγκόσμιος δορυφόρος. Τους βρήκαμε στους πρόποδες. Δεν ξέρω αν είχαν ποτέ ανέβει στο βουνό. Ήξεραν από υψόμετρα, κλιματολογικές συνθήκες, γεωμορφολογία, αλλά δεν ξέρω εάν είχαν πατήσει ποτέ σε πέτρες, αν είχαν μυρίσει ποτέ τον βουνίσιο αέρα ή αν είχαν νιώσει τον ιδρώτα να κυλάει στο δέρμα τους.

Πήραμε το μονοπάτι τους, αλλά και πάλι νιώθαμε πως το μονοπάτι τους δεν ταιριάζει στα δικά μας βήματα. Αρχίσαμε να πηγαίνουμε σε ένα παράλληλο μονοπάτι. Στο τέλος αρχίσαμε να περπατάμε στα μονοπάτια των παιδιών. Τα παιδιά είχαν περπατήσει ξανά σε αυτό το βουνό. Ήξερα τα ρυάκια, τα κρυφά μονοπάτια, τα δικά τους μονοπάτια που ήταν κρυμμένα πίσω από βράχους. Εκεί πηγαίνουν συχνά με τα προβατάκια τους, εκεί μαζεύουν το γάλα, εκεί φτιάχνουν το τυρί τους.

Έχει βραδιάσει πια. Στήσαμε τις σκηνές, ανάψαμε τη φωτιά και μαζευτήκαμε γύρω από αυτήν. Τώρα μιλάμε, τώρα συζητάμε και ακούμε ο ένας τον άλλο. Τις ιστορίες, τα

παραμύθια, τις μύχιες σκέψεις. Παράπονα και έπαινοι, μαλωσιές και συμφιλιώσεις χαρτογραφούν τη δική μας, μοναδική ανάβαση στον Ψηλορείτη.

Μέσα από διαφορετικά μονοπάτια κατορθώσαμε και φτάσαμε στον Ψηλορείτη. Τώρα οι ματιές μας είναι διαφορετικές. Γνωρίζουμε τα βλέμματα μας, κλείνουμε τα στόματά μας, μοιραζόμαστε τους ιμάντες μας μα πάνω από όλα γνωρίζουμε τα πατήματά μας στα μονοπάτια που εμείς ανοίξαμε. Τίποτα δεν θα ναι πια το ίδιο.

Ξημέρωσε... ο αέρας δυναμώνει πρέπει να κατεβούμε. Ο αποχωρισμός θα είναι σκληρός. Η εμπειρία της ανάβασης μας ένωσε. Τώρα ήρθε η ώρα να ανεβούμε σε άλλα βουνά και σε άλλες κορυφές. Τώρα όμως ξέρουμε πως τα δικά μας βήματα φτιάχνουν τα δικά μας μονοπάτια».



Βιβλιογραφία

- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), σσ. 60-92.
- Allbright, J., & Luke, A. (2008). *Pierre Bourdieu and Literacy Education*. London: Routledge.
- Althusser, L. (1977). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. Στο Θέσεις* (μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Anderson, G. (2017α). Can participatory action research (PAR) democratize research, knowledge, and schooling? Experiences from the global South and North. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), σσ. 427-431, DOI: 10.1080/09518398.2017.1303216.
- Anderson, G. (2017β). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), σσ. 432-449, DOI: 10.1080/09518398.
- Anderson, G., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Action Research*, 28 (5), σσ. 12-21.
- Anderson, G., & Irvine, P. (1993). Informing critical literacy with ethnography. Στο C. Lankshear, & P. McLaren, *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern* (σσ. 81-104). Albany, NY: SUNY Press.
- Anderson, K., & Zuiker, S. (2010). Performative Identity as a Resource for Classroom Participation: Scientific Shane vs. Jimmy Neutron. *Journal of Language, Identity, and Education* 9 (5), σσ. 291-309.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum (second edition)*. New York and London: Routledge.
- Apple, M. (1990). The politics of official knowledge in the United States. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (4), σσ. 377-400.
- Apple, M. (2016). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Archakis, A., & Tzanne, A. (2005). Narrative Positioning and the Construction of Situated Identities: Evidence from Conversations of a Group of Young People in Greece. *Narrative Inquiry* 15, σσ. 267-291.
- Arnot, M., McIntyre, D., Pedder, D., & Reay, D. (2004). *Consultation in the classroom: developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτού διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Atweh, B., & Burton, L. (1995). Students as researchers: rationale and critique. *British Educational Research Journal*, 21(5), σσ. 561-75.
- Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (1998). *Action research in practice: partnerships for social justice in education*. London : Routledge.
- Au, K. (1980). On participation structures in reading lessons. *Anthropology and Education Quarterly* 11, σσ. 91-115.
- Au, T., Knightly, L., Jun, S., & Oh, J. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science*. 13 (3), σσ. 238–243. doi:10.1111/1467-9280.00444. PMID 12009044.
- Bahou, L. (2012). Cultivating student agency and teachers as learners on one Lebanese school. *Educational Action Research Journal*, 20 (2), σσ. 233-250.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Translated by C. Emerson and H. Holquist*. Austin: University of Texas Press.
- Bartholomé, L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των Μεθόδων: Προς μία Εξανθρωπιστική Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 378-410). Αθήνα: Gutenberg.
- Bartlett, T. (2012). *Hybrid voices and collaborative change: Contextualising positive discourse analysis*. New York: Routledge.
- Bauman, Z. *The Individualized Society*. UK: Polity Press, 2001.
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού (επιμ. Ε. Καραντζόλα)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres and activity systems: How texts organize activity and people. Στο C. Bazerman, & P. Prior, *What writing does and how it does it: An introduction to analyze texts and textual practices* (σσ. 309-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- bell hooks. (2010). Γλώσσα: Διδάσκοντας Νέους Κόσμους, Διδάσκοντας Νέες Λέξεις. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 420-427). Αθήνα: Gutenberg.
- Benwell, B., & Strokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bergvall, V. (1999). Towards a Comprehensive Theory of Language and Gender. *Language in Society* 28, σσ. 272-293.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernard, W. (2000). Participatory research as emancipatory method: challenges and opportunities. Στο D. Burton, *Research training for social scientists*. London: Sage.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, τομ.1. London: RKP.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Approach*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgment and the curriculum: on the past, present and the future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (5), σσ. 684-696.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2002). *Working Inside the Black Box*. London: Academic Press.
- Blaser, M., Marisol, d. C., & Escobar, A. (2014). *Introduction: The Antropocene and the One- World , Draft in progress for the Pluriverse Studies Reader*.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2017). *Durkheim and the Internet: On sociolinguistics and the Sociological Imagination*. Ανάκτηση 7 20, 2019, από Working Papers in

- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourke, A. (2013). Universities, civil society, and the global agenda of community-engaged research. *Globalization, Societies & Education*, 11(4), σσ. 498 - 519.
- Bourke, R. (2008). First Graders and Fairy Tales: One Teacher's Action Research of Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62 (4), σσ. 304-312.
- Boyden, J., & Ennew, J. (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. (Stockholm, Rädde Barnen).
- Bragg, S. (2001). Taking a joke: learning from the voice's we don't want to hear. *Forum* 43(2), σσ. 70-73.
- Brown, T., Rodriquéz, L., & (eds.). (2009). *New Directions for Youth Development*. San Francisco: Jossey-Bass: An imprint of Wiley.
- Burgess, H., Sieminski, S., & Arthur, L. (2006). *Achieving your doctorate in Education*. London: Sage.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Supversion of Identity*. New York: Rutledge.
- Butler, J. (2009). *Η ψυχική ζωή της εξουσίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Cammarota, J., & Romero, A. (fall 2009). A social justice epistemology and pedagogy for Latina/o students: Transforming public education with participatory action research. Στο T. Brown, & L. Rodríguez, *T.M.* (σσ. 53-65). San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, 27(4), σσ. 671-690.
- Cardno, C. (2003). *Action research: A developmental approach*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Cargo, M., Grams, G., Ottoson, J., Ward, P., & Green, L. (2003). Empowerment as fostering positive youth development and citizenship. *American Journal of Health Behavior*, 27(Suppl. 1), σσ. S66-S79.
- Carnie, A. (2013). *Syntax. A Generative Introduction (3rd edition)*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13 (3), σσ. 347-357.
- Charlton, T. (1996). The voice of the child in school: listening to pupils in classrooms and schools. Στο R. Davie, & D. Galloway, *Listening to Children in Education*. London: David Fulton.
- Chevalier, L., & Buckles, D. (2013). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London: Routledge.
- Chomsky, N., & Lasnik, H. (1993). The theory of principles and parameters. Στο J. von Stechow, A. Jakobs, W. Sternefeld, & T. Vennemann, *Syntax: an international handbook of contemporary research*. Berlin: DeGruyter.
- Chouliaraki, L. (1995). *Regulative Practices and Heteroglossia in One Institutional Setting: The case of a "Progressivist" English Classroom*, αδημ. διδ. διατριβή. University of Lancaster.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 8(4), σσ. 477-497.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London: Continuum.
- Christie, F., & Macken-Horarik, M. (2007). Building Verticality in Subject English. Στο F. Christie, & J. Martin, *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (σσ. 175-196). London : Continuum.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (1990). Narrative experience and the study of curriculum . *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), σσ. 241-254.
- Clark, U. (2001). *War Words: Language, History and the Discipline of English*. Oxford: Elsevier.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. New York: Continuum.
- Collin, R., & Apple, M. (2007). Schooling, Literacies and Biopolitics in the Global Age. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(4) December, σσ. 433-454.
- Comber, B. (2005). Making Use of Theories about Literacy and Justice: teachers researching practice. *Educational Action Research*, 13 (1), σσ. 43-55.

- Comber, B., & Simpson, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student's perspectives: towards trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), σσ. 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006α). Sound, presence, power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (4), σσ. 359-390.
- Cook-Sather, A. (2006β). The significance of students: Can increasing 'student voice' in schools lead gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), σσ. 651-688.
- Cook-Sather, A. (2009). Translation: An Alternative Framework for Conceptualizing and Supporting School Reform Efforts. *Educational Theory*, 2(59), σσ. 217-231.
- Cooper, H., Hyland, R., & (eds.). (2000). *Children's Perceptions of Learning with Trainee*. London: Routledge Falmer.
- Cooper, K., & White, R. (2006). Action research in practice: critical literacy in an urban grade 3 classroom. *Educational Action Research Journal*, 14(1), σσ. 83-99.
- Cooper, K., & White, R. (2006). Critical Literacy in Action: Action Research in a Grade Three Classroom. Στο K. Cooper, & R. White, *THE PRACTICAL CRITICAL EDUCATOR: Critical Inquiry and Educational Practice* (σσ. 3-16). Netherlands: Springer.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1997). The power of literacy and the literacy of power . Στο e. b. Kalantzis, *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (σσ. 63-89). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Córdova, T. (2004). Plugging the brain drain: Bringing our education back home. Στο J. Mora, & D. Diaz, *Latino social policy: A participatory research model* (σσ. 25-53). New York: Haworth Press.
- Coupland, N. (2010). Introduction: Sociolinguistics in the global era. Στο N. Coupland, *The Handbook of Language and Globalization* (σσ. 1-27). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 2η εκδ. London: Sage.
- Cullingford, C. (1991). *The Inner World of the School*. London: Cassell.

- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative: A Study of immigrant Discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- de los Reyes, E., & Gozemba, P. (2002). *Pockets of hope: How students and teachers change the world* (Ed. D. Macedo). Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Deignan, A., Littlemore, J., & Semino, E. (2013). *Figurative Language, Genre and Register*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgado-Bernal, D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 8(1), σσ. 105-126.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. London: D. C. Heath & Company.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science Education*. Ανάκτηση 7 13, 2016, από Internet Archive: <https://archive.org/details/sourcesofascienc009452mbp>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath. (Original work published in 1910).
- Dijk, T. (1972). Foundation of typologies of text. *Semiotica* 8, σσ. 297-323.
- Doran, C., & Cameron, R. (1995). Learning about learning: metacognitive approaches in the classroom. *Educational Psychology and Practice*, 11(2), σσ. 15-23.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Eckert, P., & Mc Connell-Ginet, S. (1999). New Generalizations and Explanations in Language and Gender Research. *Language in Society*, 28, σσ. 185-201.
- Eckert, P., & McConell-Ginet, S. (1998). Communities of Practice: Where Language, Gender and Power All Live? Στο J. Goates, *Language and Gender: A Reader* (σσ. 484-494). Oxford: Blackwell.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1992). Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practise. *Annual Review of Antropology*, 21, σσ. 461-490.
- Eckert, P., & Mc Connell-Ginet, S. (1999). New Generalizations and Explanations in Language and Gender Research. *Language in Society*, 28, σσ. 185-201.
- Egan-Robertson, A., & Bloome, D. (2003). *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Elliot, E., Watson, A., & Harries, U. (2001). Harnessing expertise: involving peer interviews in qualitative research with hard-to-reach populations. *Health Experiences*, 5(2), σσ. 172-178.
- Elliot, J. (1976-77). Developing hypotheses from teacher's practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project. *Interchange*, 7(2), σσ. 2-22.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Grader*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical conceptualization. *Journal of Education at Work*, 14 (1), σσ. 133-156.
- Escobar, A. (2015). *Thinking - feeling with the Earth: Territorial Struggles and the Ontological Dimension of the Epistemologies of the South*. Ανάκτηση January 30, 2018, από AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana; 11(1): <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102e.pdf>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992α). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992β). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysis Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fals Borda, O. (2006). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. Στο P. Pearson, & H. Bradbury, *Handbook of Action Research. Concise Paperback edition* (σσ. 27-37). London: Sage.
- Fals Borda, O., & Rahman, M. (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action - research*. New York: Apex. Press.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three aspects. Στο M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching (3rd ed.* (σσ. 130-151). New York: Macmillan.
- Fenwick, T., Richard, E., & Sawchuk, P. (2012). *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the Socio-Material*. London: Routledge.

- Fernandez - Balboa, J., & Marshall, J. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education*, 45 (3), σσ. 172-182.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2 (2), σσ. 123-141.
- Fielding, M. (2007). Jean Ruddock (1937-2007) 'Carving a new order of experience': a preliminary appreciation of the work of Jean Ruddock in the field of student voice. *Educational Action Research*, 3(15), σσ. 323-336.
- Fine, M. (2018). *Just Research in Contentious Time. Widening the Methodological Imagination*. New York and London: Teachers College Press Columbia University.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. (2009). Participatory action research in Latin America education: A road map to a different part of the world. Στο S. Noffke, S. B., & (eds), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (σσ. 453-466). London: Routledge Falmer.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), σσ. 365-387.
- Flutter, J., & Ruddock, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for schools?* London and New York: Routledge Falmer.
- Flutter, J., & Ruddock, J. (2004). *Consulting pupils. What's in it for schools?* London and New York: Routledge Falmer.
- Flyvbjerg, B. (1998). Habermas and Foucault: thinkers for civil society? *British Journal of Sociology*, 49(2), σσ. 210-233.
- Forceville, C. (2009). Non verbal and Multimodal Metaphor in a Cognitivist Framework: Agendas for Research. Στο C. Forceville, & E. Urios-Aparisi, *Multimodal Metaphor* (σσ. 19-42). Βερολίνο: Mouton & De Greyter.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punishment. The birth of Prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980). *Power-Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, (επιμ. C. Gordon). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1996). "What is critique?" (μτφρ: Kevin Paul Geiman). Στο J. Schmidt, *What is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

- Foucault, M. (2002). *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας* (μτφρ.: Τ. Δημητρούλια). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία* (μτφρ.: Τ. Μπέζελος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (2012). *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής: Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)* (μτφρ. Β. Πατσογιάννης). Αθήνα : Πλέθρον.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), σσ. 7-16.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Hodder & Hodder.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed* . London: Penguin.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Frydaki, E., & Katsarou, E. (2013). The Crucial Role of Teacher's Dialogic Practices in an Educational Action Research. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1 (2), σσ. 73-78.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Gee, J. (2000). Communities of Practice in the New Capitalism. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), σσ. 515-523.
- Gee, J. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education . *Review of Research in Education*, 25, σσ. 99-125.
- Gee, J. (2014a). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method (Fourth Edition)*. New York, NY: Routledge.
- Gee, J. (2014b). *How to Do Discourse Ananlysis. A Toolkit (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Gee, J. (2015). *Literacy and Education*. New York and London: Routledge.
- Gee, P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol: Taylor & Francis.
- Georgakopoulou, A., & Goutsos, D. (1998). Conjunctions versus discourse markers in Greek: The interaction of frequency, position and function in context. *Linguistics*, 38(5), σσ. 887-917.

- Gergen, K. (1992). Organization theory in a postmodern era. Στο M. Reed, & M. Hughes, *Rethinking organizations* (σσ. 70-94). Λονδίνο: Sage.
- Gibbs, R., & Cameron, L. (2008). The social-cognitive dynamics of metaphor performance. *Journal of Cognitive Systems Research*, 9 (1), σσ. 64-75.
- Giddens, A. *Modernity of Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, UK: Polity Press, 1991.
- Ginwright, S., & Cammarota, J. (2002). New terrain in youth development: The promise of a social justice approach. *Social Justice*, 29(4), σσ. 82-96.
- Goodman, K. (1992). Why the Whole Language is Today's Agenda in Education. *Language Arts* 19 (September), σσ. 354-363.
- Gounari, P. (2009). Rethinking Critical Literacy in the New Information Age. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(3), σσ. 148-175.
- Gounari, P. (2016). The Necropolitics of Austerity: Discursive Constructions and Material Consequences in the Greek Context. *Fast Capitalism*, 13.1.
- Graff, H. (1979). *The Literacy Myth: Liteacy and social structure in 19th century*. Nw York: Academic Press.
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2016). From data source to co-researchers? Tracing the shift from 'student voice' to student-teacher partnerships in Educational Action Research. *Educational Action Research*, 24(2), σσ. 159-176.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory Research with Children and Young People*. London: Sage.
- Gruddas, L. (2007). Engaged Voices - Dialogic Interaction and the Construction of Shared Social Meanings. *Educational Action Research*, 3(15), σσ. 479-488.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Gumprez, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gupta, A., & Ferguson, J. (1992). Beyond "culture": Space Identity and the politics of difference. *Cultural Antropology*, 7 (1), σσ. 6-23.
- Habermas, J. (1990). *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής. Μτφρ. Α. Οικονόμου*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Hadjioannou, X. (2009). Possibilities for non-standard dialects in American classrooms: Lessons from a Greek Cypriot class. Στο J. Scott, D. Straker, & L. Katz, *Affirming students' rights to their own language: Bridging educational*

- policies and pedagogical practices* (σσ. 3rd ed., pp. 275–290). New York: Routledge & NCTE.
- Hall, B. (1993). "Introduction". Στο P. Park, M. Brydon-Miller, B. Hall, & T. Jackson, *Voices of change: Participatory Action Research in the United States and Canada* (σσ. xiii-xxii). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hall, B. (2005). In from the cold: Reflection on participatory action research from 1997-2005. *Convergence*, 38 (1), σσ. 5-24.
- Hall, B. L. (1992). From margins to center? The development and purpose of participatory research. *The American Sociologist*, 23, σσ. 15-28.
- Hall, B., & Tandon, R. (2017). Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education. *Research for All*, 1 (1), σσ. 6-19 DOI 10.18546/RFA.01.1.02.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London : Arnold.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1991). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), σσ. 425-445.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), σσ. 575-599.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Lonson: Cassell.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation. The theory and Practice of involving Young Citizens in Community Development and Enviroment Care*. London: Earthscan Publication.
- Harvey, D. (2004). The new imperialism: Accumulation by dispossession. *Social Register*, 40, σσ. 63-86.
- Haverkate, H. (1992). Deictic categories as mitigating devices. *Pragmatics* 2, σσ. 505-522.

- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Στο C. Levy, & S. Ransdell, *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (σσ. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Languages, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-Operative Inquiry. Στο P. Reason, & H. Bradbury, *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (σσ. 366-380). London: Sage.
- Herzfeld, M. (1991). Παραστάσεις του ανδρισμού στην ορεινή Κρήτη. *Αρχαιολογία* (1), σσ. 72-78.
- Hobsbawm, E. (2007). *Globalisation, Democracy and Terrorism*. London: Little, Brown. London: Little, Brown.
- Hodgkinson, H. (1957). Action research: a critique. *Journal of Educational Sociology*, 31(4), σσ. 137-53.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32(2), σσ. 339-372.
- Holmes, J., & Wilson, N. (2017). *An introduction to sociolinguistics (5th edition)*. New York: Routledge.
- Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. (μτφρ. Ι. Σταματάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Hong, E., & Rowell, L. (2018). Challenging knowledge monopoly in education in the U.S. through democratizing knowledge production and dissemination. *Educational Action Research Journal*, σσ. 1-19.
- hooks, b. (2010). Γλώσσα: Διδάσκοντας Νέους Κόσμους, Διδάσκοντας Νέες Αξίες. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 420-427). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Hundt, M., Nesselhauf, N., & Biewer, C. (2006). *Corpus Linguistics and the Web (Language & Computers 59) (Language and Computers)*. Amsterdam: Editions Rodopi BV.
- Huxham, C. (2003). Theorizing collaboration practice. *Public Management Review*, 5 (3), σσ. 401-423.

- Hyland, K. (2015). Genre, Discipline and Identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, σσ. 32-43.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1981). "Ethnographic monitoring". Στο H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au, *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, MA: Newbury House.
- Iedema, R., Feez, S., & White, P. (1994). *Media Literacy (Write it Right Literacy in Industry Research Project – Stage 2)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Ioannidou, E. (2009). Using the ‘improper’ language in the classroom: The conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23, σσ. 263–278.
- Ioannidou, E., Kiourti, E., & Christofidou, C. (2018). Literacy education in prison: developing a social literacy programme in the prison school of Cyprus. *Research Papers in Education*, σσ. 597-620.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), σσ. 220-245.
- Jabubowicz, A. (1991). *Race research and ethnic relations in pluralistic societies*. Research Policy 1. Race Relations Unit: University of Bradford.
- Jameson, F. (2016). Revisiting Postmodernism: An interview with Fredric Jameson Conducted by Nico Baumbach, Damon T. Young, and Genevieve Yue. *Social Text*, 34 (2), σσ. 143-160.
- Janks, H. (2004). The access paradox. *English in Australia*, 12 (1), σσ. 33-42.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge.
- Jelly, M., Fuller, A., & Byers, R. (2000). *Involving Pupils in Practice: Promoting Partnerships with Pupils with Special Educational Needs*. London: David Fulton.
- Jennings, L., & Graham, A. (1996). Exposing discourses through action research. Στο O. Zuber-Skeritt, *New Directions in Action Research* (σσ. 165-181). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Jordan, S. (2009). From a methodology of the margins to neoliberal appropriation and beyond: The lineages of PAR. Στο D. Kapoor, & S. Jordan, *In (Eds.), Education, participatory action research, and social change: International perspectives* (σσ. 15-27). New York: Palgrave Macmillan.

- Joseph, J. (2004). *Language and Identity: National, Ethnic and Religious*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. *Ισχυρές και Ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου τ.Β': Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*, σσ. σ. 680-695.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Digital communities, multimodality and diversity: Towards a pedagogy of multiliteracies. Στο e. b. Tsiplakou, *Scientia Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education XLV, 1(Thematic Volume of Educational Linguistics)* (σσ. 15-50).
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2016). Multiliteracies. Στο M. Peter, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. New York: Springer.
- Katsarou, E. (2008). *Students research and modify teaching and their perceptions of a subject: a students as co-researchers approach*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών: <http://www.fks.uoc.gr/english/cvs/Katsarou/Katsarou,%20action%20research%20expeditions.pdf>
- Katsarou, E. (2009α). A multiliteracy intervention in a contemporary “mono-literacy” school in Greece. *International Journal of Learning*, 16 (5), σσ. 53-65.
- Katsarou, E. (2009β). Literacy teaching in the L1 Curriculum of Greek secondary education. *Educational Studies in Language and Literature*, 9(3), σσ. 49-70.
- Katsarou, E. (2014). Critical action research and the challenge of postmodernism. Στο A. Thomas Stern, F. R. Townsend, & A. Schluster, *Action Research, Innovation and Change* (σσ. 191-201). London and New York: Routledge.
- Katsarou, E. (2017). The multi-paradigmatic character of contemporary educational action research: a promising perspective or an underlying threat? *Educational Action Research*, 25 (5), σσ. 673-686.
- Katsarou, E., & Siptanos, K. (2019). Contemporary school knowledge democracy: possible meanings, promising perspectives and necessary prerequisites. *Educational Action Research*, 27:1, σσ. 108-124.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2009). Student's subjectivities vs. Dominant Discourses in Greek L1 Curriculum. *The International Journal of Learning*.

- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2010). Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 4(1), σσ. 48-65.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2013). Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek University. *Educational Action Research Journal*, 21 (4), σσ. 532-548.
- Katz, L., & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Άτραπος.
- Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers. A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2008). Participatory Action Research: Communicative action and the public sphere. Στο N. Denzin, & Y. Lincoln, *Strategies for Qualitative Inquiry* (3rd edition) (σσ. 271-330). London: SAGE.
- Kemp, F. (1992). "Who Programmed This? Examining Examining the Instructional Attitudes of Writing-support Software". *Computers and Composition 10 (1)*, σσ. 9-24.
- Kilpatrick, R., McCartan, C., McAlister, S., & McKeown, P. (2007, September). "If I am brutally honest, research has never appealed to me..." The problems and successes of a peer research project. *Educational Action Research Journal*, 15(3), σσ. 351-369.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teachnig*, 41 (1), σσ. 30-35.
- Kitzinger, J. (1997). Who are you kidding? Children power and the struggle against sexual abuse. Στο A. James, & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood (2nd edition)* (σσ. 165-189). London : Farmer Press.
- Klein, W. (2015). Responding to Bullying: Language Socialization and Religious Identification in Classes for Skin Youth. *Journal of Language, Identity and Education*, 14 (1), σσ. 19-35.
- Kostouli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbook in Greek Elementary Education. *L1 - Educational Studies in Language and Literature* 2, σσ. 5-23.
- Kostouli, T. (2009). A sociocultural framework: Writing as social practise. Στο R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & N. Nystrand, *The SAGE Handbook of Writing Development* (σσ. 98-116). London: Sage.

- Kostouli, T., & Stylianou, M. (2012). Creating new classroom communities through a cross-curricular perspective: An exploration into pedagogical change in Cyprus. *Ανακοίνωση στο 15ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Greek Applied Linguistics Assosiation (GALA)*. Θεσσαλονίκη, 23-35 Νοεμβρίου 2012.
- Kreisberg, S. (1992). *Transformative power: Domination, empowerment, and education*. Albany, NY: SUNY.
- Kress, G. (2000). Multimodality. Στο B. Cope, & M. Kalantzis, *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (σσ. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kuhn, T. (1987). *Η δομή των κοινωνικών επαναστάσεων* (Εισ. & Επιμ. Β. Κάλφας, Μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lacey, P. (1996). Improving practice through reflective enquiry: Confessions of a first-time action researcher. *Educational Action Research*, 4 (3), σσ. 349-361.
- Laclau, E. (1997). *Για την Επανάσταση στην Εποχή μας: Κοινωνική Εξάρθρωση, Ηγεμονία και Ριζοσπαστική Δημοκρατία*. Αθήνα: Νήσος.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsson, S. (2001). Seven Aspects of Democracy as Related to Study Circles. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), σσ. 199–217.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lavoine, Y. (2004). *Η γλώσσα των μέσων ενημέρωσης (μτφρ. Π. Πολίτης)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Le Page, R. (1978). Projection, Focusing, Diffusion, or Steps toward a Sociolinguistic Theory of Language, Illustrated from the Sociolinguistic Survey of Multilingual Communities Stages I: Cayo District, Belize (formerly British Honduras) and II: St Lucia. *York Papers in Linguistics*, 9, σσ. 9-31.

- Leander, K., & Boldt, G. (2012). Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, 45, σσ. 22-46.
- Leitch, R., & Mitchell, S. (2007). Caged birds and cloning machines: how student imagery 'speaks' to us about cultures of schooling and student participation. *Improving Schools*, 10(1), σσ. 53-71.
- Lemke, T. (2001). "The birth of politics" : Michel Foucault's Lecture at the College de France on Neo-Liberal Governmentality. *Economy and society*, 30(2), σσ. 190-207.
- Lemm, V., & Vatte, M. (2014). *The Government of Life: Foucault, Biopolitics and Neoliberalism*. New York: Fordham University Press.
- Levi, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), σσ. 155-172.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, O. (1996). *La vida: A puerto Rican family in the culture of poverty-San Juan and New York*. New York: Random House.
- Li Wei. (2011). Moment Analysis and Translanguaging Space: discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, σσ. 1222-1235.
- Liamputtong, P., & Ezzy, D. (2005). *Qualitative research methods (2nd ed.)*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Lind, C. (2007). The Power of Adolescent Voices: Co-researchers in Mental Health Promotion. *Educational Action Research*, 3(15), σσ. 371-383.
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint . *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), σσ. 448-462.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundation Notes. *Theory into Practice* 51 (1), σσ. 4-11.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. Reading Online.
- Luke, C. (1989). *Pedagogy, Printing and Protestantism: The Discourse on Childhood*. New York: The State University of New York.
- Lutrell, W., & Parker, C. (2001). High School Students. Literacy Practices and Identities, and the Figured World of School. *Journal of Research in Reading*, 24, σσ. 235-247.

- Lyons, J. (1992). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Α. Αρχάκης, Α. Καρρά). Αθήνα: Πατάκης.
- Macedo, D. (2010). Η παιδεία της αποβλάκωσης: Η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 436-476). Αθήνα: Gutenberg.
- MacGilchrist, F. (2007). Positive discourse analysis: Contesting dominant discourses by reframing the issue. *Critical Approaches to Discourse Across the Disciplines*, 1(1), σσ. 74-94.
- Manna, A., & Μητακίδου, X. (1994). Η γλώσσα ως όλο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 49, σσ. 18-24.
- Marquez-Zenkov, K., Harmon, J., Marquez, P., & Marquez, M. (2007). If they 'll listen to us about lige, we 'll listen to them about school: seeing city students' ideas about 'quality' teachers. *Educational Action Research Journal*, 15(3), σσ. 403-415.
- Martin, J., & Rose, D. (2016). Pedagogical Discourse: Contexts of Schooling. Στο N. Nørgaard, *RASK Intrnational journal of language and communication, Special volume i honor of Carl Bache* (σσ. 1-46).
- Martin, J., & White, P. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal of English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Μτφρ. Ε. Δημητριάδου, Επιμ.: Ν. Κυριαζή). Αθήνα : Πεδίο.
- Matsagouras, E., & Tsiplakou, S. (2008). Who's afraid of genre? Genres, functions, text-types and their implications for a pedagogy or critical literacy. Στο e. b. Tsiplakou, *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics)* (σσ. 71-90).
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. *Children and Society*, 11(1), σσ. 16-28.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, σσ. 243-259.
- Mc Carthy, T. (2013). A "Rightful Place" in the World of Languages: Rethinking Discourses of Dis-Ability in Indigenous Language Planning and Policy. *Journal og Lanuage, Identity and Education*, 12 (3), σσ. 179-183.
- McCallum, B., Hangreaves, E., & Gipps, C. (2000). Learning: the pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), σσ. 275-289.

- McKay, S. (1996). Literacy and Literacies. Στο S. M. (επιμ.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (σσ. 421-445). Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. (2009). Γραμματισμός και Γραμματισμοί. Στο S. McKay, & N. Hornberger, *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδακτική της Γλώσσας* (σσ. 683-723). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- McLaughlin, M., & Allen, M. (2002). *Guided Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8*. Newark, DE.: International Reading Association.
- Mercado, C. (2001). Όταν οι νέοι από περιθωριοποιημένες κοινότητες μπαίνουν στον κόσμο της εθνογραφικής έρευνας: Καταγραφή, προγραμματισμός, αναστοχασμός και κοινοποίηση. Στο A. Egan-Robertson, & D. Bloome, *Γλώσσα και Πολιτισμός* (σσ. 111-140). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meyer, B., & Etheridge, C. (1999). Improving Student Interest in the Spanish 1 Classroom through Democratic Teaching. *Educational Action Research*, 3(7), σσ. 327-344.
- Michaels, S. (1981). Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, σσ. 423-442.
- Michaels, S., & Cazden, C. (1986). Teacher - child collaboration as oral presentation for literacy. Στο B. Schieffelin, *Thee acquisition of literacy: Ethnographic perspectives* (σσ. 132-154). Norwood, NJ: Ablex.
- Mirfin - Veitch, B., & Ballard, K. (2005). Says who? Supporting participation in disability research. Στο P. O' Brien, & M. Sullivan, *Allies in emancipation: Shifting from providing service to being to support* (σσ. 189-198). Melbourne Australia: Thomson/Dunmore.
- Mirra, N., Garcia, A., & Morrell, E. (2016). *Doing Youth Participatory Action Research: Transforming Inquiry with Researchers, Educators, and Students*. New York and London: Routledge.
- Mishel, L., Bernstein, J., & Allegretto, S. (2006). *The state of working Amerika 2007/2007*. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Miskovic, M., & Hoop, K. (2006). Action research meets critical pedagogy: Theory, practice and reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), σσ. 296-291.
- Mitra, D. (2001). Opening the floodgates: giving students a voice in school reform. *Forum*, 43(2), σσ. 91-94.
- Moje, E. (2002). But Where Are the Youth? On the Value of Intergrating Youth Culture in Literacy Theory. *Educational Theory*, 52, σσ. 97-120.

- Mok, A. (1997). Student Empowerment in an English Language Enrichment Programme: An Action Research Project in Hong Kong. *Educational Action Research*, 2(5), σσ. 305-321.
- Morales, A. (2001). Certified organic intellectual. Στο Latina Feminist Group, *Telling to live: Latina feminist testimonios* (σσ. 27-32). Durham NC: Duke University Press.
- Morell, E. (2017). Toward Equity and Diversity, in Literacy Research, Policy and Practice: A Critical, Global Approach. *Journal of Literacy Research*, 49(3), σσ. 454-463.
- Morrow, V. (2005). Ethical issues in collaborative research with children. Στο A. Farrell, *Ethical research with children*. New York, NY: Open University Press.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children and Society*, 10(2), σσ. 90-105.
- Munford, R., Sanders, J., Andrew, A., Butler, P., & Ruwhiu, L. (2003). Action research with families whānau and communities. Στο R. Munford, & J. Sanders, *Making difference in families: Research that creates change* (σσ. 93-112). Crows Nest, Australis: Allen & Unwin.
- Musolff, A. (2006). Metaphor scenarios in public discourse. *Metaphor and Symbol*, 21(1), σσ. 23-38.
- Nations, U. (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research. Στο S. Noffke, & B. Somekh, *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (σσ. 6-23). London: SAGE.
- Nordenbo, S. (2003). Bildung and the Thinking of Bildung. Στο L. Lovlie, K. Mortensen, & S. Nordenbo, *Educating Humanity, Bildung in Postmodernity* (σσ. 341-352). Blackwell Publishing.
- Nyström, E. (2007, September). Exclusion in an inclusive action research project: drawing on student perspectives of school science to identity discourses of exclusion. *Educational Action Research Journal*, 15(3), σσ. 417-440.
- O' Brien, N., & Moules, T. (2007, September). So round the spiral again: a reflective participatory research project with children and young people. *Educational Action Research*, σσ. 385-402.

- Oancea, A., & Furlong, J. (2007). Expressions of excellence and the assessment of applied and practice - based research. *Research Papers in Education*, 22(2), σσ. 119-137.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the world*. London: Methuen.
- Orellana, M. (1999). Space and place in the urban landscape. *Visual Sociology*, 14, σσ. 73-89.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *What is Knowledge* (μετάφραση: Jorge Garcia-Gomez) (*SUNY Series in Latin American and Iberian Thought and Culture*). New York: State University of New York Press.
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Payne, Y., Starks, B., & Gibson, L. (fall 2009). Contextualizing black boys' use of street identity in high school. Στο T. Brown, & L. Rodriguez, *New Directions for Youth Development* (σσ. 35-51). San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Petrie, S., Fiorelli, L., & O'Donnell, K. (2006). "If we help you what will change?" - participatory research with young people. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 28(1), σσ. 31-45.
- Phillips, L., & Jorgensen, M. (2002). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος* (Μετάφραση: Αλέξανδρος Κιουπκιοκλής, Επιμέλεια: Γιάννης Σταυρακάκης). Αθήνα: Παπαζήση.
- Pine, G. (2009). *Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies*. Los Angeles, CA: Sage.
- Pinker, S. (2000). *Το Γλωσσικό Ένστικτο* (μτφρ. Ευαγγελία Μούμα). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Potter, J. (1997). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric, and Social Construction*. London: Sage Publications.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Press.
- Prior, P. (1998). *Writing disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Querejazu, A. (2016). Encountering the Pluriverse: Looking for Alternatives in Other Worlds. *Revista Brasileira der Political Internacional*, 59 (2).
- Quicke, J. (1994). Pupil culture and the curriculum. *Westminster Studies in Education*, 17(5), σσ. 5-18.

- Rallis, S., & Rossman, G. (2000). Dialogue for learning: Evaluator as critical friend. *New Direction of Evaluation*, 86, σσ. 81-92.
- Rampton, B. (2001). Critique in Interaction. *Critique of Anthropology*, (21), σσ. 83-107.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Στο N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (σσ. 324-339). Thousand Oaks: SAGE.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry & Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Στο P. Reason, & H. Bradbury, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practise* (σσ. 1-14). London: Sage.
- Rodríguez, L. (2008). "I 've never heard of the world pedagogy before": Using liberatory pedagogy to forge hope for new teachers in our nation's public schools. *Interactions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 4(2).
- Rodriguez, L., & Brown, T. (2009). From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth. Στο T. Brown, & L. Rodriguez, *New Directions for Youth Development* (σσ. 19-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, R. (2018). *Reclaiming Powerful Literacies: New Horizons for Critical Discourse Analysis*. New York: Routledge.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, E., Hui, D., & O' Garro Joseph, G. (2005, January 1). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Action Research*, σσ. 365-416.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rönnerman, K. (2018, Οκτώβριος 25). Προφορική ανακοίνωση στο Keynote Panel Unwelcome Truths με τίτλο: How to challenge the view of action research as a research method for teachers? Manchester, North West England, UK: Carn Convergence.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in Sydney school*. Scheffield, UK: Equinox.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowell, L., & Hong, E. (2017). Knowledge Democracy and Action - Research: Pathways for the Twenty - First Century. Στο L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh, &

- M. Riel, *The Palgrave International Handbook of Action Research* (σσ. 63-83). Palgrave Macmillan: US.
- Ruddock, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. London and New York: Routledge.
- Rymes, B. (2016). *Classroom Discourse Analysis. A tool for critical reflection*. New York: Routledge.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn+Taking for Conversation. *Language*, 50, σσ. 696-735.
- Saeed, I. (2017). *Σημασιολογία (επιμ.. Γ. Ξυδόπουλος)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Saeed, I. J. (1997). *Semantics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sánchez, P. (2009). Chicana feminist strategies in a participatory action research project with transnational Latina youth. Στο T. Brown, & L. Rodríguez, *New Directions for Youth Development* (σσ. 83-97). San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Sarbin, T., & Kitsuse, J. (1994). A Prologue to Constructing the Social. Στο T. Sarbin, & J. Kitsuse, *Constructing the Social* (σσ. 1-17). London: Sage.
- Sarroub, L. (2004). Reframing for Decisions: Transforming Talk about Literacy and Assessment among Teachers and Researchers. Στο R. Rogers, *An introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (σσ. 97-116). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (μτφρ. Φώτης Αποστολόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1981). *Narrative, Identity, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Semino, E., Demjen, Z., & Demmen, J. (2016). An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer. *Applied Linguistics* , σσ. 1-22.
- Shor, I. (1992). Education in politics: Paulo Freire's critical pedagogy. Στο P. McLaren, & P. Leonard, *Paulo Freire: A critical encounter* (σσ. 25-35). New York: Routledge.

- Shor, I. (1996). Education in politics: Paulo Freire's critical pedagogy. Στο P. McLaren, & P. Leonard, *Paulo Freire: A critical encounter* (σσ. 25-35). New York: Routledge.
- Showstack, R. (2017). Stancetaking and Language Ideologies in Heritage Language Learner Classroom Discourse. *Journal of Language, Identity and Education*, 16 (5), σσ. 271-284.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective, and sustainable. *Children and Society*, 18, σσ. 106-118.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern Era*. New York & London: Garland Publishing.
- Sloan, G. (2003). *The Child as Critic: Developing Literacy Through Literature: K-8 (4th Edition)*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Sousa Santos, B. (2007). *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*. London: Verso.
- Sousa Santos, B. (2016). *Epistemologies of the South and the future*. Ανάκτηση January 30, 2018, από <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Epistemologies%20of%20the%20south%20and%20the%20future_Poscolonialitalia_2016.pdf
- Spring, J. (1985). Η ανάπτυξη της συνείδησης: Από το Marx στο Φρέιρε, στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων, (μτφρ. Μ. Κατσούλης)*, (σσ. 45-66). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Staples, J. (2012). 'Niggaz dyin' don't make no news': exploring intellectual work of an African American urban adolescent boy in an after-school program. *Educational Action Research Journal* 20:1,, σσ. 55-73.
- Starhawk, M. (1980). *Truth or dare: Encounters with power, authority, and mystery*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann educational.
- Stern, T. (2014). What is a Good Action Research? Considerations about Quality Criteria. Στο T. Stern, A. Townsend, F. Rauch, & A. Schuster, *Action Research, Innovation and Change. International perspectives across disciplines* (σσ. 202-220). London: Routledge.

- Strauss, S., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Suarez, D. (2017). The Narrative Documentation of Pedagogical Experiences and the Democratization of Professional Development and Schooling in Argentina. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30 (5), σσ. 474-487.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanakidou, M., & Avgitidou, S. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και την Εκπαίδευση*, σσ. 52-77.
- Tannen, D. (1982). *Coherent in Spoken and Written Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), σσ. 60-92.
- Traianou, A. (2014). Ethics versus political bias. *Perspectives*.
- Trueba, H. (1991). From failure to success: The roles of culture and cultural conflict on the academic achievement of Chicano students. Στο R. Valencia, *Chicano school failure and success: Research and policy agendas for the 1990s* (σσ. 149-201). New York: Falmer Press.
- Tsafos, V. (2009). Teacher-student negotiation in an action research project. *Educational Action Research*, 17 (2), σσ. 197-211.
- Tsafos, V. (2017). Curriculum and students: a historical investigation of this dynamic interactive relationship. *European Journal of Curriculum Studies*, 4 (2), σσ. 692-706.
- Tsiplakou, S. (2016). ('Safe' code-switching and translanguaging: It's complicated) Ακίνδυνη εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated. *Education Sciences. Thematic issue 2015*, σσ. 140-160.
- Tsiplakou, S., Ioannidou, E., & Hadjioannou, X. (2018). Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistic and Education*, (45), σσ. 62-71.
- Tsokalidou/Τσοκαλίδου, R. (2017). *SiiDaYeS*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNI RIC Πληροφοριακό κέντρο πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών. (1992). Ανάκτηση 7 3, 2019, από Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού:

https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33

- Visvanathan, S. (2009). *The search of cognitive justice*. Ανάκτηση January 30, 2018, από Seminar web-edition. The monthly symposium P.O. BOX 338 NEW DELHI 11001: http://www.india-seminar.com/2009/597/597_shiv_visvanathan.htm
- Voloshinov, M. (1973). *Marxism and the philosophy of language* (Trans. L. Matejka & I. Titunik). London: Harvard University Press.
- Von Glaserfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. Στο L. Steffe, & J. Gale, *Constructivism in education* (σσ. 3-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wade, H., Lawton, A., & Stevenson, M. (2001). *Hear by Right: Setting Standards for the Active Involvement of Young People in Democracy*. Leicester and London: National Young Agency: Local Government Association.
- Wamba, G. (2010). Developing an alternative epistemology of practice: Teachers' action research as critical pedagogy. *Action Research*, 9(2), σσ. 162–178.
- Warburton-Φιλίππιάκη, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Watkins, C. (2001). *Learning about Learning Enhances Performance*. London: University of London Institute of Education School Improvement Network (Research Matters Series No 13).
- Watson, T. (2005). *Κοινωνιολογία Εργασία και Βιομηχανία (εισαγωγή - επιμ.: I. Ψημμένος)*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Watts, R. (2011). *Language, Myths and the History of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Wayne Yang, K. (2009). Mathematics, critical literacy, and youth participatory action research. Στο T. Brown, & L. Rodríguez, *New Directions for Youth Development* (σσ. 99-118). San Francisco: Jossey-Bass, Wiley.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 12(3), σσ. 303-313.
- Weideman, A. (2018). *Academic literacy: why is it important? [Introduction]*. *Academic literacy: Five new tests*. Bloemfontein: Geronimo, p. ii-x.

- Weis, L., & Fine, M. (2012, Summer). Critical bifocality and circuits of privilege. *Harvard Educational Review*, 82(2), σσ. 173-201.
- Wersch, J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: Sage.
- Whitmore, E., & McKee, C. (2001). Six street youth who could... Στο E. Whitmore, & C. McKee, *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (σσ. 396-402). London: Sage.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology (2nd ed.)*. Berkshire: Open University Press.
- Winter, R. (1989). *Action research and the nature of social inquiry: professional innovation and educational work*. Aldershot: Gower.
- Winter, R., & Munn-Giddings, C. (2001). *A handbook for action research in health and social care*. London: Routledge.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving . *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17 , σσ. 89-100.
- Wright, A. (2012). Fantasies of empowerment: mapping neoliberal discourse in the coalition government's schools policy. *Journal of Education Policy*, 27 (3), σσ. 279-924.
- Wright, M., & Kongats, K. (2018). *Participatory Health Research: Voices from Around*. New York: Springer.
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zamora , D., & Behrent, M. (2016). *Foucault and Neoliberalism*. Cambridge: Polity Press.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2012). *Νεοελληνική Γλώσσα Α Γυμνασίου. Βιβλίου εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης της. Στο Μ.

- Τζακώστα, *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (σσ. 67-94). Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα - δράση: Προϋποθέσεις και διαδικασίες. Action Researcher in Education, 2: 29-48.* Ανάκτηση 7 17, 2017, από Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα - δράση: Προϋποθέσεις - Διαδικασίες: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf
- Αυγητίδου, Σ. (2014α). Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 241-254). Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Αυγητίδου, Σ. (2014β). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου, *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο ποπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 193-206). Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Βελούδης, Γ. (2005). *Η άρνηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βελούδης, Γ. (2010). *Από τη σημασιολογία της ελληνικής γλώσσας. Όψεις της "επιστημικής τροπικότητας"*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουήλιδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα. Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2017). *Νεοελληνική Γλώσσα. Β Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2015). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το "ανακοπτόμενο άλμα". Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δοξιάδης, Κ. (2012). *Ο Foucault της φιλοσοφίας και της αριστεράς*. Αθήνα : Νήσος.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). *Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο.
- Καλοκαιρινός, Α. (2014). *Σημειώσεις Σημασιολογίας*. Ρέθυμνο.
- Καλοκύρης , Γ. (2016). Ο κριτικός Φουκώ: Για το βιβλίο: Κύρκος Δοξιάδης, Ο Foucault της φιλοσοφίας και της αριστεράς, εκδ. Νήσος, Αθήνα 2015. *Σύγχρονα Θέματα* τχ. 134-135, *Ιούλιος Δεκέμβριος*, σσ. 228-231.
- Κανάκης, Κ. (2014). Αρχή της Συνεργασίας και Γλωσσικές Πράξεις. Στο Μ. Γεωργλίδου, Μ. Σηφιανού, & Β. Τσάκωνα, *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές* (σσ. 37-79). Αθήνα: Νήσος.
- Κατσαρού, Ε. (2013). Κριτική Έρευνα Δράση - Δράση και Κριτική Ανάλυση Λόγου: Δυνατότητες συνδυασμού και περιοριστικοί όροι. Στο Μ. Πουρκός, *Δυνατότητα και Όρια Μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημονικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα - Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα. Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα. Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ.
- Καψάσκη, Α., & Σιπητάνος, Κ. (2019). Αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου και των μαντινάδων στο πλαίσιο της γραμματικής των γραμματισμών . *7ο Διεθνές Συνέδριο Νεοελληνικών Διαλέκτων και Γλωσσολογικής Θεωρίας, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2016*.
- Κέκες, Ι. (1996). *Ο μαθητής ως συνεργευνητής στο χώρο του σχολείου. Μια συστημική προσέγγιση με συνεργατική ενεργό έρευνα, αδημοσ. διδακτορική διατριβή,*

Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήματα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός Γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 1 (1), σσ. 82-107.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Το πολιτικό υπόβαθρο των επιστημονικών αναζητήσεων στην προσέγγιση των ψηφιακών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών. Στο Μ. Θ. (επίμ.), *Θέρμη και φως. Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Α.-Φ. Χριστίδη* (σσ. 385-397). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη"*. Δράμα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2016). Του κύκλου τα γυρίσματα: Σχολικός χρόνος, διδακτικά σχήματα και γλωσσική διδασκαλία. Στο Ε. Τ. Χοντολίδου Ε., *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολο)γικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 232-251). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κωστούλη, Τ. (2008). Κριτική ανάλυση του γραμματισμού της σχολικής τάξης: Βασικές θέσεις και άξονες μελέτης. Στο Α. Μοξερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίδης, & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου, *Γλώσσας χάριν. Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη* (σσ. 577-590). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη, Τ. (2009). Συνικοδόμηση πλαισίων γύρω από το γραπτό λόγο μέσα στη σχολική τάξη. Στο Τ. Κωστούλη, *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης* (σσ. 169-209). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωστούλη, Τ. (2014). Προς έναν νέο λόγο για τη διδασκαλία της "γραμματικής" σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Λειτουργίες και "μέρη του λόγου" στη σχολική αίθουσα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη"* (σ. http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/3.%20%CE%9A%CE%A9%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%97.pdf).
- Κωστούλη, Τ. (2015α). Από τη Γλωσσική - Κειμενική Ομοιογένεια στη Διερεύνηση της Υβριδικότητας των Τοπικών Κοινοτήτων: Τρόποι διαμόρφωσης και

- διδασκαλίας της κυρίαρχης ποικιλίας. Στο Μ. Τζακώστα, *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. (σσ. 141-166). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τ. (2015β). Διαλογικότητα, πολυφωνία, γραμματική και ανάγνωση στο σχολείο. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου στην παιδαγωγική πράξη. Στο Γ. Ανδρουλάκης, *Γλωσσική παιδεία: 35 αφιερωμένες μελέτες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 165-177). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τ., & Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 34ης υνάντησης του συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ*, σσ. 252-270.
- Λιάμπας, Τ., & Κάσκαρης, Γ. (2007). Κριτικός Μεταμοντερνισμός, Κριτική Παιδαγωγική και τα Ιδεολογικά Σχήματα του Νεοφιλελευθερισμού στην Εκπαίδευση. *Θέσεις*, 99.
- Λύκου, Χ. (x.x.). Η Συστημική - Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *komvos.edu.gr/periodiko*, σσ. 1-9.
- Λύοταρ, Ζ. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση. Μτφρ. Παπαγιώργης*. Αθήνα: Γνώση.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2016). Σταθερότητα και μεταβλητότητα των κειμένων. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος, *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 315-335). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντής, Γ. (2008). *Από την παράδοση στη μετάβαση*. Ρέθυμνο: αυτοέκδοση.
- Παπανικόλα, Ε., & Τσιπλάκου, Σ. (2008). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα. *Πρακτικά 10 συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, σσ. 623-644.
- Παρασύρης, Δ. (2007). *Νη Ζα*. Ρέθυμνο: Γραφοτεχνική Κρήτης.
- Παυλίδου, Μ. (2017). *Γλωσσική εκπαίδευση και σχολικός λόγος στις ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές, αδημ. διδ. διατρ. . Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.
- Πολίτης, Π. (2000). *(αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή) Η επιστημική τροπικότητα στο πλαίσιο της συνομιλίας: η περίπτωση των δοξαστικών ρημάτων*. Θεσσαλονίκη.

- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ροδοπούλου, Ξ. (2010). *Κοινωνική έρευνα δράσης στο γυμνάσιο Γαράζου του ορεινού Μυλοποτάμου (μεταπτυχιακή εργασία Α κύκλου)*. Ρέθυμνο: ατο: https://elocus.lib.uoc.gr/search/?search_type=simple&search_help=&display_mode=overview&wf_step=init&show_hidden=0&number=10&keep_number=&cclterm1=%CE%A4%CF%83%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82&cclterm2=&cclterm3.
- Σαματάς, Μ. (1995). Ο Ελληνικός Εκπαιδευτικός Γραφειοκρατισμός. Μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της γραφειοκρατούμενης Ελληνικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμιάς, & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 120-149). Αθήνα: Σείριος.
- Σιπητάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921-1997: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα : Gutenberg.
- Στάμου, Α. (2014). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό Ρόλο της Γλώσσας. Στο Μ. Γεωργλίδου, Μ. Σηφianού, & Β. Τσάκωνα, *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.
- Ταίηλορ, Τ. (2006). *Οι δυσανεξίες νεωτερικότητας. Μτφρ. Μ. Πάγκαλος, Εισ. Κ. Παπαγεωργίου*. Αθήνα: ΕΚΚΡΕΜΕΣ.
- Τσάκωνα, Β. (2014). "Τ' αβγά παίρνω μόνη μου;": Κριτικός γραμματισμός, επαγγελματικές συνδιαλλαγές και ευγένεια. *Γλωσσολογία/Glossologia*, 22, σσ. 19-39.
- Τσαντηρόπουλος, Α. (2004). *Η Βεντέτα στη σύγχρονη ορεινή κεντρική Κρήτη*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Τσαντηρόπουλος, Α. (2008). Οικονομία, Κοινωνία και Πολιτική στο σύγχρονο Ρέθυμνο. *Ρεθυμνιώτικα Νέα*.
- Τσάφος, Β. (2012). Ο ρόλος του μαθητή στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος: προκλήσεις, όρια και αντιστάσεις. *Νέα Παιδεία*, 144, σσ. 135-148.

- Τσάφος, Β. (2017). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο ε. Η. Ματσαγγούρας, *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (σσ. 466-511). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016α). "Ακίνδυνη" εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα. It's complicated. *Επιστήμες Αγωγής*, σσ. 140-160.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016β). Κειμενικά είδη και Κριτικός Γραμματισμός: μια ανοιχτή σχέση. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος, *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 337-354). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσολάκης, Χ. (1995). *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Υπουργείο Παιδείας, Έ. κ. (2017, 9 27). *Φωτόδεντρο*. Ανάκτηση 11 17, 2018, από Φωτόδεντρο εκπαιδευτικά βίντεο: <http://photodentro.edu.gr/video/simple-search?newQuery=yes>
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλε.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χάρης, Γ. (2001). *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003α). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολόγος*, 113, σσ. 405-414.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(Αναπτύσσεται στον Β τόμο της διατριβής)



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Β΄ τόμος - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Οι μαθητές/τριες ως συνερευνητές/τριες σε
κοινότητες γραμματισμού κατά τη γλωσσική
διδασκαλία**

του Κωνσταντίνου Σιπητάνου

Ρέθυμνο, 2020

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας περιεχομένων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	436
Προπαρασκευαστικό στάδιο	439
Υπεύθυνη Δήλωση Γονέα (πρότυπο)	440
Το χρονοδιάγραμμα του προπαρασκευαστικού κύκλου	443
Απομαγνητοφώνηση αστείας ιστορίας που συλλέχθηκε από τους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και συναφές φύλλο εργασίας για την επεξεργασία τους	444
Απομαγνητοφώνηση προφορικού λόγου από ιδιωτική συνομιλία μαθητών/τριών στην τάξη και φύλλο εργασίας.....	453
Ερωτηματολόγιο με εικόνες	457
Ερωτηματολόγιο συμπλήρωσης της πρότασης	462
Απόσπασμα από τις αναλύσεις του εκπαιδευτικού πάνω στα δεδομένα του προπαρασκευαστικού σταδίου	467
A ΚΥΚΛΟΣ	471
Χρονοδιάγραμμα του A κύκλου	472
Το θεματικό σύμπαν στο πλαίσιο των κοινοτήτων – συνοπτική περιγραφή γλωσσολογικής διδακτικής πρότασης.....	474
Η Διδακτική παρέμβαση του A κύκλου όπως έλαβε χώρα στη συγκεκριμένη σχολική αίθουσα	479
Τα τελικά κείμενα επεξεργασίας του A κύκλου που επεξεργαστήκαμε στην τάξη.....	491
Αίτηση άδειας για την πραγματοποίηση διδακτικής επίσκεψης.....	514
Τελικό ερωτηματολόγιο 1 A και B κύκλου	517
Τελικό ερωτηματολόγιο 2 A και B Κύκλου	521
Αναπαράσταση εννοιολογικού χάρτη που κατασκευάστηκε στη σχολική αίθουσα κατά τον τελικό αναστοχασμό του Α΄ κύκλου	523
B ΚΥΚΛΟΣ	524
Το Χρονοδιάγραμμα του B κύκλου.....	525
Τα κείμενα και οι φωνές που επεξεργαστήκαμε στον B κύκλο	527
Αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση του B κύκλου	528
Τα κείμενα του B κύκλου.....	549
Πίνακας 4 Συνολική καταγραφή διάδοσης αποτελεσμάτων ανά κειμενικό είδος, κοινότητα που απευθύνεται, συμμετοχή άλλων μελών κοινότητας και άλλων εκπαιδευτικών	579

Σημειώσεις στις μεθόδους ανάλυσης, παραδείγματα από κείμενα μαθητών/τριών και αναλυτικά παραδείγματα ανάλυσης	580
Η Θεωρία Αξιολόγησης (Appraisal Theory)	581
<i>Γιατί η θεωρία τοποθέτησης χρησιμοποιείται σε αυτή την έρευνα;</i>	581
<i>Η θεωρία της αξιολόγησης</i>	583
Η κριτική ανάλυση λόγου	592
<i>Η Συστημική – Λειτουργική Γραμματική του Halliday</i>	594
Ανάλυση εικόνων.....	599
Ανάλυση μεταφορικών αφηγήσεων.....	601
ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ 1	603
Εκτενή παραδείγματα ανάλυσης δεδομένων	604
Ανάλυση μαθητικού κειμένου με θεωρία αξιολόγησης των Martin & White, The Language of Evaluation: Appraisal of English, 2005.....	604
Εκτενέστερες αναλύσεις ανά κύκλο	617
Α΄ Κύκλος.....	617
<i>Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων</i>	617
<i>Παράθεση – συζήτηση ποικιλίας κειμενικών φωνών.....</i>	622
<i>Γνώμη νέων – ρητή τοποθέτηση σύγκρουσης ή συμμόρφωσης</i>	628
Β΄ Κύκλος.....	632
<i>Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων</i>	633
<i>Ποικιλία οπτικών – ρήγμα σε σχέσεις εξουσίας.....</i>	636
<i>Παράθεση – συζήτηση ποικιλίας κειμενικών φωνών.....</i>	642
<i>Γνώμη νέων – ρητή τοποθέτηση σύγκρουσης ή συμμόρφωση</i>	645
<i>Συμμόρφωση με «λόγο νέων»</i>	652
Τα δεδομένα από την ΣΕΔ	656
<i>Η σχέση με τον εκπαιδευτικό</i>	656
<i>Στάσεις, Αξίες και πεποιθήσεις για το Γλωσσικό μάθημα</i>	665
<i>Σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές/τριες</i>	684
<i>Μάθηση/ Μαθητεία</i>	700
<i>Ο Χωροχρόνος στην εκπαιδευτική διαδικασία</i>	717

Προπαρασκευαστικό στάδιο

Υπεύθυνη Δήλωση Γονέα (πρότυπο)

Αγαπητέ γονέα,

Τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018 θα εκπονήσω διδακτορική διατριβή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης με κεντρική υπόθεση εργασίας: **η συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας θα αυξηθεί και οι επιδόσεις τους θα βελτιωθούν αν συμμετέχουν και ο ίδιοι στην οργάνωση της διδασκαλίας**. Η διδακτορική διατριβή θα επιβλέπεται από την αναπληρώτρια καθηγήτρια Ελένη Κατσαρού του Πανεπιστημίου Κρήτης, τον Βασίλειο Τσάφο του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και την Τριανταφυλλιά Κωστούλη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

1. Σκοπιμότητα έρευνας

Να απαντηθεί το ερώτημα αν θα αυξηθεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών/τριών και αν θα βελτιωθούν οι επιδόσεις τους, όταν και οι ίδιοι συμμετέχουν στο σχεδιασμό, πραγματοποίηση, συλλογή δεδομένων και αξιολόγηση του μαθήματος.

2. Διαδικασία έρευνας

Θα δουλεύουμε αρχικά εκτός μαθήματος γλώσσας με υποομάδες 5-6 μαθητών/τριών και θα επιλέγουμε πώς θα διδάξουμε την ενότητα. Θα προετοιμάζουμε το μάθημα με την υποομάδα μαθητών/τριών σε ώρα που δουλεύουμε τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (πρωινή ώρα μετά το πέρας των μαθημάτων/ μάλλον την 7^η ώρα). Μετά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας θα συλλέγουμε δεδομένα από το μάθημα με μεθόδους που θα συναποφασίσουμε (π.χ. συνεντεύξεις, ηχογραφήσεις,

βιντεοσκοπήσεις) και θα αξιολογούμε το τι κάναμε. Η ίδια διαδικασία θα πραγματοποιηθεί και με τις υπόλοιπες ομάδες. Ενδέχεται να χρησιμοποιήσουμε κάποια ηλεκτρονική πλατφόρμα (που θα συναποφασίσουμε με τους μαθητές/τριες), για να αποστέλλουν τις εργασίες τους, τα βίντεο που θα κατασκευάζουν, τις παρουσιάσεις τους και οποιαδήποτε άλλο υλικό, αλλά και να ανταλλάσσουν απόψεις για τα θέματα που θα προκύπτουν (π.χ. ποια κείμενα θα διδάξουμε;). Εάν το επιθυμείτε θα έχετε πρόσβαση και εσείς.

3. Αναμενόμενα οφέλη

Οι μαθητές/τριες θα δουλέψουν περισσότερο και θα μπουν στη διαδικασία να αντιληφθούν το πώς οργανώνεται το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και πόσο σημαντικός είναι ο σχεδιασμός του. Θα έρθουν σε επαφή με περισσότερα κείμενα και θα κληθούν να σχεδιάσουν κάτι για τους συμμαθητές/τριες τους. Στη συνέχεια θα μπουν στη διαδικασία να δουν τα λάθη, τις παραλείψεις και πώς θα βελτιωθεί η κατάσταση σε επόμενο μάθημα. Αναμένεται να λειτουργήσουν ως υπεύθυνα άτομα, αφού θα λαμβάνουν αποφάσεις για την μόρφωσή τους και θα συνειδητοποιούν τι έχουν μάθει και τι ελλείψεις έχουν. Για την επιστημονική κοινότητα έχει σημασία να ερευνηθεί εάν αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών και αν βελτιώνονται οι επιδόσεις τους. Παρόμοιες έρευνες σε άλλα σχολεία έδειξαν πως η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία αυξάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

4. Πιθανοί κίνδυνοι/δυσκολίες

Δεν υπάρχουν κίνδυνοι ή δυσκολίες. Οι ώρες που θα αφιερώνονται στο σχεδιασμό είναι οι ίδιες με τα προγράμματα Σχολικών δραστηριοτήτων που οργανώνει το σχολείο (δες στην ιστοσελίδα του σχολείου)

5. Ανωνυμία/Προστασία προσωπικών δεδομένων

Τα ονόματα και τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών/τριών δεν θα γίνουν γνωστά.

Θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

6. Άρνηση/Απόσυρση

Οι μαθητές/τριες μπορούν να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή να αποσυρθούν σε οποιαδήποτε στάδιο αυτής.

Με εκτίμηση

Κωνσταντίνος Σιπητάνος

Εγώ ο/η..... γονέας του/της
..... μαθητή/τριας δηλώνω υπεύθυνα ότι
αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το
δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της
διεξαγωγής της.

Ημερομηνία:.....

O/H

Το χρονοδιάγραμμα του προπαρασκευαστικού κύκλου

Χρονοδιάγραμμα προπαρασκευαστικού σταδίου		
Ημερομηνία	Ώρες	Δραστηριότητα
18/10	2	Γνωριμία με το τμήμα
26/10	2	Συζήτηση ζητημάτων δεοντολογίας
27/10	1	Εισαγωγή σε συνεντεύξεις και ερευνητικό ημερολόγιο
8/11	1	Συνέχεια με συνεντεύξεις και ερευνητικά ημερολόγια
10/11	3	Συγκέντρωση υπεύθυνων δηλώσεων και εκκίνηση έρευνας
16/11	2	Αφηγήσεις – συγκέντρωση ιστοριών
23/11	2	Αφηγήσεις - επεξεργασία
30/11	3	Αφηγήσεις επεξεργασία
16/12	2	Ερωτηματολόγια και αναστοχασμός για την έως τώρα πορεία
19/12	2	Παρουσίαση ερωτηματολογίων. Συνολικός αναστοχασμός

Απομαγνητοφώνηση αστείας ιστορίας που συλλέχθηκε από τους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και συναφές φύλλο εργασίας για την επεξεργασία τους

Ας αναλύσουμε την κατάσταση με τις αφηγήσεις με αφορμή την απομαγνητοφώνηση του μαθήματος στο οποίο λέγαμε αστείες ιστορίες.

17:09	Εκπ.	Και η γιαγιά μου που είναι κουφή, ακούω λέει. ((Μιλάνε όλα μαζί)). Της λες κάτι της φωνάζεις. Φωνάζεις Φωνάζεις. Και μετά που δεν ακούει τριάντα φορές. Ε τι φωνάζεις δεν σε ακούω ((Γέλια)) Έλα! Να σας πω και μια άλλη ιστορία και μετά μου λέτε εσείς ((Θετική ανταπόκριση μαθητών/τριών)). Και θα πείτε ιστορίες από το σχολείο. Και χτυπούσαμε το κουδούνι να ανοίξει η γιαγιά. Πόση ώρα. Μισή ώρα πέρασε. Φωνάζουμε τη γειτόνισσα, βγαίνει η γειτόνισσα απέναντι. Φωνάζει τη γιαγιά. Κατεβαίνει κάτω η γιαγιά. Είχε περάσει μία ώρα που χτυπούσαμε την πόρτα. Ανοίγει η γιαγιά την πόρτα και λέει. Ε μα εσείς οι νέοι καθόλου υπομονή((γέλια)). Αλλού η γιαγιά. Θα σας πω και άλλο με τη γιαγιά μου και μετά εσείς θα μου πείτε για το σχολείο.
	Μία μαθήτρια	Ωραία
17:57	Εκπ.	Πάλι δεν ακούει. Η γιαγιά μου δε λέει σάντουιτς, λέει σάντουιτς ((γέλια)).
	Μανώλης	Τσάι εμένα
	Εκπ.	Δεν ξέρω πως είναι η δικιά σας η γιαγιά

	Πολλοί μαθητές/τριες	
	Αντώνης	Εμένα η γιαγιά μου δε λέει ίντερνετ, λέει ιντερνέτ
	Εκπ.	Δεν ξέρω πως είναι για τη δικιά σας, αλλά εμάς θέλει να μας ταΐζει συνέχεια.
	Πολλοί μαθητές/τριες	Ναι. Κύριε κύριε
	Μία μαθήτρια	Και η δικιά μου
	Εκπ.	Θα φας ένα σάντουιτς. Δε θέλω γιαγιά. Φάε ένα σάντουιτς . Γιαγιά δε θέλω. Ε φάε ένα σαντουίτς. Φάε ένα σαντουίτς. Μα τίποτα δεν τρώει. Φάε ένα σαντουίτς. Ε άντε γιαγιά φτιάξε ένα. Ε ό,τι θυμάσαι χαίρεσαι.
	Μαθητές/τριες	((Γέλια))
	ΕΚπ.	Ωραία! Εσάς / στο σχολείο/ σας έχουν//συμβεί έτσι:: αστεία περιστατικά::;
	Μαθητές/τριες	ΑΚΑΤΑΛΗΠΤΟ
	Μανώλης	Πάω μια μέρα τσαι μου λέει. Σάξε μου τον ποντικοποιητή. Ποιον της λέω;
	Μαθ.	((Γέλια))
	Εκπ.	Ποιον;
19:10	Μανώλης	Ποιον ποντικοποιητή; και της λέω πιάνει ποντικός εκεί; Τον κωδικοποιητή ((Γέλια)) Τσαι της λέω α τον αποκωδικοποιητή. ((Γέλια)) Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε. Τον αποκωδικοποιητή
	Εκπ.	Άλλο

	Μανώλης	Με το άλλο που λέει Χαμήλ Μπατάρ
	Εκπ.	Α:Πάμε
	Μαθητές/τριες	((Γέλια))
	Εκπ.	Πάμε
	Έλενα	Η προγιαγιά μου είναι ενενήντα κάτι χρονών. Δεν ακούει και της φωνάζω για να μας ακούσει και μας λέει Τι φωνάζεις. Μίλα πιο σιγά. Και μιλάμε σιγά. Άντε δεν ακούμε παιδί μου ((Γέλια))
	Εκπ.	Στο σχολείο κανά αστείο περιστατικό
	Μαθητές/τριες	
	Μανώλης	Εγώ δεν έχω κάτι
	Εκπ.	Εντάξει θα σας πω εγώ πάλι
	Μαθητές/τριες	Ο κύριος ο κύριος
	Εκπ.	Αλλά να πείτε και εσείς μετά
	Μαθητές/τριες	ΑΚΑΤΑΛΗΠΤΟ
	Εκπ.	Έχουμε ώρα.
	Μανώλης	Μιλάτε εσείς αρχίζει αυτή Τι; Τι;
	Χριστίνα	Τυρί και ψωμί. Ακούω μια χαρά
	Βίκτωρ	Μια χαρά ακούει ναι
	Μαριλένα	Η Χριστίνα έχει φάση όταν έρχεται σχολείο φοράει@@@@@@@@
	Χριστίνα	
20:09	Μαθητές/τριες	((Μιλάνε όλοι μαζί))
20:19	Εκπ	Επιλεκτική ακοή

	Μαθητές/τριες	Ακατάληπτο
	Μαριλένα και μετά επαναλαμβάνουν και άλλοι μαθητές/τριες	Κύριε πείτε εσείς
	Κάποιος μαθητής	Ε ((και χτυπάει παλαμάκια να κάνου ησυχία για να πει ο εκπ. ιστορία))
	Εκπ.	Είχαμε ένα φυσικό, αλλά δεν το θυμάμαι πολύ καλά. Θα σας πω δύο περιστατικά. Τη μια φορά έλεγε. Θα σας πω ένα περιστατικό γιατί το άλλο δεν το θυμάμαι καλά. Είχε φέρει καινούρια παπούτσια. Είχε πάρει ο καθηγητής της φυσικής καινούρια παπούτσια και με γεια κύριε, με γεια κύριε((ο εκπαιδευτικός μιμείται μαθητές/τριες)). Σας άρεσε; και το βγάζει ((ο εκπ. Σαν να θέλει να γελάσει. Ο εκπ αναπαριστά την κίνηση που ο φυσικός κρατούσε το παπούτσι και το έδειχνε)) (Γέλια)
	Μαθητές/τριες	Γέλια
	Έλενα	Στέλλα! Θυμάσαι;/ εκείνον των Εικαστικών; Τον μπούκλα; ((Γέλια))
	Εκπ.	Για πείτε
	Έλενα	Ήτανε ένας δάσκαλος που μας έκανε εικαστικά. Και είχε τη μια του μπούκλα ((η μαθήτρια θέλει να γελάσει))
	Μαριλένα	σφουγγαρίστρα
	Βίκτωρ	Ο διευθυντής

	Αντώνης	Ναι κύριε ο διευθυντής
	Ένας μαθητής	Ο διευθυντής έχει μια μπούκλα
	Αντώνης	Ο διευθυντής. Τόσα μαλλιά @@@@. Όποια παιδιά έχουν ψείρες(μιμείται φωνή και ύφος Διευθυντή και) να πούνε στις μαμάδες να τα σιάξουν . Και έχει τόσα μαλλιά ((εννοεί τον Διευθυντή και κάνει την κίνηση))
	Κάποιοι Μαθητές/τριες	Κύριε; Κύριε;
	Εκπ.	Σςς
	Κάποια μαθήτρια	Ναι Έβρεχε εκείνη τη μέρα
	Αγγελική Πρ.;;	Όταν κάναμε παρέλαση. Ήτανε μια κοπέλα πίσω από τον διευθυντή μας/ από τον διευθυντή μου και αυτός ήταν από μπροστά. την κοπέλα. Αντί να κοιτούσε την παρέλαση. ((Κάνει κίνηση για να δείξει πως η κοπέλα δε φαινόταν πίσω από τα μαλλιά του Διευθυντή. Γέλια μαθητών/τριών))
21:46	Μαθητές/τριες	((Όλοι μαζί μιλάνε))
	Μανώλης	Εμείς κύριε στο δημοτικό είχαμε έναν κύριο
	Εκπ.	Ένας ένας ένας ένας
	Μανώλης	Ο Κουτσομπής
	Αντώνης	Κύριε να τα κλείσουμε τα βιβλία
	Εκπ.	Περίμενε ρε
21:57	Μανώλης	Ήτανε μπουνταλάς. Τσε κάθονταν πάνω στην καρέκλα και έκανε τα χέρια του έτσι ((δείχνει τα χέρια σταυρωμένα και τους αντίχειρες να περιστρέφονται ο ένας γύρω από τον

		άλλο)). Βγάλτε μια κόλλα χαρτί τώρα. Γράψτε((το λέει σαν να γελάει)). Γράψτε ό,τι θέλετα τσαι έκανε έτσι τα σέργια του. ((Γέλια)) Και μας έκανε έτσι ε ((ξανάκάνει τα χέρια του δασκάλου))
22:12	Κωσντατίνα	Την πρώτη ώρα μετά κάναμε λίγο μάθημα. Ε μετά φεύγαμε
	Μαθητής;	Κύριε
	Μανώλης	Εμείς τον λέγαμε Κουτρομπή
	Έλενα	Πέρσι στην παρέλαση παραλίγο να πάρω κόντεψα να πάρω το κεφάλι της Στέλλας.
	Εκπ.	Εσύ;
	Μαίρη	Αλήθεια;
		Τον σταυρό. Με κουνούσανε και κάνω ντουκ στο κάγκελο και
	Στέλλα	
		Και εγώ την κουτούλησα στο::
		Την γυρίζω έτσι την φέρνω γρήγορα
	Μανώλης	Κύριε να λέμε αστεία να μην κάνουμε άλλο μάθημα σήμερα;
	Μαθητές/τριες	
	Αντώνης	Κύριε να πούμε κανά ανέκδοτο;
23:07	Εκπ.	Ιστορίες λέμε τώρα
	Μαθητές/τριες	[Μιλάνε όλοι μαζί και Γελάνε για περίπου μισό λεπτό] Εσείς.

23:35	Εκπ.	Λοιπόν να πω εγώ μία. Ήμασταν πέρσι σε ένα μάθημα, αυτοί που είναι τώρα Τρίτη τάξη τότε ήμασταν στην πρώτη. Και εκεί που κάναμε μάθημα φωνάζω δυνατά((ο καθηγητής σαν να πάει να γελάσει)). Α κύριε κάνετε σαν την Μοιραράκη. ((Γέλια))
	Μαθήτρια	Ποια είναι η Μοιραράκη
	Εκπ.	Αυτή με τα χαλιά:
	Μαθητής	Αλήθεια;
	Μθητές	((Μιλάνε όλοι μαζί))
	Εκπ.	Έλα βρε έλα
24:00	Εκπ.	Πες μου ότι η γιαγιά σου είναι κουφή ((Γέλια)) Έλα Έλα
	Μαθητές/τριες	((Μιλάνε όλοι μαζί))
	Εκπ.	σςσ
	Χριστίνα	Και πετάγεται η γιαγιά μου και Τα μάτια σας εκεί πέτα
	Αντώνης	Κύριε, αν πατήσετε στο youtube είναι μια γιαγιά που λέει γιαγιά μπινελίκια
	Μαθητές/τριες	((Μιλάνε όλοι μαζί))
24:40	Αγγελική Πρ.	Η προγιαγιά μου έχει ο μπαμπάς μου και χτυπάει και χτυπάει πάνω στον πάγκο. [Μιλάνε όλοι μαζί] Και μετά Και κάνει α και το παίρνει και [Γέλια] και πάει ο παππούς και κάνει και βλέπεις και

Δουλέψτε ανά ομάδες και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

- Δε λένε όλοι οι συμμαθητές/τριες σας ιστορίες. Ποιοι λένε ιστορίες;
- Ποιες σας άρεσαν περισσότερο και γιατί;
- Γιατί οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες μίλησαν και όχι άλλοι;
- Θεωρείται ότι σε ένα σοβαρό μάθημα δεν χωράνε οι αυθόρμητες προφορικές αφηγήσεις;
- Γιατί οι αφηγήσεις που λένε οι συμμαθητές/τριες σας είναι μικρότερες από του καθηγητή;
- Αν έλειπε ο καθηγητής οι ιστορίες θα ήταν διαφορετικές; Αν ναι πως;
- Γιατί προσκαλείτε μόνο τον καθηγητή και τον Μανώλη να πει ιστορίες;
- Μήπως ο εκπαιδευτικός με τον τρόπο του εμπόδισε τους μαθητές/τριες να πούνε ιστορίες;
- Σε κάποιες στιγμές μιλάτε όλοι μαζί. Ο εκπαιδευτικός κάνει παρατήρηση να σταματήσετε. Πιστεύετε ότι έτσι διστάζετε να πείτε ιστορίες;
- Ο Μανώλης θα έλεγε διαφορετικά την ιστορία στην τάξη χωρίς τον καθηγητή να είναι παρών;
- Αν ο καθηγητής δεν ήταν στην τάξη οι ιστορίες θα ήταν πιο αστείες;
- Παραθέτω απόσπασμα από έκθεση συμμαθητή σας: *«Ξαφνικά εκεί που κάναμε μάθημα αρχίσαμε και λέγαμε αστείες ιστορίες που είχαν σχέση με τις γιαγιάδες μας και με τους παππούδες μας. Τότε γελούσαμε πάρα πολύ, μέχρι που χτύπησε το κουδούνι και τα παιδιά αποχωρήσαμε από τις τάξεις»*
 - Ο συμμαθητής/ η συμμαθήτριά σας θεωρεί ότι δεν κάναμε μάθημα εκείνη τη μέρα (Αφού λέει ξαφνικά...μάθημα). Συμφωνείτε με την άποψή του πως εκείνη τη μέρα δε καλλιεργήσαμε τον προφορικό λόγο;

- Την ίδια ιστορία θα τη λέγατε διαφορετικά στο σπίτι ή σε συμμαθητές/τριες σας; Αν γιατί;
- Θα μπορούσε το παραπάνω κείμενο να μπει μέσα στο σχολικό βιβλίο;
- Θα μπορούσε ο καθηγητής να χρησιμοποιήσει το παραπάνω κείμενο για να φτιάξει ασκήσεις ή να το χρησιμοποιήσει σε ένα διαγώνισμα;

Ερωτήσεις που αφορούν τη συλλογή προφορικών αφηγήσεων

- Πώς θα μπορούσαμε να φέρουμε στην τάξη πιο αυθεντικές προφορικές σας αφηγήσεις;
- Συναντήσατε δυσκολίες στη συγκέντρωση συνομιλιών;

Ερωτήσεις σχετικά με σημασία των προφορικών αφηγήσεων

Οι προφορικές αφηγήσεις είναι ένα κομμάτι των αφηγήσεων. Μπορούν οι γλωσσικοί στόχοι να μαθευτούν και από άλλα αφηγηματικά ή μη αφηγηματικά είδη. Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να μάθουμε για την παροντική / παρελθοντική χρονική βαθμίδα μέσα από το κείμενο «Ο παππούς και το εγγονάκι» του Λέων Τολστόι. Παρόλα αυτά σας παρότρυνα να χρησιμοποιήσουμε αυθόρμητες προφορικές αφηγήσεις

- Είναι σημαντικό να βάλουμε προφορικές αφηγήσεις στο μάθημα;
- Μαθαίνετε καλύτερα από τις προφορικές αφηγήσεις ή από άλλα κείμενα πιο «σχολικά»;

**Απομαγνητοφώνηση προφορικού λόγου από ιδιωτική συνομιλία
μαθητών/τριών στην τάξη και φύλλο εργασίας**

Καταγραφή αυθόρμητου διαλόγου δύο κοριτσιών γυμνασίου

Μαρία: Γεια σου Γεωργία!

Γεωργία: Γεια Μαρία! Πάμε στο δωμάτιό μου;

Μαρία: Πάμε! // Τι κάνεις;

Γεωργία: Είμαι πολύ χαρούμενη! Χτες που είχα πάει στο σπίτι της Αθηνάς, της φίλης μας, η μαμά της με ρώτησε, αν θέλω, να βαφτίσω το μωρό, τον μικρό αδερφό της Αθηνάς!

Μαρία: Και εσύ να φανταστώ είπες ναι!

Γεωργία: Τι άλλο θα 'λεγα; Και θα σε καλέσω!

Μαρία: Ούτως ή άλλως είμαι καλεσμένη!

Α μέρος: Ερωτήσεις λειτουργικού γραμματισμού – επανάληψη των ενοτήτων

1&2

1. Να εντοπίσετε τον πομπό, τον δέκτη και τον κώδικα επικοινωνίας;
2. Να επισημάνετε εάν ο τρόπος που μεταβιβάζεται το μήνυμα είναι τεχνητός ή φυσικός και ποιες συνέπειες έχει για την επικοινωνία.
3. Τι είδους επικοινωνίας είναι αυτή προφορική ή γραπτή;
4. Το κείμενο είναι πολυτροπικό; Γιατί;
5. Να αναγνωρίσετε το είδος των προτάσεων:

- a. Γειά σου Μαρία!
 - b. Στο είπε η Αθηνά;
 - c. Πάμε;
6. Το τελευταίο {πάμε!} Θα μπορούσε να γραφτεί και ως {πάμε.} Τι είδους πρόταση είναι αυτή; Θα ταίριαζε αυτή η επιλογή στη σχέση που έχουν οι συνομιλήτριες;
7. Τι είδους προτάσεις είναι οι παρακάτω ως προς τα συστατικά τους;
- a. Είμαι πολύ χαρούμενη!
 - b. Η μαμά της με ρώτησε.
 - c. Αν θέλω να βαφτίσω το μωρό, τον μικρό αδερφό της Αθηνάς.
8. Ποια στοιχεία του προφορικού λόγου διαπιστώνεται στον παρακάτω διάλογο;

Β' μέρος Ανάλυση Λόγου

Τοποθετημένη πρακτική

Εθνογραφικές πληροφορίες για τον διάλογο: Δύο μαθήτριες και φίλες ηλικίας γυμνασίου συνομιλούν στο δωμάτιο της μιας κοπέλας.

Ανοιχτή διδασκαλία (ερωτήσεις ανάλυσης λόγου)

1. Να υπογραμμίσετε τις προτάσεις που αναφέρονται στη εξέλιξη της δράσης
2. Ποιες/α προτάσεις/η μας εισάγουν/ει στην υπόθεση της αφήγησης;
3. Ποιες προτάσεις παρέχουν πληροφορίες για τις συνθήκες επικοινωνίας (ποιος, που; πότε;)
4. « Και εσύ να φανταστώ είπες ναι!» Με τη φράση αυτή η Μαρία επιβεβαιώνει η απαξιώνει την πρόταση να γίνει η Γεωργία ανάδοχος;

5. Στο απόσπασμα που αφορά την εξέλιξη της δράσης
- a. Ποιούς χρόνους εντοπίζετε;
 - b. Ποιο το ποιόν ενέργειας;
 - c. Υπάρχει ευθύς λόγος ή κατασκευασμένος διάλογος;
 - i. Για ποιο λόγο ο αφηγητής επιλέγει τα συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία;
6. Πώς αντιμετωπίζει η Γεωργία την πρόταση να γίνει νονά;
- a. Ποια γλωσσικά στοιχεία φανερώνουν τη στάση της Μαρίας;
 - i. Υπάρχει ευθύς λόγος ή κατασκευασμένος διάλογος;
 - ii. Υπάρχει επανάληψη
 - iii. Λεπτομερής καταγραφή εικόνων;
 - iv. Ελλειπτικές προτάσεις;
 - v. Επιτακτικά επίθετα/επιρρήματα (π.χ. πολύ)
 - vi. Επιτονισμός;
 - b. Ποια παραγλωσσικά στοιχεία θα εντάσσατε στο διάλογο και γιατί;
 - c. Δύο συμμαθήτριές σας να αναπαραστήσουν τον διάλογο
 - d. Ποιες κινήσεις παρατηρείτε; Ταιριάζουν με τα λεγόμενα των συνομιλητριών;
7. Η συνομιλήτρια της Γεωργίας εμπλέκεται ή αποστασιοποιείται; Με ποια γλωσσικά στοιχεία επιβεβαιώνεται η θέση της;

Γ' μέρος Ερωτήσεις κριτικού γραμματισμού – κριτικής πλαισίωσης

Αφού συζητήσετε και απαντήσετε στις ερωτήσεις να συντάξετε ένα κείμενο με τις απόψεις σας.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Αν έχετε διαφορετικές απόψεις να τις συζητήσετε με επιχειρήματα

1. Ποιες σχέσεις έχει η Γεωργία με τα υπόλοιπα πρόσωπα που εμπλέκονται στην αφήγηση.
2. Πώς αντιμετωπίζει η Μαρία την πρόταση που υπέβαλε η Αθηνά στην Γεωργία να γίνει νονά;
3. Είναι σημαντικό ο θεσμός του ανάδοχου για την Γεωργία;
4. Αν αρνιόταν η Γεωργία, πώς θα αντιμετώπιζε η Μαρία τη Γεωργία;
5. Μπορεί η Γεωργία να γίνει νονά, αν και είναι μαθήτρια γυμνασίου;
6. Η Μαρία και η Γεωργία αμφισβητούν το θεσμό του ανάδοχου ή τον δέχονται;
7. Θα μπορούσε η Γεωργία να αρνηθεί την πρόταση της Αθηνάς να γίνει νονά;
8. Ποιες συνέπειες θα είχε αυτή η άρνηση για τη Γεωργία;
9. Αμφισβητεί η Γεωργία ή/και η Μαρία τον θεσμό της βάφτισης;

Μετασηματισμένη πρακτική

1. Αλλάξτε τον διάλογο με το εξής σενάριο: Η Μαρία δεν αποδέχεται το θεσμό της βάφτισης σε μικρή ηλικία. Πιστεύει πως η επιλογή της θρησκείας πρέπει να γίνεται σε μετέπειτα ηλικιακό στάδιο.
 - a. Ποιες γλωσσικές αλλαγές κάνατε;
 - b. Ποια χαρακτηριστικά θα συγκέντρωνε η νέα Μαρία που δεν αποδέχεται το θεσμό της βάφτισης.
2. Με ποια από τις δύο Μαρίες ταυτίζεστε με την πρώτη ή με την δεύτερη και γιατί;

Ερωτηματολόγιο με εικόνες



Σε κάθε εικόνα διάλεξε ποια εικόνα σε εκφράζει καλύτερα και από κάτω γράψε το συναίσθημα!

1. Όταν ο κύριος μας ζήτησε να ηχογραφήσουμε στην τάξη ένιωσα

 <p>Oh, you crazy!</p>	<p>Ζωγράφισέ εσύ</p>

2. Μετά την επεξεργασία των προφορικών αφηγήσεων κατάλαβα ότι με αυτόν τον τρόπο



Ζωγράφισέ το!

3. Αν μας ζητήσει ο κύριος να ξαναφέρουμε προφορική αφήγηση ξανά θα νιώθω κάπως έτσι...



--	--

--

Ζωγράφισέ το!

Ερωματολόγιο συμπλήρωσης της πρότασης

Υπάρχει μια συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με την εισαγωγή ή μη των προφορικών αφηγήσεων στην εκπαίδευση. Το ερώτημα είναι αν μας βοηθούν πραγματικά; Ποικίλες απαντήσεις έχουν δοθεί. Σπάνια όμως ρωτούνται οι ίδιοι οι μαθητές/τριες για κάτι! Ας πούμε και εμείς τη γνώμη μας λοιπόν!



Ας χωριστούμε σε ομάδες και ας εκφραστούμε!

Μην ξεχνάτε η γνώμη του καθενός μετρά! Ας ερωτηθούν όλοι και συνθέστε την άποψη όλης της ομάδας. Ακόμη και αν σε μια τετραμελή ομάδα οι τρεις συμφωνούν και ο ένας διαφωνεί γράψτε *κατά βάση..... Ένα μικρό τμήμα της ομάδας ...*

1^η ομάδα

Με τις αυθόρμητες αφηγήσεις στην τάξη μπορούμε να

Δε θέλω/δε μπορώ/ δε μου αρέσει να κάνω μια αυθόρμητη αφήγηση μέσα στην τάξη,
γιατί...

2^η Ομάδα

Θα έκανα μια αυθόρμητη αφήγηση μέσα στην τάξη, αν....

Όταν μας ζήτησε ο κύριος να ηχογραφήσουμε αφηγήσεις δικές μας ένωσα
,διότι

3^η ομάδα

Αφού επεξεργαστήκαμε τις προφορικές αφηγήσεις στην τάξη κατάλαβα ότι με τις προφορικές αφηγήσεις έχω να κερδίσω/χάνουμε χρόνο επειδή

Θα ήθελα να ξαναασχοληθούμε/να μην ξαναασχοληθούμε με τις προφορικές

αφηγήσεις επειδή

Ερώτηση για όλες τις ομάδες (αφού απαντηθούν οι άλλες)

Θα θέλατε να ξαναχρησιμοποιήσουμε αυθόρμητες αφηγήσεις στο μάθημα;

ΝΑΙ/ΟΧΙ

Αν υποθέσουμε ότι σας άρεσαν οι προφορικές αφηγήσεις και θέλετε να τις χρησιμοποιούμε στο μάθημα, ο καλύτερος τρόπος για να συλλέξουμε δεδομένα από το άμεσο περιβάλλον (σχολείο, οικογένεια, παρέα με φίλους) είναι να

Απόσπασμα από τις αναλύσεις του εκπαιδευτικού πάνω στα δεδομένα του προπαρασκευαστικού σταδίου

Με τις αυθόρμητες αφηγήσεις στην τάξη μπορούμε να συνεργαστούμε, να συμμετέχουμε περισσότερο στο μάθημα. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να καταλάβουμε πιο εύκολα το μάθημα και να διασκεδάσουμε με τους φίλους μας.

Σχολιασμός: Ενδιαφέρουσα είναι η ιεράρχηση των αποτελεσμάτων που θεωρούν οι μαθητές/τριες ότι έχουν οι αυθόρμητες αφηγήσεις επάνω τους. Υποθέτοντας πως το σημαντικότερο εκφράζεται πρώτα διαπιστώνουμε πως ο κonstrουκτιβιστικός τρόπος μάθησης αποτελεί το πρώτο χαρακτηριστικό αποτέλεσμα των αυθόρμητων αφηγήσεων. Ακολουθεί η συμμετοχή. Τα δύο αυτά στοιχεία εκφράζονται σε σύγκριση με άλλους τρόπους διδασκαλία και άλλα είδη κειμένων (ειδικά σχολικών που έχουν έρθει σε επαφή οι μαθητές/τριες στην τάξη) με τους μαθητές/τριες να προκρίνουν τις αυθόρμητες αφηγήσεις. Σημειώνουμε στο σημείο αυτό το ρόλο του εκπαιδευτικού που ως φορέας εξουσίας επηρεάζει το αποτέλεσμα. Η εξουσία του εκπαιδευτικού έγινε προσπάθεια να αμβλυνθεί με την ουδέτερη σημείωση στην αρχή του ερωτηματολογίου, όπου οι μαθητές/τριες καλούνταν να συμμετάσχουν και να

πουν τη γνώμη τους. Τρίτο στοιχείο είναι η ευκολία στην κατανόηση. Τα διδακτικά αντικείμενα γίνονται πιο κατανοητά. Εδώ δεν έχουμε να κάνουμε με τη διδακτική μεθοδολογία ή την επιλογή των κειμενικών ειδών. Οι μαθητές/τριες προεκτείνονται σε γνωστικά στοιχεία. Ο συγκριτικός βαθμός δείχνει πως οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τους αυθόρμητους διαλόγους με κυρίαρχους τρόπους διδασκαλίας και επισημαίνουν πως το κειμενικό αυτό είδος τους βοηθά. Τελευταίο στοιχείο που προβάλλεται είναι η διασκέδαση. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να απόλαυσαν το μάθημα με διαλόγους. Δε δίστασαν να το γράψουν στο ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο δεδομένο πιστεύουμε ότι συνδέεται με το κλίμα διαλόγου και οικειότητας που δημιουργείται στην τάξη. Νομίζουμε πως η έκφραση του συγκεκριμένου στοιχείου δε θα λεγόταν, αν δεν υπήρχε πρώτα ένα αρχικό κλίμα αποδοχής. Η κονστρουκτιβιστική δυναμική έρχεται σε σχήμα κύκλου με εμπρόθετο προσδιορισμό να κλείνει την απάντηση της 1^{ης} υποομάδας. Δεν είναι τυχαία η επανάληψη. Να σημειωθεί εδώ πως οι ομάδες δεν είναι η κυρίαρχη μεθοδολογία στο σχολείο. Στο σύνολο των 25 καθηγητών χρησιμοποιείται συστηματικά από δύο. Ενώ και άλλος ένας εκπαιδευτικός έχει αρχίσει να εισάγει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Στο συγκεκριμένο τμήμα μόνο ο διδάσκων εφαρμόζει ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Δε θέλω/ δε μπορώ δε μου αρέσει/μου αρέσει να κάνω μια αυθόρμητη αφήγηση μέσα στην τάξη, γιατί...

Θέλουμε γιατί είναι πιο διασκεδαστικό και είμαστε πιο άνετοι

Σχολιασμός: Στη συγκεκριμένη απάντηση εντυπωσιάζει πως η σύνταξη του εκπαιδευτικού απορρίπτεται. Οι μαθητές/τριες απορρίπτουν το α ενικό πρόσωπο και επιλέξουν το α πληθυντικό. Μπορεί να επηρεάστηκαν και από την προηγούμενη ερώτηση. Από ότι φαίνεται όμως άλλαξαν τον αριθμό για να δηλώσουν την

ομαδικότητα και τη συμμετοχή. Η συμμετοχή δεν αναφέρεται ρητά σε αυτήν την απάντηση. Ως βασικό στοιχείο προβάλλεται η διασκέδαση. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να βλέπουν τις αυθόρμητες αφηγήσεις ως κάτι διαφορετικό και να ξεφεύγουν από το συγκεκριμένο και σοβαρό. Εδώ φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί και το υπάρχον σχολικό σύστημα προβάλλουν αντιστάσεις στην εισαγωγή των προφορικών αφηγήσεων στο γλωσσικό μάθημα. **Θα έκανα ¹μια αυθόρμητη αφήγηση μέσα στην τάξη, αν ενώ εγώ μιλούσα οι συμμαθητές/τριες μου δε με κοροΐδευαν από μέσα τους και με άκουγαν με προσοχή χωρίς να κάνουν σχόλια(τα δύο άτομα από την ομάδα συμφωνούν)** (η ομάδα ήταν 5 μελής). *Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας συμφωνούν με την άποψη να μη νιώθουν αμήχανα όταν εκφράζουν τη γνώμη τους.*

Το πρώτο στοιχείο που προβάλλουν τα δύο από τα πέντε μέλη της ομάδας ως βασική προϋπόθεση για τη συνέχιση των αφηγήσεων είναι η αποφυγή κοροϊδίας και τα σχόλια. Μάλιστα μιλούν για σχόλια από μέσα τους. Να αναφέρουμε εδώ ότι αυτό ήταν και το θέμα που προέκυψε όταν κάτσαμε κυκλικά. Επίσης, οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη να τους ακούν χωρίς να σχολιάζουν οι συμμαθητές/τριες τους. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες φαίνεται να μην απαντούν στην ερώτηση, αλλά να συμβουλεύουν τους μαθητές/τριες τους να μη νιώθουν αμήχανα. Η συγκεκριμένη απάντηση δεν αφορά μόνο αφηγήσεις, αλλά γενικότερο προβληματισμό των παιδιών, όπως προέκυψε από ακόλουθη συζήτηση σε ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν την σημείωση να ακουστούν όλες οι φωνές της ομάδας.

ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

¹ Ίσως λάθος και το ερώτημα. Να έφερνα ή να έγραφα μια αυθόρμητη συνομιλία; Δεν ξέρω τι κατάλαβαν οι μαθητές

(εδώ οι μαθητές/τριες ζήτησαν διευκρινήσεις για το τι ακριβώς ζητάει η ερώτηση. Τους είπα θα φέρνατε άλλες αφηγήσεις από παρέα, φίλους κτλ)

**Θα θέλατε να ξαναχρησιμοποιήσουμε αυθόρμητες αφηγήσεις στο μάθημα;
ΝΑΙ/ΟΧΙ**

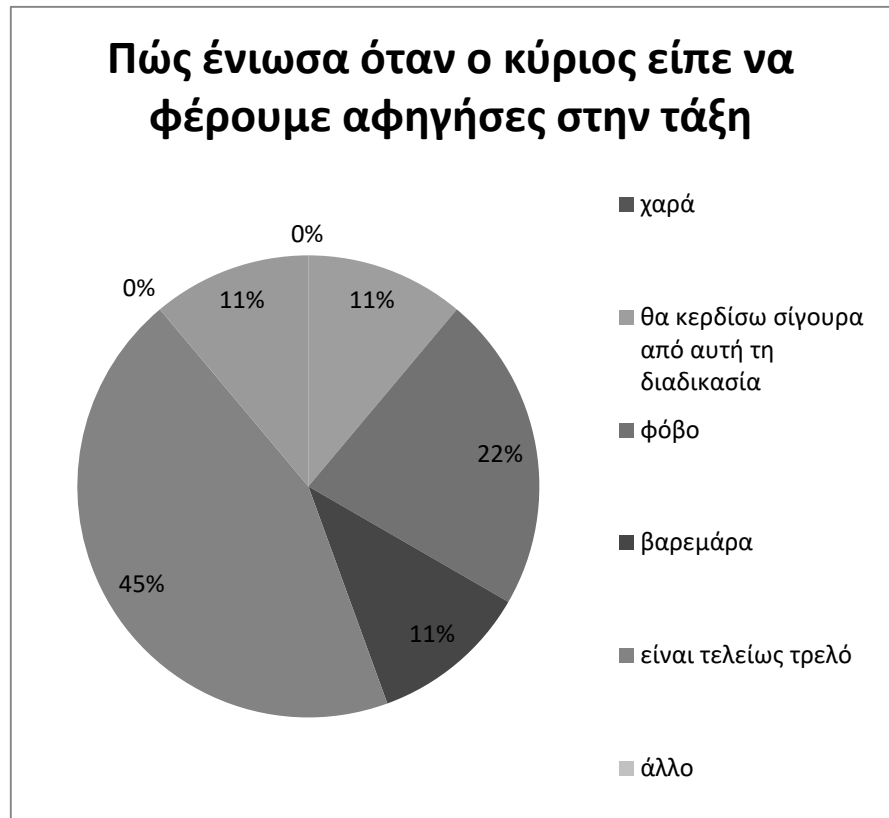
Αν υποθέσουμε ότι σας άρεσαν οι προφορικές αφηγήσεις και θέλετε να τις χρησιμοποιούμε στο μάθημα, ο καλύτερος τρόπος για να συλλέξουμε δεδομένα

από το άμεσο περιβάλλον (σχολείο, οικογένεια, παρέα με φίλους) είναι να....

1^η απάντηση

ηχογραφήσεις και στη συνέχεια να γράψω σε ένα τετράδιο την

ηχογράφιση.



2^η απάντηση προφορικές αφηγήσεις για το σχολείο θα φέρναμε, ενώ με την παρέα, με τους φίλους ανάλογα τι θέμα. Αλλά με την οικογένεια όχι γιατί είναι προσωπικά θέματα.

Α ΚΥΚΛΟΣ

Χρονοδιάγραμμα του Α κύκλου

Χρονοδιάγραμμα Α κύκλου		
Ημερομηνία	Ωρες διδ/ας	Δραστηριότητα
10/1	2	Επιλογή θέματος και θέση ερωτήσεων
11/1	1	Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων
17/1	2	Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων
18/1	1	Εισαγωγή έννοιας πολυφωνίας – αναζήτηση κειμένων
24/1	2	Αναστοχασμός – προβλήματα στην εύρεση κειμένων, αποφάσεις συγκρότησης διαδικτυακής κοινότητας και συλλογή δεδομένων από την κωμόπολη του Περάματος
25/1	1	Εκμάθηση πλατφόρμας Edmodo
31/10	3	Διδακτική επίσκεψη για συλλογή συνεντεύξεων
7/2	2	Επεξεργασία συνεντεύξεων
8/2	1	Επεξεργασία συνεντεύξεων
14/2	2	Επεξεργασία ψηφιακών κειμένων (π.χ. YouTuber, Διαφημίσεις)
15/2	1	Προβολή αποσπάσματος από την εκπομπή «Όλα για την υγεία μου»
21/2	2	Επεξεργασία βίντεο «Όλα για την υγεία μου»
22/2	1	Επεξεργασία βίντεο «Όλα για την υγεία μου»
24/2	1	Αναστοχασμός – συζήτηση θεμάτων συνεργασίας
28/2	2	Αναστοχασμός – αναφορικά με τον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων

7/3	2	Διακειμενική ανάγνωση
8/3	1	Διακειμενική ανάγνωση
14/3	2	Αναστοχασμός – συζήτηση σχετικά με τη χρονοβόρα διαδικασία και τα προβλήματα που προκύπτουν
17/3	1	Κρίσιμο συμβάν – συζήτηση σχετικά με τις ομάδες με τους «καλούς μαθητές/τριες»
21/3	2	Αναστοχασμός αναφορικά με τη σύσταση ομάδων – Απόφαση λειτουργίας σε μικρότερες ομάδες
22/2	1	Οργάνωση σε ομάδες των τριών – τέλος με διακειμενική ανάγνωση – Συγγραφή για το σπίτι άσκησης «Τι πιστεύει ένας μαθητής της Α Γυμνασίου για...»
28/3	2	Σύγκριση κειμένων
5/4	1	Συνολικός αναστοχασμός – Αποτυχία ανάλυσης περιεχομένου – Συγκρότηση ερωτηματολογίων
7/4	2	Διαδικασία ανεύρεσης θεματικών με post-it και ανάλυση ημερολογίων με βάση τις θεματικές. Απάντηση ερωτηματολογίων
25/4	2	Παρουσίαση ημερολογίων
26/4	1	Ζωγραφιά με θέμα: «Το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας»
2/5	2	Ανάλυση ζωγραφιών μέσω συσχετισμού με θεματική ανάλυση ημερολογίων και ερωτηματολογίων
3/5	1	Αναστοχασμός – λήψη αποφάσεων για την επόμενη σχολική χρονιά.

Το θεματικό σύμπαν στο πλαίσιο των κοινοτήτων – συνοπτική περιγραφή γλωσσολογικής διδακτικής πρότασης

(Kostouli & Stylianiou, 2012) (Κωστούλη, 2014) (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014) (Κωστούλη, 2015b)

Δομικό σχήμα 1: Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης - καταγραφή των ιδεολογικών στάσεων και τοποθετήσεων της σχολικής κοινότητας έναντι του θέματος

A. Σε ολομέλεια (μπορεί να δουλευτεί αρχικά σε υποομάδες) επιλέγεται αρχικά το θέμα θέματος (θεματικό σύμπαν/thematic universe/thematic field) με πιθανή χρήση καταγισμού ιδεών (Ποια γνώση έχουν οι μαθητές/τριες πάνω στο θέμα;) ή Οι μαθητές/τριες θέτουν ερωτήσεις πάνω στο θέμα που θέλουν να απαντηθούν –

Σε επόμενο βήμα τίθεται το ερώτημα για το ποιες ομάδες – υποομάδες μιλούν για/αφορά αυτό το θεματικό σύμπαν από την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία– . Το βήμα αυτό είναι το κεντρικότερο στην προσέγγιση καθώς εισάγονται φωνές ή οπτικές από κοινωνικούς δράστες και το θεματικό σύμπαν γίνεται πολυφωνικό.

Μπορούν να τεθούν περαιτέρω ερωτήσεις από τους μαθητές/τριες. Όλες οι ερωτήσεις διαβάζονται στην τάξη και καταγράφονται στον πίνακα (τοπική δεξαμενή άντλησης θεμάτων).

Τα ερωτήματα ομαδοποιούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (π.χ. Καθορισμός θέματος – Αίτια – Πιθανές λύσεις). Αυτό το βήμα μπορεί να ξαναγίνει, εάν στην επόμενη φάση δεν απαντηθούν τα ερωτήματα ή αν δεν βρουν ενδιαφέρον τα όσα θέλουν.

Άρα μέχρι στιγμής έχει εισαχθεί το θέμα και οικοδομείται ένα θεματικό σύμπαν που ξεκινά από τοπικό επίπεδο και ανοίγεται στην ευρύτερη κοινωνία χάρη στην έννοια της πολυφωνίας .

Δομικό σχήμα 2: Αναζήτηση και επιλογή κειμένων για την ενδελεχή διερεύνηση του θέματος

B. Σε υποομάδες γίνεται η συλλογή και η επεξεργασία κειμένων από διάφορες κειμενικές κοινότητες σε υποομάδες. Στο σημείο αυτό τονίζεται από τους Kostouli & Styliani (2012) πως ο όρος φωνή και ο όρος κειμενική κοινότητα δεν ταυτίζονται . Η ίδια κειμενική κοινότητα μπορεί να έχει πιο πολλές φωνές,

Ακολουθεί η ανάγνωση των κειμένων (με πρακτικές που επιλέγει η υποομάδα-νέες αναγνωστικές ταυτότητες) και η σύγκριση κειμένων με κριτήρια που καλείται να διαμορφώσει η υποομάδα

Δομικό σχήμα 3: Οργάνωση και επεξεργασία κειμένων

Ακολουθεί σε αυτό το δομικό σχήμα η αξιολόγηση, η απόρριψη και η ιεραρχική οργάνωση των κειμένων. Η ιεραρχική οργάνωση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως το πλαίσιο για παράδειγμα (π.χ. δημοσιογραφικός λόγος, χρόνος συγγραφής)

Σε Ολομέλεια η κάθε ομάδα η κάθε υποομάδα ανακοινώνει και τεκμηριώνει τις επιλογές των κειμένων, παρουσιάζει τα κριτήρια και αξιολογεί τα κείμενα και τον τρόπο που τα ιεράρχησε. Ακολουθεί η σύνθεση των προτάξεων των υποομάδων με σκοπό την οικοδόμηση του κοινού θεματικού σύμπαντος.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύονται θέματα διαλογικότητας, απαντώντας στα ερωτήματα ποιες φωνές έχουν απορριφθεί και γιατί; Τι συνέπειες έχει στην

κατανόηση του θέματος; Οι συγκεκριμένες επιλογές κειμένων των μαθητών/τριών μήπως ανέδειξαν συγκεκριμένες φωνές και περιόρισαν το εύρος της πολυφωνίας; Το σημείο αυτό ενδέχεται να αποτελέσει έναυσμα για επανεκκίνηση ενότητας και δομικού σχήματος 1 ή εκ νέου ομαδοποίηση.

Στο επόμενο βήμα νέου κύκλοι διαπραγμάτευσης εκκινούν, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει κείμενα από τις φωνές που δεν ακούστηκαν (π.χ. όπως με περιοδικό κυνηγιών στις εφαρμογές Κωστούλη). Ενδέχεται να σπάσει το θεματικό πεδίο στα προσυμφωνημένα υποθέματα και να επεξεργαστούν τα κείμενα με βάση αυτόν τον διαχωρισμό (π.χ. καθορισμός θέματος – αίτια - συνέπειες). Μπορεί να δουλευτεί και σε υποομάδες και σε ολομέλεια. Στις υποομάδες είναι προτιμότερο να γίνει η σύγκριση των κειμένων. Στη σύγκριση οι μαθητές/τριες κρατούν ατομικές σημειώσεις για τα επιχειρήματα που προβάλλονται και καλούνται να μετατρέψουν τις σημειώσεις σε κοινός κείμενο με μέλη ομάδας ή υποομάδας. Άρα δουλεύουν και σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο. Στο συλλογικό καλούνται να αναδομήσουν τα όσα συμφωνούν μεταξύ τους. Ως προς τα επιχειρήματα που προβάλλονται οι μαθητές/τριες εντοπίζουν ποια συμφωνούν – ποια συγκρούονται – ποια εμπλουτίζουν

Παράδειγμα με επεξεργασία θεματικού πεδίου για οικονομική κρίση

MME	Λαός	Παιδιά	Πολιτικοί	Ειδικοί	Εκκλησία	Λογοτέχνες
1.Εκπομπές	1.Συνεντεύξεις	1.Βίντεο-	1.Άρθρο	1.Άρθρο	1. Βίντεο	1.Δύο
2.Ρεπορτάζ	(άνεργος,	ντοκιμαντέρ	2.Ομιλίες			λογοτεχνικά
3.Άρθρα	συνταξιούχος,	2.Εκπομπή	3.Εκπομπές			κείμενα που
4.Γελοιο-	εργαζόμενος,	(απόψεις				παρουσιάζουν
γραφίες	βιομήχανος)	παιδιών)				πώς βιώνουν
5.Βίντεο	2. Βίντεο	3.Ομιλία στην				τα παιδιά την
	3. Άρθρο	Παιδοβουλή				κρίση
	4. Αφίσες					

Οι «φωνές» και τα κειμενικά είδη που εισήλθαν σε μια τάξη ΣΤ' δημοτικού

Οργανώσεις	Μετανάστες	MME	Λογοτέχνες	Μαθητές/τριες	Ιστορικοί	Εκκλησία
Αφίσες	Αφηγήσεις	Τηλεοπτική εκπομπή	Παραμύθι	Επιχειρηματολογικά άρθρα	Ιστορικά κείμενα	Ομιλία
		Ειδήσεις				
		Άρθρα				

Δομικό σχήμα 4 το συγγραφικό στάδιο

Μετά το Αναγνωστικό στάδιο ακολουθεί το σύμπαν της συγγραφής, όπου αναδεικνύονται οι φωνές μέσω του γραπτού λόγου: Δίνονται ανοιχτές ατομικές εργασίες του τύπου: «τι πιστεύω για.....», «πώς ένας μαθητής της.... τάξης του..... για ». Ακολουθεί σύγκριση κειμένων με άλλα κείμενα με ίδια θεματική από φοιτητές και άλλους που τους αφορά το θέμα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και ηλικιακά γκρουπ. Μπορούν να κατασκευαστούν αφίσες (poster) , άρθρα ατομικά και συλλογικά με θέμα «..... μέσα από τα μάτια μαθητών/τριών της

..... τάξης ». Το θέμα είναι ελεύθερα διατυπωμένο, ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να μπορούν να εκφραστούν, όποια στάση και αν επιλέξουν. Εάν υπάρχει η δυνατότητα αρχίζει διάλογος με άλλα σχολεία που επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα.

Η διαδικασία ανατροφοδοτείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με ανατροφοδοτικές σημειώσεις από τους συμμαθητές/τριες με θετικές πτυχές και προτεινόμενες αλλαγές. Στη συνέχεια τα κείμενα γράφονται και ξαναγράφονται με εμπλουτισμό των σημειωτικών πηγών.

Η παραγωγή γραπτού λόγου εμπλουτίζεται από μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα με προσθήκη cartoon, ζωγραφική, εικόνες, κεφαλαία, έντονη γραφή και σύνθεση κειμένων σε με μουσική και εισαγωγικά σχόλια ή και συγγραφή θεατρικού έργου

Δομικό σχήμα 5: Αναστοχασμός της διαδικασίας

Στο τέλος η εκπαιδευτική κοινότητα της τάξης προχωρά σε αναστοχασμό της διαδικασίας

Η Διδακτική παρέμβαση του Α κύκλου όπως έλαβε χώρα στη συγκεκριμένη σχολική αίθουσα

(Για τη θεωρητική βάση της διδακτικής πρακτικής δεξ και στο Παράρτημα σελ. Το)

Επιλογή θέματος και Θέση ερωτημάτων

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν σε υποομάδες ένα από τα εξής θέματα του σχολικού βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου

1. Υγεία – Διατροφή – Άσκηση
2. Αθλητισμός
3. Θέατρο – Κινηματογράφος
4. Τόπος μου.

Δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να επιλέξουν εάν θέλουν κάποιο μεμονωμένο στοιχείο από την ενότητα (π.χ. μόνο το Θέατρο) ή να το συγκεκριμενοποιήσουν (π.χ. Το Αρχαίο Θέατρο) Δεν επιλέχθηκε κάποιο πρόβλημα σύγχρονο ή της τοπικής κοινότητας π.χ. προσφυγικό ή πρόβλημα σκουπιδιών, εξόντωση άγριων ζώων

Οι μαθητές/τριες συγκρότησαν υποομάδες των τεσσάρων ατόμων και εν συνεχεία συγκρότησαν κείμενα βάσει των οποίων στην ολομέλεια της τάξης επιχειρηματολόγησαν αναφορικά με το ποιο θέμα και τι ακριβώς θέλουν να μάθουν. Οι δύο από τις τέσσερις ομάδες πρότειναν την Διατροφή, η μία τον Αθλητισμό και τέταρτη τον Κινηματογράφο. Ενεπλάκησαν σε επιχειρήματα και διαφοροποιήσεις και συμφώνησαν να ξεκινήσουμε με την Διατροφή.

Σε επόμενη φάση ο εκπαιδευτικός προχώρησε σε καταιγισμό ιδεών προκειμένου να κατατεθούν από τους μαθητές/τριες οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με το θέμα που τους ενδιέφερε. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες σε υποομάδες κατέγραψαν τα ερωτήματα τα οποία ήθελαν να απαντήσουμε στην τάξη.

Ερωτήματα που θέσαμε σχετικά με το θέμα Διατροφή – Υγεία - Άσκηση

Πώς θα κάνουμε σωστή διατροφή στις μέρες μας;

Τι τροφές πρέπει να καταναλώνουμε για να έχουμε καλή υγεία και γερά κόκκαλα;

Πώς μπορούμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή;

Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή;

Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να έχουμε καλή υγεία και διατροφή;

Σε ποιους τομείς της υγείας βοηθάει η άσκηση;

Ποιες ασκήσεις για να βρισκόμαστε σε καλή φυσική κατάσταση;

Πώς να ασκούμε για να έχουμε φυσική κατάσταση

Πώς μας βοηθάει η διατροφή στην απώλεια βάρους;

Η σωστή διατροφή για υγιή δέρμα και μαλλιά ποια είναι;

Ποια διατροφή πρέπει να ακολουθήσουμε για να κάνουμε καλύτερη τη ζωή μας;

Πώς η διατροφή μας προστατεύει από ιούς και αρρώστιες;

Εάν ένας άνθρωπος τρεφόταν μόνο με χάπια – τροφή ο οργανισμός θα ξέσπαζε

κάποια στιγμή;

Τι είναι η νευρική ανορεξία;

τι είδος διατροφή έχουν οι κάτοικοι άλλων χωρών και πόσο διαφέρει από την Ελλάδα;

Οι άνθρωποι που δεν τρώνε κρέας και έχουν επιλέξει να είναι χορτοφάγοι και δεν τρώνε κρέας θα έχουν έλλειψη σε βιταμίνες που τους προσφέρει το κρέας.

Πώς να κάνουμε τα σωστή διατροφή καθημερινή συνήθεια;

Οι τροφές που τρώμε πόσο υψηλή διατροφική αλυσίδα έχουν;

Ποια η κατάλληλη διατροφή για καλύτερη συγκέντρωση και ενέργεια;

Τι είδους διατροφικές συνήθειες έχουν οι άλλες χώρες από την Ελλάδα;

Πώς ασκούσαν οι άνθρωποι στην Αρχαία χρόνια;

Τα ερωτήματα στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες:

Τα ερωτήματα σε κατηγορίες

Τρόποι σωστής διατροφής

Οφέλη διατροφής

Επιπτώσεις διατροφής

Η διατροφή σε άλλες χώρες

Διατροφή και άσκηση
στα αρχαία χρόνια

Πώς θα κάνουμε σωστή διατροφή στις μέρες μας;

Σε ποιους τομείς της υγείας βοηθάει η
άσκηση;

Εάν ένας άνθρωπος τρεφόταν μόνο με
χάπια – τροφή ο οργανισμός θα
ξέσπαζε κάποια στιγμή;

Τι είδος διατροφή έχουν οι
κάτοικοι άλλων χωρών και πόσο
διαφέρει από την Ελλάδα;

Ποια η διατροφή και η
άσκηση στα αρχαία
χρόνια;

Τι τροφές πρέπει να καταναλώνουμε για να έχουμε καλή
υγεία και γερά κόκκαλα;

Ποιες ασκήσεις πρέπει να κάνουμε για να
βρισκόμαστε σε καλή φυσική κατάσταση;

Τι είναι η νευρική ανορεξία

Πώς μπορούμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή;

Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να διατηρήσουμε την υγεία
μας σωστή;

Πώς να ασκούμε για να έχουμε φυσική
κατάσταση

Οι άνθρωποι που δεν τρώνε κρέας και
έχουν επιλέξει να είναι χορτοφάγοι
και δεν τρώνε κρέας θα έχουν έλλειψη
σε βιταμίνες που τους προσφέρει το
κρέας.

Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να έχουμε καλή υγεία και
διατροφή;

Πώς η διατροφή μας προστατεύει από ιούς
και αρρώστιες;

Πώς μας βοηθάει η διατροφή στην απώλεια βάρους;

Οι τροφές που τρώμε πόσο υψηλή
διατροφική αξία έχουν;

Η σωστή διατροφή για υγιή δέρμα και μαλλιά ποια είναι;

Ποια διατροφή πρέπει να ακολουθήσουμε για να κάνουμε
καλύτερη τη ζωή μας;

Πώς να κάνουμε σωστή διατροφή καθημερινή συνήθεια;

Ποια είναι η διατροφή για καλύτερη συγκέντρωση και υγεία

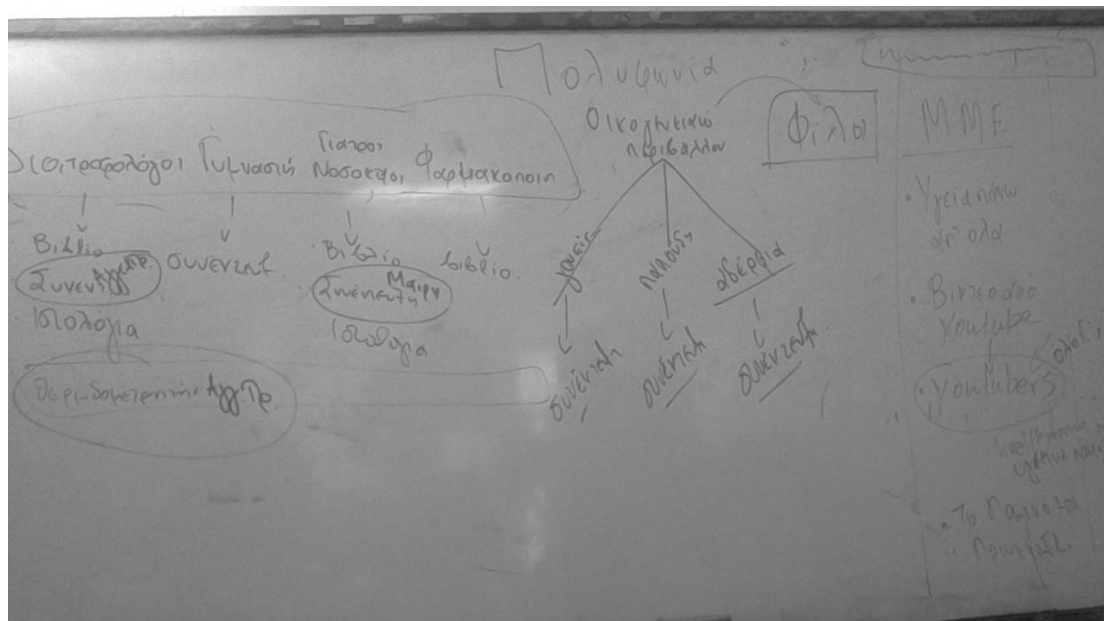
Καταγράφηκαν όλα τα ερωτήματα στον πίνακα. Η ομαδοποίηση, αν και αφιερώθηκε αρκετός χρόνος και σε υποομάδες και σε ολομέλεια, κατορθώθηκε με τη βοήθεια του καθηγητή. Οι μαθητές/τριες μετά την ομαδοποίηση των ερωτημάτων συνειδητοποίησαν άμεσα την ανάγκη να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα μέσω κειμένων (όπως και στην Kostouli&Stylianou, 2012).

Εισαγωγή της έννοιας της Πολυφωνίας και επιλογή κειμένων

Στη συνέχεια εισήχθη από τον εκπαιδευτικό η έννοια της πολυφωνίας (polyvocality, (Kostouli&Stylianou, 2012). Πρόκειται για μια κεντρικής σημασίας δημοκρατική έννοια, απόλυτα συνυφασμένη με την πολιτική στόχευση του κριτικού γραμματισμού, τη συγκρότηση δημοκρατικής κοινωνίας και τη δημιουργία ενεργών πολιτών. Αφορά την εξέταση των θεμάτων από διαφορετικές «φωνές». Η επιρροή του κριτικού γραμματισμού από την Κριτική Ανάλυση Λόγου αφορά τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές/τριες πώς κάποια κείμενα και φωνές προωθούνται και κάποια αποσιωπώνται. Η συγκεκριμένη επιρροή διαφαίνεται όχι μόνο στην εισαγωγή της έννοιας της πολυφωνίας, αλλά και παρακάτω σε σημεία που αφορούν τη δικαιολόγηση των φωνών που αποσιωπήθηκαν ή προωθήθηκαν και στην επιλογή των κειμένων και στο γραπτό λόγο των μαθητών/τριών.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι ο ε.ε. σε ολομέλεια κάλεσε όλη την τάξη να αναρωτηθεί ποιοι «μιλάνε» για το συγκεκριμένο θέμα. Οι μαθητές/τριες σε ανοιχτή συζήτηση επεσήμαναν διαφορετικές «φωνές» που μιλούν όχι μόνο ειδικούς (γιατρούς, νοσοκόμους, γυμναστές, διατροφολόγους), αλλά και «φωνές» από το κοινωνικό και οικογενειακό τους περίγυρο (γονείς, παππούδες, αδέρφια, φίλους) και από τα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο φέρνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα (εκπομπή Όλα για την Υγεία μου, βίντεο από youtube Youtubers,

Πρωινό μου, Πρωινό ΣΚ). Υπογράμμισαν στη συνέχεια και συγκεκριμένα κειμενικά είδη που σχετίζονται με καθεμία από τις κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα οι διατροφολόγοι και οι γιατροί σχετίζονται με εξειδικευμένα βιβλία και ιστολόγια (δες **Εικόνα 1**).



Εικόνα 1 Η έννοια της πολυφωνίας στον πίνακα της σχολικής τάξης

Στην επόμενη διδακτική ώρα αναμενόταν να φέρουν οι μαθητές/τριες στην τάξη κείμενα από το περιβάλλον τους, είτε από το διαδίκτυο, είτε από το σπίτι τους. Στην τάξη ήρθε ένα κείμενο γυμναστή από ιστολόγιο και ένας θερμοδομετρητής-ημερολόγιο από φαρμακείο. Οι περισσότερες από τις φωνές που εισήγαγαν οι μαθητές/τριες δεν εμφανίστηκαν στην τάξη και ο ε.ε. ζήτησε να συζητήσουν το πρόβλημα. Το πρόβλημα αυτό δημιουργήθηκε λόγω του ημιαστικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών και τον περιορισμό σε πηγές γραπτές και προφορικές μέσω του διαδικτύου. Οι μαθητές/τριες επίσης ανέφεραν την έλλειψη εκτυπωτή στα σπίτια τους. Κεντρικότερο όμως πρόβλημα ήταν η αντίστασή τους στο τι είναι κείμενο. Ακόμη

και αν είχαν αναφερθεί βίντεο, ιστολόγια, διαφημίσεις ως κείμενα, ακόμα και αν τους είχε ζητήσει ο .ε.ε να φέρουν τίτλους από βίντεο που είχαν αναφερθεί στην τάξη, οι μαθητές/τριες προέβαλαν αντιστάσεις. Προκειμένου να αντληθούν τα κείμενα, χωρίς να αποσιωπηθούν τα κείμενα που είχαν αναφέρει οι μαθητές/τριες στη φάση της εισαγωγής της πολυφωνίας, δημιουργήθηκε μια ψηφιακή κοινότητα επικοινωνίας, άντλησης και σχολιασμού κειμένων.

Δημιουργία ψηφιακής κοινότητας

Αυτή η διδακτική ώρα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές/τριες διότι επεσήμαναν πως δεν έχουν πρόσβαση σε βιβλία ειδικών για διατροφή, όπως πρότειναν στην προηγούμενη διδακτική ώρα και πως δεν έχουν πρόσβαση στο



Εικόνα 2 Στιγμιότυπο από τη διαδικτυακή τάξη που δημιουργήθηκε

διαδίκτυο αρκετοί από αυτούς. Επίσης, δεν έχουν ούτε εκτυπωτή, ούτε ξέρουν πως θα τα στείλουν. Συζητήθηκε το θέμα της επικοινωνίας της κοινότητας και της αποστολής αρχείων μεταξύ μας. Ο ε.ε. έφτιαξε μία διαδικτυακή κοινότητα στο Edmodo και έτσι οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία και να βρουν κείμενα και να τα στέλνουν μεταξύ τους και να τα σχολιάζουν. Μάλιστα αφιέρωσαν και διδακτική ώρα για αναζήτηση κειμένων στο διαδίκτυο. Με τη βοήθεια του edmodo οι μαθητές/τριες έστειλαν βίντεο από εκπομπές (π.χ. Όλα για την υγεία μου, αποσπάσματα από Πρωινό ΣΚ), αντάλλαξαν και σχολίασαν memes και εικόνες.

Εισαγωγή και επεξεργασία οπτικοακουστικών κειμένων

Συνεντεύξεις και διδακτική επίσκεψη

Για την εισαγωγή συνεντεύξεων προτάθηκε από τους μαθητές/τριες να αντληθούν συνεντεύξεις από τον Γυμναστή του τοπικού γυμναστηρίου, τον γιατρό του κέντρου υγείας και κάποιον φαρμακοποιό. Έτσι σχεδιάστηκε μία διδακτική επίσκεψη κατά την



οποία οι μαθητές/τριες πρότειναν και άλλες συνεντεύξεις από ηλικιωμένους, περαστικούς, τον κρεοπώλη της γειτονιάς. Παράλληλα, και κατά τη διάρκεια οι μαθητές/τριες συνέλεξαν κείμενα από

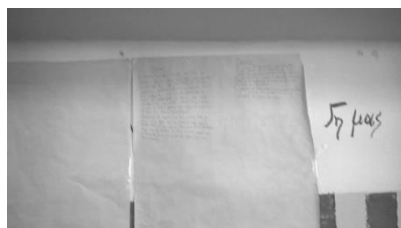
Στιγμιότυπο από προϊόντα που πωλούνται στο τοπικό γυμναστήριο του Περάματος

διαφημιστικά κείμενα από τη φαρμακοποιό, το σούπερ μάρκετ ή και το τοπικό ιδιωτικό γυμναστήριο. Η ίδια δηλαδή η δραστηριότητα αύξησε τη συλλογή των κειμένων προς επεξεργασία. Τα κείμενα που εισήχθησαν προέρχονταν από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών/τριών. Ένας ιδιαίτερα πρωτότυπος τρόπος εισαγωγής κειμένου προήλθε από τον ιερέα της περιοχής που συναντήσαμε τυχαία και ο οποίος πρότεινε στους μαθητές/τριες να διαβάσουμε για την διατροφή κείμενα από τους Τρεις Ιεράρχες.

Με αφορμή τις συνεντεύξεις αυτές οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε υποομάδες για να τις προετοιμάσουν. Ως προς τον τρόπο μεταφοράς τους στην τάξη ο ε.ε. αν και επιθυμούσε να μεταγραφούν με σύμβολα για να μην χαθούν τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, οι μαθητές/τριες επέλεξαν να κρατούν σημειώσεις. Ζήτησαν από τον ε.ε. να καταγράψει και με μαγνητοφωνάκι του. Παρόλα αυτά οι μαθητές/τριες επέλεξαν τις σημειώσεις τους. Για όσους μαθητές/τριες δεν είχαν Internet προτάθηκε από την ολομέλεια να πάρουν συνεντεύξεις από τους γονείς τους. Έτσι, οι μαθητές/τριες οργανώθηκαν αποκλειστικά μόνοι τους σε αυτή τη φάση.

Επεξεργασία συνεντεύξεων και οπτικοακουστικών κειμένων

Τα βίντεο που πρότειναν οι μαθητές/τριες, διαφημίσεις (π.χ. Φέτα Ήπειρος, γιαούρτι



Δωδώνη), youtubers (SarahBeautyCorner, SenioraElis), memes προβλήθηκαν στην τάξη και οι μαθητές/τριες κρατούσαν σημειώσεις. Υπήρξε

Εικόνα 3 Τα μετακείμενα από τις πρόβλημα πώς θα διαβαστούν και θα γίνει συνεντεύξεις

επεξεργασία των σημειώσεων. Αντίστοιχες

σημειώσεις είχαν κατασκευαστεί και από την

καταγραφή των συνεντεύξεων. Οι μαθητές/τριες

διαπίστωσαν επίσης πως κάποιοι κρατούσαν πιο

αναλυτικές σημειώσεις, κάποιοι πιο περιληπτικές,

αλλά πως διαβάζοντας ο ένας τις σημειώσεις του άλλου βοηθιούνταν. Η χρήση του

Edmodo ήταν και πάλι προβληματική καθώς εξαιρούσε τέσσερα παιδιά. Οι

μαθητές/τριες και πάλι πρότειναν τον χωρισμό σε υποομάδες και επεξεργασία

διαφορετικών κειμένων. Ο ε.ε. πρότεινε να καταγραφούν σε μεγάλα χαρτιά και εν

συνεχεία, αφού παρουσιαστούν τα μετακείμενα, να συμπληρώσουν και οι υπόλοιποι

μαθητές/τριες από κάτω, προκειμένου να μην παραγκωνιστούν οι μαθητές/τριες χωρίς

διαδίκτυο σε περίπτωση που η διαδικασία γινόταν στον διαδικτυακό τόπο.

Ακολούθησε από τους μαθητές/τριες η επεξεργασία των κειμένων που αφορούσε την

επιλογή, την απόρριψη και την ολοκλήρωση των μετακειμένων. Σε ολομέλεια οι

μαθητές/τριες παρουσίασαν τα κείμενα και δικαιολόγησαν τις επιλογές τους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους λόγους απόρριψης κειμένων από τους μαθητές/τριες.

Απέρριψαν πολλά από τα memes που οι ίδιοι αντάλλαξαν στο edmodo και

διαφημιστικά φυλλάδια λόγω της πληθώρας τους. Απέρριψαν το κείμενο του

κρεοπώλη διότι ήταν χιουμοριστικό και προωθούσε το κρέας για να πουλήσει.

Απέρριψαν να πάρουν συνεντεύξεις από τους συμμαθητές/τριες τους και τα αδέρφια



Εικόνα 4 Η σχολική τάξη κατά την επεξεργασία των μετακειμένων

τους, διότι αναπαράγουν το λόγο των γονέων. Απέρριψαν πρωινές εκπομπές όπως το Πρωινό ΣΚ ως μη έγκυρες. Επίσης αποφάσισαν να μειώσουν τα ερωτήματα λόγω του όγκου τους και να επικεντρωθούμε σε συγκεκριμένα. Σε επόμενη φάση ο εκπαιδευτικός πρότεινε τη στάθμιση των φωνών, ώστε να επεξεργαστεί η κοινότητα κείμενα από κάθε φωνή. Καταλήξαμε λοιπόν στο εξής σχήμα:

Πίνακας 1 Η τελική στάθμιση φωνών στον Α κύκλο

	1. ΕΙΔΙΚΟΙ					2.ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑΡΧΗΣ - ΕΙΔΙΚΟΣ	3.ΔΙΑΣΗΜΟΣ ΣΕΦ	4.ΕΚΚΛΗΣΙΑ	5.ΟΙΚΟΛΟΓΟΙ	6.ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	7.ΛΑΟΣ		8.ΜΜΕ
	α. Ιατρός	β. Γυμναστής	γ.Διατροφολόγος	δ.Τεχνολόγος τροφίμων	ε. Αθλητικός Ψυχολόγος	Φαρμακοποιός				μητέρα	α.Ηλικιωμένοι από ΚΗΦΗ	β.Νέοι	
MME εκπομπή ΟΛΑ ΥΓΕΙΑ ΜΟΥ- προβολή και επεξεργασία από όλη την τάξη			επεξεργασμένο κείμενο	επεξεργασμένο κείμενο	επεξεργασμένο κείμενο		επεξεργασμένο κείμενο						
	επεξεργασμένη συνέντευξη από	επεξεργασμένη συνέντευξη						επεξεργασμένη συνέντευξη		Συνέντευξη από μητέρα	επεξεργασμένη συνέντευξη		επεξεργασμένο κείμενο από youtuber Sarah Beauty Corner
						θερμιδομετρητής		κείμενο από τρεις Ιεράρχες	Κείμενο από ιστοσελίδα			memes στο edmodo	επεξεργασμένο κείμενο από "Φέτα Ήπειρος"
						διαφημιστικά φυλλάδια από (επιλογή από μαθητές/τριες) 1/23							

Στάδιο διακειμενικής ανάγνωσης και συγγραφής

Αφού συγκεντρώθηκαν τα κείμενα και παρουσιάστηκαν στην Ολομέλεια, έγιναν προτάσεις προσθήκης, αλλαγών, καθώς τα περισσότερα κείμενα ήταν προφορικά και οι μαθητές/τριες τα είχαν ακούσει και είχαν δει, καθώς υπερίσχυσαν οι συνεντεύξεις, η εκπομπή, οι διαφημίσεις και τα βίντεο από την youtube που εν τέλει επιλέχθηκαν. Ο ε.ε σε αυτό το σημείο ζήτησε από τους μαθητές/τριες να αναγνώσουν τα κείμενα διακειμενικά. Σύμφωνα με αυτήν την πρόταση οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τα επιχειρήματα σε κάθε κείμενο και προχωρούν σε αναζήτηση των ομοιοτήτων και των διαφορών. Το επόμενο και πιο ενδιαφέρον βήμα είναι η απάντηση του γιατί υπάρχουν αυτές οι ομοιότητες και οι διαφορές; *Οι μαθητές/τριες σε αυτό το σημείο προχώρησαν σε απαντήσεις όπως: Οι μαμάδες μιλάνε σαν τον γιατρό. Ο γιατρός μας επιβάλλει τη θέση του. Ο γυμναστής λέει τα ίδια με τον γιατρό αλλά είναι πιο ευγενικός, μάλλον επειδή έχει γυμναστήριο. Μας κούρασαν με αυτά τα burgers (στην εκπομπή Όλα για την Υγεία μου) γιατί θέλουν να πουλήσουν. Οι ηλικιωμένοι δε μιλούν για burger, αλλά για τοπικά προϊόντα..*

Στο στάδιο της συγγραφής καθώς δεν υπήρχε χρόνος, δόθηκε το ανοιχτό θέμα «ποιοι οι τρόποι σωστή διατροφής σύμφωνα με έναν μαθητή της Α γυμνασίου». Δεν υπήρχε χρόνος για παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, όπως είχε προσχεδιάσει ο ε.ε.

Τα τελικά κείμενα επεξεργασίας του Α κύκλου που επεξεργαστήκαμε στην τάξη

Γυμνάσιο Περάματος

Διατροφή – Υγεία – Άσκηση



Επιμέλεια: Τμήμα Α2

Σχολικό έτος: 2016-2017

Ερωτήματα που θέσαμε σχετικά με το θέμα Διατροφή – Υγεία – Άσκηση

1. Πώς θα κάνουμε σωστή διατροφή στις μέρες μας;
2. Τι τροφές πρέπει να καταναλώνουμε για να έχουμε καλή υγεία και γερά κόκκαλα;
3. Πώς μπορούμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή;
4. Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή;
5. Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να έχουμε καλή υγεία;
6. Σε ποιος τομέας της υγείας βοηθάει η άσκηση;
7. Ποιες ασκήσεις βοηθούν ώστε να βρισκόμαστε σε καλή φυσική κατάσταση;
8. Πώς να ασκούμε για να έχουμε φυσική κατάσταση;
9. Πώς μας βοηθάει η διατροφή στην απώλεια βάρους;
10. Ποια είναι η σωστή διατροφή για υγιές δέρμα και μαλλιά;
11. Ποια διατροφή πρέπει να ακολουθήσουμε για να κάνουμε καλύτερη τη ζωή μας;
12. Πώς η διατροφή μας προστατεύει από ιούς και αρρώστιες;
13. Εάν ένας άνθρωπος τρεφόταν μόνο με χάπια – τροφή ο οργανισμός, θα ξέσπαζε κάποια στιγμή;
14. Τι είναι η νευρική ανορεξία;
15. Τι είδος διατροφή έχουν οι κάτοικοι άλλων χωρών και πόσο διαφέρει από την Ελλάδα;
16. Οι άνθρωποι που δεν τρώνε κρέας και έχουν επιλέξει να είναι χορτοφάγοι θα έχουν έλλειψη σε βιταμίνες που τους προσφέρει το κρέας;
17. Πώς να κάνουμε τη σωστή διατροφή καθημερινή συνήθεια;
18. Οι τροφές που τρώμε πόσο υψηλή διατροφική αξία έχουν;

19. Ποια η κατάλληλη διατροφή για καλύτερη συγκέντρωση και ενέργεια;
20. Τι είδους διατροφικές συνήθειες έχουν οι άλλες χώρες από την Ελλάδα;
21. Πώς ασκούσαν οι άνθρωποι στα Αρχαία χρόνια;

Τα ερωτήματα σε κατηγορίες

Τρόποι σωστής διατροφής	Οφέλη διατροφής	Επιπτώσεις διατροφής	Η διατροφή σε άλλες χώρες	Διατροφή και άσκηση στα αρχαία χρόνια
<ol style="list-style-type: none"> 1. Πώς θα κάνουμε σωστή διατροφή στις μέρες μας; 2. Τι τροφές πρέπει να καταναλώνουμε για να έχουμε καλή υγεία και γερά κόκκαλα; 3. Πώς μπορούμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή; 4. Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή; 5. Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να έχουμε καλή υγεία και διατροφή; 6. Πώς μας βοηθάει η διατροφή στην απώλεια βάρους; 7. Η σωστή διατροφή για υγιή δέρμα και μαλλιά ποια είναι; 8. Ποια διατροφή πρέπει να ακολουθήσουμε για να κάνουμε καλύτερη τη ζωή μας; 9. Πώς να κάνουμε σωστή διατροφή καθημερινή συνήθεια; 10. Ποια είναι η διατροφή για καλύτερη συγκέντρωση και υγεία 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σε ποιες τομείς της υγείας βοηθάει η άσκηση; 2. Ποιες ασκήσεις πρέπει να κάνουμε για να βρισκόμαστε σε καλή φυσική κατάσταση; 3. Πώς να ασκούμε για να έχουμε φυσική κατάσταση 4. Πώς η διατροφή μας προστατεύει από ιούς και αρρώστιες; 5. Οι τροφές που τρώμε πόσο υψηλή διατροφική αξία έχουν; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εάν ένας άνθρωπος τρεφόταν μόνο με χάπια – τροφή, ο οργανισμός θα ξέσπαζε κάποια στιγμή; 2. Τι είναι η νευρική ανορεξία; 3. Οι άνθρωποι που δεν τρώνε κρέας και έχουν επιλέξει να είναι χορτοφάγοι και δεν τρώνε κρέας θα έχουν έλλειψη σε βιταμίνες που τους προσφέρει το κρέας. 	<p>1. τι είδους διατροφή έχουν οι κάτοικοι άλλων χωρών και πόσο διαφέρει από την Ελλάδα;</p>	<p>Ποια η διατροφή και η άσκηση στα αρχαία χρόνια;</p>

ΠΟΛΥΦΩΝΙΑ – ποιοι μιλάνε για το θέμα αυτό;

	1. ΕΙΔΙΚΟΙ					2.ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΡΧΗΣ - ΕΙΔΙΚΟΣ	3.ΔΙΑΣΗΜ ΟΣ ΣΕΦ	4.ΕΚΚΛΗ ΣΙΑ	5.ΟΙΚΟΛΟ ΓΟΙ	6.ΟΙΚΟΓΕΝ ΕΙΑ	7.ΛΑΟΣ		8.ΜΜΕ
	α. Ιατρός	β. Γυμναστής	γ.Διατροφολ όγος	δ.Τεχνολόγ ος τροφίμων	ε. Αθλητικός Ψυχολόγος						α.Ηλικιωμέ νοι από ΚΗΦΗ	β.Νέο ι	
ΜΜΕ εκπομπή ΟΛΑ ΥΓΕΙΑ ΜΟΥ- προβολή και επεξεργα σία από όλη την τάξη			επεξεργασμέ νο κείμενο	επεξεργασμ ένο κείμενο	επεξεργασμ ένο κείμενο		επεξεργασμ ένο κείμενο			μητέρα			
	επεξεργασμ	επεξεργασμ						επεξεργασμ		Συνέντευξη	επεξεργασμ		επεξεργασμ

	ένη συνέντευξη από	ένη συνέντευξη						ένη συνέντευξη		από μητέρα	ένη συνέντευξη		ένο κείμενο από youtuber Sarah Beauty Corner
						θερμιδομετρητής		κείμενο από τρεις Ιεράρχες	Κείμενο από ιστοσελίδα			meme s στο edmo do	επεξεργασμ ένο κείμενο από “Φέτα Ήπειρος”
						διαφημιστικά φυλλάδια από (επιλογή από μαθητές/τριες) 1/23							

1. ΕΙΔΙΚΟΙ

α. Γιατρός στο Κέντρο Υγείας Περάματος

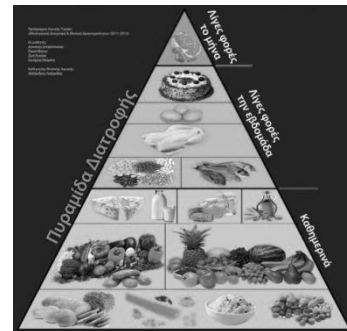
Στο κέντρο υγείας Περάματος, όπου πήγαμε ο διευθυντής του νοσοκομείου μας μίλησε για την διατροφή. Αρχικά μας έκανε μια εισαγωγή. Μας είπε για την



λειτουργία του σώματος μας, για την λειτουργία της καρδιάς μας και για την κατάσταση στην οποία πρέπει να είναι το ανθρωπινό σώμα .Πρέπει τα εκατοστά στο ύψος μας να είναι όσο και τα κιλά μας γιατί αλλιώς κουράζουμε την καρδιά μας. Επίσης μας εξήγησε πώς το μέγεθος της καρδιάς μας είναι όσο η μπούνια μας. Στην συνέχεια απάντησε στα

ερωτήματα μας για

την διατροφή. Μερικές από τις απαντήσεις του ήταν για να κάνουμε σωστή διατροφή πρέπει να ξέρουμε την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής. Πρέπει να



τρώμε δημητριακά, κρέας, ψάρι, φρούτα, όσπρια και λαχανικά. Για να έχουμε γερά κόκκαλα πρέπει να τρώμε πολλά γαλακτοκομικά που έχουν ασβέστιο. Μας εξήγησε πως κανείς δεν θα μπορούσε να επιβιώσει τρώγοντας μόνο φάρμακα και βιταμίνες. Επίσης, μας απάντησε πως η νευρική ανορεξία είναι μια ψυχιατρική πάθηση που όταν την έχει κανείς, του κόβεται η όρεξη να τρώει. Μας εξήγησε πως το κάπνισμα καταστρέφει το δέρμα μας. Στην ερώτηση μας για το αν οι χορτοφάγοι έχουν έλλειψη σε πρωτεΐνες, μας απάντησε πως γίνεται να είμαστε χορτοφάγοι, να έχουμε καλή υγεία, αρκεί να ξέρουμε τι τρώμε. Πρόσθεσε πως για να έχουμε καλή φυσική κατάσταση πρέπει να ασκούμε. Μπορούμε να πηγαίνουμε στο γυμναστήριο, να

κάνουμε ποδήλατο ή και να κάνουμε κολύμπι. Συμπλήρωσε πως για να έχουμε καλή υγεία, πρέπει να παίρνουμε ορισμένες βιταμίνες.

N. Παπαδάκης Διευθυντής Κέντρου Υγείας

β. Γυμναστής

Θα πρέπει να προσέχουμε να κάνουμε σωστά γεύματα, να τα χωρίσουμε, να είναι σωστά κατανομημένα στη διάρκεια της ημέρας. Και να έχουμε μια ποικιλία τροφίμων. Θα υποστηρίξουμε περισσότερο τη μεσογειακή διατροφή, η οποία έχει σαν βάση τον υδατάνθρακα.



Οι άνθρωποι στα Αρχαία Χρόνια πάντα ήταν στη φύση τους, να ασκούνται και να βρουν τρόπους να γυμνάζονται, όπως ξύλα και πέτρες.

Αντώνης Φοβάκης, Γυμναστής ΜΑ στη Διατροφή, Ιδιοκτήτης Γυμναστηριου Energym

γ. Κλινικοί Διατροφολόγοι - Διαιτολόγοι²



Οι διατροφολόγοι υποστηρίζουν πως το ψωμί είναι παρεξηγημένο. Καλό είναι να μην το τρώμε συνέχεια όμως και να το φτιάχνουμε χωρίς αλάτι και ζάχαρη. Μας πληροφόρησαν ότι τα παξιμάδια ενδέχεται να έχουν περισσότερες θερμίδες από το ψωμί. Λένε ότι καλύτερα είναι να τρώμε το μαύρο ψωμί γιατί περιέχει περισσότερες φυτικές ίνες, ενώ το άσπρο δεν είναι τόσο καλό για την υγεία ή καλύτερα μπορούμε να τρώμε μια φρυγανιά.

Η φλούδα από την πατάτα είναι πολύ υγιεινή και με το τηγάνισμα την καταστρέφουμε. Συμπλήρωσαν λέγοντας πως το κρέας χωρίς την πέτσα είναι πιο υγιεινό. Το ριζότο αντίθετα δεν είναι πολύ υγιεινό, διότι έχει πολύ βούτυρο και παρμεζάνα.

Μπορούμε να κάνουμε το burger πιο υγιεινό, βγάζοντας το μπέικον, την γαλοπούλα

κ.λ.π. και πρόσθετα με άλλα υλικά πιο υγιεινά (π.χ. τυρί χαμηλών λιπαρών).

Το burger είναι η χειρότερη επιλογή σε fast food. Η πιο υγιεινή επιλογή σε



φαστφουντάδικο είναι το να πάρουμε μια σαλάτα του Καίσαρα ή ένα σάντουιτς .

² Τα κείμενα των διαιτολόγων, των τεχνικών τροφίμων, του σεφ και του αθλητικού ψυχολόγου αντλήθηκαν από την εκπομπή του Mega «Όλα για την Υγεία μου του Mega που προβλήθηκε στις 1-6-2013». Η επεξεργασία πραγματοποιήθηκε από το σύνολο της τάξης.

Η μαύρη σοκολάτα είναι καλή για τον οργανισμό μας αρκεί να την τρώμε σε σωστές ποσότητες. Συνέστησαν να τρώμε όσπρια πολλές φορές την εβδομάδα γιατί είναι πολύ υγιεινά.

Άλλη μια καλή επιλογή τροφίμων είναι οι ξηροί καρποί αλλά σε κανονική ποσότητα. Ένα εναλλακτικό σνακ είναι και το παγωτό με χαμηλά λιπαρά. Δεν είναι καλό να τρώμε σοκολάτα γιατί έχει ζάχαρη και είναι ανθυγιεινή και θα ήταν καλό να τρώμε μικρή ποσότητα. Μπορούμε να τρώμε λιπαρά μια φορά στο τόσο ή σε λίγη ποσότητα (Ευγενία Ηλιάδου, Δημήτρης Πέτσιος και Σοφία Καλιαρντά).

Επεξεργασμένο κείμενο από εκπομπή «[Όλα για την υγεία μου](#)»

δ. Τεχνολόγοι τροφίμων



Δεν πρέπει να καταναλώνουμε πολλές κονσέρβες, αλλά δεν είναι κακό να τρώμε που και που. Καλό είναι να τρώμε βιολογικά προϊόντα που είναι και πιο υγιεινά και να πλένουμε τα φρούτα με σαπούνι πριν τα φάμε Αν



πάρουμε κάτι κατεψυγμένο από το σούπερ μάρκετ πρέπει να πάμε όσο πιο γρήγορα μπορούμε σπίτι και να το βάλουμε στην κατάψυξη. Το καλύτερο είναι το φρέσκο. Στο φαγητό προτιμάμε πρώτα το φρέσκο, μετά το κατεψυγμένο και μετά το κονσερβοποιημένο. Το ψάρι αν είναι αλιευμένο από καλές θάλασσες δεν υπάρχει κίνδυνος για βαρέα μέταλλα, ενώ αν είναι από ιχθυοτροφείο υπάρχει μεγάλη πιθανότητα για βαρέα μέταλλα. (Κώστας Σολωμός, Καθηγητής Χημείας τροφίμων, Τ.Ε.Ι. Αθηνών, Χαράλαμπος Προεστός, Λέκτορας Χημείας, Παν/μιο Αθηνών).

Επεξεργασμένο κείμενο από εκπομπή «[Όλα για την υγεία μου](#)»

ε. Αθλητικός Ψυχολόγος

«Ο Ψυχολόγος μας λέει ότι ορθορεξία έχουν οι άνθρωποι που προσέχουν υπερβολικά την υγεία τους και δεν τρώνε ανθυγιεινά πράγματα όπως πατατάκια και σοκολάτες κ.α. Η ορθορεξία συνδέεται με την άσκηση. Θα ήταν καλό να πηγαίνουμε στο γυμναστήριο να γυμναζόμαστε για να είμαστε υγιείς και να έχουμε ενέργεια..».

(Γιάννης Ζαρώτης)



Επεξεργασμένο κείμενο από εκπομπή «[Όλα για την υγεία μου](#)»

2. Καταστηματάρχης ειδικός – Φαρμακοποιός - Φαρμακεία



Όταν τρεφόμαστε σωστά με συνδυασμό της σωματικής άσκησης θα έχουμε καλή υγεία. Αν τηρούμε την διατροφική πυραμίδα και δεν αντικαθιστούμε την τροφή με χάπια, ο οργανισμός μας θα λειτουργεί σωστά και θα είμαστε υγιείς.

Πολιουδάκη Αδαμαντία, Φαρμακοποιός

τα φαρμακεία, επίσης, βρίσκουμε και διαφημιστικά φυλλάδια, με τα οποία οι φαρμακοποιοί και οι εταιρείες προωθούν τα προϊόντα τους³.

³ Παραδείγματα κειμένων που βρίσκουμε στα φαρμακεία δεξ στο Παράρτημα



3. Διάσημος Σεφ

Παλιά ήθελα να τρώω κάθε δύο ώρες. Όταν έγινα σεφ και κατάλαβα τα σωστά φαγητά άλλαξα διατροφικές συνήθειες.



Ένα παράδειγμα τροφίμων είναι η πατάτα, η οποία έχει αρκετούς υδατάνθρακες και είναι καλό να την τρώμε κρύα. Ο chef λέει ότι η πατάτα είναι ένα καταπληκτικό τρόφιμο και ότι η φλούδα της πατάτας περιέχει φυτικές ίνες. Μπορούμε να κάνουμε το burger πιο υγιεινό βγάζοντας το μπέικον κλπ και προσθέτουμε πιο υγιεινά υλικά (π.χ. τυρί χαμηλών λιπαρών).

Το burger είναι η χειρότερη επιλογή σε fast food. Το σουβλάκι έχει 80% λιπαρά και 20% πρωτεΐνες. Όταν τρώμε μπιφτέκι καλύτερα είναι να το συνοδεύουμε με λαχανικά και μια σαλάτα(Άκης Πετρετζίκης).

Επεξεργασμένο κείμενο από εκπομπή «[Όλα για την υγεία μου](#)»

4. Εκκλησία

4α. συνέντευξη από ιερέα Ι. Ν Περάματος

Η σωστή διατροφή θα ξεκινήσει πρώτα πρώτα από τις ανάγκες που έχει ο κάθε οργανισμός. Η ορθοδοξία μας λέει πως πρέπει να είμαστε εγκρατείς. Εγκράτεια σημαίνει να παίρνουμε από τις τροφές μόνο αυτό που χρειαζόμαστε, όχι το περιττό. Να αποφεύγουμε το κρέας και γαλακτοκομικά προϊόντα και να τρώμε όσπρια. Οι περίοδοι της νηστείας βοηθάνε στην αποτοξίνωση, από όλες τις τροφές τις οποίες καταναλώσαμε.



Θεωρώ ότι τα χαπάκια είναι μια τεχνητή τροφή, η οποία είναι ξένη προς το ανθρώπινο σώμα.

Κάποιες θρησκείες όπως οι τζιανιστές είναι μόνο χορτοφάγοι.

Ιερέας Περάματος

4β. Ο Μ. Βασίλειος για τη Νηστεία⁴

Τὰ εὐεργετικὰ ἀποτελέσματα τῆς νηστείας

5. Ἡ νηστεία προφυλάσσει τὰ νήπια, σωφρονίζει τὸ νέο, κάνει σεβαστὸ τὸν γέροντα,



διότι τὰ γεράματα εἶναι πιὸ σεβαστὰ ὅταν στολίζονται μετὰ τῆς νηστείας. Γιὰ τὶς γυναῖκες στολίδι ταιριαστό, χαλινάρι τῶν ἀκμαίων, φυλακτήριο τῆς συζυγικῆς ζωῆς, τροφὸς τῆς παρθενίας. Τέτοιες μὲν εἶναι οἱ φροντίδες αὐτῆς γιὰ κάθε σπίτι. Πῶς δὲ πολιτεύεται στὴ δημόσια ζωὴ μας; Μὲ μίας ὅλη τὴν πόλη καὶ ὅλο τὸν λαὸ βάζει σὲ τάξη, κοιμίζει τὴν κραυγὴ, ἐξορίζει τὴν μάχη, κατασιγάζει τὴν ὕβρη. Ποιοῦ διδασκάλου ἢ

παρουσία ἀποκαθιστᾷ ἔτσι διὰ μίας τὸν θόρυβο τῶν παιδιῶν, ὅπως ἢ νηστεία σταματᾷ τὴν ταραχὴ τῆς πόλεως ὅταν ἐμφανισθεῖ; Ποιὸς κωμωδοποιὸς στὴ νηστεία ἐπροχώρησε; Ποιὸς ἀκόλαστος χορὸς προῆλθε ἀπὸ τὴ νηστεία; Τρυφερὰ γέλια καὶ πορνικά, τραγούδια καὶ ἔξαλλοι χοροὶ ἀμέσως ἀπὸ τὴν πόλη ἀπομακρύνονται, σὰν νὰ ἔχουν φυγαδευθεῖ ἀπὸ κάποιο αὐστηρὸ δικαστῆ, τὴ νηστεία.

Ἡ νηστεία εἶναι ἡ βάση τῆς εἰρήνης τοῦ κόσμου

Ἐὰν δὲ ὅλοι αὐτὴν ἐδέχοντο ὡς σύμβουλο γιὰ αὐτὰ, ποὺ πρέπει νὰ πράττουμε, τίποτε δὲν θὰ ἐμπόδιζε νὰ εἶναι ἄκρα εἰρήνη σὲ ὁλόκληρη τὴν οἰκουμένη· οὔτε τὰ ἔθνη θὰ ἐπαναστατοῦσαν μεταξύ τους, οὔτε τὰ στρατεύματα θὰ ἔρχονταν σὲ σύρραξη. Δὲν θὰ κατασκευάζονταν ὅπλα, ἐὰν ἐπικρατοῦσε ἢ νηστεία, δὲν θὰ ἐγίνονταν δικαστήρια,

⁴ Ο Ἱερέας κατὰ τὴ συνέντευξή του μας συμβούλευσε νὰ διαβάσουμε κείμενα τῶν Τριῶν Ἱεραρχῶν γιὰ τὴ διατροφή.

οὔτε θὰ ἐφυλακίζονταν μερικοί, οὔτε γενικῶς θὰ φιλοξενούσαν οἱ ἐρημίτες κακοποιούς, ἢ οἱ πόλεις τοὺς συκοφάντες, ἢ ἡ θάλασσα τοὺς πειρατές. Ἐὰν ὅλοι ἦταν μαθητὲς τῆς νηστείας, δὲν θὰ εἶχε ἀκουσθεῖ καθόλου, κατὰ τὸν λόγο τοῦ Ἰωβ (Ἰωβ 3, 18), φωνὴ εἰσπράκτορα τῶν φόρων, οὔτε θὰ ἦταν τόσο πολυστένακτη ἡ ζωὴ μας καὶ γεμάτη ἀπὸ κατήφεια, ἐὰν ἡ νηστεία κυριαρχοῦσε στὴ ζωὴ μας. Διότι εἶναι φανερό ὅτι θὰ ἐδίδασκε σὲ ὅλους ὄχι μόνον τὴν ἐγκράτεια ἀπὸ τὰ φαγητά, ἀλλὰ καὶ τῆς φιλαργυρίας καὶ πλεονεξίας καὶ κάθε κακίας τὴν ὀλοκληρωτικὴ ἀποστροφή καὶ ἀποξένωση. Ἐὰν αὐτὰ εἶχαν ἀποβληθεῖ, τίποτε δὲν θὰ ἐμπόδιζε μὲ βαθειὰ εἰρήνη καὶ ἀταραξία ψυχῶν τὴν ζωὴ μας νὰ περάσουμε.



6. Τώρα ὅμως οἱ μὲν ἀπορρίπτοντες τὴ νηστεία, τὴν τρυφὴν δὲ ὡς εὐτυχία τῆς ζωῆς ἐπιδιώκοντες, καὶ τὴν μεγάλη ἐκείνη ἀφθονία τῶν κακῶν ἔφεραν καὶ τὰ σώματά τους ἐπὶ πλέον διαφθείρουν. Παρατήρησε, παρακαλῶ, τὴν διαφορὰ τῶν προσώπων, καὶ αὐτῶν ποὺ θὰ σοῦ φανοῦν κατὰ τὸ βράδυ καὶ τῶν αὐριανῶν. Σήμερα πρησμένα, κατακόκκινα, ὑγρὰ ἀπὸ λεπτὸ ἰδρῶτα, μάτια ὀλοῦγρα, αὐθάδη, στερημένα τὴν ἀκρίβεια τῆς ὀράσεως ἀπὸ τὴν ἐσωτερικὴ συσκότιση, αὔριο δὲ ντροπαλά, σεμνά, μὲ φυσικὸ χρῶμα, γεμάτα περίσκεψη καὶ μὲ κάθε ἀκρίβεια αἰσθήσεως, ἀφοῦ καμμιά ἐσωτερικὴ αἰτία δὲν ἐπισκοτίζει τίς φυσικὲς ἐνέργειες.

Μέγας Βασίλειος - Λόγος Β΄ γιὰ τὴ Νηστεία [παρ. 5,6], Ἀπόδοση στὴν ὀμιλουμένη:

Δημήτριος Ἀθανασόπουλος, Θεολόγος.

Ἐκδόσεις: Νεκτάριος Παναγόπουλος.

5. Οικολόγοι

ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΖΩΗ στο σχολείο

Διατροφή

Σας έχει τύχει ποτέ να μείνετε χωρίς φαγητό και νερό για πολλές ώρες; Θυμάστε πώς νιώσατε τη στιγμή που βάλατε στο στόμα σας την πρώτη μπουκιά από λίγο φαί ή την πρώτη γουλιά νερό; Μήπως μία και μοναδική μπουκιά ήταν αρκετή για να νιώσετε αμέσως αναζωογονημένοι;

Μέσα στην τροφή περιέχονται όλα τα θρεπτικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για να

Μέσα στην τροφή περιέχονται όλα τα θρεπτικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για να λειτουργήσουν όλοι οι μηχανισμοί του σώματος, να γίνουμε δυνατοί, υγιείς, διαυγείς, γεμάτοι ενέργεια για κίνηση, σκέψη και δράση.

Και ενώ η τροφή είναι τόσο σημαντική και απαραίτητη, με τους σημερινούς όλο και πιο γρήγορους ρυθμούς ζωής, κινδυνεύουμε να χάσουμε το χρόνο, τη διάθεση αλλά και την ίδια την τροφή σε φυσική μορφή. Η αναζήτηση για ποικιλία, αφθονία, τελειότητα και άνεση, μας έχει οδηγήσει σε διατροφικές επιλογές και επεμβάσεις που έχουν επιδράσεις και συνέπειες στην υγεία μας, στο περιβάλλον και στα άλλα πλάσματα του πλανήτη.

Ο τρόπος που έχουμε επέμβει στη χημική σύσταση της τροφής μας, ο τρόπος που την παράγουμε και τη διανέμουμε, τα φαγητά που καταναλώνουμε, έχουν τεράστια επιβάρυνση όχι μόνο στον άνθρωπο, αλλά σε όλο το πλέγμα της ζωής με το οποίο είναι 'αλυσοδεμένοι'. Θα προτιμούσε κανείς μια τροφή γεμάτη χημικές ουσίες από μία άλλη καθαρή; Αν η απάντηση είναι όχι για τον άνθρωπο, είναι σίγουρα όχι και για κάθε άλλη ζωντανή ύπαρξη στη Γη.

Είναι πλέον ανάγκη να προσγειωθούμε στην πραγματικότητα και να ξαναβρούμε τον έλεγχο αποκτώντας μία υπεύθυνη συμπεριφορά σε σχέση με τη διατροφή μας που θα εξασφαλίσει τη διατήρηση του πλανήτη και της ζωής. Ας ξεκινήσουμε από τη βάση, εκεί που η τροφή χτίζει και δομεί σωστά το σώμα και οι καλές συνήθειες γίνονται δεύτερη φύση, από τα παιδιά. Ας δώσουμε στους μαθητές αλλά και στους γονείς, τροφή για σκέψη αλλά και σκέψη για την τροφή τους, έτσι ώστε η τελευταία να αποκτήσει ποιότητα αλλά και να ξαναβρεί την πολιτιστική της αξία.

"Πριν τελειώσετε το πρωινό σας σήμερα το πρωί στηριχθήκατε στο μού κόσμο"
Μάρτιν Λούθερ Κινγκ

"Είμαστε βεβαίως πολλά παραπάνω από αυτό που τρώμε, αλλά αυτό που τρώμε μπορεί ωστόσο να μας βοηθήσει να γίνουμε πολλά περισσότερα από αυτό που είμαστε."
Adele Davis, Αμερικανίδα συγγραφέας

Βοηθητικά Κείμενα Εκπαιδευτικού:

- ↓ Κείμενο για τον εκπαιδευτικό: Διατροφή
- ↓ Η άποψη μας για την Καλύτερη Διατροφή
- ↓ Η άποψη μας για την σπατάλη τροφίμων
- ↓ Ιδέες για σχετικά πειράματα

Πηγή:

<http://kalyterizoi.gr/actions/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%AE>

6. Οικογένεια

Τι λένε οι μαμάδες για την διατροφή, την υγεία και την άσκηση

- **Πώς θα κάνουμε σωστή διατροφή στις μέρες μας;**

Θα τρώμε σπιτικό φαγητό και θα αποφεύγουμε το έξω

- **Ποιες τροφές πρέπει να καταναλώνουμε για να έχουμε καλή υγεία και γερά κόκκαλα;**

Θα τρώμε τις τροφές που είναι πλούσιες σε πρωτεΐνες,

υδατάνθρακες και σε ασβέστιο. Μέσα στην εβδομάδα πρέπει να καταναλώνουμε πιο πολύ όσπρια, ψάρια, λαχανικά, φρούτα, τυροκομικά και με μέτρο το κόκκινο κρέας.

- **Πώς μπορούμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή;**

Θα τρώμε τα πάντα αλλά με μέτρο, διότι ο οργανισμός χρειάζεται εφόδια, για να έχει πιο καλή ενέργεια.

- **Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να διατηρήσουμε την υγεία μας σωστή;**

Με σωματική άσκηση και σωστή διατροφή

- **Σε ποιους τομείς της υγείας βοηθάει η άσκηση;**

Η άσκηση βοηθάει στους παχύσαρκους, στους καρδιοπαθείς και στους πνεύμονες.

- **Ποιες ασκήσεις για να βρισκόμαστε σε καλή φυσική κατάσταση;**

Το περπάτημα και το τρέξιμο



- **Η σωστή διατροφή για υγιές δέρμα και μαλλιά ποια είναι;**

Πρέπει να αποφεύγουμε τα τηγανητά και τα αλμυρά. Πρέπει να πίνουμε πολύ νερό και να τρώμε βραστά.

- **Ποια διατροφή πρέπει να ακολουθήσουμε για να κάνουμε καλύτερη τη ζωή μας;**

Υγιεινή διατροφή

- **Πώς η διατροφή μας προστατεύει από ιούς και αρρώστιες;**

Όταν τρώμε σωστά και γυμναζόμαστε με τον κατάλληλο τρόπο

- **Εάν ένας άνθρωπος τρεφόταν μόνο με χάπια – τροφή ο οργανισμός θα ξέσπαζε κάποια στιγμή;**

Θα ξέσπαζε, διότι ο οργανισμός δεν μπορεί να τρέφεται μόνο με χάπια

- **Τι είναι η νευρική ανορεξία;**

Όταν δεν μπορείς να φας ή σου κόβεται η όρεξη για φαΐ

- **τι είδος διατροφή έχουν οι κάτοικοι άλλων χωρών και πόσο διαφέρει από την Ελλάδα;**

Διαφέρει γιατί εμείς εδώ στην Ελλάδα έχουμε μεγαλύτερη ποικιλία φαγητών

- **Οι άνθρωποι που δεν τρώνε κρέας και έχουν επιλέξει να είναι χορτοφάγοι και δεν τρώνε κρέας θα έχουν έλλειψη σε βιταμίνες που τους προσφέρει το κρέας;**

Ναι βέβαια γιατί ο άνθρωπος πρέπει να τρώει με μέτρο όλες τις τροφές

- **Ποια η κατάλληλη διατροφή για καλύτερη συγκέντρωση και ενέργεια;**

Τα φρούτα, τα δημητριακά και τα λαχανικά

- **Τι είδους διατροφικές συνήθειες έχουν οι άλλες χώρες από την Ελλάδα;**

Η κάθε χώρα έχει τις δικές της συνήθειες π.χ. η Κίνα το ρύζι

- **Πώς ασκούσαν οι άνθρωποι στα Αρχαία χρόνια;**

Με τις πολεμικές τέχνες και την γεωργική δουλειά

7α Ηλικιωμένοι ΚΗΦΗ



Δεν τρέφονται οι ηλικιωμένοι μόνο με χάπια, αλλά τρώνε πολλά βραστά γιατί δεν έχουν πολύ ζάχαρη. Πολλά φρούτα, ψάρια γιατί έχουν πολλές πρωτεΐνες.

Στην κατοχή με τους Γερμανούς τρώγανε μόνο σκαντζόχοιρους.

Το πρωί πρέπει να πίνουμε πορτοκαλάδα, γιατί έχει βιταμίνες.

Επίσης, τρώγανε μόνο όσπρια, πατάτες, μπιζέλια και το κατσικάκι όταν γεννιόταν το σφάζανε.

Παλιά, όταν οι γυναίκες δεν είχαν γάλα το μωρό τρεφόταν ή στην κασίκα ή στον γαΐδαρο και το γάλα του γαϊδάρου είναι το πιο ακριβό γάλα. Οι γυναίκες θήλαζαν έως να γίνει το παιδί 4 χρονών.



Και παλιά αν οι αμυγδαλές σου ήταν πρησμένες πηγαίνανε σε μια γριά και με τα χέρια της έσπαγε και γινόσουν καλά ή βάζανε στάχτη σε ένα πανί ζεστή ζεστή και γινόσουν καλά.

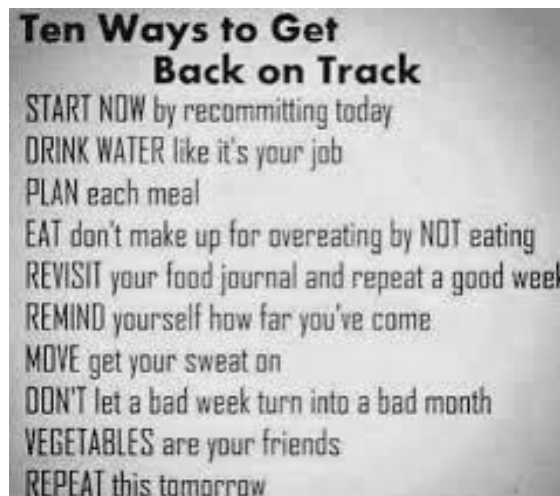
Όταν χτυπούσαν έβαζαν τα κόπρανα του γαϊδάρου στις πληγές τους κι έτσι έγιαιναν



γρήγορα. Επίσης στην κατοχή όταν δυσκολεύονταν να βρουν τροφή έτρωγαν τα βατράχια.

Για την νευρική Ανορεξία απάντησαν πως τα παιδιά πρέπει να είναι μέτρια.

7β Τι ανταλλάσσει το Α2 για τη διατροφή στο Edmodo;

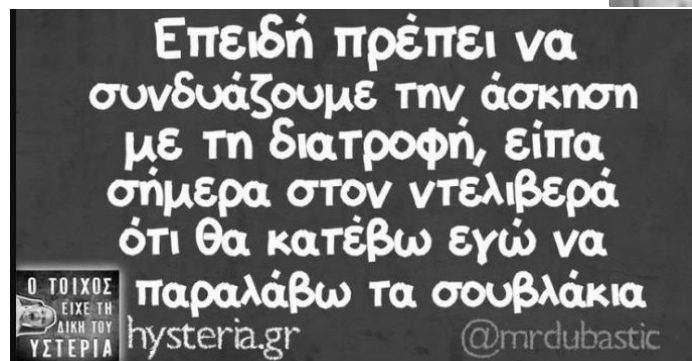


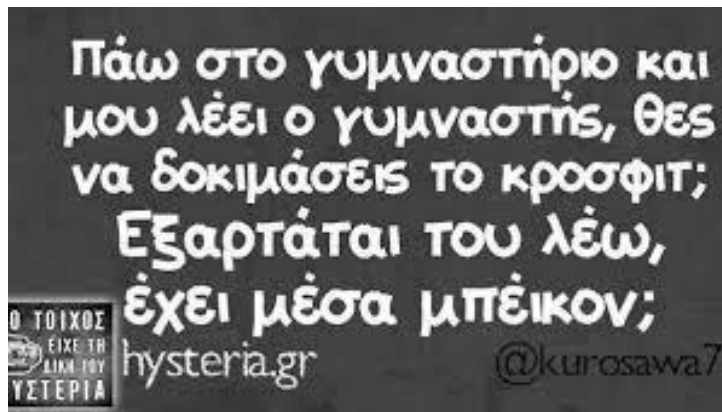
Θέλω να ζω σε ένα κόσμο που η κρέπα σοκολάτα μπισκότο είναι φρούτο και την συνιστούν οι διατολόγοι μια φορά την ημέρα για τέλεια σιλουέτα.



Θεούλη μου κάνε όλα αυτά που έφαγα σήμερα να τα πάρω σε ύψος...!!

Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΕΜΑΣ ΚΑΘΡΕΦΤΗΣ





8. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης⁵

8α. Youtuber⁶: Sarahbeautycorner⁷

Στο βίντεο Morning Routine υπάρχουν ορισμένες πληροφορίες για τη σωστή



διατροφή. Το πρωί είναι καλό να τρώμε υγιεινά. Για αυτό μπορούμε να φτιάξουμε παραδείγματος χάρη ένα πολύ νόστιμο smoothie. Χύνουμε στο

μπλέντερ τα αγαπημένα φρούτα μαζί με γάλα. Επίσης, πρέπει να γυμναζόμαστε. Για αυτό μπορούμε καμιά φορά μέσα στο μπουκάλι με το νερό μας, να βάλουμε και φρούτα, για να του δώσουμε γεύση, καθώς γυμναζόμαστε. Μια άλλη συνταγή που μπορούμε να κάνουμε για πρωινό, είναι να πάρουμε έτοιμα κράκερ ή να φτιάξουμε

⁵ Να σημειώσουμε πως τα κείμενα των κλινικών διατροφολόγων, των τεχνολόγων τροφίμων, του σεφ και του αθλητικού ψυχολόγου αντλήθηκαν από την εκπομπή του mega «Όλα για την Υγεία μου»

⁶ Πρόκειται για άτομα που ανεβάζουν δικά τους βίντεο στο youtube

⁷ Φαινόμενο τεχνίτριας νυχιών, DIY φιλοσοφίας (κάντο μόνος σου) και μακιγιέζ με πάνω από 4,5 εκατομμύρια συνδρομητές (<http://www.famousbirthdays.com/people/sarabeautycorner.html> Πρόσβαση 24/01/2017, 11:13)

μόνοι μας, και να τα συνδυάσουμε με φρούτα και κρέμα τυρί. (επεξεργασία του βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=KzTfGNf8jDg&t=591s>)

8β. Διαφημίσεις

Στο σχολείο ασχολούμαστε με την διατροφή. Μπαίνουμε στο ιντερνέτ και βλέπουμε



διάφορες διαφημίσεις και εκπομπές. Εγώ διάλεξα να ασχοληθώ με τη διαφήμιση της φέτας Ήπειρος που έχει 40% λιγότερο αλάτι. Εκεί παίζουν δύο ηλικιωμένοι άνθρωποι, οι οποίοι πρέπει να ελαττώσουν το αλάτι, ειδικά ο άνδρας. Όταν πήγε στον γιατρό να κάνει εξετάσεις είχε πίεση, επειδή έτρωγε πολλά αλμυρά φαγητά και ο γιατρός του είπε να ελαττώσει το αλάτι και δεν μπορούσε να απολαύσει το αγαπημένο του φαΐ με την φέτα. Όμως αυτός προσπαθούσε να τρώει κρυφά από την γυναίκα του, αλλά πάλι δεν τα κατάφερε. Την ώρα που πήγαινε να βάλει μια μπουκιά στο στόμα του, η γυναίκα του του έλεγε μη. Μέχρι που μια μέρα έκανε την επανάσταση του. Έφαγε φέτα μπροστά στη γυναίκα του και μετά κοιτούσε τη γυναίκα του και της λέει «μην δεν έχει». Αυτή του απάντησε «μη νοιάζεσαι είναι φέτα ήπειρος με 40% λιγότερο αλάτι». Σε αυτή τη διαφήμιση θέλει να μας δείξει ότι δύο ηλικιωμένοι άνθρωποι πρέπει να προσέχουν τι τρώνε και το διαφημίζει για να δείξει ότι είναι πιο υγιεινή και να πάνε να αγοράσουν το προϊόν.

(Δείτε την διαφήμιση [εδώ](#))

Αίτηση άδειας για την πραγματοποίηση διδακτικής επίσκεψης

Σχολείο: Γυμνάσιο Περάματος	Ημερομηνία: 26/01/2017
Διεύθυνση Σχολείου: Πέραμα Μυλοποτάμου	Αποστέilate το
έντυπο συμπληρωμένο στο	
Τηλέφωνο-Φαξ	Γραφείο Σχολικών
Συμβούλων	
2831052451	Τηλ. 2831028422 Φαξ
2831052451	

Ημερομηνία επίσκεψης	Τρίτη 31/01/2016
Τόπος επίσκεψης	Πόλη Περάματος, φαρμακείο, γυμναστήριο, κέντρο υγείας
Διεύθυνση προορισμού	Πέραμα Μυλοποτάμου πόλη
Αντικείμενο επίσκεψης	Αναζήτηση κειμένων σε τοπικό επίπεδο
Σκοπός επίσκεψης	Να συνομιλήσουν η κοινότητα των μαθητών/τριών με τα κείμενα που παράγονται στην τοπική κοινωνία.
Θεματικές ενότητες του μαθήματος με το οποίο σχετίζεται η διδακτική επίσκεψη	Διατροφή Υγεία Άσκηση – Αθλητισμός – Ελεύθερος Χρόνος – Θεματική Ενότητα Γλώσσας Α Γυμνασίου (4η,6η,7η)
Στόχοι-Σκεπτικό	Να συγκεντρωθούν κείμενα από την

	<p>τοπική κοινότητα.</p> <p>Να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με τοπικούς φορείς</p> <p>Να δραστηριοποιηθούν στην τοπική κοινωνία και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα άσκησης, υγείας, διατροφής και ελεύθερου χρόνου.</p> <p>Οι μαθητές/τριες έθεσαν τα ερωτήματα που θέλουν να ερευνήσουν γύρω από το θεματικό σύμπαν της Διατροφής – Άσκησης – Αθλητισμός- Υγεία.</p> <p>Αναζήτησαν τις φωνές (πολυφωνία Bakhtin) και στο πλαίσιο της διακειμενικότητας και ακολουθώντας της αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης αναζητούμε κείμενα από την τοπική κοινωνία (π.χ. συνέντευξη με διατροφολόγο, φαρμακοποιό, γιατρό, συγκέντρωση διαφημιστικών κα συσκευασιών)</p>
Σχολική τάξη	Α Γυμνασίου
Ειδικότητα	Φιλολόγος ΠΕ02
Αριθμός μαθητών/τριών	17
Αρχηγός της επίσκεψης-Υπεύθυνος του μαθήματος	Κωνσταντίνος Σιπητάνος

Συνοδεύοντες καθηγητές	Αφροδίτη Κατσούλα
Ωρα και τόπος συνάντησης	10:00
Ωρα και τόπος επιστροφής	13:00
Διάρκεια επίσκεψης	3 ώρες
Μέσο μεταφοράς	Χωρίς μέσο
Πράξη απόφασης Συλλόγου	64/27-01-2017
▪	
▪	

Τελικό ερωτηματολόγιο 1 Α και Β κύκλου

1. Τι καινούριο περιείχε αυτός ο τρόπος που κάναμε μάθημα; Σε τι διέφερε από τα προηγούμενα;

2. Σας άρεσε ο τρόπος με τον οποίον έγινε το μάθημα ή προτιμάτε τον προηγούμενο;

3. Τι νομίζετε ότι κερδίσατε από το μάθημα αυτό;

4. Τι νομίζετε ότι σας δυσκόλεψε στον συγκεκριμένο τρόπο;

5. Θεωρείς ότι πέτυχε η εφαρμογή της παρέμβασης; Σε ποια σημεία ναι και σε ποια όχι; Πώς αιτιολογείς την αποτυχία;

6. Έχεις να προτείνεις κάποιον διαφορετικό σχεδιασμό ή κάποια διαφορετική διδακτική μέθοδο;

Τελικό ερωτηματολόγιο 2 Α και Β Κύκλου

Συμπληρώστε τις παρακάτω φράσεις

1. Από ένα μάθημα γλώσσας περιμένω να μάθω.....

2. Όταν δουλεύω ομαδικά κερδίζω.....

3. Όταν δουλεύω ομαδικά χάνω.....

4. Από το μάθημα της Γλώσσας κερδίζω.....

5. Από το μάθημα της Γλώσσας χάνω.....

6. Ο Αναστοχασμός που κάνουμε σήμερα θα.....

7. Συνεργασία είναι:.....
.....

8. Συλλογικότητα είναι:.....

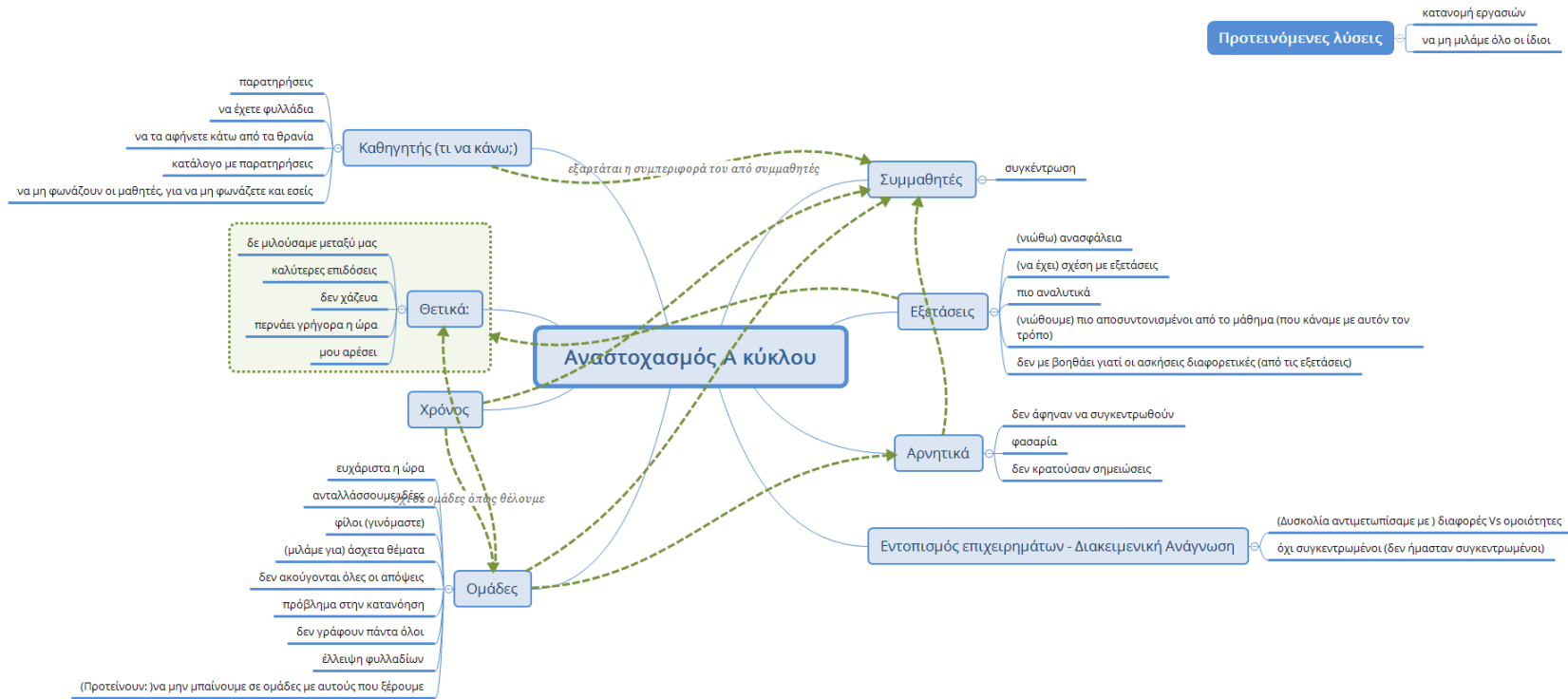
9. Το ημερολόγιο μου αρέσει
γιατί.....

10. Το ημερολόγιο μου σπάει τα νεύρα
γιατί.....

11. Το ότι ζωγραφίσαμε την τάξη μου φάνηκε καλό,
γιατί.....

12. Το ότι ζωγραφίσαμε την τάξη μου φάνηκε άκυρο
γιατί.....

Αναπαράσταση εννοιολογικού χάρτη που κατασκευάστηκε στη σχολική αίθουσα κατά τον τελικό αναστοχασμό του Α΄ κύκλου



B ΚΥΚΛΟΣ

Το Χρονοδιάγραμμα του Β κύκλου

31/10	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Ολομέλεια
9/11	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Υποομάδες
14/11	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Υποομάδες
21/11	Μετανάλυση δεδομένων Α κύκλου	Ολομέλεια
28/11	Ερωτήματα – Οργάνωση ερωτημάτων – Συζήτηση για πολυφωνία	Ολομέλεια
5/12	Εισαγωγή κειμένων – Επιλογή – Εισαγωγή πολυφωνίας	Υποομάδες
12/12	Εισαγωγή/ εισαγωγή/Προβολή κειμένων	Απόρριψη/Νέα Ολομέλεια
9/01	Στάθμιση φωνών και ανάγνωση κειμένων	Ολομέλεια
23/01	Επεξεργασία κειμένων	Υποομάδες
24/01	Επεξεργασία κειμένων και παρουσίαση	Υποομάδες - Ολομέλεια
31/01	Διακειμενική ανάγνωση	Υποομάδες
7/02	Διακειμενική ανάγνωση	Υποομάδες
13/02	Παρουσίαση διακειμενικής ανάγνωσης	Υποομάδες - Ολομέλεια
21/02	Συγγραφή κειμένων	Υποομάδες
27/02	Συγγραφή κειμένων	Υποομάδες
13/02	Παρουσίαση και συζήτηση για κείμενα που παρήχθησαν	Υποομάδες - Ολομέλεια
21/03	Παραγωγή αφηγήσεων και μεταφορικών αφηγήσεων. (Η	Υποομάδες - Εταιρικά

	ζωγραφική δόθηκε για το σπίτι)	
27/03	Παρουσίαση δεδομένων – ανάλυση (Συγγραφή τελικής αναφοράς για το σπίτι)	Ολομέλεια

Τα κείμενα και οι φωνές που επεξεργαστήκαμε στον Β κύκλο

ΕΙΔΙΚΟΙ		ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΠΩΛΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩ Ν ΕΙΔΩΝ	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦ ΟΙ – Μ.Μ.Ε.	Έφηβοι	ΜΕΣΑ ΚΟΙΝ. ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ	ΓΟΝΕΙΣ
Υπουργείο Παιδείας <u>Site safer</u> <u>Internet</u>	Ψυχολόγοι <u>Blog</u> - <u>ιστοσελίδα</u>	Διευθύντρια Γυμνασίου Περάματος Διευθυντής Λυκείου Περάματος <u>συνεντεύξεις</u>	Γερμανός, Vodafone, Cosmote Διαφημίσεις;-> βίντεο, αφίσες	Ντετέκτιβ Κλουζ – Ο Κλουζ στο διαδίκτυο	άρθρο	Έρευνα από Εσπερινό Επάλ	Facebook 1. προώθηση βίντεο 2. ρυθμίσεις για προστασία	συνέντευξη

Αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση του Β κύκλου

1. Η γλωσσοδιδασκτική παρέμβαση στην πράξη

Και στον δεύτερο κύκλο ακολουθήθηκε η γλωσσοδιδασκτική παρέμβαση του διακειμενικού συμπαντικού θέματος. Υπήρξαν διαφοροποιήσεις από τον Α' κύκλο λόγω των αποφάσεων των συνερευνητών/τριών και των στοιχείων του χρόνου και της διάχυσης των αποτελεσμάτων που εισήγαγε ο ε.ε.. Το θέμα όπως έχει αναφερθεί, προέκυψε από την κοινότητα μετά από την μετα-ανάλυση των μαθητών/τριών από τον Α στο Β κύκλο. Αυτή τη φορά δεν επιλέχθηκε το θέμα μέσα από τις ενότητες-θέματα του βιβλίου, αλλά από την κοινότητα. Στο σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου (Γαβριηλίδου, & et al. 2017) η 6^η ενότητα τιτλοφορείται «Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές (ΜΜΕ, διαδίκτυο)». Η ενότητα αυτή στο συγκεκριμένο σχολείο δεν έτυχε να διδαχθεί τουλάχιστον τα προηγούμενα τρία χρόνια που ο ε.ε. βρίσκεται στο ίδιο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση η ενότητα αυτή δεν αναφέρεται στα κινητά και στο διαδίκτυο που ήταν το κύριο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

Το θέμα και τα ερωτήματα μέσα από την κοινότητα

Βασισμένοι οι μαθητές/τριες στο περιστατικό με τη συμμαθήτριά τους κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και αναδεικνύοντας το θέμα της τιμωρίας κινητών στο Γυμνάσιο και όχι στο Λύκειο έθεσαν, αρχικά, τα παρακάτω ερωτήματα:

ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΟΠΩΣ ΤΕΘΗΚΑΝ ΑΡΧΙΚΑ

1. Γιατί μας τιμωρούν στο γυμνάσιο με τα κινητά ενώ στο Λύκειο όχι;
2. Πώς μπορούμε να αποφύγουμε του ιούς και τους κινδύνους;
3. Γιατί στο Λύκειο αφήνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα κινητά τους και στο γυμνάσιο όχι;
4. Γιατί μας τιμωρείτε όταν χτυπάει το κινητό μας στην τάξη;
5. Γιατί είστε τόσο αυστηροί με το θέμα των κινητών;
6. Πώς επηρεάζουν τα κινητά τη ζωή μας;
7. Γιατί όλος ο κόσμος δεν μπορεί χωρίς κινητό;
8. Γιατί τα κινητά έχουν τόσους κινδύνους;
9. Πώς θα ήταν η ζωή των παιδιών χωρίς τα κινητά;
10. Για ποιο λόγο μας τιμωρείτε για τα κινητά;
11. Τι προβλήματα υπάρχουν με βάση τους κινδύνους του διαδικτύου;
12. Τι προβλήματα μας δημιουργεί το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του;
13. Πώς δημιουργήθηκαν οι ιοί;
14. Γιατί δεν πρέπει να κρατάμε κινητό;
15. Πώς μπορεί ένας έφηβος να χρησιμοποιεί λιγότερο το κινητό του;
16. Πώς μπορούμε να ξεχωρίζουμε τους κινδύνους του Internet;
17. Γιατί το κράτος απαγορεύει τη χρήση του κινητού στο σχολείου;
18. Για ποιο λόγο τιμωρούμαστε για τα κινητά;
19. Για ποιο λόγο επιτρέπονται στο λύκειο και όχι εδώ;
20. Τι κίνδυνοι υπάρχουν;
21. Ποια τα αρνητικά του Ιντερνετ σε σχέση με τα παιδιά;
22. Πώς επηρεάζει το κινητό τα μάτια σου;

23. Πώς μπορούμε να χρησιμοποιούμε λιγότερα τα κινητά μας;
24. Τι κοινωνία προωθεί η κυβέρνηση με την χρήση των κινητών;
25. Τι είναι η ραδιενέργεια;
26. Γιατί έχουμε Internet στο σπίτι;
27. Γιατί μπαίνουμε στο YouTube κάθε μέρα;

Έχοντας εξοικειωθεί με την διαδικασία οι μαθητές/τριες αυτή τη φορά ομαδοποίησαν γρήγορα τα ερωτήματα εντοπίζοντας ουσιαστικά τρεις κατηγορίες: 1. Κίνδυνοι και τιμωρία, 2. Χρήση και επιρροή, 3. Τρόποι αντιμετώπισης – Πώς θα μειώσουμε τη χρήση. Η δεξαμενή αυτήν των ερωτημάτων βοηθάει τους μαθητές/τριες να ενισχύσουν το λεξιλόγιό της, αλλά και σαν κοινότητα να βρουν την κοινή συνισταμένη κατεύθυνσης (Kostouli & Stylianiou, 2012). Η συλλογική έκφραση των ερωτημάτων αρχικά και στη συνέχεια η όλη διαδικασία σε Ολομέλεια με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συγγραφής των ερωτημάτων των συνερευνητών/τριών στον υπολογιστή και ταυτόχρονης προβολής τους βοήθησε στην ανάδειξη του «συμπαντικού» θέματος.

Πίνακας 2 Η ομαδοποίηση των ερωτημάτων

Κίνδυνοι - Τιμωρία	Χρήση - Επιρροή	Τρόποι αντιμετώπισης - πώς θα μειώσουμε τη χρήση
<ul style="list-style-type: none"> • Γιατί μας τιμωρούν στο γυμνάσιο με τα κινητά ενώ στο Λύκειο όχι; • Γιατί στο Λύκειο αφήνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα κινητά τους και στο γυμνάσιο όχι; • Γιατί μας τιμωρείτε όταν χτυπάει το κινητό μας στην τάξη; • Γιατί είστε τόσο αυστηροί με το θέμα των κινητών; • Για ποιο λόγο μας τιμωρείτε για τα κινητά; • Για ποιο λόγο τιμωρούμαστε για τα κινητά; • Για ποιο λόγο επιτρέπονται στο λύκειο και όχι εδώ • Γιατί δεν πρέπει να κρατάμε κινητό; • Γιατί το κράτος απαγορεύει τη χρήση του κινητού στο σχολείου; 	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς επηρεάζουν τα κινητά τη ζωή μας; • Γιατί όλος ο κόσμος δεν μπορεί χωρίς κινητό; • Πώς θα ήταν η ζωή στα παιδιά χωρίς τα κινητά; • Γιατί μπαίνουμε στο YouTube κάθε μέρα; • Γιατί έχουμε όλοι Internet στο σπίτι; 	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς μπορεί ένας έφηβος να χρησιμοποιεί λιγότερο το κινητό του; • Πώς μπορούμε να χρησιμοποιούμε λιγότερα τα κινητά μας; • Πώς μπορούμε να αποφύγουμε τους ιούς και τους κινδύνους;
<ul style="list-style-type: none"> • Γιατί τα κινητά έχουν τόσους κινδύνους; • Τι προβλήματα υπάρχουν με βάση τους κινδύνους του διαδικτύου; • Τι προβλήματα μας δημιουργεί το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του; • Πώς μπορούμε να ξεχωρίζουμε τους κινδύνους του Internet; • Τι κίνδυνοι υπάρχουν; • Ποια τα αρνητικά του Ίντερνετ σε σχέση με τα παιδιά; • Πώς επηρεάζει το κινητό τα μάτια σου; • Τι κοινωνία προωθεί η κυβέρνηση με την χρήση των κινητών; 		

ΕΙΔΙΚΟΙ		ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΤΑ ΠΩΛΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙ ΚΩΝ ΕΙΔΩΝ	ΛΟΓΟΤΕΧΝ ΙΑ	ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑ ΦΟΙ – Μ.Μ.Ε.	Έφηβοι	ΜΕΣΑ ΚΟΙΝ. ΔΙΚΤΥΩΣ ΗΣ	ΓΟΝΕΙΣ
Υπουργείο Παιδείας <u>Site safer Internet</u>	Ψυχολόγοι <u>Blog</u> - <u>ιστοσελίδα</u>	Διευθύντρια Γυμνασίου Περάματος Διευθυντής Λυκείου Περάματος <u>συνεντεύξεις</u>	Γερμανός, Vodafone, Cosmote Διαφημίσεις;-> βίντεο, αφίσες	Ντετέκτιβ Κλουζ – Ο Κλουζ στο διαδίκτυο	άρθρο	Έρευνα από Εσπερινό Επάλ	Facebook 1. προώθηση βίντεο 2. ρυθμίσεις για προστασία	συνέντευ ξη

Πίνακας 3 Τα τελικά κείμενα μετά την εισαγωγή της πολυφωνίας και της στάθμισης των φωνών

Εισαγωγή της πολυφωνίας και στάθμιση φωνών

Στο επόμενο στάδιο η κοινότητα των συνερευνητών/τριών άρχισε να διατυπώνει αυτούς που ασχολούνται με αυτό το θέμα. Ο ε.ε. εισάγαγε το στοιχείο της ταυτότητας του κειμένου. Οι μαθητές/τριες πολλές φορές έφερναν κείμενα με ελλιπή στοιχεία π.χ. χωρίς τίτλο, χρονολογία. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε να φέρνουν οπωσδήποτε τα στοιχεία του πλαισίου: συγγραφέα/σχεδιαστή, τόπο, χρόνο, πιθανούς αναγνώστες που απευθύνεται, συνοδευτικές εικόνες, υπερ-σύνδεσμο (link). Αφιερώθηκαν δύο ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής ώστε να βρεθούν τα κείμενα. Επίσης, οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ομάδα στο messenger, όπου έστειλαν κείμενα. Με κριτήριο την έννοια της πολυφωνίας οι μαθητές/τριες εισήγαν νέες φωνές και άφησαν κυρίαρχες (π.χ. πρότειναν και άρθρα από blog ειδικών και συνέντευξη από την Πληροφορικό του σχολείου και συνέντευξη από την Αστυνομία και μελέτη της ιστοσελίδας saferinternet.gr, η οποία κατασκευάστηκε από κοινού με το Υπουργείο Παιδείας και επέλεξαν αφίσα του Γερμανού και βίντεο διαφήμιση για την Vodafone).

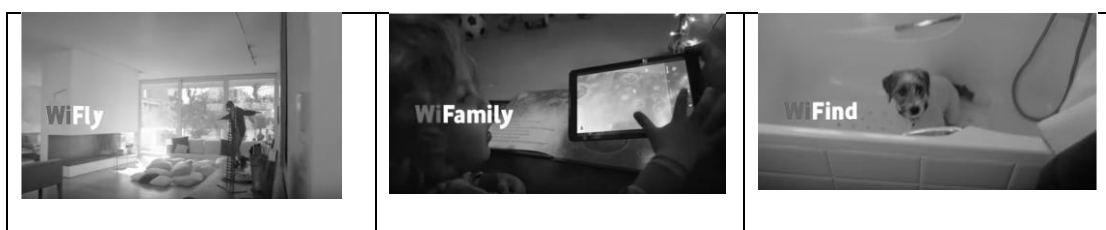
Τα μετακείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στον προηγούμενο κύκλο μειώθηκαν καθώς μόνο στην περίπτωση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η διαδικασία με τις σημειώσεις.



Εικόνα 5 Φωτογραφία βιτρίνας του Γερμανού (100 μ. από το σχολείο) με χαρακτηριστική αφίσα

Επεξεργασία των κειμένων – Εντοπισμός βασικών θέσεων

Μετά από αυτή τη φάση ξεκίνησε η φάση της επεξεργασίας των κειμένων. Αφού τα κείμενα διαβάστηκαν και προβλήθηκαν από όλους, ακολούθησε η φάση του καταμερισμού σύμφωνα με τις αποφάσεις της κοινότητας. Τα κείμενα επιμερίστηκαν με κριτήριο κάθε ομάδα να έχει ίδιο όγκο κειμένων. Την ώρα της προβολής έγινε ένα μικρομάθημα (Κουτσογιάννης, Του κύκλου τα γυρίσματα: Σχολικός χρόνος , διδακτικά σχήματα και γλωσσική διδασκαλία., 2016), όπου δόθηκαν παραδείγματα για τα επιχειρήματα μέσω εικόνων, κίνησης και ήχου. Οι μαθητές/τριες ήταν ιδιαίτερα δημιουργικοί και φάνηκε πως οι αναγνώσεις τους ξεπέρασαν οποιεσδήποτε προσδοκίες του ε.ε. Για παράδειγμα σχολίασαν για το χρώμα της αφίσας του Γερμανού πως το κόκκινο χρώμα παραπέμπει στα χρώματα του σήματος της εταιρείας Γερμανού ή ότι το χρώμα μπλε παραπέμπει στην εφαρμογή Shazzam. Σχολίασαν, επίσης, πως χρησιμοποιούν greeklish για να προσεγγίσουν τους νέους. Για τον ίδιο λόγο επιλέγουν έναν νέο άνδρα με σκουλαρίκι και νεανικό κούρεμα. Ένα άλλο στοιχείο που εντόπισαν οι μαθητές/τριες αφορά τον γραφοφωνητικό τομέα σε συνδυασμό με τη μορφολογία και τη διαδικασία της σύνθεσης. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες εντόπισαν στη διαφήμιση της Vodafone



Πως σε κάθε αλλαγή σκηνικού της διαφήμισης υπήρχε μία λέξη που σχηματιζόταν από το WI και μια λέξη fly, family, find. Οι λέξεις είχαν να κάνουν με λειτουργίες σε σχέση με το προϊόν της διαφήμισης. Fly: πέτα με τα ειδικά γυαλιά εικονικής πραγματικότητας, Family: βοήθησε το παιδί να δει τους πλανήτες που διάβασε στο παραμύθι, Find: βρες τον σκύλο σου με την ειδική εφαρμογή. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιούνταν το WI ως πρώτο συνθετικό και η λέξη η αγγλική ως δεύτερο.

Επίσης, η αγγλική λέξη ξεκινούσε με το τριβόμενο /f/ όπως και η Voda fone προκειμένου να σε παραπέμψει και με γραφή και με ήχο. Οι μαθητές/τριες φάνηκε να είναι εξοικειωμένοι με τα χαρακτηριστικά της εικόνας. Ο ε.ε. χρειάστηκε να επισημάνει πως και οι εικόνες λειτουργούν ως επιχειρήματα με ευρεία έννοια, ως θέσεις που προβάλλονται και ενισχύονται προκειμένου να πετύχουν κάποιο σκοπό, όπως είχε ζητηθεί και από τους μαθητές/τριες. Έγινε προσπάθεια να μην επιβληθούν μετα-γλωσσικά στοιχεία και τα παραδείγματα να προέλθουν από τους μαθητές/τριες, προκειμένου να μην κυριαρχηθεί η διδασκαλία από τον ε.ε..

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα εργάστηκε πάνω σε συγκεκριμένα κείμενα αναζητώντας τα επιχειρήματα. Καθώς είχαν αναθέσει να τους βοηθήσω άλλαξα το ερώτημα από 'εντοπίστε τα επιχειρήματα' σε 'εντοπίστε τις βασικές θέσεις'. Βγάζοντας το πιο ειδικό λεξιλόγιο για τους μαθητές/τριες, κατάφεραν να εντοπίσουν τις θέσεις που προβάλλονταν στα κείμενα. Στη συνέχεια έγιναν παρουσιάσεις όπου οι άλλες ομάδες συμπλήρωναν στοιχεία που έβλεπαν. Τα κείμενα είχαν ήδη διαβαστεί, αλλά ξαναδιαβάζονταν ή προβάλλονταν πριν από την κάθε ανακοίνωση, οπότε οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να θυμηθούν να συμμετάσχουν, άσχετα αν οι ίδιοι είχαν πάρει μέρος στην αναλυτικότερη επεξεργασία.

Ενίσχυση διαλογικών πρακτικών

Πριν από το στάδιο της διακειμενικής ανάγνωσης, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε πως στη διαδικασία μέσα από τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε πως κάποιοι μαθητές/τριες δεν συμμετέχουν και κάποιοι ναι. Για το λόγο αυτό ενίσχυσά τους διαλόγους χρησιμοποιώντας στοιχεία από King (1993) και Φιλίππου και Καραντάνα (2010: 76-77). Κατασκεύασα κάρτες διαλόγου ή ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες μοιράζονταν κατά τις παρουσιάσεις. Δεν δίνονταν μόνο στους αδύναμους ή

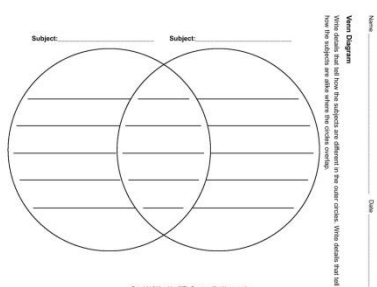
στους big talkers (Rymes, 2016), αλλά σε όλους τους μαθητές/τριες. Οι πρώτες κάρτες ζητούσαν μια απλή επανάληψη των όσων λέγονταν, οι επόμενες με κενά δημιουργούσαν έναν ενεργό διάλογο. Οι ερωτήσεις αυτές λέγονται στελέχη, δηλαδή έχουν κάποιον δείκτη ερώτησης και στη συνέχεια ο συνερευνητής/συνερευνητρια βάζει αυτό που άκουσε και το συνεχίζει. Αυτή η πρακτική έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν συνηθίσει σε διαλογικές πρακτικές, να αντλήσουν τεχνικές. Η τεχνική αυτή αποσύρθηκε ύστερα από ένα διάστημα, διότι οι μαθητές/τριες είχαν εξοικειωθεί και άρχισαν να ρωτούν μόνοι τους. Υπήρχαν περιπτώσεις που η συζήτηση γινόταν χωρίς ανάγκη από τον συντονισμό του ε.ε. Αξίζει να σημειωθεί πως όταν ρώτησα τους μαθητές/τριες ποια νομίζετε ότι είναι για μένα η πιο σημαντική στιγμή της χρονιάς, οι μαθητές/τριες απάντησαν πως αντιλήφθηκαν την χαρά μου τη στιγμή που οι μαθητές/τριες συνομιλούσαν μεταξύ τους. Πράγματι οι συνερευνητές/τριες/συνερευνητήτριες πριν από την πρακτική αυτή δεν είχαν συνηθίσει να εμπλέκονται σε διαλογικές πρακτικές. Μάλιστα η βλεμματική επαφή ήταν αδύνατη και προκαλούσε γέλια. Μετά από συζήτηση οι συνερευνητές/τριες επεσήμαναν πως δεν μπορούν να κοιτάζονται στα μάτια. Η ενίσχυση των διαλογικών πρακτικών με τεχνικές για μικρό τεχνικό διάστημα ενίσχυσε την κίνηση των διαλογικών αλυσίδων και μείωσε την κυριαρχία των big talkers, δημιουργώντας ένα ισότιμο κλίμα διαλόγου.

Διακειμενική ανάγνωση (Intertextual reading)

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να ξεκαθαριστεί πως ο εκπαιδευτικός απέφυγε τη χρήση του όρου και ότι χρησιμοποίησε τον όρο 'ανάγνωση ανάμεσα στα κείμενα'. Αν αναφέρθηκε ο όρος δεν έγινε εσκεμμένα αλλά εν τη ρύμη του λόγου. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες είχαν εξοικειωθεί με τα κείμενα και τις βασικές θέσεις. Κατά την άποψη μου αυτή είναι η πιο σημαντική και πιο απαιτητική φάση του εν λόγω

προγράμματος ανοιχτής διαλογικής κριτικής εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν: ποιες ομοιότητες στο περιεχόμενο και στη γραμματική και ποιες διαφορές στο περιεχόμενο και στη γραμματική εντοπίζετε; Με τον όρο γραμματική διευκρινίστηκε πως δεν νοούνται μόνο μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία, αλλά στοιχεία οπτικά (κίνηση, εικόνα, ήχος), μακροκειμένου (π.χ. δομή παραγράφου), λεξιλογικά. Αν και στη φάση της επιλογής των κειμένων οι μαθητές/τριες περιορίζονται στον πομπό και στον δέκτη, στο στάδιο αυτό, ο λειτουργικός και ο κριτικός γραμματισμός έρχονται στην κοντινότερη αλληλοσύνδεση, καθώς πέρα από τον πομπό και τον δέκτη, ο τόπος, ο χρόνος, η περίσταση και γενικά το πλαίσιο έρχονται να εξηγήσουν τον σκοπό του κάθε κειμένου.

Είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε στον αναγνώστη πως οι μαθητές/τριες δυσκολευτήκαν με τη διακειμενική ανάγνωση και ανέθεσαν στον ε.ε. ερευνητή να τους βοηθήσει. Στο σημείο αυτό είναι δυνατή η κατανόηση της Έρευνας-δράσης. Αυτός ο κάτωθεν (bottom-up) συνδυασμός ανάμεσα στην πράξη και στην έρευνα, όπου οι συνερευνητές/τριες απαίτησαν κάτι συγκεκριμένο έδωσε τη δυνατότητα στον ε.ε. να εντοπίσει τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Η ανάγκη αυτή δημιουργήθηκε μέσα από το πλαίσιο και την εμπειρία. Δεν εισήγαγα τεχνικές από την αρχή, αλλά άρχισα μία έρευνα προκειμένου να ανταποκριθεί στο πρόβλημα σε

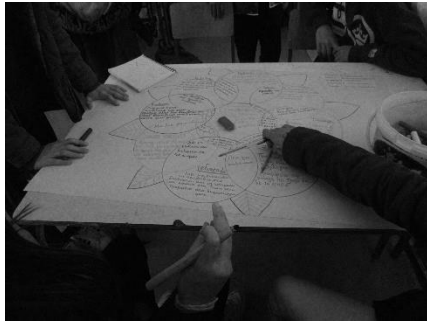


Εικόνα 6 Διάγραμμα Venn

συγκεκριμένο τόπο και χρόνο.

Το διάγραμμα Venn (Company) χρησιμοποιείται για τη σύγκριση κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στην αυστραλιανή και αμερικανική γλωσσολογική παράδοση (Company.). Έχει

χρησιμοποιηθεί κυρίως για σύγκριση μεταξύ δύο κειμένων, μία συνήθης πρακτική κριτικού γραμματισμού. Στο διάγραμμα αυτό στην περιοχή που συναντούνται οι δύο



Εικόνα 8 Κατασκευή διακειμενικού λουλουδιού (διευρυμένο διάγραμμα Venn)

κύκλοι (σημείο τομής) (δες Εικόνα 6 Διάγραμμα Venn) γράφονται οι ομοιότητες και στο σημείο μη-επαφής. ο πρόβλημα έγκειται ότι στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση δεν υπάρχει

ένα κείμενο αλλά πολλά.

Από την άλλη η κάθε υποομάδα έχει εξοικειωθεί με ένα κείμενο και θα μπορούσε με

βάση αυτό να προχωρήσει στις υπόλοιπες



Εικόνα 7 Ανάγνωση διακειμενικών λουλουδιών διαφορετικών υποομάδων

συσχετίσεις. Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες στον κεντρικό κύκλο να γράψουν τις βασικές θέσεις του κειμένου που επεξεργάστηκαν σε κάθε υποομάδα και γύρω από αυτόν τον κύκλο να σχεδιάσουν έναν κύκλο για κάθε άλλο κείμενο ή φωνή σχηματίζοντας ουσιαστικά ένα



‘διακειμενικό λουλούδι’, όπου στα σημεία τομής θα γράφουν τις ομοιότητες (θεματικές, γραμματικές) και στα σημεία μη-τομής τις διαφορές (δες Εικόνα 8 Κατασκευή διακειμενικού λουλουδιού (διευρυμένο διάγραμμα Venn)). Αρχικά, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε χαρτί και μετά σε μεγάλα χαρτόνια, δημιουργώντας τις παρουσιάσεις τους. Ακολούθησε η σιωπηρή ομαδική ανάγνωση (δες Εικόνα 7 Ανάγνωση διακειμενικών λουλουδιών διαφορετικών υποομάδων). Κάθε ομάδα διάβαζε

τις παρουσιάσεις των άλλων ομάδων και στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση σε Ολομέλεια, όπου οι μαθητές/τριες προχώρησαν στις συγκρίσεις και κάνοντας χρήση των διαλογικών πρακτικών που ανέπτυξαν, συγκροτήθηκε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση και αναστοχαστικός διάλογος (Εικόνα 9 Παρουσίαση



διακειμενικών λουλουδιών). Η αρχική ανάγνωση βοήθησε στην περαιτέρω εξοικείωση με το

Εικόνα 10 Σύνθεση ανθοδέσμης τάξης από τα διακειμενικά λουλούδια που παρήχθησαν



Εικόνα 9 Παρουσίαση διακειμενικών λουλουδιών

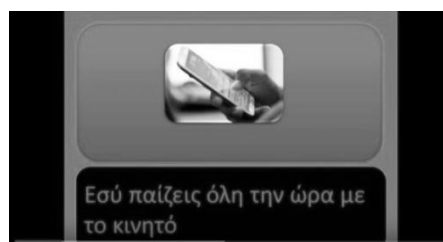
λεξιλόγιο, τις συγκρίσεις και την εμπάθυνση, οπότε στη φάση της παρουσίασης οι συνεργευνητές/τριες ήταν πιο εξοικειωμένοι και μπόρεσαν να εμβαθύνουν στο θέμα που ασχολούνταν. Τη σύνθεση των διακειμενικών αναγνώσεων ακολούθησε η συνεργασία με την καθηγήτρια των Καλλιτεχνικών

Αναστασία Γιοβάνογλου, με την οποία κατασκεύασαν μία τεράστια ανθοδέσμη που βοήθησε στη συνοχή της ομάδας (Εικόνα 10 Σύνθεση ανθοδέσμης τάξης από τα διακειμενικά λουλούδια που παρήχθησαν). Στα ημερολόγια, στις ζωγραφιές, στην αφήγηση σημαντικών γεγονότων οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν την κατασκευή αυτή ως σημαντική.

Συγγραφικό στάδιο και διάδοση

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως η ΣΕΔ συναντήθηκε με το πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Δημιουργήθηκαν κείμενα μέσα στο σχολικό χώρο κείμενα ατομικά και συλλογικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη διάδοση της έρευνας.

Η έννοια του κειμένου στο σημείο αυτό συλλήφθηκε με μια ευρύτατη έννοια. Κείμενο δεν



Εικόνα 11 Στιγμιότυπο από την αναδημιουργία των στίχων του Despacito

είναι μόνο ότι χρησιμοποιεί τον γραπτό ή προφορικό λόγο. Οι ζωγραφιές, ο ήχος, οι εικόνες αποτελούν ορισμένους από τους σημειωτικούς πόρους. Επιπροσθέτως, η σύγχρονη γλωσσολογική έρευνα έχει στραφεί και σε άλλα σημειωτικά συστήματα όπως η μουσική και ο χορός.



Εικόνα 12 Αφίσα μαθητών/τριών

Σε αυτή τη λογική και λαμβάνοντας υπόψη και το σχολικό συγκείμενο γράφτηκαν και σχεδιάστηκαν (design) κείμενα με την παραπάνω οπτική. Όλα τα κείμενα^δ χρησιμοποιήθηκαν στη διάδοση των αποτελεσμάτων

ακόμη και αν αυτή περιορίστηκε εντός της σχολικής κοινότητας του Γυμνασίου.

Αρχικά οι μαθητές/τριες έγραψαν ένα κείμενο με



Εικόνα 13 Αφίσα μαθητών/τριών

τίτλο «Πώς βλέπει ένας μαθητής της Α γυμνασίου τα κινητά και το διαδίκτυο». Στη



Εικόνα 14 Αφίσα μαθητών/τριών

κευάστηκαν από τους μαθητές και αφορούν τη ΣΕΔ, τα οποία αναφέρονται στο να μπει εδώ που αναφέρονται τα ημερολόγια κτλ. Αποσπάσματα από αυτά τα κείμενα προστέθηκαν σε άλλα κείμενα στη φάση της διάδοσης, όπως στα πόστερ, στα παρουσιάσεις κτλ.

συνέχεια κατασκευάστηκαν αφίσες, γράφτηκαν μαντινάδες, θεατρικά. Για τις αφίσες προηγήθηκε συζήτηση σχετικά με το που τι χρησιμοποιούμε και το λόγο. Με τη βοήθεια του messenger αλλάξαμε τους στίχους στο τραγούδι Despacito των Luis Fonsi και Daddy Yankee. Επιλέχθηκε το εν λόγω τραγούδι λόγω της απήχισής του⁹ σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και επειδή η αλλαγή στίχων, ειδικά σε κρητική διάλεκτο είναι ένα κειμενικό είδος με πολλούς δημιουργούς στην Κρήτη, με αποτέλεσμα να είναι ένα αγαπημένο και οικείο κειμενικό είδος (δες π.χ. το Τραγίλα, παρωδία του Tranquila: <https://www.youtube.com/watch?v=rXXzH9oo178>).

Το Καραόκε τραγούδι παρουσιάστηκε στη Γιορτή Μαθητικής Δημιουργίας που



Εικόνα 16 Παρουσίαση του τραγουδιού στη Γιορτή Μαθητικής Δημιουργίας 2017

διοργανώνεται ετησίως από την Υπεύθυνη Σχολικών Προγραμμάτων Νομού Ρεθύμνου και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου. Οι συνερευνητές/τριες πρότειναν να παρουσιάσουν τις μαντινάδες με συνοδεία

παραδοσιακών μουσικών οργάνων, χορού και παραδοσιακές στολές. Άρχισαν, λοιπόν, να εντοπίζουν συμμαθητές/τριες τους από το σχολείο για να συμπληρωθούν τα άτομα του χορευτικού. Αναζήτησαν επίσης αυτούς που τραγουδούν καλύτερα. Οι τοπικοί μουσικοχορευτικοί σύλλογοι (Ομίλος Βρακοφόρων, τα Ξαθήρια, η σχολή Κατερίνας Σαλούστρου) πρόσφεραν τις παραδοσιακές στολές και φιγούρες και μουσικές γνώσεις (σχολή Ηχώ Κρητών της Γεωργία Μπροτζάκη). Μέσω αυτών των κινητοποιήσεων άρχισε να διαδίδεται όλο το πρόγραμμα και να γίνεται συζήτηση στην τοπική



Εικόνα 15 Οι μαντινάδες συνοδεύτηκαν με παραδοσιακούς χορούς

⁹ Πρόκειται για το τραγούδι με τις περισσότερες προβολές στο YouTube (πάνω από 5 δισεκατομμύρια).

κοινωνία. Το σχολείο άρχισε να συνδέεται να να κινητοποιεί την τοπική κοινότητα (<http://gym-peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2014-02-08-15-16-05/263-programmata2018>).



Εικόνα 18 Δημιουργία έκθεση κατά τη θεματική εβδομάδα

Πέρα από τη γιορτή μαθητικής δημιουργίας όλα τα έργα των μαθητών/τριών, αφίσες,

θεατρικά, μαντινάδες χορευτικά,

ποστερ, παρουσιάσεις διαδόθηκαν στο πλαίσιο του σχολείου σε μαθητές/τριες, καθηγητές και γονείς του Γυμνασίου και του Λυκείου σε εκδήλωση της Θεματικής εβδομάδας, ανάμεσα σε άλλα έργα και Project που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2017-2018



Εικόνα 17 Διοργάνωση μουσικοχορευτικών εκδηλώσεων κατά τη θεματική εβδομάδα

*(<https://drive.google.com/file/d/1bGFRzc6e8mgqH1G3Z531ALuLAnPKAcnI/view>)

Πρόγραμμα Κριτικής Γλωσσικής Εκπαίδευσης (ΚΓΕ) / Συνδυασμός με ΣΕΔ (ΚΓκΣΕΔ)	Ατομικά(Α) /Συλλογικά (Σ)	Είδος κειμένου	Κοινότητες που διαδόθηκε			Συμμετοχή από άλλα τμήματα	Συμμετοχή άλλων εκπαιδευτικών
			Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			
ΚΓΕ	Α	Η γνώμη ενός μαθητή της Β Γυμνασίου για τα κινητά και το διαδίκτυο	Κοινότητα σχολείου				
ΚΓΕ	Α	Άρθρο για site/blog					
ΚΓΕ	Σ	Αφίσες	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			ΝΑΙ στην κατασκευή
ΚΓΕ	Σ	Μαντινάδες	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ	
ΚΓΕ	Σ	Θεατρικά	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			
ΚΓΕ	Σ	Καραόκε και αντίστοιχες παρουσιάσεις powerpoint και video	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ στην παρουσίαση	ΝΑΙ στην παρουσίαση
ΚΓΕ	Σ	Χορός - Μουσική	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ στην παρουσίαση	ΝΑΙ στην παρουσίαση

ΚΓκΣΕΔ	Σ	Poster	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		ΝΑΙ στην παρουσίαση
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Παρουσίαση ppt	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Δειγματική διδασκαλία	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			

Εικόνα 19 Συνολικές δράσεις διάχυσης του Β κύκλου διδακτικής πράξης και ΣΕΔ

Το συγγραφικό στάδιο επεκτάθηκε και σε επίπεδο συνεδρίων. Με τη βοήθεια του Messenger και των συνεργατικών εγγράφων του google drive



Εικόνα 21 Χορευτικό που συνόδευσε τις μαντινάδες για κινητά και διαδίκτυο

και με τη βοήθεια οδηγιών από κανάλια στο youtube κατασκευάσαμε ένα poster

(70X100) το οποίο αναρτήθηκε στο 2^ο

Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα

«Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και Προοπτικές» που

διοργανώθηκε με την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και την Περιφερειακή Διεύθυνση Κρήτης. Στο πόστερ αυτό υπήρξε αρωγή από εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η δεύτερη συμμετοχή σε συνέδριο ήταν αυτή στην 39^η Ετήσια Συνάντηση Συνάντηση του τομέα



Εικόνα 20 Αφίσα από συνέδριο που συμμετείχαμε

Εικόνα 22 Ποστερ για συμμετοχή σε συνέδριο

Αναζητώντας τις δημοκρατικές σχέσεις στο σχολείο

Εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου Περάματος και μαθητές του τμήματος Β2:
Κ. Σιπητάνος, Υπ. Δ. Παν. Κρήτης, Λαγουδάκη Μαρία, Πόπη Κωσταριδάκη

Προβληματισμός

• Οι μεταβαλλόμενες μεταδοχηματικές κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα έχουν αλλάξει το σχολείο παραμένοντας απροσάρτητο στο πρόβλημα της κρίσης. 40-50%

• Οι μαθητές κινούνται να "παράγουν" έργα που συνιστούν τα κείμενα τους, τη δημιουργία και επεξεργασία κειμένων μέσα από τη χρήση ψηφιακών μέσων και ψηφιακών εργαλείων (Google, 2014; Κωσταριδάκη & Σιπητάνος, 2014).

• "Απόδοση για 0,7 εκατομμύρια"


• Είναι σημαντικό που να μπορέσει να συνεργαστεί με επεξεργασμένη κοινωνική πραγματικότητα και να καταφέρει αυτές τις διαδικασίες εργαλεία δημοκρατικής συνείδησης ώστε να μπορέσει να συμμετεταίχεται τις διαδικασίες της δημοκρατίας (Κωσταριδάκη, 2013: 263).

Κριματικό κώδη και κοινωνικές συνθήκες

Οι μαθητές συζητά ηρωικά ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο, αναφέρονται και στην πορεία:

1. Στοιχεία του κώδικα
2. Στοιχεία του κώδικα
3. Στοιχεία του κώδικα
4. Στοιχεία του κώδικα
5. Στοιχεία του κώδικα
6. Στοιχεία του κώδικα
7. Στοιχεία του κώδικα

Συμμετοχική Έρευνα-Δράση



ΚΩΔΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΣΕΩ και ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

• Εφαρμόζοντας οι ερευνητές των μαθητών

• Οι κωδικοί και βασικές προσαρμογές - Έρευνα που κλείνει την αγωγή

• Η διαμόρφωση μιας διαφορετικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

• Οι διαλογικές πρακτικές

• Η ανάδειξη της φωνής των μαθητών

• Η ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών

• Τα σύγχρονα μαθησιακά σχέδια, οι μετακινήσεις και μεταστροφές των Βεβερλάντ

• Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΙ

- Το φερόμενο ως μέσο από το κωδικό, ως ένα εργαλείο κριτικής, ως εργαλείο που χρησιμοποιείται στο σχολείο και στο σπίτι.
- Οι μαθητές αξιοποιούν εργαλεία που "κάνουν" τα αποτελέσματα (π.χ. γιατί μας ταίριαζε και το κωδικό; Διότι είναι κωδικός και κωδικός ως εργαλείο που χρησιμοποιείται στο σχολείο).
- Διερευνώντας την αξία της διαδικασίας, οι μαθητές εφεύρουν κριτικά διαδραστικά εργαλεία.
- Αυτό γίνεται ως βασικός χαρακτηριστικός χαρακτηριστικός.
- Σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας τη βιβλιογραφία του διαδραστικού Μ.Π. Σ. (Κωσταριδάκη, 2013: 263).

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΙ

• Η ανάπτυξη της φωνής των μαθητών

• Η ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών

• Τα σύγχρονα μαθησιακά σχέδια, οι μετακινήσεις και μεταστροφές των Βεβερλάντ

• Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΙ

• Η ανάπτυξη της φωνής των μαθητών

• Η ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών

• Τα σύγχρονα μαθησιακά σχέδια, οι μετακινήσεις και μεταστροφές των Βεβερλάντ

• Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΙ

• Η ανάπτυξη της φωνής των μαθητών

• Η ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών

• Τα σύγχρονα μαθησιακά σχέδια, οι μετακινήσεις και μεταστροφές των Βεβερλάντ

• Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΙ

• Η ανάπτυξη της φωνής των μαθητών

• Η ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών

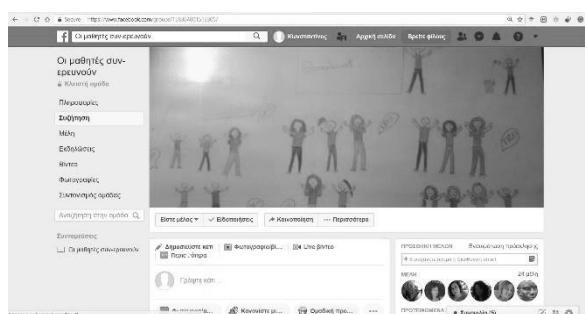
• Τα σύγχρονα μαθησιακά σχέδια, οι μετακινήσεις και μεταστροφές των Βεβερλάντ

• Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

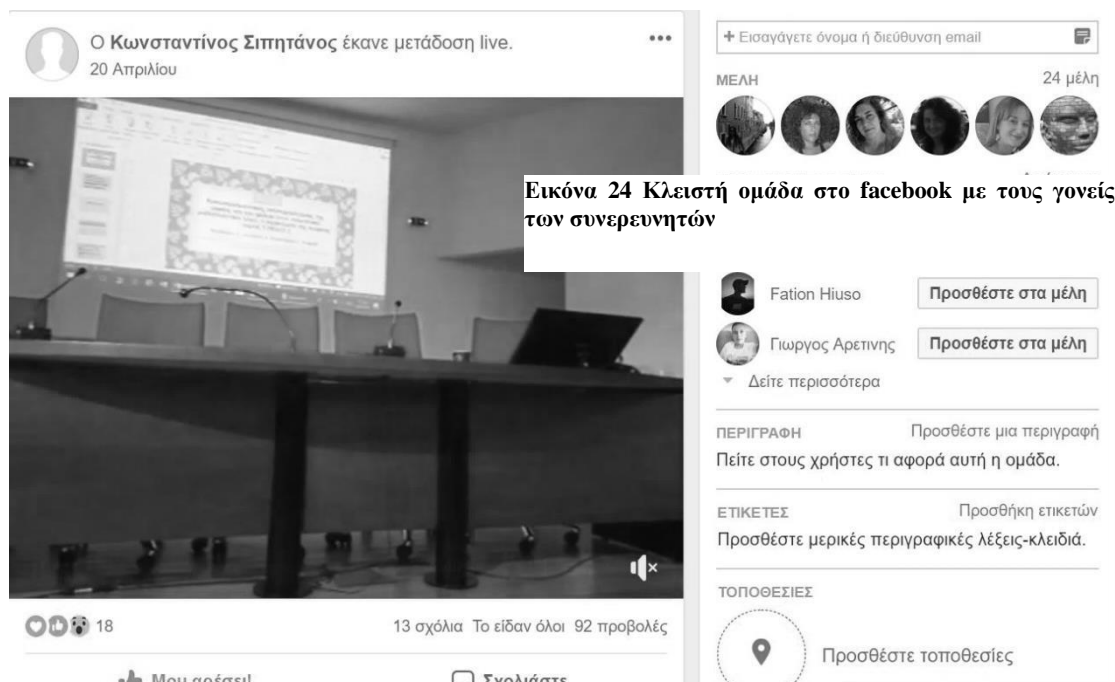


Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Οι συνερευνητές/τριες εκεί μαζί με τον εκπαιδευτικό κατασκεύασαν την παρουσίαση και στη συνέχεια προετοιμάστηκαν σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο. Στην ανακοίνωση υπήρξαν εκτεταμένες αναφορές από τις τελικές αναφορές που συνέγραψαν οι μαθητές/τριες κατά την ολοκλήρωση του Β κύκλου της ΣΕΔ.

Η συμμετοχή των γονέων



Άλλα δύο στοιχεία χρειάζεται να επισημανθούν. Αρχικά πως όλες οι δράσεις του

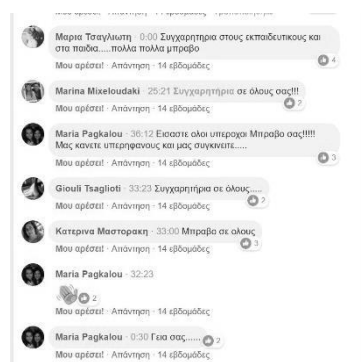


Εικόνα 24 Κλειστή ομάδα στο facebook με τους γονείς των συνερευνητών

Εικόνα 25 Στιγμιότυπο από την ομάδα στο facebook, όπου με live streaming έγινε αναμετάδοση της συμμετοχής στο Συνέδριο

σχολείου αναρτώνταν στην ιστοσελίδα του σχολείου, η οποία έχει μεγάλη αναγνωσιμότητα από την τοπική κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαδίδεται η γνώση πέρα από τα όρια του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με λογαριασμό στο Facebook , διέδωσαν τις δράσεις μέσω αναρτήσεων και καθώς στους ‘φίλους’ ανήκουν και γονείς η έρευνα διαδόθηκε και σε αυτούς. Σε επίπεδο νομού η έρευνα διαδόθηκε σε τοπικές εφημερίδες.

Ως προς το συνέδριο στην 39^η ετήσια συνάντηση του τομέα Γλωσσολογίας κατασκευάστηκε μία κλειστή ομάδα στο Facebook με όλους τους γονείς των μαθητών/τριών. Μέσω αυτής της ιστοσελίδας διαδόθηκε η έρευνα ταυτόχρονα στους γονείς με τη βοήθεια της υπηρεσία Live Streaming. Να σημειώσουμε πως η διαχείριση του Live Streaming



Εικόνα 26 Στιγμιότυπο από τα σχόλια των γονέων στην κλειστή ομάδα στο facebook

γινόταν από τους συνεργυνητές/τριες. Οι γονείς συμμετείχαν ταυτόχρονα, αλλά και μετά το πέρας με σχόλια.

Τα κείμενα του Β κύκλου

1.Υπουργείο Παιδείας και Αστυνομία - Τμήμα Δίωξης Ηλεκτρονικού

Εγκλήματος

α. Γενική περιγραφή σελίδας: www.saferinternet.gr.

The screenshot shows the homepage of saferinternet.gr. At the top, there is a navigation bar with links for 'Mobile έκδοση', 'Αρχική', 'Νέα', 'Press', 'Newsletters', 'Υλικό', 'Α-Ω', 'Συχνές Ερωτήσεις', and 'Επικοινωνία'. The main header includes the logo 'saferinternet.gr' and a search bar. Below the header, there are four large buttons for 'Εκπαιδευτικοί', 'Μεγάλοι', 'Έφηβοι', and 'Παιδιά'. The main content area is divided into several sections: 'ΣΤΟ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ' with a 'Youth 4 Greece' banner, 'NEA' with a news article titled 'Έλλειψη ψηφιακού ταλέντου αντιμετωπίζουν τουλάχιστον οι μισές εταιρίες', and 'ΒΙΒΛΙΟ' with 'H Φάρμα του Διαδικτύου' books. The footer contains three buttons: 'Κατεβάστε τα ενημερωτικά μας φυλλάδια', 'Ενημερωθείτε στα διαδικτυακά μας σεμινάρια', and 'Δείτε τα βίντεο της εκστρατείας μας'.

β. Βίντεο: Ενημερωτική εκστρατεία 'SAY NO' της Interpol



γ. Βίντεο: Όταν βλέπεις κάτι παράξενο στο Διαδίκτυο, πάντα να ζητάς βοήθεια.



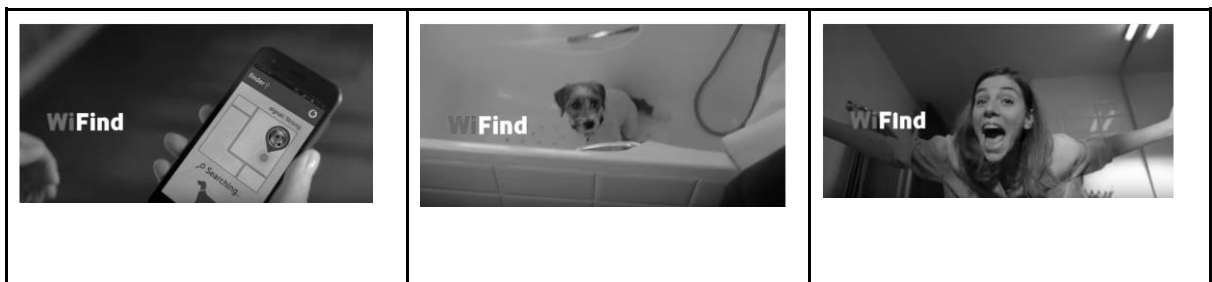
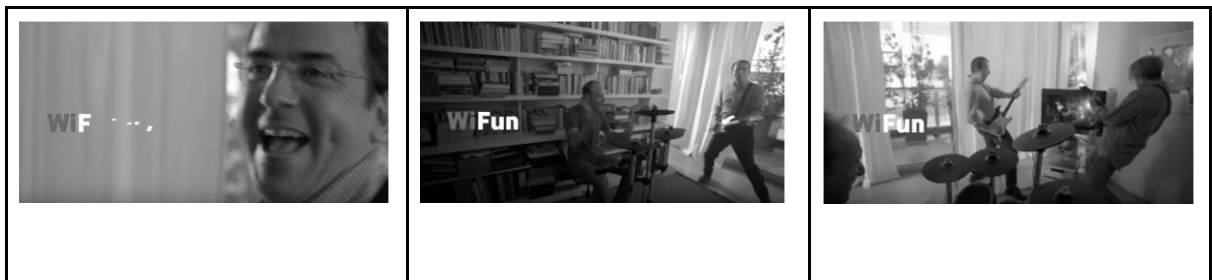


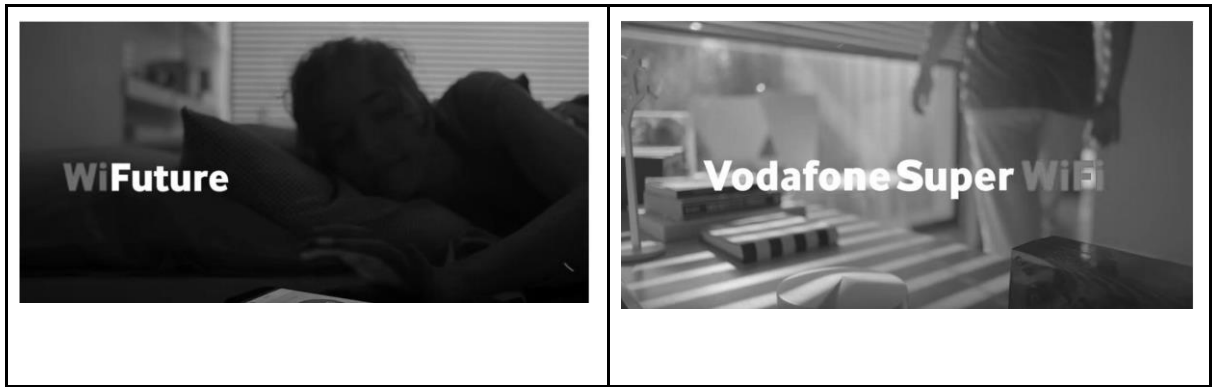
2. Διαφημίσεις

α. Διαφήμιση Γερμανός. Φωτογραφίες από γειτονικό προς το σχολείο υποκατάστημα

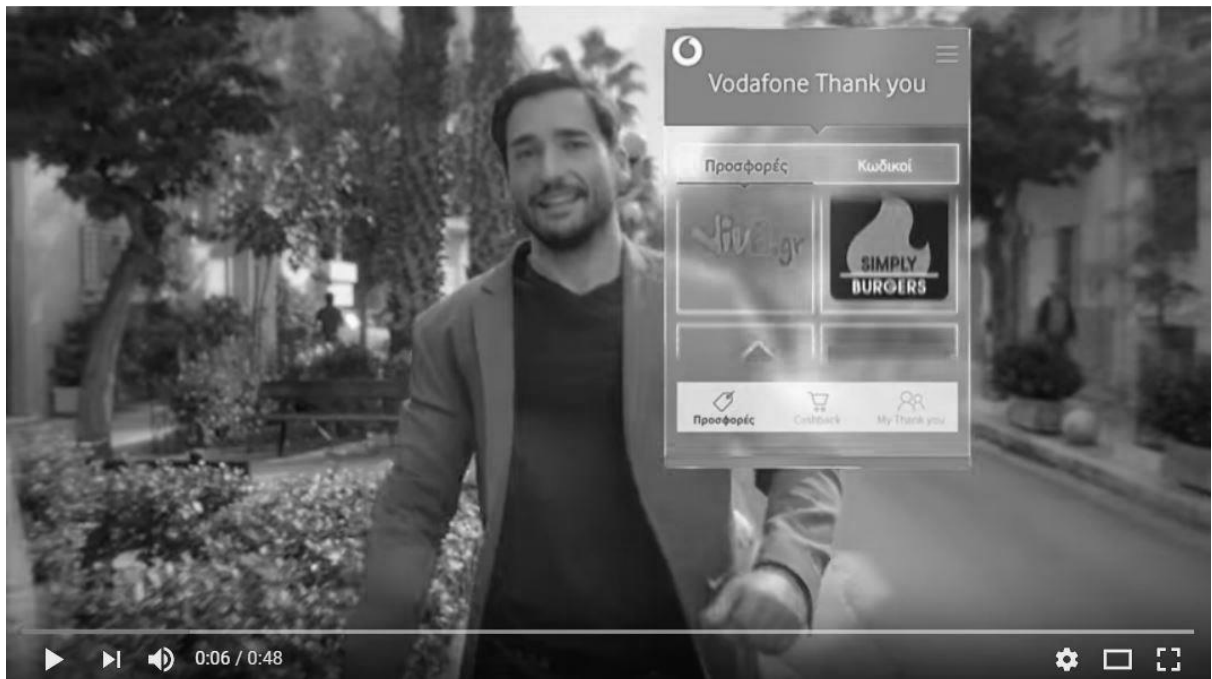


β. Διαφήμιση Vodafone





3γ, Δεύτερη διαφήμιση της Vodafone Ορφανού



4. ΜΜΕ



Φερμουάρ που νεαρές κοπέλες έδωσαν τίτλο στη ζωή τους, μια εκ των οποίων ανέβηκε μια «μπελ φάλανα». Η ονομασία του φαινομένου έχει δοθεί στην «μπελ φάλανα», καθώς το συγκεκριμένο θηλαστικό, πολλές φορές χάνει το προσανατολισμό του από το υπόλοιπο κοπάδι και εξοικειώνεται στη στεριά, καταλήγοντας σε θάνατο, λόγω έλλειψης οξυγόνου και βλάβης των ζωτικών του οργάνων.

Με αυτό το συγκεκριμένο θέλημα να παρακινήσουν παιδιά νεαρής ηλικίας να απομακρυνθούν από το «κοπάδι της κοινωνίας» και να «εξοικειωθούν».

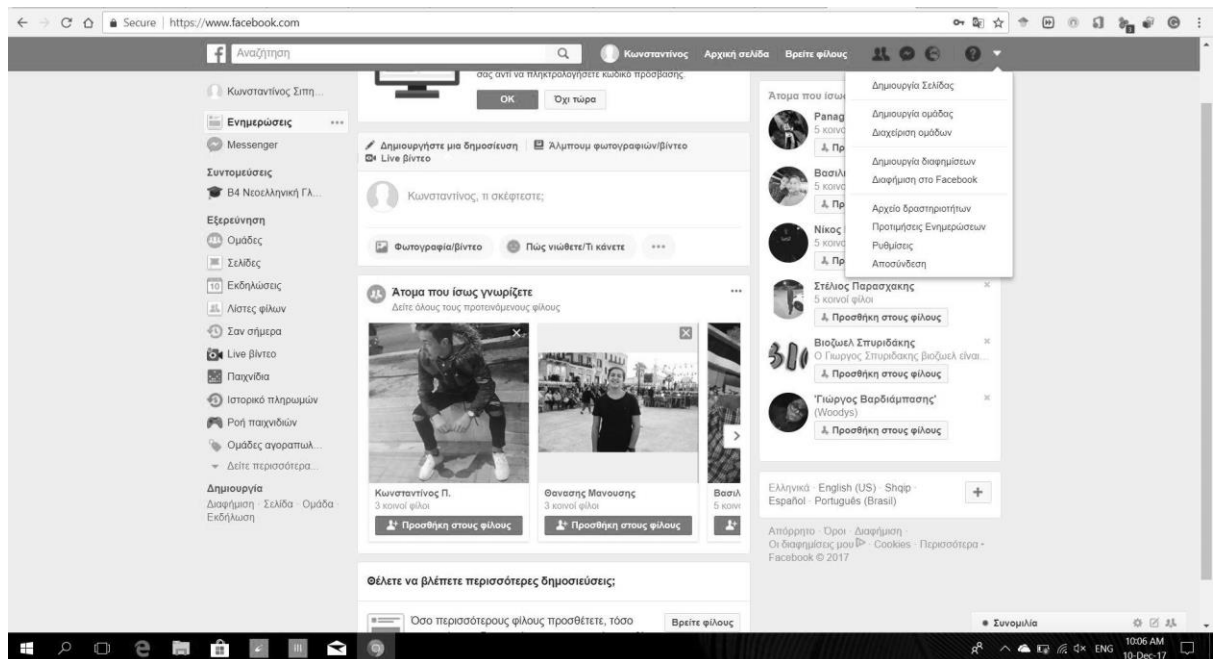
“Γεια σου, είμαι ο Χ. θέλεις να παίξουμε ένα παιχνίδι που θα τεστάρει τις ικανότητές σου;”
Ερώτηση, στην οποία μπορεί να ανταποκριθεί ο έφηβος

Όπως έγινε γνωστό, στη Ρωσία πραγματοποιήθηκαν αλλήλικες διαχειριστικές διαδικαστικές ομάδες (τα επονομαζόμενα groups θανάτου), που παρακινούσαν νέα παιδιά να προκαλέσουν σωματικές ή ψυχικές βλάβες στον αυτό τους.

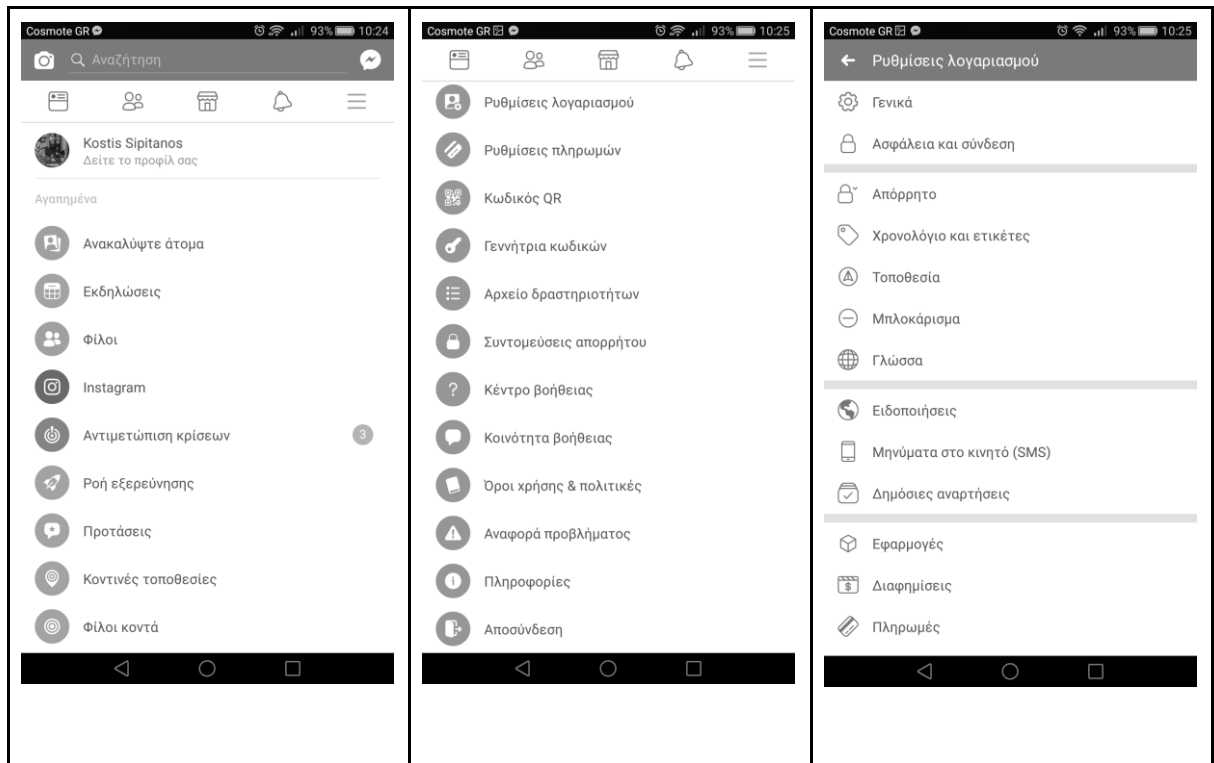
Στην κατάθεσή τους οι συγκεκριμένοι διαχειριστές υποστήριξαν πως ήθελαν απλώς να αυξήσουν την κυκλοφορία των groups σε δημοτικότητα και απήχηση στο διαδικτυακό και είχαν αναλάβει το ρόλο της κάθαρσης, ώστε να «εξηγήσουν» την κοινωνία από τους ανθρώπους - απόβλητα που «ζούσαν ανάμεσα τους».

5. Facebook

5α. Η σελίδα σε υπολογιστή



5β. Η σελίδα σε κινητό



5. Ειδικοί ηλεκτρονικών υπολογιστών



Σας έχει συμβεί ποτέ να ξεχάσετε το κινητό σας στο σπίτι και να μην νιώθετε ολοκληρωμένοι? Είναι αυτή η αίσθηση ότι σας λείπει κάτι και μερικές φορές επικρατεί αυτό το αίσθημα της ανασφάλειας.... καλώς ήρθατε στον κόσμο της εξάρτησης από τα κινητά τηλέφωνα.!!

Οι συσκευές αυτές έχουν πολύ μεγάλη επιρροή στη ζωή μας καθώς προσφέρουν έναν ταχύτερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο για την μεταφορά πληροφοριών ενώ ταυτόχρονα είναι πολύ βολικά για να τα κουβαλάτε παντού μαζί σας. Πράγματι είναι μια πηγή η οποία προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στους χρήστες της.

Όμως όπως είναι φυσικό, ότι προσφέρει μεγάλη χρησιμότητα σίγουρα θα έχει και τα δικά του προβλήματα. Τα κινητά τηλέφωνα δεν θα μπορούσαν να αποτελούν εξαίρεση. Παλαιότερα τα κινητά χρησιμοποιούνταν ως σύμβολο χρημάτων και επιτυχίας, όμως στις μέρες μας ακόμα και τα παιδιά θεωρούν τη συσκευή αυτή ανάγκη ζωής. Έτσι θα θέλαμε να σας δείξουμε μερικά από τα θετικά και τα αρνητικά των τηλεφώνων.

Τα πλεονεκτήματα:

- Όσο περισσότερο μιλάτε στο τηλέφωνο τόσο περισσότερο βελτιώνετε τις ικανότητες επικοινωνίας σας
- Είναι απίστευτα χρήσιμο σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης (σε κάποιο αυτοκινητιστικό ατύχημα το τηλέφωνο είναι που θα σας σώσει, ακόμη και όταν έχετε χαθεί κάπου, μέσω του κινητού θα λάβετε τις οδηγίες κατεύθυνσης).
- Οι γονείς είναι λιγότερο ανήσυχοι για τα παιδιά τους όταν βρίσκονται σε συνεχή επαφή μαζί τους μέσω του τηλεφώνου.
- Εάν είστε συνειδητοποιημένοι στο διαδίκτυο, μπορείτε να έχετε internet όλη την ώρα οπουδήποτε και αν βρίσκεστε.

- Τα κομψά και trendy κινητά, καθώς είναι μέρος της μόδας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να τραβήξετε την προσοχή.
- Από την οικονομική και βιομηχανική άποψη, οι εταιρίες κινητή τηλεφωνίας ανθίζουν σε δισεκατομμύρια με τις κεφαλαιαγορές . Αυτό είναι πολύ καλό για μία ομαλή και υγιή οικονομία.
- Στις μέρες μας τα κινητά τηλέφωνα δεν χρησιμεύουν μόνο για τηλεφωνικές κλήσεις αλλά στέλνουν και μηνύματα, αναπαράγουν βίντεο, τραγούδια, σας δίνουν τη δυνατότητα να παίζετε μέσα από αυτά, λειτουργούν ως σημειωματάριο, ξυπνητήρι, ημερολόγιο κ.α. Έτσι με μία μόνο συσκευή αποκτάτε τόσες πολλές χρήσεις.!

Τα μειονεκτήματα:

- Μερικοί άνθρωποι (κυρίως έφηβοι) εθίζονται τόσο πολύ στα κινητά χάρη στα παιχνίδια, μηνύματα, κοινωνικές σελίδες κ.α., που ξεχνούν τον πραγματικό σκοπό του τηλεφώνου ξοδεύοντας έτσι το χρόνο τους σε ανούσιες αλληλεπιδράσεις με τη συσκευή τους.
- Τίποτα δεν μπορεί να εκνευρίσει περισσότερο τους καθηγητές από τον ήχο ενός κινητού που χτυπάει και δεν έχουν άδικο καθώς τα κινητά έχουν γίνει μέσο εξαπάτησης και αντιγραφών κατά την διάρκεια των εξετάσεων και άλλων δοκιμών ικανότητας.
- Οι πύργοι κινητής τηλεφωνίας έχουν γίνει μία αυξανόμενη ανησυχία για αυτούς που ζουν στις γύρο περιοχές διότι εκπέμπουν ισχυρά ηλεκτρομαγνητικά σήματα τα οποία

μπορεί να είναι επικίνδυνα για αυτούς που εκτίθενται σε αυτές τις ακτινοβολίες για μεγάλο χρονικό διάστημα.

- Αν και σπάνια, έχουν υπάρξει περιπτώσεις εκρήξεων λόγω της υπερβολικής θέρμανσης της μπαταρίας.
- Η χρήση του κινητού ενώ οδηγείτε μπορεί να προκαλέσει ατυχήματα.
- Στις μέρες μας οι περισσότεροι κρατούν τα hands-free κολλημένα στα αυτιά τους όλη μέρα για να ακούνε τα αγαπημένα τους τραγούδια. Όμως η πολύ δυνατή και συνεχόμενη μουσική μέσα στο αυτί για πολύ ώρα μπορεί να αποδυναμώσει τα τύμπανα και να επηρεάσει την ακοή.
- Λόγω του περιορισμένου μεγέθους, τα κουμπιά και το πληκτρολόγιο του κινητού δεν έχουν το κατάλληλο μέγεθος για τα ανθρώπινα χέρια. Έτσι η υπερβολική και παρατεταμένη πληκτρολόγηση μπορεί να αποβεί μοιραία για τα δάχτυλα και τις αρθρώσεις των δαχτύλων σας.

Έχοντας αναλύσει τα προ και τα κατά των κινητών τηλεφώνων πιστεύουμε πως η εφεύρεση των κινητών ήταν ένα μεγάλο κατόρθωμα για την ανθρωπότητα και εάν χρησιμοποιηθεί σωστά και συνετά, τα περισσότερα μειονεκτήματα θα είναι απλά ασήμαντα.

This entry was posted in [Ασφαλεία](#), [Βοήθηματα](#), [Ψυχολογία](#) by [admin](#). Bookmark the [permalink](#).

Url πηγής: <http://www.pc123.gr/%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%BA%CF%84%>

[CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-](#)

[%CF%84%CE%B1-](#)

[%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%BA%CF%84%](#)

[CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84/](#)

6. έρευνα εφήβων από Εσπερινό Επάλ

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΟΥ ΤΗΛΕΦΩΝΟΥ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΑ

(επικαιροποίηση κειμένου 27/04/2017)

Κινητό ονομάζεται το τηλέφωνο που δεν εξαρτάται από φυσική καλωδιακή σύνδεση με δίκτυο παροχής τηλεφωνίας. Είναι ένα μέσο επικοινωνίας, το οποίο εφευρέθηκε γύρω στα 1973 και είχε ως σκοπό να κάνει τη ζωή μας καλύτερη. Η υπερβολική χρήση των κινητών, όμως προκαλεί σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία, που προέρχονται από το γεγονός ότι τα τηλέφωνα αυτά εκπέμπουν ακτινοβολία.

Πρώτη φορά στην ιστορία, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού τοποθετεί για αρκετή ώρα την ημέρα μια κεραία ασύρματης ακτινοβολίας δίπλα στο κεφάλι του. Αξίζει να σημειωθεί πως το κινητό τηλέφωνο εκπέμπει παλμική ασύρματη ακτινοβολία συχνότητας 900-2100MHz (που σημαίνει πως το φαινόμενο που μελετάμε συμβαίνει μια φορά το δευτερόλεπτο), κατά τη διάρκεια της ώρας που μιλάμε στο κινητό τηλέφωνο.

Ο Δρ. George Carlo (επιδημιολόγος), ιδρυτής του Safe Wireless Initiative, το οποίο αφορά τον περιορισμό της έκθεσής μας στην ακτινοβολία, αναφέρει το εξής: «Χρειάστηκαν περίπου 100 χρόνια για να καταλάβουμε ότι ο καπνός του τσιγάρου ήταν επικίνδυνος. Χρειάστηκαν περίπου 80 χρόνια για να καταλάβουμε ότι ο αμίαντος ήταν

επικίνδυνος. Μας πήρε όμως μόνο πέντε χρόνια (από τη ώρα που αρχίσαμε να ψάχνουμε) για να καταλάβουμε ότι τα κινητά τηλέφωνα είναι επικίνδυνα»

(It took about 100 years for us to figure out that cigarette smoke was dangerous. It took about 80 years to figure out that asbestos was dangerous. [But] it took us five years to figure out that mobile phones are dangerous, once we started to look)

Κινητό τηλέφωνο και καρκίνος

Η μαζική χρήση κινητών τηλεφώνων έχει αυξήσει τις ανησυχίες για πιθανές αρνητικές συνέπειες στην υγεία μας. Τα ηλεκτρομαγνητικά πεδία που εκπέμπονται κατά τη χρήση των κινητών τηλεφώνων και επειδή αυτά χρησιμοποιούνται κοντά στο κεφάλι, δημιούργησαν φόβους για πιθανή πρόκληση καρκίνων στον εγκέφαλο, λευχαιμίας, όγκων όπως το ακουστικό νεύρωμα, καρκίνων στα μάτια και στις σιαλογόνους αδένες. Μια μεγάλη αλλά και μακροχρόνια έρευνα που έγινε στη Δανία, προσθέτει ουσιαστικά νέα δεδομένα στις γνώσεις μας για τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της κινητής τηλεφωνίας στην πρόκληση καρκίνου και λευχαιμίας. Η ενδιαφέρουσα αυτή εργασία έγινε στο Ινστιτούτο Επιδημιολογίας Καρκίνου της Δανικής Εταιρείας Καρκίνου στην Κοπεγχάγη. Συμπεριλήφθηκαν 400 χιλιάδες Δανοί χρήστες κινητών τηλεφώνων. Έτυχαν παρακολούθησης για διάγνωση διαφόρων μορφών όγκων, καρκίνων και λευχαιμίας για 21 χρόνια μετά από την έναρξη χρήσης κινητού τηλεφώνου. Η χρονολογία έναρξης χρήσης κινητού από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ήταν μεταξύ 1982 και 1995. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, η χρήση κινητού τηλεφώνου δεν συσχετιζόταν με αυξημένες πιθανότητες προσβολής από όγκους στον εγκέφαλο, στις σιαλογόνους αδένες και στα μάτια. Επίσης δεν υπήρχε αύξηση κινδύνου για λευχαιμία. Από την άλλη μεριά, σουηδική έρευνα έδειξε ότι σε βάθος χρόνου

(συγκεκριμένα δεκαετίας) η χρήση των κινητών μπορεί να προκαλέσει καρκίνο του εγκεφάλου.

Πού βρίσκεται η αλήθεια;

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, οι βιολογικές επιπτώσεις δεν έχουν επακριβώς προσδιοριστεί. Αυτός είναι και ο λόγος που κάθε ερευνητικό αποτέλεσμα αποτιμάται από ειδική επιτροπή. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε ερευνητικό αποτέλεσμα πρέπει να αντιμετωπίζεται με την απαιτούμενη σοβαρότητα και ψυχραιμία. **Οριστικά συμπεράσματα δεν πρόκειται να υπάρξουν στο άμεσο μέλλον και ίσως αργήσουν πολύ.**

Κινητό και DNA

Τα ραδιοκύματα που εκπέμπουν οι συσκευές κινητής τηλεφωνίας είναι επιβλαβή για τα κύτταρα του σώματος και προκαλούν διαταραχές στο DNA σε εργαστηριακές συνθήκες, σύμφωνα με νέα μελέτη που χρηματοδοτήθηκε κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Έπειτα από την έκθεση σε ηλεκτρομαγνητικά πεδία από συσκευές κινητής τηλεφωνίας, τα κύτταρα παρουσίασαν σημαντική μείωση των μονών και διπλών αλυσίδων DNA (μονόκλωνο και δίκλωνο DNA). Οι επιστήμονες πάντως διευκρινίζουν ότι η μελέτη, επειδή εξελίχθηκε σε εργαστηριακό περιβάλλον, δεν αποδεικνύει ότι υπάρχει κίνδυνος για την υγεία, αλλά τονίζουν ότι **οι γενετικές και τοξικές επιδράσεις απαιτούν περαιτέρω μελέτη στα ζώα αλλά και στους ανθρώπους.**

Κινητό και υπογονιμότητα

Η επίδραση της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας που εκπέμπεται από τα κινητά τηλέφωνα στο σπέρμα των ανδρών και κατά συνέπεια στη γονιμότητά τους,

απετέλεσε για πρώτη φορά αντικείμενο διερεύνησης. Επιστήμονες από πανεπιστήμιο της Ουγγαρίας εξέτασαν σε 200 άνδρες τη βιωσιμότητα και κινητικότητα του σπέρματος τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων τους, έδειξε ότι οι άνδρες οι οποίοι είχαν μαζί τους καθημερινά τα κινητά τηλέφωνα τους σε λειτουργία και σε κατάσταση αναμονής, είχαν κατά 33% μικρότερη ποσότητα σπερματοζωαρίων σε σύγκριση με άνδρες που δεν είχαν τηλέφωνο μαζί τους. Εκτός από τη μείωση του συνολικού αριθμού των σπερματοζωαρίων, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι στους άνδρες αυτούς υπήρχαν και προβλήματα κινητικότητας στα υπόλοιπα σπερματοζωάρια. Άλλοι ειδικοί άσκησαν κριτική για την εργασία αυτή τονίζοντας ότι η μείωση του αριθμού και των ιδιοτήτων των σπερματοζωαρίων σε χρήστες κινητών τηλεφώνων πιθανόν να οφείλεται σε άλλους παράγοντες και όχι στην ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία που εκπέμπουν τα κινητά κατά τη χρήση τους, επισημαίνοντας ότι αυτοί που χρησιμοποιούν συνεχώς τα κινητά τους, έχουν ένα πολύ διαφορετικό τρόπο ζωής σε σύγκριση με αυτούς που δεν τα χρησιμοποιούν. Η κοινωνική τάξη, η ηλικία, το στρες, οι χώροι όπου ζουν και κινούνται οι άνδρες, ο ρυθμός και ώρες εργασίες, είναι μεταξύ των παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά του σπέρματος. Η έρευνα αυτή, θα υποχρεώσει και άλλες ερευνητικές ομάδες να εξετάσουν σε μεγαλύτερο αριθμό αντρών, την επίδραση της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας από τα κινητά τηλέφωνα στην ποσότητα και ποιότητα του σπέρματος.

Κινητό και εγκυμοσύνη

Οι γυναίκες που χρησιμοποιούν συχνά το κινητό τους τηλέφωνο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, έχουν αυξημένες πιθανότητες να γεννήσουν υπερκινητικά και με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, παιδιά. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει επειδή η ακτινοβολία του κινητού, επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου του εμβρύου, μέσα

στην κοιλιά της μάνας, άρα και την εν γένει συμπεριφορά του αργότερα. Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τα Πανεπιστήμια της Καλιφόρνιας (UCLA) και Aarhus της Δανίας έδειξε ότι οι μητέρες που χρησιμοποιούσαν κινητό είχαν 54% περισσότερες πιθανότητες να έχουν παιδιά με προβληματική συμπεριφορά και ότι το ποσοστό αυξανόταν ανάλογα με το ποσό της δυναμικής έκθεσης στην ακτινοβολία.

Κινητό και αλλεργίες

Το νικέλιο, το κοβάλτιο και το χρώμιο των συσκευών μπορεί να προκαλέσουν αλλεργία, γι' αυτό οι επιστήμονες συνιστούν να καλύπτεται το τηλέφωνο με μία πλαστική θήκη. Τα παιδιά και οι έφηβοι θεωρείται ότι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για αλλεργική αντίδραση, καθώς το δέρμα τους είναι πιο ευαίσθητο ιδίως απέναντι στο αλλεργιογόνο νικέλιο. Η χρησιμοποίηση πλαστικής θήκης, η χρήση της συσκευής μακριά από το πρόσωπο και γενικά από το δέρμα, καθώς και η απόκτηση ενός τηλεφώνου που δεν περιέχει μέταλλα, αποτελούν, κατά τους ερευνητές, τις ενδεδειγμένες λύσεις, κυρίως για όσους εμφανίζουν αλλεργικές αντιδράσεις

Κινητό και Αλτσχάιμερ

Υπάρχουν υποψίες ότι η ακτινοβολία που εκπέμπεται κατά τη χρήση των τηλεφώνων, μπορεί να προκαλεί απώλεια με νέκρωση νευρώνων που είναι τα βασικά λειτουργικά κύτταρα του εγκεφάλου. Η απώλεια αυτή θα μπορούσε διαχρονικά να προκαλέσει ασθένειες όπως η νόσος του Αλτσχάιμερ και άλλες εκφυλιστικές νόσους του εγκεφάλου.

Και η άλλη άποψη: Στις 6 Ιανουαρίου 2010 δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό αμερικανικό περιοδικό «Journal of Alzheimer's Disease», έρευνα του Τμήματος

Μοριακής Βιολογίας του Πανεπιστημίου της Νότιας Φλόριντα των ΗΠΑ, που υποστηρίζει ότι τα κινητά μπορεί να μας προστατεύουν από τη νόσο του Αλτσχάιμερ και να βελτιώνουν τη μνήμη μας.

Όχι στο κινητό το βράδυ

Η χρήση κινητού τηλεφώνου το βράδυ διαταράσσει σοβαρά τον ύπνο και προκαλεί πονοκεφάλους και σύγχυση, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο της Ουσάλα, το Ινστιτούτο Καρολίνσκα της Σουηδίας και από το Πολιτειακό Πανεπιστήμιο Wayne των Ηνωμένων Πολιτειών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το Φόρουμ Κατασκευαστών Κινητών Τηλεφώνων (Mobile Manufacturers Forum). Όπως διαπιστώθηκε, εκείνοι που χρησιμοποιούν το κινητό τους πριν πέσουν για ύπνο αργούν να φτάσουν στα βαθύτερα στάδια του ύπνου και παραμένουν λιγότερο χρόνο σε αυτά, γεγονός που περιορίζει την ικανότητα του οργανισμού να ανασυντάσσει τις δυνάμεις του. Τα ευρήματα αυτά είναι πολύ ανησυχητικά για τους εφήβους, που χρησιμοποιούν συχνά τα κινητά τους τη νύχτα.

Η άποψη εκείνων που υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί όταν κάνουμε χρήση της ασύρματης τεχνολογίας είναι ξεκάθαρη: οι συνέπειες μπορεί να είναι βλαβερές. Τα αποτελέσματα επιδημιολογικών και πειραματικών μελετών σε κύτταρα και πειραματόζωα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι **η ένταση της ακτινοβολίας κινητής τηλεφωνίας κάτω από τα όρια ασφαλείας είναι επιβλαβής**, με συμπτώματα όπως: πονοκέφαλοι, κόπωση, προσωρινή απώλεια μνήμης, μείωση των μαθησιακών ικανοτήτων, ενώ μπορεί να προκληθεί ακόμη και κακοήθης όγκος του ακουστικού νεύρου. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι όλοι όσοι χρησιμοποιούν κινητό τηλέφωνο θα παρουσιάσουν συμπτώματα ή κάποια πάθηση.

Παιδιά και κινητά τηλέφωνα

Ο εγκέφαλος των παιδιών αλλά και ολόκληρος ο οργανισμός τους αναπτύσσεται συνεχώς. Μελέτες έχουν συσχετίσει την ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία με καρκίνους διάφορων ειδών, ανάμεσα στους οποίους και η παιδική λευχαιμία. Οι ειδικοί τονίζουν ότι δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί τι θα συμβεί σε βάθος χρόνου αν γίνεται αλόγιστη χρήση κινητού τηλεφώνου από ένα παιδί, είτε τηλεφωνεί, είτε το τοποθετεί στα ρούχα του.

Τα παιδιά, επειδή έχουν μικρότερο εγκέφαλο, λεπτότερο κρανίο και υψηλότερο εγκεφαλικό μεταβολισμό από τους ενήλικους, απορροφούν περισσότερη ενέργεια από τα κινητά τηλέφωνα

Τα παιδιά κινδυνεύουν ακόμα περισσότερο, διότι η βλάβη της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας αθροίζεται. Ένας ενήλικος θα δεχτεί ακτινοβολία για πολύ λιγότερα χρόνια απ' ό,τι ένα παιδί. Σύμφωνα με σουηδική μελέτη, τα παιδιά και οι έφηβοι που χρησιμοποιούν συστηματικά το κινητό ενδέχεται να έχουν πέντε φορές μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν καρκίνο του εγκεφάλου από ότι οι ενήλικοι

Τα παιδιά που χρησιμοποιούν τακτικά κινητό τηλέφωνο έχουν βρεθεί να εμφανίζουν διαταραχές ύπνου και συγκέντρωσης, κόπωση, νευρικότητα και δυσλειτουργία της μνήμης

Ακόμα και σε κατάσταση αναμονής, το κινητό τηλέφωνο εκπέμπει ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία και δεν επιτρέπεται να είναι κοντά στα παιδιά

Τα παιδιά δεν πρέπει να ακούν μουσική από το κινητό τηλέφωνο διότι αυτό συνεχώς ακτινοβολεί. Θα πρέπει να το έχουν σε λειτουργία πτήσης (flight mode) ή να έχουν άλλη συσκευή MP3 μόνο για να ακούνε μουσική

Γι' αυτό, **συνιστούν να αποφεύγεται τελείως η χρήση του κινητού στο αυτί παρά μόνο για επείγουσες περιπτώσεις και για πολύ μικρή διάρκεια.**

Σύμφωνα με την άποψη της Ρωσικής Εθνικής Επιτροπής για την Προστασία από τη μη-ιονίζουσα ακτινοβολία, τα παιδιά – χρήστες των κινητών τηλεφώνων είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν στο μέλλον τους ακόλουθους κινδύνους για την υγεία τους:

1. Διαταραχή μνήμης
2. Μείωση της προσοχής
3. Επιδείνωση της εκμάθησης και των γνωστικών δυνατοτήτων
4. Αυξημένη ευερεθιστικότητα
5. Προβλήματα ύπνου
6. Αύξηση άγχους
8. Αυξημένη επιληπτική ετοιμότητα

Επίσης, η αλόγιστη χρήση του κινητού τηλεφώνου μπορεί να προκαλέσει δυσκολία συγκέντρωσης αλλά και κόυρασης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν αποδεικνύονται μόνο από την Ρωσική Επιτροπή, για την προστασία από τη μη –ιονίζουσα ακτινοβολία, αλλά και από άλλα ινστιτούτα, επιτροπές ή υπουργεία όπως:

- Η Διεθνής Επιτροπή για την Ηλεκτρομαγνητική Ασφάλεια
- Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
- Το Υπουργείο Εκπαίδευσης της Μεγάλης Βρετανίας

- Το Ινστιτούτο Καρκίνου του Πανεπιστημίου Πίτσμπουργκ
- Η επιτροπή της βρετανικής κυβέρνησης «Independent Expert Group on Mobile Phones» (ανεξάρτητη ομάδα εμπειρογνομόνων για τα κινητά τηλέφωνα)
- Το Υπουργείο Υγείας του Ισραήλ και της Γαλλίας
- Η φιλανδική επιτροπή Προστασίας από τις ακτινοβολίες
- Η Γερμανική Ακαδημία Παιδιατρικής κ.ά.

Τα παιδιά που χρησιμοποιούν την κινητή τηλεπικοινωνία υποβάλλουν τον εγκέφαλο τους σε ακτινοβολία και θέτουν την υγεία τους σε κίνδυνο. Αυτός ο κίνδυνος για την υγεία των παιδιών, δεν είναι πολύ χαμηλότερος από εκείνον που προέρχεται από τον καπνό ή το αλκοόλ.

Ο Δρ. Gerard Hyland, βιοφυσικός στο πανεπιστήμιο Warwick και δύο φορές υποψήφιος για Βραβείο Νόμπελ Ιατρικής είπε: « Ως γονιός θα ήμουν εξαιρετικά επιφυλακτικός να επιτρέψω στα παιδιά μου τη χρήση κινητού τηλεφώνου, ακόμη και για πολύ λίγο χρόνο. Η συμβουλή μου θα ήταν να αποφύγουν τα κινητά»

Υπάρχουν τρόποι να προστατευτούμε;

Η ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία από τις ασύρματες συσκευές επικοινωνίας εκπέμπεται συνεχώς, οπότε πάρτε τα παρακάτω μέτρα:

Μειώστε τη χρήση των κινητών και των ασύρματων τηλεφώνων, μιλήστε μόνο για σημαντικά θέματα και όσο λιγότερο χρόνο μπορείτε

Μη χρησιμοποιείτε το κινητό σε κλειστούς χώρους (αυτοκίνητο, ασανσέρ), διότι η ακτινοβολία ανακλάται στα τοιχώματα και επιστρέφει

Όσο περιμένετε για να συνδεθείτε, απομακρύνετε τη συσκευή από το αυτί σας

Όταν το σήμα μας είναι χαμηλό, η ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία είναι μεγαλύτερη.

Μη μιλάτε στο κινητό όταν έχει κακό σήμα

Επιλέξτε κινητό που εκπέμπει λιγότερη ακτινοβολία, δηλαδή έχει με χαμηλό Specific Absorption Rate (SAR), μια μονάδα που μετράει την ποσότητα ακτινοβολίας που απορροφά το σώμα όταν χρησιμοποιείται η συσκευή. Τιμές SAR έως 0,4 είναι πολύ καλές, από 0,4 έως 0,7 είναι καλές ή μέτριες, ενώ κινητά με τιμές 0,7 έως 1 είναι από τα «ζεστά». Για τιμές πάνω από 1, απλώς μην το αγοράσετε!

Αγοράστε μια συσκευή «bluetooth» που εκπέμπει το 1/100 της ακτινοβολίας ή μια συσκευή «hands-free»

Προσέχετε πού και πώς τοποθετείτε το κινητό σας. Αποφεύγετε να το βάζετε στην τσέπη σας. Αν αυτό είναι απαραίτητο, τοποθετήστε το με τέτοιο προσανατολισμό ώστε η πίσω πλευρά να μην εφάπτεται στο σώμα, καθώς αυτή είναι η πλευρά από την οποία τα περισσότερα κινητά εκπέμπουν τη μέγιστη ένταση ακτινοβολίας.

Χρειάζεται εγρήγορση και συνεχής έρευνα

Παρά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα η επιστημονική έρευνα δεν τεκμηρίωσε ότι η ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία λόγω κινητών τηλεφώνων και σταθμών βάσης προκαλεί σοβαρές ασθένειες, εντούτοις επιβάλλονται προφυλάξεις:

Αρχικά πρέπει να εφαρμόζονται οι οδηγίες από τους διεθνώς αναγνωρισμένους οργανισμούς για τα ασφαλή επίπεδα των ηλεκτρομαγνητικών πεδίων που πρέπει να υπάρχουν στην κινητή τηλεφωνία

Τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα μόνο όταν είναι απαραίτητο

Ο χρόνος χρήσης των κινητών τηλεφώνων πρέπει να είναι όσο το δυνατό συντομότερος τόσο από ενήλικες όσο και από παιδιά

Η χρήση ειδικών ακουστικών τύπου hands free μειώνει πολύ τα ηλεκτρομαγνητικά πεδία στα οποία υποβάλλεται ο εγκέφαλος μας κατά τη χρήση του κινητού

Επίσης στο αυτοκίνητο είναι προτιμότερο να μη μιλάμε στο κινητό. Ακόμη και εάν υπάρχει hands free, είναι προτιμότερο να αποφεύγουμε να μιλούμε διότι έστω και με τη χρήση αυτής της τεχνολογίας, ο κίνδυνος δυστυχημάτων και απώλειας ανθρώπινων ζώων είναι μεγαλύτερος

Πηγές: <https://www.medlook.net/Λευχαιμία/2788.html>

<https://www.medlook.net/Ηλεκτρομαγνητικά-πεδία/742.html>

http://www.radiationresearch.org/pdfs/mcnirp_children.pdf

<https://www.orl.gr/disease/κινητό-τηλέφωνο-και-ακτινοβολία>

<http://www.paidiatros.com/prolipsi/asfalia/pregnancy-mobile-phones>

Ψυχολόγοι

Το διαδίκτυο είναι η επανάσταση της εποχής μας. Μας εισάγει σ' έναν «μαγικό» κόσμο απίστευτων δυνατοτήτων για ενημέρωση, επικοινωνία, ψυχαγωγία και αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που διευκολύνει τη ζωή μας. Παρόλα αυτά η μη συνετή χρήση του εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους. Ένας από αυτούς είναι ο **εθισμός.**

Ολοένα και περισσότερες είναι οι περιπτώσεις ανθρώπων, ενηλίκων και ανηλίκων, που ασχολούνται με το διαδίκτυο σε τόσο μεγάλο βαθμό ώστε **τελικά να επηρεάζεται αρνητικά τόσο η λειτουργικότητά τους, όσο και η σωματική και ψυχική τους υγεία.**

Μερικά από τα σημάδια εθισμού είναι να θέλει κανείς να περνά όλο και περισσότερο χρόνο μπροστά στον υπολογιστή, να παραμελεί τους φίλους, την οικογένειά του και τις υποχρεώσεις του για να ασχοληθεί με το διαδίκτυο και πολλές φορές να ξενυχτά για να μένει συνδεδεμένος. Επίσης το άτομο που έχει εθιστεί αισθάνεται ευφορία όση ώρα βρίσκεται στον υπολογιστή ενώ σε αντίθετη περίπτωση νιώθει θλιμμένος, κενός ή οξύθυμος. Αντιδρά με θυμό όταν κάποιος τον διακόπτει από την διαδικτυακή του ενασχόληση, λέει ψέματα για το πόσες ώρες περνά στο διαδίκτυο και ενώ έχει πει ότι θα μειώσει τον χρόνο που ασχολείται μ? αυτό δεν καταφέρνει να το κάνει πράξη.

Η παθολογική ενασχόληση με το διαδίκτυο προκαλεί και μια σειρά άλλων προβλημάτων όπως **αλλαγή των συνηθειών ύπνου**, μυοσκελετικές παθήσεις, ξηροφθαλμία, μειωμένη αθλητική δραστηριότητα, παραμέληση της προσωπικής υγιεινής. Παράλληλα έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την **κατάθλιψη**, χωρίς όμως να έχει αποδειχθεί αν ο εθισμός προκαλεί την κατάθλιψη ή αν οι άνθρωποι που πάσχουν από κατάθλιψη είναι πιο επιρρεπείς στον εθισμό. Το πρόβλημα πάντως είναι συχνότερο στα αγόρια και σε άτομα που είναι πιο εσωστρεφή, με **χαμηλή αυτοεκτίμηση**.

Δυστυχώς στη χώρα μας μέχρι σήμερα δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες πάνω στο θέμα αυτό. Όσες έχουν γίνει αφορούν εφήβους (Σιώμος, 2008) και φοιτητές (Φράγκος, 2009) και αναφέρουν ποσοστά εξάρτησης που αγγίζουν το 8,2% και το 7,2% αντίστοιχα. Πάντως αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά αυτά είναι υψηλότερα από τα ποσοστά άλλων χωρών, όπως π.χ. της Νορβηγίας, στις οποίες το ποσοστό δικτύωσης του γενικού πληθυσμού στο διαδίκτυο είναι πολύ μεγαλύτερο.

Αυτό πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι στις χώρες αυτές η γνωριμία με το διαδίκτυο έγινε στο πλαίσιο μιας συντονισμένης μαθησιακής διαδικασίας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, μέσα από το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν σωστά τα διαδίκτυο, γνωρίζοντας τους κινδύνους που εγκυμονεί η κατάχρηση. Αντίθετα στη χώρα μας η ενασχόληση με το διαδίκτυο βασιζόταν στην ατομική ενασχόληση του κάθε χρήστη με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολο ο χρήστης να πέσει θύμα του εθισμού.

Το μεγάλο εμπόδιο για τους γονείς ως προς το να ελέγξουν και να οριοθετήσουν την ενασχόληση των παιδιών τους με το διαδίκτυο είναι το «τεχνολογικό» χάσμα γενεών που υπάρχει, αφού πολλοί από τους γονείς είναι «ψηφιακά αναλφάβητοι» και δεν γνωρίζουν πώς να προστατεύσουν τα παιδιά τους.

Παρόλα αυτά υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούν να κάνουν όπως: **οριοθέτηση** ως προς τον αριθμό των ωρών που ασχολείται το παιδί τους με τον υπολογιστή (όχι πάνω από δυο ώρες την ημέρα σύμφωνα με την Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία), ο υπολογιστής να τοποθετείται σε κοινόχρηστο χώρο (σαλόνι) ώστε να μην απομονώνεται το παιδί και να υπάρχει **έλεγχος**, να χρησιμοποιούνται ειδικά φίλτρα από τους γονείς ώστε να μην υπάρχει πρόσβαση σε ακατάλληλες ιστοσελίδες (με πορνογραφικό υλικό, βία κ.τ.λ.), ενασχόληση και ενημέρωση των γονέων για θέματα διαδικτύου, να συζητάνε με τα παιδιά τους για τις διαδικτυακές τους δραστηριότητες όπως θα έκαναν και για οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα.

Σε καμία περίπτωση όμως οι γονείς δεν θα πρέπει να δαιμονοποιήσουν το διαδίκτυο και να απαγορεύσουν στα παιδιά τους να ασχολούνται με αυτό. Αντίθετα θα πρέπει

να τα εκπαιδεύσουν για το πώς να το χρησιμοποιούν σωστά. Όπως ανέφερε και σε μια συνέντευξή της η καθηγήτρια πληροφορικής κ. Ασλανίδου «δεν απαγορεύουμε στα παιδιά να περάσουν το πεζοδρόμιο, απλώς τα μαθαίνουμε πώς να περνούν με ασφάλεια».

Για περισσότερες πληροφορίες και συμβουλές για το θέμα αυτό μπορείτε να απευθυνθείτε:

- Γραμμή Βοηθείας «ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΩ», με αριθμό 800 11 800 15 (χωρίς χρέωση). Απευθύνεται σε εφήβους και τις οικογένειές τους παρέχοντας υποστήριξη και συμβουλές για θέματα που σχετίζονται με τη χρήση του διαδικτύου, του κινητού τηλεφώνου και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Δευτέρα-Παρασκευή και ώρες 09:00-15:00.
- Ιπποκράτειο Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης. Εξειδικευμένο ψυχιατρικό ιατρείο για την αντιμετώπιση του εθισμού παιδιών και εφήβων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στο διαδίκτυο. Τηλ. για ραντεβού: 2310.814.780, Δευτέρα-Παρασκευή και ώρες 10:00-13:00.

Σχολιασμός:

Αυτό το άρθρο μας εξηγεί το πώς η σημερινή κοινωνία εθίζεται στο διαδίκτυο, πως ο εθισμός αυτός επηρεάζει τις ζωές μας, αλλά και τι μπορούν να κάνουν οι γονείς για να προστατεύσουν τα παιδιά τους από αυτόν. Συγγραφέας του κειμένου είναι η Ειρήνη Κορδερά, μια ψυχολόγος. Το κείμενο μάλλον απευθύνεται στους γονείς των παιδιών που έχουν εθιστεί. Μιας και είναι ιστοσελίδα, μπορεί να διαβαστεί οποιαδήποτε στιγμή. Μέσο επικοινωνίας είναι ο υπολογιστής στην δική μας περίπτωση, αλλά μπορεί και να είναι όποια συσκευή συνδέεται με το ίντερνετ. Η ψυχολόγος θέλει να μας ενημερώσει

για το τι κινδύνους κρύβει το ιντερνετ και θέλει να μας προφυλάξει από τους κινδύνους αυτούς.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: Γίργκεν Μπανσέρους Μια υπόθεση για τον Ντετέκτιβ Κλουζ: Ο Κλουζ στο διαδίκτυο.



Συνέντευξη από γονείς

Στο Λύκειο πιστεύουν ότι τα παιδιά είναι πιο μεγάλα και πιο ‘μυαλωμένα’ και πιστεύουν ότι μπορεί ένα μεγαλύτερο παιδί να προστατέψει τον εαυτό του καλύτερα από ένα μικρό παιδί.

- Σας τιμωρούν 'γιατί πρώτον αποσυντονίζουμε το μάθημα. Για παράδειγμα στην τάξη και μας το κάνουν για να μην το κρατάμε.
- Θέλουν να σας κάνουν να μην ασχολείστε τόσο με τα κινητά και να περνάτε πιο πολύ χρόνο με την οικογένεια και τους φίλους παρά με το τηλέφωνο
- Τα τηλέφωνα είναι επικίνδυνα γιατί ένα παιδί μπορεί να μιλάει σε μηνύματα με έναν άγνωστο και να είναι αυτός εκβιαστής.
- Με το διαδίκτυο μπορεί να γίνει κακοποίηση ή κάτι χειρότερο.
- Μπορεί κάποιος να μας εκβιάσει και να μας αποσπάσει χρήματα.
- Μπορούμε να προσέχουμε τι κατεβάζουμε στο τηλέφωνό μας και με ποιους μιλάμε.
- Οι συνομιλίες που κάνουμε και οι εφαρμογές που κατεβάζουμε.
- Τα μάτια μας αν είμαστε πολλή ώρα στα τηλέφωνα μπορεί να πονέσουν και να πάθουμε κάποιο πρόβλημα, όπως μυωπία.
- Το κράτος απαγορεύει τη χρήση του κινητού διότι διασπά την προσοχή των παιδιών, και τα προφυλάσσει από κινδύνους και αποτρέπει την εξαπάτηση στις εξετάσεις.
- Τα κινητά έχουν κινδύνους επειδή
 - a. εθίζονται και κυρίως οι έφηβοι και ξεχνούν τον πραγματικό σκοπό του τηλεφώνου ακόμα
 - b. προκαλούν ατυχήματα
- Τα προβλήματα που υπάρχουν με βάση τους κινδύνους του διαδικτύου είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει έλεγχος από ειδικούς μήπως και προλάβουν καταστάσεις.
- Τα προβλήματα που μας δημιουργεί το διαδίκτυο είναι πολλά
 - a. εθίζονται τα παιδιά και ακούμε ακραίες καταστάσεις

- b. αποξενώνεται ο κόσμος και κλείνεται στον εαυτό του
 - c. παιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο
 - d. αποπλάνηση και εκφοβισμός και δολοπλοκία
 - e. κατεστραμμένος άνθρωπος από τον ηλεκτρονικό τζόγο
- Πως ξεχωρίζουμε τους κινδύνους του Ιντερνέτ; Όταν βλέπουμε κάτι περίεργο να μην προχωρούμε, να είμαστε επιφυλακτικοί, και να προσέχουμε την πρόκληση.
- Οι κίνδυνοι που υπάρχουν είναι:
 - a. το email μας μπορούν να το δουν
 - b. να μην στέλνουμε τους κωδικούς από πιστωτική κάρτα που έχουμε, φωτογραφίες μας. Τα προσωπικά δεδομένα μπορούν να τα επεξεργαστούν. κ.τ.λ.
- Τα αρνητικά του Ιντερνέτ σε σχέση με τα παιδιά είναι πάρα πολλά. Ο εθισμός, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.
- Πώς επηρεάζει το κινητό τα μάτια μας. Δημιουργεί ξηροφθαλμία και σοβαρά προβλήματα όπως και τύφλωση
- Η κυβέρνηση με τη χρήση των κινητών προωθεί την κοινωνία ως άνοδο της οικονομίας και ένα υψηλό επίπεδο τεχνολογίας.
- Τα κινητά τη ζωή μας την επηρεάζουν πολύ. π.χ. Αν φύγουμε και ξεχάσουμε νοιώθουμε ανασφάλεια ότι κάτι μας λείπει
- Όλος ο κόσμος δεν μπορεί χωρίς κινητό γιατί το κουβαλάς πάνω σου και το χρησιμοποιείς οποιαδήποτε ώρα το χρειαστείς.
- Η ζωή στα παιδιά μας χωρίς κινητό θα ήταν καλύτερη, γιατί από εκεί ερωτεύονται, χωρίζουν, γελάνε ακούνε μουσική, κτλ.
- Δεν ξέρω γιατί μπαίνουν στο YouTube κάθε μέρα.

- Ένα έφηβος όταν είναι γεμάτη η μέρα του με δραστηριότητες χρησιμοποιεί λιγότερο το κινητό του. Ή με ένα ωραίο βιβλίο.

Βασικές θέσεις Διευθυντή/Διευθύντριας Λυκείου / Γυμνασίου

Ο Διευθυντής Λυκείου είπε:

- Τα κινητά φτιάχτηκαν για επικοινωνία, αλλά εξελίχτηκαν σε κάτι κακό
- Χωρίς τα κινητά η ζωή μας θα ήταν διαφορετική, αφού τα κινητά έχουν γίνει προέκταση του χεριού μας και πάντα τα έχουμε μαζί μας.
- Τα κινητά είναι πολύ επικίνδυνα καθώς έχουν πολύ ραδιενέργεια
- Η χρήση του τηλεφώνου οδηγεί σε απρόσωπες κοινωνίες π.χ. όταν πηγαίνουμε σε μια καφετέρια με τους φίλους μας, αντί να μιλάμε και να περνάμε καλά είμαστε με τα κινητά.

Η Διευθύντρια του Γυμνασίου είπε:

- το κινητό για τα παιδιά 11+ είναι ένα κομμάτι της ζωής πια
- Δεν χρειάζεται να κοινοποιούμε που βρισκόμαστε και τι κάνουμε στα social media γιατί μπορεί να είναι επικίνδυνο
- Ένας τρόπος να ξεφεύγουμε από το κινητό είναι να βγούμε λίγο έξω να παίξουμε με τους φίλους μας.
- Δεν πρέπει να ανεβάζουμε φωτογραφίες και να μιλάμε με αγνώστους γιατί μπορεί να μας εκμεταλλευτούν και να μας κάνουν κακό.

Πρόγραμμα Κριτικής Γλωσσικής Εκπαίδευσης (ΚΓΕ) / Συνδυασμός με ΣΕΔ (ΚΓκΣΕΔ)	Ατομικά(Α) / Συλλογικά (Σ)	Είδος κειμένου	Κοινότητες που διαδόθηκε			Συμμετοχή από άλλα τμήματα	Συμμετοχή άλλων εκπαιδευτικών
			Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή		
ΚΓΕ	Α	Η γνώμη ενός μαθητή της Β Γυμνασίου για τα κινητά και το διαδίκτυο	Κοινότητα σχολείου				
ΚΓΕ	Α	Άρθρο για site/blog					
ΚΓΕ	Σ	Αφίσες	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			ΝΑΙ στην κατασκευή
ΚΓΕ	Σ	Μαντινάδες	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ	
ΚΓΕ	Σ	Θεατρικά	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			
ΚΓΕ	Σ	Καραόκε και αντίστοιχες παρουσιάσεις powerpoint και video	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ στην παρουσίαση	ΝΑΙ στην παρουσίαση
ΚΓΕ	Σ	Χορός - Μουσική	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ στην παρουσίαση	ΝΑΙ στην παρουσίαση
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Poster	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		ΝΑΙ στην παρουσίαση
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Παρουσίαση ppt	Κοινότητα	Επίπεδο	Συμμετοχή		

			σχολείου	νομού	σε πανελλήνιο Συνέδριο		
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Δειγματική διδασκαλία	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			
Πρόγραμμα Κριτικής Γλωσσικής Εκπαίδευσης (ΚΓΕ) / Συνδυασμός με ΣΕΔ (ΚΓκΣΕΔ)	Ατομικά(Α) /Συλλογικά (Σ)	Είδος κειμένου	Κοινότητες που διαδόθηκε			Συμμετοχή από άλλα τμήματα	Συμμετοχή άλλων εκπαιδευτικών
ΚΓΕ	Α	Η γνώμη ενός μαθητή της Β Γυμνασίου για τα κινητά και το διαδίκτυο	Κοινότητα σχολείου				
ΚΓΕ	Α	Άρθρο για site/blog					
ΚΓΕ	Σ	Αφίσες	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			ΝΑΙ στην κατασκευή
ΚΓΕ	Σ	Μαντινάδες	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ	
ΚΓΕ	Σ	Θεατρικά	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			
ΚΓΕ	Σ	Καράοκε και αντίστοιχες	Κοινότητα	Επίπεδο		ΝΑΙ στην	ΝΑΙ στην παρουσίαση

		παρουσιάσεις powerpoint και video	σχολείου	νομού		παρουσίαση	
ΚΓΕ	Σ	Χορός - Μουσική	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού		ΝΑΙ στην παρουσίαση	ΝΑΙ στην παρουσίαση
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Poster	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		ΝΑΙ στην παρουσίαση
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Παρουσίαση ppt	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού	Συμμετοχή σε πανελλήνιο Συνέδριο		
ΚΓκΣΕΔ	Σ	Δειγματική διδασκαλία	Κοινότητα σχολείου	Επίπεδο νομού			

Πίνακας 4 Συνολική καταγραφή διάδοσης αποτελεσμάτων ανά κειμενικό είδος, κοινότητα που απευθύνεται, συμμετοχή άλλων μελών κοινότητας και άλλων εκπαιδευτικών

**Σημειώσεις στις μεθόδους ανάλυσης, παραδείγματα από κείμενα
μαθητών/τριών και αναλυτικά παραδείγματα ανάλυσης**

Η Θεωρία Αξιολόγησης (Appraisal Theory)

Γιατί η θεωρία τοποθέτησης χρησιμοποιείται σε αυτή την έρευνα;

Όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του A και B κύκλου σκοπός της συγκεκριμένης προσέγγισης Κριτικού Γραμματισμού που είναι συμβατή με τη Συμμετοχική έρευνα-δράση είναι η συγκρότηση πολυφωνικών κριτικών εγγράμματων υποκειμένων και ενίσχυσης της φωνής των μαθητών/τριών. Η συγκεκριμένη έρευνα ερευνά το πώς ο συνδυασμός έρευνας-δράσης και σύγχρονων γλωσσολογικών προσεγγίσεων βασισμένων κυρίως στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών. Η συμμετοχικότητα των μαθητών/τριών χαρακτηρίζεται από την εμπλοκή τους σε διαφορετικά επίπεδα. Στη συμμετοχικότητα αναφέρουμε την προσωπική εμπλοκή, είτε με γραμματικές επιλογές, είτε με ιστορίες προσωπικές, οικογενειακές, σχολικές εκτός του οριζόντιου σχολικού λόγου.

Καθώς η έρευνα λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο δίνεται η ευκαιρία να ερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τους ρόλους τους δικούς τους και του εκπαιδευτικού. Η θεωρία της αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα να διαχωρίσουμε το ρόλο από την τοποθέτηση. Ο ρόλος είναι πιο στατικός και δεν αλλάζει. Η αξιολόγηση από την άλλη δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε τη στιγμή της διάδρασης, την επιρροή, τις δυνάμεις εξουσίας και την ενεργοποίηση των υποκειμένων (agent). Τα στοιχεία αυτά από την άλλη μπορούν να αλλάξουν. Ο ρόλος μπορεί να φανερώσει τις προσδοκίες των άλλων από εμάς, η θεωρία αξιολόγησης από την άλλη μπορεί να αναλύσει και να προσδιορίσει τι αντιλαμβανόμαστε ως καθήκον μας και τα δικαιώματά μας (Martin & White, 2005).

Μέσα από τη θεωρία αξιολόγησης των Martin και White (2005) καλούμαστε να εντοπίσουμε πώς τοποθετούνται οι μαθητές/τριες, πώς υιοθετούν ή αντιστέκονται στους λόγους με τους οποίους ήρθαν σε επαφή. Ποιοι λόγοι αναδεικνύονται ως κυρίαρχοι; Πώς τοποθετούνται στο πλαίσιο των γεγονότων που αναπαραστάθηκαν, πώς τοποθετεί ο αφηγητής τον εαυτό τους στους ακροατές. Πώς αναδύονται οι στάσεις (άμεσες/ έμμεσες) και εν τέλει ποια ταυτότητα διαμορφώνουν τα υποκείμενα;

Μέσα από αυτή τη θεωρία μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγιση που έδωσε τη δυνατότητα πολυφωνίας στη σχολική αίθουσα και έφερε τους μαθητές/τριες σε διάλογο με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, δημιουργώντας μία διαλογική αλυσίδα ανάμεσα στα άτομα και στην κοινωνία, δημιουργώντας εκείνες τις δυνατότητες συνομιλίας με μέλη άλλων ομάδων, κυρίαρχων και μη οπτικών, ιδεολογικών θέσεων και απόψεων, και τοποθέτησής τους γενικότερα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Το προς ανάλυση υλικό με τη θεωρία της αξιολόγησης αποτελούν τα κείμενα που παρήχθησαν ως αποτέλεσμα μιας ευρύτερη διακειμενικής (Bakhtin, 1981· Bauman & Briggs, 1990) και διαλογικής αλυσίδας η οποία συνδέει τα κείμενα με τα παραγόμενα από διαφορετικούς ομιλητές σε διαφορετικές στιγμές (DeFina, 2003: 26-30)

Η αντιπαραβολή των κειμένων των μαθητών/τριών με τα κείμενα που επεξεργάστηκαν δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουμε τις κοινωνικές και πολιτικές αξίες που προβάλλονται ή αποσιωπώνται καθώς και οι απόψεις τους. Δίνεται, επίσης, η δυνατότητα να εντοπιστούν οι θέσεις που αναπαράγουν και ενισχύουν συγκεκριμένες ιδεολογίες (van Dijk, 1998). Οι τοποθετήσεις των μαθητών/τριών στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίνονται ως αποτέλεσμα των κειμένων με τα οποία ήρθαν

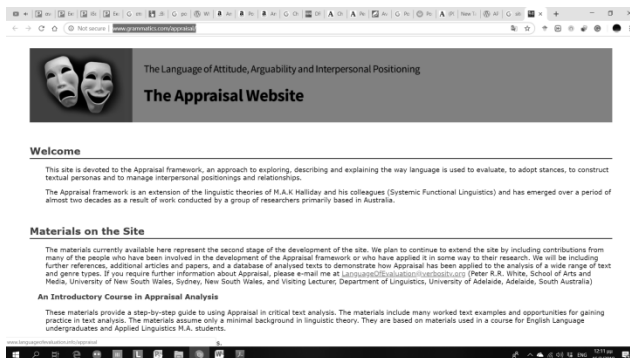
σε επαφή, τους ρόλους μαθητή – εκπαιδευτικού και πώς αυτοί συν-διαμορφώνονται στο πλαίσιο της ΣΕΔ, το σχολικό, οικογενειακό, θρησκευτικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.



Εικόνα 27 Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις τοποθετήσεις των συνερρευνητών/τριών

Η θεωρία της αξιολόγησης

Η θεωρία της αξιολόγησης αυτής βασίζεται στο μοντέλο της Συστημικής



Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο μοντέλο, το οποίο δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης, αλλά και εφαρμογής σε άλλες

Εικόνα 28 Στιγμιότυπο από την ιστοσελίδα προώθησης και εξέλιξης της θεωρίας της Αξιολόγησης

γλώσσες, λόγω της πλήρους ανάλυσής του. Ουσιαστικά αποτελεί παράγωγο όλης τη επιστημονικής γλωσσολογικής Σχολής του Σύδνεϋ. Η θεωρία εξελίχθηκε παράλληλα με τη Συστημική θεωρία, τη σχολή των κειμενικών ειδών και διανύει μια εξελισσόμενη πορεία μέχρι σήμερα. (Δες την ιστοσελίδα όπου προωθούνται οι τα καινούργια στοιχεία στη θεωρία <http://www.grammatics.com/appraisal/> και την Εικόνα 28)

Η θεωρία έχει εφαρμοστεί σε μεγάλη κλίμακα και τα παραδείγματά της δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής. Οι όροι τοποθέτηση και ευθυγράμμιση αποτελούν εργαλεία που βοηθούν στην εφαρμογή της θεωρίας σε άλλα πεδία. Η χρήση της στο γραπτό λόγο έδωσε τη ασφάλεια εφαρμογής της καθώς και η παρούσα έρευνα βασίστηκε στον γραπτό λόγο.

Υπάρχουν φυσικά και δυσκολίες στο να διαβαστούν οι τοποθετήσεις των μαθητών/τριών, καθώς πρόκειται για ένα σύνθετο πλέγμα που συγκροτεί την συγγραφική ταυτότητα των μαθητών/τριών λόγω υποβάθρων, πλαισίων και εμπειριών (Burgess&Ivanic 2010· Moke and Luke, 2009· Tardy, 2012).

Το σύστημα των Martin και White αναπτύσσεται στην αγγλική γλώσσα και για το λόγο αυτό χρειάστηκαν να γίνουν προσαρμογές, ιδιαίτερα στο σύστημα της εμπλοκής. Ιδιαίτερα σημαντικά έργα που υποβοήθησαν στην προσαρμογή στην ελληνική ήταν τα έργα του Ι. Βελούδη για την επιστημικότητα του (2010) και την άρνηση (2005) όπως και η διδακτορική διατριβή του Π. Πολίτη (2000). Για την αυτοπτικότητα ιδιαίτερα βοηθητική είναι η μετάφραση της Σημασιολογίας του Saeed (2017) από τον Γ. Ξυδόπουλο, καθώς τα παραδείγματα αναπτύσσονται στα νέα ελληνικά.

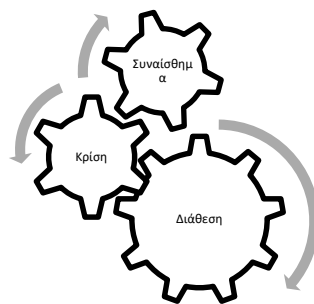
Η θεωρία της αξιολόγησης (appraisal theory) εκτύσσεται σε τρία επίπεδα: στη διάθεση¹⁰ (attitude). Η διάθεση αφορά κυρίως επίθετα, έχοντας υπόψη τη γραμματική μεταφορά του Halliday που αναφέρεται στη μεταφορά των ιδιοτήτων σε άλλη γραμματική κατηγορία. Τα επίθετα χωρίζονται σε τρία είδη στο (α) συναίσθημα (affect) όπως ο τρόμος και ο φόβος, (β) την κρίση (judgement) π.χ. μίζερος ανεύθυνος και (γ) την εκτίμηση (appreciation) όπως η συμπεριφορά και η γεύση. Η εμπλοκή βασίζεται κυρίως στην επιστημική και αυτοπτική τροπικότητα. Στο επίπεδο αυτό αναζητούνται οι αξίες που προωθούνται, παρατίθενται, αρνούνται ή επιβεβαιώνουν τα υποκείμενα. Στη διαβάθμιση κύριο γραμματικό στοιχείο είναι τα επιρρήματα. Τα επιρρήματα χωρίζονται ανάλογα με την ενίσχυση (force) όπως το άγριος και την εστίαση (focus) υπό την έννοια του κατά πόσο οξύνουν ή αμβλύνουν τη σημασία αυτού που εκφέρεται.

Διάθεση attitude)	Εμπλοκή (engagement)	Διαβάθμιση (graduation)
Συναίσθημα π.χ. τρόμος, φόβος	Ποια αξίες προωθούνται παρατίθενται,	Ενίσχυση (force): αυξάνουν/μειώνουν π.χ. τόσο άγριος
Κρίση judgement) μίζερος, ανεύθυνος	αρνούνται, επιβεβαιώνουν π.χ.	Εστίαση (focus): Όξυνση/άμβλυνση
Εκτίμηση π.χ. συμπεριφορά, γεύση		
<i>Κυρίως επίθετα</i>	<i>Επιστημική και αυτοπτική τροπικότητα</i>	<i>Κυρίως επιρρήματα</i>

¹⁰ Χρησιμοποιώ τον όρο αυτό για να μεταφράσω τη στάση, για να μη υπάρχει σύγχυση με τη στάση (stance) που σαν όρος εμφανίζεται στη θεωρία.

Ως προς το επίπεδο της διάθεσης τα επίθετα χωρίζονται σε πολλαπλές κατηγορίες ανάλογα με τη σημασία που έχουν. Οι τιμές (value) των επιθέτων ορίζονται δυαδικά (binary) σε θετικά και αρνητικά (καλός/κακός). Πιο συγκεκριμένα το συναίσθημα (affect) χωρίζεται σε: προθυμία/απροθυμία, χαρά/λύπη, ασφάλεια/ανασφάλεια, (μη) ικανοποίηση. Η κρίση χωρίζεται σε κοινωνική εκτίμηση (social esteem) και κοινωνική κύρωση (social sanction). Ένας τρόπος να τις ξεχωρίσουμε είναι πως η κοινωνική εκτίμηση βασίζεται σε αυτό που θεωρούμε «σωστό» ως άνθρωποι, «τι λέμε μεταξύ μας» ότι είναι κοινωνικά «ορθό», ενώ η κοινωνική κύρωση αφορά αυτό που θεωρείται ως «σωστό» από τους νόμους και γι' αυτό πιθανώς και επιβάλλονται και κυρώσεις). Η κοινωνική εκτίμηση διαχωρίζεται σε α. κανονικότητα (π.χ. τυχερός, καθημερινός, άτυχος), σε ικανότητα (π.χ. δυνατός, αδύνατος), αντοχή (π.χ. θαρραλέος). Η κοινωνική κύρωση σε φιλαλήθεια (έντιμος, αυθεντικός), ορθότητα (καλός, κακός). Τέλος, η εκτίμηση διαχωρίζεται σε αντίδραση, σύνθεση και εκτίμηση/αξιολόγηση/αξία. Η αντίδραση σε επίπτωση και ποιότητα, η σύνθεση σε ισορροπία και περιπλοκότητα.

Η εμπλοκή με τη σειρά της διαχωρίζεται σε ετερογλωσσικότητα/μονογλωσσικότητα. Ως μονογλωσσικό θεωρείται αυτό που κατασκευάζεται στιγμιαία σε ένα εκφώνημα, χωρίς να δίνονται εναλλακτικές διαλογικές οπτικές. Πρόκειται δηλαδή για ένα διαλογικά αδρανές εκφώνημα, καθώς δε γίνεται καμία αναφορά σε άλλες φωνές/οπτικές ούτε μέσω του αποκλεισμού (Martin & White, 2005: 99). Σε αυτή την περίπτωση αυτό που εκφράζεται θεωρείται δεδομένο (taken for granted) παρά ως επίκαιρο, ούτε υπό συζήτηση (Martin & White, 2005: 100). Ως κάτι δεδομένο έχει σοβαρές ιδεολογικές επιπτώσεις στην



κατασκευή ταυτοτήτων καθώς δεν τίθεται ως ζήτημα (Martin & White, 2005: 101).

Τα επίπεδα αυτά δεν είναι χωριστά, αλλά επηρεάζει το ένα το άλλο. Δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιούνται και τα τρία, μπορεί κάποιο να αποδίδει καλύτερα σε συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα ή ο ερευνητής να δίνει διαφορετική έμφαση. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήσα και τα τρία. Έμφαση όμως δόθηκε στην εμπλοκή, καθώς το κυρίαρχο στοιχείο που προωθείται από τη διδακτική πρακτική είναι η ετερογλωσσικότητα/μονογλωσσικότητα. Η διαβάθμιση χρησιμοποιήθηκε σε ένα δεύτερο επίπεδο, ενώ η διάθεση επικουρικά.

Η ετερογλωσσικότητα αναπτύσσεται ως προς τη συστολή (contract) και τη διαστολή (expand). Η συστολή περιλαμβάνει την άρνηση αναγνώρισης (disclaim) και την ανακοίνωση (proclaim). Η άρνηση αναγνώρισης (disclaim) διαχωρίζεται στην άρνηση (deny) και στην εναντίωση (counter). Η άρνηση πραγματώνεται με το *δεν/μην* και η εναντίωση με περιπτώσεις όπως τα *αν και, εκπληκτικό αλλά....* Η ανακοίνωση διαχωρίζεται στην περίπτωση ταύτισης άποψης (concur) (έχω την ίδια άποψη με), στη δήλωση (pronounce) και την υποστήριξη (endorse). Η διαστολή περιλαμβάνει την επικάλυψη (entertain), την απόδοση παράθεσης (πηγής) και την αναγνώριση πηγής από απόσταση (distance). Στον πίνακα δίνονται κα παραδείγματα για τα νέα ελληνικά.

Ανάλογοι διαχωρισμοί υπάρχουν και στη σύστημα διαβάθμισης, όπου οι έννοιες αναβαθμίζονται ή υποβαθμίζονται (upscaling/downscaling). Ένας πρώτος διαχωρισμός είναι σε μετρήσιμα που κυριαρχεί η Ισχύς (Force) και στον Εστιασμό (focus) όπου αφορά μη-μετρήσιμες έννοιες (π.χ. αληθινός πατέρας/αναβάθμιση, ένας είδος απολογίας/υποβάθμιση). Η Ισχύς χωρίζεται σε Ποσοτικοποίηση σε οντότητες (Quantification over entities) και σε Ενταντικοποίηση (intensification over qualities

and modalities). Η Ποσοτικοποίηση διαχωρίζεται στο Βαθμό που αφορά ποιότητες (Quality Degree) και σε Σθένος που αφορά διαδικασίες (Process Vigor). Η ποσοτικοποίηση σε οντότητες χωρίζεται σε αριθμός/μάζα και σε εύρος. Το εύρος αφορά είτε την εγγύτητα στο χώρο και στο χρόνο είτε την κατανομή στο χώρο και στο χρόνο (δες Πίνακας 6 Παρουσίαση της Διαβάθμισης στο σύστημα των Martin και White (2005) με προσαρμογή στα νέα ελληνικά.

Πίνακας 5 Παρουσίαση της ετερογλωσσικότητας των Martin και White (2005) με προσαρμογή στα νέα ελληνικά

Ετερογλωσσικότητα								Μονογλωσσικότητα	
Συστολή (contract)			Διαστολή (expand)						
Άρνηση αναγνώρισης		Ανακοίνωση (proclaim)	Επικάλυψη (entertain)			Απόδοση Παράθεσης πηγής (Attribute)	-		
Άρνηση (deny)	Εναντίωση(count er)	Ταύτιση άποψης - έχω την ίδια άποψη με	Δήλωση (pronounce)	Υποστήριξη (η)		Αναγνώριση πηγής (acknowledge)	Απόσταση από πηγή (distance)		
		επιβεβαίωση (affirm)	παραδοχή (concede)						
δεν, μην	αν και, εκπληκτικό...αλλά	φυσικά, εννοείται, φανερά	ομολογουμένως	υποστηρίζω, τα γεγονότα είναι τέτοια, πράγματι	η έρευνα αποδεικνύει, δείχνει	ίσως, είναι πιθανό, από ό,τι μου φαίνεται, προφανώς	ο Halliday συμφωνεί...Πολ λοί Αυστραλοί λένε... Λέγεται(;))	Ο Chomsky ισχυρίζεται	

Πίνακας 6 Παρουσίαση της Διαβάθμισης στο σύστημα των Martin και White (2005) με προσαρμογή στα νέα ελληνικά

Διαβάθμιση (Graduation) αναβάθμιση/υποβάθμιση (upscaling/downscaling)							
Ισχύς (Force) - μετρήσιμα						Εστιασμός (Focus) - μη μετρήσιμα	
Ποσοτικοποίηση σε οντότητες (Quantification over entities)				Εντατικοποίηση (intensification over qualities and modalities)			
αριθμός (number)	μάζα/παρουσία	εύρος		ποιότητα βαθμός (quality degree)	- Διαδικασία σθένος (Process vigor)	-	-
		εγγύτητα (proximity)		κατανομή (distribution)			
		χρόνος	χώρος	χρόνος	χώρος		

λίγα, πολλά, ένα περιστατικό των ερευνών	πρόσφατη αρχαίο	, διπλανό,	διαρκές	ευρέως , στενά συνδεδεμένο	ελάχιστα διεφθαρμένος, πολύ διεφθαρμένο, ΕΛΩ: συγκριτικός, υπερθετικός, λεξικές φράσεις (ice cold, έκθεση σοκ), επανάληψη, μεταφορά	ελάχιστα ενοχλεί, ενοχλεί πολύ	-αληθινός πατέρας (<u>αναβάθμιση</u>) -ένα είδος απολογίας (<u>υποβάθμιση</u>)
--	-----------------	------------	---------	----------------------------	---	--------------------------------	---

Η κριτική ανάλυση λόγου

Βασικές προσεγγίσεις που οικειοποιήθηκαν σε όλα σχεδόν τα είδη ερευνητικών δεδομένων είναι η Κριτική Ανάλυση Λόγου (κατά τον Fairclough), η οποία συνδυάστηκε με στοιχεία από τη Λειτουργική Γραμματική του Halliday. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, από την Πραγματολογία η θεωρία των γλωσσικών πράξεων (speech act theory) των Austin και Searle, καθώς και η αρχή της Συνεργασίας. Σημαντικό ρόλο στην ανάλυση έπαιξε και το σύστημα της προσωπικής δείξης (personal deixis). Στην περίπτωση των εικόνων χρησιμοποίησα την προσέγγιση των Kress & van Leeuwen (2010), που αφορά την προσέγγιση εικόνων βασισμένη στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και σε σημεία που αναπαράγονται από τους μαθητές/τριες «τυπικές» συζητήσεις η Ανάλυση Συνομιλίας. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζουμε τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάλυσης. Για τις μεταφορικές αφηγήσεις χρησιμοποιήθηκε η συνδυαστική προσέγγιση των Semino, Demjen και Demmen (2016).

Πιο συγκεκριμένα, η Κριτική Ανάλυση Λόγου προσπαθεί να διερευνήσει συστηματικά τις

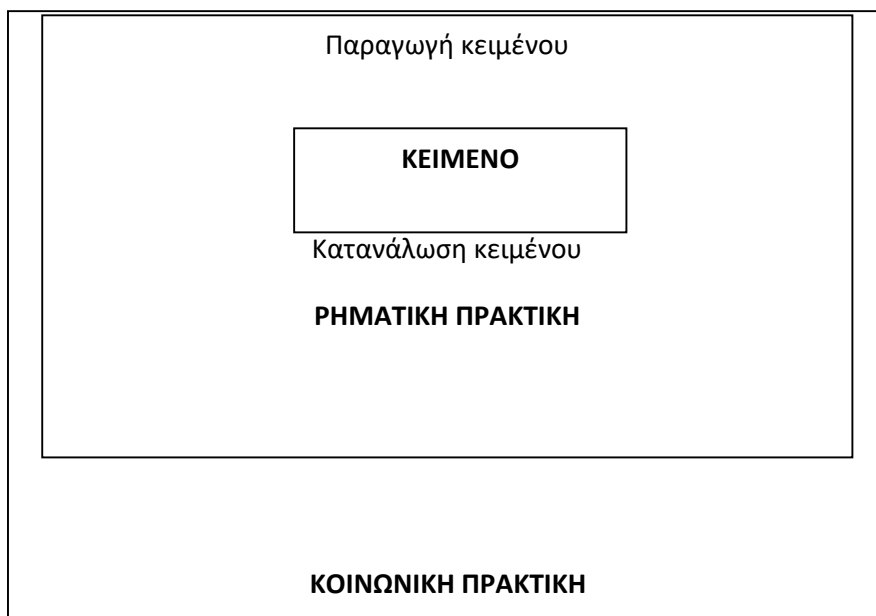
συχνά αδιαφανείς σχέσεις αιτιότητας και καθορισμού ανάμεσα στις πρακτικές του λόγου, τα γεγονότα και τα κείμενα, και (β) ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, σχέσεις και διαδικασίες [...] πώς αναδύονται και πώς διαμορφώνονται ιδεολογικά αυτές οι πρακτικές, τα γεγονότα και τα κείμενα από τις σχέσεις εξουσίας και τους αγώνες για την εξουσία [...] πώς η αδιαφάνεια αυτών των σχέσεων ανάμεσα στο λόγο και στην κοινωνία αποτελεί η ίδια έναν παράγοντα που συμβάλλει στην εδραίωση της εξουσίας και της ηγεμονίας

(Fairclough, 1995α: 132 στο Phillips & Jorgensen, 2002: 121)

Πιο συγκεκριμένα συνδέει το μικροεπίπεδο με το μακροεπίπεδο στην κοινωνιολογική έρευνα, μελετώντας τον λόγο, ο οποίος κατασκευάζει κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικές ταυτότητες, συστήματα γνώσης και παραγωγής νοήματος. Μελετά σε ένα πρώτο επίπεδο ένα επικοινωνιακό συμβάν (Fairclough 1995β) για παράδειγμα στην συγκεκριμένη περίπτωση τη συγγραφή μαθητικών ημερολογίων στο πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνας-δράσης με τους

μαθητές/τριες ενδυναμωμένους με το ρόλο τους ως συνερευνητές/τριες και σε ένα δεύτερο επίπεδο την τάξη του λόγου που συγκεντρώνει διαφορετικούς τύπους λόγου σε ένα κοινωνικό θεσμό ή σε ένα πεδίο (Fairclough, 1995β: 66). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητικός λόγος παράγεται στο θεσμικό περιβάλλον του σχολείου ως συνερευνητές/τριες. Αν και το πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνα-δράσης δημιουργεί ένα περιβάλλον ενδυνάμωσης και μοιράσματος της εξουσίας, ο ίδιος ο κοινωνικός θεσμός και η διαμόρφωσή του στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21 ου αιώνα διαμορφώνει και νοηματοδοτεί διαφορετικά τα μαθητικά κείμενα.

Κάθε επικοινωνιακό συμβάν έχει τρεις διαστάσεις:



Εικόνα 29 Το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough (1992 β: 73)

Κάθε χρήση της γλώσσας συνιστά ένα επικοινωνιακό συμβάν που έχει τρεις διαστάσεις: την κειμενική, τη ρηματική και την κοινωνική πρακτική.

Η γλωσσική χρήση ως κείμενο αφορά τη γλωσσολογική ανάλυση η οποία βασίζεται στη λειτουργική γραμματική του Halliday και παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

Στη ρηματική πρακτική αναλύεται η παραγωγή, η κατανάλωση και η διακειμενικότητα/διαρρηματικότητα. Κείμενα με χαμηλή διαρρηματικότητα (Διαρρηματικότητα είναι η συνάρθρωση διαφορετικών λόγων και ειδών σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό συμβάν) για παράδειγμα μπορεί να διατηρούν ένα παραδοσιακό – ακαδημαϊκό λόγο σε μια όμως κατεστημένη τάξη πραγμάτων. Κείμενα με υψηλά επίπεδα διαρρηματικότητας συνδέονται με συνθήκες αλλαγής.

Στην κοινωνική πρακτική έχουμε τη σύνδεση με το μακροεπίπεδο, με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον όπου παράγοντα οι λόγοι. Στο σημείο αυτό η κριτική ανάλυση συνδέεται με πλήθος θεωριών. Η Χουλιάρáκη και Fairclough (1999) συζητούν αυτή τη σύνδεση, υποστηρίζοντας πως η ανάλυση λόγου και η κοινωνική ανάλυση εμπλουτίζουν η μία την άλλη. Σε γενικές γραμμές καταφεύγουν σε θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας, όπως αυτή του Anthony Giddens (1991), όπου οι κοινωνικές σχέσεις και οι ταυτότητες δεν είναι πλέον σταθερές αλλά βασίζονται σε διαπραγματεύσεις μέσα σε καθημερινές διαδράσεις.

Η Συστημική – Λειτουργική Γραμματική του Halliday

Κατά τη γλωσσική χρήση επιτελούνται τρεις μεταλειτουργίες¹¹ (Martin&Halliday, 2004: 63-110' Coffin, 2006: 18-43' Στάμου, 2014: 172-174' Halliday, 2014: 30-32' Λύκου κ.κ.').

1. Αναπαραστατική λειτουργία (ideational function) σύμφωνα με την οποία κατασκευάζεται μια εκδοχή της πραγματικότητας. Η μεταλειτουργία αυτή έχει σχέση με την εμπειρία του χρήστη, καθώς η γλώσσα κατασκευάζει την ανθρώπινη εμπειρία σε κατηγορίες και σε ταξινομίες (π.χ. σπίτια, κτήρια). Οι αναπαραστατικές λειτουργίες πραγματώνονται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά

¹¹ Σχετικά με τον όρο λειτουργία – μεταλειτουργία δεξ Halliday (2014: 31)

των ρημάτων χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τις διαδικασίες τους, α. υλικές (π.χ. το στυλό πέφτει), β. νοητικές (π.χ. αισθάνεται όμορφα) και γ. συσχετιστικές (π.χ. Ο Γιάννης είναι ποδοσφαιριστής).

Στις υλικές διαδικασίες περιγράφονται δράσεις και ενέργειες (π.χ. πετώ). Οι συμμετέχοντες είναι ο δράστης (actor) και ο στόχος (goal) που είναι ο αποδέκτης. Στις νοητικές διαδικασίες οι δράσεις είναι εσωτερικές (π.χ. σκέφτομαι). Εδώ οι συμμετέχοντες (participants) είναι ο αισθανόμενος (senser) και το φαινόμενο (phenomenon). Οι συσχετιστικές αφορούν τις διαδικασίες συμβολικού τύπου (είμαι). Διακρίνονται σε σχέσεις που αποδίδουν γνωρίσματα ή ταυτοποιούν. Στις σχέσεις που αποδίδουν γνωρίσματα (π.χ. Ο Γιάννης είναι δάσκαλος) οι συμμετέχοντες είναι το χαρακτηριστικό (attribute π.χ. δάσκαλος) και ο φορέας (carrier π.χ. Ο Γιάννης). Στις ταυτοποιητικές (π.χ. Ο Γιάννης είναι ο καλός μας ο δάσκαλος), υπάρχει το δείγμα (token π.χ. Ο Γιάννης) και μια αξία (value π.χ. ο καλός μας δάσκαλος).

Ένας όρος που συναντά ο αναγνώστης στην ανάγνωση είναι ο όρος συνδέεις/συνδέονται κ.ο.κ. Ο όρος συνδέσεις (connections) είναι ένα βασικό εργαλείο στην ΚΑΛ από τον James Paul Gee (2014:132), το οποίο ουσιαστικά απλοποιεί την αναπαραστατική λειτουργία, δίνοντας έμφαση στους συμμετέχοντες κυρίως και στη δράση απλοποιημένη. Έτσι για παράδειγμα η πρόταση «Ο βασιλιάς πέθανε και μετά η βασίλισσα πέθανε» ο ομιλητής/ομιλήτρια επέλεξε να βάλει στο ίδιο εκφώνημα τα δύο γεγονότα και έτσι συνέδεσε τα γεγονότα. Με το εργαλείο αυτό γίνεται φανερό πως η γραμματική και οι λέξεις χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία για να συσχετίζουν ή να αποσυνδέουν, να αγνοούν ή να συνδέουν στοιχεία μεταξύ τους (Ge, 2014: 132).

2. η Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function) σύμφωνα με την οποία υιοθετούμε ρόλους για τους εαυτούς μας και διαμορφώνουμε διαπροσωπικές σχέσεις. Κεντρικό σημείο

είναι οι γλωσσικές πράξεις (βεβαιωτικές, δεσμευτικές κ.α.), όπως και η τροπικότητα (επιστημική, δεοντική) Στα ελληνικά αποδίδεται με διαφορετικούς τρόπους. Πέρα από τις εγκλίσεις και τις ρηματικές επιλογές η τροπικότητα αποδίδεται και με τροπικά επιρρήματα (π.χ. ίσως + να + υποτακτική), συνδυασμούς συνδέσμων, απρόσωπα τροπικά ρήματα (π.χ. πρέπει + να + υποτακτική), ειδικούς συνδυασμούς συνδέσμων και ρηματικών ποιων ενέργειας, εκφράσεις, με παραγλωσσικά στοιχεία (όπως ο επιτονισμός) και εξωγλωσσικά (χειρονομίες, στάση σώματος κλπ.).

Στο σύστημα της διάθεσης η τροπικότητα παίζει κεντρικό ρόλο και αποτελεί και στοιχείο αξιολόγησης για τα ελληνικά (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2015:165-169). Με το σύστημα της διάθεσης εμπλέκεται και η προσωπική δείξη (personal deixis), όπου δεικτικά στοιχεία του προσώπου στο κείμενο μπορεί να συμπεριλαμβάνονται (διεπιδραστικό κείμενο/προσωπικό ύφος) ή να απαλείφονται (απρόσωπο ύφος/μη διεπιδραστικό κείμενο, ανάλογα με τη σχέση που θέλει να δημιουργήσει με τον συνομιλητή/τρια (Στάμου, 2014: 174).

Οι μηχανισμοί προσωπικής δείξης είναι οι προσωπικές αντωνυμίες και κυρίως η κλιτική μορφολογία της ρηματικής κατάληξης (Μπέλλα, 2014: 229). Η προσωπική δείξη συνδέεται με κοινωνικούς ρόλους, όπως επίσης και συγκεκριμένο περιεχόμενο (Levinson, 1983: 226), καθώς μέσω της προσωπικής δείξης, κωδικοποιούνται οι ρόλοι των συμμετεχόντων στην επικοινωνιακή περίσταση που παράγεται το εκφώνημα (Levinson, 1983: 62). Στο σύστημα της προσωπικής δείξης σημαντική είναι η διάκριση ανάμεσα την περιεκτική ή μη χρήση (π.χ. φεύγουμε), όπου μέσω της ανάλυσης είναι σημαντικό να διακρίνουμε, αν είναι ψευδοπεριεκτική η χρήση (Μπέλλα, 2014). Στην περιεκτική χρήση του α πληθυντικού ανήκουμε στην κοινότητα, ενώ με την ψευδοπεριεκτική χρήση δεν ανήκει ο ομιλητής στην κοινότητα, αλλά προβάλλει αυτή τη σχέση ως υπαρκτή.

Στη θεωρία για την Αρχή της Συνεργασίας και τις Γλωσσικές Πράξεις (δες αναλυτικά Saeed I. J., 1997· Warburton-Φιλιππάκη, 1992· Κανάκης, 2014) σημαντική είναι η συμβολή του Searle (1969) που διέκρινε πέντε κατηγορίες προσλεκτικών πράξεων (αντιστοιχεί στην πρόθεση του ομιλητή πίσω από μια λεκτική πράξη): (α). βεβαιωτικές ή αποφαντικές (assertives ή representatives), (β). κατευθυντικές (directives), (γ). δεσμευτικές (commissives), (δ). εκφραστικές (expressives) και (ε). διακηρυκτικές (declaratives). Στα δεδομένα εμφανίστηκαν μόνο βεβαιωτικές, κατευθυντικές για αυτό θα περιοριστούμε σε αυτά τα δύο είδη μόνο.

Οι βεβαιωτικές ή αποφαντικές πράξεις δηλώνουν πως ο ομιλητής/ομιλήτρια αποδέχεται την αλήθεια αυτού που λέει π.χ. το κρασί είναι ξινισμένο. Μπορούν να εκτιμηθούν ως αληθείς ή ψευδείς. Οι κατευθυντικές εκφράζουν το τι θέλουμε να κάνουν οι άλλοι από εμάς π.χ. Σταμάτα να μιλάς!.

3. Κειμενική λειτουργία (textual function) σύμφωνα με την οποία οργανώνουμε μία πληροφορία με συγκεκριμένο τρόπο (Halliday, 2014: 30). Το θέμα της πρότασης αφορά το πρώτο μέρος που εκφράζεται και θεωρείται δεδομένο. Το υπόλοιπο είναι το νέο – η νέα πληροφορία. Ως προς τη λειτουργία του θέματος στα ελληνικά υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις. Ο Πολίτης (2005) επισημαίνει πως η μελέτη των θεμάτων της ελληνικής δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στην ιδιότητα του θέματος ως αρχικού σημείου στην πρόταση, όπως υποστηρίζει ο Halliday, επειδή ο ίδιος εφάρμοσε τη γραμματική του θεωρία στα αγγλικά τα οποία έχουν σταθερή δομή και δε διακρίνονται από την ευελιξία όρων της νέας ελληνικής¹².

¹²Ο Πολίτης κάνει χρήση της διάκρισης της Vasconcellos (1992) σε μείζονα και ελάσσονα θέματα. Τα μείζονα θέματα είναι αναπαραστασιακά (ονοματικά) θέματα και αφορούν το υποκείμενο, το αντικείμενο ή συμπλήρωμα. Είναι γνωσιακά και μας μεταφέρουν τον εξωκειμενικό κόσμο. Αντίθετα τα ελάσσονα θέματα έχουν επιρρηματική ή συνδετική λειτουργία. Δεν είναι πάντα γνωσιακά, είναι προαιρετικά και εξασφαλίζουν

Συνδυάζοντας θεωρήσεις ανάλυσης λόγου.

Ιδιαίτερα παραγωγική στην ανάλυση των δεδομένων ήταν και οι Δείκτες λόγου (Halliday & Hasan, 1976) (π.χ. πάντως, επομένως, ειδικότερα κτλ.) με απαραίτητο φυσικά το διαχωρισμό της συνδεσιμότητας στα νέα ελληνικά ανάμεσα σε προτασιακό και κειμενικό επίπεδο (Georgakopoulou & Goutsos, 1998). Οι δείκτες λόγου δεν είναι απλώς μηχανισμοί συνοχής, αλλά υποδηλώνουν κειμενικές σχέσεις ανάμεσα σε αυτό που λέγεται ότι πράττεται και ότι γίνεται αντιληπτό (Schiffrin, 1987).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που διακρίνει ο Gee (2014: 19) είναι πως με τους κειμενικούς δείκτες συγκεκριμένες πληροφορίες προτάσσονται και προβάλλονται ως δεδομένες. Συγκεκριμένα, η πρόταση που εισάγεται με τον δείκτη λόγου προσφέρεται ως δεδομένη από τον ομιλητή/τρια στον αναγνώστη/στρια, ακροατή/τρια π.χ.

- (1) Παρόλο που τα χρήματα συχνά καθορίζουν το αποτέλεσμα των εκλογών, συνεχίσουμε να αποκαλούμε το πολίτευμα των Η.Π.Α. δημοκρατία
- (2) Παρόλο που συνεχίσουμε να αποκαλούμε το πολίτευμα στις Η.Π.Α. δημοκρατία, τα χρήματα συχνά καθορίζουν τα αποτελέσματα των εκλογών.

Στην (1) ο ομιλητής θεωρεί ως δεδομένο πως τα λεφτά καθορίζουν το αποτέλεσμα και έτσι η πρόταση αυτή υποβαθμίζεται και μπαίνει στο περιθώριο. Προτάσσεται η πληροφορία της κύριας πρότασης. Αντίστοιχα στο (2) συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο, όπου η πληροφορία που προβάλλεται είναι τα χρήματα που καθορίζουν το αποτέλεσμα των εκλογών.

ένα πλαίσιο ανάγνωσης του μηνύματος. Αφορούν θέματα προσανατολισμού και είναι κατά βάση συνδετικά, επιρρήματα, τροπικά, φράσεις που εισάγουν παραθέματα (Πολίτης, 2005: 795).

Ανάλυση εικόνων

Για την συγκριμένη μέθοδο ανάλυσης που αφορά αποκλειστικά τη ανάλυση εικόνων και όχι το συνδυασμό εικόνας με κείμενο ακολουθούμε την περιγραφή των Kress & van Leeuwen (2010). Παραδείγματα και αντίστοιχη ανάλυση στα ελληνικά έχει πραγματοποιηθεί από τον Μπονίδης (2009). Οι Kress και VanLeeuwen βασίζονται στη Συστημική Γραμματική του Halliday και για αυτό το λόγο η ανάλυσή τους χρησιμοποιεί τις τρεις μεταλειτουργίες που αναφέραμε προηγουμένως: την αναπαραστατική, την διαπροσωπική και την κειμενική. Φυσικά η σχέση της γραμματικής της εικόνας με τη γραμματική ομιλίας και γραπτού λόγου δεν είναι μία προς μία. Σε κάθε κεφάλαιό τους οι Kress και vanLeeuwen (2010) αναφέρουν τα σημεία που χρειάζονται προσοχή.

Αναπαραστατική μεταλειτουργία

Η αναπαραστατική μεταλειτουργία περιλαμβάνει τις διαδικασίες και τους συμμετέχοντες. Οι διαδικασίες χωρίζονται σε αφηγηματικές και εννοιολογικές. Στην περίπτωση των αφηγηματικών εννοιών ο αναλυτής αναφέρεται στους συμμετέχοντες που μπορεί να είναι δράστες ή αποδέκτες μιας ενέργειας. Στις αφηγηματικές διαδικασίες ανήκουν και οι διαδικασίες λόγου και οι νοητικές. Σε αυτήν την περίπτωση ανήκουν τα κόμικς για παράδειγμα, όπου με σύννεφα διαλόγου ή σκέψεων παρουσιάζονται τα λόγια/οι σκέψεις των συμμετεχόντων.

Στις εννοιολογικές διαδικασίες έχουμε τις ταξινομικές και τις συμβολικές. Οι ταξινομίες αναπαριστούν συμμετέχοντες ως προς τη δομή τους. Τέτοιου είδους ταξινομίες είναι για παράδειγμα οι εννοιολογικοί χάρτες και τα κοινωνιογράμματα.

Οι συμβολικές διαδικασίες αφορούν στο τι είναι και τι σημαίνει ένας συμμετέχων. Στην περίπτωση αυτή τα στοιχεία Φορείς που προσδιορίζουν τον συμμετέχοντα «ποζάρουν»

και δε συμμετέχουν στη δράση, όπως για παράδειγμα τα μολύβια που ζωγραφίζουν οι μαθητές/τριες συμβολίζουν τη μαθητική δραστηριότητα του «γραψίματος», δε συμμετέχουν ως δράστες.

Διαπροσωπική μεταλειτουργία

Εδώ μελετάται η σχέση του θεατή αναγνώστη/στριας με το οπτικό αντικείμενο και η σχέση που δημιουργείται. Εξετάζεται η επαφή, η κοινωνική απόσταση και η προοπτική.

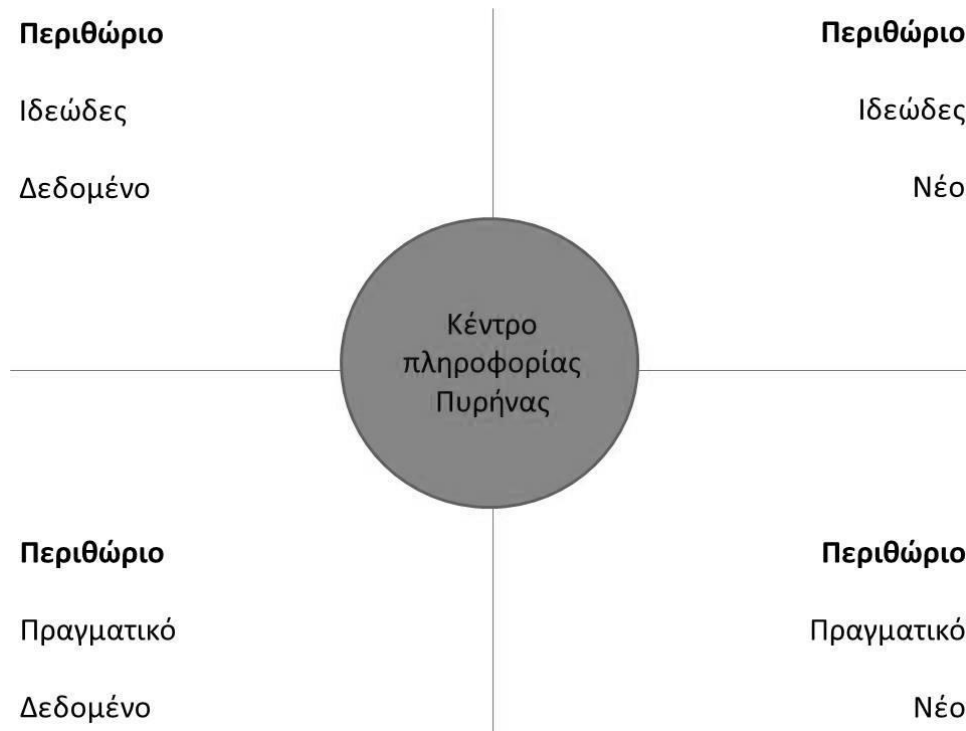
Η επαφή εξετάζεται μέσω του βλέμματος για παράδειγμα εάν οι συμμετέχοντες περιφρονούν, ελκύουν, αδιαφορούν για τον θεατή. Η κοινωνική απόσταση διαμορφώνεται από το πλάνο. Όσο πιο κοντινό είναι το πλάνο, τόσο στενότερη η σχέση και πιο ισότιμη. Όσο πιο μακρινό τόσο πιο απόμακρη και πιο άνιση. Τα πλάνα ορίζονται ως εξής:

- i. πολύ κοντινό πλάνο (πιο κοντά από κεφάλι ώμοι)
- ii. κοντινό πλάνο (κεφάλι ώμοι)
- iii. μέσο κοντινό πλάνο (έως γόνατα)
- iv. μακρινό πλάνο (το ανθρώπινο σώμα το μισό της εικόνας)
- v. πολύ μακρινό πλάνο (ακόμα μεγαλύτερη)

Η προοπτική χωρίζεται σε οριζόντια και κάθετη. Η οριζόντια προοπτική χωρίζεται σε μετωπική και οξεία. Η μετωπική προοπτική εμπλέκει ενώ η οξεία, όσο μεγαλύτερη τόσο αποξενώνει. Στην κάθετη προοπτική έχουμε την υψηλότερη, την οξεία και την χαμηλότερη από το θεατή. Στην υψηλότερη ο θεατής κοιτάει τα αντικείμενα και είναι εύκολα χειροπιαστά. Στην οξεία τα αντικείμενα είναι ισότιμα με τον θεατή, ενώ στην χαμηλότερη τα αντικείμενα είναι ψηλότερα και έχουν συμβολική δύναμη πάνω στον θεατή.

Η κειμενική μεταλειτουργία

Στην περίπτωση αυτή χωρίζεται η εικόνα σε τέσσερα τεταρτημόρια. Στο κέντρο βρίσκεται η βασική πληροφορία ,το ιδεολογικό μήνυμα. Τα υπόλοιπα στοιχεία είναι βοηθητικά και πλαισιώνουν το κεντρικό μήνυμα. Αριστερά είναι το Δεδομένο και Δεξιά το Νέο. Αντίστοιχα Κάτω είναι το Πραγματικό και Πάνω το Ιδεώδες.



Ανάλυση μεταφορικών αφηγήσεων

Για την ανάλυση των μεταφορικών αφηγήσεων χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση των (Semino, Demjen, και Demmen, (2016), όπου ουσιαστικά συνδυάζεται η μεταφορά στη Γνωστική Γλωσσολογία των Lakoff και Johnson (1980) με τα μεταφορικά σενάρια (metaphor scenarios) (Musolff, 2006) που συνδέουν τη γνωστική γλωσσολογία με τις προσεγγίσεις Ανάλυσης Λόγου στις μεταφορές και με τα μεταφορήματα (metaphoremes), όπου λαμβάνεται υπόψη η ερμηνεία των συμμετεχόντων (Cameron & Deignan, 2006· Gibbs & Cameron, 2008· Deignan, et al., 2013).

Η ανάλυση γίνεται και στις τρεις θεωρίες οι οποίες «αλληλεπιδρούν» κάτω από την έννοια του πλαισίου που είναι πάντοτε ενεργό. Σε ένα πρώτο επίπεδο (Γνωσιακή Σημασιολογία, - Lakoff & Johnson, 1980) η μεταφορά διαχωρίζεται σε Τομέας Στόχος (Target Domain) και Τομέας Πηγή (Source Domain) και αναζητούνται οι συνδέσεις.

Στο επόμενο επίπεδο, αναζητούνται μέσα στη μεταφορά τα σενάρια που μπορούμε να διακρίνουμε. Καθένα από τα σενάρια παρουσιάζει κάποια μοτίβα μέσα από τα οποία αναπτύσσεται (δες παραδείγματα σελ.). Το στάδιο αυτό της ανάλυσης εμπλέκει στοιχεί φορέας δράσης (agency), ενδυναμωσης/αποδυνάμωσης (dis/empowerment), αξιολογήσεις και συναισθηματικών συσχετισμών.

Στο τρίτο στάδιο σημασία όπως αναφέραμε έχει το μεταφόρημα, στην ερμηνεία του οποίου λαμβάνουμε υπόψη τους χρήστες. Οι χρήστες δίνουν συγκριμένη σημασία και πραγματολογική αξία στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ 1

Μια μέρα ζύπνησα και έπαιξα PUBG, έπαιξα με την ομάδα μου, ήταν 24 άτομα. Μετά συναντηθήκαμε σε ένα σπίτι για να πάρουμε όπλα, τις στολές και τα άλλα πράγματα που χρειαζόμασταν και μετά φύγαμε από το σπίτι. Ο κύκλος έκλεινε. Έπρεπε να φτάσουμε στο safe zone. Κάποιοι αντιμετώπισαν προβλήματα στον δρόμο αλλά τους βοηθήσαμε. Μετά όταν μπήκαμε στον κύκλο πήγαμε στα άλλα σπίτια για να αναβαθμίσουμε τα όπλα και να βρούμε med kit. Και μετά τρέχαμε στον κύκλο για τελευταία φορά επειδή είχε γίνει πολύ μικρό και εκεί πέφτανε λουκουμάκια ή αλλιώς airdrop που παίρνανε αεροπλάνο και το πετάει τυχαία. Εμείς τρέχαμε στο Air drop και βρήκαμε πάρα πολλά όπλα και πολύ πιο καλά από αυτά που είχαμε. Ζούσανε 10 και έπρεπε να βγεις πρώτος, αλλά κάποιοι (πέθαναν) έχασαν, για αυτό είχαμε μείνει 4 άτομα στην ομάδα. Βάζαμε Med Kit για να έχουμε φουλ ζωή αλλά ο κύκλος έκλεινε και άλλο όσο μικρό γινόταν τόσο πιο πολύ κινδυνεύαμε για αυτό σκύψαμε κάτω στα χόρτα για να μην μας δουν. Εμείς τους είχαμε δει. Μετά ζούσανε 5. Το παιχνίδι είχε γίνει πάρα πολύ δύσκολο αλλά ήμασταν 4 άτομα η ομάδα μου. Άρα ζούσε ένα άτομο. Εμείς ψάχναμε πάρα πολύ αλλά αυτός οδηγούσε αμάξι. Τον πυροβολούσαμε όλοι αλλά μετά έφυγε μετά είδαμε που πήγε επειδή πέταξε δύο smoke bombs ή αλλιώς (καπνογόνο) και μετά ψάχναμε. Ήταν σε ένα σπίτι. Μπήκαμε όλοι και πυροβολήσαμε και βγήκαμε πρώτοι. Αυτό ήταν το παιχνίδι. Ζούσανε 100 άτομα και έπρεπε να βγεις πρώτος. ΚΑΙ ΕΜΕΙΣ ΒΓΗΚΑΜΕ ΠΡΩΤΟΙ. (Σουκγιότ, MA).

Εκτενή παραδείγματα ανάλυσης δεδομένων

Ανάλυση μαθητικού κειμένου με θεωρία αξιολόγησης των Martin & White, *The Language of Evaluation: Appraisal of English*, 2005.

ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΟΠΤΙΚΩΝ - ΡΗΓΜΑ ΣΕ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Β Γυμνάσιου είναι και θετικές και αρνητικές για το διαδίκτυο.

Οι θετικές απόψεις είναι ότι περνάει εύκολα η ώρα τους όταν δεν έχουν να κάνουν κάτι, έχουν συνεχώς επαφή από τα μηνύματα με τους φίλους τους, βρίσκουν και μαθαίνουν επιπλέον πληροφορίες για κάτι, λύνουν ό,τι απορία έχουν, βλέπουν άλλα άτομα και μαθαίνουν για αυτά κ.α.

Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρη στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Δηλαδή όταν πηγαίνουν κάπου με την παρέα τους κάθονται μόνο στο διαδίκτυο και σχολιάζουν και βλέπουν κάθε ένα. Όλη την μέρα δεν κάνουν κάποιο χόμπι, αλλά είναι στο τηλέφωνο με αποτέλεσμα πολλά προβλήματα: όπως η ραδιενέργεια, η πλύση του εγκεφάλου, ο εθισμός, όλη μέρα δεν κάνουν τίποτα κ.α.

Αμα όμως δεν σταματήσουν όλα αυτά σύντομα θα τους γίνει καθημερινή συνήθεια με αποτέλεσμα την κάθε ώρα και στιγμή να την περνάνε σε μια οθόνη βλέποντας άσχετα πράγματα τα οποία δεν θα τους είναι χρήσιμα σε κάτι, εκτός κι αν είναι κάποια εργασία, αλλά να κάθονται όλη την μέρα δε λείει. Ντάξει δεν λέω είναι ωραίο να σερφάρεις όλη την μέρα, όμως κάποια στιγμή θα πρέπει να βάλουν ένα όριο, γιατί θα έχουν τις παραπάνω επιπτώσεις, κάτι που πιστεύω δεν θα ήθελε κανείς, αλλά φταίει το διαδίκτυο με τις εφαρμογές που έχει βγάλει και κατεβάσει.

Διάθεση (appreciation)

θετικές και Αρνητικές→

εύκολα ->

ωραίο->

Ετερογλωσσικό: Θετικές και αρνητικές Επειδή έχει αυτή τη φράση μεταφράζουμε την επιλογή οριστικής και γ προσώπου ως ετερογλωσσικό- αν όχι μονογλωσσικό.

Engagement: Συστέλλει τον διαλογικό χώρο-> Αναγνωρίζει μεν φωνές αλλά τις περιορίζει.

Οριστική (περνάει, είναι,) και γ πρόσωπο.

έχουμε ανακοίνωση (proclaim), αλλά δήλωση πιστεύω και

entertain(επικάλυψη) με δεοντική τροπικότητα (3.6.3)=>Διαλογική πρακτική ελέγχου και

συμμόρφωσης / δεν το κάνει η προστακτική/ Ως υποχρέωση, η προστακτική ως διαταγή

								Μονογλωσσι κότητα	Σημειώσεις
Συστολή (contract)						Διαστολή (expand)			
Άρνηση αναγνώρισης (disclaim)		Ανακοίνωση (proclaim)				Επικάλυψη (entertain)	Απόδοση -Παράθεση πηγής (Attribute)		
Άρνηση (deny)	Εναντίωση (counter)	Ταύτιση άποψης - έχω την ίδια άποψη με (concur)		Δήλωση (pronounce)	Υποστήριξη)		Αναγνώριση πηγής (aknowledge)	Απόσταση από πηγή (distance)	
		επιβεβαίωση (affirm)	παραδοχή (concede)						
δεν, μην	αν και, εκπληκτικό.. ..αλλά	φυσικά, εννοείται, φανερά	ομολογουμένο ς	υποστηρίζω, τα γεγονότα είναι τέτοια, πράγματι	η έρευνα αποδεικνύει, δείχνει	ίσως, είναι πιθανό, από ό,τι μου φαίνεται, προφανώς	ο Halliday συμφωνεί...Πολλοί Αυστραλοί λένε... Λέγεται(;	Ο Chomsky ισχυρίζεται....	
							(1) Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Β Γυμνασίου είναι και θετικές και αρνητικές για το διαδίκτυο.		περιόρισε τις φωνές των μαθητων σε θετικές και αρνητικές και γενικά όλων των κειμένων - από τεμπελιά, από συνήθεια, από τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα ως άνθρωποι; Βέβαια αυτό το κάνει να μην είναι μονογλωσσικό - όμως περιόρισε τη διαλογικότητα
							(2) Οι θετικές απόψεις είναι ότι περνάει εύκολα η ώρα τους		-γράφει σε γ πρόσωπο =>άρα αποκλείει τον εαυτό της και τους

							<p>όταν δεν έχουν να κάνουν κάτι, έχουν συνεχώς επαφή από τα μηνύματα με τους φίλους τους, βρίσκουν και μαθαίνουν επιπλέον πληροφορίες για κάτι, λύνουν ό,τι απορία έχουν, βλέπουν άλλα άτομα και μαθαίνουν για αυτά κ.α</p>			<p>νέους => ΔΕΙΞΗ!!</p>
							<p>(3) Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χωρίς στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Δηλαδή όταν πηγαίνουν κάπου με την παρέα τους κάθονται μόνο στο διαδίκτυο και σχολιάζουν και βλέπουν κάθε ένα. Όλη την μέρα δεν κάνουν κάποιο χόμπι, αλλά είναι στο τηλέφωνο με αποτέλεσμα πολλά προβλήματα: όπως η ραδιενέργεια, η πλύση του εγκεφάλου, ο εθισμός, όλη μέρα δεν κάνουν τίποτα κ.α.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • επανάληψη -> δεν κάνουν, δεν κάνουν

	<p>(5) Αμα όμως δεν σταματήσουν όλα αυτά σύντομα θα τους γίνει καθημερινή συνήθεια με αποτέλεσμα την κάθε ώρα και στιγμή να την περνάνε σε μια οθόνη βλέποντας άσχετα πράγματα τα οποία δεν θα τους είναι χρήσιμα σε κάτι, εκτός κι αν είναι κάποια εργασία, αλλά να κάθονται όλη την μέρα δε λέει</p>										<p>-Πρόσεξε την αλλαγή επιπέδου ύψους - register-δε λέει, ντάξει δε λέω→ εδώ η φωνή γλώσσας νέων - διαπλοκή με α πρόσωπο</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(6) Ντάξει δεν λέω είναι ωραίο να σερφά ρεις όλη την μέρα,				6) Ντάξει δεν λέω είναι ωραίο να σερφάρεις όλη την μέρα,						-νταξει δε λέω το ίδιο με πριν και α πρόσωπο
	(7α)όμως κάποια στιγμή									
						(7β) θα πρέπει να βάλουν ένα όριο, γιατί θα έχουν τις παραπάνω επιπτώσεις,				
						(7) κάτι που πιστεύω δεν θα ήθελε κανείς, αλλά φταίει το διαδίκτυο με τις εφαρμογές που έχει βγάλει και κατεβάσει.				

Αρχικά φαίνεται να ανοίγει τον διαλογικό χώρο, όμως εν τέλει τον συστέλλει με αποτέλεσμα να αναπαράγει κυρίαρχους λόγους. Με τρίτο πρόσωπο βγάξει τον εαυτό της. Στο τέλος του κειμένου σαν να συνομιλεί με νέους. Ενώ πριν σαν έκανε τυπική άσκηση για το

σχολείο. Το κείμενο υβριδικό στο τέλος. Ρήγμα στον κοινωνικό ιστό. Μετακίνηση από τους κυρίαρχους λόγους. Βέβαια αποποιείται ευθύνη στο τέλος.

Διάθεση (attitude):

-θετικές και αρνητικές απόψεις των μαθητών/τριών=> **εκτίμηση (appreciation), reaction - ποιότητα** - Ουσιαστικά επιλέγει να κατηγοριοποιήσει τις φωνές σε μεγαλύτερες κατηγορίες - προσδίδει αντικειμενικότητα με τρίτο πρόσωπο

-ωραίο να σερφάρεις=> **εκτίμηση (appreciation), reaction - ποιότητα** -

Graduation - Διαβάθμιση

<p style="text-align: center;">Διαβάθμιση (Graduation) αναβάθμιση/υποβάθμιση (upscaling/downscaling)</p>							
<p style="text-align: center;">Ισχύς (Force) - μετρήσιμα</p>						<p style="text-align: center;">Εστιασμός (Focus) - μη μετρήσιμα</p>	<p style="text-align: center;">Σημειώσεις</p>
<p style="text-align: center;">Ποσοτικοποίηση σε οντότητες (Quantification over entities)</p>				<p style="text-align: center;">Εντατικοποίηση (intensification over qualities and modalities)</p>			
<p>αριθμός (number)</p>	<p>μάζα/παρουσία (mass)</p>	<p>εύρος (extent)</p>		<p>ποιότητα - βαθμός (quality - degree)</p>	<p>Διαδικασία - σθένος (Process - vigour)</p>		
		<p>εγγύτητα (proximity)</p>	<p>κατανομή (distribution)</p>				
		<p>χρόνος</p>	<p>χώρος</p>	<p>χρόνος</p>	<p>χώρος</p>		

λίγα, πολλά, ένα περιστατικό ερευνώντων	μικρή ποσότητα	πρόσφατη , αρχαίο	διπλό νό,	διαρκές	ευρέως συνδεδεμένο	στενά	ελάχιστα διεφθαρμένος, πολύ διεφθαρμένο, ΕΔΩ: συγκριτικός, υπερθετικός, λεξικές φράσεις (ice cold, έκθεση σοκ), επανάληψη, μεταφορά	ελάχιστα ενοχλεί, ενοχλεί πολύ	-αληθινός πατέρας (αναβάθμιση) -ένα είδος απολογίας (υποβάθμιση)	
β. ελλιπής πληροφόρηση (υποβάθμιση)				α. συνεχής (επαφή με τα μηνύματα)(αναβάθμιση)						
				γ. κάθονται μόνο (υποβάθμιση)						
				δ. όλη μέρα (επανάληψη) (αναβάθμιση)			δ. όλη μέρα (επανάληψη) (αναβάθμιση)			
								9		
				ε. κάθε ώρα και στιγμή						

Ο/η συνερευνητής/τρια δημιουργεί ένα ετερογλωσσικό σύμπαν, καθώς από την αρχή κιόλας αναφέρει πως όσα θα πει σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών/τριών, τις οποίες διαχωρίζει σε θετικές και αρνητικές (1). Αυτός ο διαχωρισμός φαίνεται να διαστέλλει τη διαλογικότητα, λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς πως οι φωνές των ειδικών, μαθητών/τριών, γονέων αντικατοπτρίζονται μέσα από τις απόψεις που σχημάτισαν οι μαθητές/τριες μέσα στην τάξη και όχι μέσα από τα ίδια τα κείμενα. Στην περίπτωση αυτή όλες οι φωνές έχουν περάσει μέσα από το φίλτρο της συζήτησης της τάξης και έχουν διαχωριστεί σε θετικές και αρνητικές. Οπότε από τη μία πλευρά η συζήτηση στην τάξη αποκτάει μεγαλύτερη αξία από την ανάγνωση των κειμένων, από την άλλη οι διαφορετικές οπτικές διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες, θετικές και αρνητικές αποπλαισιώνοντας τους αρχικούς πομπούς (π.χ. Διευθυντές σχολείων, γονείς). Στην περίπτωση αυτή μπορεί κανείς να σημειώσει πως πιθανώς συστέλλεται η διαλογικότητα ή έστω φιλτράρεται μέσω ενός άλλου καναλιού, αυτού της συζήτησης μέσα στη σχολική αίθουσα, πράγμα που δείχνει πως η συζήτηση μέσα στην σχολική αίθουσα αποκτάει σημαντική βαρύτητα στη μαθησιακή διαδικασία.

(1) Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Β Γυμνασίου είναι και θετικές και αρνητικές για το διαδίκτυο

Ως προς τη διαλογικότητα το σύστημα δείξης της ελληνικής σε συνδυασμό με τις βεβαιωτικές πράξεις δείχνουν πως ο/η μαθήτρια αποκλείει τον εαυτό του από αυτό που περιγράφεται και το παρουσιάζει ως αδιαμφισβήτητη αλήθεια π.χ. Στα (2) και (3)

(2) Οι θετικές απόψεις είναι ότι περνάει εύκολα η ώρα τους όταν δεν έχουν να κάνουν κάτι, έχουν συνεχώς επαφή από τα μηνύματα με τους φίλους τους, βρίσκουν

(3) Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρη στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου.

Σε αυτές τις περιπτώσεις το κείμενο του μαθητή/της μαθήτριας θυμίζει περισσότερο ακαδημαϊκό λόγο και συγκεκριμένα λόγο ειδικών. Παρουσιάζονται οι πράξεις ως αναλλοίωτες αλήθειες. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως σε αυτήν την περίπτωση το κείμενο είναι μονογλωσσικό. Μας εμποδίζει η πρόταση (1), η οποία αποτελεί και την εισαγωγή (πρόλογο), όπου ο μαθητής/η μαθήτρια αναφέρει πως θα αναπτύξει τις θετικές και τις αρνητικές απόψεις αναφορικά με το ζήτημα που εξετάζεται. Και ενώ το κείμενο εξελίσσεται σε ένα ακαδημαϊκό επίπεδο ύφους και με την οπτική απόρριψης του διαδικτύου και προβολής των αρνητικών (4), στη συνέχεια επιλέγονται γλωσσικές επιλογές που να μην συστέλλουν αρχικά, παρόλα αυτά δημιουργούν ένα ετερογλωσσικό σύμπαν.

(4) Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρη στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Δηλαδή, όταν πηγαίνουν κάπου με την παρέα τους, κάθονται μόνο στο διαδίκτυο και σχολιάζουν και βλέπουν τον καθένα. Όλη την μέρα δεν κάνουν κάποιο χόμπι, αλλά είναι στο τηλέφωνο με αποτέλεσμα πολλά προβλήματα, όπως η ραδιενέργεια, η πλύση του εγκεφάλου, ο εθισμός, όλη μέρα δεν κάνουν τίποτα κ.α. Στο (5) μέσω της εναντίωσης (disclaim – counter) 'άμα όμως' σε συνδυασμό με την άρνηση (disclaim-deny) αρχίζει να διαφαίνεται μία άλλη οπτική, η οποία απορρίπτεται μεν. Η οπτική αυτή αφορά πως οι νέοι περνούν ώρα στο κινητό τους. Το τρίτο πρόσωπο και οι βεβαιωτικές πράξεις συνεχίζουν να δημιουργούν ένα πιο επίσημο ύφος το οποίο όμως διαρρηγνύεται από την φράση του νεανικού λεξιλογίου 'δε λείει'

(5) Άμα όμως δεν σταματήσουν όλα αυτά σύντομα θα τους γίνει καθημερινή συνήθεια με αποτέλεσμα την κάθε ώρα και στιγμή να την περνάνε σε μια οθόνη βλέποντας άσχετα

πράγματα τα οποία δεν θα τους είναι χρήσιμα σε κάτι, εκτός κι αν είναι κάποια εργασία, αλλά να κάθονται όλη την μέρα δε λέει

Αυτό το ρήγμα γίνεται ακόμη πιο έντονο με τη φράση του νεανικού λεξιλογίου 'ντάξει δε λέω', όπου παρατηρούμε και το πρώτο πρόσωπο να κάνει την εμφάνισή του με την κειμενική φωνή να γίνεται φανερή σε συνδυασμό με το β πρόσωπο. Αρχικά έχουμε μία άρνηση 'δεν' (disclaim – deny), η οποία ανοίγει με το πρώτο πρόσωπο σε μία δήλωση της μαθήτριας/του μαθητή (proclaim – concur). Η χρήση του 'Ντάξει δε λέω' είναι ένα στοιχείο προφορικοποίησης (conversational), το οποίο δημιουργεί μια νέα υβριδική ταυτότητα.

6) Ντάξει δε λέω είναι ωραίο να σερφάρεις όλη την μέρα,

για να συμπληρωθεί από την επικάλυψη (entertain) στο 7β. Η δεοντική τροπικότητα1 διαστέλλει τη διαλογικότητα στο ετερογλωσσικό σύμπαν που χτίζεται. Οι φωνές που εισάγονται βέβαια δεν ταιριάζουν με το ρήγμα που επισημάνθηκε προηγουμένως, καθώς επαναφέρουν τις αρχικές διαπιστώσεις για τους κινδύνους του διαδικτύου. Το τρίτο πρόσωπο επαναφέρεται μαζί με ένα λεξιλόγιο αυστηρότητας και επιβολή (πρέπει, όριο, επιπτώσεις).

(7β) θα πρέπει να βάλουν ένα όριο, γιατί θα έχουν τις παραπάνω επιπτώσεις,

Αυτός που θα βάλει το όριο δεν είναι η κειμενική φωνή ή οι μαθητές/τριες, αλλά μια αφηρημένη οντότητα. Η κειμενική φωνή εμφανίζεται στο τέλος για να διαστείλει αυτή τη φορά την ετερογλωσσικότητα με την πρωτοπρόσωπη επικάλυψη (entertain) 'πιστεύω'. Με

τον κειμενικό δείκτη 'αλλά' κατονομάζει ο μαθητής/η μαθήτρια την αιτία που δεν είναι άλλη από την αφηρημένη οντότητα 'το διαδίκτυο με τις εφαρμογές του'. Εδώ ο μαθητής/μαθήτρια εναλλάσσοντας το πρώτο πρόσωπο με το τρίτο δηλώνει ποιος 'φταίει' και αποποιείται κάθε ευθύνης (responsibility transmission).

(7) κάτι που πιστεύω δεν θα ήθελε κανείς, αλλά φταίει το διαδίκτυο με τις εφαρμογές που έχει βγάλει και κατεβάσει.

Είναι φανερό πως ο μαθητής/η μαθήτρια κατασκευάζει μια ταυτότητα ενήλικου συγγραφέα που βλέπει κινδύνους στο διαδίκτυο αναπαράγοντας το λόγο των διευθυντών του σχολείου και των γονέων. Και το υποσύστημα της διαβάθμισης (graduation) δείχνει με ποιες κοινότητες συντάσσεται (solidarity) ο μαθητής/η μαθήτρια. Η χρήση του διαδικτύου σε σχέση με τα μηνύματα αναβαθμίζεται (upscaling) ως προς το εύρος του χρόνου (extent – distribution – time) από το 'συνεχής' στο (1) και το 'όλη μέρα' στο (2) το οποίο επαναλαμβάνεται (επανάληψη). Από την άλλη υποβαθμίζει την πρακτική των νέων να κάθονται με το κινητό με το 'κάθονται μόνο' στο (3). Η επανάληψη 'δεν κάνουν τίποτε άλλο' στο (3) υποβαθμίζει την πρακτική των νέων με τα κινητά. Συντάσσεται η συγγραφέας με αυτές τις κοινότητες που διαβλέπουν αρνητικά στο διαδίκτυο και στη χρήση των νέων και δεν βλέπει θετικά από τη συχνή χρήση των κινητών. Ευθυγραμμίζει τους αναγνώστες που συμφωνούν με την αρνητική πολύωρη χρήση των κινητών και διαβλέπουν τους κινδύνους. Στο ρήγμα όμως που αναφερθήκαμε φαίνεται πως διαμοιράζεται απόψεις με τους συνομηλίκους της/του (ντάξει δε λέω) και έτσι δημιουργεί μία σχέση ταύτισης μαζί τους, η οποία διατηρείται ως ένα σημείο και από την αποποίηση της προσωπικής ευθύνης και τη ρίψη ευθυνών στο ίδιο το κινητό και τις εφαρμογές που κατασκευάζονται για αυτό. Το υποσύστημα της στάσης (attitude) βοηθάει στην κατανόηση του παραπάνω

συμπεράσματος καθώς από τη μία δημιουργείται ένα ετερογλωσσικό σύμπαν με θετικές και αρνητικές απόψεις μέσω εκτίμησης (appreciation), στο (1), καθώς ο μαθητής αντιδρά (reaction) και διαβλέπει διαφορετικές όψεις. Στο ρήγμα που αναφέρθηκε ο μαθητής/μαθήτρια αναφέρει στο (6) πως το να σερφάρεις είναι ωραίο και εδώ έχουμε αντίδραση η οποία είναι περιορισμένη.

Εκτενέστερες αναλύσεις ανά κύκλο

Α΄ Κύκλος

Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων

Σε αυτήν την κατηγορία η κειμενική φωνή φαίνεται αρχικά να διαστέλλει τη διαλογικότητα μέσω της φράσης «ένας μαθητής» που επαναλαμβάνεται. Βέβαια αυτή ήταν και η εκφώνηση της άσκησης. Είναι σημαντικό όμως να αναφέρουμε πως δεν ακολουθήθηκε στον ίδιο βαθμό στα υπόλοιπα μαθητικά κείμενα.

Μαθητικό κείμενο Α1¹³

Ο πιο σωστός τρόπος για έναν μαθητή 1η Γυμνασίου για καλή διατροφή είναι το να ακολουθεί την διατροφική πυραμίδα με συνδυασμό την γυμναστική. Σημαντικό είναι να τρώει γαλακτοκομικά προϊόντα για καλύτερη ανάπτυξη και γερά κόκαλα. Ο μαθητής είναι καλύτερα να αποφεύγει τα έτοιμα φαγητά που βρίσκουμε έξω και να τρώει το σπιτικό φαγητό και φρούτα στα διαλείμματα, αντί για πατατάκια κ.α. Ο μαθητής μπορεί να προτιμήσει το μαύρο ψωμί το οποίο είναι πιο υγιεινό, να καταναλώνει ψάρι, να αποφεύγει τα γλυκά γιατί περιέχουν πολλή ζάχαρη η οποία είναι ανθυγιεινή. Καλό θα είναι ο μαθητής να παίρνει πρωινό πριν πάει στο σχολείο, είτε γάλα με δημητριακά, είτε φρούρα, είτε κράκερ με τυρί κρέμα. Το πρωινό είναι το σημαντικότερο γεύμα της ημέρας. Αν η σωστή διατροφή συνδυαστεί με γυμναστική ο μαθητής θα έχει καλύτερη αντοχή και απόδοση.

(Μάριαν)

Αν λάβουμε υπόψη το περιεχόμενο πως αυτός ο «ένας μαθητής» είναι ο συγγραφέας του κειμένου, παρατηρούμε πως δεν θέλει να εμπλακεί ο ίδιος, μόνο εκφράζεται μέσα από αυτήν την αφηρημένη οντότητα και το γεγονός πως το υπόλοιπο κείμενο είναι

¹³ Το Α υποδηλώνει πως είναι δεδομένο του Α κύκλου.

μονογλωσσικό, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα (1) και (2), καθώς δε γίνεται συζήτηση και οι προτάσεις με οριστική παρουσιάζουν τις θέσεις ως δεδομένες (taken for granted) (Martin & White, *The Language of Evaluation: Appraisal of English*, 2005, p. 100).

(1). *Σημαντικό είναι να τρώει γαλακτοκομικά προϊόντα για καλύτερη ανάπτυξη και γερά κόκαλα.*

(2). *Καλό θα είναι ο μαθητής να παίρνει πρωινό πριν πάει στο σχολείο, είτε γάλα με δημητριακά, είτε φρούτα, είτε κράκερ με τυρί κρέμα. Το πρωινό είναι το σημαντικότερο γεύμα της ημέρας.*

Εξαίρεση αποτελεί η λογική πρόταση (3), όπου η τροπικότητα με το ‘μπορεί’ εντάσσει τη λογική πρόταση και στην κατηγορία της επικάλυψης (entertain).

(3). *Ο μαθητής μπορεί να προτιμήσει το μαύρο ψωμί το οποίο είναι πιο υγιεινό, να καταναλώνει ψάρι, να αποφεύγει τα γλυκά γιατί περιέχουν πολλή ζάχαρη η οποία είναι ανθυγιεινή.*

Και το υποσύστημα της διάθεσης (attitude) φανερώνει πως κατά βάση ο συγγραφέας εκτιμά ως σημαντικές αξίες (appreciation-valuation) τη σωστή διατροφή, την καλύτερη ανάπτυξη και την υγιεινή διατροφή. Αυτές οι αξίες είναι σημαντικές για την κοινότητα των διατροφολόγων και όσων συντάσσονται (solidarity) με τη σωστή διατροφή. Ευθυγραμμίζει με τον τρόπο αυτό αναγνώστες που αξιολογούν θετικά αυτά τα στοιχεία. Η οπτική αυτή αλλά και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται αντανακλάται κατά βάση στα κείμενα του γιατρού και των διατροφολόγων.

Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων - Η ανάδυση της υποκειμενικότητας μέσω ψευδοπεριεκτική σχέσης.

Στο συγκεκριμένο κοινωνιογλωσσολογικό προφίλ αναπαράγονται οι υβριδικοί λόγοι, όμως η κειμενική φωνή κάνει αισθητή την παρουσία της μέσω του α' προσώπου.

Μαθητικό κείμενο 2

Οι τρόποι σωστής διατροφής από έναν μαθητή της πρώτης Γυμνασίου πιστεύω πως αν ρωτούσατε θα σας απαντούσαν να μην τρώμε πολλά σουβλάκια και πολλά ανθυγιεινά. Να τρώμε όσο πιο συχνά μπορούμε φρούτα και χυμούς, να γυμναζόμαστε πιο συχνά, όπως να τρέχουμε, να περπατάμε και τα καλοκαίρια να κολυμπάμε. Επίσης, καλό θα ήτανε από μικροί ο οργανισμός μας να μάθει να τρώει υγιεινά και όχι ανθυγιεινά γιατί όταν μεγαλώνουμε θα έχουμε προβλήματα με τον οργανισμό μας.

(Γιάννης)

Στο μαθητικό κείμενο 2, ακολουθείται η στρατηγική της δήλωση (proclaim) όπου η ετερογλωσσία προωθείται μεν αλλά συστέλλεται από την προσωπική θέση της κειμενικής φωνής (πιστεύω).

(1) Οι τρόποι σωστής διατροφής από έναν μαθητή της πρώτης Γυμνασίου πιστεύω πως αν ρωτούσατε θα σας απαντούσαν να μην τρώμε πολλά σουβλάκια και πολλά ανθυγιεινά

Στο (1) ο/η συγγραφέας στήνει ένα σκηνικό συνέντευξης πιθανώς όπου κάποιοι ρωτούν και κάποιοι απαντούν. Με αυτή την έννοια δημιουργεί ένα διάλογο. Τα πρόσωπα που απαντούν συμβουλεύουν όπως φαίνεται από την επιλογή της υποτακτικής στο (2). Η λογική πρόταση (proposition) θυμίζει προφορικό λόγο.

(2) Να τρώμε όσο πιο συχνά μπορούμε φρούτα και χυμούς, να γυμναζόμαστε πιο συχνά

Η χρήση του α πληθυντικού που επιλέγεται (μπορούμε, γυμναζόμαστε) εμπλέκει τους αναγνώστες και δημιουργεί μια συμμόρφωση και ευθυγράμμιση μαζί τους.

Στο υποσύστημα της διάθεσης (attitude) όπως και στο μαθητικό κείμενο 1 εκτιμώνται ως σημαντικές αξίες (appreciation - valuation) η *σωστή* διατροφή και η αποφυγή ανθυγιεινών. Στο υποσύστημα της διαβάθμισης (graduation) αναβαθμίζονται ως σημαντικά στοιχεία η μη κατανάλωση πολλών φαγητών(π.χ. σουβλάκια) που θεωρούνται ανθυγιεινά, αλλά και η κατανάλωση φρούτων και χυμών. Τα υποσυστήματα διάθεσης και διαβάθμισης είναι αποκαλυπτικά για τη στάση του/της συγγραφέως, όπου προβάλλονται ως αξίες η κατανάλωση φρούτων και λαχανικών και η μη κατανάλωση ανθυγιεινών. Η κειμενική φωνή ευθυγραμμίζει τους αναγνώστες με αυτές τις τοποθετήσεις. Εναλλακτικές οπτικές δεν συζητούνται ούτε εισάγονται για να απορριφθούν (όπως με άρνηση ή εναντίωση)

Στο σύνολό του ο μαθητής/η μαθήτρια φαίνεται να αναπαρήγαγε λόγους ειδικών και γονέων που επιβάλλονται. Η βασική διαφοροποίηση με το παραπάνω κείμενο είναι η εμφάνιση της υποκειμενικότητας του μαθητή / της μαθήτριας πίσω από το συλλογικό υποκείμενο που κατασκευάζει, η οποία αναφέρει υπόρρητα πως όλα αυτά επιβάλλονται. Ο λόγος των οικολόγων αποσιωπήθηκε και εδώ.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε μία στάση και να παρατηρήσουμε πως ο λόγος των ειδικών πίσω από το προσωπείο των γλωσσικών τους επιλογών, κυρίως ως προς τις τροπικότητες (και στις τροπικότητες εντάσσουμε και τη προσωπική δείξη), φαίνεται να επηρεάζει το λόγο των μαθητών/τριών, καθώς αναπαράγεται. Η αναπαραγωγή γίνεται όμως μέσω του ψευδοπεριεκτικού α πληθυντικού. Στην περίπτωση αυτή η δείξη προσώπου κατασκευάζεται από τη μία γύρω από τη συλλογική ταυτότητα που κατασκευάστηκε στην τάξη. Από την άλλη καθώς τα κείμενα είναι ατομικά, έχουμε την ψευδοπεριεκτική δείξη (Haverkate, 1992) που αναδεικνύεται σε κείμενα που επιθυμούν να δημιουργήσουν μια εγγύτερη σχέση με τον δέκτη. Τέτοιου είδους σχέσεις οι μαθητές/τριες εντόπισαν στα κείμενα των διατροφολόγων. Αν και ο μαθητής/ η μαθήτρια κατασκευάζει την εμπειρία του/της μέσα από την απόδοση της Δράσης σε Δράστες χρειάζεται προσοχή στην ανάλυση

σε συνδυασμό με τους λόγους που αναπαράγει. Αντίστοιχα ο μαθητής / η μαθήτρια χρησιμοποιεί κατευθυντικές πράξεις (π.χ. να τρώμε, να γυμναζόμαστε ΜΚΑ2.) δίνοντας συμβουλές. Συμβουλές δόθηκαν στο μεγαλύτερο φάσμα των κειμένων που επεξεργαστήκαμε στην τάξη (γιατροί, ειδικοί, γονείς, ηλικιωμένοι, youtubers κτλ.).

Συνδυάζοντας τις παραπάνω γραμματικές επιλογές με την αναπαραγωγή αποκλειστικά του λόγου των ειδικών (γιατρών και διατροφολόγων) μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές των μαθητών/τριών (όπως για παράδειγμα οι αναφορές σε φρούτα, χυμούς, ανθυγιεινά, οργανισμός) με την αποσιώπηση του λόγου των οικολόγων και των ηλικιωμένων παρατηρούμε πως ο μαθητής/ η μαθήτρια αναπαράγει λόγους κυρίαρχους πίσω από την κατασκευή σχέσης οικειότητας.

Το ψευδοπεριεκτικό αυτό το συναντούμε στον διαφημιστικό λόγο, όπου οι εταιρείες θέλουν να παράγουν προϊόντα και να τα προωθήσουν. Στο κοινωνιογλωσσολογικό αυτό προφίλ φαίνεται να μην έγινε αντιληπτή η προφορικοποίηση (conversationalization) που επιλέγονται από τους κυρίαρχους λόγους για να προωθήσουν τα συμφέροντά τους. Το προφίλ αυτό θυμίζει τη στρατηγική των πανεπιστημίων που συγκρίνει ο Fairclough (Phillips & Jorgensen, 2002). Τα Πανεπιστήμια προκειμένου να προσεγγίσουν τους φοιτητές επιλέγουν ένα υψηλό επίπεδο διαρρηματικότητας, προκειμένου να αποκτούν μια σχέση οικειότητας με τους μελλοντικούς φοιτητές.

Αντίθετα ο λόγος των οικολόγων επιλέγοντας ένα αυστηρό επιστημονικό λόγο σύμφωνα με την άποψη των μαθητών/τριών, μοιάζει απροσπέλαστος. Ο υποτακτικός λόγος και το ειδικό λεξιλόγιο απομακρύνουν τους μαθητές/τριες από την κατανόησή του και έτσι ουσιαστικά δεν μπορεί να γίνει αντιληπτός. Παράλληλα ο λόγος ειδικών – Μ.Μ.Ε. που επιλέγει να μικρύνει την απόσταση μαθητή-κειμένου καλύπτει πολλά στοιχεία, τα οποία δεν έγιναν αντιληπτά.

Τα μαθητικά κείμενα A1 (4 μαθητές/τριες) και A2 (1 μαθητής/τρια) αποτελούν περιφερειακές συμπεριφορές σε σχέση με τα Κείμενα A3 (11 μαθητές/τριες) και A4 (2 μαθητές/τριες), τα οποία φανερώνουν την κύρια στρατηγική που ακολούθησαν οι μαθητές/τριες.

Από τα μαθητικά κείμενα A3 και A4 γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές/τριες επηρεάστηκαν όχι μόνο από τα κείμενα που εισήχθησαν στη σχολική αίθουσα, αλλά και από τα όσα συζήτησαν μεταξύ τους. Ανακάλεσαν στοιχεία που δεν τα αναπαρήγαγαν στα μετακείμενα, δημιουργώντας μια πιο ανοιχτή σχέση σχολείου κοινωνίας μακριά από τα καθιερωμένα όρια της σχολικής αίθουσας.

Παράθεση – συζήτηση ποικιλίας κειμενικών φωνών

Με ρητή παράθεση (Ο Χ λέει/υποστηρίζει...) προβάλλεται όλη η διαλογική αλυσίδα από την θέση των ερωτημάτων και τη συλλογή των κειμένων μέχρι την επεξεργασία σε ομάδες και την παρουσίαση σε ομάδες. Η ρητή παράθεση αποτελεί τη βασική στρατηγική που ακολουθήθηκε από την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Η θεωρία Αξιολόγησης (Appraisal Theory) των Martin & White (2005) μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε τις κοινότητες με τις οποίες ευθυγραμμίζονται ή όχι (dis/alignment), ποιες οπτικές προβάλλουν, ποιες απορρίπτουν ή υποβαθμίζουν.

Η διακειμενική αλυσίδα θα μπορούσε να γίνει και με υπόρρητη αναπαραγωγή μέσα από γραμματικές επιλογές (συστατική διακειμενικότητα/constitutive intertextuality). Στις γλωσσικές επιλογές ο μαθητής/η μαθήτρια αναφέρει συγκεκριμένες γραμματικές επιλογές που αναπαρήχθησαν από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Έτσι για παράδειγμα αναπαράγονται από το γιατρό ή τους οικόλογους οι αντίστοιχες λεξικές επιλογές (ισορροπημένα ή χημική σύσταση.)

Μαθητικό κείμενο Α3

Η σωστή διατροφή έχει πολλές διαφορετικές έννοιες και πολλές γνώμες. Για παράδειγμα οι ειδικοί (ο γιατρός, ο Σεφ, διαιτολόγοι), μας λένε να τρώμε ισορροπημένα, δηλαδή από όλες τις ομάδες τροφίμων. Τα φαγητά από τα fast food να τα καταναλώνουμε σε λίγες ποσότητες. Η οικογένεια όμως προτιμάει το σπιτικό φαγητό. Οι ηλικιωμένοι συμφωνούν με αυτό που είπε η οικογένειά μας. Από την άλλη η εκκλησία μας λέει να είμαστε εγκρατείς, δηλαδή να πάρουμε από τις τροφές μόνο αυτό που χρειαζόμαστε. Μια YouTuber μας δείχνει πώς να κάνουμε ένα υγιεινό πρωϊνό. Οι οικολόγοι μας λένε για τη χημική σύσταση των φαγητών, δηλαδή μια κομπόστα είναι πιο υγιεινή, όταν είναι φτιαγμένη στο σπίτι παρά όταν είναι φτιαγμένη από το εργοστάσιο, επειδή στο σπίτι άμα το φτιάξεις κρατάει λίγες μέρες ενώ στο εργοστάσιο με τις χημικές ουσίες μπορεί να κρατήσει έναν χρόνο. Επίσης οι καπνοί που βγαίνουν από το εργοστάσιο ρυπαίνουν το περιβάλλον. Ο γυμναστής μας λέει ότι πρέπει να υποστηρίξουμε τη μεσογειακή διατροφή. Ο φαρμακοποιός μας λέει ότι εκτός από την υγιεινή διατροφή που θα υποστηρίξουμε πρέπει να κάνουμε και γυμναστική.

(Ροζαλία)

Στο (1) αρχίζει η παρουσίαση των απόψεων και με το ρήμα 'λένε' μέσω αναγνώρισης της πηγής (acknowledgement), η οποία αποτελεί και την κυρίαρχη στρατηγική.

(1). *Για παράδειγμα οι ειδικοί (ο γιατρός, ο Σεφ, διαιτολόγοι), μας λένε να τρώμε ισορροπημένα, δηλαδή από όλες τις ομάδες τροφίμων. Τα φαγητά από τα fast food να τα καταναλώνουμε σε λίγες ποσότητες.*

Ο/η συγγραφέας ομαδοποιεί σε μια κατηγορία τις απόψεις του γιατρού, του Σεφ και των διαιτολόγων αντανακλώντας σχετική συζήτηση σε υποομάδες και σε ολομέλειες. Η γενίκευση αυτή φανερώνει το τρόπο που επεξεργάστηκαν οι μαθητές/τριες τις οπτικές με έναν δυναμικό τρόπο.

Η επόμενη πρόταση (2), αν και συστέλλει τη διαλογικότητα (disclaim) φανερώνει την αντίθεση (counter) με τον δείκτη 'όμως' της θέσης της οικογένειας με τις προηγούμενες ομάδες που αναφέρονται στο fast food. Η αντίθεση συνδέεται (connections, Gee (2014b: 132)) με το ρήμα επιλογής (selection verb) 'προτιμάει' και την αξία (appreciation - evaluation) του φαγητού ('σπιτικό') και την οικογένεια. Επομένως, ο λόγος της οικογένειας έρχεται σε σύγκρουση με τον προηγούμενο λόγο και γενικότερα έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη συλλογική οπτική του (1). Χαρακτηριστικό είναι πως οι συνεντεύξεις που συλλέχθηκαν αφορούσαν απόψεις μητέρων. Εδώ αλλάχθηκε ο λόγος μητέρων σε λόγο οικογένειας, αποδίδοντας πιθανώς τη διατροφική ταυτότητα της οικογένειας στη φωνή της μητέρας. Για άλλη μια φορά η επεξεργασία των απόψεων είναι φανερή από τη σχετική συζήτηση στην τάξη, όπου δηλώθηκε ρητώς η αντίθεση της οικογένειας για το fast food.

(2). Η οικογένεια όμως προτιμάει το σπιτικό φαγητό.

Με τη στρατηγική της γενίκευσης οι μαθητές/τριες στο (3) συνδέουν και τους ηλικιωμένους με τις οπτικές αυτές μέσω της επιβεβαίωσης (ανακοίνωση - ταύτιση απόψεων - επιβεβαίωση) της οπτικής ηλικιωμένων με τους γονείς λόγω του ρήματος 'συμφωνούν'. Παράλληλα, χρησιμοποιείται και η παράθεση της πηγής ('οι ηλικιωμένοι').

(3). Οι ηλικιωμένοι συμφωνούν με αυτό που είπε η οικογένειά μας.

Στο (4) παρουσιάζεται ένας τρίτος πόλος, η οπτική της εκκλησία, η οποία ως προς το θέμα της διατροφή, όπως φάνηκε από την επεξεργασία των κειμένων στην εν λόγω κοινότητα, δεν είναι τόσο προβεβλημένη όσο η κυρίαρχη οπτική των σεφ, διατροφολόγων και YouTubers. Χρησιμοποιείται η γνώριμη στρατηγική της παράθεσης της πηγής (acknowledgement). Με την εκκλησία συνδέεται η κοινωνική εκτίμηση (social esteem) και συγκεκριμένα με το επίθετο «εγκρατείς». Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες οπτικές ο/η συγγραφέας παραθέτει την οπτική μεν, αλλά δεν εμπλέκεται στο βαθμό που ενεπλάκη προηγουμένως μέσω αντιθέσεων και λεξικών επιλογών.

(4) Από την άλλη η εκκλησία μας λέει να είμαστε εγκρατείς, δηλαδή να πάρουμε από τις τροφές μόνο αυτό που χρειαζόμαστε.

Στο (5) το ρήμα ‘δείχνει’ κατατάσσει αυτήν την οπτική στην υποστήριξη (endorses). Η διαλογικότητα συστέλλεται και η άποψή της προβάλλεται ως ιδιαίτερα σημαντική. Και μέσα στη σχολική αίθουσα υπήρχε ενθουσιασμός με την ανάλυση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Αν και υπήρχε συζήτηση αναφορικά με το ρόλο της και τα προϊόντα που προωθεί δεν υπάρχουν αναφορές στην οικονομικό κέρδος και στον τρόπο που το αποκομίζει. Συνδέεται μάλιστα η YouTuber με την αξία (appreciation - valuation) του υγιεινού πρωινού.

(5). Μια YouTuber μας δείχνει πώς να κάνουμε ένα υγιεινό πρωινό.

Αν και το κείμενο A3 είναι κατά βάση αντιπροσωπευτικό το παράθεμα (7) αποτελεί εξαίρεση. Και σε άλλα κείμενα αναφέρθηκε η οπτική των οικολόγων. Στο παρόν κείμενο όμως η οπτική αυτή ενισχύθηκε με περαιτέρω εξωκειμενικές πληροφορίες. Με τον όρο εξωκειμενικές στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρομαι σε πληροφορίες πέρα από τα κείμενα και τη συζήτηση στη σχολική αίθουσα. Το παράδειγμα για την κομπόστα που αναφέρεται είναι παράδειγμα του μαθητή/της μαθήτριας που έφερε ο ίδιος/ η ίδια.

Σημαντική είναι και η αλλαγή επιπέδου ύφους στο (6). Το κείμενο γενικά ήταν δυσνόητο λόγω του ειδικού λεξιλογίου (π.χ. ρύποι, διοξειδίο του άνθρακα). Ο μαθητής/μαθήτρια προχωράει και μεταφέρει το κείμενο στο επίπεδο ύφους των μαθητών/τριών μέσω παράθεσης παραδείγματος ('Επίσης οι καπνοί που βγαίνουν από το εργοστάσιο ρυπαίνουν το περιβάλλον'). Εδώ μπορούμε να κάνουμε λόγο για υβριδικότητα, καθώς ο λόγος των οικολόγων συγχωνεύτηκε με το λόγο των μαθητών/τριών και με τη στρατηγική της αλλαγής επιπέδου ύφους (register). Έτσι ο μαθητής/τρια φροντίζει να οικειοποιηθεί τη γνώμη των οικολόγων κάνοντάς την πιο οικεία στην κοινότητά του.

(6). Οι οικολόγοι μας λένε για τη χημική σύσταση των φαγητών, δηλαδή μια κομπόστα είναι πιο υγιεινή, όταν είναι φτιαγμένη στο σπίτι παρά όταν είναι φτιαγμένη από το εργοστάσιο, επειδή στο σπίτι άμα το φτιάξεις κρατάει λίγες μέρες ενώ στο εργοστάσιο με τις χημικές ουσίες μπορεί να κρατήσει έναν χρόνο. Επίσης οι καπνοί που βγαίνουν από το εργοστάσιο ρυπαίνουν το περιβάλλον.

Η οπτική των γυμναστών προβάλλεται ως υποχρέωση ('πρέπει') και συνδέεται με τη μεσογειακή διατροφή, ενώ η διαστολή της διαλογικότητας συνεχίζεται με την οπτική της φαρμακοποιού (8) η οποία συνδέεται με οπτική γυμναστή.

(7) Ο γυμναστής μας λέει ότι πρέπει να υποστηρίξουμε τη μεσογειακή διατροφή.

(8) Ο φαρμακοποιός μας λέει ότι εκτός από την υγιεινή διατροφή που θα υποστηρίξουμε πρέπει να κάνουμε και γυμναστική.

Το σύστημα της διαβάθμισης στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν παίζει τον ίδιο ρόλο με άλλα μαθητικά κείμενα του Α και Β κύκλου. Χρησιμοποιείται κατά βάση σε ορισμένες

λογικές προτάσεις και ευθυγραμμίζει τους αναγνώστες με την εκάστοτε οπτική που προβάλλεται.

Οι λόγοι επίσης δεν αναφέρονται απλώς αλλά μέσα από τους Δείκτες Λόγου. Για παράδειγμα ο μαθητής/ μαθήτρια αναγνωρίζει την αντίθεση οικογένειας (*Η οικογένεια όμως προτιμάει το σπιτικό φαγητό*) με τους λόγους των ειδικών που αναπαρήγαγαν ένα καταναλωτικό λόγο συνδέοντας την ισορροπημένη διατροφή με το fast food. Αντίστοιχα συνεχίζει τη διαλογική συζήτηση και αναγνωρίζει πως οι ηλικιωμένοι τοποθετούνται μαζί με την οικογένεια (οι ηλικιωμένοι συμφωνούν). Η διαλογική αλυσίδα δεν αναπαράγεται απλώς με αναφορά και παραθετική λογική, αλλά επεξεργασμένη από τον μαθητή/μαθήτρια σε ένα ζωντανό διάλογο μεταξύ των λόγων οι οποίοι συγκρούονται (ειδικοί Vs οικογένεια, ηλικιωμένοι) ή διαφοροποιούνται εντελώς, όπως ο λόγος της Εκκλησίας (π.χ. *Από την άλλη η εκκλησία μας λέει να είμαστε εγκρατείς, δηλαδή να πάρουμε από τις τροφές μόνο αυτό που χρειαζόμαστε*).

Οι στρατηγικές που ακολουθούνται στο ΜΚΑ3 σε αυτήν την περίπτωση είναι ποικίλες. Δημιουργήθηκε ένα ετερογλωσσικό σύμπαν και η διαλογικότητα κατά βάση διαστελλόταν (1,4,6-8) με σημεία συστολής (2). Η θεωρία της Αξιολόγησης βοήθησε στον εντοπισμό λεπτών αποχρώσεων, όπως η αντίθεση της οικογένειας και των ηλικιωμένων (2,3) με τους γιατρούς και διατροφολόγους, όπως επίσης και η προώθηση της άποψης YouTubers. Ο/η συγγραφέας φαίνεται να τοποθετεί τον αναγνώστη σε μία ποικιλία φωνών και οπτικών και να συζητάει το ζήτημα της διατροφής. Δεν επιδιώκεται η σύγκρουση με καμία ομάδα και δημιουργεί δεσμούς αλληλεγγύης (solidarity). Η χρήση του α πληθυντικού (μας λέει, κάνουμε) αποτελούν ενδείκτες με τους οποίους ο/η συγγραφέας κατασκευάζει μια περιεκτική ταυτότητα με τους πιθανούς αναγνώστες.

Γνώμη νέων – ρητή τοποθέτηση σύγκρουσης ή συμμόρφωσης

Στο ΜΚ4 υπάρχει παράθεση των κυρίαρχων λόγων και αναγνώρισή τους ως δυνάμεων εξουσίας. Επίσης, παρουσιάζεται η ρητή έκφρασης γνώμης, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση ταυτίζεται με την άποψη της οικογένειας. Το συγκεκριμένο μαθητικό κείμενο αντιπροσωπεύει μία άλλη σειρά στρατηγικών που βρίσκεται κοντά με την κατηγορία του μαθητικού κειμένου Α3 με τη διαφορά ότι προβαίνει σε ρητή δήλωση στο κλείσιμο του κειμένου. Επίσης, υπάρχει ρητή αναγνώριση εξουσίας από συγκεκριμένες φωνές και κειμενικά είδη, όπως του γιατρού.

Μαθητικό κείμενο Α4

Δύο από τους πολλούς ειδικούς που επισκεφτήκαμε ή παρακολουθήσαμε μας επιβάλλουν να ακολουθήσουμε την μεσογειακή διατροφή. Ένας άλλος επιστήμονας μας υποστηρίζει τον υδατάνθρακα και να αποφεύγουμε το αλάτι και την ζάχαρη. Ένας τεχνολόγος τροφίμων υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να τρώμε συχνά κονσερβοποιημένα προϊόντα. Η φαρμακοποιός όταν επισκεφτήκαμε μας πρότεινε να τρώμε σωστά και να γυμναζόμαστε. Ένας διάσημος σεφ μας προτείνει να τρώμε καλά γεύματα ανά τρεις ώρες. Ένας ιερέας μας προτείνει να τρώμε ό,τι έχουμε ανάγκη. Οι οικολόγοι μας λένε να τρώμε με μέτρο και να μην κάνουμε σπατάλη του φαγητού. Οι ηλικιωμένοι μας προτείνουν να τρώμε τα δικά μας ντόπια φαγητά και όχι από τα fast food και τα συσκευασμένα προϊόντα. Ένας άλλος τρόπος ενημέρωσης, όπου χρησιμοποιείται σήμερα είναι το διαδίκτυο. Υπάρχουν διάφορα βίντεο όπου μας πληροφορούν για ένα άλλο είδος διατροφής. Επίσης, οι διαφημίσεις μας επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά για την υγεία μας.

Κατά τη γνώμη μου και με βάση αυτά που μου λέει η οικογένειά μου μπορούμε να τρώμε από όλες τις ομάδες τροφίμων, αλλά με μέτρο.

Σε γενικές γραμμές κατασκευάζεται ένα ετερογλωσσικό κείμενο που διαστέλλει τη διαλογικότητα, εκτός των λογικών προτάσεων (1,2&11), όπου υπάρχει συστολή της διαλογικότητας. Σε αντίθεση με την προηγούμενη οπτική εδώ υπάρχει εναντίωση απέναντι στις απόψεις των ειδικών μέσω του ρήματος ‘επιβάλλουν’. Με το ρήμα αυτό ο/η συγγραφέας αντανακλά και τη συζήτηση στη σχολική αίθουσα όπου οι μαθητές/τριες είχαν επισημάνει τη συχνή επανάληψη της δεοντικής τροπικότητας μέσω του ρήματος ‘πρέπει’. Οι απόψεις διατροφολόγων και γιατρού εδώ ενοποιούνται ως λόγος ειδικών λόγω των ομοιοτήτων που εντόπισαν οι μαθητές/τριες κατά το στάδιο της διακειμενικής ανάγνωσης.

(1) Δύο από τους πολλούς ειδικούς που επισκεφτήκαμε ή παρακολούθησαμε μας επιβάλλουν να ακολουθήσουμε την μεσογειακή διατροφή.

Στο (2) παρατίθεται άλλη μία οπτική συστέλλοντας ακόμη περισσότερο τη διαλογικότητα με το ρήμα ‘υποστηρίζει’ καθώς προβάλλεται μία δήλωση. Θα μπορούσε να καταχωριστεί και στην παράθεση πηγής (acknowledgement) η επιλογή του αόριστου άρθρου ‘ένας’. Η επιλογή αυτή μοιάζει σαν να μειώνει την προέλευση της πηγής και να συλλειτουργεί με το ρήμα ‘υποστηρίζει’.

(2) Ένας άλλος επιστήμονας μας υποστηρίζει τον υδατάνθρακα και να αποφεύγουμε το αλάτι και την ζάχαρη

Η διαλογικότητα, κυρίως, διαστέλλεται μέσω της παράθεσης πηγής. Στο (3) όμως η διαλογικότητα διαστέλλεται και πάλι, αλλά γίνεται αναφορά μέσω επικάλυψης (entertain) στη πηγή των πληροφοριών. Η άρνηση επίσης (δεν πρέπει) παραπέμπει στη μείωση της διαλογικότητας. Η συνθετότητα της πρότασης μας οδηγεί στην καταχώρισή της στην επικάλυψη καθώς το ‘πρέπει’, αλλά και οι δύο άλλες οπτικές ‘άρνηση αναγνώρισης -

συστολή διαλογικότητας' και 'παράθεση πηγής' δεν φανερώνουν την υποχρέωση η οποία επιβάλλεται από συγκεκριμένη ειδίκευση.

(3) Ένας τεχνολόγος τροφίμων υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να τρώμε συχνά κονσερβοποιημένα προϊόντα.

Η αυτοπτικότητα (evidentiality) αποτελεί τη βασική στρατηγική. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιεί την πηγή και το ρήμα *προτείνουν*, το *λένε* και το *πληροφορούν*. Στα σημεία αυτά ο/η συγγραφέας επιλέγει να μεταφέρει όλη τη συζήτηση της σχολικής αίθουσας και έτσι να δημιουργήσει μία ισχυρή διαλογική αλυσίδα ανάμεσα στη συζήτηση, τα κείμενα και τα ερωτήματα που τέθηκαν στη σχολική αίθουσα. Οι οπτικές αυτές με το σημασιολογικό φορτίο που φέρουν τα συγκεκριμένα ρήματα παραπέμπουν στην παράθεση. Σε αντίθεση το ρήμα *επηρεάζουν* αναγνωρίζει πέρα από την πηγή και την εξουσία των διαφημίσεων.

Η περίπτωση του διαδικτύου και των διαφημίσεων εμπλέκεται και με τα άλλα υποσυστήματα. Στην περίπτωση του διαδικτύου αναβαθμίζεται η δύναμη που έχει στο *σήμερα* αναγνωρίζοντας τη δυναμική του. Ως προς τις διαφημίσεις προσπαθεί μέσω των επιθέτων να δημιουργήσει μια ισορροπία αποδίδοντας δύο αντίθετες αξίες *θετικά - αρνητικά*. Παρόλα αυτά το ρήμα *επηρεάζουν* δείχνει πως αναγνώρισε τη δύναμη εξουσίας.

Στο κλείσιμο του κειμένου η διαλογικότητα συστέλλεται και η προσωπική φωνή μέσω του συστήματος της προσωπικής δείξης (*μου, μπορούμε, τρώμε*) (11). Εδώ γίνεται ρητή αναφορά στην κυρίαρχη οπτική της οικογένειας. Η επιλογή του *μπορούμε* τοποθετεί την πρόταση και στην επικάλυψη με αποτέλεσμα η διαλογικότητα να διαστέλλεται εκ νέου. Επίσης αν και αναφέρεται στην οικογένειά της χρησιμοποιεί και λεξιλόγιο ειδικών (*ομάδες τροφών*) δημιουργώντας έναν νέο λόγο.

(11)Κατά τη γνώμη μου και με βάση αυτά που μου λέει η οικογένειά μου μπορούμε να τρώμε από όλες τις ομάδες τροφίμων, αλλά με μέτρο.

Η παρουσίαση ποικίλων οπτικών ευθυγραμμίζει ποικίλους αναγνώστες σε διαφορετικές κατευθύνσεις και δεν παραπέμπει σε σύγκρουση. Περισσότερο ευθυγραμμίζεται με αναγνώστες που αναγνωρίζουν την εξουσία σε ειδικούς και στις διαφημίσεις. Δημιουργεί δεσμούς αλληλεγγύης (solidarity) με ποικιλία κοινοτήτων, καθώς αναφέρει ποικίλες οπτικές. Σίγουρα όμως από την τοποθέτηση του/της υπάρχουν ισχυροί δεσμοί αλληλεγγύης με κοινότητες που αναγνωρίζουν δυνάμεις εξουσία σε ειδικούς και διαφημίσεις και κυρίως με την οικογένεια καθώς ρητώς αναγνωρίζεται ως φορέας. Η κειμενική φωνή μετά την περιπλάνησή της στην ποικιλία των οπτικών επιστρέφει στην οπτική της οικογένειας την οποία και αναδεικνύει. Σίγουρα η οπτική αυτή είναι υβριδική, καθώς έχει προηγηθεί μία περιπλάνηση σε ένα ετερογλωσσικό περιβάλλον, αλλά η κειμενική φωνή επιστρέφει στη σιγουριά της πρώτης κοινότητας. Η νέα οπτική μάλιστα αναπαράγει επιπροσθέτως το λεξιλόγιο των ειδικών ('ομάδες τροφίμων').

Αναστοχασμός - προβληματισμοί

Η διδακτική προσέγγιση ανέδειξε ποικιλία στάσεων και απόψεων. Λόγοι μη κυρίαρχοι αντιμετωπίστηκαν ισότιμα με κυρίαρχους. Υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι γλωσσικές και γραμματικές επιλογές των μαθητών/τριών ανέδειξαν κυρίαρχους λόγους Υπήρξαν όμως και μαθητικά κείμενα τα οποία κατά πλειοψηφία συζητούν τους διαφορετικούς λόγους και εμπλέκονται σε «συζητήσεις» και τοποθετήσεις με τη διακειμενική αλυσίδα και την πολυφωνία - κεντρικούς όρους της διδακτικής προσέγγισης.

Ο προβληματισμός έγκειται στο κατά πόσο η συγκριμένη μεταμοντέρνα γλωσσολογική διδακτική προσέγγιση που αναδεικνύει διαφορετικούς λόγους συμβάλλει στην τοποθέτηση των μαθητών/τριών και κατά πόσο συμβάλλει στη δημιουργία κριτικά

εγγράμματων υποκειμένων. Η τοποθέτηση και η επεξεργασία των λόγων αποτελεί ένα πρώτο βήμα το οποίο αναδύθηκε στην τάξη. Από την άλλη τι συμβαίνει με τοποθετήσεις που δεν διασαφηνίζονται και απλώς παρατίθενται χωρίς ο μαθητής/η μαθήτρια να προχωρά σε διασαφήνιση της τοποθέτησης (π.χ. *Κατά τη γνώμη μου και με βάση αυτά που μου λέει η οικογένειά μου μπορούμε να τρώμε από όλες τις ομάδες τροφίμων, αλλά με μέτρο Ροζαλία, ΜΚ*). Όταν η τοποθέτηση είναι μεν ρητή, αλλά αναπαράγει έναν λόγο όπως αυτός της οικογένειας χωρίς να προχωράει σε διασαφήνιση και αναζήτηση των δυνάμεων εξουσίας που τον καθορίζουν, ή όταν δεν αντιπαραθέτει το λόγο αυτό με άλλους λόγους και τοποθετήσεις (όπως με τη χρήση κειμενικών δεικτών και ρημάτων π.χ. *συμφωνούν*), προφανώς δεν μπορούμε να μιλούμε για διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων πολιτών. Ο κριτικός γραμματισμός επίσης έχει σαφή πολιτικό προσανατολισμό. Η αναπαραγωγή του λόγου της οικογένειας χωρίς αιτιολόγηση και αποσαφήνιση αναδεικνύει τον κίνδυνο από τις μεταδομιστικές προσεγγίσεις της γλώσσας, που ενδέχεται να αναδείξουν σε κυρίαρχους λόγους τους λόγους της τοπικής κοινότητας, η οποία με τη σειρά της ενδέχεται να απομονωθεί και να μην προχωρήσει σε διάλογο με άλλους λόγους και έτσι να μη συσχετιστούν τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Ιδιαίτερα σε επαρχιακές κοινωνίες όπως το συγκεκριμένο Γυμνάσιο ελλοχεύει ο κίνδυνος απομονωτισμού και περιχαράκωσης, στοιχεία που οδηγούν περαιτέρω στην αποδυνάμωση των επαρχιακών περιοχών.

Β΄ Κύκλος

Υπενθυμίζουμε πως στο Β κύκλο οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν το θέμα κινητά και διαδικτυο. Σε αντίθεση με τον Α κύκλο στον Β κύκλο παρουσιάζεται ένα πιο έντονο ρήγμα σε σχέση με την αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων. Ενώ, παράλληλα, στη στρατηγική όπου ο/η μαθητής/τρια τοποθετείται υπέρ των νέων, εμφανίζεται μία νέα υποκατηγορία, όπου, αν

και υπάρχει η υπόσχεση της διαλογικότητας, αναπαράγονται οι κυρίαρχοι λόγοι των νέων και του διαφημιστικού λόγου.

Αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων

Στην εισαγωγική πρόταση (θεματική περίοδος) η κειμενική φωνή προωθεί τη μονογλωσσικότητα μέσα από την επιλογή του γ προσώπου και της οριστικής. Το λεξιλόγιο της κινδυνολογίας (κίνδυνοι, κανόνες) και η διαβάθμιση (μεγάλοι¹⁴) διαγραμμίζουν την τοποθέτηση της κειμενικής φωνής και την ευθυγράμμιση των πιθανών αναγνωστών

(1). *Οι κίνδυνοι του διαδικτύου είναι μεγάλοι και μέσα σε αυτούς υπάρχουν κανόνες*

Μαθητικό κείμενο Β1

Οι κίνδυνοι του διαδικτύου είναι μεγάλοι και μέσα σε αυτούς υπάρχουν κανόνες που πρέπει να τηρούμε, αλλά μπορεί να κάνουμε κάποιο λάθος. Όταν συνομιλούμε με κάποιον πρέπει να τον ξέρουμε, δεν πρέπει να είναι άγνωστος γιατί υπάρχουν πιθανότητες να μας κάνει κακό γι' αυτό πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί με τον ποιον μιλάμε. Επίσης, πρέπει να προσέχουμε πολύ το τι δημοσιεύουμε. Γενικά, πρέπει να προσέχουμε πολύ με το διαδίκτυο διότι υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι που μπορούν να μας βλάψουν! (Γιάννης)

Στις επόμενες λογικές προτάσεις (propositions) η κειμενική φωνή διαστέλλει (expands) τη διαλογικότητα δημιουργώντας ένα ετερογλωσσικό περιβάλλον αποκλειστικά μέσω επικαλύψεων. Η δεοντική τροπικότητα κυριαρχεί έντονα (2,4,6,7,8). Όπως έχει αναφερθεί, η

¹⁴ στην περίπτωση του μεγάλος αν και ανήκει στην κατηγορία των επιθέτων και αρχετυπικά σχετίζεται με τις ποιότητες όπως αυτές καταχωρούνται στο υποσύστημα της διάθεσης (attitude), η σημασιολογία του ωθεί στην καταχώρισή του στην υποκατηγορία της διαβάθμισης (graduation), όπου παρέχονται πληροφορίες αναβάθμισης/υποβάθμισης (upscaling/downscaling)

δεοντική τροπικότητα σχετίζεται με την υποχρέωση και όχι με την εντολή που πραγματώνεται με την προστακτική. Η συχνή χρήση της δεοντικής τροπικότητας αποτελεί ουσιαστικά τη ρητορική τεχνική της επανάληψης που συναντάμε σε κείμενα εξουσίας, όπου κάποιος ανώτερος καθορίζει τις πράξεις μας, όπως κείμενα εκκλησιαστικά, διαλόγους καθηγητή - μαθητή, γιατρού-ασθενή, γονιού - παιδιού.

(2). *που πρέπει να τηρούμε,*

(4). *Όταν συνομιλούμε με κάποιον πρέπει να τον ξέρουμε, δεν πρέπει να είναι άγνωστος*

(6). *γι' αυτό πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί με τον ποιον μιλάμε.*

(7). *Επίσης, πρέπει να προσέχουμε πολύ το τι δημοσιεύουμε*

(8). *Γενικά, πρέπει να προσέχουμε πολύ με το διαδίκτυο διότι υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι που μπορούν να μας βλάψουν!*

Ακόμα και όταν χρησιμοποιείται η επιστημική τροπικότητα, εμπλέκεται με την δεοντική μέσα από κειμενικούς δείκτες, όπως στο (3), όπου η εμπλοκή με την δεύτερη πρόταση δεν αποτελεί ουσιαστικά αντίθεση, αλλά ενισχύει το θέμα της πρότασης (2). Αντίστοιχα στο (5) ο αναγνώστης τοποθετείται, ώστε να κατανοήσει πώς οι συνομιλίες που αναπτύχθηκαν πάνω στο θέμα που επεξεργαστήκαμε είναι προβληματικές.

(3). *αλλά μπορεί να κάνουμε κάποιο λάθος.*

(5). *γιατί υπάρχουν πιθανότητες να μας κάνει κακό*

Η κειμενική φωνή ως προς το υποσύστημα της διάθεσης (attitude) επιλέγει κρίσεις (judgements). Υπάρχει μία κρίση στο (5) όπου αναφέρεται πως 'μας κάνει κακό'. Εδώ επιλέγεται μια κρίση κοινωνικής κύρωσης (social sanction) και συγκεκριμένα η

υποκατηγορία της ορθότητας (propriety). Στο (6) με το ‘προσεκτικοί’ η κρίση αφορά την υποκατηγορία της κοινωνικής εκτίμησης (social esteem) και συγκεκριμένα με την επιμονή (tenacity), το στοιχείο στο οποίο να επιμείνουμε (να συνεχίσουμε να είμαστε προσεκτικοί).

Σύμφωνα με Iedema et al (1994) το σύστημα της τροπικότητας εμπλέκεται με την κρίση. Έτσι, η ορθότητα εμπλέκεται με τον τρόπο της υποχρέωσης (modulation of obligation) και η επιμονή με τον τρόπο της ροπής/έφεσης (modulation of inclination). Αυτή η επιμονή να συνεχίσουμε αλλά και η υποχρέωση που συνδέεται με την δεοντική τροπικότητα φανερώνει πως αν και ο/η συγγραφέας διαστέλλει την διαλογικότητα προωθεί μία φωνή που καταπνίγει τη δική της, αναλογιζόμενοι παράλληλα πως ο/η/ συγγραφέας είναι έφηβος/η που ασχολείται με το κινητό της.

Ως προς το σύστημα δείξης-επικοινωνίας, αν και σε όλο το κείμενο υπάρχει το α πληθυντικό που ουσιαστικά εκφράζει το συλλογικό υποκείμενο στο οποίο απευθύνεται η κειμενική φωνή, αυτή η συλλογική οντότητα δεν είναι τίποτε άλλο από τους πιθανούς αναγνώστες που ουσιαστικά εδώ είναι ο ανίσχυρος ακροατής που οφείλει να υπακούσει στις υποχρεώσεις που προωθούνται.

Στο υποσύστημα της διαβάθμισης σε όλες τις γλωσσικές επιλογές αναβαθμίζεται (upscaling) ο κίνδυνος, είτε πρόκειται για ποσοτικοποίηση οντοτήτων και αφορά τον αριθμό (μεγάλοι κίνδυνοι) και την ποσότητα (πολλοί κίνδυνοι), είτε πρόκειται για εντατικοποίηση ποιοτήτων (πολύ προσεκτικοί) και διαδικασιών (προσέχουμε πολύ, προσέχουμε πολύ). Παρατηρούμε επίσης την επανάληψη, είτε πρόκειται για ακριβή λεξική επαναφορά (προσέχουμε πολύ - προσέχουμε πολύ, μεγάλοι κίνδυνοι - πολλοί κίνδυνοι), είτε για λεξική μεταφορά με όρους Halliday (προσέχουμε πολύ, πολύ προσεκτικοί) πως αποτελεί μία ακόμη ρητορική στρατηγική που σκοπό έχει την προώθηση της κινδυνολογίας αναφορικά με το διαδίκτυο.

Με τις παραπάνω στρατηγικές η κειμενική φωνή συντάσσεται με τις κοινότητες που προωθούν τους κινδύνους στο διαδίκτυο όπως οι ψυχολόγοι, οι γονείς και οι διευθυντές σχολείων. Δημιουργεί μία άνιση σχέση με την κοινότητα καθώς κάποιος άλλος την υποχρεώνει να προσέχει. Η κειμενική φωνή μέσα από τη χρήση του α πληθυντικού συντάσσεται με την κοινότητα και εξωτερικεύει την φωνή με τις στρατηγικές της επανάληψης, της δεοντικής τροπικότητας και των κρίσεων δημιουργώντας σχέσεις αλληλεγγύης (solidarity) με κοινότητες που θα υπακούσουν. Δεν αφήνει περιθώρια για κοινότητες που προωθούν ή έστω δεν απορρίπτουν τη χρήση των κινητών.

Ποικιλία οπτικών – ρήγμα σε σχέσεις εξουσίας

Αρχικά, ο μαθητής/η μαθήτρια φαίνεται να ανοίγει τον διαλογικό χώρο, όμως εν τέλει τον συστέλλει με αποτέλεσμα να αναπαράγει κυρίαρχους λόγους. Με το τρίτο πρόσωπο βγάζει τον εαυτό της. Στο τέλος του κειμένου, όμως φαίνεται σαν να συνομιλεί με νέους. Ενώ πριν οι ρηματικές επιλογές έμοιαζαν με μια τυπική άσκηση για το σχολείο, στο τέλος του κειμένου έχουμε στοιχεία που το υβριδοποιούν, προκαλώντας ρήγμα στον κοινωνικό ιστό. Στο κλείσιμο όμως και πάλι αποποιείται οποιασδήποτε ευθύνης κατηγορώντας πως το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του είναι η αιτία των προβλημάτων και όχι η χρήση τους από τα υποκείμενα.

Μαθητικό κείμενο Β2

Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Β Γυμνάσιου είναι και θετικές και αρνητικές για το διαδίκτυο.

Οι θετικές απόψεις είναι ότι περνάει εύκολα η ώρα τους όταν δεν έχουν να κάνουν κάτι,

έχουν συνεχώς επαφή από τα μηνύματα με τους φίλους τους, βρίσκουν και μαθαίνουν επιπλέον πληροφορίες για κάτι, λύνουν ό,τι απορία έχουν, βλέπουν άλλα άτομα και μαθαίνουν για αυτά κ.α.

Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρις στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Δηλαδή όταν πηγαίνουν κάπου με την παρέα τους κάθονται μόνο στο διαδίκτυο και σχολιάζουν και βλέπουν κάθε ένα. Όλη την μέρα δεν κάνουν κάποιο χόμπι, αλλά είναι στο τηλέφωνο με αποτέλεσμα πολλά προβλήματα: όπως η ραδιενέργεια, η πλύση του εγκεφάλου, ο εθισμός, όλη μέρα δεν κάνουν τίποτα κ.α.

Αμα όμως δεν σταματήσουν όλα αυτά σύντομα θα τους γίνει καθημερινή συνήθεια με αποτέλεσμα την κάθε ώρα και στιγμή να την περνάνε σε μια οθόνη βλέποντας άσχετα πράγματα τα οποία δεν θα τους είναι χρήσιμα σε κάτι, εκτός κι αν είναι κάποια εργασία, αλλά να κάθονται όλη την μέρα δε λέει. Ντάξει δεν λέω είναι ωραίο να σερφάρεις όλη την μέρα, όμως κάποια στιγμή θα πρέπει να βάλουν ένα όριο, γιατί θα έχουν τις παραπάνω επιπτώσεις, κάτι που πιστεύω δεν θα ήθελε κανείς, αλλά φταίει το διαδίκτυο με τις εφαρμογές που έχει βγάλει και κατεβάσει.

(Πέτρος)

Ο μαθητής/ η μαθήτρια δημιουργεί ένα ετερογλωσσικό σύμπαν, καθώς από την αρχή κιόλας αναφέρει πως όσα θα πει σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών/τριών, τις οποίες διαχωρίζει σε θετικές και αρνητικές (1). Αυτός όμως ο διαχωρισμός φαίνεται να διαστέλλει τη διαλογικότητα, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς πως οι φωνές των ειδικών, μαθητών/τριών, γονέων αντικατοπτρίζονται μέσα από τις απόψεις που σχημάτισαν οι μαθητές/τριες μέσα στην τάξη και όχι μέσα από τα ίδια τα κείμενα. Στην περίπτωση αυτή όλες οι φωνές έχουν περάσει μέσα από το φίλτρο της συζήτησης της τάξης και έχουν διαχωριστεί σε θετικές και αρνητικές.

Οπότε από τη μία πλευρά η συζήτηση στην τάξη έχει αποκτήσει μεγαλύτερη αξία από την ανάγνωση των κειμένων, από την άλλη οι διαφορετικές οπτικές διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες, θετικές και αρνητικές, αποπλαισιώνοντας τους αρχικούς πομπούς (π.χ. Διευθυντές σχολείων, γονείς). Στην περίπτωση αυτή μπορεί κανείς να σημειώσει πως πιθανώς συστέλλεται η διαλογικότητα ή έστω φιλτράρεται μέσω ενός άλλου καναλιού, αυτού της συζήτησης μέσα στη σχολική αίθουσα, πράγμα που δείχνει πως η συζήτηση μέσα στην σχολική αίθουσα αποκτάει σημαντική βαρύτητα στη μαθησιακή διαδικασία.

(1) Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Β Γυμνάσιου είναι και θετικές και αρνητικές για το διαδίκτυο

Ως προς τη διαλογικότητα το σύστημα δείξης της ελληνικής σε συνδυασμό με τις βεβαιωτικές πράξεις δείχνουν πως ο/η μαθήτρια αποκλείει τον εαυτό του από αυτό που περιγράφεται και το παρουσιάζει ως αδιαμφισβήτητη αλήθεια (π.χ. στο (2) και (3)).

(2) Οι θετικές απόψεις είναι ότι περνάει εύκολα η ώρα τους όταν δεν έχουν να κάνουν κάτι, έχουν συνεχώς επαφή από τα μηνύματα με τους φίλους τους

(3) Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρις στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου.

Σε αυτές τις περιπτώσεις το κείμενο του μαθητή/της μαθήτριας θυμίζει περισσότερο ακαδημαϊκό λόγο και συγκεκριμένα λόγω ειδικών, όπου οι λεκτικές πράξεις παρουσιάζονται ως αναλλοίωτες αλήθειες. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως σε αυτήν την περίπτωση το κείμενο είναι μονογλωσσικό. Μας εμποδίζει η πρόταση (1), η οποία αποτελεί και την εισαγωγή

(πρόλογο), όπου ο μαθητής/η μαθήτρια αναφέρει πως θα αναπτύξει τις θετικές και τις αρνητικές απόψεις αναφορικά με το ζήτημα που εξετάζεται.

Και ενώ το κείμενο εξελίσσεται σε ένα ακαδημαϊκό επίπεδο ύφους και με την οπτική απόρριψης του διαδικτύου και προβολής των αρνητικών στοιχείων (4), στη συνέχεια επιλέγονται γλωσσικές επιλογές που να μην συστέλλουν αρχικά, παρόλα αυτά δημιουργούν ένα ετερογλωσσικό σύμπαν.

(4) Οι αρνητικές απόψεις είναι ότι χάρις στο διαδίκτυο αλλάζει η καθημερινότητά και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Δηλαδή όταν πηγαίνουν κάπου με την παρέα τους κάθονται μόνο στο διαδίκτυο και σχολιάζουν και βλέπουν κάθε ένα. Όλη την μέρα δεν κάνουν κάποιο χόμπι, αλλά είναι στο τηλέφωνο με αποτέλεσμα πολλά προβλήματα: όπως η ραδιενέργεια, η πλύση του εγκεφάλου, ο εθισμός, όλη μέρα δεν κάνουν τίποτα κ.α.

Στο (5) μέσω της εναντίωσης (disclaim – counter) 'άμα όμως' σε συνδυασμό με την άρνηση (disclaim-deny) αρχίζει να διαφαίνεται μία άλλη οπτική, η οποία απορρίπτεται μεν. Η οπτική αυτή αφορά πως οι νέοι περνούν ώρα στο κινητό τους. Το τρίτο πρόσωπο και οι βεβαιωτικές πράξεις συνεχίζουν να δημιουργούν ένα πιο επίσημο ύφος το οποίο όμως διαρρηγνύεται από την φράση του νεανικού λεξιλογίου 'δε λέει'

(5) Άμα όμως δεν σταματήσουν όλα αυτά σύντομα θα τους γίνει καθημερινή συνήθεια με αποτέλεσμα την κάθε ώρα και στιγμή να την περνάνε σε μια οθόνη βλέποντας άσχετα πράγματα τα οποία δεν θα τους είναι χρήσιμα σε κάτι, εκτός κι αν είναι κάποια εργασία, αλλά να κάθονται όλη την μέρα δε λέει

Αυτό το ρήγμα γίνεται ακόμη πιο έντονο με τη φράση του νεανικού λεξιλογίου *‘ντάξει δε λέω’*, όπου παρατηρούμε και το πρώτο πρόσωπο να κάνει την εμφάνισή του με την κειμενική φωνή να γίνεται φανερή σε συνδυασμό με το β πρόσωπο. Αρχικά, έχουμε μία άρνηση *‘δεν’* (disclaim – deny), η οποία ανοίγει με το πρώτο πρόσωπο σε μία δήλωση της μαθήτριας/του μαθητή (proclaim – concur). Η χρήση του *‘Ντάξει δε λέω’* είναι ένα στοιχείο προφορικοποίησης (conversational), το οποίο δημιουργεί μια νέα υβριδική ταυτότητα.

6) Ντάξει δεν λέω είναι ωραίο να σερφάρεις όλη την μέρα,

Η δεοντική τροπικότητα διαστέλλει τη διαλογικότητα στο ετερογλωσσικό σύμπαν που χτίζεται, για να συμπληρωθεί από την επικάλυψη (entertain) στο (7). Οι φωνές που εισάγονται βέβαια δεν ταιριάζουν με το ρήγμα που επισημάνθηκε προηγουμένως, καθώς επαναφέρουν τις αρχικές διαπιστώσεις για τους κινδύνους του διαδικτύου. Το τρίτο πρόσωπο επαναφέρεται μαζί με ένα λεξιλόγιο αυστηρότητας και επιβολής (πρέπει, όριο, επιπτώσεις).

(7) θα πρέπει να βάλουν ένα όριο, γιατί θα έχουν τις παραπάνω επιπτώσεις,

Αυτός που θα βάλει το όριο δεν είναι η κειμενική φωνή ή οι μαθητές/τριες, αλλά μια αφηρημένη οντότητα. Η κειμενική φωνή εμφανίζεται στο τέλος για να διαστείλει αυτή τη φορά την ετερογλωσσικότητα με την πρωτοπρόσωπη επικάλυψη (entertain) *‘πιστεύω’*. Με τον κειμενικό δείκτη *‘αλλά’* κατονομάζει ο μαθητής/η μαθήτρια την αιτία που δεν είναι άλλη από την αφηρημένη οντότητα *‘το διαδίκτυο με τις εφαρμογές του’*. Εδώ ο μαθητής/μαθήτρια εναλλάσσοντας το πρώτο πρόσωπο με το τρίτο δηλώνει ποιος *‘φταίει’* και αποποιείται κάθε ευθύνης (responsibility transmission).

(7) κάτι που πιστεύω δεν θα ήθελε κανείς, αλλά φταίει το διαδίκτυο με τις εφαρμογές που έχει βγάλει και κατεβάσει.

Είναι φανερό πως ο μαθητής/η μαθήτρια κατασκευάζει μια ταυτότητα ενήλικου συγγραφέα που βλέπει κινδύνους στο διαδίκτυο αναπαράγοντας το λόγο των διευθυντών του σχολείου και των γονέων. Και το υποσύστημα της διαβάθμισης (graduation) δείχνει με ποιες κοινότητες συντάσσεται (solidarity) ο μαθητής/η μαθήτρια. Η χρήση του διαδικτύου σε σχέση με τα μηνύματα αναβαθμίζεται (upscaling) ως προς το εύρος του χρόνου (extent – distribution – time) από το 'συνεχής' στο (1) και το 'όλη μέρα' στο (2) το οποίο επαναλαμβάνεται (επανάληψη). Από την άλλη υποβαθμίζει την πρακτική των νέων να κάθονται με το κινητό με το 'κάθονται μόνο' στο (3). Η επανάληψη 'δεν κάνουν τίποτε άλλο' στο (3) υποβαθμίζει την πρακτική των νέων με τα κινητά. Με τις γλωσσικές επιλογές συντάσσεται ο/η συγγραφέας με αυτές τις κοινότητες που διαβλέπουν αρνητικά στο διαδίκτυο και τη χρήση των κινητών.

Ο/σ συγγραφέας ευθυγραμμίζει τους αναγνώστες που συμφωνούν με τις κοινότητες που προβάλλουν την αρνητική πολύωρη χρήση των κινητών και διαβλέπουν συνεχώς κινδύνους. Στο ρήγμα όμως που αναφερθήκαμε φαίνεται πως διαμοιράζεται απόψεις με τους συνομήλικους της/του (ντάζει δε λέω) και έτσι δημιουργεί μία σχέση ταύτισης μαζί τους, η οποία διατηρείται ως ένα σημείο και οδηγείται τέλος στην αποποίηση της προσωπικής ευθύνης και τη ρίψη ευθυνών στο ίδιο το κινητό και τις εφαρμογές που κατασκευάζονται για αυτό.

Το υποσύστημα της στάσης (attitude) βοηθάει στην κατανόηση του παραπάνω συμπεράσματος καθώς από τη μία δημιουργείται ένα ετερογλωσσικό σύμπαν με θετικές και αρνητικές απόψεις μέσω εκτίμησης (appreciation), στο (1), καθώς ο μαθητής αντιδρά

(reaction) και διαβλέπει διαφορετικές όψεις. Στο ρήγμα που αναφέρθηκε ο μαθητής/μαθήτρια αναφέρει στο (6) πως το να σερφάρεις είναι *ωραίο* και εδώ έχουμε αντίδραση η οποία είναι περιορισμένη.

Παράθεση – συζήτηση ποικιλίας κειμενικών φωνών

Και στον Α και στον Β κύκλο αυτή είναι η πρακτική με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης. Τα περισσότερα κείμενα κινήθηκαν σε αυτήν την κατεύθυνση με το προφίλ να αλλάζει στην περίπτωση ρητών αναφορών όπου χρησιμοποιούνταν πιο έντονα οι παραθέσεις πηγών (acknowledge).

Μαθητικό κείμενο Β3

Ποιες είναι οι συνέπειες του διαδικτύου μέσα από τα μάτια ενός μαθητή/μιας μαθήτριας της Β Γυμνασίου;

Σαν μαθήτρια της Β' Γυμνασίου το μεγαλύτερο χρόνο της μέρας μου τον περνά στο διαδίκτυο και αυτό με επηρεάζει και θετικά και αρνητικά. Από τη μία μπορείς να έχει πρόσβαση σε πλήθος πληροφοριών που μπορούν να χρησιμεύουν. Επίσης το διαδίκτυο βοηθά στην ευκολότερη, φθηνότερη και γρηγορότερη επικοινωνία με φίλους, συγγενείς κ.α. Από την άλλη όμως υπάρχουν και αρνητικές συνέπειες όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου για να ενασχοληθείς με άλλες δραστηριότητες όπως αθλητικές κ.α. Κατόπιν απομακρύνεσαι από ανθρώπους και η επαφή γίνεται μέσω οθόνης και όχι αληθινή. Το κυριότερο όμως είναι ο εθισμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αυτό μπορεί να μας επηρεάσει, για παράδειγμα σε κάποιες δημοσιεύσεις μπορεί να συγκρίνεις τον εαυτό σου με το άτομο που απεικονίζεται και αυτό σε επιβαρύνει ψυχολογικά τις πιο πολλές φορές. Το διαδίκτυο είναι ένα εργαλείο που πρέπει να το διαχειριζόμαστε σωστά.

Σήφης

Στην περίπτωση αυτή τα κείμενα είναι ετερογλωσσικά και προωθείται η διαλογικότητα. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου διαστέλλεται, κυρίως μέσω της δήλωσης (pronounce), όπου ο μαθητής/η μαθήτρια κάνει αισθητή την παρουσία του με τη χρήση της προσωπικής δείξης και συγκεκριμένα με το πρώτο ενικό πρόσωπο (π.χ. μου) (1). Οι εισαγωγικές αυτές προτάσεις όπως στο (1) βοηθούν στο άνοιγμα της συζήτησης και φανερώνουν τη συζήτηση που θα ακολουθήσει. Σε αυτές τις εισαγωγικές προτάσεις ενδέχεται να δηλώνει το παρόν η κειμενική φωνή μέσω του συστήματος της προσωπικής δείξης (περνώ)

(1)Σαν μαθήτρια της Β' Γυμνασίου το μεγαλύτερο χρόνο της μέρας μου τον περνώ στο διαδίκτυο και αυτό με επηρεάζει και θετικά και αρνητικά.

Στο προφίλ αυτό οι μαθητές/τριες συζητούν τις οπτικές καταχωρίζοντας τες σε 'θετικά' και 'αρνητικά'. Αυτές οι υπερκατηγορίες αντικαθιστούν συνήθως τις κειμενικές φωνές που επεξεργάστηκαν στην τάξη και αντανakλούν απόψεις που διαμορφώθηκαν σε ολομέλειες μέσα στη σχολική αίθουσα. Αποτελούν δηλαδή αποτέλεσμα όλης της πορείας της διαλογικής αλυσίδας από τη στιγμή της θέσης των ερωτημάτων και την ανάγνωση - επεξεργασία των κειμένων, ως τις συζητήσεις σε υποομάδες και ολομέλειες και την ολοκλήρωση με την παραγωγή ποικίλων μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων.

Στο κύριο μέρος των κειμένων η διαλογικότητα διαστέλλεται μέσω της επικάλυψης (entertain) και συζητούνται τα θετικά (2) και τα αρνητικά (3)

2)Από τη μία μπορείς να έχει πρόσβαση σε πλήθος πληροφοριών που μπορούν να χρησιμεύουν.

3)από την άλλη όμως υπάρχουν και αρνητικές συνέπειες όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου για να ενασχοληθείς με άλλες δραστηριότητες όπως αθλητικές κ.α.

Συχνά χρησιμοποιείται το β πρόσωπο για να παρέχει συμβουλές -προτάσεις και έτσι απευθύνεται στο υποτιθέμενο αναγνωστικό κοινό, όπως στο (3), αναπαράγοντας τις γλωσσικές επιλογές διευθυντών σχολείων, ψυχολόγων και γονέων. Η διαστολή εμπλέκεται και με το υποσύστημα της διάθεσης (attitude) και με το υποσύστημα της διαβάθμισης (graduation).

Ήδη τα επίθετα ‘θετικά’ και ‘αρνητικά’ στο (1) σχετίζονται με την αξία (appreciation-valuation), όπου ο/ συγγραφέας εδώ χρησιμοποιώντας δύο αντίθετα σημασιολογικά επίθετα (θετικός - αρνητικός), διαστέλλει τη διαλογικότητα, καθώς θα συμπεριλάβει στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτούς τους δύο πόλους (θετικό - αρνητικό).

Υπάρχουν επιλογές οι οποίες δείχνουν πως τονίστηκε περισσότερο η αρνητική πλευρά της χρήσης των κινητών και του διαδικτύου. Μέσω της γραμματικής μεταφοράς με όρους Halliday η κειμενική φωνή προβάλλει έντονα το αίσθημα (affect) της απόστασης - απομάκρυνσης που δημιουργούν τα κινητά, (δες στο (4) τα *απομακρύνεσαι* και *επαφή μέσω οθόνης*). Στο ίδιο παράδειγμα ενισχύεται η τοποθέτηση με την αξία της εκτίμησης (appreciation - valuation) μέσω της άρνησης ‘όχι αληθινή επικοινωνία’.

Αν και από το υποσύστημα της εμπλοκής (engagement) φαίνεται να συζητάει και θετικά και αρνητικά το υποσύστημα της διάθεσης (attitude) έδειξε πως τα αρνητικά υπερτερούν. Από τη μία συντάσσεται με την κοινότητα των συμμαθητών/τριών της - νεαρών -που προωθούν τη χρήση των κινητών, από την άλλη συντάσσεται περισσότερο με κοινότητες που υπερπροβάλλουν τους κινδύνους. Το υποσύστημα της διαβάθμισης από την άλλη θα προσδώσει μεγαλύτερη ταύτιση με τις κοινότητες που υποστηρίζουν τη χρήση των κινητών. Η ίδια η κειμενική φωνή εμπλέκεται μέσω του α προσώπου αλλά και μέσω του συσχετισμού της με την ποσότητα του χρόνου που περνάει στο κινητό της/του (μεγαλύτερο μέρος της μέρας). Η αναβάθμιση αυτή ευθυγραμμίζεται με αναγνώστες που και αυτοί

αξιολογούν θετικά τον ελεύθερο χρόνο με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τους συμμαθητές/τριες και τα άτομα νεαρής ηλικίας.

Γνώμη νέων – ρητή τοποθέτηση σύγκρουσης ή συμμόρφωση

Η στρατηγική αυτή αναπτύσσεται και στον πρώτο κύκλο. Η διαφορά έγκειται πως στον Α κύκλο έχουμε συμμόρφωση και ρητή ευθυγράμμιση με το λόγο των γονέων. Σε αυτόν τον κύκλο έχουμε ρητή μη-ευθυγράμμιση με τον κυρίαρχο λόγο των διευθυντών., αλλά και συμμόρφωση με το «λόγο των νέων», όπως θα αναπτύξουμε στην επόμενη υποενότητα.

Μαθητικό κείμενο Β4

Ένας μαθητής της δευτέρας Γυμνασίου (Β Γυμνασίου) πρέπει να ξέρει τους κινδύνους του διαδικτύου και τις βλαβερές επιπτώσεις του.

Όλοι ξέρουν ότι υπάρχουν μερικά κέντρα βοήθειας και ιστοσελίδες όπου μπορούν να σε βοηθήσουν, όπως το Safer Internet. Σε περίπτωση που είσαι θύμα διαδικτύου μπορείς να αναφερθείς και να πεις τι πρόβλημα αντιμετωπίζεις ή και ακόμα να πάρεις συμβουλές από εκεί. Μπορείς να εμπιστευτείς αυτή την ιστοσελίδα, γιατί συνεργάζεται με την αστυνομία. Για μένα είναι μια καλή ευκαιρία να δεις πως να αντιμετωπίσεις τους κινδύνους του διαδικτύου.

Τα αρνητικά του διαδικτύου είναι πολλά που όλοι τα γνωρίζουμε. Οι διευθυντές των δύο σχολείων μιλάνε κυρίως για τα αρνητικά του διαδικτύου, συγκρίνοντας την παιδική τους ζωή με τη σημερινή. Είναι λίγο υπερβολικό να μιλάνε κυρίως για τα αρνητικά, γιατί υπάρχουν και θετικά. Επίσης, δεν είναι δίκαιο να συγκρίνει τις παιδικές ηλικίες επειδή η τεχνολογία αλλάζει, άρα είναι λογικό να αλλάξει και η ζωή των παιδιών.

Υπάρχουν πολλά αρνητικά που επηρεάζουν τη ζωή των εφήβων. Για κάποια από αυτά μας μιλάει το 'I-ifemerida''. Το grooming είναι ένας σχετικά νέος κίνδυνος που μπορεί

να βλάψει την οικογένεια του θύματος ή ακόμα και το ίδιο το θύμα. Στα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί το ποσοστό του grooming. Με αυτό διαπιστώνουμε ότι περισσότερα παιδιά δεν ξέρουν τους κινδύνους του διαδικτύου. Το blue whale ήταν μια παράξενη συνωμοσία που ήθελε το κακό παιδιών. Οι πιο πολλοί ήξεραν αυτή την εφαρμογή, αλλά και πάλι την έπαιρναν και έπεφταν θύματα. Για εμένα όλα τα παραπάνω είναι ‘ασήμαντα’, αλλά όχι με αυτήν την έννοια. Με την έννοια που θα μπορούσαμε να είναι ασήμαντα αφού ξέρουμε τους κινδύνους που έχει το διαδίκτυο και πως να τους αντιμετωπίσουμε.

Οι ψυχολόγοι πάλι μιλάνε για τα αρνητικά, αλλά τουλάχιστον είναι ειδικοί σε τέτοιες περιπτώσεις Άλλο είναι να τα ακούς και να τα λες από κάποιον αρχάριο και άλλο είναι να τα ακούς από κάποιον έμπειρο.

Δήμητρα

Ο/Η συγγραφέας του κειμένου αξιολογεί με το υποσύστημα της εμπλοκής (engagement) κινούμενος ανάμεσα στην διαστολή και στη συστολή της διαλογικότητας. Διαστέλλει κυρίως μέσω της αναγνώριση της πηγής (acknowledgement) στα χωρία (1,2,4,7,8 11,13) και της επικάλυψης (entertain) στα (2,5). Η συστολή γίνεται μέσω άρνησης (disclaim - deny) και προσωπικών δηλώσεων (pronounce) στα (6,12).

Η κειμενική φωνή κατά βάση συζητά ρητώς τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες ήρθε σε επαφή, είτε αυτές πρόκειται για τους διευθυντές (8), είτε για τους ψυχολόγους(12), είτε για την ηλεκτρονική εφημερίδα (9). Οι οπτικές των εταιρειών, των γονιών και των ειδικών ηλεκτρονικών υπολογιστών αποσιωπώνται. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινάει παραθέτοντας την αφηρημένη οντότητα ‘ένας μαθητής’ και ουσιαστικά αποστασιοποιείται από την προσωπική του θέση προσδίδοντας κύρος στο κείμενο. Θα μπορούσε να

καταχωρηθεί και στην δήλωση (pronounce), όμως η επιλογή της αφηρημένης οντότητας εμποδίζει αυτήν την επιλογή.

(1) Ένας μαθητής της δευτέρας Γυμνασίου (B Γυμνασίου)

Στη συνέχεια, η δεοντική τροπικότητα διαστέλλει τη διαλογικότητα μέσω της υποχρέωσης (πρέπει να ξέρει) του κάθε μαθητή να γνωρίζει τα αρνητικά του διαδικτύου.

(2) Πρέπει να ξέρει τους κινδύνους του διαδικτύου και τις βλαβερές επιπτώσεις του.

Εδώ και πάλι χρησιμοποιώντας την αυτοοπτικότητα (όλοι ξέρουν) παραθέτει μία ακόμα οπτική και φέρνει και συγκεκριμένο παράδειγμα για να εξετάσει την οπτική (Safer Internet)

3) Όλοι ξέρουν ότι υπάρχουν μερικά κέντρα βοήθειας και ιστοσελίδες όπου μπορούν να σε βοηθήσουν, όπως το Safer Internet

Στο (4) παρατηρεί κανείς την επιλογή του β προσώπου ενικού, με το οποίο δίνει προτάσεις - συμβουλές στον πιθανό αναγνώστη.

(4) Σε περίπτωση που είσαι θύμα διαδικτύου μπορείς να αναφερθείς και να πεις τι πρόβλημα αντιμετωπίζεις ή και ακόμα να πάρεις συμβουλές από εκεί.

Με την επιλογή της επιστημικής τροπικότητας (μπορείς) επικαλύπτει (entertain) την οπτική της αστυνομίας, συνεχίζοντας να δίνει συμβουλές.

(5) Μπορείς να εμπιστευτείς αυτή την ιστοσελίδα, γιατί συνεργάζεται με την αστυνομία.

Η ετερογλωσσικότητα ενισχύεται από την πρόταση (7) με την αναγνώριση της πηγής προέλευσης ‘όλοι γνωρίζουμε’ (acknowledgement) και παράλληλα η κειμενική φωνή κατασκευάζει τη συλλογική ταυτότητα του αναγνώστη στην οποία εντάσσεται και ο/η/ συγγραφέας με το περιεκτικό α πληθυντικό. Ο ποσοδείκτης *όλοι* ενισχύει την κατασκευή της συλλογικής ταυτότητας.

(7) Τα αρνητικά του διαδικτύου είναι πολλά που όλοι τα γνωρίζουμε

Στο (8) παραθέτει (acknowledgement) την οπτική των διευθυντών των σχολείων. Η διαπλοκή με τα άλλα συστήματα της θεωρίας αξιολόγησης (Appraisal Theory) αποκαλύπτει τη στάση του μαθητή. Ήδη η επανάληψη του επιθέτου ‘αρνητικά’ (7,8) χρησιμοποιείται ως στοιχείο συνοχής με σκοπό να φέρει σε αντίθεση την κοινότητα των διευθυντών με την κοινότητα των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τα αρνητικά και οι διευθυντές των σχολείων αναφέρονται στα αρνητικά, δίνοντας αξία στην εκτίμηση (appreciation - valuation). Ο/η συγγραφέας δημιουργεί εδώ ένα δίπολο ανάμεσα σε μαθητές/τριες - διευθυντές. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν, οι διευθυντές τονίζουν τα αρνητικά. Η αντίθεση δομείται και μέσα από την παιδική - σημερινή ζωή. Οι διευθυντές κρίνουν με βάση δική τους παιδική εποχή και δεν λαμβάνουν υπόψη το σήμερα και την τεχνολογία.

(8) Οι διευθυντές των δύο σχολείων μιλάνε κυρίως για τα αρνητικά του διαδικτύου, συγκρίνοντας την παιδική τους ζωή με τη σημερινή. Είναι λίγο υπερβολικό να μιλάνε κυρίως για τα αρνητικά, γιατί υπάρχουν και θετικά.

Μαθητές/τριες/τριεε	Διευθυντές
γνωρίζουν	δεν γνωρίζουν
κρίνουν με βάση το σήμερα	κρίνουν με βάση την δική τους παιδική ηλικία - δεν λαμβάνουν υπόψη το σήμερα.
γνωρίζουν τα αρνητικά	τονίζουν τα αρνητικά
λαμβάνουν υπόψη την τεχνολογία που αλλάζει - αλλάζει η ζωή παιδιών	δεν λαμβάνουν υπόψη την τεχνολογία που αλλάζει και ότι αλλάζει η ζωή των παιδιών

Στο (9) συστέλλει το διαλογικότητα μέσω της άρνησης (δεν) (proclaim-deny). Η απόρριψη αυτή σχετίζεται με το επίθετο 'δίκαιο', όπου η συμπεριφορά των διευθυντών κρίνεται ως κοινωνικά κυρώσιμη (social sanction - propriety), κρίνοντας πως για τη θέση και το επάγγελμά τους θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τους μαθητές/τριες, καθώς αξιολογείται ως ηθικά απρεπές. (impropriety).

(9) Επίσης, δεν είναι δίκαιο¹⁵ να συγκρίνει τις παιδικές ηλικίες επειδή η τεχνολογία αλλάζει, άρα είναι λογικό να αλλάζει και η ζωή των παιδιών.

Φανερά ο/η συγγραφέας έρχεται σε σύγκρουση με την κοινότητα των διευθυντών των σχολείων κατηγορώντας τους ότι δεν λαμβάνουν υπόψη την οπτική των μαθητών/τριών που σχετίζεται με την τεχνολογία και την αλλαγή που έχει φέρει στη ζωή τους.

Στα (10) και (11) ο διαλογικός χώρος διαστέλλεται και πάλι μέσω παράθεσης της πηγής (acknowledgement) όπου γίνεται αναφορά στο i-efemerida και στο blue - whale.

¹⁵ Η θεωρία της αξιολόγησης (appraisal theory) δίνει τη δυνατότητα διαφορετικής ανάγνωσης της φράσης «X δεν είναι άδικο» με «το X είναι δίκαιο».

Ενδιαφέρουσα είναι η μετακίνηση στο σύστημα δείξης από το α΄ πληθυντικό στο γ΄ πρόσωπο. Η επαναφορά στο α΄ πληθυντικό με τη νοητική διεργασία που διαπιστώνουμε σχετίζεται με την κειμενική τεχνική της συνοχής και επομένως διαφοροποιείται από την περίπτωση του ‘γνωρίζουμε’ στο (7). Εδώ η κειμενική φωνή απομακρύνεται από την κοινότητα των υπολοίπων με την οποία συντασσόταν και αποκτά μια άνιση σχέση αποκρύπτοντας την ηλικία και τη θέση του/της. Μέσω αυτής της επιλογής δεν έρχεται σε αντίθεση με την κοινότητα των συμμαθητών/τριών. Απλώς θέλει να προσδώσει μια ‘ουδετερότητα’ και ένα κύρος και έτσι να αποστασιοποιηθεί από τις παρεχόμενες πληροφορίες.

(10)Υπάρχουν πολλά αρνητικά που επηρεάζουν τη ζωή των εφήβων. Για κάποια από αυτά μας μιλάει το ‘I-ifemerida’’. Το grooming είναι ένας σχετικά νέος κίνδυνος που μπορεί να βλάψει την οικογένεια του θύματος ή ακόμα και το ίδιο το θύμα.

(11)Στα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί το ποσοστό του grooming. Με αυτό διαπιστώνουμε ότι περισσότερα παιδιά δεν ξέρουν τους κινδύνους του διαδικτύου. Το blue whale ήταν μια παράξενη συνωμοσία που ήθελε το κακό παιδιών.

Οι λογικές προτάσεις στο (12) όπως και στο (6) είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές για τη θέση που παίρνει ο/η συγγραφέας. Στα χωρία αυτά η κειμενική φωνή γίνεται παρούσα με την προσωπική δείξη.

(6)Για μένα είναι μια καλή ευκαιρία να δεις πως να αντιμετωπίσεις τους κινδύνους του διαδικτύου.

(12) Για εμένα όλα τα παραπάνω είναι 'ασήμαντα', αλλά όχι με αυτήν την έννοια. Με την έννοια που θα μπορούσαμε να είναι ασήμαντα αφού ξέρουμε τους κινδύνους που έχει το διαδίκτυο και πως να τους αντιμετωπίσουμε

Ο/η συγγραφέας εισάγει στο Θέμα της πρότασης τον εαυτό του (για εμένα στο 6&12), και στη συνέχεια προχωράει σε συμβουλές (να αντιμετωπίσεις) είτε σε προτάσεις (ξέρουμε...πως να αντιμετωπίσουμε) και διαπιστώσεις (ξέρουμε τους κινδύνους) στη κοινότητα με την οποία συντάσσεται (solidarity). Οι απόψεις διευθυντών και τύπου κρίνονται ως αξία ασήμαντη ('ασήμαντα' appreciation - valuation-negative). Τα εισαγωγικά που έβαλε ο/η συγγραφέας στο κείμενό του/της αποτελούν στοιχεία της προσωδίας, των παραγλωσσικών στοιχείων με τα οποία θα τόνιζε αυτήν την αντίθεση στον προφορικό λόγο.

Στο (13) διαστέλλεται η διαλογικότητα για να αναφερθεί η άποψη των ψυχολόγων, η οποία δεν περιλαμβάνεται στην παραπάνω απόρριψη. Οι ψυχολόγοι ταυτίζονται με το στοιχείο της εμπειρίας. Η δομική τοποθέτηση του χωρίου στο κλείσιμο του κειμένου είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εκτός του ότι δεν απορρίπτεται έρχεται σε αντίθεση με το προφίλ των εκπαιδευτικών που χτίστηκε παραπάνω, καθώς το επίθετο αρνητικά δημιουργεί αυτή την συνοχή με τις απόψεις των διευθυντών. Οι ψυχολόγοι έχουν κύρος και αντιμετωπίζονται ως 'ειδικοί' και 'έμπειροι', ενώ οι διευθυντές δεν ακολουθούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο.

(13) Οι ψυχολόγοι πάλι μιλάνε για τα αρνητικά, αλλά τουλάχιστον είναι ειδικοί σε τέτοιες περιπτώσεις Άλλο είναι να τα ακούς και να τα λες από κάποιον αρχάριο και άλλο είναι να τα ακούς από κάποιον έμπειρο.

Και το υποσύστημα της διαβάθμισης με τη σειρά του δείχνει πώς τοποθετείται ο συγγραφέας και πώς ευθυγραμμίζει τους αναγνώστες.

Στις περισσότερες λογικές προτάσεις αναβαθμίζει (upgrades) πως οι διευθυντές τονίζουν τα αρνητικά (*κυρίως*), ακόμα και στην περίπτωση του *‘λίγο υπερβολικό’* στο (8) υπάρχει αναβάθμιση με το *‘λίγο’* να μετριάξει την τοποθέτηση. Αντίστοιχα στην αποστασιοποίηση που αναφέρθηκε στο (13) ο/η /συγγραφέας αναβαθμίζει πως τα *‘περισσότερα παιδιά γνωρίζουν’* παρόλα αυτά επαναλαμβάνουν (*πάλι*) τα ίδια λάθη. Αναβαθμίζει και την άποψη των ψυχολόγων (*και πάλι*), τονίζοντας τη σημασία της ειδίκευσης μέσω υποβάθμισης (*τουλάχιστον*). Η κειμενική συντάσσεται με όσους υιοθετούν τη θέση πως οι διευθυντές των σχολείων δεν ακολουθούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο που τους αποδίδει. Με αυτήν την κοινότητα των διευθυντών έρχεται σε σύγκρουση. Έτσι, η κοινότητα των ψυχολόγων αναγνωρίζεται ως έχουσα αξία.

Συμμόρφωση με «λόγο νέων»

Και σε αυτή την περίπτωση δημιουργείται ετερογλωσσικότητα καθώς ο μαθητής/η μαθήτρια δημιουργεί ένα ετερογλωσσικό σύμπαν, διαστέλλοντας τον διαλογικό χώρο με την επικάλυψη (entertain) μέσω του *νομίζω* στο (1) και κάνοντας ρητή την υποκειμενικότητά του με την πραγμάτωση του α προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας (*εγώ*), λαμβάνοντας υπόψη πως η έκφραση του α προσώπου στα ελληνικά πραγματώνεται για λόγους έμφασης (pro-drop language). Η επιλογή του *‘νομίζω’* αφήνει περιθώριο για άλλες απόψεις που δεν συντάσσονται με την κειμενική φωνή. Στο υποεπίπεδο της διάθεσης (attitude) επιλέγεται από την εκτίμηση η αξία (valuation), καθώς η χρήση των κινητών θεωρείται στοιχείο *‘απαραίτητο’* για μαθητές/τριες της β γυμνασίου.

Μαθητικό κείμενο Β5

Πώς βλέπει ένας μαθητής Δευτέρας Γυμνασίου τα κινητά τηλέφωνα.

Εγώ νομίζω πως ένας μαθητής δευτέρας γυμνασίου βλέπει τα κινητά τηλέφωνα κάτι απαραίτητο, δηλαδή με το κινητό βλέπεις βιντεάκια ακούς τραγούδια και το πιο σημαντικό μιλάς με τους 'φίλους σου'. Έβαλα εισαγωγικά γιατί πολλές φορές 'φίλοι' είναι κάποιοι έφηβοι , που δεν έχουν συναντηθεί ποτέ στην πραγματικότητα. Αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Τα κινητά δεν έχουν μόνο αρνητικές πλευρές αλλά έχουν και θετικές δηλαδή με το τηλέφωνο μπορείς να βρεις πληροφορίες, ενώ χρήσιμο σε περίπτωση ανάγκης (π.χ. αν έχουμε χαθεί) μπορείς επίσης να σερφάρεις στο ιντερνετ, μπορείς να μιλήσεις με τους αληθινούς σου που τους γνωρίζεις στην πραγματικότητα. Έτσι τα βλέπει ένα παιδί Δευτέρα Γυμνασίου (δηλαδή εγώ) τα κινητά τηλέφωνα.

Κατερίνα

Και σε αυτή την περίπτωση δημιουργείται ετερογλωσσικότητα καθώς ο μαθητής/η μαθήτρια δημιουργεί ένα ετερογλωσσικό σύμπαν, διαστέλλοντας το διαλογικό χώρο με την επικάλυψη (entertain) μέσω του νομίζω και κάνοντας ρητή την υποκειμενικότητά του με την πραγμάτωση του α προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας. Η επιλογή του 'νομίζω' αφήνει περιθώριο για άλλες απόψεις που δεν συντάσσονται με την κειμενική φωνή. Στο υποεπίπεδο της διάθεσης (attitude) επιλέγεται από την εκτίμηση η αξία (valuation) καθώς η χρήση των κινητών θεωρείται στοιχείο 'απαραίτητο' για μαθητές/τριες της β γυμνασίου.

(1) *Εγώ νομίζω πως ένας μαθητής δευτέρας γυμνασίου βλέπει τα κινητά τηλέφωνα κάτι απαραίτητο, δηλαδή με το κινητό βλέπεις βιντεάκια ακούς τραγούδια και το πιο σημαντικό μιλάς με τους 'φίλους σου'.*

Ο διαλογικό χώρος διαστέλλεται και από το στοιχείο της απόδοσης (attribute) καθώς και εδώ οι απόψεις και τα κείμενα κατηγοριοποιούνται σε θετικά και αρνητικά (2). Με μια πιο προσεκτική ματιά η αντίθεση (disclaim-counter) ‘δεν ...μόνο, αλλά..’ μας οδηγεί στη συστολή του κειμενικού χώρου, καθώς η κειμενική φωνή προτάσσει τις αρνητικές για να τοποθετήσει τους αναγνώστες προς τις θετικές πλευρές του διαδικτύου, τις οποίες ενισχύει με παραδείγματα στο (3), όπως φαίνεται από την επιλογή του κειμενικού δείκτη ‘δηλαδή’ και την παράταξη των επιχειρημάτων με το ασύνδετο σχήμα.

(2) Τα κινητά δεν έχουν μόνο αρνητικές πλευρές αλλά έχουν και θετικές

Η επιλογή και η ρητορική τεχνική της επανάληψης ‘μπορείς’ ενισχύουν τη θέση του/της συγγραφέα και διαστέλλουν, παράλληλα, το διαλογικό χώρο μέσω της επικάλυψης (entertain). Στο υποσύστημα της διάθεσης (attitude) η αξία (valuation) του τηλεφώνου εκτιμάται (appreciation) ως κάτι ‘χρήσιμο’. Η χρήση του β ενικού προσώπου δημιουργεί, επιπροσθέτως, την αίσθηση ότι απευθύνεται σε κοινό και δημιουργεί αμεσότητα.

(3) δηλαδή με το τηλέφωνο μπορείς να βρεις πληροφορίες, ενώ χρήσιμο σε περίπτωση ανάγκης (π.χ. αν έχουμε χαθεί) μπορείς επίσης να σερφάρεις στο ίντερνετ, μπορείς να μιλήσεις με τους αληθινούς σου που τους γνωρίζεις στην πραγματικότητα.

Στο κλείσιμο της παραγράφου ο/η συγγραφέας με τον κειμενικό δείκτη ‘έτσι ‘στο (4) εξάγει τα συμπεράσματά του, συστέλλοντας τον διαλογικό χώρο και προβαίνοντας σε δήλωση (pronounce) με την επιλογή του ρήματος ‘πιστεύω’ σε συνδυασμό με την προσωπική δείξω α προσώπου, επιβεβαιώνοντας τη θέση του.

4) Έτσι τα βλέπει ένα παιδί Δευτέρα Γυμνασίου (δηλαδή εγώ) τα κινητά τηλέφωνα.

Ο/η συγγραφέας αν και αφήνει περιθώρια σε άλλες φωνές, ουσιαστικά συντάσσεται (solidarity) με τις φωνές των νέων οι οποίοι βλέπουν θετικά τα κινητά. Σαν να αντιδρά στην όλη λογική της κινδυνολογίας των κινητών και προβάλλει παραδείγματα-συμβουλές, για να ενισχύσει τη θέση του. Απευθύνεται και μάλιστα ρητώς με το βενικό πρόσωπο σε όσους δεν κινδυνολογούν για τα κινητά και κυρίως σε μαθητές/τριες νεαρής ηλικίας. Η θέση του είναι δυναμική όπως φαίνεται και από την (4) πρόταση. Η σύνταξη με την κοινότητα των νεαρών πιθανώς συμμαθητών/τριών συνομήλικων διαφαίνεται και στο υποσύστημα της διαβάθμισης (graduation), όπου η επικοινωνία με τους φίλους αξιολογείται με τον υπερθετικό βαθμό με το δείκτη επίτασης 'το πιο σημαντικό' σε θέση εστίασης. Εδώ ο/η /συγγραφέας εντατικοποιεί (intensification) και αναβαθμίζει (upscaling) την επικοινωνία με τα κινητά ευθυγραμμίζοντας τους αναγνώστες με την πρακτική αυτή και δημιουργώντας δεσμούς αλληλεγγύης (solidarity) με τις κοινότητες που αξιολογούν θετικά την επικοινωνία με τα κινητά. Αφήνει περιθώριο και στις κοινότητες που απορρίπτουν αυτή τη θέση με την επιλογή του 'μπορείς' και έτσι δεν έρχεται σε σύγκρουση. Η σχέση του κινητού με τους φίλους ενισχύεται και με την αναφορά στη συχνότητα του όρου φίλοι του οποίου και χρειάζεται να διευκρινίσει, θέλοντας να τονίσει πως στα κινητά μιλάς με τους φίλους σου και όχι πάντοτε με ξένους, ερχόμενος έτσι σε αντίθεση με την κινδυνολογία αναφορικά με το τι εννοούμε φίλους στο διαδίκτυο.

Η αναγνώριση αυτού του λόγου ενέχει προβληματισμούς, αναλογικά με το ποιος λόγος είναι κυρίαρχος, αλλά και τι ακριβώς σημαίνει για το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Ο λόγος των Διευθυντών, αλλά και των ψυχολόγων σίγουρα είναι κυρίαρχοι λόγοι που ακολουθούνται. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε έναν λόγο νέων και ένα λόγο αντίδρασης που εν μέρει φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τον κυρίαρχο ρόλο Διευθυντών και Ψυχολόγων. Από την άλλη δεν παύει να είναι και ένας λόγος που αποσιωπά

τους κινδύνους, όπως ακριβώς κάνει και ο διαφημιστικός λόγος, για να πουλήσει. Νομίζω πως αυτός ο λόγος έχει τεράστιο ενδιαφέρον, όπως θα αναπτύξω και στα συμπεράσματα, καθώς δείχνει τα όρια, τις δυναμικές και τους κινδύνους που μπορεί να αναπτυχθούν από τη συγκεκριμένη πρακτική, αλλά και το ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικό προκειμένου να συζητήσει αυτές τις προβληματικές.

Τα δεδομένα από την ΣΕΔ

Η σχέση με τον εκπαιδευτικό

Α κύκλος

Ο «ελεγκτικός» εκπαιδευτικός

Στη συγκεκριμένη ερευνητική δράση οι μαθητές/τριες έχουν ενδυναμωθεί ως συνερευνητές/τριες, συγγράφουν ημερολόγια, τα αναλύουν, προχωρούν σε αναστοχασμούς και εκφράζονται αναφορικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή. Δεν παύει όμως αυτή η δράση να λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα παραδοσιακό θεσμό με συγκεκριμένες δομημένες ταυτότητες και σχέσεις. Πέρα αυτού οι θεσμικές ταυτότητες επηρεάζονται από τον επαρχιακό χαρακτήρα του σχολείου μιας αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής. Η περιοχή πέρα από μετανεωτερικά και νεωτερικά στοιχεία παρουσιάζει προνεωτερικά στοιχεία με σταθερές θεσμικές ταυτότητες, όπως αυτές προωθούνται από το κράτος και την εκκλησία (κληρικοί, άρχοντες, χωρικοί) (Gee, 2000-2001: 112). Ο τόπος γέννησης, η κοινωνική θέση των γονέων, η τύχη και το πεπρωμένο καθορίζουν τους ανθρώπους (Giddens, 1991· Bauman, 2001). Η εργασία, η κοινωνική θέση, ο τόπος διαμονής προσφέρουν τις σταθερές θεσμικές ταυτότητες. Η εκκλησία και το κράτος σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να παρέχουν τα εργαλεία με τα οποία οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο και συμμορφώνονται σε αυτές τις κατανοήσεις.

Στα προβλήματα που αναδύονται στην τάξη οι μαθητές/τριες επιλέγουν να μεταθέτουν την ευθύνη σε έναν εκπαιδευτικό - ελεγκτή της μαθησιακής διαδικασίας.

Την Δευτέρα είχαμε Γλώσσα με τον κύριο Σιπητάνο. Μιλήσαμε για την διατροφή, την άσκηση, υγεία [...] Όμως υπάρχει ένα πρόβλημα κάποιες φορές όταν κάνουμε

ομάδες χαζεύω. Αυτό θα μπορούσα να το βελτιώσω άμα ο δάσκαλος μου έκανε καμία παρατήρηση (η έντονη γραφή δική μου)20-01-2017 (μθη1)

Στη συγκεκριμένη εμπειρία ο/η συγγραφέας καταλήγει στο ότι με τις ομάδες χαζεύει. Στην επόμενη πρόταση η επαναληπτική αντωνυμία «αυτό» επαναφέρει την εμπειρία όπως έχει καταγραφεί και αναφέρεται δυνητικά πως θα μπορούσε να αλλάξει.



Εικόνα 30 Μαθητική ζωγραφιά 1

Τοποθετεί τον αναγνώστη στην προϋπόθεση (άμα) και αναφέρεται στον «δάσκαλος» που κάνει παρατηρήσεις. Αξιοσημείωτο είναι πως από το «κύριος Σιπητάνος» άλλαξε στην τελευταία πρόταση το λέξημα σε «δάσκαλος», μια πιο οικεία σχέση που παραπέμπει στο φιλικότερο κλίμα του δημοτικού. Στη συγκεκριμένη όμως εγγραφή ο δάσκαλος συνδέεται με την παρατήρηση, οπότε έρχεται να επιβεβαιώσει τον εξουσιαστικό ρόλο που αναπαριστά ο μαθητής για τον εκπαιδευτικό από το δημοτικό. Η πράξη που καλείται να πραγματοποιήσει ο δάσκαλος είναι η παρατήρηση, η οποία παρουσιάζεται φυσικοποιημένη στην εξουσία του

εκπαιδευτικού.

Εδώ ο/η συγγραφέας αναδεικνύει σε σημαντικό παράγοντα την παρατήρηση προκειμένου να μπορεί να διεκδικεί το αγαθό της συμμετοχής στη σχολική αίθουσα. Η ευθύνη των πράξεων μεταφέρεται, ουσιαστικά, στην εξουσία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός μέσω συμπεριφοριστικών πρακτικών έχει την υποχρέωση να επαναφέρει τον μαθητή στην τάξη και στην πειθαρχία. Η έννοια της κτήσης («ο δάσκαλός μου») αναδεικνύει πως αυτή η σχέση έχει διαστάσεις ιδιοκτησίας και πως ο δάσκαλος ανήκει στον συνερευνητή/τρια και κατέχει έναν ηγεμονικό ρόλο που ο ε.ε. εγκαλείται να διαδραματίσει.

Ο εκπαιδευτικός που αναπαράγεται σε αυτό το σημείο έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Όπως διαφαίνεται και από την Εικόνα 30 Μαθητική ζωγραφιά 1 κεντρικά στοιχεία είναι το μέγεθος, ο χρωματισμός αλλά και η διάταξη που επιβεβαιώνει την αδιαπραγμάτευτη εξουσία του. Ο εκπαιδευτικός αυτός δεν

επικοινωνεί ουσιαστικά με τους μαθητές/τριες αλλά με τον αναγνώστη. Δεν υπάρχει ουσιαστική διάδραση, δηλαδή, με τους συμμετέχοντες - μαθητές/τριες.

Ο εκπαιδευτικός αυτός επιβάλλει πολύ γράψιμο στους μαθητές/τριες, όπως φαίνεται από τη συμβολιστική προσδιοριστική διαδικασία με τα γραμμένα τετράδια και τα μεγάλα μολύβια. Η σχέση εξουσίας αποτυπώνεται και από το πολύ μακρινό πλάνο που δημιουργεί κοινωνική απόσταση της τάξης από την κοινωνία και τους θεατές.

Ως κεντρική πληροφορία αναδεικνύονται οι μαθητές/τριες και τα θρανία. Ο Εκπαιδευτικός αναδεικνύεται στο πεδίο του Ιδεώδους – στο αναλλοίωτο και το αδιαπραγμάτευτο. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και σε άλλα



Εικόνα 31: Μαθητική ζωγραφιά 3

μαθητικά έργα όπως στην Εικόνα 31: Μαθητική

ζωγραφιά 3, όπου επίσης ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο μαζί με το κεντρικό συμβολικό στοιχείο της ταυτότητάς του τον πίνακα, που αυτός και μόνο αυτός δείχνει και εξηγεί. Στην αναφορά του ο συνερευνητής/τρια αναφέρει πως η εξουσία πέρα από το θεσμικό ρόλο πηγάζει και από την ηλικία, διότι «Ο καθηγητής έχει διαφορά με τους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες είναι πιο μικροί από τον κύριο γιατί ο κύριος έχει μεγάλη ηλικία». (δική μου η έντονη γραφή). Η διαφορά ηλικίας και η σύνδεση με το σεβασμό είναι χαρακτηριστικό που συναντάται στην περιοχή του Μυλοποτάμου, όπως και σε άλλες περιοχές της Κρήτης.

Και κατά τον τελικό αναστοχασμό οι μαθητές/τριες επεσήμαναν στα θετικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού την ανάγκη να κάνει παρατηρήσεις για να μη χαζεύουν τα παιδιά, επικυρώνοντας τη θέση τους για έναν αυστηρό ελεγκτικό καθηγητή, που ελέγχει τη συμπεριφορά με εξωτερικούς ενισχυτές.

Ο «υποστηρικτικός» εκπαιδευτικός

Η παρούσα καταγραφή πραγματοποιήθηκε μετά την αλλαγή ομάδων που αναφέραμε προηγουμένως, λόγω του ότι πολλοί «καλοί» μαθητές/τριες, σύμφωνα με την ταυτότητα που αποδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες της τάξης είχαν συγκεντρωθεί στην ίδια ομάδα.

«Με την καινούρια μου ομάδα δεν προχωράμε γρήγορα και ο κύριος έρχεται συνέχεια για να μας βοηθήσει, ενώ με την παλιά μου ομάδα τα καταφέραμε καλύτερα και προχωρούσαμε πιο γρήγορα, αν και μιλούσαμε». 17-03-2017

Στην συγκεκριμένη καταγραφή ο συνερευνητής/η συνερευνήτρια καταγράφει πως η ομάδα δεν προχωράει γρήγορα και ως επακόλουθο (μεταβατική χρήση του και) ο «κύριος» ως δράστης προχωράει στην πράξη της βοήθειας. Στην εμπειρία αυτή σημαντική είναι η χρήση του επιρρήματος «συνέχεια» με επιτατικό ρόλο. Σε συνδυασμό με την περίσταση καταγράφεται στον /στην μαθητή/μαθήτρια ως αρνητικό στοιχείο η συνεχής υποστήριξη από το εκπαιδευτικό. Σε αντίθεση η πρόοδος σχετίζεται με την προηγούμενη ομάδα. Σε αυτήν την αναπαράσταση της εμπειρίας ο εκπαιδευτικός αλλάζει ρόλο και η συχνή υποστήριξη από τον ίδιο καταγράφεται ως αρνητική.

Στην Εικόνα 32 Μαθητική ζωγραφιά 2, επίσης, ο καθηγητής απεικονίζεται πιο προσιτός, καθώς σε στάση ανάπαυσης συνδιαλέγεται με μέλος μιας ομάδας. Δεν είναι ούτε στην έδρα, ούτε έχει απεικονιστεί μεγαλόσωμος όπως στην Εικόνα 30 Μαθητική ζωγραφιά 1. Ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία υπάρχει βλεμματική επαφή και επικοινωνεί με την ομάδα των μαθητών/τριών.

Η όλη διαδικασία ανέδειξε τον εκπαιδευτικό σε ρόλο υποστηρικτή, ο οποίος υποχωρεί σταδιακά. Η ταυτότητα που κατασκευάζουν οι μαθητές/τριες για τον εκπαιδευτικό απομακρύνεται από τον «καθηγητή» που επιβάλλει το ενδιαφέρον του με ενισχυτές ή άλλες «λειτουργίες του καταναγκασμού» (Minder, 2007: 155). Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιείται σε συνομιλητή που έρχεται να ακούσει τη συζήτηση των μαθητών/τριών. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες έχουν τοποθετήσει την γνώση της δική τους και των σημαντικών άλλων συμμαθητών/τριών του στο κέντρο, οικοδομώντας τη δική τους θέση για το αντικείμενο, καθώς εκτίθενται στις πολλαπλές οπτικές των συμμαθητών/τριών τους (Larson, 2000: 14) τις οποίες θεωρούν σημαντικές. Η ίδια η συνομιλία συγκροτεί τη γνώση (Mercer, 2000) και όχι ο εκπαιδευτικός που την καθρεφτίζει.

A-B κύκλο

Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν τις διαφορετικές οπτικές καταχωρίζοντάς τις στην περίπτωση του αυστηρού και μη-αυστηρού εκπαιδευτικού αντίστοιχα εκπαιδευτικού.

Μερικοί μαθητές/τριες θέλουν ο καθηγητής είναι αυστηρός και να έχει την εξουσία γιατί έτσι οι μαθητές/τριες τον ακούν πιο πολύ και είναι συνεπείς στις εργασίες τους. Άλλοι μαθητές/τριες θέλουν ο καθηγητής να είναι πιο χαλαρός και να μην φωνάζει. Ο κάθε μαθητής λοιπόν μπορεί να έχει εντελώς διαφορετικές απόψεις για τον ρόλο του καθηγητή. Αθανασία

Αυτή είναι μια εξέλιξη καθώς οι μαθητές/τριες αποδέχονται πως δεν υπάρχει μόνο η δική τους οπτική ή ότι η δική τους οπτική αντιστοιχεί στις οπτικές των άλλων. Υπάρχουν οπτικές με τις οποίες μπορεί να ταυτίζομαι ή να διαφοροποιούμαι ή και να είμαι τελείως αντίθετος.

Άλλες ενέργειες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό είναι η επιβολή ασκήσεων (Επίσης, να βάζει κάποιες ασκήσεις στο σπίτι για να εξασκηθούμε. Επίσης, αυτός πρέπει να καθορίζει το μάθημα να γίνεται όμορφα και ωραία. Παναγιώτης), οι παρατηρήσεις (Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη πρέπει να κάνει παρατηρήσεις για να μας βοηθήσει να καταλάβουμε και να κάνουμε καλύτερα την άσκηση. Βιολέτα), αλλά και η άσκηση εξουσίας όταν χρειάζεται. (Κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει εξουσία ο καθηγητής μόνο όταν χρειάζεται Νόρα).

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Αποδοχή πολλαπλών οπτικών

Ρητή η σχέση εξουσίας

Ο εκπαιδευτικός: α. να επιβάλλει ασκήσεις, β. να κάνει παρατηρήσεις, να ασκεί εξουσία όταν χρειάζεται

B Κύκλος

Ένα πρώτο στοιχείο που αξίζει να επισημάνουμε είναι πως δεν υπήρχαν τόσο πολλά δεδομένα αναφορικά με τον εκπαιδευτικό. Αυτή η θεματική μειώθηκε δραματικά. Στα ημερολόγια που οι μαθητές/τριες κατέγραφαν ανά εβδομάδα ο εκπαιδευτικός συνδέεται αποκλειστικά με συγκεκριμένες ενέργειες, χωρίς κάποιο αξιολογικό χαρακτηριστικό συνδέσεις όπως τον προηγούμενο σχολικό χρόνο.

Στο τέλος μας έβγαλε ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο πάνω η κάθε ομάδα έγραφε τους κανόνες που αποφάσισε να μην κάνει στις ομάδες. μετά γράψαμε τα ονόματά μας και το κόλλησε στον τοίχο για να το βλέπει όλη η τάξη (Ροζαλία).

Η μόνη αναφορά είναι ότι ο εκπαιδευτικός έβγαλε ένα μεγάλο χαρτόνι. Όλες οι υπόλοιπες διαδικασίες αποδίδονται στην αφηρημένη συλλογική οντότητα *η ομάδα*. Ο δράστης/οι δράστες είναι συλλογικός είτε πρόκειται για υλικές διαδικασίες (*έγραφε, γράψαμε*), είτε για νοητικές (*αποφάσισε*). Υπάρχει αλλαγή σε σχέση με τις γλωσσικές επιλογές του Α κύκλου. Λείπουν δεν οι ενέργειες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό στον Α κύκλο και στην μετανάλυσή του (Α προς Β κύκλο), όπως η παρατήρηση και η επιβολή ασκήσεων.



Η ζωγραφιά αυτή του συνερευνητή/τριας ουσιαστικά έγινε σε μορφή κόμικ με σύννεφα διαλόγου. Στο πρώτο τεταρτημόριο βλέπουμε πως ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται με τον μαθητή σε μια στάση να το βοηθήσει ενώ του χαμογελάει. Ο μαθητής είναι στραμμένος στο γραπτό του και ευχαριστεί για τη βοήθεια. Στο επόμενο στιγμιότυπο οι μαθήτριες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους χαρούμενες, αν και από τα σύννεφα διαλόγου δε φαίνεται να πέτυχαν το σκοπό τους. Στα επόμενα στιγμιότυπα ο μαθητής κοιτά το γραπτό του και αναφέρει στο σύννεφο σκέψης πως τα κατάφερε μετά την παροχή βοήθειας. Αντίστοιχα και η μαθήτρια δείχνει στον/ην αναγνώστη/στρια το επίτευγμα που προήλθε αποκλειστικά από τη συνεννόηση των συμμαθητριών. Η κοινωνική απόσταση έχει μειωθεί με τα κοντινά πλάνα (κεφάλι ώμοι). Αντίστοιχα εμπλέκονται με τον αναγνώστη οι συμμετέχοντες, καθώς η προοπτική είναι οξεία.

Στα υπόλοιπα είδη δεδομένων υπήρχε κάποια παραγωγή, όχι όμως το ίδιο πλούσια. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως στις τελικές αναφορές ζητούνταν να αναφερθούν ρητά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Το πρώτο στοιχείο είναι η αποσύνδεση της αφηρημένης οντότητας «ο ρόλος του εκπαιδευτικού» από την εκμάθηση συγκεκριμένων ενεργειών. Εδώ βλέπουμε πως ο εκπαιδευτικός αποσυνδέεται από το ρόλο του ως πηγή γνώσης και σοφίας που καλείται να γεμίσει άδεια δοχεία. Ο χρονικός δείκτης «τώρα» επιβεβαιώνει πως η αλλαγή προήλθε από την παρεμβατική ΣΕΔ, όπου η διαδικασία με την οποία συνδέεται ο εκπαιδευτικός είναι η παροχή βοήθειας. Οι άλλες ενέργειες με τις οποίες συνδέεται η μαθησιακή διαδικασία είναι να «εξερευνήσουμε», «ψάξουμε», «επεξεργαστούμε». Η προσωπική δείξη αφορά την ομάδα των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς αυτό που πρέπει να κάνει είναι να προωθήσει αυτές τις ενέργειες στην ομάδα των εκπαιδευομένων, συνδέοντας το ρόλο του με διαδικασίες εξερεύνησης και συλλογικής μάθησης. Με το α' πληθυντικό δηλώνεται και η παρουσία των μαθητών/τριών και η σύνδεσή του με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η καταγραφή κλείνει με μια αξιολογική κρίση που προεξαγγέλλεται στο κλείσιμο της παραγράφου «Αυτό είναι πολύ καλό». Η αξιολογική κρίση αιτιολογεί πως με αυτό τον τρόπο μάθησης συνδέονται οι ενέργειες «δεν βαριούνται» και «μαθαίνουν περισσότερα πράγματα».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να σου μαθαίνει συγκεκριμένα πράγματα. Τώρα μας βοηθάει να εξερευνήσουμε, να ψάξουμε πληροφορίες, να επεξεργαστούμε τις πληροφορίες. Αυτό είναι πολύ καλό, γιατί έτσι τα παιδιά δεν βαριούνται και μαθαίνουν περισσότερα πράγματα. (Μάριαν, ΤΑ)

Σε μία άλλη καταγραφή πέρα από τις ενέργειες που αναφέραμε ο εκπαιδευτικός αποσυνδέεται από το να «μιλάει μόνο» αυτός». Η αποσύνδεση αυτή έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την αρχική αναφορά των παιδιών, όταν ξεκίνησε η έρευνα, όπου όταν

επισημάνθηκε πως με την έρευνα αυτή θα αρχίσετε να μιλάτε και να λέτε τη γνώμη σας , πέρα από αυτά που λέει ο καθηγητής, οι μαθητές/τριες είχαν επισημάνει πως το «φυσικό» είναι να μιλάει ο καθηγητής. Η αποφυσικοποίηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο στην Κριτική Ανάλυση Λόγου, όπου μέσα από διαδικασίες αποδόμησης επιδιώκεται η αποδόμηση των φυσικοποιημένων αληθειών (Fairclough N. , Discourse and Social Change, 1992).

αρχίζουμε και συζητάμε για το θέμα που μας ενδιαφέρει και λέμε όλοι τις απόψεις μας και συζητάμε και μεταξύ μας και δεν μιλάει μόνο ο κύριος. Δήμητρα

Ένα στοιχείο που άρχισε να εμφανίζεται σταδιακά στον προηγούμενο κύκλο, αλλά και στην μετανάλυσή του από τους μαθητές/τριες, είναι η έννοια της ισότητας.

Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να συντονίζει και να φροντίζει για την ισότητα των ομάδων. Στη μεταφορική αυτή αφήγηση ο/η συνερευνητής/τρια αναφέρει και πάλι πόσο σημαντική είναι η αλληλοσυνεισφορά και η ανταλλαγή απόψεων. Αυτό όμως που εντυπωσιάζει είναι πως η αλληλοσυνεισφορά έχει ως σκοπό στο να ταυτιστώ με τους άλλους. Το στοιχείο αυτό δείχνει πως η ανταλλαγή απόψεων οδηγεί στην αίσθηση της ταύτισης, της ενότητας, αλλά και σε ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Εδώ γίνεται αντιληπτό αυτό που ο (Visvanathan, 2009) αναφέρει ως γνωσιακή δικαιοσύνη (cognitive justice), όπου η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων στην κοινότητα δημιουργεί την αίσθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης, στοιχείο απαραίτητο που έχει υποβαθμιστεί στην ευρωκεντρική σκέψη, όπου η γνώση κινείται και ελέγχεται μέσα από τα Πανεπιστήμια και όχι μέσα στις κοινότητες. Η γνώση στις κοινότητες δεν είναι ατομική, αλλά συλλογική. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τα δημοτικά τραγούδια σε όλο τον κόσμο, τα οποία δεν έχουν συγκεκριμένο συγγραφέα, αλλά ανήκουν σε όλους,

μπορούν να παραλλάσσονται (παραλλαγές) χωρίς να ζητούνται τα πνευματικά δικαιώματα και οι παραπομπές σε συγκριμένες πηγές γνώσεις.

Στάσεις, Αξίες και πεποιθήσεις για το Γλωσσικό μάθημα

A κύκλος

Αναφορικά με το Γλωσσικό μάθημα στο συντηρητικό λόγο αποδυνάμωσης οι μαθητές/τριες ανέδειξαν δύο θεματικές, τη σύνδεση με τις εξετάσεις και την αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων.

Εξετάσεις

Σχετικά με τις εξετάσεις οι μαθητές/τριες επεσήμαναν πως η όλη δραστηριότητα τους δημιουργεί άγχος, διότι δεν ξέρουν πως θα τους βοηθήσει στις εξετάσεις.

Εγώ έγγραφα (στο χαρτάκι με τα συναισθήματα που γράψανε στην τάξη) άγχος επειδή δεν ξέρω πως θα με βοηθήσει στις εξετάσεις το πρόγραμμα που κάναμε με την διατροφή 5-4-2017

Εδώ ο συνερευνητής/τρια αναφέρεται σε συγκεκριμένη δραστηριότητα όπου οι συνερευνητές/τριες κατέγραψαν τα συναισθήματά τους από την συνολική παρέμβαση, προτού προχωρήσουν στη θεματική ανάλυση των ημερολογίων τους. Στη εμπειρία του/της συνέδεσε την παρέμβαση με το άγχος και τις εξετάσεις. Ως Συναισθανόμενος/η αναφέρει την νοητική διεργασία της άγνοιας «δεν ξέρω» και το Φαινόμενο που αφορά την άγνοια είναι «πως θα βοηθήσει στις εξετάσεις το πρόγραμμα που κάναμε με τη διατροφή». Αξίζει να παρατηρηθεί, επίσης, πως η διδακτική παρέμβαση ονομάζεται «πρόγραμμα» και εκλαμβάνεται ως κάτι διαφορετικό από ότι μια συνήθη διδακτική πρακτική. Το

«πρόγραμμα» αυτό γίνεται η οντότητα που δρα και θα έπρεπε να βοηθά (διαδικασία) στην περίπτωση των εξετάσεων.

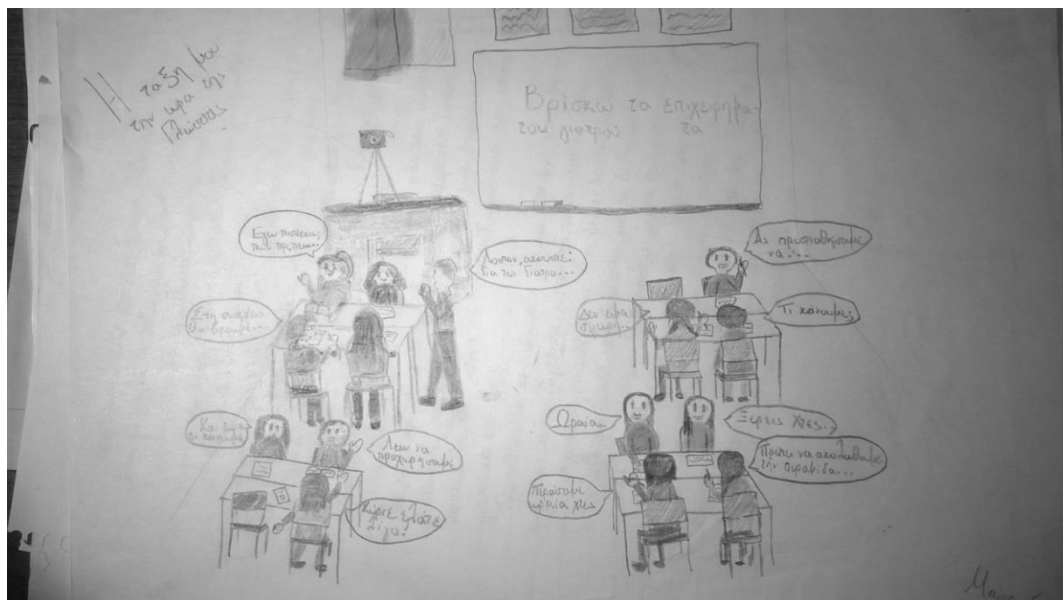
Η ομαδική δουλειά, η συγγραφή, οι αναγνωστικές διαδικασίες υποβαθμίζονται μπροστά στον σκοπό των εξετάσεων. Ο τεχνικός έλεγχος της εκπαίδευσης αναδεικνύεται μέσα στο ημερολόγιο του συνερευνητή/της συνερευνήτριας. Οι εξετάσεις είναι φυσικοποιημένες και νοηματοδοτούν την κάθε μαθητική στιγμή, την κάθε σχολική στιγμή, καθιστώντας τα σχολεία κέντρα αναπαραγωγής μιας κυρίαρχης ιδεολογίας, όπου η κατανομητική λειτουργία του σχολείου θα κατατάζει τους εργάτες σε συγκεκριμένα επαγγέλματα με συγκεκριμένες τεχνικές γνώσεις προκειμένου να λειτουργήσουν στο υπάρχον νεοφιλελεύθερο σύστημα με τους αυστηρούς ελεγκτικούς θεσμούς της νεωτερικότητας.

Δεν είναι τυχαία και η επιλογή του α προσώπου. Ο/η συγγραφέας εδώ είναι απομακρυσμένος από τη συλλογική ταυτότητα και δε δείχνει να επικοινωνεί με τον αναγνώστη. Ακολουθεί πιστά το κειμενικό είδος του ημερολογίου που αφορά το α ενικό πρόσωπο. Το α ενικό δε δίνεται μόνο με το κλιτικό επίθημα -α/-ω στα ρήματα, αλλά και με την προσωπική αντωνυμία «με». Το συλλογικό υποκείμενο υπάρχει μόνο στην οντότητα το «πρόγραμμα που κάναμε». Η αποσύνδεση από το συλλογικό έρχεται ακριβώς να επιβεβαιώσει τον ατομικό χαρακτήρα των εξετάσεων και τον κατανομητικό ρόλο που έχουν αυτές, δημιουργώντας μια κοινωνία με συγκεκριμένες κοινωνικά άνισες τάξεις που καλούνται να διαδραματίσουν τους ρόλους που έχουν θεσμοθετηθεί προκειμένου να επιτευχθεί η αύξηση του κέρδους.

Οι μαθητές/τριες σε μια τέτοια παρέμβαση αποσυνδεδεμένη από τις εξετάσεις που βασίζεται στην ομαδικότητα, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη νιώθουν κατά δική τους ομολογία στα ερωτηματολόγια «αποσυντονισμένοι».

Παραγωγή κυρίαρχων λόγων

Παρόλο το μεταδομιστικό πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης οι μαθητές/τριες προώθησαν στα μαθητικά κείμενα τους κυρίαρχους λόγους. Η αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων διαφαίνεται και από την παρακάτω εικόνα, όπου ο συνερευνητής/η συνερευνήτρια επέλεξε



να

Εικόνα 32 Μαθητική ζωγραφιά 2

αναπαραστήσει τη σχέση της δεξιοτήτας ανεύρεσης των επιχειρημάτων με το λόγο του γιατρού (*Βρίσκω τα επιχειρήματα του γιατρού*), αλλά και στο σύννεφο διαλόγου στην ομάδα όπου βρίσκεται ο ε.ε. το σύννεφο διαλόγου αναφέρεται στον κυρίαρχο λόγο του γιατρού. Ο εργαλειακός λόγος και ο οι θεσμοί της νεωτερικότητας είναι τα δύο από τις τρεις βασικές δυσανεξίες της νεωτερικότητας, όπως τις ανέδειξε ο Ταίηλορ (2006: 30-44). Ο λόγος του γιατρού αντιπροσωπεύει τον Ορθό Λόγο, τον Λόγο των ειδικών που θεσμοθετείται και προωθείται από τις κυρίαρχες ομάδες. Ο λόγος αυτός επιλέχθηκε από την μαθήτρια.

Παρόλο που επιλέχθηκε ένα πολυφωνικό σύμπαν και ερευνήθηκαν ποικίλα σημειωτικά συστήματα, λόγοι κυρίαρχοι και μη κυρίαρχοι, ορισμένοι μαθητές/τριες έμειναν προσκολλημένοι σε ακαδημαϊκούς λόγους ειδικών. Έτσι σε σχέση με τη διατροφή επέλεξαν και πάλι το λόγο των ειδικών. Αυτή η περίπτωση αντανακλά την αντίληψη για το ποια κείμενα πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο και ειδικά στην περίπτωση μας στη Γλώσσα. Η Γλώσσα των ειδικών σε ένα θέμα είναι η αρμόζουσα για τους μαθητές/τριες. Κείμενα

καθημερινά, αφηγήσεις, βίντεο στο youtube, ετικέτες, οδηγίες δεν θεωρούνται «κατάλληλα». Οι συγγραφείς οφείλουν να έχουν κύρος και μόρφωση, όπως και ο γιατρός του οποίου ο λόγος αναπαράγεται χωρίς αμφισβήτηση και κριτική σκέψη.

Ο «πολυφωνικός» χαρακτήρας της γνώσης

Στα θετικά των ομάδων οι μαθητές/τριες προώθησαν την πολυφωνία. Στις Ολομέλειες οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν πως κάθε ομάδα είχε διαβάσει και ερμηνεύσει διαφορετικά τα κείμενα. Επίσης, προβάλλουν στα κείμενά τους πως το μάθημα μετακινείται από την κατανόηση των κειμένων στις μεταβάσεις και στις ροές νοημάτων και πόρων (Κωστούλη, 2015α) που παράγονται και αναπαράγονται από τους μαθητές/τριες και τις ομάδες

*Η κάθε ομάδα έκανε και έγραψε κάτι διαφορετικό από την δικιά μου ομάδα. Στο επόμενο μάθημα της Γλώσσας θέλω πάλι να κάνουμε ομάδες και να συζητήσουμε όλοι μαζί
[...]/20-01-2017*

Εδώ η αφηρημένη οντότητα που δρα είναι «η ομάδα». Ο ποσοδείκτης «κάθε» δείχνει πως οι οντότητες είναι πολλές. Η «κάθε ομάδα» δρα και γράφει κάτι διαφορετικό (στόχος) Εδώ πάλι ο δείκτης «κάτι» και η σημασία του επιθέτου διαφορετικούς δείχνει τη σύνδεση που καταγράφει ο συγγραφέας στην εμπειρία του, όπου **κάθε** ομάδα – συνδέεται με **κάτι** διαφορετικό (η έντονη γραφή του συγγραφέα). Η σύγκριση στο επίθετο «διαφορετικός» γίνεται με την ομάδα του/της συγγραφέως. Η εμπειρία μεταγράφει πρόβλεψη για το μέλλον. Η εμπειρία μέχρι στιγμής καταγράφει πως οι συνεισφορές είναι διαφορετικές.

Η εμπειρία που καταγράφεται συνεχίζει στην επόμενη εγγραφή, όπου θεματοποιείται η περίπτωση επικοινωνίας, το μελλοντικό μάθημα της Γλώσσας («στο επόμενο μάθημα της Γλώσσας») η οποία μέσω της νοητικής εργασίας της βούλησης («θέλω») επικεντρώνεται στο φαινόμενο, όπως αυτό εγγράφεται στην επόμενη εγγραφή («να κάνουμε ομάδες»).

Η εμπειρία του μαθητή/τριας κατασκευάζει ένα κόσμο (figured world), όπου οι ομάδες κατέχουν σημαντικό ρόλο με τις συνεισφορές τους. Το επόμενο φαινόμενο είναι «να συζητήσουμε», το οποίο συνδέεται με την επιθυμία του μαθητή/τριας. Αξίζει να σημειώσουμε και πάλι πως το α πληθυντικό δείχνει πως ο/η συγγραφέας εντάσσει τον εαυτό του μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, σε μια συλλογική ταυτότητα.

Και από τα ερωτηματολόγια οι μαθητές/τριες φαίνεται να εκτίμησαν την πολυφωνία των απόψεων, όπως αυτές αναπτύσσονται στις ομάδες. Στην ερώτηση τι καινούριο περιείχε αυτός ο τρόπος που κάναμε στο μάθημα απάντησαν πως:

Τώρα στο μάθημα κάνουμε ομάδες, συνεργαζόμαστε, ανταλλάσσουμε ιδέες και ο καθένας μας ακούει τις απόψεις των άλλων.

Ενώ στην ερώτηση συμπλήρωσης: Όταν δουλεύω ομαδικά κερδίζω, οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν:

το να βλέπω και τις απόψεις των άλλων για ένα θέμα

Επίσης όρισαν τη συνεργασία ως:

να συνεννοείσαι με τους άλλους και να ακούς τις απόψεις/σκέψεις των άλλων

Η συμμετοχική έρευνα-δράσης έδωσε τη δυνατότητα μεταβολής του τι συνιστά γνώση. Η γνώση στις στάσεις και στις εμπειρίες των μαθητών/τριών δεν καταγράφεται ως ανεξάρτητη από το υποκείμενο που γνωρίζει (knower) (Habermas, 1990; Bertrand, 1994). Στις εμπειρίες των μαθητών/τριών η γνώση δεν είναι διχοτομημένη από το υποκείμενο, όπως στον θετικισμό (Jonassen, 1991: 28). Για τους μαθητές/τριες δεν υπάρχει μια αντικειμενική γνώση, αλλά αναγνωρίζουν πως υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι δόμησης του κόσμου, πολλά νοήματα και πολλές οπτικές (Duffy & Jonassen, 1992). Πολλαπλές πραγματικότητες κατασκευάζονται μέσα σε αυτό το

πολυφωνικό σύμπαν καθώς τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Ο κονστрукτιβιστικός χαρακτήρας της γνώσης

Οι μαθητές/τριες μέσα από την παρέμβαση άρχισαν να συνειδητοποιούν πως η γνώση δεν προέρχεται από αυθεντίες αλλά συν-οικοδομείται.. Στη παρακάτω ημερολογιακή καταγραφή αναφέρεται η εισαγωγή της έννοιας της πολυφωνίας. Η έννοια αυτή αναδείχθηκε ως σημαντική και από τους μαθητές/τριες οι οποίοι στα ερωτηματολόγια επεσήμαναν πως:

Τώρα στο μάθημα κάνουμε ομάδες, συνεργαζόμαστε, ανταλλάσσουμε ιδέες και ο καθένας μας ακούει τις απόψεις των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουμε πολλά πράγματα για την Διατροφή και την Υγεία μας.

Το πρώτο πληθυντικό παραπέμπει στη συλλογική ταυτότητα που διαμορφώνεται. Είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε σε αυτό το σημείο πως τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε υποομάδες και όχι ατομικά. Οι μαθητές/τριες προχώρησαν στην ακρόαση άλλων απόψεων και συνέδεσαν αυτή την προσέγγιση με την κατάκτηση γνώσεων αναφορικά με το θέμα που επιλέξαμε να ασχοληθούμε.

Η σύνδεση της γνώσης που δημιουργήθηκε δεν είναι αφηρημένη, αλλά σχετίζεται με το κεντρικό θέμα την Διατροφή και την Υγεία:

Τώρα στο μάθημα που κάναμε με την διατροφή μαθαίνουμε πολλά πράγματα σχετικά με αυτά που τρώμε με την καλή υγεία κ.α. Χάρης αυτό μαθαίνουμε τι πρέπει να τρώμε και τι περιέχουν τα τρόφιμα που επιλέγουμε.

Η γνώση που αποκτιέται εγγράφεται στις εμπειρίες των μαθητών/τριών ως χρήσιμη, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε συμπεράσματα:

Από αυτό το μάθημα κερδίσαμε να μπορούμε να επεξεργαζόμαστε κείμενα και να ακούμε όλες τις απόψεις και να βγάζουμε ένα συμπέρασμα.

Οι συγκεκριμένες καταγραφές αναδεικνύουν τη δυναμική που μπορεί να αναπτύξει μία κοινότητα. Επίσης ως μονάδα ανάλυσης δεν αναδεικνύεται κάποιος συγγραφέας, κείμενο, κειμενικό είδος/η, αλλά η διαλογική αλυσίδα και η επεξεργασία της μέσα από την κοινότητα (Κωστούλη, 2015α: 150, 151).

Οι κοινότητες μάθησης (learning communities) δεν αφορούν μόνο το σχολείο, αλλά και επαγγελματίες και επιστήμονες. Ακόμα και η οικογένεια μπορεί να θεωρηθεί κοινότητα. Σε μια σχολική κοινότητα, αναμένονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η αλληλεξάρτηση σε ομαδικές δραστηριότητες, οι συζητήσεις, η λήψη αποφάσεων και η συγκρότηση αντίληψης, γνώσης και νοήματος μέσω των αλληλεπιδράσεων (Bellah, et al 1985). Οι συνερευνητές/τριες φαίνεται πως κατέγραψαν στην εμπειρία τους την παραδοχή της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και την έμφαση στη συζήτηση, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και τα κοινά νοήματα (Ernst, 1995).

A προς B κύκλο

Και σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές/τριες εντόπισαν τις αντιφάσεις της κοινότητας. Από τη μία, λοιπόν, συνδέουν το μάθημα με τη συμμετοχή, την έκφραση απόψεων και την κονστρουκτιβιστική μάθηση. Από την άλλη δε θεωρούν ότι τους βοηθάει στις εξετάσεις. Επίσης, ταυτίζουν το βιβλίο με το μέσο που θα συνδράμει στην επιτυχία τους σε αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε πως η Μαριέτα αξιολογεί θετικά τη συνεργατική κονστρουκτιβιστική μάθηση μέσα από την επεξεργασία κειμένων στις ομάδες, αναγνωρίζοντας ως συνήθεια την πάγια τακτική του μαθήματος όπου Συγκεκριμένα, η συνερευνήτρια Μαριέτα περιγράφει με τον πιο απλό και πιο βαθύ τρόπο το τι ακριβώς γίνεται στο μάθημα της Γλώσσας σήμερα. *‘Μπαίναμε στο κείμενο’, ‘λύναμε ασκήσεις’, ‘μαθαίναμε έναν ορισμό’*. Και αυτό ήταν κάτι φυσικό *‘είχα συνηθίσει’*. Είναι φανερό και εδώ πως με το ρήμα συνηθίσει ο/η συνερευνητής/τρια αρχίζει να αποφυσικοποιεί, αποδομώντας την υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση.

Η πλειοψηφία των κειμένων λένε ότι οι ομάδες είναι καλές και σου μαθαίνουν πολλά. Μαθαίνεις να εκφράζεις τη γνώμη σου ελεύθερα, μειώνει την αβολία για το θέμα συνεργασία και φτιάχνει φιλίες Μαριέτα

Και ενώ η συμμετοχή, η μάθηση από τον άλλο και η έκφραση απόψεων είναι τα στοιχεία που προβάλλονται από πολλούς μαθητές/τριες (*‘Στο μάθημα της γλώσσας μαθαίνουμε να εκφράζουμε απόψεις αλλά και να ακούμε. Επίσης, πολλοί δεν ξέρουν πως θα βοηθήσει. Στο μάθημα της Γλώσσας ακούς όλες τις απόψεις και λες και συ τη δική σου άποψη’*. Γιάννης). Η σύνδεση με τις εξετάσεις είναι το άλλο μοτίβο που εμφανίζεται συνεχώς και επαναλαμβανόμενα. Το παρακάτω απόσπασμα αποδίδει όλο τον προβληματισμό της τάξης αναφορικά με το θέμα.

Με την Γλώσσα μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε, να λέμε τη γνώμη μας ελεύθερα, να ακούμε απόψεις και να εφαρμόζουμε κανόνες. Αρκετοί όμως μαθητές/τριες δεν ξέρουν πως ο τρόπος που κάνουμε μάθημα στη Γλώσσα θα μας βοηθήσει στις εξετάσεις του Ιουνίου. Δηλαδή, ο τρόπος που κάνουμε μάθημα προωθεί την έκφραση απόψεων των μαθητών/τριών, αλλά στις εξετάσεις γράφεις μόνο μια άποψη αυτή του βιβλίου. Αυτό το ζήτημα προβλημάτισε τους μαθητές/τριες για αρκετό καιρό πέρυσι. Αθανασία

Αντίστοιχα, το βιβλίο είναι αυτό που βοηθάει και συνδέει με τις εξετάσεις, παρέχοντας ασφάλεια.

Οπότε νομίζω ότι ακόμα το μάθημα του βιβλίου είναι ιδανικό για μένα. Ίσως να αλλάξω γνώμη, αν με βοηθήσει. Μαριέτα

Θετικά

Αρνητικά

Συμμετοχή	Δεν σχετίζεται με τις εξετάσεις
Έκφραση απόψεων	Το βιβλίο πιο άμεση σχέση με τις εξετάσεις.
Μαθαίνεις από τον άλλον	

Β ΚΥΚΛΟΣ

Ως προς το μάθημα της Γλώσσας οι συνερευνητές/τριες ξεχώρισαν τη μη χρήση του βιβλίου και το γεγονός της επιλογής του θέματος Νόρα.

Οι ώρες της Γλώσσας δεν μοιάζουν με τίποτα με τις υπόλοιπες ώρες των μαθημάτων. Σε αυτό το μάθημα δεν χρησιμοποιούμε τα σχολικά βιβλία αλλά

επιλέξαμε ένα θέμα με το οποίο αναλύσουμε. Φέτος αναλύσαμε το θέμα του διαδικτύου και των κινητών. Νόρα

Τα δεδομένα αυτά έχουν ενδιαφέρον, αν τα αντιπαραβάλλουμε με τα δεδομένα του Α και Α προς Β κύκλου, αλλά και τα δεδομένα από τα κείμενα που παρήγαγαν στη διδακτική πράξη. Το πρώτο στοιχείο που συναντούμε στο θέμα είναι «οι ώρες της Γλώσσα». Η σύνδεση γίνεται με την έννοια του χρόνου, η οποία φαίνεται πως γίνεται πολύ σημαντική για τους συνερευνητές/τριες. Υπάρχει έντονη η διαδικασία της σύγκρισης (*μοιάζουν*) με τα άλλα μαθήματα. Το στοιχείο το οποίο προβάλλεται ως διαφορετικό είναι τα σχολικά βιβλία και η μη χρήση τους. Ενώ το βιβλίο συνδεόταν με τις εξετάσεις και την επαγγελματική επιτυχία κατ' επέκταση, εδώ έχουμε μια αλλαγή στάσης. Μάλιστα από την αρχή της πρότασης στο θέμα γίνεται ξεκάθαρο ότι *Σε αυτό το μάθημα συλλογικά με το α πληθυντικό δεν χρησιμοποιούμε τα σχολικά βιβλία και πως σαν κοινότητα επιλέξαμε ένα θέμα που αναλύσαμε*. Υπάρχει μια ξεκάθαρη αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων. Η αφηρημένη οντότητα που έχει αντικαταστήσει το σχολικό εγχειρίδιο είναι το θέμα που επιλέξαμε.

Αντίστοιχα, η υποκατηγορία που αφορά την παραγωγή κυρίαρχων λόγων δεν εμφανίζεται στα δεδομένα τους ως συνερευνητές/τριες. Αντίστοιχα, στα κείμενα που παρήγαγαν στη διδακτική πράξη (π.χ. *τι πιστεύει ένας μαθητής της Α/Β Γυμνασίου*), έχει αυξηθεί η πρακτική παραγωγής κειμένων που παραθέτουν ποικίλες οπτικές. Φυσικά, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, συνεχίζει ο λόγος των ειδικών να κερδίζει τους μαθητές/τριες. Στον Β κύκλο, επίσης, συναντήσαμε και λόγους αντιστάσεις στους λόγους κινδυνολογίας του σχολείου, κάτι που δεν υπήρχε στον Α κύκλο.

Ως προς τη λογική επιλογής του θέματος οι συνερευνητές/τριες αναγνώρισαν την σημαντικότητα αυτού του θέματος. Ένα θέμα που απασχολεί τους νέους σήμερα. Ο/Η

συνερευνητής/τρια αναγνωρίζει σημαντικά στοιχεί από τους κινδύνους όπως η αυτοκτονία και ο ιός στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Το σημαντικότερο γεγονός την ώρα που κάναμε γλώσσα ήταν εκεί που λέγαμε για τους κινδύνους του διαδικτύου.. (Παναγιώτης, ΑΚΣ)

Μελετώντας την κειμενική λειτουργία στο Θέμα της πρότασης (*το σημαντικότερο γεγονός την ώρα που κάναμε γλώσσα*) τονίζεται το σημαντικό στοιχείο της πρακτικής που υιοθετήθηκε ως Νέο (*που λέγαμε για τους κινδύνους του διαδικτύου*). Εδώ γίνεται φανερό πως οι πρακτικές που εκκινούν από θέματα της κοινότητας κινητοποιούν τους μαθητές/τριες. Συγκρίνοντας με τον Α κύκλο, όπου επιλέχθηκε το θέμα της διατροφής γίνεται φανερό πως όταν το θέμα επιλέγεται από την κοινότητα τότε τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών αυξάνεται δραματικά. Στην Α γυμνασίου (δες κεφ. Μεθοδολογίας Οι κύκλοι της Συμμετοχικής Έρευνας – Δράσης) το θέμα της Διατροφής επιλέχθηκε από τους μαθητές/τριες, αλλά μέσα από ψηφοφορία ακολουθώντας τις θεματικές του σχολικού εγχειριδίου. Το θέμα εδώ εκκίνησε μέσα από ένα συμβάν στην αίθουσα, όταν χτύπησε το κινητό μιας μαθήτριας και άρχισε μια συζήτηση αναφορικά με την τιμωρία για τη χρήση κινητών και τη διαφορά πολιτικής Γυμνασίου – Λυκείου (τα σχολεία συναυλίζονται) σε σχέση με τα κινητά και το διαδίκτυο. Μέσα από τα ερωτήματα οι μαθητές/τριες έδωσαν έμφαση πέρα από τη διαφορά πολιτικής Γυμνασίου – Λυκείου στους κινδύνους τους οποίους αγνοούσαν και ήθελαν να μάθουν (δες κεφ. Μεθοδολογίας Οι κύκλοι της Συμμετοχικής Έρευνας – Δράσης).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία για την γλωσσική διδασκαλία δίνεται έμφαση στις ροές και μεταβάσεις νοημάτων (Coupland, 2010). Ήδη αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο πως μπορεί να επιτευχθεί αυτή η διακειμενική αλυσίδα που εκκινεί από το θέμα της κοινότητας, προχωρά στα ερωτήματα, στα κείμενα, στην πολυφωνία, στη

διακειμενική ανάλυση και στην παραγωγή κειμένων (Kostouli & Stylianiou, 2012)¹⁶. Στην παρούσα συμμετοχική δράση στο τοπικό πλαίσιο του Μυλοποτάμου με απουσία, όπως αναφέρθηκε σε κέντρα τύπου, έλλειψη διαδικτύου σε πολλά επαρχιακά σπίτια ή οι χαμηλές συνδέσεις, αναδείχθηκε από τους μαθητές/τριες η πρακτική των συνεντεύξεων. Τις συνεντεύξεις αυτές συλλέξαμε μαζί με τους μαθητές/τριες από την επαρχία του Μυλοποτάμου (δες κεφ. Μεθοδολογίας Οι κύκλοι της Συμμετοχικής Έρευνας – Δράσης). Στον δεύτερο κύκλο οι μαθητές/τριες περιόρισαν τις συνεντεύξεις στους Διευθυντές, καθώς τους ενδιέφερε να ερευνήσουν τις απόψεις τους και να τις αντιπαραβάλλουν με άλλα κειμενικά είδη και φωνές, όπως ο διαφημιστικός λόγος της Vodafone, οι διαφημιστικές αφίσες του γειτονικού καταστήματος Γερμανού και γνωστές ιστοσελίδες που προωθούνται από το σχολείο (saferinternet.gr). Από τους Ροζαλία⁴ και Σουγκιότ) παρατηρούμε πως αξιολογούν ιδιαίτερος θετικά τις συνεντεύξεις (Πιο πολύ απ' όλα). Με επιλογή μιας νοητικής διαδικασίας (*άρεσε*) ο/η συναισθανόμενος/η (Ροζαλία) προβάλλει τις συνεντεύξεις ως το κατεξοχήν σημαντικό στοιχείο της δράσης. Ο κειμενικός δείκτης *γιατί* τοποθετεί τον αναγνώστη να κατανοήσει πώς αναβαθμίστηκαν ως *δημοσιογράφοι*. Πλαισιώνοντας το στοιχείο αυτό αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι και μαθητές/τριες της επαρχίας να νιώσουν αυτή την αναβάθμιση της σχολικής εργασίας και ο ρόλος τους να προσιδιάσει σε έναν ανώτερο λόγο στα μάτια τους γλωσσικής παραγωγής, τον δημοσιογραφικό λόγο.

Πιο πολύ απ' όλα μου άρεσε όταν πήγαμε να πάρουμε συνέντευξη από τον διευθυντή του λυκείου και τη διευθύντρια του σχολείου μας, γιατί ήμασταν σαν δημοσιογράφοι και νιώσαμε σαν μεγάλοι, ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία. (Ροζαλία, ΑΚΣ).

¹⁶ Στο παράρτημα αναπτύσσεται αναλυτικά όλη η διδακτική εφαρμογή και τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει κανείς.

Το αγαπημένο μου μάθημα ήταν όταν είχαμε μαζέψει τις ερωτήσεις μας και πήγαμε να πάρουμε συνέντευξη από τον Διευθυντή του Λυκείου και τη δική μας διευθύντρια. (Σουκγιότ, ΑΑΜ)



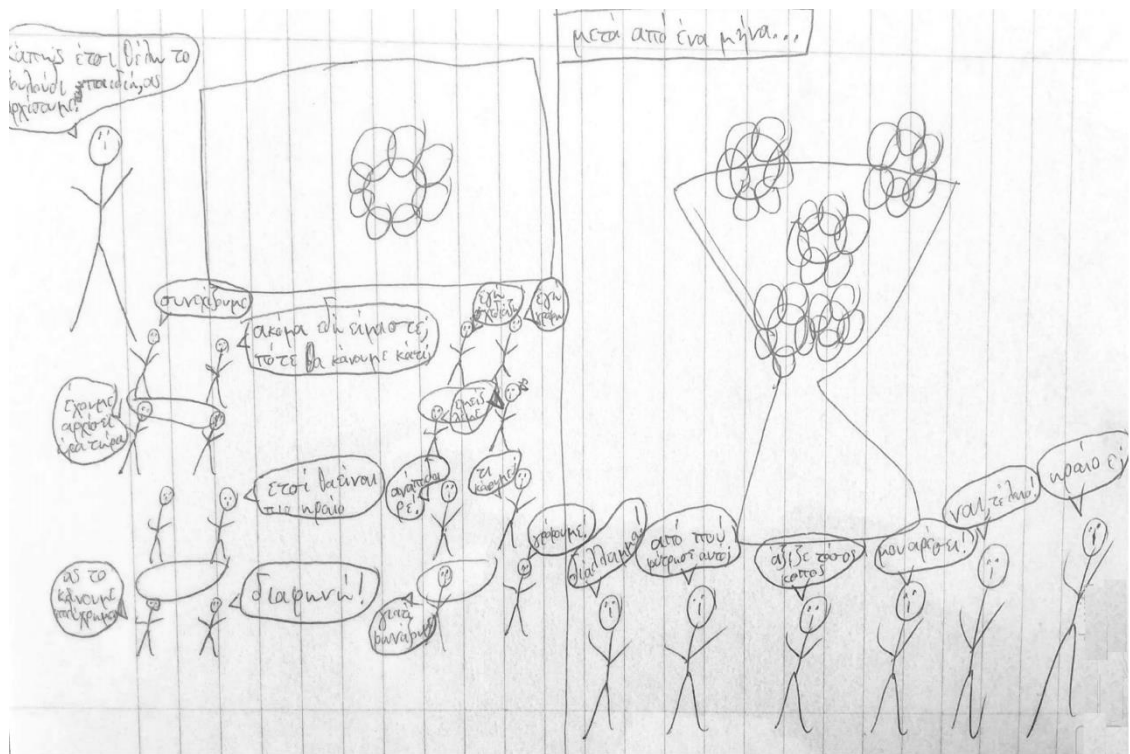
Ένα στοιχείο που δεν προήλθε από το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά μέσα από τις ερευνοδρασιακές διαδικασίες είναι το στοιχείο της τέχνης και της δημιουργικότητας. Υπενθυμίζουμε στον/ην αναγνώστη/στρια πως η σχέση με την τέχνη δημιουργήθηκε μετά την μετανάλυση του Α κύκλου, όπου οι συνερευνητές/τριες μου ζήτησαν να τους βοηθώ με τη διακειμενική ανάλυση. Μετά από ψάξιμο εντόπισα το διάγραμμα Venn σαν ιδέα, όμως η δυσκολία ήταν πως το θα το κατορθώσω για έναν μεγάλο όγκο κειμένων, αλλά και με την απόφαση των μαθητών/τριών κάθε ομάδα να έχει ως αφετηρία ένα συγκεκριμένο κείμενο. Έτσι κατέληξα πως στο κέντρο ο κύκλος θα έχει το κεντρικό κείμενο και γύρω γύρω θα αναπτύσσονται οι κύκλοι με τα υπόλοιπα κείμενα. Στα σημεία επαφής θα γράφονται τα στοιχεία που είναι όμοια και στα σημεία μη-επαφής οι διαφορές και ως προς τις βασικές θέσεις και ως προς τα γραμματικά στοιχεία. Έτσι, κάθε ομάδα έφτιαξε το δικό της διακειμενικό λουλούδι και όλα μαζί συγκρότησαν μια «ανθοδέσμη» που στόλισε την τάξη και βοήθησε στη σύσφιξη των δεσμών, καθώς ήταν ένα συλλογικό έργο.



Η διακειμενική ανάγνωση με τη κατασκευή του λουλουδιού συνδέθηκε με τη δημιουργικότητα και γενικά με ευχάριστα συναισθήματα. Στις αφηγήσεις με το πιο αγαπημένο μάθημα της χρονιάς οι συνερευνητές/τριες έγραψαν πως αυτό το μάθημα ήταν το αγαπημένο, καθώς ήταν ευχάριστο και υπήρχε συνεργασία (Νόρα).

Ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα στην γλώσσα ήταν τη μέρα που αρχίσαμε και σχεδιάζαμε στα χαρτόνια κάτι λουλούδια από χαρτί. Αυτά τα κάναμε με τις ομάδες μας που μας είχε βάλει ο κύριος σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά του διαδικτύου. Αρχίσαμε να σχεδιάζουμε να κόβουμε, να γράφουμε με μαρκαδόρους. Διάλεξα αυτό το μάθημα γιατί ήταν ευχάριστο, επειδή υπήρχε επικοινωνία με τα παιδιά της τάξης. (Νόρα, ΑΑΜ)

Εμμένοντας στην τελευταία πρόταση της αφήγησης του αγαπημένου μαθήματος, αντιλαμβανόμαστε την επιλογή που παρατίθεται γιατί ήταν ένα ευχάριστο. Η αξιολόγηση αυτή συνοδεύεται από την αιτιολόγηση πως το ευχάριστο από το λουλούδι ήταν η επικοινωνία με τα παιδιά της τάξης. Αρκετοί μαθητές/τριες και στην αφήγηση αγαπημένου μαθήματος και στην αφήγηση κρίσιμου συμβάντος προέβησαν στην κατασκευή του λουλουδιού (*Ήταν μια φανταστική μέρα που περάσαμε όλοι ωραία και θα ήθελα να ξαναπεράσουμε και άλλες τέτοιες μέρες. Γιάννης, ΑΚΣ*), το οποίο, ας μην ξεχνάμε βοήθησε στην πιο δύσκολη και πιο απαιτητική διεργασία αυτής της παρέμβασης, τη διακειμενική ανάλυση, όπου οι μαθητές/τριες προσπέλασαν ταυτόχρονα ποικίλα κείμενα μέσα από ποικίλους σημειωτικούς πόρους, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα περιεχόμενο και μορφή με έμφαση στα γραμματικά στοιχεία (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά στην περίπτωση για παράδειγμα των διαφημίσεων).



Στη ζωγραφιά το μάθημα της Γλώσσας συνδέθηκε με την καλλιτεχνική δημιουργία του λουλουδιού. Στο αριστερό στιγμιότυπο οι συνερευνητές/τριες εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη δημιουργία του. Υπάρχουν αντιδράσεις (διαφωνώ!), ερωτήσεις (τι κάνουμε;), προτάσεις (εμείς λέμε), όπου μεταφέρουν τη διακειμενική ανάγνωση. Στο στιγμιότυπο αυτό φαίνεται μόνο η διακειμενική ανάγνωση. Στο στιγμιότυπο δεξιά βλέπουμε το αποτέλεσμα και την υποδοχή του από τους μαθητές/τριες (άξιζε, ωραίο ε;, ναι, τέλειο). Στο χώρο του Ιδεώδους και του Δεδομένου. Στο αριστερό στιγμιότυπο εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός, ενώ στο χώρο του Ιδεώδους και του Νέου η αρχική αποτύπωση της ανάγνωσης που θα λάβει χώρο και στην κεντρική πληροφορία έχουμε τους διαλόγους των συνερευνητών/τριών/τριών. Στο δεξιό καρέ το διακειμενικό λουλούδι καταλαμβάνει και το κέντρο της πληροφορίας, αλλά και το ιδεώδες

(δεδομένο/νέο) και μέρος του πραγματικού. Στο κάτω μέρος του πραγματικού (δεδομένου και νέου) έχουμε τις θετικές κατά βάση αντιδράσεις των μαθητών/τριών.

Φαίνεται πως οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού λόγω της σύνδεσής τους με την Κριτική Θεωρία παραβλέπουν το στοιχείο της δημιουργικότητας και του ευχάριστου κλίματος. Επίσης, αν και προβάλλουν τον κοινοτισμό, παραβλέπουν ότι η τέχνη και μάλιστα η συλλογική κατασκευή τέχνης, όπως εδώ, ενισχύει τις σχέσεις αλληλεγγύης και συλλογικού προσδιορισμού μέσα από τη συλλογική δημιουργικότητα. Μάλιστα μέσα στην αβεβαιότητα που δημιουργεί η προσπέλαση ποικίλων κειμένων και η επένδυση χαοτικών διαλογικών πρακτικών η κατασκευή έδωσε έναν τελεολογικό σκοπό που επισφράγισε και το τέλος της αναγνωστικής φάσης. *(Μοιάζουν σαν ανθοδέσμη όλα μαζί, εγώ νόμιζα ότι το κάναμε άσκοπα το λουλούδι. Κατάλαβα τότε, ότι τίποτα απ' ότι κάναμε δεν είναι άσκοπο. Κίντι).*

Η αλλαγή στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων σχετίζεται στενά με την αίσθηση του Χρόνου. Όπως οι σχέσεις των συμμαθητών/τριών συσχετίστηκαν με την αίσθηση του Χώρου, έτσι τώρα και οι στάσεις και οι πεποιθήσεις συνδέθηκαν με τον Χρόνο. Πέρα από την κατασκευή του διακειμενικού λουλουδιού που αναφέραμε παραπάνω που συνέβαλε στο ευχάριστο συναίσθημα *(Ήταν πολύ ωραίο, γιατί μαθαίναμε καινούριες πληροφορίες και από τις υπόλοιπες ομάδες. Σ'Μου άρεσε πολύ εκείνο το μάθημα γιατί όλοι μάθαμε κάτι καινούργιο και πέρασε ευχάριστα η ώρα. (Βιολέτα, ΑΑΜ))*, και άλλες διεργασίες της ομάδος συνδέθηκαν με την αίσθηση του χρόνου. *(Μια μέρα που κάναμε Γλώσσα και παρουσιάσαμε τις εργασίες που είχαμε κάνει με την ομάδα μας. Μου άρεσε γιατί όλοι παρουσιάσαμε και η ώρα πέρασε γρήγορα. (Μαριάν, ΑΑΜ))*.

Ένα στοιχείο που επιβεβαιώνεται από ποικίλες έρευνες είναι πως ορισμένα κειμενικά είδη είναι ιδιαίτερα προσφιλή στους μαθητές/τριες, όπως το κόμικ, αλλά και οι αφίσες. Η πολυτροπικότητα αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο που βοηθάει στην αλλαγή

στάσεων και πεποιθήσεων στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Και πάλι το κριτήριο των συνερευνητών/τριών/τριών είναι ο Χρόνος και η ευχάριστη αίσθηση.

Ένα από τα μαθήματα της Γλώσσας ήταν το αγαπημένο μου. Ήταν η αφίσα. Ένα παιδί από την ομάδα μου μου έδειξε μια φωτογραφία με τον Δρακουμέλ και ένα στρουμφάκι. Μου άρεσε και δέχτηκα να ζωγραφίσω. Βγήκε πολύ ωραίο. Άρεσε σε όλους και σε εμάς. Έτσι πέρασε ευχάριστα η ώρα. (Ευαγγελία, ΑΑΜ)

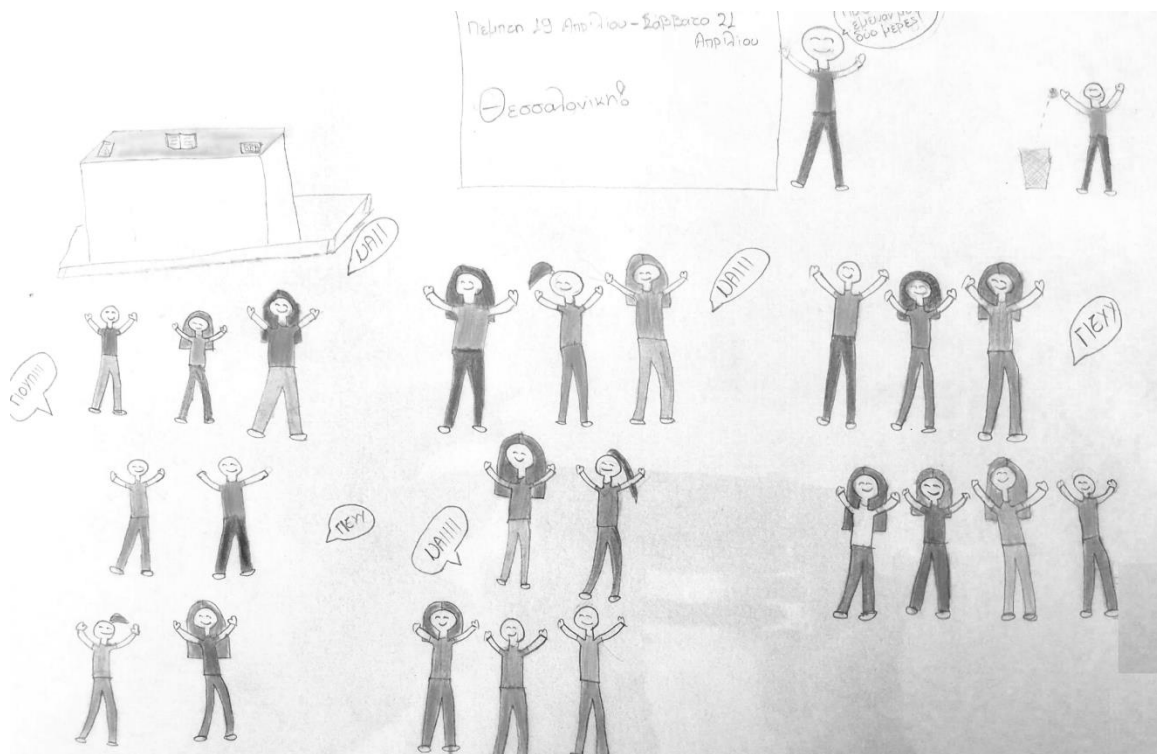
Και σε αυτή τη θεματική αναφέρεται το κειμενικό είδος της μαντινάδας. Αυτό όμως που προκαλεί εντύπωση είναι πως η αναφορά προέρχεται από ένα μαθητή/μαθήτρια διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης. Οι μαντινάδες φαίνεται να δημιούργησαν θετικό συναίσθημα. (σε αυτό το σημείο δεν θα αναφέρουμε τον κωδικό του συνερευνητή/τριας για προφανείς λόγους).

Το αγαπημένο μου μάθημα της Γλώσσας είναι: όταν κάναμε με τις μαντινάδες. Είχαμε πολλή πλάκα. Καθίσαμε με ένα κύκλο και διαβάσαμε μαντινάδες που φέρανε οι μαθητές/τριες.

Μου αρέσει που καθόμουν και άκουγα τους συμμαθητές/τριες μου να λένε για τις μαντινάδες που για μένα ήταν ξεχωριστό και τους άκουγα με προσοχή.

Εδώ, πέρα από το αίσθημα της κοινότητας, είναι αναγκαίος ο αναστοχασμός ως προς την αφομοιωτική δύναμη του συγκριμένου πλαισίου. Η αποδοχή του κειμενικού είδους της κυρίαρχης ομάδας οδηγεί σε μεγαλύτερη αποδοχή της μειονοτικής ομάδας. Τα κειμενικά και κατ' επέκταση πολιτισμικά είδη της μειονοτικής ομάδας απορρίφθηκαν. Η αλλαγή και η αποδοχή σε αγροτοκτηνοτροφικά πλαίσια φαίνεται πως είναι δυσκολότερη, με τις μειονοτικές ομάδες να αποδέχονται και να αφομοιώνονται από κυρίαρχες γλωσσικές κειμενικές μορφές με τη διαγλωσσικότητα να περιορίζεται και τη μη δημιουργία τρίτου χώρου.

Το τελευταίο στοιχείο της θεματικής είναι η διάδοση. Το στοιχείο αυτό αποτελεί ένα στοιχείο που αντλήθηκε θεωρητικά και από την εθνογλωσσολογία και φυσικά από τη συμμετοχική έρευνα-δράση. Η πρακτική όμως προέκυψε μέσα από την μετανάλυση του Α με Β κύκλου, όπου παρατηρήθηκε η μετάβαση ευθύνης στον εκπαιδευτικό. Η διάδοση της γνώσης των μαθητών/τριών με τους μαθητές/τριες πέρα από το αίσθημα ιδιοκτησίας άλλαξε και τις στάσεις πεποιθήσεις τους για το μάθημα της γλώσσας, δείχνοντας πως οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού και τα παραγόμενα κειμενικά είδη εντός τάξης αποκτούν νόημα όταν εξέρχονται και τίθενται προς αλλαγή της δημόσιας σφαίρας με την τάξη να ξεπερνά τα όρια των τειχών του σχολείου και να συμβάλλει στην αλλαγή της κοινής γνώμης. Στο παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστική η χρήση του α πληθυντικού (*είπαμε, γράψαμε, βρήκαμε, ξεπεράσουμε*), η παρατακτική σύνδεση που δημιουργεί την αίσθηση του γρήγορου ρυθμού (*πρόβες, χορευτικά, τραγούδια*) αλλά και λεξιλογικών επιλογών που δείχνουν την ενότητα, όπως το *όλοι μαζί*.



Η διάδοση της έρευνας, ειδικά στο συνέδριο στη Θεσσαλονίκη, αποτέλεσε ένα σημαντικό γεγονός. Η έκβαση για το αν θα γίνουμε δεκτοί δεν ήταν σίγουρη, παρόλα

αυτά δουλέψαμε όλη τη χρονιά με αυτό το χρονοδιάγραμμα. Όταν έγινε γνωστό οι μαθητές/τριες χάρηκαν. Καθώς θα αποχωρούσαμε σε δύο μέρες ο/η συνερευνητής/τρια θεώρησε αυτό ως κεντρικό στοιχείο του μαθήματος της Γλώσσας. Συμμετέχοντες στην απεικόνιση είναι όλοι οι συνερευνητές/τριες και οι συνερευνήτριες που με χέρια σηκωμένα και χαμόγελα κοιτούν τον/την αναγνώστη/στρια και εμπλεκόμενοι μαζί του μεταδίδουν τη χαρά τους. Ο εκπαιδευτικός είναι σε ύψος ανάλογο με το δικό του, το οποίο είναι ίδιο με κάποιους μαθητές/τριες. Τα χρώματα είναι χαρούμενα και ζωντανά. Στο κέντρο της πληροφορίας είναι οι μαθητές/τριες και η χαρά τους που κατακλύζουν το χώρο. Στο επίπεδο των εννοιολογικών συμβολικών διαδικασιών τα μόνα άχρωμα στοιχεία – Φορείς που ποζάρουν είναι η έδρα, τα αντικείμενα στην έδρα, ο πίνακας. Φορείς του εξουσιαστικού, απαρχαιωμένοι σχολείου που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την κοινότητα της τάξης και τη χαρά της εκδρομής που τόσο περιμένανε και θα ολοκληρωθεί.

Η καταχώριση αυτού του αποσπάσματος από τον συνερευνητή/τρια στη θεματική του μαθήματος τη Γλώσσα δείχνει ακριβώς πώς ξεπερνιούνται οι παραδοσιακές αγκυλώσεις του βιβλίου, του Α.Π., της σχολικής αίθουσας και των τυπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών. Η κοινότητα αποκτά νόημα πέρα από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας. Είναι φανερό νομίζω σε αυτό το σημείο πως ο ενδείκτης του α πληθυντικού μπορεί να μην είναι αρκετός, για να επιτελέσει τη συγκρότηση κοινότητας, σε συνδυασμό όμως με κοινές αναφορές δράσεις, αλλά και κοινές δεσμεύσεις, προσπάθειες και αναφορές (Eckert & Mc Connell-Ginet,1999), αποδεικνύοντας πως η μετανάλυση του Α κύκλου, οι κοινές αποφάσεις, ο αναστοχασμός του ε.ε. μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες πρακτικές για το κάθε πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο.

Τόσο καιρό κάναμε πρόβες, χορευτικά, τραγούδια για να τα παρουσιάσουμε στο Ρέθυμνο μπροστά σε άλλα σχολεία του Ρεθύμνου, τα οποία μας παρουσίασαν και αυτά ό,τι είχαν προετοιμάσει. Εμείς κάναμε ένα χορευτικό με θέμα το μπούλινγκ, είπαμε μαντινάδες που γράψαμε εμείς, μερικά παιδιά έπαιζαν και όργανα, κιθάρα, μαντολίνο, λύρα, μερικά παιδιά χόρεψαν κρητικούς χορούς και όλοι μαζί είπαμε ένα τραγούδι που βρήκαμε εμείς τους στίχους και το τραγουδήσαμε πάνω στη μουσική ενός άλλου τραγουδιού. Πιστεύω ότι μας έκανε να ξεπεράσουμε την ντροπή μας και το άγχος μας. Πριν βγει ο καθένας στη σκηνή ήταν πολύ αγχωμένος αλλά τελικά όλα πήγαν καλά και τα υπόλοιπα παιδιά μας είπα ότι ήταν πολύ ωραίο. Σήφης

Σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές/τριες

Α κύκλος

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στους μαθητές/τριες αναδείχθηκε η ατομικότητα και έλλειψη συνέπειας.

Ατομικότητα

Ένα από τα προβλήματα των ομάδων είναι οι ξεχωριστές ατομικότητες και πως αυτές αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία. Σε ένα νεωτερικό πλαίσιο όπου προωθείται ο ατομοκεντρισμός, η επιβράβευση του καλού μαθητή, η επιβράβευση μέσω του ελέγχου του απουσιολογίου και η σημασία που αποδίδεται στο θεσμό του σημαιοφόρου είναι αναμενόμενο μέσα στην κοινότητα να εμφανίζονται προβλήματα ατομικότητας. Ο ατομικισμός είναι τόσο φυσικοποιημένος ώστε προβάλλεται ως «λύση» στο πρόβλημα της επεξεργασίας των επιχειρημάτων.

[...]θα πρότεινα να αρχίσουμε να επεξεργαζόμαστε τα κείμενα ατομικά και στη συνέχεια να τα συγκρίνουμε όλοι μαζί για να προχωράμε έτσι πιο γρήγορα(μη 2).

Εδώ έχουμε έναν ατομικό Δράστη «εγώ» που παίρνει την πρωτοβουλία να προτείνει κάτι για να διευκολύνει την επεξεργασία των κειμένων. Η διαδικασία που προτείνεται είναι η διαδικασία κατά άτομο και στη συνέχεια σε ομάδα με στόχο την ταχύτητα.

Με μια πρώτη ματιά είναι θετικό που προτείνεται λύση από μαθητή/τρια. Η λύση αυτή όμως παλινδρομεί σε ατομοκεντρικές προσεγγίσεις.

Και στα ερωτηματολόγια υπογραμμίστηκε το αντίστοιχο στοιχείο με έντονη τη συσχέτιση των στόχων με «γρήγορο ρυθμό».

Όταν δουλεύω ομαδικά δεν πάω με τόσο γρήγορο ρυθμό που πάω όταν δουλεύω ατομικά. Αυτό συμβαίνει γιατί πρέπει όλοι μαζί να αποφασίζουμε για κάτι.

Πέρα από την ηγεμονία του εργαλειακού λόγου και την συρρίκνωση της ελευθερίας από τους θεσμούς, η Τρίτη δυσανεξία της νεωτερικότητας είναι ο ατομισμός (Ταίηλορ, 2006: 30-44). Πιο συγκεκριμένα η αυτοεκπλήρωση του ανθρώπου (Ταίηλορ, 2006: 89), όπως αυτή νοηματοδοτήθηκε από τον Rousseau νοηματοδοείται σήμερα από αυτόνομες ατομικές μορφές (Φρυδάκη, 2009: 44). Ο ατομισμός που εμφανίζεται σε αυτό το σημείο, παρόλο το συνεργατικό πλαίσιο, δικαιολογείται από το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου που σε συνδυασμό με τις εξετάσεις και την επιβράβευση όσων θεωρούν ως «καλούς μαθητές/τριες» τα κυρίαρχα συμφέροντα. Τέτοιου είδους θεωρήσεις παραβλέπουν τις ικανότητες του καθενός και δείχνουν πως κατασκευάζεται μία κοινωνία που σκοπό έχει την αποδοτικότητα και την αναλογία κόστους-κέρδους. Και ο μαθητής/η μαθήτρια αντίστοιχα αναφέρει το έλεγχο του χρόνου (να δουλεύουμε πιο γρήγορα), που σκοπό έχει να αποδίδουμε πιο γρήγορα για να κερδίζουμε πιο πολλά. Μέσα από το μαθητικό ημερολόγιο διαγράφεται η ανάγκη της συνεχούς βιομηχανικής και τεχνολογικής προόδου, η οποία διατηρεί σχέσεις εξουσία οι οποίες πιέζουν περαιτέρω, προκειμένου να αυξηθεί το κέρδος. Ο ίδιος ο ατομικισμός και η επιβράβευση αυτού που ορίζεται ως καλός μαθητής, κρύβεται ο ταξικός διαχωρισμός των μαθητών/τριών, ο οποίος αντανακλά τον αντίστοιχο ταξικό διαχωρισμό της κοινωνίας.

Η έλλειψη συνέπειας

Η έλλειψη συνέπειας ορισμένων συμμαθητών/τριών από άλλους συνεπείς υπογραμμίζεται από τους μαθητές/τριες:

Στην ομάδα μου μόνο εγώ κρατάω φυλλάδιο γιατί η @@@@και η @@@@ τα έχουν χάσει.

Εδώ και πάλι η αρνητική εμπειρία καταγράφεται σε πρώτο πρόσωπο (εγώ, κρατά-ω). Η θεματοποίηση προβάλλει την περίσταση της εμπειρίας που είναι η ομάδα

που εντάσσεται ο/η συγγραφέας. Με το κτητικό μου σε α' πρόσωπο ξεκινάει η διαφοροποίηση από τα πρόσωπα που αποκρύπτονται για λόγους δεοντολογίας και συνεχίζεται με το επίρρημα μόνο και το εγώ που πραγματώνεται στον γραπτό λόγο για λόγους έμφασης (στα ελληνικά θα μπορούσε να παραλείπεται – pro drop γλώσσα). Η διασαφήνιση του γιατί λείπουν τα φυλλάδια και αν θα μπορούσε να βρεθεί μία λύση δεν εγγράφεται στο μαθητικό ημερολόγιο. Το κλίμα συνεργασίας και η ομαδικότητα έχουν χαθεί στη συγκεκριμένη εγγραφή, ενισχύοντας τον ατομικισμό που αναφέρθηκε παραπάνω.

Η συνεργασία και η αλληλεγγύη

Η ίδια η σύσταση της ομάδας προϋποθέτει την συνύπαρξη των υποκειμενικότητων. Αυτές οι υποκειμενικότητες διαμορφώνονται, όταν συνεργάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού δυσκολίες, όπως στη συγκεκριμένη εγγραφή

Όση ώρα από την πρώτη προλάβαμε να γράφουμε τα πηγαίναμε καλά, αυτή την φορά δεν μιλούσαμε μεταξύ μας. Ίσως επειδή ξέραμε ότι ήμασταν αρκετά πίσω και έπρεπε να τελειώσουμε Μαρίνα.

Ο δράστης των ενεργειών στην εμπειρία του/της συγγραφέως είναι το συλλογικό υποκείμενο («προλάβαμε, δεν μιλούσαμε, ξέραμε»). Ο/η συγγραφέας πίσω από το συλλογικό υποκείμενο προβαίνει σε αναστοχασμό σχετικά με τις πιθανότητες που ώθησαν την εξέλιξη της διαδικασίας: «δεν μιλούσαμε για άσχετα, ήμασταν αρκετά πίσω». Η δεοντική τροπικότητα («πρέπει») δείχνει την δέσμευση η οποία είναι όμως συλλογική («να τελειώσουμε»).

Στα ερωτηματολόγια οι συνερευνητές/τριες όρισαν τη συνεργασία αναφορικά με την αλληλεγγύη και τον μη αποκλεισμό συμμαθητών/τριών/τριών και την παροχή βοήθειας, όπως και τη συλλογικότητα με την ανταλλαγή ιδεών.

Συνεργασία είναι:

Να βρίσκουμε λύσεις μαζί χωρίς να αποφεύγουμε κάποιους συμμαθητές/τριες

Να βοηθά ο ένας τον άλλον

Στις απαντήσεις αυτές, όπου το ερωτηματολόγιο καθοδηγούσε ως προς το θέμα και προϋπέθετε την οντότητα συνεργασία, οι μαθητές/τριες ταυτοποίησαν την συνεργασία με

συγκεκριμένες ενέργειες που αφορούν τις υποκειμενικότητες των μαθητών/τριών/τριών που σχετίζονται με συγκεκριμένες δράσεις («να βρίσκουμε λύσεις»). Η συνεργασία συνδέεται με την εύρεση λύσεων από κοινού με ανάλογες ρηματικές και επιρρηματικές επιλογές («βρίσκουμε» – α πληθυντικό, «μαζί»). Η εύρεση λύσεων συνδέεται με συγκεκριμένη κατάσταση «χωρίς να αποφεύγουμε συμμαθητές/τριες μας». Η συνεργασία, λοιπόν, προϋποθέτει και τον μη-αποκλεισμό, αλλά και την αλληλεγγύη «να βοηθάμε ο ένας τον άλλον».

Σε ανάλογο ερώτημα για τη συλλογικότητα στο ερωτηματολόγιο οι μαθητές/τριες συνέδεσαν την συλλογικότητα με την συνεργασία και μάλιστα και πάλι συνδέθηκε με τη συμμετοχή των πολλών με αλληπάλληλες γλωσσικές επιλογές (συνεργαζόμαστε, όλοι, μαζί, ανταλλάσσουμε). Επίσης, συνδέθηκε με την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συμμετεχόντων. Αξιοσημείωτη είναι και η κατασκευή του ρήματος συν-ανταλλάσσουμε, όπου οι συνερευνητές/τριες προχώρησαν στην κατασκευή νέου λεξιμάτος με το πρόθημα συν- που και αυτό με την σειρά του σηματοδοτεί περιεκτική δείξη.

Συλλογικότητα είναι

Να συνεργαζόμαστε όλοι μαζί και να ανταλλάσσουμε ιδέες

Να είμαστε όλοι μαζί και να συν-ανταλλάσσουμε ιδέες

Η συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης μέσω του αναστοχασμού

Προβλήματα προκύπτουν πάντοτε μέσα στις ομάδες. Το ζήτημα για έναν εκπαιδευτικό σε ένα μεταδομιστικό κονστρουκτιβιστιστικό πλαίσιο είναι ο τρόπος που θα διαχειριστεί κανείς τα προβλήματα. Όπως έχουμε αναφέρει σχετικά με τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων, ο εκπαιδευτικός εάν προχωρήσει στην επίλυση στερεί από τον μαθητή και την ομάδα να δράσει μόνη της. Ένα πρώτο βήμα είναι ο εντοπισμός του προβλήματος και η αίσθηση ευθύνης. Ο συνερευνητής/ η συνερευνήτρια σε αυτό το σημείο αφού περιέγραψε τις διαδικασίες που έγιναν στην τάξη προχωράει στο εξής συμπέρασμα:

[...]Γενικά πιστεύω πως δεν δουλεύω πολύ σωστά μέσα στην ομάδα. Συνήθως λέω εγώ τη δική μου γνώμη. αλλά δεν ακούω και τις απόψεις των άλλων. Έτσι η ομάδα δεν δουλεύει σωστά. 20/1/2017

(1). Γενικά πιστεύω πως δεν δουλεύω πολύ σωστά μέσα στην ομάδα.

- (2). Συνήθως λέω εγώ τη δική μου γνώμη,
- (3). αλλά δεν ακούω και τις απόψεις των άλλων.
- (4). Έτσι η ομάδα δεν δουλεύει σωστά.

Ο Συναισθανόμενος αναφέρει μια εσωτερική διεργασία στο ημερολόγιο που αφορά το φαινόμενο «πως δε δουλεύω πολύ σωστά μέσα στην ομάδα». Το πλαίσιο αναφέρεται στο «μέσα στην ομάδα. Συγκεκριμένα ο Συναισθανόμενος στο (1) γίνεται Δράστης στο (2), ο οποίος αφορά τη διαδικασία του «δε δουλεύει». Με το τροποποιητή «σωστά» και το επίρρημα «πολύ» στην εμπειρία του εγγράφει και αναστοχάζεται το πώς δουλεύει στην ομάδα. Η σκέψη αναπτύσσεται περαιτέρω στο (2) με το «Συνήθως», όπου προβάλλεται ως Δεδομένο η πάγια τακτική την οποία και αναπτύσσει. Το εγώ προβάλλεται στην πρόταση για λόγους έμφασης και ο Δράστης αναφέρει πως λέει «τη δική του γνώμη». Η πρακτική αυτή με βάση την προηγούμενη πρόταση προβάλλεται ως λανθασμένη. Η αναφορά λανθασμένων στοιχείων συνεχίζεται, αλλά αυτή τη φορά η πρακτική στο (2) αντιπαρατίθεται με την πρακτική στο (3), όπου έχουμε άλλη πρακτική που παρουσιάζεται ως σωστή που δεν ακολουθείται. Εδώ ο Δράστης του (2) μετατρέπεται σε Συναισθανόμενος στο (3) που στη ομάδα δεν ακούει τους συμμαθητές/τριες του. Σε αυτή την εμπειρία διαγράφεται ο Δράστης σε Συναισθανόμενο που αναστοχάζεται το πώς κινείται μέσα στην ομάδα. Αντιλαμβάνεται τον ρόλο του και τη δυναμική του. Ο/Η συγγραφέας από τα παραπάνω τοποθετεί τον αναγνώστη στο συμπέρασμα πως οι προαναφερθείσες πρακτικές δεν οδηγούν την οντότητα ομάδα στη στοχευθείσα διαδικασία (δουλεύω).

Εδώ ο συνερευνητής μετασχηματίζεται σε ενεργό υποκείμενο που δρα και επηρεάζει την ομάδα. Η δυνατότητα να λέει τη γνώμη του έρχεται σε αντίθεση με το να ακούει την γνώμη των άλλων. Διαπιστώνει πως η δυναμική της σταματά τη λειτουργία του συνόλου, πως δεν αρκεί να μιλάς, σημασία έχει και να μπορείς να ακούς. Σε μια κοινωνία ατομοκεντρική η στροφή στην κοινότητα και στην αλληλεγγύη ξεκινά με τη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν στην ομάδα και συμπεριφορές όπως η παραπάνω. Η δράση προϋποθέτει τη συλλογική δράση και η συλλογική δράση την από κοινού συναίνεση που συγκροτείται μέσω αναστοχασμού της κάθε υποκειμενικότητας, της δυναμικής της και των επιπτώσεών της πάνω στο σύνολο. Η συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης μαζί με την ομαδική αμοιβή και την ισότητα ευκαιριών είναι τρία από τα στοιχεία που επεσήμανε ο Slavin (1995: 139), καθώς η ατομική ευθύνη συγκεκριμένα είναι μια ασφαλιστική δικλείδα σύμφωνα με τον ίδιο απέναντι στον ανταγωνισμό, καθώς η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από καθένα από τα μέλη.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να προσέξουμε είναι πως η συζήτηση και η διαπραγμάτευση δεν είναι κάτι δεδομένο, ούτε κάτι που θα προκύψει αφ' αυτού. Μία από τις δεξιότητες που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός σε ένα κονστрукτιβιστικό πλαίσιο είναι η δημιουργία εκείνων των συνθηκών και των λόγων που θα επιτρέψουν την ακρόαση όλων των φωνών. Βέβαια είναι σημαντικό ότι η συγκεκριμένη ερευνητική επιλογή της συμμετοχικής έρευνας-δράσης ανέδειξε το πρόβλημα μέσα από την ίδια την διαδικασία της συμμετοχικής έρευνας-δράσης.

Ο αναστοχασμός δεν είναι μία καινούρια έννοια, καθώς ο Dewey την είχε θεωρήσει ως ενεργητική γνωστική διαδικασία. Ο αναστοχασμός στην εκπαιδευτική έρευνα έχει συνδεθεί κατά βάση με τον εκπαιδευτικό μέσα από το έργο του Schön (1983· 1987). Η έρευνα δράση και η συμμετοχική έρευνα-δράση παρέχουν το κατάλληλο δημοκρατικό πλαίσιο, όπου οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες στην εν λόγω περίπτωση) μπορούν να αναστοχαστούν από κοινού και χωριστά και να προχωρήσουν σε νέες αποφάσεις. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε τον ατομικό αναστοχασμό του συνερευνητή/τριας. Ο αναστοχασμός όμως προχωράει σε επίπεδο πρακτικής και δεν συνδέεται με κριτική σκέψη και συνειδητοποίηση των δυνάμεων που αποδυναμώνουν την ανάπτυξη της αλληλεγγύης.

Από τον Α στον Β κύκλο

Οι μαθητές/τριες συνδέουν τη μη-συνεργασία στο σχολείο με αντίστοιχα προβλήματα στο μέλλον (*όταν μεγαλώσουν, αν είναι σε ομάδα δεν θα συμμετέχουν με τους άλλους. Κίντι*). Ως αίτια τη μη – συνεργασίας αναγνωρίζουν το μη δίκαιο καταμερισμό της εργασίας (*(Επίσης, πρέπει να γράφουν όλοι από λίγο, και όχι να γράφει μόνο ένας. Σήφης)*) και τις εξωσχολικές σχέσεις που εισέρχονται στο σχολείο και δημιουργούν προβλήματα (*Πολλοί μαθητές/τριες δεν τα πάνε καλά με κάποιον συμμαθητή τους και τσακώνονται*). Ως λύση στο πρόβλημα προτείνουν να παραβλέπονται οι εξωσχολικές σχέσεις και να περιορίζεται το άτομο, προκειμένου να προχωρήσει η ομάδα. Το στοιχείο αυτό θα βελτιώσει στη συνέχεια τις εξωσχολικές σχέσεις.

Μία λύση γι' αυτό το πρόβλημα είναι να παραβλέψουμε το αίτιο του τσακωμού και να σταματήσουμε τη φασαρία. Με αυτό τον τρόπο η ομάδα θα συμβαδίσει με τις υπόλοιπες και αυτό (ότι παραβλέπουν το αίτιο) θα τους βοηθήσει και στις εξωσχολικές τους σχέσεις. Μαριέτα

Πέρα από τη βελτίωση των εξωσχολικών σχέσεων η συνεργασία έχει και άλλα θετικά στοιχεία. Ενισχύει την ανταλλαγή ιδεών, τη συγκέντρωση και την ταχύτητα της εργασίας.

Επίσης όλα τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στην ομάδα για να τελειώνουμε γρήγορα την εργασίας μας. [...]. Εάν υπάρχει συγκέντρωση, ανταλλαγή ιδεών, καλύτερες σχέσεις, συνεργασία, προχωράει το μάθημα. Επίσης, η καλή συνεργασία βοηθάει στις εξωσχολικές σχέσεις. Βιολέτα

Επίσης, συνδέεται με την αλληλοβοήθεια (*Επίσης, δεν υπάρχει κάποιος που να μην συμπαθώ, όταν με χρειάζονται να τους βοηθώ και όταν τους χρειάζομαι με βοηθάνε και αυτοί. Ράνια*), αλλά και με την ευχάριστη αίσθηση του χρόνου (*Κατάλαβα πως με την συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ μας περνάει ευχάριστα η ώρα. Ευαγγελία*), που αποτελεί ουσιαστικά και μία θεματική κατηγορία που ανέδειξαν οι συνερευνητές/τριες.

Επιπτώσεις	Πρόβλημα - Λύση	Θετικά
Μη συνεργασία στο μέλλον	1.ο καταμερισμός των εργασιών	Ταχύτητα στις εργασίες
	2. οι εξωσχολικές συγκρούσεις εισέρχονται στην τάξη – ΛΥΣΗ: να παραμερίζονται για το καλό της ομάδος	Ανταλλαγή ιδεών

		αλληλοβοήθεια
		Βελτίωση εξωσχολικών σχέσεων
		Ευχάριστη αίσθηση του Χρόνου

B Κύκλος

Σε σχέση με τον Α κύκλο βλέπουμε πως η ατομικότητα και η έλλειψη συνέπειας εξαλείφονται σιγά σιγά. Τα στοιχεία που συνεχίζουν να συνδέονται με τις σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες είναι η επίλυση προβλημάτων μέσα στην κοινότητα και η παροχή αλληλοβοήθειας.

Δουλεύαμε όλοι μαζί, αλλά και σε ομάδες κάποιες φορές. Υπήρχαν στιγμές, ειδικά στις ομάδες, όπου είχαμε έντονες διαφωνίες και παράπονα, αλλά τις ξεπεράσαμε και καταφέραμε να γίνουμε μια καλή ομάδα. (Νόρα)

Ξεκινώντας με τη διαδικασία το υποκείμενο (εμείς) αντικαθίσταται από λεξήματα που υποδηλώνουν την έννοια της συλλογικότητας (*όλοι, μαζί*). Η διαφοροποίηση *όλοι/μαζί* και σε ομάδες παραπέμπει στην εργασία είτε στην Ολομέλεια της τάξης, είτε σε υποομάδες. Στη συνέχεια εξειδικεύεται στις διαφωνίες και στα παράπονα στις ομάδες, όπου με το *α* πληθυντικό πρόσωπο και τις λεξιλογικές επιλογές (*ξεπεράσαμε, καταφέραμε*) γίνεται φανερό πως η ομάδα κατορθώνει να λύσει τα προβλήματά της μέσα από τη συνεργασία.

Η αλληλοβοήθεια υπήρξε και στον Α κύκλο. Και στο σημείο αυτό επαναλαμβάνεται μέσα από μία μεταφορική αφήγηση, όπου η τάξη ανάγεται σε ένα αγαπημένο παιχνίδι ρόλων πολεμικής και μέσω αλληλοβοήθειας κατορθώνουν να ξεπεράσουν τους κινδύνους. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από την τελευταία παράγραφο, το κλείσιμο της μεταφορικής αφήγησης. Το σκηνικό που χτίζεται είναι αυτό του πολέμου σε ηλεκτρονικό παιχνίδι (πυροβολούσαμε, *smoke bombs*, καπνογόνο). Υπάρχει ο κίνδυνος (*το παιχνίδι είχε γίνει πάρα πολύ δύσκολο*) και η ομάδα τον ξεπερνά μαζί, όπως φαίνεται από την προσωπική δείξη και τις επιλογές των διαδικασιών (*εμείς ψάχναμε, και μετά ψάχναμε, μπήκαμε, πυροβολήσαμε*). Οι δυσκολίες προσπελάστηκαν λόγω της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και μάλιστα με επιτυχία η οποία

τονίζεται με την κεφαλαιογράμματη γραφή μεταφέροντας τον ενθουσιασμό του προφορικού λόγου, αλλά και την πάγια κειμενική πρακτική των νέων στα chat που συνοδεύουν τα διαδικτυακά (online) παιχνίδια (ΕΜΕΙΣ ΒΓΗΚΑΜΕ ΠΡΩΤΟΙ).

Το παιχνίδι είχε γίνει πάρα πολύ δύσκολο αλλά ήμασταν 4 άτομα η ομάδα μου. Άρα ζούσε ένα άτομο. Εμείς ψάχναμε πάρα πολύ αλλά αυτός οδηγούσε αμάξι. Τον πυροβολούσαμε όλοι αλλά μετά έφυγε μετά είδαμε που πήγε επειδή πέταξε δύο smoke bombs ή αλλιώς (καπνογόνο) και μετά ψάχναμε. Ήταν σε ένα σπίτι. Μπήκαμε όλοι και πυροβολήσαμε και βγήκαμε πρώτοι. Αυτό ήταν το παιχνίδι. Ζούσανε 100 άτομα και έπρεπε να βγεις πρώτος. ΚΑΙ ΕΜΕΙΣ ΒΓΗΚΑΜΕ ΠΡΩΤΟΙ. (Σουκγιότ, ΜΑ).

Μια μέρα ξύπνησα και έπαιζα PUBG, έπαιζα με την ομάδα μου, ήταν 24 άτομα. Μετά συναντηθήκαμε σε ένα σπίτι για να πάρουμε όπλα, τις στολές και τα άλλα πράγματα που χρειαζόμασταν και μετά φύγαμε από το σπίτι. Ο κύκλος έκλεινε. Έπρεπε να φτάσουμε στο safe zone. Κάποιοι αντιμετώπισαν προβλήματα στον δρόμο αλλά τους βοηθήσαμε. Μετά όταν μπήκαμε στον κύκλο πήγαμε στα άλλα σπίτια για να αναβαθμίσουμε τα όπλα και να βρούμε med kit. Και μετά τρέχαμε στον κύκλο για τελευταία φορά επειδή είχε γίνει πολύ μικρό και εκεί πέφτανε λουκουμάκια ή αλλιώς airdrop που πέρνανε αεροπλάνο και το πετάει τυχαία. Εμείς τρέχαμε στο Air drop και βρήκαμε πάρα πολλά όπλα και πολύ πιο καλά από αυτά που είχαμε. Ζούσανε 10 και έπρεπε να βγεις πρώτος, αλλά κάποιοι (πέθαναν) έχασαν, για αυτό είχαμε μείνει 4 άτομα στην ομάδα. Βάζαμε Med Kit για να έχουμε φουλ ζωή αλλά ο κύκλος έκλεινε και άλλο όσο μικρό γινόταν τόσο πιο πολύ κινδυνεύαμε για αυτό σκύψαμε κάτω στα χόρτα για να μην μας δουν. Εμείς τους είχαμε δει. Μετά ζούσανε 5. Το παιχνίδι είχε γίνει πάρα πολύ δύσκολο αλλά ήμασταν 4 άτομα η ομάδα μου. Άρα ζούσε ένα άτομο. Εμείς ψάχναμε πάρα πολύ αλλά αυτός οδηγούσε αμάξι. Τον πυροβολούσαμε όλοι αλλά μετά έφυγε μετά είδαμε

που πήγε επειδή πέταξε δύο smoke bombs ή αλλιώς (καπνογόνο) και μετά ψάχναμε. Ήταν σε ένα σπίτι. Μπήκαμε όλοι και πυροβολήσαμε και βγήκαμε πρώτοι. Αυτό ήταν το παιχνίδι. Ζούσανε 100 άτομα και έπρεπε να βγεις πρώτος. ΚΑΙ ΕΜΕΙΣ ΒΓΗΚΑΜΕ ΠΡΩΤΟΙ. (Σουκγιότ, ΜΑ).

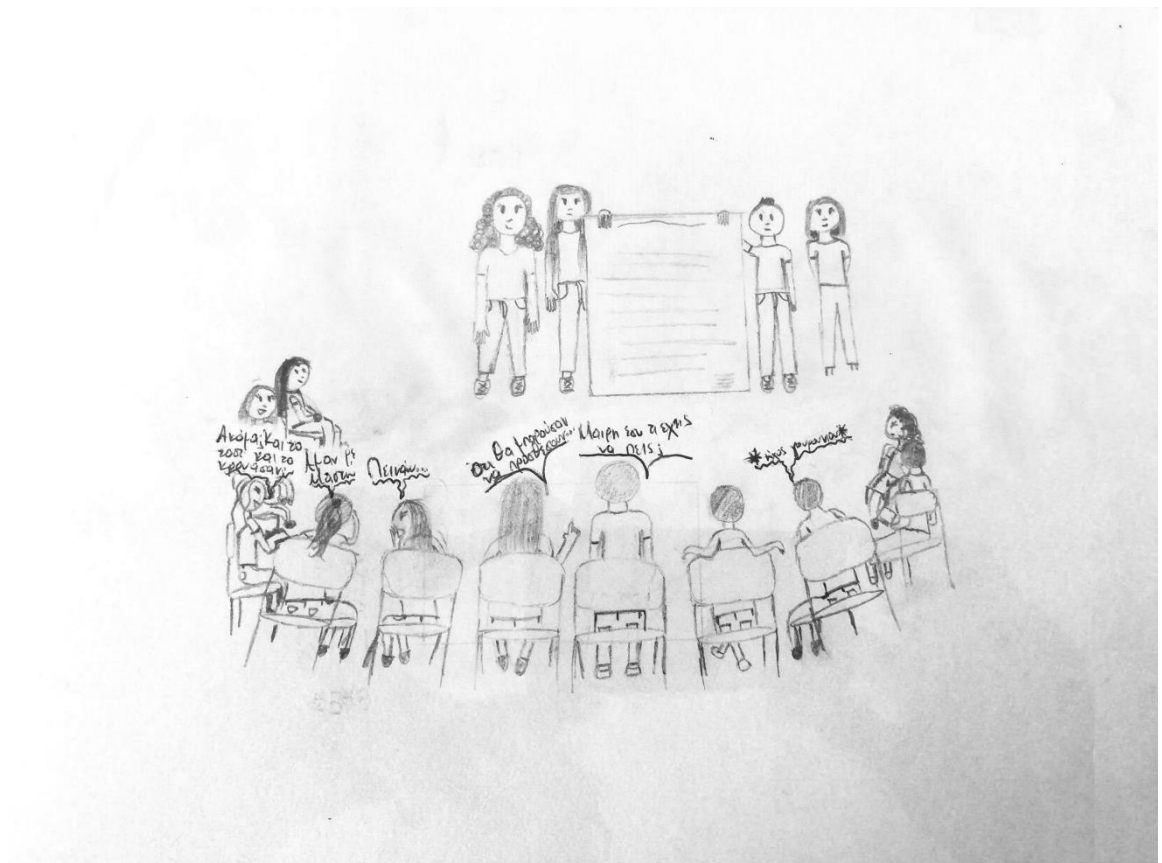
Ένα καινούριο στοιχείο στο Β κύκλο είναι η σύνδεση με το χώρο. Οι μαθητές/τριες αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ τους συνέδεσαν το πώς ήταν διαρρυθμισμένη η τάξη και συγκεκριμένα το σχήμα κύκλου (ημικυκλίου) που χρησιμοποιούνταν στις Ολομέλειες, χωρίς τη χρήση θρανίων μπροστά τους. Αν και οι αναφορά γίνεται σε τρίτο πρόσωπο με την αφηρημένη οντότητα οι συμμαθητές/τριες ακολουθεί η διαδικασία του *χτίζουν* με μεταφορική έννοια. Οι καλές σχέσεις χτίζονται επειδή (γιατί) το μάθημα διεξάγεται σε ομάδες και σε σχήμα κύκλου. Η χρονική δείξη πάντα δείχνει ακριβώς πως η διάταξη αυτή είναι σημαντική να γίνεται κάθε φορά και ουσιαστικά να είναι η πάγια τακτική και όχι μια περιστασιακή διεργασία. Η διάταξη αυτή συνδέεται με δύο διαδικασία το να *μοιράζονται πληροφορίες* και να *επεξεργαστούν*.

Οι συμμαθητές/τριες 'χτίζουν' μια καλύτερη σχέση μεταξύ τους, γιατί είναι πάντα σε ομάδες και σε σχήμα κύκλου ώστε να μπορούν να μοιράζονται τις πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν. (Μάριαν, ΤΑ)

Στην αφήγηση του αγαπημένου μαθήματος (ΑΑΜ) ως αγαπημένο μάθημα ορίζεται αυτό σε κύκλο. Η έννοια της ενότητας και η παλαιά πρακτική συγκέντρωσης γύρω από την εστία, όπως στην αρχαιότητα και σε ιθαγενείς, φαίνεται ότι ενισχύει τις σχέσεις και την κοινωνικότητα. Η διαλογικότητα υφάινεται γύρω από σχήματα κύκλου που απομακρύνονται από ιεραρχικές διατάξεις. Εκεί γίνεται ένα μάθημα διαφορετικό όπου *αρχίζουμε και συζητάμε για το θέμα που μας ενδιαφέρει*. Παρατηρώντας τις συνδέσεις με το και είναι φανερός ο μεταβατικός χαρακτήρας και οι χρονικές – αιτιακές σχέσεις που αναπτύσσονται.

Ο κύκλος δίνει τη δυνατότητα 1. Εκκίνησης της συζήτησης (και αρχίζουμε), 2. Συζήτησης (και συζητάμε), 3. Συζήτησης μεταξύ των μαθητών/τριών (και μεταξύ μας) (εδώ θα μπορούσε το και να έχει και επιδοτική/εμφατική σημασία) 4. Μείωση ομιλίας εκπαιδευτικού (και δε μιλάει μόνο ο κύριος). Το σχήμα του κύκλου και η πύκνωση των σχέσεων με τους μαθητές/τριες προβάλλονται ως οι κύριες αιτίες που συνθέτουν το θέμα που προβάλλει ο συνερευνητής/τρια «το αγαπημένο μάθημα στη Γλώσσα».

Το αγαπημένο μου μάθημα στη Γλώσσα είναι όταν κάνουμε έναν κύκλο με τις καρέκλες και αρχίζουμε και συζητάμε για το θέμα που μας ενδιαφέρει και λέμε όλοι τις απόψεις μας και συζητάμε και μεταξύ μας και δεν μιλάει μόνο ο κύριος. (Δήμητρα, ΑΑΜ) .



Ως αναπαράσταση του μαθήματος ο/η συνερευνητής/τρια επέλεξε το σχήμα κύκλου και την παρουσίαση. Στην ζωγραφιά αυτή βλέπουμε στο κέντρο της

πληροφορίας τους μαθητές/τριες και την παρουσίασή τους, ως το σημαντικότερο στοιχείο που προβάλλεται. Υπάρχουν πάρα πολλοί δράστες. Οι συνερευνητές/τριες που παρουσιάζουν δε δείχνουν χαρούμενοι, εκτός από τη συνερευνήτρια δεξιά που μισοχαμογελάει. Δείχνουν να αντιδρούν με τους συμμαθητές/τριες τους, αλλά και με τον/την αναγνώστη/στρια. Οι υπόλοιποι δράστες δεν εμπλέκονται, μόνο παρατηρούν τους πρώτους δράστες στο κέντρο της πληροφορίας. Μιλούν μαζί τους ή πιάνουν άσχετες συζητήσεις μεταξύ τους. Οι ακροατές της παρουσίασης βρίσκονται στον πραγματικό χώρο και στο Δεδομένο και στο Νέο. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν το ίδιο μέγεθος. Δεν υπάρχει προοπτική που να δημιουργεί αποστάσεις από τον θεατή.

Ένα άλλο στοιχείο που συνδέθηκε με τη σχέση με τους συμμαθητές/τριες ήταν η διάδοση της έρευνας μέσα από το κυρίαρχο κειμενικό είδος της περιοχής, την μαντινάδα που επέδρασε στη σύσφιξη των σχέσεων. Ο/Η συνερευνητής/τρια περιγράφει μέσω μιας φανταστικής ιστορίας, ενός ονείρου το πιο σημαντικό κομμάτι της χρονιάς, αναφερόμενο σε πραγματικό γεγονός, τη διάδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τους μαθητές/τριες στο Ρέθυμνο (*πήγαμε για καφέ στο Ρέθυμνο*). Εδώ η διάδοση παρομοιάζεται μέσα από το σύνολο των μαθητών/τριών μέσα από την περιεκτική δείξη του α πληθυντικού στο Ρέθυμνο με έναν καφέ που πίνουν οι μαθητές/τριες σε αγαπημένο τους μέρος. Στην επόμενη λογική πρόταση ο τόπος τονίζεται και αναφέρεται η συνήθης πρακτική του Μυλοποτάμου να συγγράφονται μαντινάδες. Ο/η συνερευνητής/τρια κλείνει τη μεταφορική αφήγηση με μια αξιολογική κρίση και μάλιστα διαβαθμισμένη προς τα πάνω (upscaling) *πολύ ωραία*.

Πήγαμε για καφέ στο κόρνερ στο Ρέθυμνο. Εκεί κάτσαμε και βρήκαμε και μαντινάδες για τον ρατσισμό και την τεχνολογία. [...]. Περάσαμε πολύ ωραία. (Σήφης, ΜΑ)

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η διάδοση πραγματοποιήθηκε με προσφιλή κειμενικά είδη κυρίως στην εν λόγω κοινότητα, καθώς η πρακτική αυθόρμητης παραγωγής μαντινάδων σε παρέες συνεχίζει να υπάρχει. Η αλήθεια είναι πως στην συγκριμένη παρέμβαση μαντινάδες γράφτηκαν και από κορίτσια, κάτι σπάνιο για τα δεδομένα του Μυλοποτάμου. Τα κορίτσια μάλιστα ήταν ανένδοτα στο να τραγουδήσουν μόνα τους. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ πως οι μαντινάδες τραγουδιούνται σε δίστιχα. Ο εξάρχων λέει το πρώτο δίστιχο, το οποίο το επαναλαμβάνει η υπόλοιπη ομάδα σύσσωμα. Μετά την επανάληψη τραγουδάει το δεύτερο στίχο, χωρίς επανάληψη. Τα κορίτσια συμμετείχαν μόνο στο συλλογικό τραγούδισμα, αν και η συγγραφή μαντινάδων από κορίτσια έγινε αποδεκτή στο σχολείο, σπάζοντας ένα ταμπού της κοινότητας.

Η χρήση των μαντινάδων έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστούν οι μαθητές/τριες στη διάλεκτό τους. Ήταν μια πρακτική που ενδυνάμωσε την κοινότητα και πρόβαλε αυτό το κειμενικό είδος, καθιστώντας το αποδεκτό στον επίσημο θεσμό. Η χρήση μαντινάδων αποτελεί πολιτική του σχολείου και χρησιμοποιήθηκε και σε άλλα προγράμματα που κινεί το σχολείο¹⁷. Παρατίθενται στο σημείο αυτό μερικά παραδείγματα μαντινάδων.

Το Facebook, το Instagram τον έχουν κουζουλάνει
Ω το παντέρμο κινητό, χωρίς αυτό δεν κάμει

Ό,τι γυρεύεις βρίσκεις το στου Ιντερνετ τσι τόπους
μα πρέπει να χεις προσοχή με τσι κακούς ανθρώπους

ολημερίς της μέρας μρε περνάς στο κινητό σου
και δεν σε νοιάζει ούτε καν τι κάνει το σχόλιό σου

¹⁷ Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η μεταφορά της Ελένης του Ευριπίδη στην κρητική διάλεκτο <http://gym-peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2014-02-08-15-16-05/326-kritikataleme>, αλλά και διαγωνισμός μαντινάδας αναφορικά με τον σχολικό εκφοβισμό στο σχολικό πρόγραμμα ο Σασμός, βασισμένο στην πρακτική επίλυσης βεντέτας στις κοινότητες μέσω του σασμού <http://gym-peram.reth.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2014-02-08-15-16-05/210-2015-16>

Η παραγωγή αυτών των υβριδικών κειμένων, όπου οι αγγλικές γλώσσες συνυπάρχουν με τα κρητικά διαλεκτικά στοιχεία, είτε λεξιλογικά (*παντέρμο*), είτε φωνολογικά (*κάμει, τσι*), είτε πραγματολογικά (*μρε*) προώθησε την κοινωνιογλωσσολογική κινητικότητα, όπου το σχολείο δεν απορρίπτει τη διάλεκτο, αλλά την προωθεί μέσα από κειμενικές πρακτικές. Αυτές οι κειμενικές πρακτικές θα μπορούσαν να περιοριστούν μέσα στην αίθουσα, όμως η ΣΕΔ έδωσε τη δυνατότητα διάδοσής της, αλλά και της κινητοποίησης της κοινότητας, όπου για την πραγματοποίηση της χρειάστηκαν να βρεθούν άλλοι συμμαθητές/τριες από άλλα τμήματα που και αυτοί συνέγραψαν και τραγούδησαν. Επίσης, κινητοποιήθηκαν τοπικοί σύλλογοι για να υποστηρίξουν τους μουσικούς – μαθητές/τριες του σχολείου, αλλά και χοροδιδάσκαλοι και σύλλογοι παραδοσιακών χορών, καθώς μετά τη διάδοση των μαντινάδων οι μαθητές/τριες επέμεναν πως χρειάζεται και η υποστήριξη των χορών για να διαδοθεί η έρευνα. Χαρακτηριστικό απόσπασμα μπορείτε να παρακολουθήσετε από το βίντεο από το 12:33 και μετά, όπου παρουσιάζονται οι μαντινάδες https://drive.google.com/file/d/15o5tz373QqUgijz6nhr_KDrRXRhpvuZZ/view .

Οι μαντινάδες δεν παύουν να είναι ένα στοιχείο συνυφασμένο με την αγροτοκτηνοτροφική κοινότητα του Μυλοποτάμου. Αποτελούν ένα κυρίαρχο κειμενικό είδος στην περιοχή. Έτσι άλλα κειμενικά είδη υποβαθμίστηκαν, όπως για παράδειγμα η μετατροπή της γνωστής επιτυχίας *Despachito* (δες το παραπάνω βίντεο από το 21:33 και μετά). Η πρακτική αυτή δεν εμφανίστηκε στα δεδομένα των μαθητών/τριών. Μια άλλη πρόταση που αγνοήθηκε ήταν η εισαγωγή του χορού *Bollywood*, καθώς δύο μαθητές/τριες της τάξης είναι γνώστες της πρακτικής αυτής. Αυτό το πολιτισμικό στοιχείο απορρίφθηκε, επιβεβαιώνοντας πως οι αγροτοκτηνοτροφικής κοινότητες είναι ανοιχτές στα κειμενικά είδη που παράγονται στις κοινότητές του. Έτσι, λοιπόν, ακόμα και η εισαγωγή των μαντινάδων και άλλων τοπικών κειμενικών ειδών με ισχυρά

πολιτισμικά στοιχεία χρειάζεται προσοχή, γιατί από τη μία ενδυναμώνει τις αγροτοκτηνοτροφικές κοινότητες, από την άλλη αποκλείει άλλα είδη και συμμετέχοντες από την εκπαιδευτική διαδικασία ισχυροποιώντας το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Αντίστοιχα προβλήματα φύλου που δεν αναδείχθηκαν καθόλου στον Β κύκλο ανέκυψαν. Εδώ είναι φανερή η αντίθεση της συνερευνήτριας που κατηγορεί τα αγόρια για αμέλεια.

Αρχίσαμε λοιπόν να γράφουμε και όταν έφτασε η ώρα των αγοριών δεν ήθελαν να γράψουν τίποτα. Έτσι αναγκαστήκαμε να τα γράφουμε όλα εμείς τα κορίτσια. (Νόρα, ΑΚΣ)

Αντίστοιχα στην ίδια ομάδα ο Σουκγιότ κατηγορεί τα κορίτσια. Εδώ έχουμε μία αναφορά όπου και πάλι υπάρχει διαχωρισμός αγοριών κοριτσιών και το στοιχείο της μη-γνωριμίας μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας αναστολής της συνεργασίας.

Εγώ πάντως δεν έχω σημαντικό γεγονός, όλα ήταν καλά μόνο που με πείραζε (που) εγώ στην ομάδα δεν διάβαζα, δεν έλεγα πολλά πράγματα, αλλά μιλούσα όταν μου ερχόταν κάτι στο μυαλό. Πιο πολύ στην ομάδα μιλούσαν τα αγόρια δηλαδή εγώ και ένα άλλο αγόρι. Τις εργασίες που είχαμε κάνει ήταν μια χαρά. Γιατί εγώ στην ομάδα ντρεπόμουν επειδή ήταν καινούργια παιδιά εκτός που τους ξέρω έναν χρόνο αλλά μου μιλούσαν. Οι άλλοι λέγανε να γράψω αλλά εγώ ποτέ δεν τους είχα πει όχι. Αυτό ήταν το γεγονός. (Σουκγιότ, ΑΚΣ)

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να κάνουμε ένα μικρό αναστοχασμό αναφορικά με τον κριτικό γραμματισμό και την κριτική που δέχεται ο κριτικός γραμματισμός για την εμμονή του στα παραγωγικά θέματα και τα δίπολα καταπιεσμένο/καταπιεζόμενο. Μετά από δύο χρόνια συμμετοχικής έρευνας με τους μαθητές/τριες, το πρόβλημα εμφανίστηκε στο

τέλος του Β κύκλου, δείχνοντας πως για να φανερωθούν τα προβλήματα αυτά χρειάζεται χρόνος. Είναι επίσης, φανερό πως, όταν εμπλεκόμαστε με το σχολικό λόγο στο μικροεπίπεδο της τάξης, θέματα σεξισμού, ρατσισμού κτλ θα προκύψουν. Αντίστοιχα προβλήματα αντιμετώπισε και η (Rymes, 2016), όταν ανέλυσε διαλόγους μαθητών/τριών.

Στην ενότητα αυτή εντάχθηκαν πρακτικές που ακολουθούν οι μαθητές/τριες κατά την διδακτική παρέμβαση και εντάσσονται στο λόγο της αποδυνάμωσης. Θα αναλυθεί η πρακτική της μη-δέσμευσης σε ένα κοινό σκοπό και η έλλειψη διαλόγου.

Μάθηση/ Μαθητεία

Α κύκλος

Ο ανταγωνισμός

Οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) αναφερόμενοι στην συνεργατική έρευνα και τη συνεργασία σημειώνουν πως είναι εύκολο να μιλάς για αυτές, αλλά δύσκολο να τις κάνεις πράξη. Μία ομάδα αντιμετωπίζει συνεχώς προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να διαρρηγνούν την ενότητά της ειδικά, όταν χάνεται η δέσμευση στην κοινή δραστηριότητα.

[...] Εκείνη την ώρα όμως δεν έγραψαν όλοι αλλά μόνο κάποια παιδιά της τάξης, κάποια άλλα απλά κοιτούσαν και κάποιοι άλλοι μάζευαν τα πράγματά τους. Εγώ σημείωνα μόνο ότι ήταν σημαντικό [...] Ράνια 14-02-2017.

Η εμπειρία εκκινεί από ομαδική δραστηριότητα στην σχολική αίθουσα. Ο/η συγγραφέας με τον δείκτη «εκείνη» θεματοποιεί την περίσταση που αφορά την ομαδική δραστηριότητα. Ο κειμενικός δείκτης «όμως» τοποθετεί τον αναγνώστη σε αντίθεση με τον σκοπό μιας ομαδικής δραστηριότητας. Η πράξη που εγγράφεται σε γενικό είναι το «γράφω» και ο δράστης είναι ο ποσοδείκτης «όλοι». Η αναφορά αυτή δείχνει πως στην εμπειρία του/της συγγραφέως διαφοροποιείται από το τι ο ίδιος/ η ίδια έκανε. Έτσι διαρρηγνύεται η ενότητα της ομάδος, καθώς ο γράφων/ η γράφουσα απομακρύνεται και διαφοροποιεί τη δράσης της.

Στην εμπειρία της ο/η συγγραφέας κατηγοριοποιεί την τάξη σε ομάδες: αυτοί που γράφουν, αυτοί που απλά κοιτούν και αυτοί που μαζεύουν τα πράγματα για να φύγουν. Η αλληλεγγύη, η ομαδικότητα και η συνεργασία έχει σταματήσει να υφίσταται. Ο/η συγγραφέας από την άλλη διαφοροποιείται και σε πρώτο πρόσωπο αναφέρει τη δράση πως «σημείωνε». Εδώ η εναλλαγή των προσώπων δείχνει πως η τάξη στην εμπειρία του συνερευνητή/τριας χωρίστηκε σε κατηγορίες. Η έλλειψη του α πληθυντικού επίσης φανερώνει πως η συλλογική ταυτότητα δεν υφίσταται και πως σε τέτοιες καταστάσεις νομιμοποιείται η έξοδος από τη συλλογική ταυτότητα προκειμένου να κρατηθεί κάποιου είδους σχολική δραστηριότητα («σημείωνα»).

Δυστυχώς πολλά άτομα δεν φάνηκαν να ενδιαφέρονται Άλλοι συζητούσαν, ενώ κάποιοι άλλοι δεν έκαναν τίποτα. Όσο για μένα πιστεύω ότι θα μπορούσα να συνεργαστώ και καλύτερα με τα άλλα παιδιά και να είμαι πιο συγκεντρωμένη.(έντονη γραφή δική μου) 16/01/2017

Μερικές φορές ξεφεύγουμε λίγο δηλαδή κάνουμε κάποια ασχετούλικά πραγματάκια, όπως να μιλάμε ή να ρωτήσουμε κάτι τον διπλανό μας αλλά για λίγο αυτή η συζήτηση. Άλλα πράγματα είναι να δίνουμε ή να πετάμε τα χρήματά μας στον άλλον για να τρέξει στο κυλικείο για να προλάβουμε να φάμε κάτι τρέχουν οι άλλοι και δεν χωράει ούτε το μικρό μα δαχτυλάκι. 24/01/2017

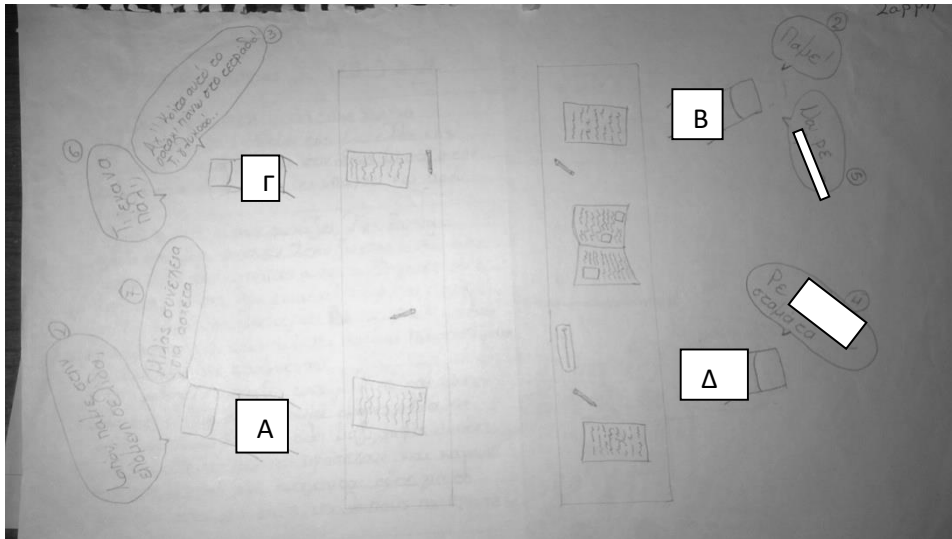
Και σε αυτές τις εγγραφές έχουμε την αναφορά πως η τάξη εμπίπτει σε κατηγορίες όπως προηγουμένως. Σε αυτήν την περίπτωση στην εμπειρία της συγγραφέως εμπίπτει και η αναφορά πως ατομικά (για μένα, πιστεύω) θα μπορούσε να συνεργαστεί με άλλα παιδιά.

Η μη δέσμευση σε ένα κοινό σκοπό αποτυπώνεται και στα σύννεφα διαλόγου στην Εικόνα 31: Μαθητική ζωγραφιά 3, όπου τα ανθρώπινα όντα συνδέονται με το περιεχόμενο της ομιλίας. Αυτού του είδους η αφήγηση ονομάζεται από τον Halliday «προβολική» (Halliday M. , 2014), καθώς τα περιεχόμενα των σύννεφων διαμεσολαβούνται – δεν αναπαρίστανται – από έναν «Ομιλητή» (Kress & van Leeuwen, 2010: 131). Επειδή ο/η δημιουργός η δημιουργός έβαλε αρίθμηση καταγράφουμε παρακάτω τον διάλογο διατηρώντας την αρίθμηση.

οΜαθητής/τρια Α: Λοιπόν, πάμε στην επόμενη σελίδα;

- Μαθητής/τρια Β: Πάμε!
- Μαθητής/τρια Γ: Αχ!!! Κοίτα αυτό το γατάκι πάνω στο τετράδιο! Τι γλυκοσό!
- Μαθητής/τρια Δ: Ρε μαθητή Γ σταμάτα
- Μαθητής/τρια Β: Ναι ρε μαθητή Γ
- Μαθητής/τρια Γ: Τι έκανα πάλι;
- Μαθητής/τρια Α: Μιλάς συνέχεια για άσχετα

Ο διάλογος (αν και γραπτό κείμενο, καταγράφει μια «τυπική» συζήτηση κατά τον συνερευνητή-τρια στην τάξη) αποδίδουν στους συμμετέχοντες συγκεκριμένες ταυτότητες κινούμενες γύρω από ένα περιστατικό που ο/η μαθητής/τρια Γ μιλά για μία ζωγραφιά ενός τετραδίου. Εδώ αναπαράγεται ένα σημαντικό περιστατικό της ομάδας, όπως αυτή βιώθηκε από τον/την δημιουργό της ζωγραφιάς, καθιστώντας το για τον ίδιο ένα κρίσιμο συμβάν. Τα ζεύγη γειννίας (ή διαλογικά ζεύγη) θα μας βοηθήσουν στην κατανόηση του περιστατικού. Ο μαθητής Α είναι αυτός που κινητοποιεί την ομάδα να επανέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον κειμενικό δείκτη «Λοιπόν» και την καταφατική προστακτική που δηλώνει είτε προσταγή, είτε παράκληση. Εδώ ο μαθητής/ η μαθήτρια ανοίγει την συζήτηση. Ο μαθητής Β συμφωνεί δίνοντας μια αναμενόμενη θετική απάντηση, καθώς προσφέρει την αποδοχή της πρότασης του μαθητή/τριας Α. Και ενώ στην παράκληση/πρόσκληση του μαθητής/ της μαθήτριας Α έχουμε το προτιμώμενο δεύτερο μέλος της αποδοχής (Levinson, 1983), ο μαθητής Γ ούτε αποδέχεται, ούτε αρνείται. Για να ερμηνεύσουμε γλωσσικά αυτήν την απάντηση χρειαζόμαστε τα αξιώματα του Grice (1975) και συγκεκριμένα το αξίωμα της συνάφειας. Αναμένουμε, λοιπόν, πως η συνεισφορά του ομιλητή/της ομιλήτριας θα είναι κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων της επικοινωνίας, η ομιλία, δηλαδή, θα στοχεύει σε μια συνεργατική συμπεριφορά (Grice, 1975: 47) και ότι θα συνεισφέρει στους στόχους των συνομιλούντων προσώπων (Leech, 1983: 94). Στο σημείο αυτό έχουμε μια κατάφωρη παραβίαση του αξιώματος της συνάφειας. Ο μαθητής/ η μαθήτρια Δ έρχεται να επαναφέρει στο κλίμα συνεργασία και επίτευξης των στόχων τον μαθητή /την μαθήτρια Γ, ο οποίος /η οποία δεν αναγνωρίζει πως αποπροσανατολίζει την ομάδα από τους στόχους της («Τι έκανα πάλι;»), και μάλιστα αναρωτιέται γιατί τον/την κατηγορούν επανειλημμένως. Ουσιαστικά, τοποθετεί την ομάδα σε νέους στόχους που δεν έχουν προσυμφωνηθεί. Ο μαθητής/ η μαθήτρια Α αναφέρει κατάφωρα την συμπεριφορά που δεν είναι αποδεκτή από την ομάδα, αιτιολογώντας τη στάση της .



Εικόνα 33 Μαθητική ζωγραφιά 4

Η έλλειψη διαλόγου – ένα κρίσιμο συμβάν

Το πρόβλημα του διαλόγου γίνεται κατανοητό μέσα από ένα κρίσιμο συμβάν. Οι μαθητές/τριες/ οι μαθήτριες είχαν χωριστεί σε ομάδες. Οι δύο «καλύτερες» μαθήτριες σύμφωνα με την ταυτότητα που αποδίδουν οι μαθητές/τριες βρίσκονταν στην ίδια ομάδα και προχωρούσαν πιο γρήγορα. Οι υπόλοιπες ομάδες άρχισαν να αντιδρούν και θέλησαν να ξαναφτιαχτούν όλες οι ομάδες και οι δύο αυτές μαθήτριες να βρεθούν σε χωριστές ομάδες. Ο ε.ε. αρνήθηκε εντόνως να διαχωρίσει τους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες από την άλλη, εκτός από τις δύο μαθήτριες που ήθελαν να παραμείνουν στην ίδια ομάδα, επιθυμούσαν να κάνει την νέα επιλογή ομάδων ο ε.ε. . Μετά από αδυναμία συζήτησης ο ε.ε. αναγκάστηκε να διαχωρίσει τους μαθητές/τριες ακολουθώντας τη γνώμη της πλειοψηφίας, κάτι που νοσηματοδότησα αρνητικά. Στο τέλος ζήτησα οι μαθητές/τριες να καταγράψουν το συμβάν στα ημερολόγιά τους. Το συμβάν ανέδειξε τρεις διαφορετικούς τύπους καταγραφής της εμπειρίας. Αυτούς που κράτησαν ουδέτερη στάση, αυτούς που έκριναν αρνητική την αλλαγή και αυτούς που έκριναν θετικά το συμβάν.

Η ουδέτερη στάση

Σήμερα μερικά παιδιά παραπονέθηκαν ότι οι άλλες ομάδες προχωράνε πιο γρήγορα γιατί έχουν πολλούς καλούς. Ο κύριος μας ξαναχώρισε και κάναμε καινούριες ομάδες. Εγώ μπήκα με τ@@ @@@@ και τ@@ @@@@.

Εδώ παρουσιάζεται η εμπειρία ενός παιδιού. Από την πρώτη στιγμή γίνεται αναφορά στην χρονική δείξη και στους Συναισθανόμενους. Ο ποσοδείκτης «μερικά» δείχνει πως αυτό δεν αφορούσε ολόκληρη την τάξη, αλλά ορισμένους. Εδώ έχουμε μια νοητική διαδικασία και συγκεκριμένα ένα παράπονο. Το φαινόμενο αφορά πως «άλλες ομάδες προχωράνε πιο γρήγορα». Στην εξαρτώμενη πρόταση με τον συμπληρωματικό δείκτη «ότι» έχουμε την οντότητα «οι άλλες ομάδες». Ο αντιθετικός προσδιοριστής «άλλος», θέτει σε αντίθεση την ομάδα του συγγραφέα με τις υπόλοιπες ομάδες. Οι άλλες ομάδες, ως οντότητες που δρουν, προχωράνε, ενώ η ομάδα του συνερευνητής/ της συνερευνήτριας δεν προχωρά.

Ο χρόνος, ο ατομικισμός ο γρήγορος ρυθμός αποτελούν τα στοιχεία που αναδύονται στο λόγο αυτό. Η στάση αυτή είναι επιφανειακά ουδέτερη. Ουσιαστικά αναδεικνύονται τα στοιχεία του ελέγχου, του ατομικισμού και της εξουσίας του εκπαιδευτικού.

Η αρνητική καταγραφή

Ο συγγραφέας εδώ επικοινωνεί μέσω του α προσώπου με τον δέκτη και προβάλλει την άποψή του. Ως θέμα προβάλλεται ο ίδιος ο συγγραφέας (εγώ) (1).

(1) Νομίζω ότι δεν ήταν και τόσο καλή ιδέα να αλλάξουμε ομάδες, (2) γιατί με τις προηγούμενες ομάδες είχαμε προχωρήσει παρακάτω

Στο (2) έχουμε την αιτιολόγηση της άποψης της/του συγγραφέως. Το κριτήριο που τίθεται είναι η γρήγορη προσπέλαση, όπως πραγματώνεται και από τον υπερσυντέλικο, ο οποίος σε αυτή τη χρονική εναλλαγή αναφορικά με το (1) έχει αξιολογικό χαρακτήρα. Αποδίδει ο συνερευνητής στην προηγούμενη ομάδα μεγαλύτερη αξία, λόγω της ικανότητας να προχωράει πιο γρήγορα. Ως θέμα εδώ πέρα από την αιτιολόγηση μέσω του κειμενικού δείκτη «γιατί», έχουμε την πλαισίωση να προτάσσεται μέσω της προθετικής φράσης «με τις προηγούμενες ομάδες». Ο τροποποιητής «προηγούμενες» αναφέρεται στις ομάδες πριν την αλλαγή. Η ομάδα πριν την αλλαγή είναι ο Δράστης ο οποίος εκφράζεται ευθέως με το «εμείς». Ο αξιολογικός υπερσυντέλικος μας δίνει την πληροφορία πως η τωρινή ομάδα πέρα από τον συγγραφέα δεν έχει φτάσει στο σημείο που βρισκόταν η προηγούμενη.

Η φυσικοποίηση της προόδου και η γρήγορη προσπέλαση προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αντανακλά τις σύγχρονες μεταβιομηχανικές παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, όπου οι αυστηροί θεσμοί της νεωτερικότητας προτάσσουν το μεγαλύτερο κέρδος στο λιγότερο χρόνο. Η αναζήτηση αναφορικά με το γιατί προχωράει η μία ομάδα και όχι οι άλλες, η παροχή βοήθειας και η αλληλεγγύη παραγκωνίζονται. Ο εξορθολογισμός έρχεται να επιβάλλει τον ατομικισμό και τον συγχρωτισμό με τους «καλύτερους» βάλλοντας κατά του

εξανθρωπισμού. Η αναζήτηση του γιατί οι άλλες ομάδες δυσκολεύονται, γιατί εγώ επέλεξα την καλύτερη ομάδα και γιατί δεν πρόσφερα βοήθεια αποσιωπώνται.

Η θετική οπτική

Δυσκολευτήκαμε λίγο να βρούμε τις ομάδες για να τις κάνουμε “ίσες”, αλλά βρήκαμε αποτέλεσμα. Ξέρω πως θα είναι λίγο δύσκολο να βρούμε έναν νέο ρυθμό επειδή ο καθένας βρισκόταν σε άλλη ομάδα και έχει άλλα κείμενα. Πάντως ελπίζω να βρούμε αυτόν τον ρυθμό γρήγορα και να αρχίσουμε πάλι να βρίσκουμε τα επιχειρήματα. 13-3-2017

Εδώ η ατομική εμπειρία καταγράφεται συλλογικά και αναφέρεται στην πράξη της δυσκολίας που καταγράφεται μετριασμένη («λίγο»). Η καταγραφή φανερώνει το διακύβευμα στην όλη υπόθεση. Σε αυτό που ο Gee (2014α) αναφέρεται ως Politics και distribution of goods. Το αγαθό που διεκδικήθηκε είναι η ισότητα. Οι ομάδες ένιωσαν να απειλούνται από την ομάδα με τις «καλές» μαθήτριες. Ο ανταγωνισμός σταμάτησε τις όποιες διεργασίες. Στην ίδια εμπειρία καταγράφεται η ανάγκη να βρεθεί ένας ρυθμός και αναφέρονται τα προβλήματα.

Εδώ αναδύθηκε ο ανταγωνισμός και μια συγκεκριμένη καταγραφή αναφορικά με το τι συνιστά την ισότητα. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές/τριες δεν ανέδειξαν στις καταγραφές τους την έλλειψη διαλόγου, την ανάγκη να λυθούν τα προβλήματα με διάλογο, με αμοιβαίες υποχωρήσεις και κατανοήσεις. Καμία πλευρά δεν άκουσε την άλλη. Η κυρίαρχη πλευρά των «καλών» μαθητών/τριών δεν επιθυμούσε τη συνεργασία με τους υπόλοιπους διότι δεν είναι αποτελεσματικοί. Οι υπόλοιποι θεωρούν πως οι ομάδες πρέπει να είναι ίσες και πολλοί καλοί μαθητές/τριες δεν μπορεί να βρίσκονται στην ίδια ομάδα. Η ίδια η τάξη οδηγήθηκε στη σύγκρουση και στη διάλυση της διαδικασίας.

Η πειθαρχία ως εξαναγκασμός

Το συγκεκριμένο απόσπασμα αναφέρθηκε και στο σημείο που αφορούσε τον ελεγκτικό εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό θα επικεντρωθούμε στο πως η μάθηση σχετίζεται με την πειθαρχία και μάλιστα την επιβαλλόμενη. Ο συνερευνητής-η συνερευνήτρια εντοπίζει το στοιχείο πως χαζεύει. Το α πρόσωπο είναι ενδεικτικό πως η εμπειρία εγγράφεται έξω από τα όρια της ομάδας στο άτομο. Το «αυτό» αναφέρεται στην ουσιαστικοποιημένη κατάσταση του χαζέματος το οποίο εγγράφεται ως αρνητικό από την επιλογή του ρήματος βελτιώνω. Η

βελτίωση δεν είναι αυτοβελτίωση, αλλά προέρχεται από τον «δάσκαλο» και την εξουσία που αυτός ενσαρκώνει. Ο δάσκαλος επιβάλλει την «παρατήρηση» και είναι αυτός που βελτιώνει την κατάσταση. Η πειθαρχία και ο εξαναγκασμός είναι ένα από τα βολικά στοιχεία κατά τον συνερευνητή – συνερευνήτρια που τον απαλλάσσει από τη δράση, αφού ο εξωτερικός ελεγκτής θα «βελτιώσει» το υποκείμενο. Η εγγραφή αυτή αλλοτριώνει το άτομο, το οποίο αναζητά τον εξωτερικό έλεγχο και την εξουσία για να βελτιωθεί. Η εγγραφή αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και επικίνδυνη, καθώς το άτομο χρειάζεται αυστηρές, αντιδημοκρατικές μορφές για να μπορέσει να βελτιώσει τη ζωή του και τη συμπεριφορά του.

Όμως υπάρχει ένα πρόβλημα κάποιες φορές όταν κάνουμε ομάδες χαζεύω. Αυτό θα μπορούσα να το βελτιώσω άμα ο δάσκαλος μου έκανε καμία παρατήρηση (η έντονη γραφή δική μου)20-01-2017 (μθη1)

Στην ανθρώπινη ιστορία δεν υπάρχει αναφορά, όπου οι άνθρωποι εξαναγκάστηκαν να βελτιωθούν. Αντίθετα υπάρχουν πάμπολλα παραδείγματα όπου δικτατορικά καθεστώτα στο όνομα της βελτίωσης του λαού επέβαλλαν ποινές, περιορίσαν ελευθερίες και στέρησαν ζωές.

Η δέσμευση σε έναν κοινό σκοπό

Η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης δεν είναι δεδομένη. Για να δημιουργηθεί μία κοινότητα χρειάζονται κοινές δεσμεύσεις, προσπάθειες και αναφορές (Eckert & Mc Connell-Ginet,1999). Ένα από τα πρώτα στοιχεία που τονίζεται στα ημερολόγια των μαθητών/τριών είναι η δέσμευση σε ένα σκοπό.

- (1). *Εγώ προσωπικά έχω κουραστεί λίγο διότι γίνεται μια αναταραχή μέσα στην τάξη*
- (2). *αλλά δεν είναι μόνο αυτό είναι και*
- (3). *αυτά που θέλει να κάνουμε και θέλει “δουλειά”*
- (4). *αλλά αυτό διαλέξαμε να κάνουμε Διατροφή Υγεία Άσκηση και θα το τελειώσουμε.*

Απόσπασμα ημερολογίου μαθ. από 07/03/2017

Εδώ ο/η συγγραφέας είναι ο Συναισθανόμενος (Senser) που τονίζεται και με το Εγώ (το οποίο σε pro-drop γλώσσες δεν προβάλλεται) και με το επίρρημα *προσωπικά* αναφέρει την κούραση. Η κούραση αυτή αιτιολογείται από δύο παράγοντες. Από την αναταραχή στην

τάξη και από την δουλειά που απαιτεί αυτή η πρακτική. Η αντίθεση (αλλά) έρχεται να αλλάξει τα δεδομένα και με το α πληθυντικό (διαλέξαμε, κάνουμε, τελειώσουμε) να διαβεβαιώσει πως ο σκοπός θα επιτευχθεί γιατί υπάρχει δέσμευση προς την ομάδα.

Το α ενικό πρόσωπο δημιουργεί την αίσθηση μιας προσωπικής εξομολόγησης, η οποία όμως μοιράζεται και απαλώνεται όταν μεταφέρεται σε α πληθυντικό.

Παρατηρούμε, δηλαδή, μία εναλλαγή από το εγώ στο εμείς και στην κοινή δέσμευση. Ενώ πρόκειται για ημερολόγιο και το α πρόσωπο είναι αυτό το οποίο κατά βάση εκφραζόμαστε, εδώ ο μαθητής/η μαθήτρια εκκινεί μία σκέψη από το προσωπικό του/της συναίσθημα (εγώ προσωπικά) στο θέμα της πρότασης (1). Στο (2) στο θέμα έχουμε την πρόταση «αλλά δεν είναι μόνο αυτό πέρα». Από την αντίθεση αυτή θεματοποιείται και όλο το προηγούμενο για να προεξαγγέλει την (3) σε πληθυντικό αυτή τη φορά. Το «αυτό» γίνεται «αυτά». Στο (4) παρατηρούμε τον μετασχηματισμό του μαθητή/ της μαθήτριας που μετακινείται στο προσωπικό της ημερολόγιο από το «εγώ» στο «εμείς», εντάσσοντας τον εαυτό της στην τάξη και βλέποντας την τάξη ως συλλογικό υποκείμενο που δρα, ύστερα από δέσμευση στο κοινό σκοπό που έθεσαν.

Σημαντική είναι και η επιλογή της λέξης «δουλειά» σε εισαγωγικά από τον συνερευνητή/συνερευνήτρια, όπως ονομάζει τη διδακτική πρακτική. Εκλαμβάνεται, πιο συγκεκριμένα ως σκοπός («θα το τελειώσουμε»), λόγω της κοινής δέσμευσης («αυτό διαλέξαμε»).

Η δέσμευση παρουσιάζεται ως κάτι σημαντικό (significance) (Gee, 2014) από τον μαθητή/τρια και η πρακτική που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της τάξης νομιμοποιείται, κατασκευάζοντας έναν κόσμο (figured world), όπου ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη. Προφανώς η δέσμευση δημιουργήθηκε από τις ανοιχτές δημοκρατικές διαδικασίες της συμμετοχικής έρευνας - δράσης και από τον τρόπο συγκρότησης του θέματος.

Η δέσμευση και η αλλαγή σε συλλογικό πλαίσιο συναντάται και σε άλλα σημεία στα μαθητικά ημερολόγια.

[...]και όλα αυτά (τα καταγράφουμε) κατά γράμμα ότι έχουμε κάνει μέχρι τώρα στη γλώσσα, είναι πάρα πολλά και θα γράψουμε πολλά!

5/4/2017

Εδώ και πάλι το α πληθυντικό πρόσωπο που κατασκευάζει ο μαθητής/η μαθήτρια στο ημερολόγιο δείχνει τη δέσμευση στον κοινό σκοπό.

Στο μάθημα αυτό κάναμε ένα Π για να συζητήσουμε όλοι μαζί για τις ερωτήσεις που γράψαμε στον πίνακα 23-01-2017.

Πέρα από το α πληθυντικό η ένταξη στο συλλογικό υποκείμενο επικρατεί και με άλλους δείκτες όπως το επίθετο «όλος» στον πληθυντικό και το επίρρημα «μαζί» που δηλώνει την τοπική (από κοινού στο ίδιο μέρος) και χρονική (ταυτόχρονα) δείξη.

Ένα πρόγραμμα μεταδομιστικής γλωσσικής εκπαίδευσης βασίζεται στις κοινότητες και στη λειτουργία τους. Οι κοινότητες απαρτίζονται από διαφορετικές προσωπικότητες, με διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα.

Στα ερωτήματα η συμμετοχή είναι το στοιχείο που οι μαθητές/τριες συνδέουν με τον καινούριο τρόπο που γίνεται το μάθημα και αυτόν προβάλλουν ως βασικό στοιχείο.

Αυτός ο τρόπος μου αρέσει πιο πολύ επειδή στον προηγούμενο μιλούσαμε πιο πολύ, ενώ τώρα συνεργαζόμαστε πιο πολύ

Ενδιαφέρουσα είναι και η αντίθεση που καταγράφουν ανάμεσα στο «μιλούσαμε» και στο «συνεργαζόμαστε». Οι μαθητές/τριες στον πιο νεωτερικό τρόπο διδασκαλίας που ακολουθήσαμε στο προπαρασκευαστικό στάδιο αναφέρονται στους διαλόγους τους ως «μιλούσαμε». Τώρα η εμπειρία εγγράφεται ως «συνεργαζόμαστε». Εντοπίζουν δηλαδή διαφοροποιήσεις και νοηματοδοτήσεις ανάμεσα στην απλή συνομιλία και στη συνομιλία μέσω της οποίας ανταλλάσσονται απόψεις για κάποιο σκοπό. Η προσέγγιση αυτή βρίσκεται κοντά στην θεωρία του Mercer (2000) για την «καθοδηγούμενη συγκρότηση της γνώσης», όπου οι μαθητές/τριες γίνονται συνεργάτες, σκέφτονται από κοινού, συγκρίνουν πιθανές λύσεις και λαμβάνουν αποφάσεις.

Ο εντοπισμός προβλημάτων και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της υπο-ομάδας

Οι μαθητές/τριες κατά την παρέμβαση αντιμετώπισαν δυσχέρειες, ειδικά στον εντοπισμό των επιχειρημάτων και στη διακειμενική ανάγνωση. Η ερευνητική προσέγγιση έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εντοπίσουν το πρόβλημα, να το ονομάσουν και να προσπαθήσουν να βρουν λύσεις.

Περισσότερο μας δυσκόλεψαν τα επιχειρήματα, επειδή έπρεπε να τα βρούμε στα κείμενα. Αυτά τα είχαμε βρει από τις συναντήσεις που κάναμε.

Στον τρόπο του μαθήματος με δυσκόλεψαν περισσότερο τα επιχειρήματα από την διατροφή

Στο συγκεκριμένο τρόπο μάθησης μας δυσκόλεψε περισσότερο ο εντοπισμός των επιχειρημάτων στα κείμενα.

Οι μαθητές/τριες μέσω αυτής διαδικασίας που επιλέχθηκε εντόπισαν ορισμένα προβλήματα τα οποία και τα αντιμετώπισαν στο πλαίσιο της ομάδας τους.

Στη Γλώσσα σήμερα συνεχίσαμε τη σύγκριση των κειμένων. Τελικά ξαναρχίσαμε να επεξεργαζόμαστε από την αρχή με έναν καλύτερο τρόπο. Από ό,τι φάνηκε όμως η περισσότερη τάξη, όπως και εγώ είχε μπερδευτεί. Δυσκολευόμουν να καταλάβω την έννοια του επιχειρήματος και το λόγο της σύγκρισης. Τελικά όμως προς το τέλος η ομάδα μας άρχισε λίγο πολύ να καταλάβει τι κάναμε και για ποιο σκοπό και έτσι συνεχίσαμε.

07-03-2017

Μετά τον εντοπισμό του προβλήματος και την αναγωγή του σε πρόβλημα για όλη την τάξη ο/η συγγραφέας επικεντρώνεται στη λύση του .Ο Δράστης στην τελευταία πρόταση γίνεται το συλλογικό υποκείμενο «Η ομάδα μας» η οποία αρχίζει να καταλαβαίνει. Εδώ η/ο Δράστης γίνεται ο Αισθανόμενος και αυτό που θέλει να καταλάβει είναι τα Φαινόμενα «τι κάνουμε» και «για ποιο σκοπό». Οι οντότητες αυτές γίνονται αντιληπτές από τον/την συγγραφέα και οριοθετείται ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας ως συλλογικό υποκείμενο με το τροπικό επίρρημα «έτσι». Ο/Η συγγραφέας κατασκευάζει τον εαυτό του πίσω από το συλλογικό υποκείμενο και με αυτόν τον τρόπο εντάσσεται στην ομάδα.

Ο εντοπισμός προβλημάτων αντιμετωπίζεται και στο πλαίσιο της Ολομέλειας

*Η κάθε ομάδα προσπάθησε να επεξεργαστεί **πάλι** τα κείμενα και να τα συγκρίνει. **Όμως**, οι περισσότερες ομάδες, όπως και η δικιά μας δυσκολεύτηκε στο*

να συγκρίνει τα κείμενα. Έτσι κάναμε μια παρουσίαση και διαλέξαμε έναν νέο τρόπο για να επεξεργαστούμε τα κείμενα. 3-3-2017

Η εμπειρία εδώ ξεκινάει από τον Συλλογικό Δράστη ομάδα, αλλά αναφέρεται στην κάθε ομάδα. Η διαδικασία είναι η προσπάθεια που σημαίνει πως δεν επετεύχθη ο στόχος και συμπληρώνεται με την ενέργεια που έχει τεθεί από την ομάδα να επεξεργαστεί ο συλλογικός Δράστης τον Στόχο που είναι τα κείμενα. Το χρονικό επίρρημα «πάλι» δείχνει την δυσαρέσκεια, καθώς η κάθε ομάδα και πάλι προσπάθησε και απέτυχε.

Ο κειμενικός δείκτης «Όμως» δείχνει πως δικαιολογεί τις αποτυχημένες απόπειρες, καθώς όλες οι ομάδες δυσκολεύτηκαν. Με το κειμενικό δείκτη «έτσι» δηλώνεται το αποτέλεσμα της ενέργειας η οποία εκλαμβάνεται ως συλλογική με το α πληθυντικό (κάναμε) και συλλογικό Δράστη το «εμείς». Ο συλλογικός «Δράστης» επέλεξε τη νέα διαδικασία, έναν νέο τρόπο επεξεργασίας.

Ο συγγραφέας εδώ κατασκευάζει και βιώνει το πρόβλημα μέσα στην ομάδα, η οποία μειώνει τον ανταγωνισμό και την ένταση. Η αναγνώριση του προβλήματος και στις άλλες ομάδες επιβεβαιώνει πως το πρόβλημα δεν είναι ατομικό. Και ενώ η λύση θα μπορούσε να δοθεί από τον ε.ε., επιλέγεται η επίλυση μέσω της ολομέλειας. Εκεί, λοιπόν, η λύση και πάλι κατασκευάζεται ως συλλογική δραστηριότητα.

Εδώ φαίνεται πως η συμμετοχική έρευνα-δράσης δίνει θετικά αποτελέσματα στο ερώτημα που έθεσε ο Daniels (1993) σχετικά με την εύρεση των προϋποθέσεων, όπου οι μαθητές/τριες συνεργάζονται (peer collaboration) και αναζητούν νέους τρόπους αναγνώρισης και επίλυσης των αντιφάσεων της σκέψης τους, συγκροτώντας εκ νέου γνώση από κοινού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν μία δυσκολία, αναφορικά με μία δεξιότητα που προώθησε η διδακτική παρέμβαση. Οι δημοκρατικές διαδικασίες και όχι η αυθεντία του εκπαιδευτικού προχώρησαν την διδακτική πράξη.

Αυτή εδώ η προσέγγιση της γνώσης και της απόκτησης δεξιοτήτων περιγράφεται ως «η από κοινού επίλυση προβλήματος» και όπως υποστηρίζει ο Meirieu (1997 στο Φρυδάκη, 2009: 402) πρόκειται για μια παιδαγωγική της χειραφέτησης, όπου υπάρχουν καταστάσεις – προβλήματα. Σε αυτή την περίπτωση, εάν ο εκπαιδευτικός εξηγεί κάτι στους μαθητές/τριες, ουσιαστικά τους εμποδίζει να το βρουν μόνοι τους.

Και στα ερωτηματολόγια οι μαθητές/τριες απέδωσαν στη θετική λειτουργία των ομάδων τις συζητήσεις σε Ολομέλεια και πρότειναν μάλιστα να γίνονται πιο συχνά Ολομέλειες.

Και συζητήσαμε όλοι μαζί για τις συζητήσεις που γράψαμε στον πίνακα (πιο συχνές ολομέλειες)

Οι Ολομέλειες τώρα είναι αυτές οι συλλογικές οντότητες που αναδύθηκαν μέσα από το συνδυασμό της Συμμετοχικής Έρευνας-δράσης και του Κριτικού γραμματισμού. Η αυθεντία του εκπαιδευτικού υποχωρεί και ουσιαστικά αντικαθίσταται από την Ολομέλεια, όπου μέσω δημοκρατικών ισότιμων διαδικασιών, η γνώση γίνεται δυ-υποκειμενική και αποτέλεσμα συλλογικής διαπραγμάτευσης σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο.

Η αίσθηση ελευθερίας

Οι μαθητές/τριες στα ερωτηματολόγια συνέδεσαν τον μεταδομιστικό τρόπο διδασκαλίας με την ελευθερία:

Με τον καινούριο τρόπο κάναμε ομάδες και ήμασταν πιο ελεύθεροι

Ο καινούργιος τρόπος που κάνουμε μάθημα είναι πιο ωραίος γιατί κάνουμε ομάδες και είμαστε πιο ελεύθεροι

Το θέμα που ανέπτυξαν στα ερωτηματολόγια είναι η καινοφανής διδακτική προσέγγιση («με τον καινούριο τρόπο, ο καινούργιος τρόπος») που συνδέεται με τις ομάδες και την ελευθερία («ελεύθεροι, ελεύθεροι»). Χαρακτηριστικός είναι ο συγκριτικός βαθμός («πιο, πιο»), όπου οι συνερευνητές/τριες συγκρίνουν το παρόν μάθημα με προηγούμενες διδακτικές εμπειρίες.

Και στις δύο απαντήσεις το βασικό χαρακτηριστικό του μαθήματος συνδέεται με τις ομάδες και την αίσθηση απελευθέρωσης από τη διδασκαλία του μονολόγου και της επίδειξης, όπου ο εκπαιδευτικός καθρεφτίζει τη γνώση σε άδεια δοχεία.

A στον Β κύκλο

Τα όσα ανέλυσα στον Α κύκλο και εντόπισα στη θεματική Μάθηση/μαθητεία (πώς μαθαίνουμε) νοηματοδοτήθηκαν τελείως διαφορετικά από τους μαθητές/τριες. Ακόμη και αν είχαν στα χέρια τους τα ίδια δεδομένα δεν εντόπισαν τον ανταγωνισμό, την έλλειψη διαλόγου, την ανάγκη για πειθαρχία, την επιτυχία, όταν δεσμεύονται σε ένα κοινό σκοπό, τον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων εντός της κοινότητας. Το αίσθημα της ελευθερίας υπήρξε κοινό και τις δύο περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα τα περισσότερα στοιχεία (ανταγωνισμός, επιτυχία δέσμευσης σε κοινό σκοπό, εντοπισμός και επίλυση προβλημάτων μέσα στην κοινότητα) στις κατανοήσεις και στο γλωσσικό κώδικα των συνερευνητών/τριών συναντώνται στους όρους *φιλία*, *συγκρούσεις* και *συνεργασία*. Το πρόβλημα εντοπίστηκε σε αυτό που ονομάζουμε κλίκα και αφορά τη στενή παρέα κάποιων ομάδων.

Στην ερώτηση πως μαθαίνουνε τα παιδιά απάντησαν ότι στην ομαδική συνεργασία υπάρχει φιλία και υπάρχουν συγκρούσεις. Στις ομάδες δούλευαν πιο εύκολα και υπάρχει συνεργασία. Όντως αυτή είναι η αλήθεια αν υπάρχουν παιδιά που γνωρίζονται πολλά χρόνια δεν συμμετέχουν, αδιαφορούν για την ομάδα και δεν υπάρχει συμμετοχή. Βιολέτα

Αντίθετα η έλλειψη φιλίας είναι και αυτή με τη σειρά της εμπόδιο. (ενώ όταν τα μέλη δεν γνωρίζονται σχεδόν καθόλου δεν εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και υπάρχει αμηχανία. Αθανασία). Εδώ γίνεται φανερή η δυναμική της ΣΕΔ. Αν περιοριζόταν η έρευνα στις νοηματοδοτήσεις μου, θα κυριαρχούσαν από αυτές και δεν θα άφηνε περιθώριο στο γλωσσικό κώδικα των μαθητών/τριών (π.χ. η *φιλία* αντικαθιστά σχεδόν όλες τις νοηματοδοτήσεις του ε.ε.) να έρθουν στην επιφάνεια και να αλλάξουν την κατάσταση. Σε αυτό το σημείο συναντούμε τα όσα επισημαίνει ο Sousa Santos (2016) αναφορικά με την κυρίαρχη ευρωκεντρική σκέψη και τον προβληματισμό του

αναφορικά με την Κριτική Θεωρία. Όντως η θεωρία αυτή θα νοηματοδοτούσε διαφορετικά και δεν θα έδινε τη δυνατότητα στη Επιστημολογία του Νότου. Σε αυτήν την περίπτωση στους «ανώριμους» μαθητές/τριες σύμφωνα με τις επιστημολογίες του Βορρά να δώσουν αυτοί νόημα και να δράσουν. Πέρα από τη νοηματοδότηση οι συνερευνητές/τριες εντόπισαν το πρόβλημα και έδωσαν λύση, να μην είναι οι φίλοι στην ίδια ομάδα. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τα όσα ανέλυσα για την επίλυση εντός της ομάδος και την συνεργασία για την επίλυση αντιφάσεων. (Daniels, 1993), στοιχείο μιας παιδαγωγικής χειραφέτησης.

Άλλο στοιχείο είναι ο συνδυασμός της αποδοχής πολλαπλών απόψεων με την ελευθερία, όπως βλέπουμε από τον/την συνερευνητή/τρια ΣΕΑΒ5. Η πολλαπλότητα και η αποδοχή της, όπως και σε άλλες θεματικές κατηγορίες, αποτέλεσε ένα στοιχείο δυναμικό της παρούσας συμμετοχικής έρευνας-δράσης.

Η τρίτη ομάδα ανέλυσε το θέμα πως μαθαίναμε. Σε αυτό το θέμα οι περσινοί μαθητές/τριες είχαν αρκετές απόψεις. (1). Κάποιοι πιστεύουν ότι οι ομάδες είναι καλές και η δουλειά σε αυτές γίνεται πιο γρήγορα. Υπάρχει ελευθερία και συνεργασία. (2). Κάποιοι πιστεύουν ότι οι ομάδες με φίλους δεν είναι καλές, γιατί θα μιλάνε για άσχετα, δεν θα συγκεντρώνονται και θα χάνουν την προσοχή τους. (3). Ενώ η ομάδα με όχι τόσο κοντινούς θα προχωράει γρηγορότερα αφού δεν θα λένε άσχετα, αν βέβαια δεν ντρέπονται να μιλήσουν. (4). Άλλοι λένε ότι να δουλεύεις μόνος σου είναι καλύτερο. (5). Κάποιοι όμως δεν μπορούν μόνοι τους και η ομαδική δουλειά είναι καλή και τους βοηθάει.

Μαριέτα

Δύο στοιχεία που επισημάνθηκαν ακόμη σε σχέση με μάθηση είναι πως με τις ομάδες επιτυγχάνεται η γρήγορη μάθηση, στοιχείο αντιφατικό με άλλες καταγραφές. Επίσης, η ελευθερία προβάλλεται και συνδέεται και πάλι.

Επίσης μπορείς να πας πιο γρήγορα από ότι μόνος σου. Με την ομάδα είμαστε πιο ελεύθεροι, αλλά υπάρχει συνεργασία. Γιάννης

Μάθηση/Μαθητεία (πώς μαθαίνουμε)

Σύλληψη προβλημάτων κάτω από το πρίσμα φιλίας- προτάσεις λύσεων

Αποδοχή πολλαπλών οπτικών στη μάθηση – αίσθηση ελευθερίας

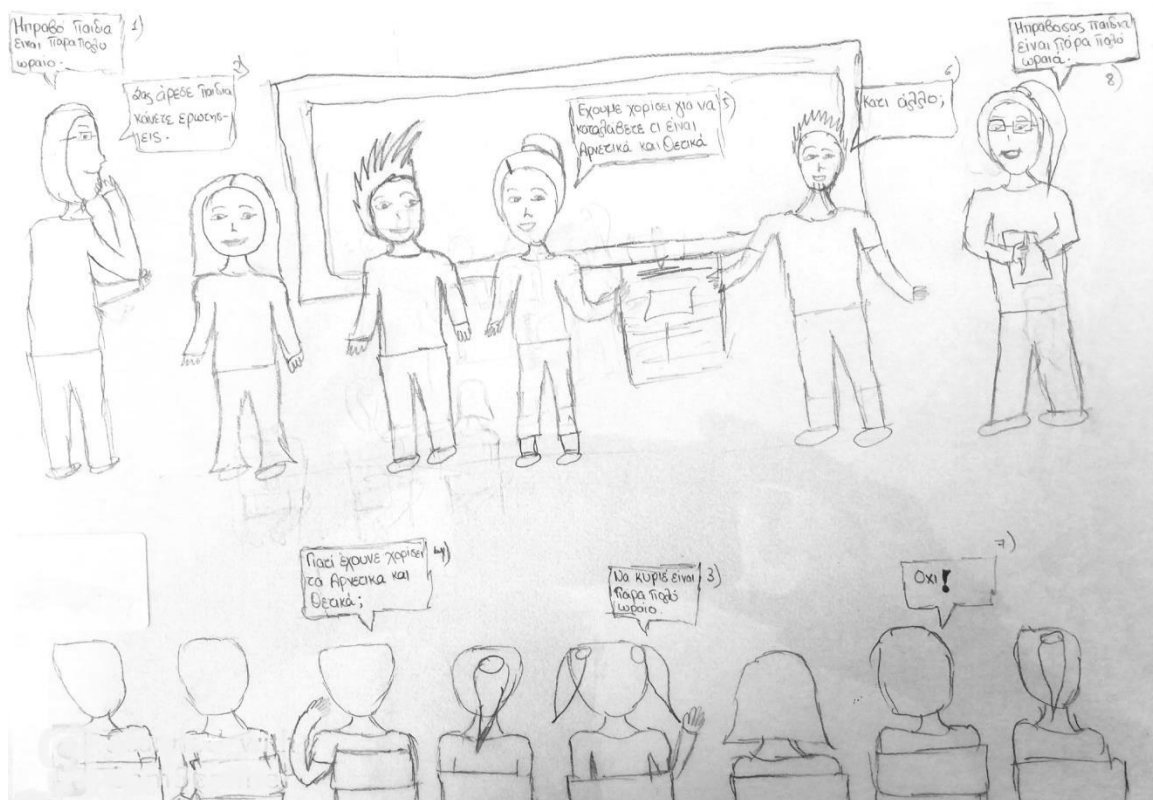
Γρήγορη μάθηση σε ομάδες – αίσθηση ελευθερίας

***B* κύκλος**

Στον Β κύκλο υπήρξε απομάκρυνση από τα προβλήματα φιλίας, ανταγωνισμού. Οι συνερευνητές/τριες άρχισαν να δίνουν αξία στις διδακτικές πρακτικές και στο πως αλλάζουν τον τρόπο που μαθαίνουν και κατακτούν τη γνώση. Ένα πρώτο στοιχείο είναι πως οι συνερευνητές/τριες αξιολογούν τις διαφορετικές πηγές της γνώσης σε Τελικές Αναφορές και Μεταφορικές Αφηγήσεις. Η Αθανασία αναφέρει πως χρειάστηκε να ψάξουν σε αρκετά σημεία για να τα καταφέρουν (να ενώσουμε δημιουργώντας ένα χάρτη). Χρειάστηκε να ρωτήσουν «καρχαρίες, ξιφίες και γατόψαρα, αλλά και άλλα ζώα του βυθού όπως αστερίες, κάβουρες, χταπόδια και χελώνες», αλλά αυτά «δεν ήταν αρκετά», οπότε χρειαζόταν να συλλέξουν και άλλες πληροφορίες («Χρειάστηκε να ανεβούμε στην επιφάνεια για να συναντήσουμε πειρατές και ναύτες ακόμη και στο πάτο της θάλασσας έπρεπε να κατέβουμε, όπου μας περίμεναν γοργόνες και σειρήνες»). Όλο αυτό το ψάξιμο αξιολογείται ως πολύ ενδιαφέρον (Ξεκινήσαμε να μαζεύουμε διάφορες

πληροφορίες για το διαδίκτυο και για την ασφαλή του χρήση. Συγκρίναμε όλες τις πληροφορίες αλλά για μένα είχε πολύ ενδιαφέρον. (Νόρα, ΤΑ). Φαίνεται πως χρειάζεται χρόνος μέχρι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την αξία της ανακαλυπτικής μάθησης. Επίσης, χρειάζεται να συνειδητοποιηθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους και να γίνουν αλλαγές. Οι αλλαγές επιτυγχάνονται όταν πραγματοποιούνται μέσα από τις κατανοήσεις των μαθητών/τριών (δες τη σημασία της έννοιας «φιλία» παραπάνω).

Οι συνερευνητές/τριες τώρα πια αξιολογούν θετικά συγκεκριμένες πρακτικές τις οποίες συνδέουν με τη μάθησή τους, όπως η επιλογή του θέματος (*«Πρώτα αρχίσαμε να διαλέγουμε το θέμα που θα ασχοληθούμε»*), η εύρεση πληροφοριών (*«Μόλις το διαλέξαμε αρχίσαμε να βρίσκουμε διάφορες πληροφορίες για αυτό»*), η συγγραφή κειμένων (*«γράφουμε κείμενα από όλους όσους βρίσκαμε»*), η ανάλυση (*«Μετά αρχίσαμε να τα αναλύουμε»*), η συγκρότηση της γνώσης από τους 'άλλους' (*«Τι έλεγε ο καθένας από αυτούς, αν είχε διαφορετική άποψη κάποιος από αυτούς και άλλα πολλά που αφορούσαν το διαδίκτυο»*), η παρουσίαση των κειμένων (*«Στη συνέχεια γράψαμε κάποια από αυτά στα μεγάλα χαρτόνια και τα κολλήσαμε στον τοίχο με δικά μας λόγια»*) και οι σημειώσεις στο τετράδιο (*«Στη συνέχεια κρατούσαμε σημειώσεις στο τετράδιο»*). Έντονη είναι, επίσης, η χρήση του α πληθυντικού, αλλά και η απουσία του εκπαιδευτικού.



Από τη ζωγραφιά και κυρίως από τους διαλόγους φαίνεται η διάδραση και οι πρακτικές που ενίσχυσαν τη μάθηση. Εδώ και πάλι αναπαράγεται η αναπαράσταση της παρουσίας και ο κύκλος, ενώ είναι φανερή και η προώθηση της διαλογικότητας, όχι μόνο στην επεξεργασία των κειμένων στις υποομάδες, αλλά και στην Ολομέλεια. Οι συνερευνητές/τριες προωθούν τη συζήτηση από μόνοι τους, έτσι ένας από τους δράστες – παρουσιαστές αναφέρει κάτι άλλο;. Οι δράστες ακροατές νιώθουν άνετα να αντιδράσουν αρνητικά (Οχι!), ή υποβάλλουν ερωτήσεις (Γιατί έχουνε χωριστεί σε θετικά και αρνητικά;). Οι δράστες παρουσιαστές χαμογελούν και στους Δράστες ακροατές και στον θεατή, δημιουργώντας οικειότητα και εμπλοκή με τους θεατές. Οι μαθητές/τριες είναι στο κέντρο της πληροφορίας. Στο πραγματικό (δεδομένο και νέο) βρίσκονται οι δράστες ακροατές.

Ο Χωροχρόνος στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η έννοια του Χρόνου

Α κύκλος

Ο «χρόνος» ως εμπόδιο

Η έλλειψη χρόνου και η κατανόησή της από τους μαθητές/τριες αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα σε μεταδομιστικές γλωσσολογικές προσεγγίσεις. (Αναλυτικά δεξ Κουτσογιάνης 2016)

Σήμερα επιτέλους τελειώσαμε την φωτοτυπία με τις ερωτήσεις με τη διατροφή, την υγεία και την άσκηση 23-01-2017

Η εμπειρία του μαθητή/της μαθήτριας αναπαρίσταται ως μια πράξη που έφτασε στο σκοπό της με Δρώντες όλους τους μαθητές/τριες. Στο θέμα της πρότασης έχουμε τους χρονικούς δείκτες «σήμερα» και «επιτέλους». Ο δεύτερος είναι ιδιαίτερα σημαντικός διότι προτάσσεται για να δείξει την ανυπομονησία. Το θετικό στην υπόθεση είναι πως εκλαμβάνεται σε α πληθυντικό ως στοιχείο κοινής δέσμευσης της κοινότητας.

Αντίστοιχα και η εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων χαρακτηριστικό των σύγχρονων μεταδομιστικών προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης σχετίζεται με την ύπαρξη του αντίστοιχου χρονικού περιθωρίου..

Προς το τέλος του μαθήματος μας έβαλε ο κύριος ένα βίντεο αλλά δεν προλάβουμε να το δούμε όλο γιατί χτύπησε το κουδούνι. 14/02/2017

Οι μαθητές/τριες προωθούν ως σημαντικό την ολοκλήρωση της δραστηριότητας εντός του προβλεπόμενου χρόνου από το κράτος.

Τα μισά παιδιά από την τάξη κράτησαν σημειώσεις τα άλλα όχι κι εγώ κρατούσα αλλά όχι πολλές πληροφορίες διότι δεν προλάβαινα να τα γράψω 14/02/2017

Ο χρόνος στη σχολική πραγματικότητα είναι καθορισμένος από το Υπουργείο Παιδείας. Αν διαβάσει κανείς οδηγίες του Υπουργείου παιδείας αναφέρεται τι θα διδαχθεί και πόσες διδακτικές ώρες (δεξ ενδεικτικά: (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Ένα από τα κεντρικά στοιχεία που υπογράμμισε η Κωστούλη (2015: 161) για το Πρόγραμμα στην Κύπρο το 2009-2010 είναι πως «η τάξη μετατρέπεται σε ένα πυκνό μαθησιακό

σύμπαν στο οποίο οι μαθητές/τριες/μαθήτριες συμμετέχουν με ποικίλες τροχιές, ανοίγοντας και κλείνοντας κύκλους μελέτης και εμβάθυνσης σε επιζητούμενες από την κοινότητα δεξιότητες και στρατηγικές **χωρίς την πίεση χρόνου** και την κάλυψη μιας αυθαίρετης γλωσσικής ύλης» (δική μου η έντονη γραφή).

Τόσο η συμμετοχική έρευνα δράσης, όσο και ο κριτικός γραμματισμός έχουν πρωτίστως πολιτική διάσταση που αφορά τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και τη συμμετοχή όλων των μελών ανεξαρτήτως κοινωνικού φύλου, τάξης, φυλής, χρώματος, εθνικής ταυτότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού με στόχο τον εξανθρωπισμό. Ως προς τη γνώση στηρίζονται στη δυ-υποκειμενική γνώση που προκύπτει μέσα από την κοινότητα και τις ανάγκες της. Ο χρόνος είναι ένα ακόμη αγαθό που διακυβεύεται, αγαθό απαραίτητο για τη συγκρότηση της κοινότητας, τη διαπραγμάτευση των νοημάτων, την ενδυνάμωση της κοινότητας μέσα από συζητήσεις. Εάν ο χρόνος ορίζεται ως αγαθό από κυρίαρχες δυνάμεις που τον συσχετίζουν με το κέρδος, δεν μπορούμε να μιλάμε για εκδημοκρατισμό μέσα σε ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο.

Η θετική αίσθηση του χρόνου

Η αίσθηση του χρόνου δείχνει να συνδέεται με τις ομάδες και τη διδακτική παρέμβαση.

*Νομίζω πως με τις ομάδες είναι πιο εύκολα και πιο ωραία η ώρα. **Αφού καμιά φορά δεν προλαβαίνουμε να συζητήσουμε γιατί περνάει πολύ γρήγορα η ώρα 20-01-2017**(έντονη γραφή από τον συγγραφέα)*

*Στο επόμενο μάθημα της Γλώσσας θέλω πάλι να κάνουμε ομάδες και να συζητήσουμε όλοι μαζί για να δούμε τι έκανε η κάθε ομάδα και έτσι είμαι σίγουρη **ότι πάλι θα περάσει εύκολα η ώρα 20-01-2017***

Οι μαθητές/τριες συνδέουν με θετικό συναίσθημα το ότι περνάει γρήγορα («εύκολα», «θα περάσεις εύκολα») και ευχάριστα («ωραία») η ώρα του μαθήματος ενισχύοντας την επιθυμία, όπως φαίνεται από τη νοητική διεργασία του Συναισθανόμενου («θέλω») να «κάνουμε ομάδες». Η συζήτηση και οι ομάδες συνδέονται με ευχάριστα συναισθήματα.

Χωροταξία και συζήτηση

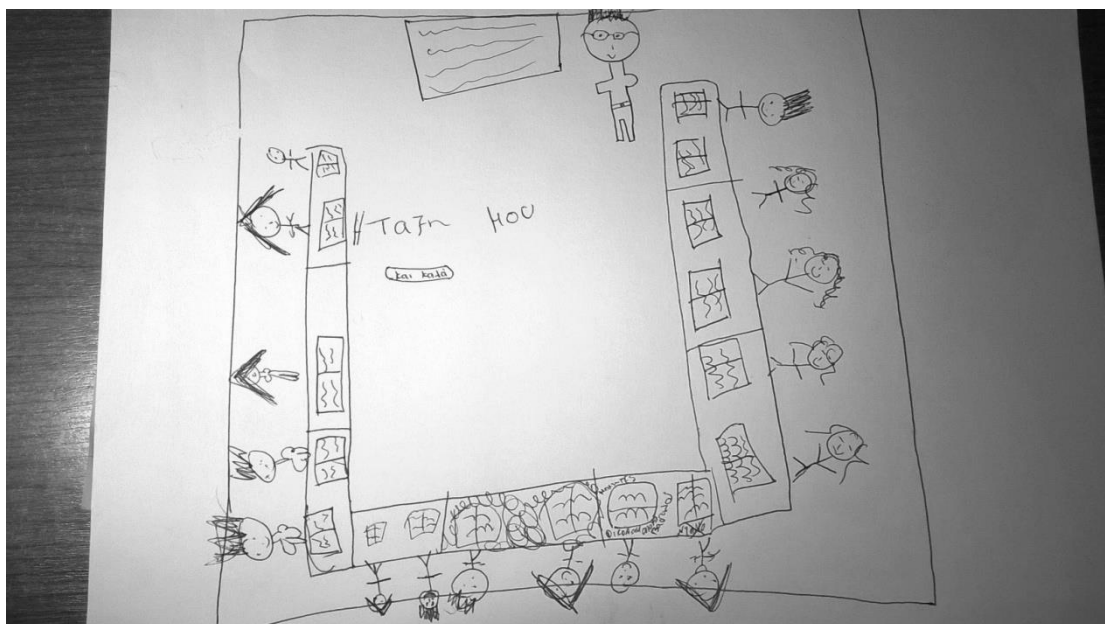
A κύκλος

Το σχολικό περιβάλλον δε δομείται μόνο μέσα από τις λέξεις, αλλά και από τα αντικείμενα, στοιχεί που ονομάζει ο Gee(2014a) ως D-discourse. Ένα από τα στοιχεία που προώθησαν οι μαθητές/τριες είναι και η διάταξη σε σχήμα Π. Να σημειώσουμε εδώ πως βασική διάταξη ήταν αυτή σε ομάδες των 3-4 ατόμων και η συγκέντρωση σε μεγάλη τράπεζα στην Ολομέλεια.

- (1). *Στο μάθημα αυτό κάναμε ένα Π για να συζητήσουμε όλοι μαζί για τις ερωτήσεις που γράψαμε στον πίνακα.*
- (2). *Τώρα που το σκέφτομαι σήμερα δεν χάζεψα καθόλου.23-01-2017*

Η εμπειρία αυτή διαγράφεται στο (1) από τον τόπο και εμφανίζει τον/την συγγραφέα να εντάσσεται στο συλλογικό εμείς και στην αλλαγή της αίθουσας σε σχήμα Π. Ο σκοπός αυτής της χωροταξικής αλλαγής γίνεται για τη συζήτηση πάνω στις ερωτήσεις που τέθηκαν. Το πληθυντικό πρόσωπο και η ένταξη στο συλλογικό υποκείμενο επικρατεί τόσο με το κλιτικό επίθημα στο ρήμα (-ούμε), όσο και με άλλους δείκτες όπως το επίθετο «όλος» στον πληθυντικό και το επίρρημα «μαζί» που δηλώνει την τοπική (από κοινού στο ίδιο μέρος) και χρονική (ταυτόχρονα) δείξη. Στο (2) ο χρονικός δείκτης «τώρα» δημιουργεί την αίσθηση του χρόνου πως βρισκόμαστε στην ώρα κατά την οποία τα σκέφτεται ο/ η συγγραφέας. Αυτή η χρονική σύνδεση είναι κατά βάση αποτελεσματική, διότι μας δείχνει το αποτέλεσμα («δε χάζεψα καθόλου»). Η εσωτερική διεργασία της σκέψης («τώρα που το σκέφτομαι») συνδέεται με το θετικό αποτέλεσμα της πράξης (δεν χάζεψα καθόλου).

Και σε μαθητικό έργο (δες την εικόνα παρακάτω) φαίνεται η σύνδεση του μαθήματος με την χωροταξία της τάξης, όπου οι μαθητές/τριες προχωρούν σε συζητήσεις.



A-B κύκλο - Ο χωροχρόνος

Οι κατανοήσεις των μαθητών/τριών ήρθαν αρκετά κοντά με τις δικές μου, δείχνοντας πως είναι δυνατόν να υπάρχουν και ταυτίσεις και αλληλοκατανοήσεις. Έτσι και οι μαθητές/τριες συσχέτισαν την αίσθηση του χρόνου με το ευχάριστο συναίσθημα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, αντιλήφθηκαν μετά από συζητήσεις ότι υπόκειται σε θεσμικό έλεγχο και ανέλαβαν ευθύνη για τη χρήση του. Αντίστοιχα συνέδεσαν την ενίσχυση με τη χωροταξία.

Και σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών (Για το χώρος - χρόνος υπήρχαν θετικά και αρνητικά. Νόρα ' Όλοι οι μαθητές/τριες στην της τάξης συμφωνούν πως το να κάνουμε ομάδες επηρεάζει θετικά και αρνητικά την διαχείριση του χρόνου που έχουμε. Αθανασία). Οι μαθητές/τριες φαίνεται να συμφωνούν πως ο χρόνος με τις ομάδες περνάει γρήγορα.

όταν κάνουμε ομάδες ο χρόνος περνάει γρήγορα Σήφης

Το ευχάριστο πέρασμα του χρόνου φαίνεται να ενισχύει την συνεργασία και την αλληλεγγύη (Βιολέτα).

Το συμπέρασμα από αυτά είναι ότι υπάρχει συνεργασία και ότι υπάρχει αλληλεγγύη και προχωράμε παρακάτω. Βιολέτα

Η έλλειψη της διαχείρισης του χρόνου συνδέθηκε κατά τη συζήτηση των ομάδων με τον καθηγητή και αναρωτήθηκαν γιατί δεν έδιναν περισσότερο χρόνο. Έγινε κατανοητό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο χρόνος καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και εκεί γράφεται τι θα διδαχθεί και πόσο. Οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τον θεσμικό έλεγχο από πάνω έτσι (ανα)παρήγαγαν τις παρακάτω θέσεις:

Όμως κάποιες φορές οι ώρες που έχει καθορίσει το υπουργείο είναι λίγες και δεν προλαβαίνουμε να τελειώσουμε Μαριέτα

Για το χρόνο είπαν ότι φταίει το Υπουργείο που έχει κάνει τις ώρες λιγότερες και δεν προλαβαίνουμε να τελειώσουμε το μάθημά μας. Βιολέτα

Τον χρόνο μας τον καθορίζει το Υπουργείο Παιδείας και είναι πολύ λίγος για να κάνουμε τις εργασίες μας μέσα σε μια ώρα. Παναγιώτης

Οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν για τη διαχείριση του χρόνου να επωμίζονται και βάρος της ευθύνης, κάτι που δεν συνέβαινε πριν. Δηλαδή δε συνέδεαν τον χρόνο με τις σχέσεις τους στις ομάδες. Αναγνώριζαν τις συγκρούσεις και αν και ανέφεραν ότι δεν τελείωναν ή ότι δεν προχωρούσαν γρήγορα, δεν προχωρούσαν σε ανάληψη ευθυνών. Συνέβη προφανώς στο σημείο αυτό καθώς πλαισιώθηκε η συμπεριφορά τους από το άγχος το εκπαιδευτικού που

σχετίστηκε με τους θεσμικούς περιορισμούς του χρόνου. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν (critical awareness) τους περιορισμούς και αντιλήφθηκαν μέσα από τη διαδικασία της συμμετοχικής έρευνας-δράσης. Και ο ε.ε. ερευνητής μέσα από αυτή τη διαδικασία αντιλήφθηκε πως θεσμικά ζωντανεύει αυτήν την καταπίεση θεωρώντας τον εαυτό του τον μοναδικό ελεγκτή του χρόνου, ένα αγαθό που δεν μοιράζεται τη διαχείριση και τους περιορισμούς με τους συνερευνητές/τριες τις συνερευνήτριες.

Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, άρχισαν να μοιράζονται τις ευθύνες.

Όμως μερικές φορές οι ομάδες είναι ανοργάνωτες και τα μέλη τους δεν νοιάζονται για το μάθημα και ο χρόνος δεν φτάνει για να τελειώσουν τις εργασίες που έχουν αναλάβει Αθανασία

Τώρα πάμε στον χρόνο, όταν κάνουμε ομάδες ο χρόνος περνάει γρήγορα, αλλά αν μιλάμε και ασχολούμαστε με άσχετα πράγματα ο χρόνος δεν μας φτάνει γιατί η ώρα που μπορούμε να δουλέψουμε είναι συγκεκριμένη και αν δεν την εκμεταλλευτούμε θα “χαλάσουμε περισσότερα μαθήματα για τις ομάδες. Σήφης

Ως προς το χώρο οι μαθητές/τριες επηρεάστηκαν από μία ζωγραφιά που απεικόνιζε την τάξη σε Π. Η αλήθεια είναι πως αυτή η μορφή ακολουθήθηκε μόνο μία φορά κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Οι μαθητές/τριες όμως επηρεάστηκαν από τη ζωγραφιά και επέμειναν σε αυτήν την οπτική και ανέδειξαν πως προωθείται η συζήτηση.

Τα θετικά ήταν πως τα καλύτερα θα ήταν να καθόμαστε σε Π γιατί υπάρχει περισσότερη συμμετοχή μεταξύ μας Βιολέτα.

οι μαθητές/τριες προτιμούν να έχουμε τα θρανία σε σχήμα “Π” γιατί το μάθημα είναι έτσι πιο ενδιαφέρον, είμαστε όλοι μια ομάδα και ακούγονται όλες οι απόψεις ΠΕ23.

Η παρατήρηση αυτή βοήθησε στη συνειδητοποίηση πως χρειάζονται πιο πολλές Ολομέλειες ώστε να συντονίζεται όλη η τάξη. Την χρονιά που ακολούθησε αντί για Π χρησιμοποιήσαμε το σχήμα κύκλου που προώθησε περισσότερο τη συζήτηση.

Χρόνος και Χώρος

Ευχάριστη αίσθηση	Η διάταξή Π του διευκολύνει τη συζήτηση
Ενίσχυση συνεργασία και αλληλεγγύης	
Χρόνος – υπόκειται σε θεσμικό έλεγχο	
Ανάληψη ευθύνης	

B ΚΥΚΛΟΣ – Ο χωροχρόνος

Οι αναφορές στο χώρο και στο χρόνο μειώθηκαν στα μαθητικά κείμενα. Παρόλα αυτά αναφέρθηκε ήδη ότι συνδέθηκαν έντονα ο μεν χώρος με τις σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές/τριες και ο δε χρόνος με την αλλαγή στάσεων στο μάθημα της Γλώσσας. Εδώ αναφέρουμε και τις δύο ελάχιστες αναφορές. Στην πρώτη διαπιστώνεται η λιγοστή ποσότητα και η σύνδεση και πάλι με τις συγκρούσεις, όπου χάθηκε χρόνος

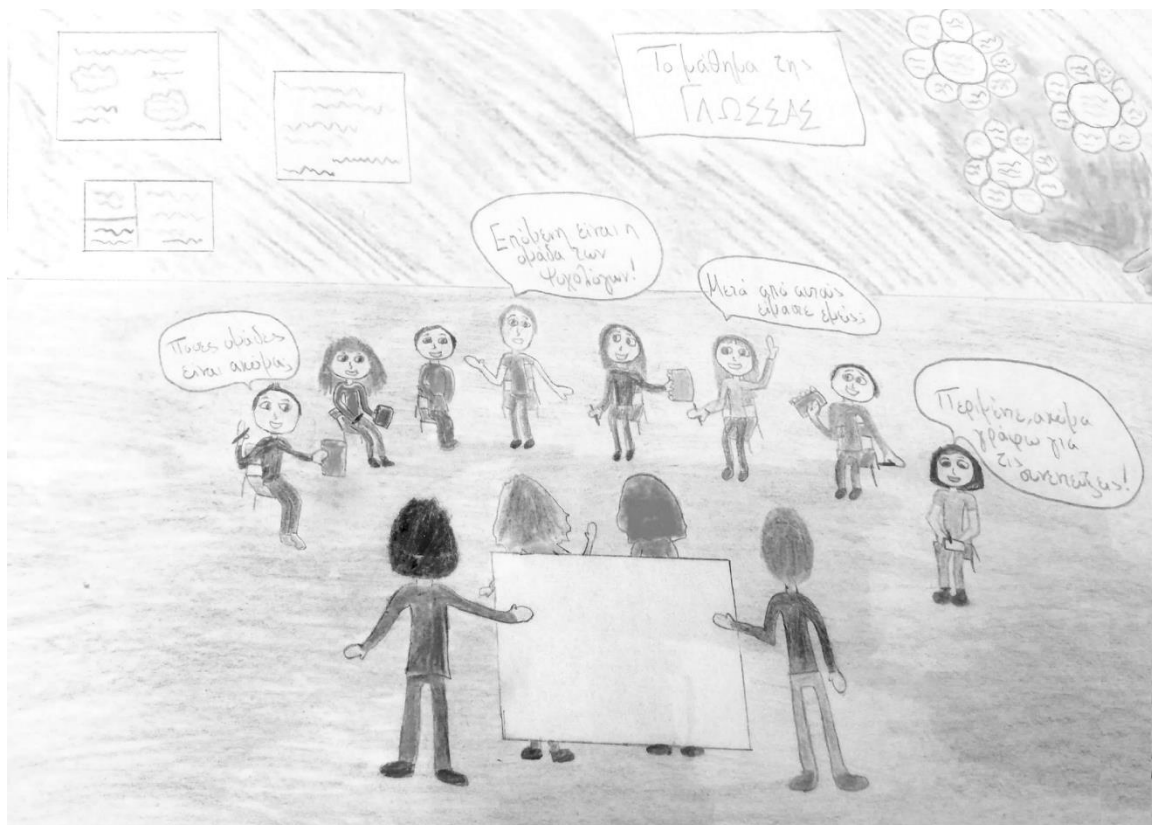
Ο χρόνος είναι λίγος για όσα θέλουμε να κάνουμε επειδή κάποιες φορές υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στους συμμαθητές/τριες ή δεν μας φτάνει ο χρόνος γιατί χτυπάει το κουδούνι. (Μάριαν, ΤΑ)

Η έννοια που συνδέεται με τη διαχείριση του χρόνου είναι οι *συγκρούσεις*, αλλά και διότι *χτυπάει το κουδούνι*. Από τη μία υπάρχει η αίσθηση της ευθύνης πως οι συγκρούσεις είναι ζήτημα που καλούνται να επιλύσουν οι ίδιοι, από την άλλη η εμβάθυνση και το κριτικό στοιχείο που διαπιστώθηκε στην μετανάλυση του Α κύκλου, όπου αναγνωρίστηκε ο κεντρικός έλεγχος του χρόνου από του Υπουργείο Παιδείας, δεν εντοπίστηκε στο σημείο αυτό, δημιουργώντας ενστάσεις κατά πόσο επιτεύχθηκε ο κριτικό στοιχείο και κατά πόσο οι διαλογικές πρακτικές που ακολουθούνται οδηγούν στην κριτική συνειδητοποίηση.

Χώρος

Ο χώρος συνεχίζει να συνδέεται με τη συζήτηση. Κυρίαρχο στοιχείο συνεχίζουν να είναι οι ομάδες και ο κύκλος που βοήθησαν στην ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών/τριών, στοιχείο που επισημάνθηκε και στο παρακάτω απόσπασμα ο/η συνερευνητής/τριες τοποθετεί ως Δράστες το σύνολο των συμμαθητών/τριών και μέσω της μεταφορικής χρήσης του ρήματος «*χτίζω*» προβάλλει το αποτέλεσμα, λαμβάνοντας υπόψη ότι σημασιολογικά το ρήμα «*χτίζω*» είναι ρήμα αποτελέσματος (δείχνει πως κάτι θα φτιαχτεί). Η αιτιολογία της χωροταξίας σε σχήμα κύκλου, όπως τοποθετεί τον αναγνώστη ο/ συνερευνητής/τρια, είναι οι ομάδες και το αποτέλεσμα οι διαδικασίες του μοιράσματος και της επεξεργασίας πληροφοριών.

Οι συμμαθητές/τριες 'χτίζουν' μια καλύτερη σχέση μεταξύ τους γιατί είναι πάντα σε ομάδες και σε σχήμα κύκλου ώστε να μπορούν να μοιράζονται τις πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν. (Μάριαν, ΤΑ)



Η ζωγραφιά αυτή σε σχέση με το χώρο διαφέρει από προηγούμενες, καθώς αν αντιπαραβάλουμε την πραγματική αίθουσα, είναι σαν ο θεατής/τρια να βλέπει μέσα από τον πίνακα της αίθουσας. Εδώ στο κέντρο της παρουσίασης είναι και η παρουσίαση και ο κύκλος, η αγαπημένη διάταξη συζήτησης που εμπλέκεται με τους θεατές/τριες με χαμόγελα. Οι δράστες (όσοι κάθονται στον κύκλο) εμπλέκονται ενεργά, ενώ οι δράστες – παρουσιαστές έχουν πλάτη. Με τον τρόπο αυτό ο συνερευνητής/τρια τονίζει τη διάταξη του κύκλου ως κύριο χαρακτηριστικό του μαθήματος της Γλώσσας. Στις συμβολικές διαδικασίες ποζάρουν οι εργασίες των μαθητών/τριών αριστερά (πρόκειται για τις μεταναλύσεις του Α κύκλου), αλλά και το διακειμενικό λουλούδι. Στη διάσταση αυτή στο ιδεώδες και στο δεδομένο ποζάρουν οι αρχικές αντιλήψεις, ενώ στο ιδεώδες το τελικό προϊόν της επίπονης διαδικασίας ανάγνωσης των κειμένων, το διακειμενικό λουλούδι.

Η κατηγορία του χρονοχώρου και ειδικά ο χρόνος έπαιξε μεγάλο ρόλο στην εξέλιξη της έρευνας. Μετά την ανασκόπηση του Α κύκλου, αλλά και την μετανάλυση στον Α και Β κύκλο η ερευνητική πράξη κινητοποίησε έναν νέο κύκλο επαφής με τη θεωρία, όπου αναζητούσα το χώρο και το χρόνο αυτή τη φορά όμως σε συνάρτηση με την μετάθεση ευθύνης ως βασικό στοιχείο που είχε προκύψει. Η Mercado (2001: 123) συσχέτισε τον χρόνο και τον προγραμματισμό ως ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές/τριες. Έτσι και εγώ συνέδεσα το ρόλο του χρονοδιαγράμματος με τη μείωση του αισθήματος μετάθεσης ευθύνης. Αντίστοιχα η Mercado (2001, σ. 124) κινητοποίησε τους μαθητές/τριες και στη διάδοση της έρευνας και με τον τρόπο αυτό τα παιδιά ρύθμιζαν τη συμπεριφορά τους. Έτσι, αν και υποβαθμίζεται από τους μαθητές/τριες σταδιακά η θεματική αυτή και ουσιαστικά συνδέεται με την ενίσχυση των συζητήσεων ή με το ευχάριστο συναίσθημα του χρόνου στο μάθημα της γλώσσας, η διαχείριση του χωροχρόνου αποτελεί μία διάσταση που συνδέεται τόσο με τη διαλογικότητα, όσο και με τη συγκρότηση των πολιτών καθώς ενδυναμώνει το αίσθημα της ιδιοκτησίας, μιας και οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη διαχείρισή του ως αγαθό που κατανέμεται και το διεκδικούν (Gee, 2014).