

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

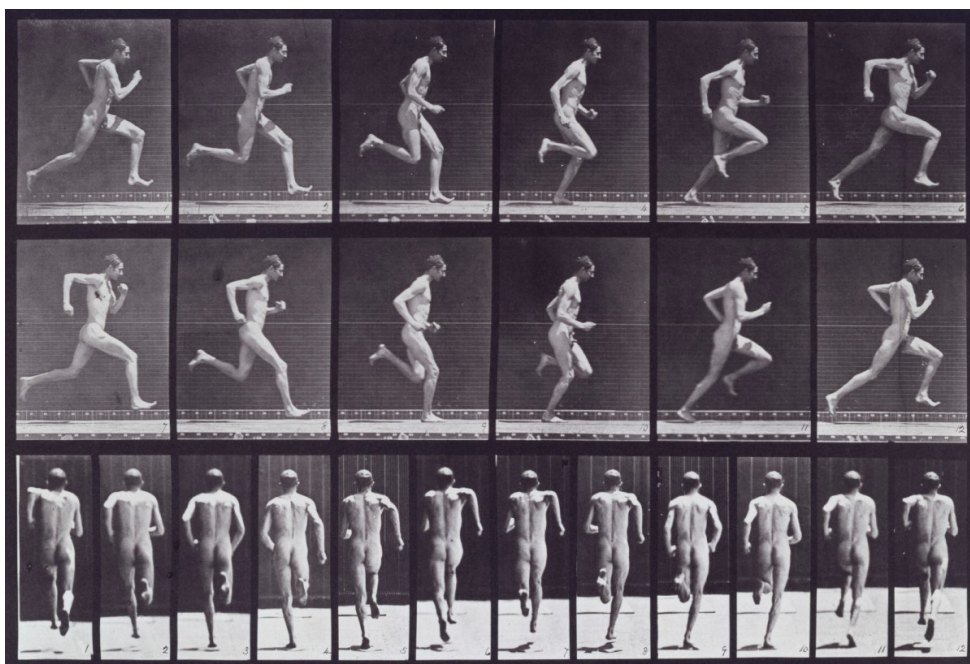
ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ



Διπλωματική εργασία

Αθέατες όψεις των παιδαγωγικών πρακτικών:

Μια πολυτροπική διεπιδραστική ανάλυση ενός
επαγγελματικού τμήματος χορού στην Αθήνα



Eadweard J. Muybridge (1830-1904): Running at full speed (1872-1885)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μαρία Παπαδοπούλου (202016)

Αθήνα 2023

Ευχαριστίες

Οφείλω ευχαριστίες σε αρκετούς ανθρώπους που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο για τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου για τον ενθουσιασμό της για το θέμα, τα καίρια σχόλια και την έμπρακτη υποστήριξή της καθ'όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον, αισθάνομαι ευγνωμοσύνη για όλες τις διδάσκουσες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και τα ερεθίσματα που μου παρείχαν μέσω των μαθημάτων τους αλλά και τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες των προπτυχιακών μου σπουδών στο ΤΕΑΠΗ. Ειδικότερα, θέλω να ευχαριστήσω την κ.Χαρά Δαφέρμου, με την οποία πραγματοποίησα την πτυχιακή μου εργασία για τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών χορού στην Ελλάδα, δίνοντάς μου ώθηση και εφόδια να ασχοληθώ με τις μεταπτυχιακές μου σπουδές και την παρούσα διπλωματική εργασία. Αισθάνομαι ευγνώμων για την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχουσών/όντων στην έρευνα: τη σχολή χορού που δέχτηκε να με φιλοξενήσει, τις σπουδάστριες και τους σπουδαστές που συμμετείχαν και ιδιαίτερα αυτές που μου έδωσαν συνέντευξη, και τέλος, την εκπαιδευτικό για την εμπιστοσύνη και τις πολύ ενδιαφέρουσες συζητήσεις που πραγματοποιήσαμε.

Ευχαριστώ τους γονείς μου για την έμπρακτη και ουσιαστική υποστήριξή τους τόσα χρόνια και ειδικότερα τη συμβολή τους στην πραγματοποίηση των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Βασικό στήριγμα αποτέλεσαν ακόμα οι συμφοιτήτριές μου στο μεταπτυχιακό και ειδικότερα οι: Αφροδίτη Μπαλκουράνη, Αντιγόνη Δημακοπούλου, Ελένη Σολωμάκου, Γιώτα Κρεμμύδα, Άννα Αλέξη, Ιωάννα Χαλβαντζή και Ιωάννα Στεφανίδου, δημιουργώντας σχέσεις αλληλουποστήριξης, αλληλεγγύης και ανατροφοδότησης σε όλα τα στάδια των σπουδών. Τέλος, ευχαριστώ όλες τις φίλες και τους φίλους μου για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους και το «Σωματείο Εργαζομένων στο Χώρο του Χορού» για τη δημιουργία κοινοτήτων φροντίδας και αντίστασης που με τροφοδότησαν με ελπίδα και κουράγιο για να ασχοληθώ με το παρόν θέμα.

Περιεχόμενα:

Περίληψη	5
Εισαγωγή	7
1. Θεωρητική επισκόπηση	9
1.1. Η θεωρητική προσέγγιση του Goffman για την παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή	9
1.2. Η θεωρητική προσέγγιση του B. Bernstein στην ανάλυση παιδαγωγικών πρακτικών	12
1.3. Σώμα, εξουσία, παιδαγωγική, χορός	14
1.3.1. Σύγχρονες αντιλήψεις για το σώμα	14
1.3.2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία χορού	16
1.3.3. Ο ρόλος του σώματος στη διδασκαλία χορού	19
1.3.4. Παιδαγωγική διάσταση διδασκαλίας χορού	20
2. Βιβλιογραφική επισκόπηση	23
2.1. Έρευνες υπό το πρίσμα της Ανάλυσης Συνομιλίας	23
2.1.1. Έρευνες για τη διδασκαλία και την παιδαγωγική σχέση υπό το πρίσμα της ΑΣ	23
2.1.2. Η έννοια της πολυτροπικότητας στην ΑΣ	26
2.1.3. Πολυτροπικές έρευνες διεπίδρασης	28
2.1.4. Πολυτροπικές έρευνες διεπίδρασης για τη διδασκαλία χορού	31
2.2. Κοινωνιολογικές έρευνες για τη διδασκαλία χορού	33
3. Μεθοδολογία	37
3.1. Ερευνητικά ερωτήματα	37
3.2. Η ερευνητική στρατηγική	38
3.2.1. Η μικροεθνογραφία	38
3.2.2. Η ανάλυση συνομιλίας	38
3.3. Επιλογή πλαισίου, συμμετεχουσών/όντων και κριτήρια επιλογής	41
3.4. Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της έρευνας	42
3.4.1. Ο θεσμός των Ανώτερων Επαγγελματικών Σχολών Χορού στην Ελλάδα	42
3.4.2. Περιεχόμενο και παιδαγωγική προσέγγιση των σπουδών στις ΑΕΣΧ	44
3.4.3. Το μάθημα του σύγχρονου χορού στις ΑΕΣΧ	45
3.5. Ερευνητικά εργαλεία	46

3.5.1. Το βίντεο ως εργαλείο παραγωγής δεδομένων: οφέλη χρήσης και προκλήσεις	46
3.5.2. Ημι-δομημένη συνέντευξη	48
3.6. Μέθοδοι ανάλυσης	48
3.6.1. Μέθοδοι ανάλυσης οπτικοακουστικών δεδομένων: ΑΣ και πολυτροπική ανάλυση . .	48
3.6.2. Τεχνική συνεντεύξεων: θεματική ανάλυση	51
3.7. Τα στάδια της έρευνας	52
3.8. Προκλήσεις της έρευνας	54
4. Ανάλυση	55
4.1. Μικροσκοπική ανάλυση της αίθουσας διδασκαλίας χορού	55
4.1.1. Δομή και στόχοι μαθήματος	56
4.1.2. Ρόλος ερωτήσεων	58
4.1.3. Η αναπροσαρμογή της τριαδικής δομής	64
4.1.4. Το φαινόμενο της διόρθωσης	71
4.2. Μικροσκοπική ανάλυση του χώρου στην αίθουσα χορού	82
4.2.1. Κατανομή στο χώρο και τα «ημικύκλια συμμετοχής»	82
4.2.2. Η συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο προσκήνιο και στο παρασκήνιο	85
4.3. Η παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος σύγχρονου χορού	94
4.3.1 Διεπιδραστικές πρακτικές και τεχνικές διδασκαλίας.	94
4.3.2. Ανάλυση παιδαγωγικών πρακτικών	99
4.4. Πειθαρχία και εξουσία: Αντιπαραβολή της έννοιας της «τεχνικής» και της «απόλαυσης» στο μάθημα χορού	107
4.5. Προεκτάσεις στο μακροεπίπεδο	114
Συμπεράσματα	121
Αντί Επιλόγου	123
Βιβλιογραφία	126
Παραρτήματα	138
Παράρτημα 1: Βασικές έννοιες και ορισμοί	138
Παράρτημα 2: Σύμβολα μεταγραφής	143
Παράρτημα 3: Δομή παρεμβάσεων και γραφικά	145

Περίληψη

Η ερευνητική αυτή εργασία πραγματοποιείται σε μια επαγγελματική σχολή χορού της Αθήνας και συγκεκριμένα αντλεί οπτικοακουστικά δεδομένα από το μάθημα σύγχρονου χορού και συνεντεύξεις από την εκπαιδευτικό και 4 σπουδάστριες. Εκκινεί από μια μικροσκοπική ανάλυση της διεπίδρασης που αναδεικνύει τις τοπικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχουσών/όντων μέσα από το πρίσμα της πολυτροπικότητας, εμβαθύνει στη μελέτη των παιδαγωγικών πρακτικών και τη μορφή που παίρνει η εξουσία στην αίθουσα διδασκαλίας χορού και καταλήγει σε μακροσκοπικές προεκτάσεις συνδέοντας την εκπαιδευτική διαδικασία με ευρύτερα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα στο χώρο του χορού. Χρησιμοποιείται η μεθοδολογία της ανάλυσης συνομιλίας μέσα από μια πολυτροπική οπτική (multimodality), υπογραμμίζοντας τη σημασία της ολιστικής αντιμετώπισης της αλληλεπίδρασης, όπου γλώσσα και σώμα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και σε μη ιεραρχική σχέση μεταξύ τους. Η εργασία αντλεί από έναν πλούτο θεωρητικών προσεγγίσεων και ερμηνειών (Goffman - δραματουργικό μοντέλο, Bernstein - παιδαγωγικοί κώδικες και παιδαγωγικές σχέσεις, Foucault - έννοιες πειθαρχίας, επιτήρησης κ.α.) με σκοπό την αντιμετώπιση της διδασκαλίας χορού ως ολιστικής και πολυεπίπεδης διαδικασίας που διαπερνάει όλες τις πτυχές των εμπλεκόμενων στη μάθηση. Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκεται η διασύνδεση του τοπικού πλαισίου της διδασκαλίας με ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και η ανάδειξη της σημασίας της παιδαγωγικής διάστασης της διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση χορού.

Λέξεις - κλειδιά: ανάλυση παιδαγωγικών πρακτικών, παιδαγωγική σχέση, μάθημα σύγχρονου χορού, επαγγελματική εκπαίδευση χορού, ανάλυση συνομιλίας, πολυτροπικότητα, βίντεο.

Abstract

This research takes place in a professional dance school in Athens. Audiovisual data from a contemporary dance class and interviews with the teacher and 4 students are produced. The analysis begins from a microscopic view of the interaction that highlights the relations between the participants through the prism of multimodality, deepens on analysing pedagogical practices and issues of power in the dance classroom and concludes with macroscopic implications linking the educational process to broader social and political issues in the dance field. The methodology of conversation analysis through a multimodality perspective is used, highlighting the importance of a holistic approach to interaction, where language and body are in interaction and in a non-hierarchical relationship with each other. The paper draws on a multitude of theoretical approaches and interpretations (Goffman - dramaturgical model, Bernstein - pedagogical codes and pedagogical relations, Foucault - discipline, surveillance, etc.) in order to address dance teaching as a holistic and multilevel process that permeates all aspects of those involved in learning. The focus of research interest is the interconnection of the local context of teaching with wider socio-political conditions and the emergence of the importance of the pedagogical knowledge in professional dance education.

Keywords: analysis of pedagogical practices, pedagogical relation, contemporary dance class, professional dance education, conversation analysis, multimodality, video.

“ to begin always anew, to make, to reconstruct, and to not spoil, to refuse to bureaucratize the mind, to understand and to live life as a process—live to become ”

—Paulo Freire, *Pedagogy of the City*, 1993: 98

Εισαγωγή

Η ερευνητική αυτή εργασία πραγματοποιείται σε μια επαγγελματική σχολή χορού της Αθήνας και συγκεκριμένα αντλεί οπτικοακουστικά δεδομένα από το μάθημα σύγχρονου χορού και συνεντεύξεις από την εκπαιδευτικό και 4 σπουδάστριες.

Αρχικά διερευνάται η παιδαγωγική σχέση μέσα από την εις βάθος ανάλυση των στοιχείων της διεπίδρασης. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι ενσώματες αλλά και οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις ως φορείς πολλαπλών νοημάτων και με βασικό εργαλείο παραγωγής δεδομένων αυτό της βιντεοσκόπησης. Μέσα από μια μικροσκοπική ανάλυση του πεδίου της διδασκαλίας σύγχρονου χορού, η εργασία αυτή αποπειράται να αναδείξει το σώμα ως μια τεράστια δεξαμενή σημείων και συμβόλων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ολιστικής αντιμετώπισης της αλληλεπίδρασης, όπου γλώσσα και σώμα βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και σε μη ιεραρχική σχέση μεταξύ τους μέσα από το πρίσμα της πολυτροπικότητας (multimodality) (Mondada, 2014b, 2016a). Εμβαθύνοντας στις διδακτικές πρακτικές, αναζητώνται ακόμα ζητήματα ιδεολογίας, πειθάρχησης σωμάτων και εξουσίας στην αίθουσα διδασκαλίας χορού αλλά και η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα στο χώρο του χορού.

Η εργασία αντλεί από έναν πλούτο θεωρητικών προσεγγίσεων και ερμηνειών αναδεικνύοντας τη συνθετότητα του πεδίου της διδασκαλίας χορού και τη σύνδεση του μικροεπιπέδου της διδασκαλίας με το μακροεπίπεδο. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό πλαίσιο του Goffman σχετικά με το προσκήνιο και το παρασκήνιο στο δραματουργικό μοντέλο θα χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της συμμετοχής των σπουδαστριών/τών κατά την ανάλυση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας χορού. Το ερμηνευτικό πλαίσιο του Bernstein σχετικά με τους παιδαγωγικούς κώδικες και την παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενων αξιοποιείται ως μια θεωρητική βάση πάνω στην οποία αναλύεται το εμπειρικό υλικό για τις παιδαγωγικές πρακτικές. Τέλος, αντλώντας από τον Foucault και ερευνήτριες/τές του χορού όπως η Shapiro (1998), θα αναζητηθούν ζητήματα εξουσίας στο πεδίο της αίθουσας διδασκαλίας χορού αλλά και πέρα από αυτό.

Έχοντας προσωπική εμπειρία σε θέσεις μαθήτριας και δασκάλας χορού, με ενδιαφέρει η αντιμετώπιση της διδασκαλίας χορού ως ολιστικής και πολυεπίπεδης διαδικασίας που διαπερνάει όλες τις πτυχές των διδασκόμενων. Στο ελληνικό πεδίο και ειδικά στον τομέα του σύγχρονου χορού, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που επικεντρώνονται στην παιδαγωγική και κοινωνιολογική διάσταση του χορού στη βαθμίδα της ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μουρέλου, 2018· Παπαδοπούλου, 2018· Panourgia, 2017)¹. Αντίστοιχα, η ανάλυση συνομιλίας και ειδικά στην πολυτροπική της διάσταση με τη χρήση βίντεο δεν είναι διευρυμένη ως μεθοδολογική επιλογή στο ελληνικό πεδίο. Επομένως, μέσα από αυτή την έρευνα θέλω να συνθέσω σημαντικά κατά τη γνώμη μου μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη των παιδαγωγικών πρακτικών εντός της αίθουσας διδασκαλίας χορού, έχοντας ως επίκεντρο το σώμα και τα πολλαπλά νοήματα που παράγει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το επίθετο «αθέατες» στον τίτλο της εργασίας αφορά όλες εκείνες τις όψεις της ενσώματης δράσης μας (χειρονομίες, στάση σώματος, κινήσεις κλπ) που ενσαρκώνουμε ασυνείδητα και παράγουν νοήματα ακόμα και σε ένα μάθημα χορού που φαινομενικά εμπεριέχει τον έλεγχο του σώματός μας. Ποια είναι λοιπόν τα άρρητα μηνύματα που διαπνέουν τη διδασκαλία σύγχρονου χορού, πώς εγγράφονται στο σώμα και διαμέσου του σώματος και τι συνέπειες έχουν στη μάθηση και τη δημιουργία της χορευτικής και επαγγελματικής ταυτότητας;

¹ Σημειώνεται πως υπάρχει ένα εκτενές ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τους παραδοσιακούς χορούς στο ελληνικό πεδίο (ενδεικτικά Gartzonika, 2013· Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, 2016· Μικελάτου, 2020). Μέσα από αρχαιακή έρευνα αποτύπωσης των 384 ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην ειδίκευση «Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός» της ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ από το 1979 ως το 2000 (Μικελάτου, 2020), παρατηρείται η στοχοπροσήλωση σε μορφολογικά, πολιτισμικά και δομικά στοιχεία των παραδοσιακών και γενικότερα ποικίλων θεμάτων, ενώ απουσιάζουν έρευνες σχετικά με παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους.

1. Θεωρητική επισκόπηση

Σε αυτή την ενότητα, θα αναφερθώ αρχικά στο δραματουργικό μοντέλο του Goffman και συγκεκριμένα το διαχωρισμό παρασκηνίου-προσκηνίου για την ανάλυση της αλληλεπίδρασης. Στη συνέχεια θα επεξεργαστώ την ερμηνεία του B. Bernstein για τις παιδαγωγικές πρακτικές και ειδικότερα το διαχωρισμό που πραγματοποιεί σε ορατές και αόρατες, τον οποίο θα αξιοποιήσω στην ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων. Τέλος, θα παραθέσω κάποιες σύγχρονες θεωρητικές συζητήσεις για το σώμα σε μια διεύρυνση της ολιστικής και υποκειμενικής διάστασης των ενσώματων λειτουργιών που επιδιώκει να αναδείξει αυτή η εργασία. Συγκεκριμένα, θα αντλήσω θεωρητικά εργαλεία από τον Merleau-Ponty και την έννοια του ζωντανού σώματος στη φαινομενολογία, το Shilling και την έννοια του «body project», τον Foucault και το πειθαρχημένο σώμα καθώς και σύγχρονες φεμινιστικές αντιλήψεις για τη θεώρηση του σώματος ως τόπου αναπαραγωγής της εξουσίας αλλά και αντίστασης. Θα κλείσω το κεφάλαιο επικεντρώνοντας στην αίθουσα διδασκαλίας χορού, όπου θα επιχειρήσω αφενός να αναδείξω τις θεωρητικές αντιλήψεις για το σώμα σε χορευτικά πλαίσια και αφετέρου να γνωστοποιήσω θεωρητικές προβληματικές που σχετίζονται με την παιδαγωγική του χορού, όπως αναλύονται στη βιβλιογραφία.

1.1. Η θεωρητική προσέγγιση του Goffman για την παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή

Ο Goffman συνδέεται με πολλαπλούς τρόπους με την παρούσα έρευνα, καθώς η μεθοδολογική προσέγγιση της ΑΣ προέρχεται από την ευταξία στη διεπίδραση που εισάγει ο ίδιος, αλλά και ευρύτερα με τη μικροσκοπική ανάλυση της διεπίδρασης, καθώς το έργο του προσδίδει μια κοινωνιολογική ματιά σε καθημερινά φαινόμενα που σχετίζονται με την επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις². Στη συγκεκριμένη ενότητα θα εστιάσω στο βιβλίο του Goffman *Παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή* (2006 [1959]) και συγκεκριμένα στις έννοιες του **παρασκηνίου** και του **προσκηνίου** για την ανάλυση της συμμετοχής των σπουδαστριών/τών κατά την εκτέλεση των κινητικών συνδυασμών αλλά και της παρατήρησης από το πλάι όταν χορεύουν οι συμφοιτήτριες/τές τους. Περιστασιακά στη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφερθεί ως ηθοποιοί που παίζουν τα δράματά τους (their dramas) στην τάξη (Edith, 1973). Σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (2006), το δίδυμο παρασκήνιο - προσκήνιο και η μετατόπιση μορφών δράσης και πτυχών της παράστασης μεταξύ των δύο σκηνών συνιστά ένα ενδιαφέρον κριτήριο για να

² Ως αλληλεπίδραση σύμφωνα με τον Goffman (εννοείται η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση) ορίζεται η αμοιβαία επίδραση που ασκούν μεταξύ τους οι άνθρωποι, καθένας πάνω στις πράξεις του άλλου, όταν βρίσκονται υπό την άμεση φυσική παρουσία ο ένας του άλλου (Goffman, 2006 [1959]: 71).

εντοπιστούν ζητήματα κοινωνικής αλλαγής στο μικροεπίπεδο των κοινωνικών συναντήσεων αλλά και για να αναπτυχθεί ένας ανάλογος προβληματισμός στο μακροεπίπεδο με έμφαση στον κοινωνικό ρόλο, μια προσέγγιση που βρίσκεται στον πυρήνα της παρούσας εργασίας.

Ο Goffman λοιπόν εισάγει το μοντέλο της δραματουργικής μεταφοράς, χρησιμοποιώντας όρους από το θέατρο για να ερμηνεύσει την κοινωνική ζωή μέσα από το πρίσμα της φαινομενολογικής αναζήτησης των καθολικών δομών που διέπουν τους υποκειμενικούς προσανατολισμούς της ανθρώπινης ύπαρξης (Μακρυνιώτη, 2006:13). Στην δραματουργική προσέγγιση, ο Goffman αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά των συμμετεχουσών/όντων ως αποτέλεσμα διαδικασιών διαπραγμάτευσης στις οποίες εμπλέκονται προκειμένου να επιβάλουν ή να αποδεχτούν έναν ορισμό της κατάστασης (Μακρυνιώτη, 2006). Μια «παράσταση» ή «δρώμενο» ή «ερμηνεία» μπορεί να οριστεί σύμφωνα με τον Goffman ως η όλη δραστηριότητα μιας/ενός μετέχουσας/οντα σε μία δεδομένη περίσταση, που επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο οποιαδήποτε/ονδήποτε από τις/τους άλλες/ους συμμετέχουσες/ντες. Δίνοντας τον ρόλο της/του ηθοποιού στη/τον βασική/ό μετέχουσα/οντα, οι υπόλοιποι ρόλοι ορίζονται ως: «κοινό» ή «ακροατήριο» (audience), «παρατηρήτριες/τές» (observers) ή «από κοινού μετέχοντες».

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Goffman διαχωρίζει τη συμπεριφορά και το πεδίο δράσης των υποκειμένων σε προσκήνιο και παρασκήνιο. Το παρασκήνιο ορίζεται ως ένα ιδιωτικό πεδίο, όπου οι συμμετέχουσες/οντες έχουν τη δυνατότητα «να χαλαρώσουν, να σχολιάσουν, να γκρινιάζουν και να κουτσομπολέψουν, εν ολίγοις να είναι ο εαυτός τους χωρίς αυτό να έχει την παραμικρή συνέπεια για τη δημόσια εικόνα του εαυτού και την παράστασή τους» (Μακρυνιώτη, 2006: 14). Ακόμα, στα παρασκήνια δοκιμάζονται οι ερμηνείες πριν εμφανιστούν οι μετέχουσες/ντες στο κοινό, γίνεται η επιλογή εκείνων των πτυχών που θα προβληθούν ή θα αποσιωπηθούν (Μακρυνιώτη, 2006). Αντιθέτως, η παράσταση ενός ατόμου σε μια προσκηνιακή περιοχή ενσαρκώνει ορισμένα πρότυπα καθώς και με τον τρόπο συμπεριφοράς με όρους «ευπρέπειας» (Goffman, 2006 [1959]: 160). Για παράδειγμα, μια μορφή ευπρέπειας που αναφέρει ο Goffman είναι το «κάνε πως δουλεύεις», κατά την οποία οι εργαζόμενοι οφείλουν, όταν κληθούν, να δώσουν την εντύπωση ότι δουλεύουν σκληρά. Αν και συνήθως απ' ότι είδαμε οι ερμηνεύτριες/τές ενεργούν με ένα σχετικά άτυπο, οικείο, χαλαρό τρόπο όταν βρίσκονται στο παρασκήνιο και σε επιφυλακή όταν δίνουν παράσταση (Goffman, 2006 [1959]: 184), σημειώνεται ότι το παρασκήνιο και το προσκήνιο δε χωρίζονται με στεγανά (Μακρυνιώτη, 2006:19) και η διάκριση ανάμεσα στα δύο δεν ακυρώνει την αλληλεξάρτησή τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο Goffman κράτησε κριτική στάση απέναντι στη θεατρική μεταφορά και στην *Παρουσίαση του εαυτού* αναγνωρίζει τις αδυναμίες της προσέγγισής του. Όπως αναφέρει, στη θεατρική σκηνή παρουσιάζονται πράγματα που είναι φανταστικά, ενώ στη ζωή υποτίθεται ότι αυτά που παρουσιάζονται είναι πραγματικά και όχι πάντα καλά προετοιμασμένα, έναν προβληματισμό που συμπεριλαμβάνω και εγώ κατά την αξιοποίηση των θεωρητικών του σχημάτων στην ανάλυση των δεδομένων μου.

Πέραν από την αυτοκριτική του, υπάρχουν δύο κυρίαρχες κριτικές στο μοντέλο του. Η πρώτη κριτική αφορά τη διάκριση παρασκηνίου-προσκηνίου κατά την οποία η συμπεριφορά στα παρασκήνια μοιάζει να είναι πιο αληθινή και αυθεντική, ενώ αντίθετα η συμπεριφορά στο προσκήνιο επιτηδευμένη, προσποιητή και άρα ανέντιμη, με στόχο την επιβολή ενός ορισμού της κατάστασης που θα εξυπηρετεί το ατομικό συμφέρον της/ου μετέχουσας/ντα (Μακρυγιάννη, 2006: 20). Η Tseelon (1992: 117-119, όπως αναφέρεται στο Μακρυγιάννη, 2006) θεωρεί πως η άποψη αυτή στηρίζεται στη διπολική θεώρηση ενός ιδιωτικού χώρου συνυφασμένου με τον εσωτερικό και άρα ειλικρινή εαυτό και ενός δημόσιου χώρου συνυφασμένου με τον εαυτό που παρουσιάζεται προς τα έξω, άρα τον ψευδή εαυτό. Ο Goffman δε θεωρεί δεδομένες τις διχοτομίες μικρο/μακρο, υποκείμενο/αντικείμενο, εαυτός/κοινωνία και υποστηρίζει ότι ο πραγματικός εαυτός είναι κοινωνικά κατασκευασμένος και αναδύεται κατά την αλληλεπίδραση με άλλες/ους (Μακρυγιάννη, 2006: 27).

Η δεύτερη κυρίαρχη κριτική αντλεί από τις φεμινιστικές θεωρίες της επιτελεστικότητας και συγκεκριμένα από την Butler (2009 [1990], 2008 [1993]) και τη Haraway (1991). Η Butler στο πλαίσιο του μεταδομιστικού φεμινισμού και βασιζόμενη στη γενεαλογική κριτική του Foucault εισάγει τη θεωρία της επιτελεστικότητας (performativity) (Butler, 2009). Αποδομεί τη διάκριση βιολογικού/ κοινωνικού φύλου³ και αντιλαμβάνεται τη βιολογία ως ένα ιστορικά προσδιορισμένο πεδίο, που δεν προϋπάρχει της κοινωνικής επιτέλεσης (Αθανασίου, 2006). Για την Butler (όπως και για τον Goffman) οι ταυτότητες δεν είναι απλώς εκφράσεις κάποιας εσωτερικής φύσης, αλλά «γίνονται» επανειλημμένα και θέτουν σε ισχύ αυτό που «ονομάζουν», ενώ είναι μέρος μιας συλλογικής επιτέλεσης και όχι θέμα ατομικής επιλογής. Κάθε επιτέλεση διακρίνεται τόσο από

³ Ως «κοινωνικό φύλο» εννοείται η πολιτιστική κατασκευή νοήματος, συμβόλων και κανόνων που προέρχονται από «θηλυκότητες» ή «αρρενωπότητες» (Butler, 2009 [1990]). Για την Butler το κοινωνικό φύλο είναι πάντα πολιτισμικά κατασκευασμένο και όχι αιτιώδες αποτέλεσμα του βιολογικού (Butler, 2009 [1990]). Ακόμα, δεν είναι μια στατική οντολογία, αλλά ένα επαναλαμβανόμενο δρώμενο, ένα διαρκές γίνεσθαι (στο ίδιο).

Σημειώνεται ότι στο παρόν κείμενο ο όρος «sex» μεταφράζεται ως «βιολογικό φύλο» και ο όρος «gender» ως «φύλο» ή «κοινωνικό φύλο».

στοιχεία μίμησης και επανάληψης όσο και από στοιχεία πρωτοτυπίας, και έχει τη δυναμική να είναι υπονομευτική και ανατρεπτική (Haraway, 1991), δηλαδή είναι ταυτόχρονα περιορισμένη από νόρμες και κανονικότητες, αλλά και ανοιχτή σε «ρωγμές» και νέες επανασηματοδοτήσεις (Μακρυνιώτη, 2004). Αν και η Butler (2009) εφιστά την προσοχή στη «θεατρική» διάσταση της καθημερινότητας, επισημαίνει ως λανθασμένη την αναγωγή της επιτελεστικότητας (performativity) στην παράσταση (performance). Η έννοια του «κοινωνικού ηθοποιού» του Goffman συνεπάγεται τη συνειδητή επιλογή του σκηνικού, καθώς και ενός συγκεκριμένου κοστουμιού για ένα συγκεκριμένο ακροατήριο και διαφοροποιείται ως προς την προσέγγιση της Butler. Ο ίδιος δεν εγείρει ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλες ταυτότητες εξακολουθούν να παράγονται, να ενσωματώνονται, να επιτελούνται και να υπονομεύονται με κοινωνικά και πολιτικά αποτελέσματα, όπως κάνει η φεμινιστική θεωρία, αλλά επικεντρώνεται στο μικρόκοσμο των καθημερινών συναναστροφών και μάλιστα στην εξασφάλιση των συνθηκών μιας ομαλής αλληλεπίδρασης. Αν και στο θεωρητικό του σχήμα η παράσταση/ερμηνεία ενός ρόλου δεν επενδύεται με ανατρεπτικές δυνατότητες καθώς στοχεύει στην διατήρηση της τάξης και την εύρυθμη λειτουργία της αλληλεπίδρασης (Μακρυνιώτη, 2006: 41), η παράσταση δεν προσεγγίζεται αποκλειστικά και μόνο ως μηχανική και παθητική μίμηση. Στο μικρόκοσμο των καθημερινών συναντήσεων, η/ο ερμηνεύτρια/τής έχει περιθώρια αφενός να επεξεργαστεί κριτικά το ρόλο της/του, φέρνοντάς τον στα μέτρα των προσωπικών της/του συμφερόντων. Η προσέγγιση του Goffman υπαγορεύει μικροστρατηγικές που επιτρέπουν την κατανόηση της άνισης κατανομής εξουσίας, πόρων και γνώσης που διαπερνά τις συνθήκες της συνάντησης, δίνοντας παράλληλα περιθώρια επεξεργασίας των διαθέσιμων μέσων με σκοπό την ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (2006), αν και οι παραπάνω όροι παραπέμπουν σε μια μικροκοινωνιολογία της σταθερότητας σε ένα επίπεδο ανάγνωσης και ερμηνείας, σ'ένα άλλο διέπονται από μια ανατρεπτική δυναμική, η οποία κλονίζει τη σταθερότητα και της προσδίδει εύθραυστο χαρακτήρα.

1.2. Η θεωρητική προσέγγιση του B. Bernstein στην ανάλυση παιδαγωγικών πρακτικών

Ο Bernstein (1989α) μέσα από το έργο του υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική δεν είναι ουδέτερη και λειτουργεί ως φορέας κοινωνικών προκαταλήψεων. Μια παιδαγωγική πρακτική μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένας πολιτισμικός αναμεταδότης, *«μια αποκλειστικά ανθρώπινη επινόηση τόσο για την αναπαραγωγή όσο και για την παραγωγή πολιτισμού»* (Bernstein, 1989α: 110). Μέσα από το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein ονομάζονται διάφορες πτυχές της παιδαγωγικής πρακτικής με

κοινωνιολογικούς όρους όπως: η επιλογή και οργάνωση της προς μετάδοση γνώσης στα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων, η διαίρεση εργασίας στην εκπαίδευση, οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων/διδασκόμενων, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και η εφαρμογή τους (Σολομών, 1989). Όπως υποστηρίζει, η επίσημη εκπαιδευτική γνώση μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματοποιείται μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: το αναλυτικό πρόγραμμα («τι διδάσκεται»), την παιδαγωγική («πώς») και την αξιολόγηση («πόσο έμαθε η/ο μαθητευόμενη/ος»). Κεντρική θέση στη θεωρία του αποτελεί η έννοια του κώδικα, με την οποία ορίζει τις θεμελιώδεις αρχές στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου (Σολομών, 1989).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επικεντρώνομαι στην παιδαγωγική σχέση όπως αυτή διαφαίνεται στο τοπικό πλαίσιο και σε σύνδεση με το μακροεπίπεδο, επομένως δε θα αναφερθώ στη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων που αποτελεί μεγάλο μέρος της εργασίας του Bernstein, ούτε στα αναλυτικά προγράμματα. Συνοπτικά αναφέρω πως ο Bernstein (1989α) διακρίνει τα αναλυτικά προγράμματα σε προγράμματα ενός κώδικα συλλογής (collection), όπου τα περιεχόμενα βρίσκονται σε κλειστή σχέση μεταξύ τους και μονωμένα το ένα από το άλλο και σε προγράμματα συγχωνευμένου κώδικα (integrated), όπου τα περιεχόμενα βρίσκονται σε ανοιχτή σχέση μεταξύ τους. Η έννοια του συνόρου (boundary) είναι κρίσιμη στο σκεπτικό του, η οποία αφορά τις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων και μπορεί να είναι ισχυρό ή ασθενές. Ο βαθμός ισχύος του συνόρου προσδιορίζει τις έννοιες της ταξινόμησης (classification) και της περιχάραξης (framing).

Στην ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών του μαθήματος χορού θα επικεντρωθώ στην έννοια της περιχάραξης, η οποία αναφέρεται στη μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Η περιχάραξη αναφέρεται δηλαδή στη συγκεκριμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου. Σύμφωνα με τον Bernstein, η σχέση μεταξύ μεταδοτών και δεκτών στην παιδαγωγική σχέση είναι εγγενώς μια σχέση ασυμμετρική (Bernstein, 1989α: 112)⁴. Η εσωτερική λογική κάθε παιδαγωγικής πρακτικής συνίσταται σε **ιεραρχικούς κανόνες, κανόνες διαδοχής** (sequencial), **βηματισμού** (pacing), καθώς και **κανόνες κριτηρίων**. Ο Bernstein αποκαλεί τους ιεραρχικούς κανόνες ως ρυθμιστικούς (regulative) και τους κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων ως διδακτικούς ή λογοθετικούς (instructional or discursive rules). Η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν η/ο δασκάλα/ος και η/ο

⁴ Αυτό γίνεται φανερό και από τη μικροσκοπική ανάλυση της διεπίδρασης στην παρούσα εργασία (κεφάλαιο 4.1).

μαθήτρια/τής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση.

Βλέπουμε λοιπόν πως στη θεωρία του Bernstein (1989α), ο παιδαγωγικός λόγος εμπεριέχει τον διδακτικό λόγο, δηλαδή το περιεχόμενο μετάδοσης (το «τι») και το ρυθμιστικό, ο οποίος αφορά την παιδαγωγική, τη μορφή με την οποία μεταδίδεται η γνώση (το «πώς»). Ο παιδαγωγικός λόγος επηρεάζεται από το μικροεπίπεδο αλλά και το μακροεπίπεδο (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά ζητήματα), διαμορφώνοντας αντίστοιχα και τους εκπαιδευτικούς στόχους (Mutekwe, 2016). Στη θεωρία παιδαγωγικών κωδίκων, ο Bernstein ορίζει ως **ορατή παιδαγωγική** αυτή που διαθέτει ρητούς κανόνες ρυθμιστικού και διδακτικού λόγου, ενώ ως **αόρατη** αυτή που διαθέτει αντίστοιχα άρρητους κανόνες. Στην πρώτη περίπτωση, έμφαση δίνεται στην απόδοση της/του μαθήτριας/τή και στο αποτέλεσμα (transmission-performance relationship), ενώ στη δεύτερη σε εσωτερικές διεργασίες που αφορούν την ικανότητα απόκτησης της γνώσης (acquisition-competence relationship). Ο Bernstein αναφέρει πως σε ορατές παιδαγωγικές είναι ξεκάθαρη η θέση της αυθεντίας, ενώ σε αόρατες η αναπόφευκτη θέση εξουσίας της/ου εκπαιδευτικού καλύπτεται. Επίσης υποστηρίζει πως και οι δύο παιδαγωγικές πρακτικές αναπαράγουν την ταξικότητα και η παιδαγωγική σχέση λειτουργεί και στις δύο περιπτώσεις με ιεραρχικούς τρόπους.

Ενώ στην προσέγγιση του Foucault (2011b [1976]) που θα αναφερθώ στη συνέχεια, η εξουσία παράγεται παντού, σε κάθε κοινωνική σχέση και πρακτική (στην οικογένεια, στην παραγωγή, στα ιδρύματα εγκλεισμού, στην εκπαίδευση, στις σχέσεις των φύλων κλπ), βλέπουμε πως στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein η αφετηρία των «τοπικών», «μικρο»-σχέσεων εξουσίας είναι μια κυρίαρχη κατανομή εξουσίας, η οποία ρυθμίζεται από τις σχέσεις μεταξύ κοινωνικών τάξεων (Σολομών, 1989). Στην παρούσα εργασία και μέσα από το πρίσμα της ΑΣ οι σχέσεις εξουσίας, οι ανισότητες, οι ασυμμετρίες, οι αντιθέσεις, ο λόγος, η σιωπή, το βλέμμα θα αναζητηθούν στο τοπικό πλαίσιο, μέσα από την οπτική των συμμετεχόντων/ουσών σε συνομιλία όμως με τις ευρύτερες διχοτομήσεις εξουσίας στο πλαίσιο της τάξης χορού.

1. 3. Σώμα, εξουσία, παιδαγωγική, χορός

1.3.1. Σύγχρονες αντιλήψεις για το σώμα

Παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που θέτει η καρτεσιανή διχοτόμηση νου-σώματος, ο δυϊσμός παραμένει μια διαδεδομένη οπτική και το σώμα συνεχίζει να γίνεται αντιληπτό ως αυτό που παραπέμπει στα όρια και τις αδυναμίες του ανθρώπου (Marzano, 2007). Αυτές τις διαδεδομένες αντιλήψεις αμφισβητούν σύγχρονοι φιλόσοφοι και ερευνήτριες/τές και εμβαθύνουν

τη σκέψη για το πώς βλέπουμε και υπάρχουμε στο σώμα μας, κάποιες εκ των οποίων θα αναφέρω στο παρόν κεφάλαιο

Σύμφωνα με το **Merleau-Ponty** (2016 [1945]) και τη **φαινομενολογική αντίληψη του εαυτού**, το σώμα δεν είναι ένα παθητικό αντικείμενο, αλλά *«συνθήκη και πλαίσιο μέσω του οποίου βιώνουμε, συλλέγουμε εμπειρίες και γνώσεις, αντιλαμβανόμαστε και δεχόμαστε πληροφορίες για τον έξω κόσμο και του προσδίδουμε σημασίες· μέσω του σώματος τοποθετούμαστε στον κόσμο»* (Μακρυνιώτη, 2004: 18). Η έννοια του ζωντανού σώματος (lived body) που όρισε ο Merleau-Ponty, ισοδυναμεί με τον ενσωματωμένο εαυτό (embodied self), σε μια προσπάθεια ενοποίησης του κόσμου και της εμπειρίας μας σε αυτόν (Μπαρμπούση, 2014), ασκώντας κριτική στην καρτεσιανή διχοτομία νου και σώματος και στον εμπειρισμό. Στους στοχασμούς του Merleau-Ponty, το ίδιο το σώμα είναι που «κατέχει» την προθετικότητα του (Marzano, 2007) και υπάρχει ως ενσωματωμένη υποκειμενικότητα. Έτσι, αναδεικνύεται σε βασικό συστατικό της ταυτότητας και της αίσθησης του εαυτού, ως το ίδιο το υποκείμενο που βιώνει τον κόσμο με όλες τις αισθήσεις του, οι οποίες συνεισφέρουν σε μια ολική διαμόρφωση της αντίληψης (Πολυχρονιάδου, 2002).

Ο όρος **«body project»** που εισάγει ο **Shilling** αντιλαμβάνεται το σώμα ως σχέδιασμα, ως αντικείμενο ανασχηματισμού και επαναπροσδιορισμού με την ενεργητική παρέμβαση του κατόχου (Μακρυνιώτη, 2004: 28). Στη διατύπωση μιας προβληματικής επηρεασμένης από το μεταδομισμό και το μεταμοντερνισμό, που στέκεται κριτικά απέναντι στο ασφαλές και δεδομένο του φυσικού σώματος, αντιπροτείνεται η θεώρησή του *«ως τόπου ενδεχομενικότητας, ως μιας κοινωνικά, κατασκευασμένης ρευστής και διαρκώς μεταβαλλόμενης κειμενικής σωματικότητας»* (Μακρυνιώτη, 2004: 20). Με αυτή τη λογική, τα κλασικά δίπολα νους-σώμα και πολιτισμός-φύση υπόκεινται σε μια διαδικασία αποδόμησης αναδεικνύοντας τις έμφυλες προεκτάσεις τους αλλά και αποκαλύπτοντας επιπλέον ασύμμετρες και ιεραρχικές σχέσεις που αυτά τα δίπολα συντηρούν και παράγουν (Μακρυνιώτη, 2004: 21).

Στο έργο του **Foucault**, ο ρόλος του σώματος έχει μεγάλη σημασία, καθώς θεωρείται ως μια επιφάνεια πάνω στην οποία ασκείται το δίπολο γνώσης-εξουσίας, άρα και ως τρόπος άσκησης πολιτικής (Μουρέλου, 2018). Χαρακτηριστικά αναφέρεται στις **«τεχνικές πάνω στο σώμα»** και την **«πειθαρχία»**, μια έννοια-κλειδί για τη σύνδεση του θεωρητικού σχήματος του Foucault με την εκπαίδευση χορού, όπως αποδεικνύεται και στη βιβλιογραφική επισκόπηση⁵ αλλά και κατά την

⁵ Βλ. Ενότητα 2.2.

ανάλυση των δεδομένων μου⁶. Η «πειθαρχία» σύμφωνα με το Foucault (2011b [1976]) αποτελεί ένα εγχείρημα βελτιστοποίησης του σώματος, μετατροπής του σε μια καλά ρυθμιζόμενη μηχανή μέσω της διάσπασης των κινήσεών του στα πιο βασικά τους στοιχεία και της επανασύστασης τους έπειτα σ'ένα σύνολο μέγιστης αποτελεσματικότητας (May, 2019: 139). Πάνω στο σώμα εγγράφεται και το φαινόμενο της «επιτήρησης», η οποία κατά το Foucault οργανώνεται ως μια πολλαπλή, αυτόματη και ανώνυμη εξουσία. Έτσι η πειθαρχική εξουσία είναι ταυτόχρονα «αδιάκριτη» (καθώς είναι παντού και βρίσκεται σε επαγρύπνηση) και «διακριτική» (αφού λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό σιωπηλά) (Foucault, 2011b).

Η φεμινιστική θεωρία ανέδειξε το σώμα ως έναν τόπο που οι σχέσεις εξουσίας μπορούν να ερμηνευτούν και να συντηρηθούν, άρα και η κριτική του σώματος ως κειμένου οδηγεί σε μια κριτική των σχέσεων εξουσίας (Μακρυνιώτη, 2004: 21). Η Butler (2009) αντλώντας από το Foucault και την έννοια του πειθαρχημένου σώματος χρησιμοποιεί τον όρο της επιτελεσματικότητας όπως προαναφέραμε για να αναδείξει πως η σωματική ανάπτυξη μέσω κινήσεων, ενεργημάτων και χειρονομιών συντελείται μέσα από μια επαναληπτική διαδικασία η οποία παράγεται μέσα στο λόγο (Butler, 2009· Μακρυνιώτη, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, το σώμα νοείται ως ένα πεδίο το οποίο συνεχώς μεταβάλλεται/μεταμορφώνεται, από την εξωτερική του εμφάνιση ως τις εσωτερικές του λειτουργίες, αποτελεί δηλαδή έναν τόπο κοινωνικά κατασκευασμένο και συνεχώς ανοιχτό σε επανασηματοδοτήσεις (Shapiro, 1998· Μουρέλου, 2018). Εφόσον τα σώματά μας παρέχουν μια συναισθηματική χαρτογράφηση για το ποιοι/ές/ά είμαστε και πώς έχουμε διαμορφωθεί από την κυρίαρχη κοινωνία, η φεμινιστική προσέγγιση βλέπει ακόμα το σώμα ως μέσο κατανόησης της καταπίεσης, της αντίστασης και της απελευθέρωσης (Shapiro, 1998).

1.3.2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία χορού

Η αντίληψη του χορού σημαίνει περισσότερα πράγματα από μια επίπεδη οπτική ματιά, σημαίνει επίσης συμμετοχή σε κιναισθητικές, ακουστικές, σωματικές και χωρικές αισθήσεις (Albright, 2016). Η εκπαίδευση του χορού μπορεί να είναι σε αυτό το πλαίσιο ένας χώρος όπου οι σπουδάστριες/τές αναπτύσσουν τη γενικότερη αντιληπτική τους ικανότητα, τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, στοιχεία που τις/τους επιτρέπουν όχι μόνο να κατανοούν, αλλά να χτίζουν, να δημιουργούν και να αναδημιουργούν τον κόσμο (Shapiro, 1998). Η ολιστική προσέγγιση, όπως αναφέρει η Soot (2013: 291), βλέπει το άτομο ως μια ολότητα («a person in its whole»), ενώνοντας το σώμα και το μυαλό, τη διδασκαλία και την ταυτότητα, το πρόγραμμα

⁶ Βλ. Ενότητα 4.4.

σπουδών και την κοινότητα. Ωστόσο, η βιβλιογραφία αναδεικνύει μια άλλη αντίληψη του σώματος που υπερτερεί σε μια τυπική αίθουσα διδασκαλίας χορού για την οποία θα αναφερθώ στη συνέχεια.

Ο άγραφος κώδικας μιας τυπικής τάξης χορού σύμφωνα με τη Stinson (1998) ζητά από τις/τους μαθήτριες/τές (και κυρίως τις μαθήτριες) να εμφανίζονται ιδιαίτερα ήσυχες/οι και δίχως φωνή, εκτός από περιστασιακές σύντομες ερωτήσεις και να αναγνωρίζουν την/τον εκπαιδευτικό ως μοναδική πηγή εξουσίας. Πρόκειται για μια κοινό μοντέλο διδασκαλίας για την παραγωγή τυποποιημένης συμπεριφοράς όπου οι δασκάλες/οι υποδεικνύουν ένα κινητικό υλικό, οι μαθήτριες/τές προσπαθούν να μιμηθούν με ακρίβεια και ομοιογένεια και ακολουθούν «διορθώσεις» των δασκάλων που οι μαθήτριες/τές προσπαθούν να αντιγράψουν με ακρίβεια (Stinson, 1998, 2005). Το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας φαίνεται να είναι το λεγόμενο «υποδεικνύω και κάνω» («demonstrate and do») (Dragon, 2015). Η ανατροφοδότηση (feedback), ειδικά στα τεχνικά μαθήματα χορού, συχνά αντιμετωπίζεται ως διόρθωση, κάτι που δημιουργεί αρνητικό κλίμα, εφόσον η μεταφορά πληροφορίας από την/τον εκπαιδευτικό στη/το μαθήτρια/τή είναι μονόδρομος μέσα σε ένα δασκαλοκεντρικό κλίμα (Akinleye & Payne, 2017· Shapiro, 1998). Συχνά μάλιστα κυριαρχεί η λεγόμενη αυταρχική εκπαίδευση χορού, η οποία απαιτεί μια φιγούρα εξουσίας, στην οποία οι μαθήτριες/τές υπακούουν χωρίς αμφισβήτηση (Carmichael, 2018). Πράξεις που μπορεί να θεωρηθούν μη επιτρεπτές σε άλλα περιβάλλοντα θεωρούνται συνηθισμένες, ακόμη και ευνοϊκές, αν η/ο εκπαιδευτικός εγκρίνει τέτοιες συμπεριφορές (Carmichael, 2018). Μερικές/οί σπουδάστριες/τές επαγγελματιών σχολών χορού θεωρούν μάλιστα ότι οι έντονες επιθέσεις στην ψυχή της/του εκπαιδευόμενης/ου είναι απαραίτητες για να προχωρήσουν σε υψηλότερα επίπεδα πρακτικής, ενώ συχνά συνεχίζουν να μεταφέρουν καταχρηστικές συμπεριφορές στην καθημερινή τους ζωή δημιουργώντας έτσι μια μορφή συνεχούς αυτοεπιτήρησης (Smith, 1998).

Αντίθετα, τα δημοκρατικά περιβάλλοντα της τάξης προσφέρουν στις/στους μαθήτριες/τές τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές, ενώ οι μαθήτριες/τές αισθάνονται ότι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να κάνουν ερωτήσεις, εφόσον έχουν την επιθυμία να το κάνουν. Η Shapiro (1998) συνδέει σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με τη διδασκαλία του χορού όπως: ολιστική αντιμετώπιση νου-σώματος και όχι καρτεσιανός διαχωρισμός, κριτική παιδαγωγική μέσα από το μοντέλο του Freire, φεμινιστική προσέγγιση και μαθητοκεντρική διδασκαλία όπου η μαθήτρια/τής και τα βιώματά της/του είναι το επίκεντρο της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η αναδυόμενη έννοια της κριτικής παιδαγωγικής η οποία επηρέασε βαθιά την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα και από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, αποτέλεσε μια έννοια την οποία χρησιμοποίησαν οι παιδαγωγοί χορού για να αντιμετωπίσουν

ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα στο χορό (Warburton, 2019), συμπεριλαμβανομένου του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος»⁷, της διαφορετικότητας, της σεξουαλικότητας και του φύλου (Risner 2007· Shapiro 1998· Stinson 1998, 2005). Παράλληλα, η πρόσφατη επιστημονική έρευνα που χρησιμοποιεί έναν κριτικό παιδαγωγικό προσανατολισμό φανερώνει νέες μετατοπίσεις σύμφωνα με τον Warburton (2019): χρήση της γλώσσας και των εικόνων στο χορό, ενσωμάτωση χορευτριών/τών με νοητικές και κινητικές αναπηρίες, διεύρυνση μιας πολυπολιτισμικής οπτικής και τέλος αμφισβήτηση των αυταρχικών χορευτικών πρακτικών στις δυτικές τεχνικές χορού που κατασκευάζουν «πειθήνια» σώματα (Andrzejewski, 2009· Barr & Oliver, 2016· Risner, 2009).

Σημειώνεται πως αν και οι δύο αυτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (παραδοσιακή/αυταρχική⁸ - σύγχρονη/δημοκρατική) φαίνεται να έχουν σαφώς καθορισμένες παραμέτρους, η γκρίζα ζώνη μεταξύ των δύο είναι μέρος αυτού που καθιστά τόσο δύσκολο για τις αυταρχικές προσεγγίσεις να εξαλειφθούν από την εκπαίδευση των χορευτριών/τών (Carmichael, 2018).

Σχετικά με τα είδη χορού και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές μεθόδους, στη βιβλιογραφία παρατηρείται μια ιστορική διάσταση στην προσήλωση του κλασικού χορού σε παραδοσιακές και αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας (Zeller, 2017). Ο σύγχρονος χορός που μελετά η παρούσα έρευνα ιστορικά ενστερνίζεται το δημοκρατικό πρόταγμα και την ετερογένεια σε αντιδιαστολή με τις αυστηρές οριοθετήσεις και ιεραρχήσεις του κλασικού μπαλέτου (Μουρέλου, 2018). Ωστόσο υπάρχουν ποικίλες έρευνες με χαρακτηριστική αυτή του Lakes (2008), όπου αναλύεται η υιοθέτηση αυταρχικών πρακτικών στις πρόβες όπως η ταπείνωση των μαθητών για λάθη, φωνές, σαρκασμός, ειρωνεία, εκφοβισμός, δυσφημιστικά σχόλια σχετικά με το βάρος από χορογράφους που δημιουργούσαν προοδευτικά και επαναστατικά χορογραφικά έργα, όπως η Martha Graham. Ανεξάρτητα δηλαδή από το πόσο προοδευτικό μπορεί να είναι ένα θέμα χορογραφίας, μπορεί να υπονομευθεί από τον τρόπο που μεταδίδεται σε μια αίθουσα διδασκαλίας ή ένα στούντιο προβών, χώροι όπου ασυνείδητα μεταφέρονται απόψεις και ιδεολογίες εκπαιδευτικών και χορογράφων για την εξουσία, το φύλο, την ισότητα και το πώς η μάθηση λαμβάνει χώρα (στο ίδιο). Αντίστοιχα, νέες έρευνες κάνουν λόγο για την ανάγκη μετατόπισης σε μια προοδευτική παιδαγωγική του μπαλέτου,

⁷ Το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» ή «παραπρόγραμμα» αποτελεί τις ασυνείδητες ή όχι ιδέες που μεταφέρονται στο χώρο διδασκαλίας για θέματα όπως η εξουσία, η τάξη, το φύλο, η εθνικότητα, η ισότητα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Shapiro, 1998· Τσάφος, 2014). Αναπτύσσεται περισσότερο στην ενότητα 1.3.4.

⁸ Κάποιες έρευνες αναφέρονται στο διαχωρισμό αυταρχικής-δημοκρατικής εκπαίδευσης, ενώ άλλες δε χρησιμοποιούν αυτή την ορολογία. Θεωρώ πως υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ αυταρχικής και παραδοσιακής παιδαγωγικής προσέγγισης, κάτι που διαφαίνεται και από τα δεδομένα μου. Γενικότερα τα όρια και οι διαχωρισμοί αυτοί είναι θεωρητικοί και στην πράξη παρατηρούνται πολύ πιο σύνθετα φαινόμενα.

όπου διατηρείται η φόρμα του κλασικού χορού, αλλά ενστερνίζονται κριτικές, αναστοχαστικές και φεμινιστικές προσεγγίσεις (Zeller, 2017). Επομένως, στο παρόν κείμενο, υιοθετείται μια κριτική ματιά στον τρόπο διδασκαλίας του σύγχρονου χορού, πέραν του «προοδευτισμού» που μπορεί να προάγει.

1.3.3. Ο ρόλος του σώματος στη διδασκαλία χορού

Αν και ο Foucault δεν αναφέρεται ρητά στο χορό στις μελέτες του, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που συνδέουν το θεωρητικό του υπόβαθρο με τη χορευτική εκπαίδευση (Clark & Markula, 2017· Dryburgh & Fortin, 2010· Green, 2002· Irving & Gils, 2011· Ritenburg, 2010). Μέσα από το έργο του, μεγάλη σημασία έχει ο ρόλος του σώματος, καθώς θεωρείται ως μια επιφάνεια πάνω στην οποία ασκείται το δίπολο γνώσης-εξουσίας, άρα και ως τόπος άσκησης πολιτικής (Μουρέλου, 2018). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πως τα μαθήματα σύγχρονου χορού που δεν ανήκουν στην ομπρέλα του αυτοσχεδιασμού ή των somatics⁹ αναφέρονται ως «μαθήματα τεχνικής», με την ίδια τη λέξη να παραπέμπει στις τεχνικές πάνω στο σώμα που αναφέρεται ο Foucault (Green, 2002), αλλά και το περιεχόμενο να αφορά ένα εγχείρημα βελτιστοποίησης του σώματος με σκοπό τη μέγιστη αποτελεσματικότητα, όπως ορίζει και ο ίδιος. Η Smith (1998) συνδέει το θεωρητικό πρίσμα του Foucault για την πειθαρχία¹⁰ για να αναλύσει την κυρίαρχη διδακτική προσέγγιση του χορού. Σε αυτό το πλαίσιο, η αίθουσα διδασκαλίας χορού παρομοιάζεται με ένα περιβάλλον όπου υπάκουα σώματα μεταχειρίζονται με σκοπούς βελτίωσης μέσα σε ένα πλαίσιο επιτήρησης, όπου η/ο καθηγήτρια/τής έχει την απόλυτη εξουσία. Όπως είδαμε στην παραπάνω ενότητα, πολλές/οί χορεύτριες/τές συχνά συνεχίζουν να μεταφέρουν καταχρηστικές συμπεριφορές στην καθημερινή τους ζωή δημιουργώντας έτσι μια μορφή συνεχούς αυτοεπιτήρησης (Smith, 1998).

Στις δυτικές παραδόσεις, το σώμα στο χορό σχετίζεται με το μέγεθος, το σχήμα, την τεχνική, την ευελιξία, ως ένα αντικείμενο δηλαδή, με όρος βιολογικούς και φυσιολογικούς. Αντί δηλαδή το σώμα να αποτελεί μια πλούσια πηγή γνώσης, αντιμετωπίζεται απλά ως εργαλείο, ένα όργανο που

⁹ Ο Thomas Hanna (1993) πρώτος εισήγαγε τον όρο somatics πριν από περίπου 30 χρόνια, αναφέροντας την ελληνική λέξη «soma», η οποία υποδηλώνει το δυναμικό, ζωντανό σώμα που υπάρχει στο χώρο και στο χρόνο (Enghauser, 2007). Η διδασκαλία των somatics βασίζεται στην ικανότητα να «αισθανόμαστε» την κίνηση από μέσα, αναπτύσσοντας τη σκέψη μέσω εμπειρίας, ως μέρος ενός «συνδεδεμένου σώματος-νου», το οποίο κινείται ως όλον, με βάση την αυτογνωσία (Soot, 2013). Σκοπός η ανάπτυξη της ιδιοδεκτικότητας (της αίσθησης του εαυτού από το εσωτερικό του σώματος έναντι της εξωτερικής εικόνας), η ενδυνάμωση του εαυτού, η ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων μέσα από ζωτικές και συχνά θεραπευτικές καταστάσεις.

¹⁰ Σύμφωνα με το Foucault (2011b: 158), η πειθαρχία κατασκευάζει σώματα υποταγμένα και εξασκημένα, σώματα «πειθήνια». Ένα σώμα είναι υπάκουο όταν μπορεί να «υποβληθεί, να χρησιμοποιηθεί, να μεταμορφωθεί και να βελτιωθεί» αναφέρει χαρακτηριστικά. Μεταξύ άλλων, στο έργο του αναφέρεται στο πώς ο πειθαρχικός χρόνος επιβάλλεται σταδιακά στην παιδαγωγική πρακτική (May, 2019).

«αντικειμενοποιείται» προς όφελος του χορού (Shapiro, 1998). Η Shapiro (1998) μέσα από μια δημοκρατική προσέγγιση και φεμινιστική οπτική προτείνει τη θεώρηση του σώματος ως υποκείμενο που ορίζει την ταυτότητα, την ύπαρξη του φύλου, την ιστορική και πολιτιστική αντίληψη του ατόμου, την ίδια την υλικότητα της ύπαρξης. Γενικότερα, η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη για το χορό καλείται να θέσει ερωτήματα που αποσκοπούν να αμφισβητήσουν αυτά που θεωρούνται δεδομένα, να συμβάλλει στην ολιστική αντιμετώπιση του σώματος μέσα σε ένα ιστορικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο και να αναπτύξει ένα μαθησιακό περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού που καλλιεργεί τη συζήτηση και ενθαρρύνει την αυτενέργεια.

1.3.4. Παιδαγωγική διάσταση διδασκαλίας χορού

Όταν μαθαίνουμε χορό, μαθαίνουμε πολλά παραπάνω πράγματα από το να χορεύουμε μια σειρά βημάτων (Warburton, 2008), όπως σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο συμβαίνουν πολύ περισσότερα πράγματα απ'ότι η μετάδοση του εκάστοτε περιεχομένου μετάδοσης. Το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» ή «παραπρόγραμμα» αποτελεί τις ασυνείδητες ή όχι ιδέες που μεταφέρονται στο χώρο διδασκαλίας για θέματα όπως η εξουσία, η τάξη, το φύλο, η εθνικότητα, η ισότητα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Shapiro, 1998· Τσάφος, 2014). Η άρρητη διδασκαλία των αξιών, των αντιλήψεων και των ιδεών επιβάλλονται με έμμεσο τρόπο με τις μορφές διδασκαλίας και τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (Τσάφος, 2014: 121).

Για παράδειγμα, η Stinson (2005), συνδέει την έννοια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος με την παράμετρο του φύλου, αναδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί χορού διδάσκουν ζητήματα φύλου «είτε το θέλουν είτε όχι». Η επανάληψη συγκεκριμένων κινήσεων ή η μάθηση συγκεκριμένου τρόπου να εκφράζονται τα υποκείμενα σωματικά, σύμφωνα με τις επιταγές του ετεροκανονιστικού πλαισίου, διαμορφώνει σώματα με έμφυλες προεκτάσεις. Η εκπαίδευση χορού περιλαμβάνει δηλαδή πολιτικές και ηθικές συνιστώσες της διδασκαλίας (Shapiro, 1998). Φαίνεται ότι πολλές/οί εκπαιδευτικοί δεν αναστοχάζονται σχετικά με τις επιπτώσεις των κοινωνικά ριζωμένων ιδεολογιών τους στη διδασκαλία, σπάνια αποκαλύπτουν ή συζητούν με τις/τους μαθήτριες/τές τις αξίες και τις ιδεολογίες που υποβόσκουν πίσω από τις διδακτικές τους πρακτικές και δεν ενθαρρύνουν τις/τους μαθήτριες/τές να αναλογιστούν τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες μάθησης (Carmichael, 2018). Κατά συνέπεια, οι μαθήτριες/τές δεν καθοδηγούνται συχνά να ανακαλύψουν τη σχέση των προσωπικών τους αξιών και της μαθησιακής τους ιστορίας με τις διδακτικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, οι σπουδάστριες/τές δεν αναστοχάζονται πάνω στον εκπαιδευτικό ρόλο,

στο «τι» αλλά και «πώς» μαθαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας χορού και στο πώς τα νοήματα που παράγονται στην αίθουσα διδασκαλίας χορού διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως άτομα και επαγγελματίες. Ειδικά σε ένα αυταρχικό περιβάλλον, οι χορεύτριες/τές που θέλουν να εντυπωσιάσουν τις δασκάλες/ους τους καλούνται να τηρούν αυστηρούς κώδικες καταπίεσης (Carmichael, 2018). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι χορεύτριες/τές να εμμένουν σε μια κουλτούρα καταπίεσης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και ενδεχομένως να συνεχίσουν να διαιωνίζουν μια αυταρχική κουλτούρα όταν γίνουν οι ίδιες/οι δάσκαλοι (στο ίδιο). Δίχως το στοχασμό γύρω από το αντικείμενο της διδασκαλίας, οι καταπιεστικές πρακτικές εκτελούνται από τους μαθήτριες/τές όταν γίνονται καθηγήτριες/τές, καθώς τις αναπαράγουν ασυνείδητα ανεξαρτήτως της αποτελεσματικότητας ή της αξίας τους (Lakes 2005). Δεν μπορεί κανείς να διδάσκει χρησιμοποιώντας μόνο τις μεθόδους που διδάχτηκε (Warburton, 2008), ακόμα και αν αυτές θεωρούνται επιτυχημένες και αποτελεσματικές, γιατί σε ένα άλλο πλαίσιο μπορεί να μην είναι.

Ο Warburton (2008) επισημαίνει ακόμα την εσφαλμένη πεποίθηση που κυριαρχεί ότι καλές/οί χορεύτριες/τές και χορογράφοι είναι αυτόματα και καλές/οί δασκάλες/οι. Οι εκπαιδευτικοί χορού αντιμετωπίζουν μια πληθώρα ερωτημάτων σχετικά με το τι, πώς, γιατί, ποιους/ες/α, πού και πότε να διδάξουν χορό, ερωτήματα που υπογραμμίζουν την κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της ίδιας της διδασκαλίας (Warburton, 2019). Ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια «παιδαγωγική γνώση περιεχομένου» ήταν ο θεωρητικός Lee Shulman (1986, οπ. αναφ. σε Warburton, 2019: 82) για να περιγράψει την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγικής και περιεχομένου. Εξακολουθεί να εκτιμάται ακόμη και σήμερα ως μια επιστημολογική έννοια που συνδυάζει με χρήσιμο τρόπο τις παραδοσιακά διαχωρισμένες γνωστικές βάσεις του περιεχομένου και της παιδαγωγικής. Έτσι, υπάρχουν δύο κατηγορίες δεξιοτήτων για τη διδασκαλία χορού: α) γνώση περιεχομένου ή εξοικείωση με το διδακτικό αντικείμενο, β) παιδαγωγική γνώση ή εξοικείωση με τεχνικές διδασκαλίας του θέματος (Warburton, 2008: 8). Στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών χορού έμφαση δίνεται στην πρώτη κατηγορία. Όπως υποστηρίζει, οι ανεπάρκειες στις δεξιότητες που απαιτούνται για τον τρόπο διδασκαλίας του χορού (παιδαγωγικές γνώσεις) αποτελούν μεγαλύτερη απειλή για την αποτελεσματική διδασκαλία από την εξοικείωση με το διδακτικό αντικείμενο (γνώση περιεχομένου) και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ξέρουν «τι», «πότε», «ποιες/ους» και «πώς» διδάσκουν σε κάθε παρέμβαση και η παιδαγωγική γνώση να είναι τόσο πολύτιμη όσο και η γνώση περιεχομένου. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «τα βήματα είναι απαραίτητα, αλλά όχι αποτελεσματικά από μόνα τους για να διδάξει κανείς χορό» (8). Η

προετοιμασία εκπαιδευτικών χορού απαιτεί την ανάπτυξη παιδαγωγικών γνώσεων, από το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών ως την εφαρμογή του μαθήματος, την τελική αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό. Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη είναι άρρητα συνυφασμένη με το εργαλείο του αναστοχασμού, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποτιμήσουν κριτικά το περιεχόμενο και τη διαδικασία της εκπαίδευσης που προσφέρουν μέσα από τη διαδικασία της «σπειροειδούς μάθησης», κατά την οποία οι σιωπηρές παραδοχές αποκαλύπτονται, αμφισβητούνται και επαναξιολογούνται (Day, 2003). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνήτριες/τές συνδυάζουν έρευνα και διδασκαλία και κατ'επέκταση θεωρία και πράξη μέσα από μια κριτική σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού (Κατσαρού & Τσάφος, 2013). Σε αυτό το πρίσμα, καλούνται να δημιουργήσουν συνειδητά τις διδασκαλίες και τις μαθησιακές τους κουλτούρες και να τις μεταμορφώσουν (Dragon, 2015). «*Αυτό που διδάσκουμε είναι αυτό που είμαστε*» αναφέρει η Stinson (1998), τονίζοντας τη σημασία των κοινωνικο-πολιτισμικών εμπειριών στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας δασκάλου. Με βάση όλα τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια παιδαγωγικής οπτικής κατά την προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών χορού σε ένα αναστοχαστικό και ενδυναμωτικό πλαίσιο.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1. Έρευνες υπό το πρίσμα της Ανάλυσης Συνομιλίας

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας θα αναφερθώ εκτενέστερα στην ερευνητική στρατηγική της ανάλυσης συνομιλίας (στο εξής ΑΣ) και τις καταβολές της. Κρίνεται ωστόσο απαραίτητη η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών ΑΣ που παραθέτω στο πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου, όπου συγκεκριμένα θα αναφερθώ: σε έρευνες ΑΣ που έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον (2.1.1.), σε πολυτροπικές έρευνες με διαφορετικές κατευθύνσεις και σε ποικίλα πλαίσια (2.1.3.) κλείνοντας με κάποιες πολυτροπικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διδασκαλία χορού (2.1.4.). Σημειώνεται ακόμη πως στο Παράρτημα, αναλύω βασικές έννοιες και ορισμούς σχετικά με την ανάλυση συνομιλίας όπου μπορεί η/ο αναγνώστρια/της να ανατρέξει πριν ή κατά τη διάρκεια του κεφαλαίου. Στη δεύτερη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου (2.2.), αναφέρω συνοπτικά κοινωνιολογικές έρευνες για το χορό με βάση το επιλεγμένο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας.

2.1.1. Έρευνες για τη διδασκαλία και την παιδαγωγική σχέση υπό το πρίσμα της ΑΣ

Ως μορφή θεσμικής ομιλίας, η αλληλεπίδραση στην τάξη παρουσιάζει χαρακτηριστικά γνωρίσματα όσον αφορά τη *«διανομή της γνώσης, την πρόσβαση σε πόρους συνομιλίας και τη συμμετοχή στην αλληλεπίδραση»* (Drew & Heritage, 1992: 49). Όπως θα αναφερθεί και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ενώ στην καθημερινή ομιλία παρατηρείται μια τοπική κατανομή των συνεισφορών, στη σχολική τάξη επικρατεί η κατανομή εκ των προτέρων (*«pre-allocation»*) (Βασιλοπούλου, 2005). Ακολουθώντας τη δουλειά των Drew και Heritage (1992), Mehan (1979) , Heritage (2004) και McHoul (1978, 1990) φαίνεται να υπάρχει ένα σύνολο υποκείμενων κανονιστικών πρακτικών όσον αφορά την εναλλαγή συνεισφορών (turn - taking), την οργάνωση ακολουθίας (sequence organisation), το σχεδιασμό συνεισφορών (turn design) και τη διόρθωση (repair)¹¹.

Σύμφωνα με τους Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) υπάρχει περιθώριο για αυτοεπιλογή των ομιλητριών/τών στην καθημερινή συνομιλία. Επιπλέον, στην καθημερινή συνομιλία εντοπίζεται ελαχιστοποίηση των παύσεων και των επικαλύψεων μεταξύ συνεισφορών. Ο McHoul στην έρευνά

¹¹ Σύμφωνα με τον Macbeth (2004), η διόρθωση λάθους (correction) διαφέρει από τη συνομιλιακή διόρθωση (repair) όπως αναφέρεται και στους ορισμούς στο Παράρτημα. Ενώ η διόρθωση στην τάξη (correction) φαίνεται να συνδέεται με μια κανονιστική σειρά διορθωτικών απαντήσεων, η συνομιλιακή διόρθωση συνδέεται με την πρακτική επίτευξη της κοινής κατανόησης (Macbeth, 2004: 729). Η διόρθωση στη σχολική τάξη γίνεται αναπόφευκτα μέρος της πρακτικής και επαγγελματικής οργάνωσης του περιβάλλοντος και ένας από τους κυρίαρχους προσανατολισμούς όλων των εμπλεκόμενων μερών στην αίθουσα (Macbeth, 2004). Για περισσότερες λεπτομέρειες καθώς και για την ανάπτυξη των υπόλοιπων εννοιών, η/ο αναγνώστρια/της μπορεί να ανατρέξει στο Παράρτημα.

του το 1978 βρίσκει μια διαφορετική οργάνωση για τη διόρθωση στην τάξη. Διαπιστώνει ότι στη δασκαλοκεντρική σχολική τάξη η δυνατότητα για παύσεις εντός των συνεισφορών και μεταξύ τους μεγιστοποιείται. Αντίθετα, οι επικαλύψεις κατά τις οποίες η συνεισφορά της/ου ομιλήτριας/τή συμπίπτει με αυτή της/ου συνομιλήτριας/τή ελαχιστοποιούνται, επειδή οι μαθήτριες/τές δεν έχουν το δικαίωμα να αυτοεπιλέγονται για να πάρουν τον λόγο ή για να επιλέξουν την/ον επόμενη/ο ομιλήτρια/τή (McHoul, 1978).

Παρατηρούνται ακόμα ασυμμετρίες στα συνομιλιακά δικαιώματα, καθώς οι δασκάλες/οι ελέγχουν και ρυθμίζουν την κατανομή του λόγου βρισκόμενες/οι στο κέντρο της συνομιλιακής διεπίδρασης (Χριστοδουλίδου, 2011). Με άλλα λόγια η/ο εκπαιδευτικός είναι αυτή/ός που μεταδίδει γνώσεις στις/τους μαθήτριες/τές, ελέγχει και διορθώνει την εναλλαγή των συνομιλητριών/τών και έχει δικαίωμα να εισάγει και να κλείνει ακολουθίες συνεισφορών (McHoul, 1978· Mehan, 1979). Ακόμα και σε έρευνες προσχολικής ηλικίας που ο λόγος είναι πιο χαλαρός αναφέρονται οι ιδιομορφίες της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη όπως οι ασυμμετρίες στα συνομιλιακά δικαιώματα (Χριστοδουλίδου, 2011). Οι δασκάλες/οι συντονίζουν την εξέλιξη της συνομιλίας και αποθαρρύνουν ή ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν να μιλούν, τα διορθώνουν, αξιολογούν τις συνεισφορές τους και δρομολογούν τη συνομιλία προς την επιθυμητή κατεύθυνση (στο ίδιο). Η βασική μονάδα της ακολουθίας συνεισφορών, τα γειτνιαστικά ζεύγη (π.χ. ερώτηση-απάντηση), κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παίρνουν την εξής μορφή: 1. πρόσκληση/ερώτηση/έναρξη από την/ον εκπαιδευτικό, 2. απάντηση από τη/ο μαθήτρια/τή και 3. αξιολόγηση/ανατροφοδότηση από την/ον εκπαιδευτικό δημιουργώντας το σύστημα «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση» (ΕΑΑ) (Initiation- Reply - Evaluation / IRE) (Mehan, 1979· McHoul, 1978).

Σε μετέπειτα έρευνα του McHoul (1990), όπου αντλούνται δεδομένα από μαθήματα γεωγραφίας σε Αυστραλιανά σχολεία, αποδεικνύεται ότι υπερτερεί η στρατηγική της υπόδειξης μη αποδεκτών απαντήσεων των μαθητριών/τών χωρίς την παροχή άμεσων διορθώσεων από τις/τους εκπαιδευτικούς, ενώ μετά ακολουθεί η αυτοδιόρθωση. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν δηλαδή σε έμμεσες πρακτικές διόρθωσης και σε αποφυγή της άμεσης διόρθωσης (McHoul, 1990). Συμπερασματικά, στη σχολική συνομιλία παρατηρείται προτίμηση για αυτοδιόρθωση, ενώ συχνά συμβαίνει ετεροδιόρθωση, χωρίς όμως να αποτελεί το κυρίαρχο μοτίβο (McHoul, 1990). Η εργασία του Macbeth (2004) συμπληρώνει την προηγούμενη έρευνα του McHoul (1978) για τη διόρθωση στην τάξη σε σχέση με τη διόρθωση στη φυσική συνομιλία, όπου βρίσκει σημαντικές συνέχειες αλλά και διαφορές. Μεταξύ άλλων αναγνωρίζει οργανώσεις διόρθωσης στην τάξη που βρίσκονται σε κάποια απόσταση από εκείνες της διόρθωσης στη φυσική συνομιλία.

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ελάχιστες μελέτες που αντικατοπτρίζουν αλλαγές στην παιδαγωγική διδασκαλία μέσα από ένα πιο ευέλικτο σχήμα ελέγχου της/ου εκπαιδευτικού (Gardner, 2013). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα του Seedhouse (2004), η οποία αναλύει συνεισφορές και αλληλουχίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας αναδεικνύοντας έναν μηχανισμό που μοιάζει περισσότερο με την καθημερινή συνομιλία, χωρίς όμως να προσομοιάζεται με αυτήν. Συγκεκριμένα, στα δεδομένα του, οι μαθητές/τριες κάνουν περισσότερες ερωτήσεις, ξεκινούν πιο συχνά ακολουθίες, αυτοεπιλέγονται και επιλέγουν από μόνοι τους τους επόμενους ομιλητές και εκκινούν διόρθωση. Όπως αναφέρει ο Gardner (2013), αν και η σχολική τάξη είναι ένα θεσμικό πλαίσιο, οι ρόλοι δασκάλας/ου - μαθήτριας/τή δεν είναι πάντα σταθεροί όπως παρουσιάζει η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί. Συγκεκριμένα, υιοθετούνται συχνά μη τυπικές διδακτικές πρακτικές που εμπεριέχουν ομαδική εργασία ή εργασία σε ζεύγη που δεν έχουν μελετηθεί εξίσου στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με το Seedhouse (2004) όταν το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι η παραγωγή της σωστής μορφής των λέξεων και των γραμματικών δομών, εμφανίζεται η κατανομή των συνομιλητριών/ών που περιγράφει ο McHoul (1990). Αντιθέτως, σε διδασκαλίες επικεντρωμένες στο νόημα των εκφορών και στη γρήγορη ροή του προφορικού λόγου, η οργάνωση της συνομιλίας είναι λιγότερο περιορισμένη και άκαμπτη. Υπάρχουν ακόμα περιπτώσεις, στις οποίες η εναλλαγή των συνομιλητριών/τών πραγματοποιείται τη στιγμή εξέλιξης της συνομιλίας από τις/τους συμμετέχουσες/οντες στη συζήτηση επιτόπια, όπως ακριβώς σε μία καθημερινή συνομιλία (Μπουτζαρέλου, 2020).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η έρευνα της Χριστοδουλίδου (2011) εξετάζει τη συνομιλιακή διεπίδραση σε έξι σχολικές τάξεις: νηπιαγωγείου, πρώτης και δευτέρας δημοτικού. Μελετά τη δόμηση των συνεισφορών (turn constructional component) και την κατανομή των συνεισφορών (turn allocation component) κατά Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), ερευνώντας την ακολουθία τριών σειρών που έχει η τριαδική δομή. Προκύπτουν 3 σχήματα: 1. ερώτηση- απάντηση- αξιολόγηση + αναδιατύπωση, 2. ερώτηση - απάντηση - συμφωνία + 2η ερώτηση στο ίδιο θέμα, 3. ερώτηση - απάντηση - ετεροέναρξη διόρθωσης. Η έρευνα αυτή καταδεικνύει ότι υπάρχουν άνισα συνομιλιακά δικαιώματα ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά μέσα από το επικρατές σχήμα της αυτοεπιλογής της δασκάλας/νηπιαγωγού που παίρνει το λόγο για να συμφωνήσει με τη/το μαθήτρια/ή, να αναδιατυπώσει την απάντηση, να ωθήσει την/ο μαθήτρια/ή να επεκταθεί στο θέμα ή να εισάγει ετεροέναρξη διόρθωσης. Μια ακόμα πρόσφατη έρευνα είναι αυτή της Μπουτζαρέλου (2020) που εστιάζει στην περιγραφή και ανάλυση των πρακτικών αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη που χρησιμοποιούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στις συνομιλίες τους κατά τη διάρκεια

οργανωμένων προφορικών δραστηριοτήτων στην «παρεούλα». Εξετάζεται η έναρξη και ολοκλήρωση της αυτοδιόρθωσης και η θέση της στη συνεισφορά και στην ακολουθία των συνεισφορών. Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να διορθώνουν κατάλληλα τον λόγο τους με δική τους πρωτοβουλία προκειμένου να γίνουν κατανοητά από τη/το συνομιλήτρια/τή τους και να συμβάλλουν στην ομαλή εξέλιξη της συνομιλίας.

2.1.2. Η έννοια της πολυτροπικότητας στην Ανάλυση Συνομιλίας

Σε αυτή την ενότητα, θα αναφερθώ συνοπτικά στην έννοια της πολυτροπικότητας και το αυξημένο ενδιαφέρον που έδειξαν έρευνες διεπίδρασης για το ρόλο του σώματος, προτού αναφερθώ σε συγκεκριμένα βιβλιογραφικά παραδείγματα στην επόμενη ενότητα. Όπως αναφέρουν οι Heath, Hindmarsh & Luff (2010), μεγάλο μέρος της πιο πρόσφατης έρευνας που βασίζεται στην ΑΣ αποκαλείται «ποιοτική ανάλυση βίντεο» της «ενσώματης διεπίδρασης» για να σηματοδοτήσει μια απομάκρυνση από τη γλωσσική κατεύθυνση της συνομιλίας. Αυτή η «στροφή στο σώμα» ή «ενσώματη στροφή» (embodied turn) όπως τη χαρακτηρίζει ο Neville (2015) αποτελεί πρόσφατη μετατόπιση του θεωρητικού προσανατολισμού της ΑΣ, όπου εισάγονται νέες εννοιολογήσεις στις ενσώματες πτυχές της δράσης, ασκώντας κριτική στον «απο-σωματοποιημένο» (disembodied) καρτεσιανισμό (Mondada, 2016a). Μια τέτοια στροφή αναφέρεται στο αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση (embodiment), την αλληλεπίδραση μεταξύ ομιλίας, σωματικών κινήσεων και υλικών και ψηφιακών μέσων (Heath & Luff, 2013). Έχει υποστηριχθεί ότι η απομόνωση της γλώσσας από το περιβάλλον της (π.χ. υλικά, σώμα κ.λπ.) δεν είναι αναλυτικά χρήσιμη (Goodwin, 2000). Ο Neville (2015) καταγράφει λοιπόν το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του σώματος στην έρευνα για τη γλώσσα και την κοινωνική αλληλεπίδραση χρησιμοποιώντας δεδομένα από 400 τουλάχιστον άρθρα που δημοσιεύτηκαν στο Research on Language and Social Interaction από το 1987 έως το 2013. Στο άρθρο του, πέραν από την ιστορική καταγραφή της ενσώματης στροφής, εξετάζει πώς η ενσωμάτωση (embodiment) περιγράφεται, ορίζεται, αποτυπώνεται και αναπαρίσταται από διάφορους μελετητές, αλλά και επισημαίνει αναδυόμενες δυνατότητες, προκλήσεις και επιπτώσεις της για τη μελέτη της γλώσσας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ανακλύπει μια αρκετά ευρεία κατηγορία όρων που περιγράφουν τις ενσώματες

πολυτροπικές ενέργειες¹², καθώς και πληθώρα ευρημάτων για το τι συνιστά ενσωμάτωση (embodiment)¹³. Σύμφωνα με το Nevile (2015:141), η προέλευση και η εγκαθίδρυση της «ενσώματης στροφής» στην έρευνα κοινωνικής αλληλεπίδρασης αντικατοπτρίζει όχι μόνο τη μεγαλύτερη διαθεσιμότητα δεδομένων βίντεο, αλλά και την αυξανόμενη επιστημονική ευαισθησία και αναγνώριση για το πώς είμαστε πάντα στο σώμα μας, δηλαδή ενεργά ενσώματα όντα καθώς αλληλεπιδρούμε και παράγουμε νοήματα κατά τη δράση μας σε έναν υλικό κόσμο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μελέτες που επικεντρώνονται στην ομιλία δίνουν έμφαση σε μια γραμμική και διαδοχική αντίληψη για το πώς η δράση εκτυλίσσεται στιγμή προς στιγμή (χωρίς κενό, χωρίς επικάλυψη) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), οι μελέτες που επικεντρώνονται σε πολυτροπικά κατευθυνόμενη δράση τονίζουν μορφές διαδοχικότητας που ενσωματώνουν και διαπλέκουν πολλαπλές, σύνθετες και αλληλοδιαπλεκόμενες ενέργειες μέσα στις οποίες οργανώνεται η κοινωνική διεπίδραση (Mondada, 2016a). Η προσεκτική μελέτη της ολιστικής συγκρότησης της αλληλεπίδρασης με το συγκερασμό της γλώσσας και του σώματος ρίχνει φως στον τρόπο με το οποίο οι εκφράσεις παράγονται ενσώματα και σε πραγματικό χρόνο, πώς τα σώματα προσαρμόζονται αμοιβαία μαζί σε μια ποικιλία πρακτικών, πώς εξερευνούν τον κόσμο και καταλαμβάνουν χώρο με συλλογικό διωποκειμενικό τρόπο (Mondada, 2016a: 362).

¹² Ο Nevile (2015: 130) χωρίζει τις ενσώματες πολυτροπικές ενέργειες σε 9 κατηγορίες :

1. *nonverbal* (or *nonvocal*): “nonverbal aspect,” “nonverbal cue,” “nonvocal component”
2. *embodied*: “embodied action,” “embodied orientation,” “embodied process”
3. *body* (or *bodily*): “bodied practice,” “bodily involvement,” “body motion”
4. *(multi)modal*: in “multimodal element,” “multimodal detail,” “multimodal resource”
5. *visible* (or *visual*): “visible action,” “visible character,” “visual feature”
6. *gestural*: “gestural behavior,” “gestural cue,” “gesture movement”
7. *kinesic*: “kinesic display,” “kinesic means,” “kinesic phenomenon”
8. *semiotic*: “semiotic field,” “semiotic environment”
9. *physical*: “physical means.”

¹³ Για παράδειγμα χειρονομίες (π.χ., συμπεριλαμβανομένων της δείξης και του χαιρετισμού), κατεύθυνση, στάση και προσανατολισμός βλέμματος, εκφράσεις προσώπου, τοποθέτηση και μετατόπιση μερών του σώματος, μετακίνηση ολόκληρου του σώματος από το ένα μέρος στο άλλο (π.χ. περπάτημα, άλμα), χειρωνακτικές/σωματικές πράξεις (π.χ. το να απλώνεις να πιάσεις κάτι ή ο χειρισμός ενός αντικειμένου - εδώ συμπεριλαμβάνονται και τα υλικά αντικείμενα και οι τεχνολογίες, το περιβάλλον και το ίδιο το σώμα), οι άλλες/οι συμμετέχουσες/οντες καθώς και μεγαλύτερες δραστηριότητες όπως χειρισμός εξοπλισμού, πτήση/οδήγηση οχήματος, η ανάγνωση, η ηλεκτρολόγηση, ο χειρισμός ή η κατανάλωση φαγητού, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου. Μέσα σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες μπορεί να υπάρχουν και υποκατηγορίες: για παράδειγμα η «έκφραση προσώπου» μπορεί να περιλαμβάνει χαμόγελο, συνοφρυωμένο, σαστισμένο βλέμμα (έκπληκτος, αγανακτισμένος κ.λπ.), ζαρωμένη μύτη, άνοιγμα ή κλείσιμο του στόματος, ανασήκωμα των φρυδιών ή κάτι άλλο (Nevile, 2015: 122).

Αν και μπορούμε να δούμε τη γλώσσα και την ομιλία ως ενσώματες δράσεις, καθώς περιέχουν ορατή αναπνοή και άρθρωση κινήσεων όχι μόνο του προσώπου και του στόματος αλλά και όλου του σώματος, γίνεται φανερό πως οι αρθρωτικές αυτές κινήσεις είναι αδιάσπαστες από άλλες σωματικές συμπεριφορές (Mondada, 2014b). Με βάση αυτή την οπτική, καμία πτυχή της γλώσσας δε διαφεύγει από μια πολυτροπική διάσταση. Κάποια είδη δραστηριοτήτων μπορεί να ευνοούν τους λεκτικούς πόρους, ενώ άλλες τους ενσώματους, συμπεριλαμβανομένων και των ενεργειών που επιτυγχάνονται χωρίς λέξεις (Mondada, 2014b). Οι Stivers και Sidnell (2005) χωρίζουν τη διεπιδραστική ανάλυση σε «*φωνητική/ακουστική τροπικότητα*» (vocal/oral modality), όπου εμπεριέχονται ζητήματα ομιλίας (διαδοχή, προσωδία, σύνταξη) και «*οπτική-χωρική*» (visuospatial), για την αναφορά σε τρόπους όπου ο προσανατολισμός του σώματος, οι χειρονομίες, η έκφραση προσώπου κλπ. Αξίζει να σημειωθεί πως οι Stivers και Sidnell (2005) εξετάζουν την αλληλεπίδραση σε πολυτροπική προοπτική δίχως να ιεραρχούν κάποια από τις δύο τροπικότητες. Η πρόσωπο με πρόσωπο κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αναγκαστικά πολυτροπική και τυπικά περιλαμβάνει τη συνεργασία φωνητικών και οπτικών τρόπων. Ένα από τα παραδείγματα που δίνουν είναι η σημασία της χειρονομίας στην ολοκλήρωση μιας ακολουθίας, όπου μόνο όταν η δομή της ακολουθίας (sequence structure) και η χειρονομία εξετάζονται συνθετικά μπορούμε να αποκτήσουμε μια ολιστική εικόνα για τον τρόπο οργάνωσης της αλληλεπίδρασης.

Επομένως, τα όρια μεταξύ γλώσσας - ενσώματης δράσης και ακουστικών – οπτικών τρόπων είναι ρευστά και αλληλένδετα. Η Mondada (2014b) διαχωρίζει δύο τρόπους προσέγγισης της πολυτροπικότητας μέσω της ΑΣ: 1. εστιάζοντας σε έναν μόνο τύπο συνομιλιακών στοιχείων, όπως οι χειρονομίες, το βλέμμα, μια γλωσσική μορφή κλπ σε ένα δεδομένο περιβάλλον και 2. την ολιστική προσέγγιση μέσα από την ανάλυση «*πολύπολοκων πολυτροπικών συστημάτων*» (complex multimodal Gestalts), όπου αναλύονται μεμονωμένες περιπτώσεις σε μια σύνθετη ανάλυση μέσων και στοιχείων, χωρίς να διακρίνονται και να ιεραρχούνται τα επιμέρους μέρη. Σημειώνεται πως η παραγωγή δεδομένων και η ανάλυση της παρούσας εργασίας δεν εστιάζει σε κάποια συγκεκριμένη πρακτική ή τρόπο αλλά συνολικότερα σε ολόκληρη την οικολογία της κίνησης των συμμετεχουσών/όντων και των νοημάτων που αυτή παράγει, ενώ ανά περίπτωση μπορεί να εστιάζει σε ένα στοιχείο, όπως για παράδειγμα το βλέμμα, σε συνδυασμό όμως με λεκτικούς πόρους.

2.1.3. Πολυτροπικές έρευνες διεπίδρασης

Πέραν από τις έρευνες διεπίδρασης στην αίθουσα διδασκαλίας χορού που θα παραθέσω στο επόμενο κεφάλαιο, υπάρχουν ορισμένες κομβικές έρευνες που στρέφουν το ερευνητικό ενδιαφέρον στο σώμα και αποτελούν πρόσφορο έδαφος σκέψης και συνδέσεων στα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Ο γλωσσολόγος Charles Goodwin (2000, 2003, 2007) μελετά πώς η οργάνωση του βλέμματος και η αμοιβαία παρακολούθηση είναι βασικά στοιχεία για τη συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και τη σημασία που έχουν στη διεπίδραση κατά την εναλλαγή συνεισφορών (turn-taking) και την κατασκευή συνεισφορών (turn-construction) (Deppermann, 2013). Υιοθετεί μια ανθρωπολογική προοπτική για το σχηματισμό δράσης στην αλληλεπίδραση, όπου οι συνομιλήτριες/τές συμμετέχουν στη συνεχή παραγωγή των συνεισφορών της/ου ομιλήτριας/ή με ταυτόχρονες ενσώματες αποκρίσεις και άλλες δραστηριότητες. Έτσι, μεταβαίνουμε από το μοντέλο «ομιλήτρια/ής – ακροάτρια/ής» (speaker-hearer) στο μοντέλο της «από κοινού συμμετοχής» (participation), το οποίο εμπεριέχει τις πολυτροπικές δράσεις όλων των συμμετεχουσών/όντων στη διεπίδραση. Σε ένα πολυτροπικό πρίσμα, δίνεται προσοχή όχι μόνο στο σώμα της/ου ομιλήτριας/ή, αλλά και της/ου ακροάτριας/ή κατά τη χειρονομία, δημιουργώντας το λεγόμενο «χώρο της χειρονομίας» (gesture space). Για παράδειγμα, στην έρευνά του για χειρονομίες που πραγματοποιούν αρχαιολόγοι σε ανασκαφές υποστηρίζει πως η ανάλυση χρειάζεται να περιλαμβάνει και τον περιβάλλοντα χώρο και συγκεκριμένα η αρχαιολογική δομή στο χώμα κάτω από τα κινούμενα χέρια (Goodwin, 2007).

Η Lorenza Mondada (2011, 2013, 2014, 2016) πραγματοποιεί εκτενείς αναλύσεις μιας ποικιλίας θεσμικών αλλά και καθημερινών πλαισίων μέσα από μια πολυτροπική προσέγγιση της αλληλουχίας στην ανάλυση συνομιλίας, όπου προτείνει την επανεξέταση κλασικών θεμάτων της ΑΣ όπως η αυτοδιόρθωση, η εναλλαγή συνεισφοράς και η έναρξη συνομιλίας (Deppermann, 2013). Σε όλες τις μελέτες με τις οποίες καταπιάνεται δίνει μια πολυτροπική προοπτική, τονίζει τη σημασία των ενσώματων ενεργειών και αναφέρει ζητήματα χώρου όπως την κατασκευή κοινών χώρων διεπίδρασης (construction of joint interaction spaces) αλλά και αμοιβαίας ορατότητας κατά τη διεπίδραση. Κάποια από τα δεδομένα με τα οποία καταπιάνεται αφορούν τη διεπίδραση στον κήπο, τη χειρονομία της δείξης με στυλό από αρχιτέκτονες, το χώρο του χειρουργείου, τη συνομιλία στο αμάξι κλπ, αναδεικνύοντας τα «πολύπολοκα πολυτροπικά συστήματα» της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης.

Το έργο του Jürgen Streeck (2013) επικεντρώνεται γύρω από την οργάνωση της χειρονομίας μέσα στην ενσώματη διεπίδραση αντλώντας και επεκτείνοντας γνώσεις από φαινομενολόγους όπως ο Heidegger, ο Merleau-Ponty και ο Gibson (Deppermann, 2013). Ο Streeck θέτει στο προσκήνιο την πολυαισθητηριακή αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τον κοινό χειρισμό φυσικών αντικειμένων, η διυποκειμενικότητα διατηρείται όχι μόνο από την οπτική αντίληψη, αλλά και από τις αισθητηριακές και απτικές αισθήσεις που οι συμμετέχουσες/ντες βιώνουν και δημιουργούν (με βάση μια φαινομενολογική αντίληψη του εαυτού) (Streeck, 2013). Εξίσου σημαντική είναι η κιναισθησία, η ικανότητα του ανθρώπινου σώματος να αισθάνεται τις δικές του κινήσεις και καταστάσεις. Με βάση αυτή την οπτική, οι χειρονομίες εκτελούνται από ζωντανά σώματα, δηλαδή σώματα που έχουν συσσωρεύσει απτικές εμπειρίες και δεξιότητες στον κόσμο της ζωής του κατόχου τους (στο ίδιο).

Η Marjorie Harness Goodwin και η Asta Cekaite (2007, 2009, 2013, 2018) ασχολούνται με την αλληλεπίδραση λεκτικής και ενσώματης δράσης δείχνοντας πως η στάση, το συναίσθημα, η επιμονή και οι ηθικές πτυχές των αιτημάτων παρέχουν αλληλεπιδραστική συνάφεια και επηρεάζουν τον ακριβή σχεδιασμό των ακολουθιών απόκρισης στα αιτήματα (design of request response sequences). Στο βιβλίο τους *Embodied Family Choreography* (2018) αναδεικνύουν τη σημασία ενσώματης δράσης σε καθημερινά στιγμιότυπα του οικιακού χώρου όπως όταν γονείς στέλνουν τα παιδιά για ύπνο.

Τέλος, στη σύγχρονη έρευνα της διεπίδρασης με πολυτροπικά δεδομένα έρχονται να προστεθούν και νέες πολυτροπικές έρευνες στη σχολική τάξη. Η παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού μέσω βίντεο επιτρέπει τη λεπτομερή ανάλυση των χρονικά και διαδοχικά οργανωμένων ενεργειών που εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες/ντες προσανατολίζονται ο ένας στην πολυτροπική σχέση της άλλης και τη συναρμολογούν με ουσιαστικούς τρόπους, στιγμή προς στιγμή (Mondada, 2016a· Hall & Looney, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του βλέμματος κρίνεται μεγάλης σημασίας κατά την παιδαγωγική πράξη¹⁴. Οι Waring και Carpenter (2019)

¹⁴ Ο Kendon (1967) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που διερεύνησε συστηματικά τη χρήση του βλέμματος και διαπίστωσε ότι οι ομιλήτριες/τές τείνουν να κοιτάζουν μακριά από τις/τους αποδέκτριες/τες κατά τη διάρκεια μακρών εκφωνήσεων και αντίστοιχα τείνουν να κοιτάζουν πίσω προς αυτές/τούς όταν πλησιάζουν στο τέλος των εκφωνήσεων (Sert, 2019).

Ο Goodwin (1981) μελέτησε εκτεταμένα το ρόλο του βλέμματος στην αλληλεπίδραση. Πρότεινε δύο βασικούς κανόνες: (α) Η/ο ομιλήτρια/τής πρέπει να παρακολουθεί το βλέμμα της/του αποδέκτριας/τη κατά τη διάρκεια μιας συνεισφοράς. (β) Μία/ένας αποδέκτριας/της θα πρέπει να κοιτάζει την/ον ομιλήτρια/τή όταν αυτή/ός κοιτάζει την/ον ακροάτρια/τή. Με αυτούς τους κανόνες, ο Goodwin τόνισε την αλληλοσυσχέτιση των συμπεριφορών του βλέμματος των συμμετεχόντων, αλλά έδωσε επίσης εξηγήσεις για τις αποκλίσεις από αυτούς τους κανόνες, π.χ. όταν υπάρχουν ανταγωνιστικές δραστηριότητες (Sert, 2019). Η κανονιστική ισχύς αυτών των κανόνων, ωστόσο, έχει αμφισβητηθεί από τον Rossano (2013), καθώς οι κανόνες αυτοί μπορούν να χαλαρώσουν σε διάφορες συνομιλιακές δραστηριότητες (Sert, 2019).

αναφέρονται στο ρόλο του βλέμματος κατά τη διαχείριση της προσοχής σε μια τάξη ενηλίκων ESL (Hall & Looney, 2019). Σύμφωνα με τα δεδομένα τους, αναδεικνύεται ότι το βλέμμα των δασκάλων μετατοπίζεται από τις/τους μεμονωμένες/ους μαθήτριες/τές στο σύνολο των μαθητριών/τών, με στόχο να επιστήσουν την προσοχή σε πληροφορίες που σχετίζονται με ολόκληρη την τάξη. Τα ευρήματα του Sert (2019) παρέχουν περαιτέρω στοιχεία που αποδεικνύουν ότι το βλέμμα είναι μια σημαντική πηγή στη διαχείριση της επιστημικής στάσης και των θεσμικών ρόλων και ευθυνών στην τάξη (Hall & Looney, 2019). Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η σημασία της αμοιβαίας βλεμματικής επαφής μεταξύ του δασκάλου και των μεμονωμένων μαθητών στη δημιουργία ενός χώρου συμμετοχικής μάθησης με βάση τις θεωρητικές αφετηρίες του Goodwin (1981). Η Matsumoto (2019) αντλεί δεδομένα από ένα μάθημα γραφής ESL στην ανώτατη εκπαίδευση (Hall & Looney, 2019). Εξετάζει πώς, σε στιγμές που οι μαθήτριες/τές παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση με βάση τα ενσώματα δεδομένα, η/ο δασκάλα/ος κατευθύνει και ενσωματώνει τις σωματικές ενέργειες της/του μαθήτριας/τή στη διδασκαλία της/του με τρόπους που τραβούν την προσοχή των μαθητριών/τών και διευκολύνουν την κατανόηση του μαθήματος.

Στα παραπάνω παραδείγματα γίνεται φανερό πως η εστίαση στην ενσώματη δράση διαμορφώνει τη διαδικασία παραγωγής δεδομένων, με μία/έναν ερευνήτρια/ή να παράγει συνήθως δεδομένα από βίντεο, καθώς τα ηχητικά δεδομένα δεν επαρκούν για εξωγλωσσικές νύξεις (Lester & O'Reilly, 2019). Στην αποτύπωση των δεδομένων, συμπεριλαμβάνεται ποικιλία μέσων όπως αποσπάσματα ομιλίας, εικόνες (stills) από τα βίντεο ή και γραμμικά σχέδια, όπως στην περίπτωση της Goodwin (2007) τα οποία απεικονίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ ομιλίας και τοποθέτησης του σώματος.

2.1.4. Πολυτροπικές έρευνες διεπίδρασης για το χορό υπό το πρίσμα της ΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθώ σε έρευνες που εμπεριέχουν πολυτροπικά δεδομένα σύμφωνα με το πρίσμα της ΑΣ στην αίθουσα διδασκαλίας χορού και το χορευτικό πλαίσιο γενικότερα. Θα εστιάσω κυρίως στη δουλειά της Keenallik και συνεργατριών/τών της από το 2010 ως το 2021, αλλά θα παραθέσω και επιπλέον έρευνες όπως του Albert (2015) που συνομιλούν με την παρούσα εργασία. Οι ερευνητές/τριες αντλούν από παραδοσιακές οπτικές και σημεία ενδιαφέροντος της ΑΣ όπως η σύνταξη, η εναλλαγή συνεισφορών, η γραμματική και η γλώσσα προεκτείνοντάς τα με βάση την ενσώματη και ολιστική ανάλυση και καθιστώντας αναγκαία την αναπλαισίωσή τους.

Όταν πρόκειται για διδασκαλία μιας σωματικής δεξιότητας όπως αυτής του χορού, ο ρόλος της γλώσσας δεν περιορίζεται σε μια τυπική κωδικοποίηση και επικοινωνία ιδεών και πληροφοριών, αλλά χρησιμοποιείται μαζί με άλλους πολυτροπικούς πόρους. Η εκμάθηση σύγχρονου χορού αλλά

και άλλων μαθημάτων τεχνικής χορού και όχι αυτοσχεδιασμού (όπως το swing που θα δούμε στα παραδείγματά μας), περιλαμβάνει συνήθως τη δοκιμή των κινήσεων με το σώμα μέσα από την αντιγραφή και τη μίμηση (Keevallik, 2021), γεγονός που εμπεριέχει αρκετή πρακτική εξάσκηση. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις, η έρευνα δείχνει πως υπάρχουν μεγάλες ποσότητες γλώσσας που εμπλέκονται στο μάθημα χορού (Keevallik 2010, 2013). Οι εκπαιδευτριες/τές εξηγούν, ανατέμνουν, διευκρινίζουν, ιστοριοποιούν, διορθώνουν και τμηματοποιούν σχετικές πτυχές των κινήσεων με λεκτικά μέσα μεταξύ άλλων. Άλλες πτυχές του χορού, όπως ο χρόνος (ρυθμοί και ακολουθίες), η φρασεολογία και η μυϊκή ένταση δύσκολα μπορούν να μεταφερθούν απλώς μέσω ενός λεκτικού κώδικα και αποκτώνται αναγκαστικά μέσω επαναλαμβανόμενης εξομοίωσης. Οι μεμονωμένες αισθήσεις του κινούμενου σώματος αποτελούν μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις όταν προσπαθεί κανείς να διδάξει άλλα σώματα να «αισθάνονται το ίδιο». Συχνά χρησιμοποιούνται περιγραφικές νοητικές έννοιες, όπως «προσπάθησε να σκεφτείς το X» (Keevallik, 2021).

Μια πρόσφατη έρευνα της Keevallik (2021) που μελετά το ρόλο των φωνητικών οδηγιών στη διδασκαλία ενός μαθήματος swing που βασίζεται σε μίμηση κινήσεων (κατ'αναλογία με τη δομή ενός μαθήματος σύγχρονου χορού σαν αυτό που θα μελετήσουμε), βλέπει τις λεκτικές αυτές παραγωγές ως συλλαβές που εκφράζουν ταυτόχρονα την κίνηση του σώματος και δίνουν στοιχεία για τον τρόπο εκτέλεσης. Δηλαδή, πέραν από τη μετάδοση του γλωσσικού περιεχομένου, η λεκτική οδηγία αποτελεί ένα λεκτικό πόρο που αναδύεται στα σώματα που κινούνται ταυτόχρονα και μεταφέρει νοήματα με βιωματικό τρόπο. Ένα ακόμα παράδειγμα μελέτης της γλώσσας ενσώματα και ολιστικά αποτελεί η έρευνα ενός μαθήματος Pilates όπου αναλύεται η γραμματική στη διεπιδραστική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων (Keevallik & Orgen, 2020). Όπως αναδύεται από τα δεδομένα, η γλωσσική δομή, όπως μετρήματα και φράσεις που παράγει ο/η δάσκαλος/α, πραγματοποιείται βήμα-βήμα σε συντονισμό με τα κινούμενα σώματα των ασκούμενων (στο ίδιο). Σε αντίθεση με τις τυπικές θεωρίες που θεωρούν τη γραμματική ως μηχανισμό για συνεκτική έκφραση προτάσεων, αυτή η μελέτη υποστηρίζει ότι η γραμματική δομή αναδύεται μέσω επαναλαμβανόμενης χρήσης σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δραστηριότητας όπου οι περισσότερες κινήσεις και οδηγίες φαίνεται να είναι γνωστές (στο ίδιο). Σε άλλη μελέτη της Keevallik (2013) που αντλεί πάλι από μαθήματα χορού, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η ελλιπής σύνταξη προβάλλει μια συνέχεια που υλοποιείται έπειτα από το σώμα, δηλαδή το πώς μια οδηγία εκκινεί λεκτικά και ολοκληρώνεται με σωματικούς πόρους χωρίς να ολοκληρώνεται η λεκτική εκφώνηση. Επιπλέον, η Keevallik (2014b) ασχολείται με τη χρήση εκπαιδευτικών οδηγιών στο μάθημα χορού που εμπεριέχουν άυλα αντικείμενα που μετατρέπονται σε ύπαρξη για παιδαγωγικούς

χορούς. Συγκεκριμένα, οι δασκάλες/οι χορού χρησιμοποιούν μέσα σε λεκτικές μεταφορές παραδείγματα από δράσεις με αντικείμενα για να οπτικοποιήσουν λεπτές απτικές και κιναισθητικές εμπειρίες (όπως για παράδειγμα το τέντωμα ενός λαστιχένιου λουριού για τη βιωματική αποτύπωση μιας συγκεκριμένης ποιότητας αντίστασης στην κίνηση). Οι εναλλακτικές σωματικές δραστηριότητες αντιπαρατίθενται με τις χορευτικές, θεωρώντας δεδομένο ότι είναι περισσότερο γνωστές και εύκολες στην κατανόηση (Keevallik, 2014b). Τέλος, λεκτικές έννοιες όπως η παράθεση (quoting) αποτελούν το έναυσμα για την ανάλυση ενσώματων δράσεων, όπως το φαινόμενο της «ενσώματης παράθεσης» («bodily quoting»), που πραγματοποιείται σύμφωνα με την Keevallik (2010) σε μαθήματα Lindy Hop για παιδαγωγικούς σκοπούς. Όπως παρατηρεί στα δεδομένα της, οι δάσκαλοι/ες χορού μιμούνται τις κινήσεις των μαθητών/τριών για να αποδώσουν ενσώματα την αντίθεση μεταξύ λανθασμένης απόδοσης (performance) και σωστής, εμφανίζοντας χαρακτηριστικά όπως η αποσύνθεση, η επισήμανση και η υπερβολή (στο ίδιο). Η αναφορά σε άλλα σώματα (bodily quoting) είναι ένα εγγενώς πολυτροπικό επίτευγμα, όπου φωνητικοί και σωματικοί πόροι συντίθενται για τη δημιουργία συνεκτικής πορείας δράσης (στο ίδιο).

2.2. Κοινωνιολογικές έρευνες για τη διδασκαλία του χορού

Αν και στο παρελθόν έχει καταγγελλθεί η έλλειψη κοινωνιολογικών αναλύσεων του χορού (Thomas 1995), την τελευταία δεκαετία αρκετές μελέτες του μπαλέτου και του σύγχρονου χορού υιοθέτησαν κοινωνιολογικά πλαίσια, χρησιμοποιώντας συχνά τις έννοιες και τις θεωρίες του Pierre Bourdieu (Wainwright, Williams, & Turner, 2005, 2006· Alexias & Dimitropoulou, 2011· Μουρέλου, 2018) και του Michel Foucault (Green, 2001, 2002· Dryburgh & Fortin 2010· Irving & Giles, 2011· Clark & Markula, 2017· Μουρέλου, 2018).

Το έργο του Foucault έχει αξιοποιηθεί για να ασκηθεί κριτική στην κανονικοποίηση του «ιδανικού» λεπτού σώματος της χορεύτριας μπαλέτου στο δυτικό κόσμο (Ritenburg 2010) και να διερευνηθεί η ύπαρξη θετικής και αρνητικής επιτήρησης στον επαγγελματικό χώρο (Dryburgh & Fortin 2010). Η αίθουσα διδασκαλίας θυμίζει το «Πανοπτικό»¹⁵ του Jeremy Bentham, καθώς είναι μια ατμόσφαιρα διαρκούς επιτήρησης με τεχνικές όπως το ντύσιμο (συνήθως στενά ρούχα, για να διαφαίνονται με

¹⁵ Η επιτήρηση κατά το Foucault οργανώνεται ως μια πολλαπλή, αυτόματη και ανώνυμη εξουσία. Έτσι η πειθαρχική εξουσία είναι ταυτόχρονα «αδιάκριτη» (καθώς είναι παντού και βρίσκεται σε επαγρύπνηση) και «διακριτική» (αφού λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό σιωπηλά) (Foucault, 2011b). Για να αναδείξει αυτή τη σιωπηλή λειτουργία της εξουσίας, ο Foucault παρουσιάζει το Πανοπτικό του Jeremy Bentham, το οποίο αποτελεί ένα σχέδιο φυλακής, ένα περιφερειακό οικοδόμημα που διαιρείται σε κελιά και στο κέντρο βρίσκεται ο επιτηρητής, χωρίς όμως οι επιτηρούμενοι να μπορούν να τον δουν. Ως αποτέλεσμα, οι φυλακισμένοι ενεργούν σαν να βρίσκονται υπό επιτήρηση, είναι δηλαδή οι ίδιοι οι φύλακες του εαυτού τους (May, 2019). Το Πανοπτικό δεν παρεμβαίνει ποτέ, ασκείται αυθόρμητα και αθόρυβα (Foucault, 2011b) και η μόνιμη κατάσταση της ορατότητας διασφαλίζει τη λειτουργία της εξουσίας.

καθαρότητα οι κινήσεις), η χρήση του καθρέφτη, ο έλεγχος του σωματικού βάρους. Αν και στο χορό οι χορεύτριες/τές εν αντιθέσει με τις/ους φυλακιζόμενες/ους στο σχήμα του Foucault βλέπουν «τα μάτια» που τους κοιτάνε, οι έρευνες αποδεικνύουν την εσωτερικοποίηση μορφών αυτοπειθάρχησης μετά από χρόνια εκπαίδευσης και «έκθεσης στην ορατότητα» δασκάλων και χορογράφων (Dryburgh & Fortin, 2010). Στην έρευνα των Dryburgh και Fortin (2010), αναλύονται αντιλήψεις χορευτριών/ών μπαλέτου όσον αφορά τις συνέπειες της επιτήρησης σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους, η επιτήρηση κάτω απ'το βλέμμα δασκάλων και χορογράφων θεωρήθηκε ως κάτι «φυσικό», σχεδόν συνώνυμο με το επάγγελμα του χορού, δημιουργώντας αρνητικές αλλά και κάποιες θετικές συνέπειες.

Η έρευνα των Clark και Markula (2017) συνδέει την ανατομοπολιτική του Foucault και την ανάδειξη του μπαλέτου ως μέσο πειθάρχησης σε ερασιτέχνες χορευτές και χορεύτριες μπαλέτου στον Καναδά. Οι ερευνήτριες/τές παραθέτουν διάφορες τεχνικές πειθάρχησης και οργάνωσης του σώματος στο χώρο, το χρόνο και την κίνηση με σκοπό την παραγωγή υπάκουων και χρήσιμων σωμάτων μέσα από το πρίσμα του Foucault στην ερασιτεχνική εκπαίδευση μπαλέτου. Αρχικά, ο χώρος μαθημάτων χορού αφορά ένα κλειστό σύστημα, χωρίς αντιπερισπασμούς. Η ίδια η δομή των μαθημάτων μπαλέτου είναι αυστηρή με τη χρήση της μπάρας στην αρχή για το ζέσταμα και τη συνέχεια στο κέντρο με πηδήματα και άλλες ασκήσεις. Πέραν από την πειθαρχική οργάνωση σωμάτων, ελέγχονται και οι δραστηριότητες, αφού οι μπαλετικές ασκήσεις είναι όλες ελεγχόμενες και διαδέχονται η μία την άλλη συνεχόμενα, με σκοπό τον παραγωγικό χρόνο δίχως ενδιάμεσα κενά. Υπάρχει ακόμα, όπως αναφέρουν, πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα στις σχολές σχετικά με τις διάρκειες και τα επίπεδα των μαθημάτων, ενώ υπάρχουν εξετάσεις που επικυρώνουν κάθε επίπεδο και επιτρέπουν την άνοδο στην ιεραρχία.

Η εξουσία της κανονικοποίησης σύμφωνα με το Foucault εξαναγκάζει στην ομοιογένεια, αλλά και εξατομικεύει επιτρέποντας να σταθμιστούν οι αποκλίσεις. Η έρευνα της Μουρέλου (2018) στις επαγγελματικές σχολές χορού της Λυρικής Σκηνής και της Κρατικής Σχολής Ορχηστρικής Τέχνης αναδεικνύει διάφορους μηχανισμούς πειθάρχησης, όπως τη δημιουργία ενός ομοιογενούς τμήματος, όπου οι σπουδάστριες/τές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο τεχνικής ικανότητας ώστε να ανταποκριθούν στους γρήγορους ρυθμούς διδασκαλίας μιας προκαθορισμένης ύλης. Η πρόοδος κάτω από έναν κοινό ρυθμό και η ταχύτητα αφομοίωσης κάτω από πίεση αποτελούν σημαντικές παραμέτρους παραμονής στις σχολές, καλλιεργώντας μια κουλτούρα ανταγωνισμού μεταξύ σπουδαστριών/τών και το φόβο για αποβολή από τη σχολή. Στο πλαίσιο της πειθαρχίας σύμφωνα με τον Foucault, κάθε άτομο αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση, επομένως η πρόοδος και η

παραγωγικότητα αντιμετωπίζονται εξατομικευμένα (2011b [1976]). Έτσι, παράλληλα με το στοιχείο της ομοιογένειας, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της έρευνας προβαίνουν σε διαρκή ταξινόμηση, όπου η/ο κάθε σπουδάστρια/τής εξατομικεύεται σαν περίπτωση, υπόκειται σε πανοπτικές μεθόδους και αξιολογείται (Μουρέλου, 2018: 114). Σύμφωνα με τη Μουρέλου (2018), ταξινόμηση συχνά μετατρέπεται σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όπου προσδοκίες εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση κάθε σπουδαστή και σπουδάστριας, είναι πιθανό να τη διαμορφώσουν προς την προσδοκόμενη κατεύθυνση. Παρατηρούνται ακόμα μηχανισμοί επιτήρησης όπως η διαχείριση του χρόνου με σκοπό τη μέγιστη αποτελεσματικότητα (στο ίδιο). Ενδείξεις απειθαρχίας επιφέρουν ποινές, όπως οι απουσίες που μάλιστα συχνά επιβαρύνουν όλη την τάξη συλλογικά. Οι μορφές πειθάρχησης ενσωματώνονται από τις/τους ίδιες/ους τις/τους σπουδάστριες/τές, οι οποίες/οι φαίνονται να συμμορφώνονται και να αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο ή, πιο σπάνια να δημιουργούν απόπειρες άμεσης ή έμμεσης αντίστασης, οι οποίες καταστέλλονται. Η Μουρέλου (2018) παρατηρεί διάφορες παραμέτρους που οδηγούν στη συμμόρφωση των σπουδαστών/τριών μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις της: (α) λόγω εξιδανίκευσης των εκπαιδευτικών ως αυθεντίες, (β) λόγω άρνησης της πραγματικότητας, μια στρατηγική επιβίωσης όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, ή (γ) λόγω συμβιβασμού φοβούμενες/οι τις συνέπειες ενδεχόμενης ρήξης με το περιβάλλον της σχολής. Η χρήση του καθρέφτη, αν και συστηματική, φαίνεται να προβληματίζει διδάσκουσες/οντες και σπουδάστριες/τές ως προς τις συνέπειες της συχνής χρήσης της. Ωστόσο, μέσα από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζουσών/όμενων, προκύπτει ως μηχανισμός επιτήρησης η πρακτική της αυτοδιόρθωσης μέσω του καθρέφτη αλλά και χωρίς αυτόν. Τέλος, υπάρχει υποχρεωτική ενδυμασία η οποία διαφέρει ανάμεσα στα μαθήματα του κλασικού και του σύγχρονου χορού (εφαρμοστά στο μπαλέτο, πιο «φαρδιά» ρούχα στο σύγχρονο) με σκοπό την καλύτερη παρατήρηση των σωμάτων διευκολύνοντας τη συνεχή επιτήρηση αλλά και την αυτοεπιτήρηση.

Τέλος, αναγνωρίζοντας τις ελάχιστες κοινωνιολογικές έρευνες που εστιάζουν στο μικροεπίπεδο, η έρευνα των Whiteside και Kelly (2014) υιοθετεί μια εθνογραφική εμπειρική προσέγγιση αντλώντας το μοντέλο δραματουργίας του Erving Goffman για να διερευνήσει τη διαχείριση των εντυπώσεων των συμμετεχουσών/όντων από μια τάξη μπαλέτου στη Σκωτία. Ζητήματα όπως το λεξιλόγιο του μπαλέτου, το ιδίωμα του σώματος του μπαλέτου και η δυναμική δασκάλου-μαθητή αναδεικνύουν τις σκηνοθετημένες παρουσιάσεις του εαυτού, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη μετάδοση της «σωστής» εντύπωσης ή συμπεριφοράς που αναμένονται από μία/έναν χορεύτρια/τή μπαλέτου.

Η συμβολή της μελέτης έγκειται ιδιαίτερα στην ανάδειξη των θεσμικών και καθολικών στοιχείων που ενώ φαίνεται να είναι προσωπικά διαμορφωμένες συμπεριφορές, στην πραγματικότητα έχουν τις ρίζες τους σε προϋπάρχοντες και καθιερωμένους ορισμούς καταστάσεων (Whiteside & Kelly, 2016).

3. Μεθοδολογία

Το παρόν κεφάλαιο εμπεριέχει μεθοδολογικές αφετηρίες και προεκτάσεις της εργασίας μου και συγκεκριμένα: τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, την ερευνητική στρατηγική (συνδυασμός μικροεθνογραφίας και ανάλυσης συνομιλίας σε μια πολυτροπική εκδοχή), στοιχεία για το πεδίο παρέμβασης, για τα υποκείμενα της έρευνας και κριτήρια επιλογής τους, το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της έρευνας που συμπεριλαμβάνει θεσμικές προεκτάσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση χορού στην Ελλάδα και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τα ερευνητικά εργαλεία (βίντεο και συνεντεύξεις), τις μεθόδους με τις οποίες ανέλυσα τα δεδομένα μου (ανάλυση συνομιλίας και θεματική ανάλυση), τα στάδια τα οποία ακολούθησα και τέλος, προκλήσεις που αντιμετώπισα.

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Στην ανάλυση συνομιλίας δεν επιβάλλονται «θεωρητικές ερμηνείες από τα πάνω» και η έρευνα είναι προσανατολισμένη στις/τους συμμετέχουσες/οντες (Βασιλοπούλου, 2014: 83). Σύμφωνα με αυτό το πρίσμα, τα ερευνητικά ερωτήματα δεν προϋπήρχαν της εργασίας, αλλά παράχθηκαν μέσα από τα δεδομένα και την επεξεργασία τους. Τα αναφέρω παρακάτω:

1. Πώς οργανώνεται το μάθημα σύγχρονου χορού (δομή, στόχοι, πλαίσιο) και πώς πραγματοποιείται η διεπίδραση στην τάξη και η εναλλαγή συνεισφορών μέσα από μια μικροσκοπική ματιά;
2. Τι είδους στοιχεία εκδηλώνονται μέσα από την ανάλυση των δεδομένων βίντεο σχετικά με τη χρήση του χώρου και τη συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο μάθημα χορού;
3. Πώς αναδύεται η παιδαγωγική σχέση στη διεπίδραση με τα εργαλεία της ανάλυσης συνομιλίας και ποιες διδακτικές τεχνικές αξιοποιεί η εκπαιδευτικός για να διδάξει; Τι είδους παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετούνται με βάση το ερμηνευτικό πρίσμα του Bernstein;
4. Ποιά μορφή παίρνει η εξουσία και η πειθαρχία στην αίθουσα διδασκαλίας χορού μέσα από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις;
5. Πώς το μικροεπίπεδο της αίθουσας διδασκαλίας χορού συνδέεται με ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα του χορού στην Ελλάδα σύμφωνα με το λόγο των συνεντευξιαζουσών;

Σκοπός των ερωτημάτων αυτών αποτελεί αφενός ο εντοπισμός όλων αυτών των στοιχείων που συντίθενται και διαμορφώνουν το μάθημα του σύγχρονου χορού, από τις διαδράσεις και το λόγο του/της εκπαιδευτικού, μέχρι τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων και τον περιβάλλοντα χώρο. Για την επεξεργασία των ερωτημάτων υιοθετείται μια οπτική απομακρυσμένη από ένα λογοκεντρικό πρίσμα αλληλεπίδρασης, όπου γλώσσα και σώμα κινητοποιούνται με ολιστικό τρόπο μέσα από μια πολυτροπική προσέγγιση όπως προαναφέρθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Όπως αναφέρει η Mondada (2016a), οι ενσώματες πρακτικές είναι ο τόπος στον οποίο τα ευρύτερα ζητήματα σχετικά με τη γλώσσα, το σώμα, τη γνώση, τον πολιτισμό, τις κοινωνικές σχέσεις και τις ταυτότητες διαμορφώνονται τοπικά, εφαρμόζονται και μετασχηματίζονται και ως εκ τούτου γίνονται παρατηρήσιμα για την αναλύτρια. Έτσι, εκκινώντας από το τοπικό πλαίσιο και τη μικροσκοπική ανάλυση της αλληλεπίδρασης όλων των μερών που συμμετέχουν στην έρευνα, η παρούσα εργασία επιδιώκει σε δεύτερο επίπεδο ανάλυσης να συνδέσει την διεπίδραση με τις παιδαγωγικές πρακτικές σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλοσυσχετίσεων με την παιδαγωγική σχέση και την παραγωγή γνώσης και εξουσίας.

3.2. Η ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα συνδυασμό μικρο-εθνογραφίας και ανάλυσης συνομιλίας, στρατηγικές που αναλύονται στις επόμενες ενότητες.

3.2.1. Η μικροεθνογραφία

Η μικροεθνογραφία έχει μικρότερο εύρος και εστίαση από την εθνογραφία, ενώ εξετάζονται οι κοινωνικές συμπεριφορές ενός συγκεκριμένου πεδίου, χωρίς να διευρύνεται η έρευνα στην κουλτούρα και το περιβάλλοντα πολιτισμό (Margolis & Zunjarwad, 2018). Όπως και η εθνογραφία, έτσι και η μικροεθνογραφία εστιάζει στη λεπτομερή παρατήρηση των τρόπων με τους οποίους η κοινωνία δημιουργείται ως προϊόν ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (στο ίδιο). Το πεδίο στην παρούσα έρευνα αποτελεί η αίθουσα διδασκαλίας χορού και μέσω της βιντεοσκόπησης διερευνώνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, σύμφωνα με την ανάλυση συνομιλίας και των προεκτάσεών της για τα οπτικά δεδομένα.

3.2.2. Η ανάλυση συνομιλίας

Η θεωρητική αφετηρία της ανάλυσης συνομιλίας βρίσκεται στο έργο δύο κοινωνιολόγων και συγκεκριμένα του Harold Garfinkel και τον Erving Goffman. Η εθνομεθοδολογία του Garfinkel (1967) μελετά τον μεθοδικό τρόπο με τον οποίο τα μέλη της κοινωνίας δομούν και οργανώνουν την

πραγματικότητά τους ώστε να κάνουν τον κόσμο κατανοητό γύρω τους (Βασιλοπούλου, 2010). Η ευταξία στη διεπίδραση (interaction order) του Erving Goffman (1983) επικεντρώνεται στη μελέτη της διεπίδρασης και των τοπικών χαρακτηριστικών της. Η καθημερινή ζωή προσλαμβάνεται ως ένα κοινωνικά προσδιορισμένο φαινόμενο που εδραιώνεται στο χώρο και το χρόνο ενώ στηρίζεται σε κοινωνικές τελετουργίες κατά τις οποίες τυποποιείται η σωματική και λεκτική συμπεριφορά μέσα από την κοινωνικοποίηση. Στη συνέχεια, η ΑΣ θεμελιώθηκε από το Harvey Sacks και τους συνεργάτες του Schegloff και Jefferson στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Βασιλοπούλου, 2014: 81). Ο Sacks ενδιαφέρθηκε για τη μελέτη και την κατανόηση της κοινωνικής δράσης και θεώρησε τη συνομιλία ως το κατάλληλο πεδίο διερεύνησης της ανθρώπινης δράσης (Heritage, 1995 οπ. Αναφ. σε Βασιλοπούλου, 2014). Η αφετηρία ήταν λοιπόν κοινωνιολογική, αλλά και σε στενή σχέση με την εθνομεθοδολογία (Garfinkel, 1967· Mondada, 2016a), ενώ αργότερα αναπτύχθηκε σε διάφορους κλάδους, όπως η ανθρωπολογία, η επικοινωνία, η εκπαίδευση και η γλωσσολογία (Mondada, 2016a).

Στην ΑΣ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο τοπικό επίπεδο και τις πρακτικές της διεπίδρασης (talk-in-interaction) (Βασιλοπούλου, 2010) και διερευνώνται συνηθισμένες, καθημερινές συνομιλίες αλλά και η θεσμική ομιλία με σκοπό να καταγραφεί η πολύπλευρη φύση της αλληλεπίδρασης (Lester & O'Reilly, 2019). Η έρευνα είναι δηλαδή νατουραλιστική, πραγματοποιείται στο φυσικό πεδίο και όχι σε κατασκευασμένες συνθήκες, ενώ αναλύεται μέσα από την οπτική των συμμετεχόντων/ουσών, ελαχιστοποιώντας τις προκαταλήψεις της ερευνήτριας. Σημασία δεν έχει μόνο το περιεχόμενο της ομιλίας αλλά και η οργάνωσή της (Βασιλοπούλου, 2014). Σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές της ΑΣ, υπάρχει «ευταξία σε όλα τα σημεία» στη γλωσσική διεπίδραση, ενώ οι συνομιλιακές πρακτικές συγκροτούν ενέργειες (Βασιλοπούλου, 2014). Το ενδιαφέρον δηλαδή στρέφεται στον τρόπο κατασκευής των κοινωνικών πράξεων και πώς αυτές αρθρώνονται σε αλληλουχίες σε τοπικό επίπεδο (Βασιλοπούλου, 2010).

Ο Sacks (1992) υποστήριξε ότι μέσω του σχεδιασμού των συνομιλιακών συνεισφορών (conversational turns) γίνονται αντιληπτές οι διαδράσεις και πώς η εναλλαγή των συνεισφορών δημιουργεί κανονιστικές προσδοκίες σχετικά με το τι πρόκειται να ακολουθήσει στην ομιλία (Lester & O'Reilly, 2019). Μέσα από μια λεπτομερή διερεύνηση, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες διαχειρίζονται τις ενέργειες με διαδοχικό τρόπο, στιγμή προς στιγμή, μέσω του τρόπου με τον οποίο μια ενέργεια ανταποκρίνεται αναγνωρίσιμα σε μια άλλη ή ξεκινά μια νέα ακολουθία (Schegloff 2007 οπ.αναφ. σε Mondada, 2016a). Με λίγα λόγια η ΑΣ ως μεθοδολογική προσέγγιση στοχεύει στη διερεύνηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και

αναδεικνύει πώς οι άνθρωποι διατηρούν τη διυποκειμενική συνοχή (intersubjective coherence) των δράσεων αυτών (Drew, 2015).

Στην ΑΣ γίνεται η διάκριση μεταξύ καθημερινού και θεσμικού λόγου. Στο θεσμικό λόγο, η σχετική κατανομή των συνεισφορών αποφασίζεται εκ των προτέρων και όχι τοπικά (Βασιλοπούλου, 2010). Όπως αναλύεται στη βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορα κανονιστικά πρότυπα της εναλλαγής συνομιλητών/τριών στη συνομιλία, δηλαδή συμβάσεις και κανόνες που διαφοροποιούνται με βάση το πλαίσιο, όπως θα δούμε και στην επόμενη ενότητα για τη σχολική τάξη. Γενικότερα κάποιες βασικές τάσεις και χαρακτηριστικά της ΑΣ είναι τα εξής: α) 1 ομιλητής/τρια τη φορά, β) αλλαγή συνομιλητριών/τών, γ) ελαχιστοποίηση παύσεων και επικαλύψεων μεταξύ συνεισφορών (Βασιλοπούλου, 2014). Βασική μονάδα ανάλυσης στην ΑΣ η συνεισφορά (turn) και βασική μονάδα αλληλουχίας τα «γειτνιαστικά ζεύγη», τα οποία συγκροτούνται με βάση την έννοια της προτίμησης (Βασιλοπούλου, 2014). Οι συνεισφορές συνδέονται μεταξύ τους μέσα από το σύστημα της εναλλαγής συνεισφορών (turn-taking), το οποίο αφορά τη σειρά με την οποία οι ομιλήτριες/τές παίρνουν το λόγο στη συνομιλία (Βασιλοπούλου, 2010)¹⁶. Αναλυτικότερα στοιχεία και επεξηγήσεις παρατίθενται στο Παράρτημα στην ενότητα των βασικών εννοιών και ορισμών.

Στην παρούσα έρευνα, μέσα από τη λεπτομερή παρατήρηση των λεκτικών και ενσώματων πρακτικών μελετάται η φυσική συνομιλία σε ένα θεσμικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στην αίθουσα διδασκαλίας χορού. Η κοινωνική δράση «φωτίζεται από τα μέσα», όπως αυτή ορίζεται από τα υπό μελέτη υποκείμενα. Σε αυτό το πλαίσιο, εντοπίζεται πώς η εξουσία παράγεται στο λόγο και μέσα από το λόγο. Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης στο μικρο-επίπεδο δίνεται έμφαση σε ζητήματα εναλλαγής συνεισφορών, κυριαρχίας, ασυμμετριών και άνισης κατανομής συνομιλιακών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων όπως αυτά παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχουσών/όντων και όχι με βάση εξωτερικά πλαίσια αναφοράς (Βασιλοπούλου, 2010).

¹⁶ Σύμφωνα με τους Sacks, Schegloff, & Jefferson (1974: 704) το σύστημα εναλλαγής συνεισφορών (turn-taking) εμπεριέχει ένα σύνολο άρρητων κανόνων που έχει το εξής σχήμα:

Στην πρώτη κατάλληλη θέση μετάβασης (*transition relevance place*), σημείο δηλαδή όπου γραμματικά, πραγματολογικά και επιτονικά η συνεισφορά δείχνει να βρίσκεται στο τέλος της:

α. ο/η τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια μπορεί να επιλέξει τον/την επόμενο/η. Αν δε συμβεί αυτό τότε μπορεί να υπάρξει:

β. αυτοεπιλογή ενός/μίας ομιλητή/τριας για την επόμενη συνεισφορά. Αν συμβεί ούτε αυτό τότε

γ. ο τρέχων/ουσα ομιλητής/τρια μπορεί να συνεχίσει μέχρι να βρεθεί στην επόμενη κατάλληλη θέση μετάβασης και να εφαρμοστούν εκ νέου οι κανόνες (α-γ).

3.3. Επιλογή πλαισίου, συμμετεχουσών/όντων και κριτήρια επιλογής

Το τμήμα που παρακολούθησα είναι το γ' έτος της επαγγελματικής σχολής χορού Movimento¹⁷ κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022, δηλαδή τελειόφοιτοι/ες σπουδαστές/τριες. Αποτελείται από 28 άτομα διαφορετικών ηλικιών (20-27), 2 εκ των οποίων είναι άνδρες. Κάποιες/οι σπουδάστριες/τές έχουν πραγματοποιήσει άλλες σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου πριν τις τωρινές σπουδές τους (που είτε τις έχουν ολοκληρώσει είτε όχι), ενώ για άλλες/ους η επαγγελματική σχολή χορού αποτελεί την πρώτη επαφή με μεταλυκειακές σπουδές. Η εκπαιδευτικός έχει σχεδόν 20ετή εμπειρία και παράλληλα εργάζεται ως χορεύτρια. Το μάθημα που παρακολούθησα πραγματοποιείται 3 φορές την εβδομάδα με συντονίστρια τη συνεργαζόμενη εκπαιδευτικό, ενώ τις υπόλοιπες 2 φορές κάνουν τεχνική σύγχρονου χορού με έναν άλλο δάσκαλο. Ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχουσών/όντων αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που επηρεάζει τη δομή και διάφορα άλλα στοιχεία του μαθήματος, όπως αποκαλύπτεται στις συνεντεύξεις αλλά και στις παρατηρήσεις μου. Για αυτό το λόγο, ενώ η διάρκεια των μαθημάτων είναι κανονικά μιάμιση ώρα, κάποιες μέρες που υπήρχε η δυνατότητα το μάθημα διαρκούσε μία ώρα και τρία τέταρτα.

Σχετικά με τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου πλαισίου, αρχικά επέλεξα να συλλέξω δεδομένα από μια επαγγελματική σχολή χορού (και όχι κάποιο ερασιτεχνικό τμήμα), με σκοπό να αναδείξω τις παιδαγωγικές οπτικές που υιοθετούνται σε μαθήματα που προετοιμάζονται μελλοντικοί επαγγελματίες χορού και εκπαιδευτικοί. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει πως η ανυπαρξία παιδαγωγικών μαθημάτων η οποία παρατηρείται στην ελληνική εκπαίδευση χορού οδηγεί τις/τους υποψήφιες/ους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν τη μέθοδο «διδάσκω όπως διδάχτηκα» (teaching as I was taught) (Warburton, 2008· Sims & Erwin, 1012· Παπαδοπούλου, 2018). Επομένως, οι αθέατες όψεις των παιδαγωγικών πρακτικών που διδάσκονται ακόμα και σε ένα μάθημα τεχνικής χορού αποκτούν μεγάλη βαρύτητα καθώς γίνονται ένα παράδειγμα προς μίμηση, ειδικά όταν απουσιάζουν αναστοχαστικές διαδικασίες. Ακόμη, επέλεξα το μάθημα του σύγχρονου χορού και όχι του μπαλέτου ή κάποιου άλλου είδους γιατί με ενδιαφέρει να μελετήσω τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις συνέπειές τους σε μια φαινομενικά προοδευτική τέχνη που προάγει την ελευθερία κίνησης και έκφρασης με μια κριτική ματιά. Τέλος, στη συγκεκριμένα σχολή υπήρχε χωροχρονική δυνατότητα παρακολούθησης από την ερευνήτρια και ευκολία στην πρόσβαση. Λόγω της ιδιαιτερότητας της χρήσης του βίντεο ως μεθόδου συλλογής δεδομένων, προσέγγισα ένα άτομο-κλειδί του οικείου μου περιβάλλοντος που με έφερε σε επαφή με την εκπαιδευτικό που συνεργαστήκαμε. Αυτό το βήμα, που συνδυάζει τη δειγματοληψία ευκολίας με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Τσιώλης, 2014)

¹⁷ Αποτελεί ψευδώνυμο για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχουσών/όντων.

θεωρώ συνέβαλλε στη δημιουργία εμπιστευτικού κλίματος για την άδεια βιντεοσκόπησης αλλά και την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

Για την επιλογή των σπουδαστριών που έδωσαν συνέντευξη δεν υπήρχε κάποιο κριτήριο πέρα από το φύλο, καθώς ενημέρωσα το σύνολο της τάξης για τη διαδικασία των συνεντεύξεων, ζητώντας να συμμετέχουν δύο σπουδάστριες και ένας σπουδαστής, για να έχω ποικιλία στα δεδομένα μου. Ωστόσο, προθυμοποιήθηκαν 4 σπουδάστριες, τις οποίες και δέχτηκα για να μου δώσουν συνέντευξη. Ο πίνακας παρακάτω δίνει κάποιες λεπτομέρειες για τις σπουδάστριες που έδωσαν συνέντευξη και ισχύουν για την περίοδο της συνέντευξης:

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Ηλικία που ξεκίνησε χορό	Άλλες σπουδές (εκτός χορού)
Δάφνη	22	4	Σπουδάζει παράλληλα
Φωτεινή	28	19	Είναι απόφοιτος ΑΕΙ
Κωνσταντίνα	24-25	5	Είναι απόφοιτος ΑΕΙ
Ναταλία	22	12	Όχι

3.4. Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της έρευνας

Αν και η εκπαιδευτική πολιτική για το χορό στην Ελλάδα είναι ένα αρκετά ευρύ θέμα που ξεπερνάει τους στόχους της παρούσας διπλωματικής εργασίας, σε αυτή την ενότητα θα δώσω ορισμένα στοιχεία του νομικού πλαισίου που συγκροτεί τις Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές Χορού (στο εξής ΑΕΣΧ) και την απουσία πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που καθορίζει το πλαίσιο στο οποίο υπόκεινται το επαγγελματικό έτος που παρακολούθησα. Στη συνέχεια, θα αναφερθώ επιγραμματικά στο περιεχόμενο και την παιδαγωγική προσέγγιση των επαγγελματικών σπουδών με βάση κάποιες ελληνικές έρευνες.

3.4.1. Ο θεσμός των Ανώτερων Επαγγελματικών Σχολών Χορού στην Ελλάδα

Οι δασκάλες/οι χορού στην Ελλάδα σήμερα αποφοιτούν από μεταλυκειακές σχολές τριετούς φοίτησης¹⁸ που ανήκουν μέχρι πρόσφατα ανήκαν στην Ανώτερη Εκπαίδευση¹⁹. Συγκεκριμένα, υπάρχει μία δημόσια Ανώτερη Επαγγελματική Σχολή Χορού, η Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης

¹⁸ (www.yppo.gr)

¹⁹ Η πανεπιστημιακή ή τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως «Ανώτατη εκπαίδευση», σε αντίθεση με τον χαρακτηρισμό «Ανώτερη εκπαίδευση» που εφαρμόζεται για τα μαθήματα μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Pantazopoulou. 2021).

(ΚΣΟΤ) και δεκαοχτώ ιδιωτικές Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές Χορού²⁰ (στο εξής ΑΕΣΧ). Από τη δημιουργία των ΑΕΣΧ το 1937 μέχρι και σήμερα, από τις σχολές αυτές αποφοιτούν χορεύτριες/τές, χορογράφοι και καθηγήτριες/τές κλασικού και σύγχρονου χορού στην Ελλάδα. Το πτυχίο δεν έχει αναγνωριστεί σαν ανεξάρτητο πτυχίο ανώτερης εκπαίδευσης και μέχρι πρότινος θεωρούνταν «αταξινόμητο» και «αδιαβάθμητο» και ως αποτέλεσμα να απορρίπτεται από το κράτος ως τομέας/κλάδος εργασίας και στερείται οποιασδήποτε βασικής αμοιβής στα μισθολογικά κλιμάκια (Pantazopoulou, 2021· Tsompanaki & Benn, 2011). Αυτό συνεπάγεται ότι οι απόφοιτες/οι επαγγελματικών σχολών χορού δεν επιτρέπεται να απασχολούνται ως εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία ή σε ακαδημαϊκές θέσεις (Savrami, 2012). Όσες και όσοι επιθυμούν τη συνέχιση των σπουδών σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο πρέπει να μεταβούν στο εξωτερικό, εφόσον δεν υπάρχουν αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα. Ακόμα και με μεταπτυχιακές σπουδές, οι χορεύτριες/τές που έχουν αδιαβάθμητο πτυχίο δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τους μεταπτυχιακούς τους τίτλους σπουδών επιστρέφοντας στην Ελλάδα, συχνά καταφεύγοντας στον Διεπιστημονικό Οργανισμό Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (ΔΟΑΤΑΠ), με μεγάλη χρονοτριβή και γραφειοκρατία (Tsompanaki, 2014).

Μια μεμονωμένη προσπάθεια αναγνώρισης της ισοτιμίας του τίτλου σπουδών των ανώτερων σχολών καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είχε πραγματοποιηθεί για αποφοίτους μέχρι το 2003 (Tsompanaki, 2014). Ωστόσο, η κυβέρνηση²¹ με βάση το προεδρικό διάταγμα 85/2022 ορίζοντας το προσοντολόγιο για κάθε εργασιακό κλάδο, αποφασίζει να υποτιμήσει τις καλλιτεχνικές σπουδές, εξισώνοντας τα μέχρι πρότινος αδιαβάθμητα πτυχία της επαγγελματικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με απολυτήρια λυκείου, κάτι που πλήττει τις ΑΕΣΧ μεταξύ άλλων κλάδων (ηθοποιών, μουσικών). Η υποβάθμιση των διπλωμάτων οδηγεί και σε συνακόλουθη υποβάθμιση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των εργαζόμενων στο χώρο του χορού καθώς τις/τους κατατάσσει μισθολογικά στην κατηγορία του ανειδίκευτου εργάτη. Πολλά σωματεία και σύλλογοι σπουδαστριών/τών²² έγραψαν κείμενα, οργάνωσαν συγκεντρώσεις και πορείες διαμαρτυρίες

²⁰ <https://www.culture.gov.gr/el/service/SitePages/view.aspx?iID=2601>

²¹ Το ΠΔ 85/2022 συνυπογράφηκε από τα Υπουργεία Εσωτερικών, Οικονομικών και Παιδείας (Μ. Βορίδη, Θ. Σκυλακάκη, Ν. Κεραμέως) και την Πρόεδρο της Δημοκρατίας Κατερίνα Σακελλαροπούλου.

²² Αναφέρονται ενδεικτικά:

Σ.Ε.ΧΩ.ΧΟ. (Σωματείο Εργαζομένων στο χώρο του χορού)

ΣΕΗ (Σωματείο Ελλήνων Ηθοποιών)

ΣΣΣΧΘΚ (Σύλλογος Σπουδαστών Σχολών Χορού, Θεάτρου & Κινηματογράφου)

ΣΣΣΔΤΕΘ (Σύλλογος Σπουδαστών/τριών Σχολής Δραματικής Τέχνης Εθνικού Θεάτρου)

αιτούμενες/οι: ίδρυση ανώτατης βαθμίδας για τις παραστατικές τέχνες, διαβάθμιση των διπλωμάτων και άμεση απόσυρση του ΠΔ 85.

Η διπλωματική διατριβή της Pantazopoulou (2021) διερευνά τους κοινωνικοπολιτικούς και ιστορικούς λόγους της απουσίας ενός ελληνικού Πανεπιστημίου Χορού, εξετάζοντάς τη στο πλαίσιο της ευρύτερης απαξίωσης των καλλιτεχνικών και ανθρωπιστικών σπουδών μέσα στο νεοφιλελεύθερο καπιταλιστικό σύστημα. Μέσα από τις συνεντεύξεις της με καταξιωμένους ανθρώπους του χώρου του χορού, αναδεικνύονται μεταξύ άλλων στοιχεία όπως η λογοκεντρική κουλτούρα στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο και η ταυτόχρονη έλλειψη ενός δομημένου και αρθρωμένου χορευτικού Λόγου (discourse) σε σύνδεση με την ελληνική νεοφιλελεύθερη συγκυρία.

Παράλληλα, πέραν του ότι ο χορός δεν έχει ακόμη καθιερώσει ανεξάρτητο πτυχίο μεταξύ των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της Ελλάδας (Savrami, 2012· Tsompanaki, 2014), ο χορός ως αυτόνομο επιστημονικό αντικείμενο δεν υπάρχει σε σπουδές προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου στο ελληνικό πανεπιστήμιο (Tsompanaki, Benn, 2011), με ελάχιστες εξαιρέσεις (π.χ. μάθημα επιλογής με τίτλο «Χορός και Κοινωνία» στο Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Η απουσία του χορού στα ελληνικά πανεπιστήμια φανερώνεται και μέσω της περιορισμένης υπάρχουσας βιβλιογραφίας και ερευνών που έχουν εκπονηθεί σχετικά με το χορό (Tsompanaki, 2011· Panourgia, 2017· Μουρέλου, 2018).

3.4.2. Περιεχόμενο και παιδαγωγική προσέγγιση των σπουδών στις ΑΕΣΧ

Τα μαθήματα που διδάσκονται στις ανώτερες σχολές χορού ορίζονται από το άρθρο 23 του ΠΔ 372/83, δηλαδή από το 1983 δεν έχει αναμορφωθεί το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο λειτουργεί δεσμευτικά, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας στις ΑΕΣΧ. Σε αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, οι ΑΕΣΧ υπάγονται στο Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού και όχι στο Υπουργείο Παιδείας, γεγονός που αποδεικνύει την αποσύνδεσή τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τη Smith-Autard (1994:27) υπάρχουν τρία μοντέλα χορευτικής εκπαίδευσης: η **εκπαιδευτική** (educational) με έμφαση στη διαδικασία, η **επαγγελματική** (professional), με έμφαση στο προϊόν και η **ενδιάμεση** (midway) με έμφαση στη διαδικασία και το προϊόν. Ακόμη, υπάρχουν κατευθύνσεις που εστιάζουν στη χορευτική δεξιότητα (performing), στη δημιουργικότητα (creating) και τη θεωρητική κατάρτιση/ικανότητα εκτίμησης (appreciating) (στο ίδιο). Οι έρευνες για τις επαγγελματικές σχολές χορού στην Ελλάδα (Panourgia, 2017· Μουρέλου, 2018· Παπαδοπούλου, 2018) δείχνουν τη στοχοπροσήλωση στη δημιουργία ικανών χορευτικών

σωμάτων δίχως ισότιμη καλλιέργεια άλλων δεξιοτήτων, ενώ κυριαρχεί μια μονοδιάστατη διδακτική προσέγγιση, η οποία είναι δασκαλοκεντρική, ατομική, σε κλίμα ανταγωνισμού με διαρκείς αξιολογήσεις και αρνητικούς σχολιασμούς (Μουρέλου, 2018· Παπαδοπούλου, 2018· Tsompanaki, 2014). Έτσι θα λέγαμε ότι από τις τρεις κατηγορίες της Smith-Autard (1994), η εκπαίδευση των ΑΕΣΧ τοποθετείται στην επαγγελματική, με έμφαση στη χορευτική δεξιοτεχνία και τη διάπλαση των σωματικών χαρακτηριστικών μέσα από καθημερινά τεχνικά μαθήματα. Η προσέγγιση αυτή παράλληλα με την απουσία παιδαγωγικών μαθημάτων, διαιωνίζει το μοντέλο «διδάσκω όπως διδάχτηκα» (teaching as I was taught) (Warburton, 2008), όπου δίχως αναστοχασμό για τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, η παραδοσιακή διδασκαλία χορού αναπαράγεται και παραμένει η κυρίαρχη (Warburton, 2008· Παπαδοπούλου, 2018).

3.4.3. Το μάθημα του σύγχρονου χορού στις ΑΕΣΧ

Ο σύγχρονος χορός είναι το δεύτερο σε σειρά βασικό μάθημα των Ανώτερων Επαγγελματικών Σχολών Χορού μετά τον κλασικό χορό έχοντας μιάμιση ώρα διάρκεια στο ημερήσιο πρόγραμμα σπουδών (ΠΔ 372/1983· Πανουργιά, 2020). Η εργασία της Πανουργιά (2020) ασχολείται με την καταγραφή και ανάλυση του χορογραφημένου μαθήματος σύγχρονου χορού το οποίο παρουσιάζεται ενώπιον της καλλιτεχνικής εξεταστικής επιτροπής του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού μέσα από το παράδειγμα δύο Ανώτερων Ιδιωτικών Επαγγελματικών Σχολών Χορού, της «Ανώτερης Επαγγελματικής Σχολής Χορού ΜΟΡΑΓΕΜΟΥ»²³ και της «Ανώτερης Επαγγελματικής Σχολής Χορού Ακτίνα». Όπως αναφέρει η Πανουργιά (2020: 49), στο παράρτημα 3 του Προεδρικού Διατάγματος 372/1983 (2140-2143), γίνεται αναφορά στα δυο κυριότερα συστήματα του σύγχρονου χορού τα οποία είναι: 1. το αμερικάνικο με κύρια ηγετική μορφή τη Martha Graham και 2. το γερμανικό με κύρια ηγετική μορφή τη Mary Wigman. Ωστόσο, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, οι καθηγήτριες/τές σύγχρονου χορού διατηρούν την ελευθερία να εξελίσσουν τις τεχνικές αυτές. Μάλιστα στην πράξη σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα χορογραφημένα μαθήματα σύγχρονου χορού των διπλωματικών εξετάσεων έχουν μεγάλη απόκλιση από το περιεχόμενο όπως αυτό προσδιορίζεται από το ΠΔ του 1983 και διαπιστώνεται μια ποικιλομορφία.

Με βάση όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο της έρευνας αναδεικνύει ιδιαίτερες συνθήκες για τη θέση του χορού στο ελληνικό πεδίο και την εκπαίδευσή του, καθιστώντας απαραίτητη τη σύνδεση της αίθουσας της διδασκαλίας χορού με μια

²³ Μέχρι πρόσφατα είχε την επωνυμία «Ραλλού Μάνου και Σια» και με αυτόν τον τρόπο αναφέρεται στην έρευνα της Πανουργιά (2020).

μακροσκοπική οπτική, επομένως και τα ερευνητικά εργαλεία χρειάζεται να εντοπίζουν τα αλληλοδιαπλεκόμενα πεδία ανάλυσης που επιχειρεί η παρούσα εργασία.

3.5. Ερευνητικά εργαλεία

Οι ερευνητικές μέθοδοι δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά αντιθέτως προϋποθέτουν συγκεκριμένες θέσεις για την κοινωνική πραγματικότητα και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί (Κυριαζή, 2011:19). Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση η οποία είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2011: 18). Η άποψη αυτή διαφέρει από τον αντικειμενικό ερευνητή, ο οποίος παραμένει μια αόρατη φωνή εξουσίας, γιατί πιστεύει ότι έτσι εξασφαλίζεται η «αντικειμενικότητα» της έρευνας (Mason, 2011· Κυριαζή, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για την προώθηση και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι: 1) βιντεοσκόπηση, η οποία επιτρέπει να μελετήσω εις βάθος το τοπικό πλαίσιο παραγωγής λόγου και σώματος, 2) ημιδομημένες συνεντεύξεις, με σκοπό την ανάδειξη της οπτικής και των αντιλήψεων των συμμετεχουσών/όντων στην έρευνα. Παράλληλα, αξιοποιώ σημειώσεις πεδίου και ημερολόγιο στο πλαίσιο της μικρο-εθνογραφίας, όπου αποτυπώνω τη μεγαλύτερη εικόνα των δράσεων στις παρατηρήσεις μου και τον προσωπικό μου αναστοχασμό.

3.5.1. Το βίντεο ως εργαλείο παραγωγής δεδομένων: οφέλη χρήσης και προκλήσεις

Το βίντεο ως τεχνική παραγωγής δεδομένων έχει πολλαπλά οφέλη (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Αρχικά, δίνει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να καταγράφει τις φυσικές δραστηριότητες όπως προκύπτουν στο πεδίο, αναδεικνύοντας την οπτική των συμμετεχουσών/όντων, μια σημαντική παράμετρο για την ανάλυση συνομιλίας. Ακόμη, προσφέρει ποικίλες δυνατότητες παύσης και επανάληψης του οπτικού υλικού παρέχοντας ακρίβεια (Margolis & Zunjarwad, 2017) και φέροντας στην επιφάνεια στοιχεία που μπορεί εκ πρώτης όψης να ήταν αόρατα ή να θεωρούνταν ως δεδομένα (Βασιλοπούλου, 2010). Επιπλέον, το βίντεο επιτρέπει την περιγραφή της ενσώματης αλληλεπίδρασης (στάση σώματος, βλέμμα, χειρονομίες κλπ) και την ανάλυσή της παραθέτοντας εικόνες/οπτικό κείμενο (stills) σε αντιπαραβολή με το λεκτικό κείμενο. Διευκολύνει στη διάδοση δεδομένων σε πολλαπλές γεωγραφικές τοποθεσίες για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών (Kimura, Malabarda & Kelly Hall, 2018). Αποτελεί εξαιρετικό υλικό κατανόησης των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων, ειδικά σε δομές όπως αυτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Klette et al, 2018) σαν αυτή που εξετάζουμε στην παρούσα έρευνα. Η βιντεοσκόπηση σε μια

εκπαιδευτική συνθήκη, μας επιτρέπει να δούμε πτυχές της που είναι αδύνατο να παρατηρήσουμε με μια απλή θέαση αποκαλύπτοντας αλληλεπικαλυπτόμενες ενσώματες δράσεις που αποτελούνται όχι μόνο από τις λεκτικές οδηγίες της/του εκπαιδευτικού αλλά και από τις πολυτροπικές ενέργειες των όλων των συμμετεχουσών/όντων (Kimura, Malabarda & Kelly Hall, 2018). Η διδασκαλία είναι ένα πολύπλοκο και πολύπλευρο φαινόμενο της κοινωνικής πραγματικότητας και μπορεί έτσι να απομονωθεί και να αποκωδικοποιηθεί μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις και διαφορετικά πρίσματα (Blikstad-Balas, 2017).

Πέραν από τα οφέλη της χρήσης του βίντεο, υπάρχουν και αρκετές δυσκολίες που συναντά η ερευνήτρια. Αρχικά, υπάρχουν δυσκολίες που σχετίζονται με τεχνικά ζητήματα, όπως η εύρεση του εξοπλισμού και ο τρόπος χρήσης του οπτικοακουστικού υλικού. Χρειάζονται θα λέγαμε «σκηνοθετικές επιλογές», όπως το πόσο κοντά η μακριά θα πραγματοποιηθούν οι λήψεις αλλά και επιλογές που σχετίζονται με τον όγκο του υλικού και τη μεταφορά του. Τέλος, ζητήματα δεοντολογίας καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικά σχετικά με τη συγκατάθεση και την ανωνυμοποίηση των συμμετεχουσών/όντων στις λήψεις. Στην παρούσα εργασία διέθετα δύο κάμερες, όπου με την πρώτη βιντεοσκοπούσα το γενικό πλαίσιο και με τη δεύτερη έκανα zoom σε λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά που μου κέντριζαν το ενδιαφέρον με βάση τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Με τις λήψεις προσπαθούσα να αποτυπώσω παράλληλα το γενικό πλαίσιο, αλλά και τη μικρο-ανάλυση μέσα από τη στάση του σώματος, τις θέσεις, τις κινήσεις, το βλέμμα, τους διαλόγους. Σε σχέση με τη δεοντολογία της έρευνας, κατά την πιλοτική μου παρατήρηση μοίρασα στις/τους σπουδάστριες/τές έγγραφο συγκατάθεσης στην έρευνα μετά από ενημέρωση για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της και επιπλέον αξιοποιώ επιλεγμένες εικόνες (snapshots) από τα βίντεο τα οποία έχω επεξεργαστεί θολώνοντας τα πρόσωπα ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των υποκειμένων.

Σε σχέση με τη διαχείριση του βίντεο στο στάδιο της αποτύπωσης, σημειώνεται πως η διαδικασία μεταγραφής από οπτικοακουστικά δεδομένα είναι μια ιδιαίτερη διαδικασία. Η μεταγραφή δε μετασχηματίζει απλώς ένα αρχείο ήχου βίντεο σε γραπτή αναπαράσταση, αλλά παράγει νοήματα με ενεργητικό τρόπο (Albert, 2017). Δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία στην ΑΣ, ενώ απαιτεί μια αναστοχαστική στάση (Lester & O'Reilly). Περιλαμβάνει επανειλημμένη επανεξέταση των δεδομένων για τη δημιουργία μιας αρχικής περιγραφής που μπορεί να ελεγχθεί από άλλες/ους από πρώιμο στάδιο, ένα χρήσιμο στοιχείο για την αξιοπιστία της έρευνας. Σύμφωνα με το σύστημα απομαγνητοφώνησης της Jefferson (2004), η λεκτική αλληλεπίδραση πληκτρολογείται σταδιακά, ενώ παράλληλα προστίθενται σύμβολα που διατάσσονται χωρικά για να υποδεικνύουν χρονικά και παραγωγικά χαρακτηριστικά της ομιλίας (Albert, 2017). Δηλαδή δεν αποτυπώνονται απλά οι

λέξεις, αλλά αναγράφονται αναλυτικά στοιχεία όπως: επιτονισμοί, ένταση φωνής, ταχύτητα ομιλίας, αλληλεπικαλύψεις ήχων, γέλιο, παύσεις. Η ενσώματη στροφή (Neville, 2015) στη βιβλιογραφία της ΑΣ οδήγησε τις/τους ερευνήτριες/τές να προσθέσουν περισσότερες λεπτομέρειες στις μεταγραφές της ομιλίας, χρησιμοποιώντας συχνά εικονογραφήσεις για να περιγράψουν τη χειρονομία και την κατεύθυνση του βλέμματος, καθώς και διαγραμματικές αναπαραστάσεις, όπως για παράδειγμα διαγράμματα επιτονισμού και φωνολογικές λεπτομέρειες (Albert, 2017). Υπάρχουν διάφορα συστήματα μεταγραφής εικόνας από το βίντεο για τα πολυτροπικά δεδομένα με κυρίαρχο αυτό της Mondada (2016b) για τη γραπτή αποτύπωση στοιχείων όπως το βλέμμα, οι χειρονομίες σε συνδυασμό με εικόνες (stills) από τα βίντεο. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός των συστημάτων μεταγραφής Jefferson (2004) και Mondada (2016b), όπως αυτά αποτυπώνονται στο Παράρτημα 2 σε μια απλοποιημένη εκδοχή και εστιάζοντας στο σημείο ενδιαφέροντος ανά περίπτωση.

3.5.2. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Η επιλογή της συνέντευξης ως μεθοδολογικό εργαλείο παραγωγής δεδομένων αναδεικνύει την πεποίθηση ότι η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι εμπειρίες και οι διαδράσεις των ανθρώπων συνιστούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας (Mason, 2011). Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήσα είχαν ένα σχετικά ανεπίσημο ύφος κοντά στην καθημερινή συζήτηση, ακολουθώντας έναν οδηγό συνέντευξης αλλά προσθέτοντας νέα ερωτήματα και διαλογικές διεργασίες με βάση την εξέλιξη της σκέψης των ερευνητικών υποκειμένων και τη ροή του λόγου κατά τη συνέντευξη. Επιπλέον, αν και η συνέντευξη ήταν περιορισμένης έκτασης και στοχευμένου περιεχομένου, είχε στοιχεία αφηγηματικής έρευνας, καθώς κυρίως η εκπαιδευτικός αλλά και οι σπουδάστριες κλήθηκαν να ανασύρουν σταθμούς της ζωής τους που επηρέασαν την εκπαιδευτική τους ή τη μαθητική τους πορεία αντίστοιχα σε μια αναστοχαστική διάσταση (Τσάφος, 2021).

3.6. Μέθοδοι ανάλυσης

Στην παρακάτω ενότητα θα αναφερθούν συνοπτικά οι μέθοδοι ανάλυσης των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας: η διεπιδραστική ανάλυση για το βίντεο και η θεματική ανάλυση για τις συνεντεύξεις.

3.6.1. Μέθοδοι ανάλυσης οπτικοακουστικών δεδομένων: ΑΣ και πολυτροπική ανάλυση

Όπως αναφέραμε, κατά την εφαρμογή της ΑΣ οικοδομείται σταδιακά μια θεωρία που βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, δεν επιβεβαιώνεται δηλαδή κάποια προϋπάρχουσα θεωρία και προκαθορισμένες αυστηρές υποθέσεις, επομένως και η ανάλυση ακολουθεί ένα ευέλικτο σχήμα που αναπροσαρμόζεται με βάση τα δεδομένα. Χρησιμοποιείται το εργαλείο της αναλυτικής επαγωγής, όπου συστηματικά διερευνώνται ομοιότητες με σκοπό την κατασκευή και την ανακατασκευή γενικών ιδεών. Η αναλυτική επαγωγή αποτελεί μια συνεχής συγκριτική μέθοδο όπου αναλύεται και η αποκλίνουσα περίπτωση (Βασιλοπούλου, 2010). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Βασιλοπούλου (2010: 283) τα στάδια της ανάλυσης είναι τα εξής:

1. «Μη κατευθυνόμενη ακρόαση» (unmotivated listening) και διερεύνηση του συνομιλιακού υλικού.
2. Επαγωγική αναζήτηση περιπτώσεων που είναι πιθανόν να συνδέονται.
3. Σύνθεση βασικής συλλογής συνομιλιακών αποσπασμάτων με επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά και κατάληξη σε μια «πιθανή λύση» ως προς τη φύση του φαινομένου που έχει εντοπιστεί. Η ανάλυση οδηγεί στην εύρεση κανονικοτήτων και «τυπικών μοτίβων» (patterns) που συνιστούν το φαινόμενο.
4. Μελέτη λιγότερο ξεκάθαρων περιπτώσεων: περιπτώσεων παράβασης, αποφυγής ή απουσίας του φαινομένου που διαφέρουν από το «τυπικό» μοτίβο και «ανάλυση αποκλίνουσας περίπτωσης». Η «ανάλυση αποκλίνουσας περίπτωσης» μπορεί να οδηγήσει σε τρία διαφορετικά ενδεχόμενα: (α) Να επιβεβαιωθεί το τυπικό μοτίβο, (β) Να αναθεωρηθεί το τυπικό μοτίβο, (γ) Να διερευνηθούν περαιτέρω οι ειδικές συνθήκες της συγκεκριμένης περίπτωσης με ξεχωριστή ανάλυση η οποία θα αναδείξει μια διαφορετική δομή αλληλουχίας. Υπάρχουν επίσης «οριακές» περιπτώσεις: εκείνες που δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα ενός φαινομένου, αλλά ούτε αποτελούν παράβαση ή απόκλιση από κανονιστικά πρότυπα.

Άλλοι μελετητές διακρίνουν 8 πρακτικά στάδια ανάλυσης του θεσμικού λόγου (Drew, 2015· Lester & O'Reilly, 2019):

1. Την αναγνώριση κοινωνικών ενεργειών και κοινωνικών δραστηριοτήτων (social activity), όπως για παράδειγμα περιπτώσεις διόρθωσης, σημεία εκκίνησης και ολοκλήρωσης.
2. Τον εντοπισμό μηχανισμών εναλλαγής συνεισφορών. Συγκεκριμένα αναζητείται το τι οδηγεί στην ενέργεια/δραστηριότητα ενδιαφέροντος (π.χ. αυτοεπιλογή, παύσεις, ερωτήσεις, πρόσκληση).

3. Τον προσδιορισμό του σχεδιασμού συνεισφοράς όπου πραγματοποιείται η ενέργεια ενδιαφέροντος (π.χ. τρόπος έναρξης διόρθωσης) και εξέταση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας.
4. Τον προσδιορισμό του προσανατολισμού των συμμετεχουσών/όντων και την απόκριση παραλήπτριας/ή στην ενέργεια ενδιαφέροντος (Recipient response).
5. Την αναγνώριση ευρύτερων χαρακτηριστικών που αναδύονται μέσω του λόγου (π.χ. γλωσσικές ταυτότητες, ρόλοι, σχέσεις κλπ), των στοιχείων δηλαδή που δίνουν πληροφορίες για τις σχέσεις.
6. Την αναγνώριση πιθανού φαινομένου (π.χ. ετεροδιόρθωση, διακοπή, αυτο-έναρξη)
7. Τον προσδιορισμό του μοτίβου και την αναγνώριση αποκλινουσών περιπτώσεων
8. Τη συγγραφή ανάλυσης (περιγραφή του φαινομένου, προσθήκη σχετικής βιβλιογραφίας, αναφορά ξεκάθαρων αποσπάσματα συλλογής ως παραδείγματα, ανάλυση αποσπασμάτων, συμπεράσματα).

Στην παρούσα έρευνα έχει ιδιαίτερη σημασία η μελέτη των ρητών αλλά και άρρητων μηνυμάτων, αυτών που υπονοούνται και κρύβονται πίσω από τα λεγόμενα και διαφαίνονται στα πολυτροπικά δεδομένα, επομένως με βάση τα παραπάνω στάδια αναζητήθηκαν πολυτροπικές ενέργειες όπως η συσχέτιση των λεκτικών συνεισφορών με το βλέμμα ή ο τρόπος οργάνωσης των σωματικών-φωνητικών ομαδικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία χορού (Keevallik, 2014). Συγκεκριμένα, κάποια από τα δικά μου ερωτήματα στο στάδιο της ανάλυσης και σε συνομιλία με τα ερευνητικά μου ερωτήματα αποτέλεσαν τα εξής: Ποιά είναι η συνολική δομική οργάνωση των μαθημάτων χορού; Ποιό το περιεχόμενο των μαθημάτων και πώς κατανέμονται στο χρόνο τα διαφορετικά στάδια του κάθε μαθήματος; Τι είδους ερωτήσεις και συνομιλιακές δομές παρατηρούνται στο μάθημα χορού; Ποιός ο ρόλος της εκπαιδευτικού στο συντονισμό της συνομιλίας; Οι σπουδάστριες αυτοεπιλέγονται και αν ναι, σε ποιες θέσεις της ακολουθίας των συνεισφορών; Πώς χρησιμοποιείται ο χώρος από τις σπουδάστριες και την εκπαιδευτικό; Πώς σχηματίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας χορού η τριαδική δομή; Πώς πραγματοποιείται το φαινόμενο της διόρθωσης στη διδασκαλία; Γενικότερα, ποιές είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές σε σχέση με έρευνες για τη σχολική τάξη, πολυτροπικές έρευνες ή και αντίστοιχες που αφορούν την αίθουσα διδασκαλίας χορού;

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, ομαδοποιήθηκαν περιπτώσεις και πιθανά μοτίβα που σχετίζονται με την εναλλαγή συνεισφορών, τη διόρθωση και την τριαδική δομή της συνομιλίας, καταγράφηκαν αποκλίνουσες περιπτώσεις, αναγνωρίστηκαν φαινόμενα (π.χ. αυτοδιόρθωση εκπαιδευτικού, ετεροδιόρθωση εκπαιδευτικού για τις θέσεις με νεύμα, αυτοεπιλογή και έναρξη

ερώτησης από σπουδάστριες), αναδύθηκαν ευρύτερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και επιλέχθηκαν χαρακτηριστικά παραδείγματα κατά τη συγγραφή του 1ου κεφαλαίου της ανάλυσης. Επιπλέον, με τη μέθοδο της αναλυτικής επαγωγής αξιοποιήθηκε οπτικοακουστικό υλικό για τη συγγραφή της 2ης και 3ης ενότητας της ανάλυσης σχετικά με τη συμμετοχή των σπουδαστριών/τών και την παιδαγωγική σχέση.

3.6.2. Τεχνική ανάλυσης συνεντεύξεων: θεματική ανάλυση

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης, η οποία στοχεύει στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοημάτων εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2006· Τσιώλης, 2018· Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Ένα από τα πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης είναι η «θεωρητική ευελιξία», αφού οι ερευνήτριες/τές καλούνται να προσδιορίσουν οι ίδιες/οι τις επιστημολογικές τους κατευθύνσεις χωρίς να δεσμεύονται σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές παροδοχές (Τσιώλης, 2018· Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Τα ερευνητικά ερωτήματα σε συνδυασμό με την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, καθώς είναι εκείνα μέσω των οποίων οι ερευνήτριες/τές, διατυπώνουν την οπτική μελέτης του εκάστοτε ζητήματος. Η ερευνήτρια δηλαδή, μέσα από την ετερογενή μάζα των συνεντεύξεων που αναλύει συγκρατεί τα χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τις υποθέσεις εργασίας της. Στην παρούσα εργασία, οι συνεντεύξεις είχαν ως σκοπό να συγκεκριμενοποιήσουν τα πλούσια δεδομένα που προέκυπταν από τα οπτικά δεδομένα, επομένως χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά και συνθετικά με βάση τις ενότητες ανάλυσης. Αν και η θεματική ανάλυση αποτελεί μία συστηματικής μορφής μέθοδο, είναι θεμιτή η διαλογική σχέση με τα δεδομένα κατά τη διαδικασία παρατήρησης, οργάνωσης και ανάλυσης (Τσιώλης, 2018). Στη συγκεκριμένη λοιπόν περίπτωση, η ανάλυση δεν περιέχει το συνολικό κορμό των ερευνητικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις, αλλά όσα προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και τη συνολική πορεία της διπλωματικής εργασίας. Παράλληλα με την ενεργητική ακρόαση, ομαδοποίηση και καταγραφή των δεδομένων μου διατήρησα μια μέθοδο αναστοχαστικής συγκρότησης κατά την αξιοποίησή τους στο σύνολο της έρευνας.

Οι Braun & Clarke (2013) προτείνουν ορισμένα βήματα για την διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, χωρίς ωστόσο να προϋποθέτουν την τήρησή τους σε μία γραμμική πορεία. Αντιθέτως, τα στάδια της ανάλυσης αφορούν μία διαδικασία επαναφοράς ή κυκλικότητας, όπου οι ερευνήτριες/τές μπορούν ταυτόχρονα να εμπλέκονται με άλλες διαδικασίες του ερευνητικού σχεδιασμού. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν στην παρούσα εργασία αποτελούν: η λεπτομερής ανάγνωση και εξοικείωση με τα δεδομένα, η κωδικοποίηση (απόδοση ενός εννοιολογικού προσδιορισμού σε

συγκεκριμένα αποσπάσματα των δεδομένων), η αναζήτηση των θεμάτων (πιθανά μοτίβα ανάμεσα στους κωδικούς που προέκυψαν ή συγκροτήθηκαν), η επανεξέταση των θεμάτων, ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων και η συγγραφή των ευρημάτων στο σύνολο της ανάλυσης καταγράφοντας κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα που αναδεικνύουν το εκάστοτε φαινόμενο (Braun & Clarke, 2013: 202-203).

3.7. Τα στάδια της έρευνας

Η έρευνα ήταν μια πλούσια και αποκαλυπτική εμπειρία για τη γράφουσα. Κατά την ολοκλήρωση των πρώτων κεφαλαίων της θεωρίας, της βιβλιογραφικής επισκόπησης και της μεθοδολογίας, αναζήτησα το πλαίσιο της παρέμβασης και εξασφάλισα άδεια για την υλοποίηση της έρευνας. Μετά από προφορική συγκατάθεση, πραγματοποίησα την πρώτη πιλοτική παρατήρηση δίχως τη χρήση κάμερας, στο τέλος της οποίας εξασφάλισα έγγραφη συγκατάθεση από τις σπουδάστριες και τους σπουδαστές για τη βιντεοσκόπηση των επόμενων παρατηρήσεων. Ακολούθησαν 7 ακόμα παρεμβάσεις από τις προγραμματισμένες 10 στο σύνολο, καθώς κάποιες ακυρώθηκαν χωρίς δική μου υπαιτιότητα. Στο σύνολο, παρακολούθησα 13 ώρες αλληλεπίδρασης (780 λεπτά) που αποτελούνταν από 4 μισάωρα μαθήματα και 4 μαθήματα διάρκειας 1 ώρας και 45 λεπτών από τις 14 Μαρτίου ως τις 14 Απριλίου 2022. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, δημιουργήθηκε η ανάγκη παραγωγής συνεντεύξεων ώστε να αποκτηθούν λεπτομέρειες σχετικά με τις αντιλήψεις των σπουδαστριών και της εκπαιδευτικού. Επομένως, στο διάστημα μεταξύ της 4ης και της 8ης παρατήρησης παράχθηκε μια άτυπη συζήτηση-συνέντευξη με την εκπαιδευτικό και 4 ημιδομημένες συνεντεύξεις από τις σπουδάστριες διάρκειας 35-50 λεπτών με τη μορφή αφηγήσεων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης επικεντρώθηκαν σε θεματικές που προέκυψαν από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις και επικεντρώθηκαν στα εξής ζητήματα: προφίλ και στοιχεία της ζωής των συμμετεχουσών, δυσκολίες που συναντούν στο μάθημα και στο επάγγελμα γενικότερα, αντιλήψεις για τη διδασκαλία χορού, αντιλήψεις για τη στοχοθεσία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθήματος που παρακολούθησα, τρόποι νοηματοδότησης της συμμετοχής τους, προτάσεις για αλλαγή στο μάθημα ειδικότερα και στις σπουδές τους γενικότερα. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό το Σεπτέμβριο του 2022 κατά την οποία επανεξετάστηκαν και επανανοηματοδοτήθηκαν ζητήματα σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις επαγγελματικές δυσκολίες, τις ιδιαιτερότητες του τμήματος και των συνθηκών των εξετάσεων, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις μέσα από μια ιδιαίτερα αναστοχαστική διάσταση μετά από το διάστημα που μεσολάβησε από την εκπόνηση των παρατηρήσεών μου.

Η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων και η επεξεργασία των βίντεο αποδείχτηκε μια χρονοβόρα αλλά και πολύ ενδιαφέρουσα διαδικασία που διαμόρφωσε εκ νέου τα ερευνητικά ερωτήματα και το πρίσμα της έρευνας. Κατά τη διερεύνηση του οπτικοακουστικού υλικού, διαπιστώθηκαν κάποια τεχνικά προβλήματα, όπως η βιντεοσκόπηση στη 2η και 3η παρέμβαση που η λήψη είναι λίγο «καμμένη», αλλά και ο ήχος που δεν ακούγεται καλά στα βίντεο, όσον αφορά το λόγο των σπουδαστριών. Αντιθέτως, η φωνή της εκπαιδευτικού ακούγεται πάντα αρκετά δυνατά και καθαρά, γεγονός που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον. Μετά την προσεκτική μελέτη των δεδομένων, αυτά κατηγοριοποιήθηκαν ανά παρέμβαση, ανά κάμερα και ανά αριθμό βίντεο (π.χ. Π1- Κ1- Β1 = Παρατήρηση 1, Κάμερα 1, Βίντεο 1) και σημειώθηκαν σχόλια από λεπτομέρειες που αποτυπώνονται στην εκάστοτε λήψη. Τέλος, σημειώθηκαν σχόλια για κάθε ζητούμενο (π.χ. το φαινόμενο της διόρθωσης, η εναλλαγή συνεισφορών, η χρήση του παρασκηνίου από τις σπουδάστριες, ο ρόλος των ερωτήσεων κλπ) με στόχο την ομαδοποίηση των δεδομένων. Μέσα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων, κάποια συστατικά στοιχεία που αναδύθηκαν έντονα δημιούργησαν νέες κατηγορίες ανάλυσης, όπως η αντιπαραβολή της έννοιας της τεχνικής με την έννοια της απόλαυσης στο λόγο των σπουδαστριών και συνέβαλλαν στην ομαδοποίηση των δεδομένων των βίντεο.

Η ανάλυση της ΑΣ όπως είδαμε επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες διαχειρίζονται τις ενέργειες με διαδοχικό τρόπο, στιγμή προς στιγμή, σε αντιπαραβολή με τον προσδοκώμενο τρόπο με τον οποίο μια ενέργεια ανταποκρίνεται σε μια άλλη (Mondada, 2016a) σύμφωνα με το ερώτημα που έθεσε ο Sacks «Γιατί αυτό τώρα;» (*‘Why that now?’*). Μετά την προσεκτική μελέτη των οπτικοακουστικών δεδομένων και σύμφωνα με τις μεθόδους ανάλυσης που προαναφέρθηκαν, συγκεντρώθηκαν αποσπάσματα με παρόμοια χαρακτηριστικά, ομαδοποιήθηκαν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και έγινε σύγκριση αυτών με ανάλογες περιπτώσεις σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές/ούς συμμετέχουσες/οντες. Μελετήθηκε η κάθε περίπτωση ξεχωριστά και έγινε διερεύνηση περιπτώσεων που αποκλίνουν από το αρχικό μοτίβο (αποκλίνουσες περιπτώσεις). Για λόγους οικονομίας χώρου και επειδή τα ερωτήματα δεν εστιάζουν μόνο στο μικροεπίπεδο, κατά την ανάλυση παρουσιάζονται τα μοτίβα και όχι τα αποσπάσματα που αφορούν το καθένα. Κατά τη συγγραφή του κεφαλαίου της ανάλυσης, πραγματοποίησα μια σύνθεση μεταξύ των μεθόδων ανάλυσης των συνεντεύξεων και των οπτικοακουστικών μου δεδομένων βασιζόμενα στα ερευνητικά μου ερωτήματα και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα δεδομένα και την αντίστοιχη μέθοδο για την κάθε περίπτωση. Επέλεξα να αναφέρω κάποια παραδείγματα που αναδεικνύουν ξεκάθαρα τα φαινόμενα και διαθέτουν ποιοτικά τεχνικά

χαρακτηριστικά (ο ήχος είναι καθαρός για την απομαγνητοφώνηση και ο φωτισμός καλός στις εικόνες από τα βίντεο). Σημειώνεται πως η ανωνυμία για τις συνεντεύξεις και το πλαίσιο διασφαλίστηκε με τη χρήση ψευδωνύμων για τις σπουδάστριες/τές (βλ. ενότητα 3.3.) και τη σχολή και η αναφορά της ιδιότητας ή της συντομογραφίας «Ε.» για την εκπαιδευτικό. Ακόμα στις εικόνες χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του θολώματος των προσώπων όπως προαναφέρθηκε.

3.8. Προκλήσεις της έρευνας

Μια βασική πρόκληση της έρευνας που παρουσιάστηκε ήδη από την επιλογή του θέματος αποτέλεσε η έλλειψη προηγούμενων αντίστοιχων ερευνών, τόσο στο ελληνικό πεδίο αλλά και γενικότερα, γεγονός ωστόσο που ενισχύει τη συμβολή της. Μια προσωπική μου δυσκολία αποτέλεσε η δημιουργία απόστασης σε όλα τα στάδια της ερευνητικής πορείας, λόγω προηγούμενων εμπειριών μου ως δασκάλα χορού, πρώην μαθήτρια επαγγελματικής σχολής χορού και εργαζόμενης στο χώρο του χορού. Ωστόσο, δεν υπάρχει ερευνητική διαδικασία που να είναι αντικειμενική και προσπάθησα να αναδείξω τυχόν σκέψεις και προβληματισμούς που σχετίζονται με τους επαγγελματικούς μου ρόλους καταγράφοντάς τους με αναστοχαστική διάθεση. Μια ακόμα πρόκληση αποτέλεσε η διαχείριση του όγκου του υλικού και η συγκεκριμενοποίηση των κατηγοριών ανάλυσης. Η χρήση του ερευνητικού εργαλείου του βίντεο δεν αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολη στο πεδίο όπως ήταν αναμενόμενο και οι συμμετέχουσες/οντες έδειξαν άνεση και εξοικείωση με το μέσο. Ωστόσο, απαιτητική αποδείχτηκε η μεταγραφή των οπτικοακουστικών δεδομένων με τα σύμβολα μεταγραφής Jefferson (2004) και Mondada (2016b). Τέλος, μια πρόκληση της παρούσας εργασίας, αλλά και κίνητρο για τη δημιουργία της αποτέλεσε η επιλογή χρήσης διαφορετικών πεδίων και θεωρητικών αφετηριών και η σύνθεσή τους για τη δημιουργία ενός ενιαίου αποτελέσματος.

4. Ανάλυση

Η διπλωματική αυτή εργασία εστιάζει στην παιδαγωγική σχέση και το ρόλο του σώματος στη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας διαφορετικά και αλληλοτροφοδοτούμενα επίπεδα ανάλυσης όπου:

1. Εξετάζεται σε μικροσκοπικό επίπεδο ανάλυσης η οπτική των συμμετεχόντων/ουσών μέσα από μια διεπιδραστική πολυτροπική προσέγγιση.
2. Περιγράφονται χωρικές διαστάσεις της μικροσκοπικής ανάλυσης μέσα από την ανάλυση των οπτικών δεδομένων και διαγράφεται ο διαχωρισμός προσκηνίου - παρασκηνίου κατά τη χορευτική επιτέλεση σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Goffman.
3. Αναλύεται η παιδαγωγική σχέση και οι πρακτικές με βάση τις έννοιες της διεπίδρασης, το θεωρητικό πρίσμα του B. Bernstein και διάφορων θεωρητικών παιδαγωγικής χορού.
4. Πραγματοποιείται μια ευρύτερη συζήτηση σχετικά με ζητήματα εξουσίας, πειθάρχησης σωμάτων και ιδεολογίας στη διδασκαλία χορού σύμφωνα με τη θεωρητική επισκόπηση.
5. Εντοπίζονται συνδέσεις με το μακροεπίπεδο και τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες του χορού στην Ελλάδα.

Γίνεται λοιπόν φανερή η πορεία από τη μικροσκοπική ανάλυση λεκτικών και ενσώματων εκφορών, στην παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας και τέλος στη σύνδεση με το μακροεπίπεδο. Όπως θα φανερωθεί και στην πορεία, τα επίπεδα αυτά δεν είναι πάντα διακριτά μεταξύ τους, αλληλοεπηρεάζονται και το καθένα καθιστά ορατά τα υπόλοιπα.

4.1. Μικροσκοπική ανάλυση της αίθουσας διδασκαλίας χορού

Σε αυτή την ενότητα θα μελετηθεί η παιδαγωγική σχέση στο μικροεπίπεδο ως προς τον τρόπο κατασκευής των συνεισφορών και την οργάνωση των αλληλουχιών με βάση τα οπτικοακουστικά δεδομένα. Αν και το μάθημα χορού διαφοροποιείται αισθητά από ένα παραδοσιακό μάθημα που οργανώνεται κατά βάση λεκτικά και οι μαθήτριες/τές βρίσκονται σε θρανία, θα αναζητηθούν συνδέσεις και διαφοροποιήσεις με τη βασική βιβλιογραφία όπως αυτή παρουσιάστηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Αρχικά θα δώσω κάποια βασικά στοιχεία που προκύπτουν από τα δεδομένα και θα αναφερθώ στη δομή και στους στόχους του μαθήματος. Στη συνέχεια, με βάση τη μεθοδολογία της Ανάλυσης Συνομιλίας και δίνοντας έμφαση στην πολυτροπική διάσταση της διεπίδρασης, θα εστιάσω στο ρόλο των ερωτήσεων, την οργάνωση των αλληλουχιών και την αναπροσαρμογή της τριαδικής δομής «Ερώτηση-Απάντηση-

Αξιολόγηση» (ΕΑΑ) όπως αυτή προκύπτει από τα δεδομένα μου και τέλος, στο φαινόμενο της διόρθωσης (correction) στην αίθουσα διδασκαλίας χορού.

4.1.1. Δομή και στόχοι του μαθήματος

Σε αυτή την ενότητα θα περιγράψω βασικά στοιχεία της δομής και των στόχων του μαθήματος σε μια κατεύθυνση περιγραφής του πλαισίου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που το συγκροτούν. Η δομή του μαθήματος είναι σταθερή (βλ. Παράρτημα 3), όπου η εκπαιδευτικός διδάσκει νέο κινητικό υλικό ή υπενθυμίζει ήδη διδαγμένες κινητικές φράσεις και οι σπουδάστριες/τές τη μιμούνται όσο το δυνατόν πιο πιστά ενσωματώνοντας τη χορογραφία στα δικά τους σώματα. Στη συνέχεια, εκτελούν το διδαγμένο κινητικό υλικό με μουσική και συνήθως ακολουθούν διορθώσεις και επανεκτέλεση. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για ερωτήσεις. Τα άτομα εκτελούν τις ασκήσεις σε ομάδες (από 3 ομάδες των 9 ατόμων μέχρι και 9 ομάδες των 3 ατόμων) και τα υπόλοιπα άτομα κάθε φορά παρατηρούν από το πλάι. Κάποιες φορές, επικεντρώνονται σε ένα ή κάποια χαρακτηριστικά της σύνθεσης, όπως τα μετρήματα (οι χρόνοι) ή οι θέσεις (η διάταξη των σωμάτων στο χώρο). Ελάχιστες φορές η δομή του μαθήματος παραλλάσσεται (ολιγόλεπτη ενδυνάμωση ή χαλάρωση) και ο προγραμματισμός της μέρας καθορίζεται αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό όπως τουλάχιστον προκύπτει στα δεδομένα μου. Σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, σε κάποια μαθήματα που εγώ δεν ήμουν παρούσα, η εκπαιδευτικός εισηγείται αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις και ασκήσεις σε ζευγάρια, τα οποία φαίνεται να ενεργοποιούν και να κινητοποιούν τις σπουδάστριες/τές.

Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της για τη δομή του μαθήματος:

«το μάθημα έχει ένα χτίσιμο συγκεκριμένο συνήθως, (...) ξεκινάει από ασκήσεις στο πάτωμα που έχουν να κάνουν έτσι πιο πολύ με ζέσταμα, συντονισμό, αρθρώσεις, εεε, και βαρύτητα, (...) μετά συνήθως τους πάω στη δεύτερη άσκηση σε ένα συνδυασμό ας πούμε στο πάτωμα (...), πιο πολύ βαρύτητα, εναλλαγές ποιότητας και αλλαγές επιπέδων (...), βάρος, εε στηρίζεις, εε επίπεδα και ποιότητες, (...) μετά συνήθως αν, είμαστε σε όρθια ας πούμε, και συχνά τους δουλεύω κάποιες ασκήσεις που είναι λίγο πιο στατικές (...) για να βρούνε έτσι τοποθέτηση, απομόνωση, σπονδυλική στήλη, όλα αυτά τα λίγο πιο τεχνικά ας πούμε πλάγιες κάμψεις, μπρος, λεκάνη, πόδια, εεμ και μετά ή πάμε σε κάτι που να έχει όρθια μετακίνηση κυρίως ή κάτι απ'τη μια πλευρά στην άλλη είτε πιο συνδυασμό αλλά πάλι λίγο κεντραρισμένο σε πόδια, μεταφορές εε, αιωρήσεις, και μετά ανάλογα, πηδήματα, ντάξει θα υπάρξει πάντα ένα κομμάτι με πηδήματα και ένας τελικός συνδυασμός που θα συνδυάζει τα πάντα». (Εκπαιδευτικός)

Η ξεκάθαρη δομή του μαθήματος έχει πολύ συγκεκριμένους στόχους που σχετίζονται με κινητικές τεχνικές δεξιότητες όπως παρουσιάζεται στο λόγο της εκπαιδευτικού στο παραπάνω απόσπασμα. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνούν όλες οι σπουδάστριες που έδωσαν συνέντευξη και οι αντιλήψεις

τους να συγκλίνουν. Οι περιγραφές τους, όπως και της εκπαιδευτικού από πάνω εμπεριέχουν λέξεις που περιγράφουν μέλη του σώματος, τεχνικά στοιχεία κίνησης (αιωρήσεις, πηδήματα κλπ), στοιχεία χρόνου, χώρου, δυναμικών κίνησης και συντονισμού. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«θα εστιάζεις στη χρήση των πελμάτων και το πώς ας πούμε θα ξεκινήσεις όντας να πατάς σωστά στο πάτωμα, να έχεις μια σωστή βάση, που να σε βοηθήσει να μετακινείσαι σωστά στο χώρο ε μετά πώς θα πηδάς, πως θα προσγειώνεσαι εε να είναι συνειδητή η χρήση και η τοποθέτηση ας πούμε της λεκάνης σου που αντίστοιχα θα σου τοποθετήσει και τον υπόλοιπο κορμό, πώς μετά συνέχεια θα δεις περνώντας στο πάνω μέρος για τη χρήση των χεριών σου και το coordination σίγουρα, η αντίληψη επίσης του που είμαι στο χώρο, εμμ σίγουρα τέτοια πράγματα, αυτά». (Φωτεινή)

«βασικές θέσεις που είναι απαραίτητες για το σύγχρονο, ας πούμε τα παράλληλα πέλματα, η λόρδωση, μια δεύτερη, εεμ, μέτρημα ρυθμός φουλ, εε ροή στην κίνηση να μην υπάρχει σταμάτημα, μαλακότητα, ε αυτά θα έλεγα κυρίως για το μάθημα». (Κωνσταντίνα)

Όλες οι σπουδάστριες που πήρα συνέντευξη φαίνεται λοιπόν να συμφωνούν ότι οι στόχοι του μαθήματος αφορούν τη δομή, την «καθαρότητα» της κίνησης, το «χτίσιμο» της τεχνικής, με απώτερο στόχο την κατάλληλη προετοιμασία για τις απαιτήσεις των εξετάσεων, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα και στην ενότητα 4.4.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις μου, ο αριθμός των σπουδαστριών/τών σε συνδυασμό με την προετοιμασία του μαθήματος εξετάσεων και τις συγκεκριμένες ασκήσεις σε ομάδες που εκτελούν, θέτει τις σπουδάστριες σε μεγάλο μέρος του μαθήματος στο πλάι να παρατηρούν και να περιμένουν τη σειρά τους για να χορέψουν. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει άλλοτε ελάχιστος και άλλοτε ικανοποιητικός χρόνος για ερωτήσεις/διορθώσεις από τις σπουδάστριες, οι οποίες επικεντρώνονται στον τρόπο εκφοράς των κινήσεων, στη διάταξη και τους χρόνους. Το κλίμα σε γενικές γραμμές είναι χαλαρό και φιλικό, οι σπουδάστριες/τές παίρνουν το λόγο χωρίς άδεια και υπάρχει χιούμορ από την εκπαιδευτικό, ειδικά σε κάποια μαθήματα.

Σε αυτή την ενότητα αναγνωρίζονται κάποια βασικά στοιχεία του πλαισίου και της δομής του μαθήματος τα οποία θα επανέλθουν και σε επόμενες ενότητες και είναι αλληλένδετα με τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Εστιάζοντας παραπάνω στις ερωτήσεις που πραγματοποιούνται στο μάθημα χορού, ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και τη θέση τους στην αλληλουχία των συνεισφορών, η επόμενη ενότητα επιδιώκει να δια φωτίσει περαιτέρω το πρώτο μου ερευνητικό ερώτημα σε σχέση με την εναλλαγή συνεισφορών και την αλληλεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας χορού.

4.1.2. Ρόλος ερωτήσεων

Η απεύθυνση των ερωτήσεων συνήθως εκκινεί από τις σπουδάστριες προς την εκπαιδευτικό και ακολουθεί σύντομη απάντηση, χωρίς να ανοίγει διάλογο. Κατά βάση η εκπαιδευτικός δε ρωτάει τις/τους σπουδάστριες/τές παρά μόνο δίνει χώρο και χρόνο κάποιες στιγμές για τις δικές τους απορίες, τις οποίες πάντα απαντάει, ακόμα και όταν αυτές/οί αυτοεπιλέγονται. Ως προς το περιεχόμενό τους, οι ερωτήσεις των σπουδαστριών είναι κατά βάση διαδικαστικές καθώς αφορούν τεχνικές λεπτομέρειες των κινητικών συνδυασμών. Συγκεκριμένα, συνήθως εμπεριέχουν απορίες σχετικά με: τη διάταξη των σωμάτων στο χώρο, τη σειρά της χορογραφίας (μνήμη), τη συνολική δομή των ασκήσεων και πώς διαδέχονται η μία την άλλη και τον τρόπο εκφοράς της κίνησης (χρόνοι, δυναμικές, τεχνική). Αντίστοιχα οι διορθώσεις της εκπαιδευτικού αφορούν τα ίδια ζητήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι ερωτήσεις εκλείπουν εντελώς και προχωράνε από τη διδασκαλία στη δοκιμή κατευθείαν (συχνά στις παρατηρήσεις 1, 3, 7), ενώ σε άλλες δίνεται χώρος για αυτές από τη διδάσκουσα (ενδεικτικά στις παρατηρήσεις 4, 5). Παρατηρούνται σπάνια ερωτήσεις που συνηθίζονται στη σχολική αίθουσα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (κανονικές ερωτήσεις, ανολοκλήρωτα εκφωνήματα, ερωτήσεις ανεστραμμένης πολικότητας, διαζευκτικές ερωτήσεις) (Heritage 2013).

Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί συχνά εντολές με ερωτηματικό (ανοδικό) επιτονισμό, δηλαδή ερωτήσεις που προσκαλούν τη συμμετοχή και έχουν ως προσδοκώμενη απόκριση μια δράση. Χαρακτηριστικά βλέπουμε ερωτήσεις της εκπαιδευτικού όπως: «*Να το κάνουμε λίγο αυτό το σημείο να το βρούμε;*» (Π2- K1- B4), «*Να ρθει το τελευταίο γκρουπ;*» (Π4- K1- B9), «*Πάμε με τη μουσική;*» (Π5- K1- B8). Οι ερωτήσεις αυτές πέρα από το να δίνουν μια εντολή (όπως την έναρξη δοκιμής ή τη μετακίνηση των ομάδων) εξασφαλίζουν τη συμμετοχή και δείχνουν πιο έμμεσους τρόπους εκδήλωσης των εντολών από την προστακτική φωνή. Ακόμα, αν και οι ερωτήσεις - εντολές δεν προσμένουν μια απάντηση, συχνά υπάρχει απόκριση από τις/τους σπουδάστριες/τές με ενσώματο τρόπο (π.χ. γνέφουν θετικά με το κεφάλι, αναμένουν την οδηγία ή την ακολουθούν) ή ακόμα και αποκρίνονται λεκτικά (συνήθως με μονολεκτική αποδοχή της συνεισφοράς) όπως στο επόμενο παράδειγμα²⁴:

1. Εκπ. Ωρ[†]αία (0,3) Να δοκιμάσουμε κ[†]ατι τ[†]ώρα?
2. Σπ. : Ναι:::

²⁴ Χρησιμοποιούνται τα σύμβολα Jefferson (2004) όπως περιγράφονται στο Παράρτημα 2. Σημειώνεται πως στα περισσότερα παραδείγματα χρησιμοποιούνται κάποια βασικά σύμβολα, καθώς το ενδιαφέρον έγκειται κυρίως στο περιεχόμενο των ερωτήσεων παρά στον τρόπο εκφοράς τους.

3. Εκπ: Για πάμε από εδώ πρώτο γκρουπ. Δεν ξέρω (.) κάπως (.) πώς γίνεται ((ακανόνιστος λόγος)) βρείτε λίγο τις θέσεις σας.

Απόσπασμα 1 - Παρατήρηση 4 (Κάμερα 1, Βίντεο 7: 1.38)

Εδώ βλέπουμε την εκπαιδευτικό αντί να πραγματοποιήσει εξ αρχής την εντολή (αράδα 3), να προσκαλεί σε επικοινωνία τις/τους σπουδάστριες/τές, κινητοποιώντας τη συμμετοχή αλλά δίχως να δίνονται περιθώρια διαφορετικής απάντησης. Στην αράδα δύο παρατηρούμε κάποιες/ους σπουδάστριες/τές να απαντάνε θετικά, χωρίς ωστόσο να συμμετέχει το σύνολο της τάξης. Η εκπαιδευτικός φαίνεται συχνά στα μαθήματα να δημιουργεί συνθήκες λεκτικής επικοινωνίας ώστε οι σπουδάστριες/τές να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο συμφωνίας με την εξέλιξη του μαθήματος.

Εκπ. Ντάξει? (1.5) ε?

Απόσπασμα 2 - Παρατήρηση 4 (Κάμερα 1, Βίντεο 7: 6.17)

Εδώ βλέπουμε πως η εκπαιδευτικός περιμένει μια απάντηση που δε τη λαμβάνει γι' αυτό προχωράει στην επαναφορά της ερώτησης με το «Ε?» μετά από μια παύση 1,5 δευτερολέπτου. Κάποιες φορές όμως φαίνεται πως οι ερωτήσεις αυτές είναι πραγματικές και η εκπαιδευτικός δίνει χρόνο και κοιτάζει τις/τους σπουδάστριες/τές περιμένοντας την απάντησή τους:

Εκπ. Μέχρι εδώ - (0.8) είμαστε κάπως οκ?

Σπ.: Ναι, ναι.

Απόσπασμα 3 - Παρατήρηση 6 (Κάμερα 1, Βίντεο 3: 9.08)

Εκπ. Εντάξει? (1,5) Να το ξαναπώ?

Σπ.: Όχι.

Απόσπασμα 4 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 9: 6.10)

Και στα δύο παραδείγματα βλέπουμε πως αναμένεται μια απάντηση και η εκπαιδευτικός ελέγχει με αυτόν τον τρόπο αν οι σπουδάστριες/τές χρειάζονται περισσότερο χρόνο αφομοίωσης των ασκήσεων αλλά και γενικότερα φαίνεται να συμπεριλαμβάνει τις ανάγκες που έχουν σχετικά με την κατανόηση της άσκησης. Αυτές οι περιπτώσεις αφορούν πραγματικές ερωτήσεις και όχι ερωτήσεις - εντολές. Η λεπτομερής παρατήρηση των παύσεων και του βλέμματος της εκπαιδευτικού αναδεικνύουν πως σε αυτά τα παραδείγματα δίνει χρόνο για την απάντηση, ενώ κοιτάζει τις/τους σπουδάστριες/τές, εν αντιθέσει με τις ερωτήσεις-εντολές που είδαμε παραπάνω (Π2- K1- B4, Π4,- K1- B9 , Π5- K1- B8).

Οι ερωτήσεις αυτές βλέπουμε ότι επικεντρώνονται σε τεχνικά και πρακτικά ζητήματα και έχουν ως απόκριση μια μονολεκτική απάντηση. Σπάνια, πραγματοποιούνται από την εκπαιδευτικό πραγματικές ερωτήσεις που υποκινούν το διάλογο και ακολουθούν αρκετές συνεισφορές. Μια εξαίρεση όπου αυτό παρατηρείται αποτελεί η Παρατήρηση 4 (Κάμερα 1, Βίντεο 8: 5.21) , όπου η εκπαιδευτικός ρωτάει αν προτιμούν να επαναλάβουν την άσκηση με τη μουσική ή να βάλουν χρόνους. Μια σπουδάστρια επιχειρηματολογεί στο να βάλουν χρόνους και ακολουθούν κάποιες συνεισφορές όπου διαπραγματεύονται το ζήτημα της επιλογής αυτής. Και σε αυτή ωστόσο την περίπτωση το περιεχόμενο της συζήτησης αφορά διαδικαστικά στοιχεία του μαθήματος και από τα δεδομένα μου απουσιάζουν διαφορετικά θέματα συζήτησης (π.χ. πώς οι σπουδάστριες βιώνουν τις κινήσεις με μια αίσθηση ιδιοδεκτικότητας ή κάτι σχετικό με την κοινωνιολογική ή παιδαγωγική διάσταση των μαθημάτων).

Συχνά η εκπαιδευτικός δίνει χρόνο και ρωτάει αν έχουν άλλες ερωτήσεις. Για παράδειγμα στην Παρατήρηση 2 (Κάμερα 1, Βίντεο 14: 2.07) η εκπαιδευτικός αφού ολοκληρώνει τη διδασκαλία κινητικού συνδυασμού και απαντάει σε κάποιες απορίες δίνει χώρο για επόμενες λέγοντας «άλλη ερώτηση;» ενώ τις/τους κοιτάζει και αναμένει. Παρακάτω φαίνονται και οι αντίστοιχες εικόνες:



Εικόνα 1 & 2 - Παρατήρηση 2 (Κάμερα 1, Βίντεο 14: 2.07 & 2.08 αντίστοιχα)

Η εκπαιδευτικός ενώ ρωτάει «άλλη ερώτηση;» κοιτάει το σύνολο των σπουδαστριών/τών. Οι σπουδάστριες δοκιμάζουν την άσκηση και κάποιες γνέφουν αρνητικά, καθώς δεν έχουν απορίες.



*Εικόνα 3 - Παρατήρηση 2
(Κάμερα 1 - Βίντεο 14: 2.11)*

Βλέπουμε λίγα δευτερόλεπτα μετά την εκπαιδευτικό να γνέφει με το κεφάλι της λέγοντας «ωραία» και να πλησιάζει προς τη μουσική για να ξεκινήσει η εκτέλεση της άσκησης από τις ομάδες.

Η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων με όρους ΑΣ και ειδικότερα από μια πολυτροπική ματιά αναδεικνύει τη σημασία της βλεμματικής επαφής, γεγονός που βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Goodwin, 1981· Sert, 2019· Waring & Carpenter, 2019) καθώς η οργάνωση του βλέμματος και η αμοιβαία παρακολούθηση είναι βασικά στοιχεία για τη συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στα δεδομένα μου, η εκπαιδευτικός όπως είδαμε στο παραπάνω παράδειγμα στις εικόνες 1-3, κάποιες φορές πραγματοποιεί ερωτήσεις δίνοντας επαρκή χρόνο για απάντηση, προσφέροντας βλεμματική επαφή με τις σπουδάστριες. Συχνά ωστόσο, δίνει ελάχιστο χρόνο (λιγότερο από 1'') και δίνει αμέσως την επόμενη εντολή που συνήθως αποτελεί την εκτέλεση της άσκησης με τη μουσική. Άλλες φορές, ενώ η ακρόαση των ηχητικών δεδομένων αναδεικνύει πως η εκπαιδευτικός δίνει επαρκή χρόνο για την απόκριση των σπουδαστριών/τών, ενσώματα μηνύματα αναδεικνύουν πως δεν εξασφαλίζεται αμοιβαία βλεμματική επαφή ούτε μια ολιστική προσοχή προς τις σπουδάστριες/τές (π.χ. μπορεί να προχωράει προς το ηχητικό σύστημα της αίθουσας για να βάλει μουσική και να χορέψουν την άσκηση, μη δημιουργώντας βλεμματική επαφή).

Συχνά, η μία άσκηση ακολουθεί την επόμενη χωρίς να δίνεται χρόνος για ερωτήσεις. Για παράδειγμα, στην Παρατήρηση 3 (Κάμερα 1, Βίντεο 9: 5.10) με το που τα άτομα τελειώνουν την άσκηση με τα πηδήματα από το πλάι, αμέσως δίνει εντολή για την εκτέλεση της επόμενης άσκησης όπου υπενθυμίζει το συνδυασμό: «*Πάμε την άσκηση με τα πηδήματα, δεξιά αριστερά, τα μεγάλα πηδήματα*». Αντίστοιχα, στην Παρατήρηση 3 (Κάμερα 1, Βίντεο 9: 4.40), με το που ολοκληρώνουν την άσκηση 1, δίνει την εντολή «*Ωραία, προχωράμε*» και μεταβαίνει στη διδασκαλία της επόμενης άσκησης. Μάλιστα, η εκπαιδευτικός συχνά αναφέρει να «κρατήσουν» τις απορίες τους για άλλη στιγμή για να προχωρήσει στην ύλη. Παρακάτω αναλύω ένα παράδειγμα με τη μεταγραφή του

διαλόγου και τη χρήση εικόνων (4-7) όπου η εκπαιδευτικός παροτρύνει να προχωρήσουν στο μάθημα δίχως να δοθεί χρόνος για ερωτήσεις, ωστόσο ταυτόχρονα υπάρχει και αξιοποιείται η δυνατότητα των ερωταπαντήσεων:

1. Εκπ. Τέλος, μέχρι εδώ, εντάξει? Έχετε ερωτήσεις? (3.0) Ωραία, αν δεν είναι πολύ grande η ερώτηση εε αύριο, οπότε πάμε
2. Σπ.: hahahaha ()
(Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τη μουσική - εικόνα 6)
3. Εκπ. Σε τρία γκρουπ, στα τρία γκρουπ
((Χειρονομία αριθμός 3 - εικόνα 7))

Απόσπασμα 5 - Παρατήρηση 6 (Κάμερα 1, Βίντεο 7: 5.15- 5.28)



Εικόνες 4 & 5 - Παρατήρηση 6 (Κάμερα 1, Βίντεο 7: 5.13 & 5.14)

Η εκπαιδευτικός ρωτάει αν οι σπουδάστριες/τές έχουν ερωτήσεις και κοιτάει με το βλέμμα της δίνοντας χρόνο 3 δευτερολέπτων (αράδα 1)



*Εικόνα 6 - Παρατήρηση 6
(Κάμερα 1, Βίντεο 7: 5.24)*

Η εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς τη μουσική για να εκτελέσουν την άσκηση



*Εικόνα 7 - Παρατήρηση 6
(Κάμερα 1, Βίντεο 7: 5.27)*

Η εκπαιδευτικός, ενώ κρατάει το κινητό της ψάχνοντας τις μουσικές, στην εικόνα 12 δίνει την εντολή «σε 3 γκρουπ» κοιτάζοντας τις/τους σπουδάστριες/τές και κάνοντας το νούμερο 3 ως χειρονομία με τα δάχτυλά της.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ψάχνει τη μουσική και οι σπουδάστριες/τές βρίσκονται σε μια χαλαρή παρασκηνιακή διάσταση με όρους Goffman (βλ. Ενότητα 4.2.2). Στο 5.38, δηλαδή αρκετά δευτερόλεπτα μετά από την εικόνα 7, μια σπουδάστρια αυτοεπιλέγεται και πραγματοποιεί μια ερώτηση την οποία απαντάει με συντομία η εκπαιδευτικός. Μετά προχωρούν στην εκτέλεση της άσκησης. Αυτό το παράδειγμα δείχνει για μένα την αντίφαση ανάμεσα σε δύο διδακτικές προσεγγίσεις που παρατήρησα στα μαθήματα: από τη μια δίνεται χώρος και χρόνος για απορίες, από την άλλη αυτός περιορίζεται για τις ανάγκες κάλυψης της ύλης με βάση τον περιορισμένο χρόνο. Φαίνεται δηλαδή να ενδιαφέρει την εκπαιδευτικό η οπτική των σπουδαστριών/τών, αλλά ταυτόχρονα αισθάνεται πίεση χρόνου, όπως θα φανερωθεί και στις συνεντεύξεις.

Το παρόν παράδειγμα δεν αποτελεί το μοναδικό κατά το οποίο η εκπαιδευτικός ζητάει να «κρατήσουν» τις απορίες τους για την επόμενη μέρα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι σπουδάστριες είτε δεν ρωτάνε και ακολουθούν τις εντολές είτε όπως είδαμε αυτοεπιλέγονται και ρωτάνε απορίες σε σχέση με τον κινητικό συνδυασμό. Όταν ένα άτομο ρωτήσει, τότε είναι πιο συχνό να το κάνουν και τα υπόλοιπα, δηλαδή δημιουργείται μια συνθήκη ερωταπαντήσεων. Συχνά μάλιστα, μετά την αυτοεπιλογή ενός ατόμου και την απάντηση της ερώτησης, είναι πιο συχνό η εκπαιδευτικός να δώσει άδεια για ερωτήσεις, μπαίνουν δηλαδή σε ένα πλαίσιο όπου λύνονται οι απορίες συνολικά (π.χ. Π3- K1- B5: 0.08, Π5- K1- B3).

Συμπερασματικά, μέσα από τη διερεύνηση συνομιλιακών στοιχείων κατά τις ερωτήσεις και τις συνεισφορές που προηγούνται και ακολουθούν, προκύπτει η συνθετότητα του φαινομένου. Πέρα από ελάχιστες ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό που επιδιώκουν την εξασφάλιση της συμμετοχής και της συνέχισης του μαθήματος, οι ερωτήσεις προέρχονται κατά βάση από τις/τους σπουδάστριες/τές, αφορούν τεχνικά στοιχεία των ασκήσεων, της σειράς των ομάδων και της

κατανομής στο χώρο και η παροχή χρόνου για τις απορίες τους ποικίλλει στα μαθήματα που παρακολούθησα.

4.1.3. Η αναπροσαρμογή της τριαδικής δομής

Σε αυτή την ενότητα θα εστιάσω παραπάνω στο σημαντικό βιβλιογραφικά φαινόμενο της τριαδικής δομής «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση» (ΕΑΑ) που παρατηρείται βιβλιογραφικά στη σχολική τάξη (McHoul 1978· Mehan, 1979· Βασιλοπούλου, 2006) και θα αναπτύξω το νέο μοτίβο που παρατήρησα στο μάθημα χορού μέσα από τα δεδομένα μου και τις παραλλαγές του. Η τριαδική μορφή στο μάθημα χορού αναπροσαρμόζεται και φανερώνεται το εξής σχήμα:

1. Έναρξη ερώτησης από σπουδάστρια/τή
2. Απάντηση εκπαιδευτικού (λεκτικά και ενσώματα)
3. Ένδειξη κατανόησης από σπουδάστρια/τή ενσώματα

Κατά την έναρξη ερώτησης από τις σπουδάστριες/τές όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο έχει σημασία αν προηγείται υπόδειξη της εκπαιδευτικού για να κάνουν ερωτήσεις ή αν οι σπουδάστριες αυτοεπιλέγονται. Οι σπουδάστριες παρατηρείται να αυτοεπιλέγονται για ερωτήσεις πολύ συχνά στο μάθημα σε σχέση με την κατανόηση της άσκησης και απορίες τους. Ενδιαφέρον έχει το πότε το κάνουν, σε ποιο σημείο της αλληλουχίας των συνεισφορών. Το πιο συχνό μοτίβο είναι όταν η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει τη διδασκαλία ή τις διορθώσεις και δίνει εντολή για συνέχιση: εκεί τη διακόπτουν και εκφράζουν δικές τους απορίες. Για παράδειγμα, στην Παρατήρηση 3 (K1- B2 :6.53), μια σπουδάστρια αυτοεπιλέγεται με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας νέου κινητικού υλικού. Η εκπαιδευτικός απαντάει εν συντομία και με την ολοκλήρωση της συνεισφοράς επανέρχεται στη συνέχιση του μαθήματος λέγοντας «*Λέω και την αριστερή*», προχωρώντας δηλαδή στη διδασκαλία της αριστερής πλευράς. Μέσα από μια πιο προσεκτική παρατήρηση των δεδομένων, διαπιστώνουμε ότι πέρα από τη λεκτική άδεια, η εκπαιδευτικός δίνει και ενσώματα μηνύματα (γνέφοντας, κοιτώντας προς την κατεύθυνση της/του σπουδάστριας/τή, κάνοντας χειρονομίες ή/και μιλώντας). Ενσώματες διαστάσεις της συνομιλίας δείχνουν ακόμα στοιχεία κατά τα οποία οι σπουδάστριες/τές ζητούν το λόγο όπως για παράδειγμα σηκώνουν το χέρι (κατ'αναλογία με τη σχολική τάξη) ή αναζητώντας αμοιβαία βλεμματική επαφή. Ακολουθεί ένα παράδειγμα στις εικόνες 8-10 που αναδεικνύει τη σημασία της αμοιβαίας βλεμματικής επαφής και της ενσώματης διάστασης της αλληλεπίδρασης κατά την αυτοεπιλογή των σπουδαστριών στο πρώτο μέρος της τριαδικής δομής:



Εικόνα 8 - Παρατήρηση 3
(Κάμερα 1 - Βίντεο 12: 0.08)

Η σπουδάστρια στα δεξιά με το βέλος σηκώνει το χέρι της για να επικοινωνήσει μια απορία. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να τη δει αλλά δεν τα καταφέρνει, λόγω της σπουδάστριας με τα μαύρα που βρίσκεται ανάμεσα στο οπτικό τους πεδίο.



Εικόνα 9 - Παρατήρηση 3
(Κάμερα 1, Βίντεο 12: 0.09)

Η εκπαιδευτικός και η σπουδάστρια μετακινούνται προς μια απόπειρα εξασφάλισης αμοιβαίας βλεμματικής επαφής. Η απόπειρα αυτή τις κάνει να γελάνε.



Εικόνα 10 - Παρατήρηση 3
(Κάμερα 1, Βίντεο 12: 0.12)

Η εκπαιδευτικός έχει μεταβεί προς τα αριστερά της και έχει διασφαλίσει βλεμματική επαφή με τη σπουδάστρια, η οποία ξεκινάει να εκτελεί ενσώματα το σημείο της απορίας της παράλληλα με τη λεκτική εκφορά. Η εκπαιδευτικός παρατηρεί όπως και οι υπόλοιπες/οι σπουδάστριες/τές.

Στο 2ο στάδιο της τριαδικής δομής, η απάντηση της εκπαιδευτικού συμβαίνει συνήθως με επικάλυψη (συνήθως λεκτικά και σωματικά), δηλαδή προτού ολοκληρώσει τη συνεισφορά η /ο σπουδάστρια/ής ή ακόμα και διακοπή. Αυτό ίσως πραγματοποιείται λόγω της πίεσης του χρόνου και της διατήρησης της ροής του μαθήματος για το πλήθος της τάξης. Η απάντηση συμβαίνει συνήθως ενσώματα και λεκτικά, όπου η εκπαιδευτικός δείχνει λεπτομέρειες με το σώμα της για το σημείο απορίας και παράλληλα εξηγεί. Άλλοτε η απάντηση είναι ατομική και απαντά στα συγκεκριμένα άτομα που εκφέρουν τις απορίες, όπως στο παραπάνω παράδειγμα (εικόνα 10), στο οποίο ακολουθεί λεκτική μονολεκτική απάντηση της εκπαιδευτικού προς τη σπουδάστρια. Σε αυτές τις περιπτώσεις, συνήθως είναι ορισμένα άτομα που παρατηρούν πέρα από το άτομο που έκανε την ερώτηση με βάση τα «ημικύκλια συμμετοχής» (βλ. ενότητα 4.2.1.). Το υπόλοιπα άτομα συνήθως δοκιμάζουν άλλα στιγμιότυπα του συνδυασμού, μιλάνε μεταξύ τους ή δε συμμετέχουν ούτε παρατηρώντας. Κάποιες φορές, η απάντηση στο 2ο μέρος της τριαδικής δομής παίρνει τη μορφή ατομικής διόρθωσης (π.χ. Π3- K1- B3: 2.57) ή της ομαδικής απεύθυνσης στην τάξη, όπου διδάσκει εκ νέου το σημείο το οποίο εντόπισαν στην απορία τους τα άτομα που ρώτησαν (π.χ. Π5- K1- B9 , Π7- K1- B2: 0.57).

Το 3ο στάδιο της τριαδικής δομής αφορά την ένδειξη κατανόησης από τη/ο σπουδάστρια/τή. Όπως φαίνεται στο παραπάνω παράδειγμα, η κατανόηση της απάντησης πραγματοποιείται ενσώματα, όπου οι σπουδάστριες/τές δοκιμάζουν το σημείο του ενδιαφέροντος. Συνοψίζοντας, αυτή είναι η βασική μορφή τριαδικής δομής που παρατηρείται μέσα από τα δεδομένα μου:

1. Ερώτηση σπουδάστριας/τή	2. Απάντηση εκπαιδευτικού	3. Κατανόηση απάντηση
Με αυτοεπιλογή ή με άδεια	Συνήθως με επικάλυψη ή διακοπή	Πραγματοποιείται συνήθως ενσώματα
Πραγματοποιείται συνήθως λεκτικά ή λεκτικά και ενσώματα	Πραγματοποιείται συνήθως λεκτικά και ενσώματα, κάποιες φορές μόνο λεκτικά ή μόνο ενσώματα	Συμμετέχει συνήθως μόνο η/ο σπουδάστρια/τής που είχε την απορία ή και μέρος της τάξης
	Μπορεί να παίρνει τη μορφή διόρθωσης, απευθυνόμενη στο άτομο που ρώτησε ή σε όλη την αίθουσα	

Πίνακας 1: βασική μορφή τριαδικής δομής στο μάθημα χορού

Μετά την ολοκλήρωση του 3ου μέρους της τριαδικής δομής, συχνά η εκπαιδευτικός δίνει εντολή για τη συνέχιση της δράσης και η συνεισφορά ολοκληρώνεται εκεί. Για παράδειγμα στην Παρατήρηση 3 (K1- B1: 2.07) η εκπαιδευτικός αφού ολοκληρώσει τη διδασκαλία νέου κινητικού υλικού λέει: «Οκ, πάμε 3 γκρουπ;», μια σπουδάστρια ζητάει το λόγο και μετά από άδεια

πραγματοποιεί ερώτηση την οποία η εκπαιδευτικός εξηγεί λεκτικά και ενσώματα, διακόποντάς την προτού ολοκληρώσει τη συνεισφορά της. Μετά (2.21), επαναλαμβάνει την προηγούμενη εντολή «*Πάμε 3 γκρουπ*» και οι σπουδάστριες παίρνουν τις θέσεις τους (βλ. παραλλαγή 1 στον πίνακα 2).

Στα παραπάνω παραδείγματα, η συνομιλία ολοκληρώνεται στο στάδιο της ενσώματης κατανόησης από τη/το σπουδάστρια/τή. Κάποιες φορές ωστόσο το τριαδικό αυτό σχήμα επεκτείνεται. Για παράδειγμα, στην παρατήρηση 8 (K1- B6: 2.52) βλέπουμε να προηγείται εντολή της εκπαιδευτικού «*Πάμε τελευταία φορά*» χτυπώντας παλαμάκι. Στην πρώτη σειρά της τριμερούς μορφής βλέπουμε τη σπουδάστρια να διακόπτει και να ρωτάει μια ερώτηση, στη δεύτερη σειρά πραγματοποιείται η απάντηση της εκπαιδευτικού με το σύνηθες μοτίβο (λεκτικά και σωματικά) και ακολουθεί νέα συνεισφορά της ίδιας σπουδάστριας όπου συνεχίζει την απορία της και η εκπαιδευτικός απαντάει εκ νέου (Παραλλαγή 2- Πίνακας 2).

Αυτά τα παραδείγματα όπως και άλλες παραλλαγές της προέκτασης της τριαδικής δομής φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ 1	Εντολή εκπαιδευτικού	1. Ερώτηση σπουδάστριας/ τή (με αυτοεπιλογή - συχνά διακοπή)	2. Απάντηση εκπαιδευτικού	3. Συνέχιση εντολής εκπαιδευτικού		
ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ 2		1. Ερώτηση σπουδάστριας/ τή	2. Απάντηση εκπαιδευτικού	3. Συνέχιση απορίας σπουδάστριας/ τή	4. Απάντηση εκπαιδευτικού	5. Κατανόηση απάντησης ενσώματα
ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ 3		1. Ερώτηση σπουδάστριας	2. Απάντηση εκπαιδευτικού	3. Κατανόηση απάντησης	4. Νέα συνεισφορά - απορία άλλης/ ου σπουδάστριας/ τή	5. Απάντηση εκπαιδευτικού
ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ 4		1. Ερώτηση σπουδάστριας	2. Απάντηση εκπαιδευτικού	3. Κατανόηση απάντησης	4. Συνεισφορά εκπαιδευτικού για νέες απορίες	5. Συνέχιση ασκήσεων

ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ 5		1. Ερώτηση σπουδάστριας	2. Απάντηση εκπαιδευτικού	3. Κατανόηση απάντησης	4. Συνεισφορά εκπαιδευτικού για νέες απορίες	5. Νέα απορία από σπουδάστρια/τή και επανάληψη της πιθανής δομής της εναλλαγής συνεισφορών
-------------	--	-------------------------	---------------------------	------------------------	--	--

Πίνακας 2: Προεκτάσεις της τριαδικής δομής - παραλλαγές

Παρακάτω αναγράφεται ένα παράδειγμα (εικόνες 11-14) όπου φαίνονται και τα 3 στάδια της τριαδικής δομής με μια πιθανή εξέλιξη για προέκταση αυτής:



Εικόνα 11 - Παρατήρηση 7 (Κάμερα 1, Βίντεο 1: 5.31)

1ο στάδιο της τριαδικής δομής: ερώτηση σπουδάστριας (με άδεια)

Αφού η σπουδάστρια με το βέλος στα αριστερά παίρνει άδεια από την εκπαιδευτικό ρωτώντας «Να ρωτήσω κάτι;», εδώ τη βλέπουμε να δείχνει μια κίνηση με το δεξί της χέρι ρωτώντας για την ορθή εκτέλεση. Σε αυτό το στιγμιότυπο βλέπουμε ακόμα την εκπαιδευτικό με το κίτρινο μπλουζάκι να την παρατηρεί έχοντας τα χέρια στη μέση.



Εικόνα 12 - Παρατήρηση 7 (Κάμερα 1, Βίντεο 1: 5.34)

2ο στάδιο της τριαδικής δομής: απάντηση εκπαιδευτικού.

Η εκπαιδευτικός απαντάει στην ερώτηση της σπουδάστριας λεκτικά («Ναι, περίπου, κάνουμε σπирάλ, δεύτερη, λεκάνη, κύκλος, τρίτο σπирάλ, μπουμ, ντάξει;» ενώ παράλληλα δείχνει ενσώματα τις κινήσεις. Βλέπουμε αρκετά άτομα να παρακολουθούν.



Εικόνα 13 - Παρατήρηση 7 (Κάμερα 1, Βίντεο 1: 5.43)

3ο στάδιο τριαδικής δομής: κατανόηση ενσώματα (από τη σπουδάστρια και κάποιες/ους ακόμα σπουδάστριες/τές). Η κάμερα που τραβάει τα δεδομένα κινείται προς την άλλη πλευρά της αίθουσας και βλέπουμε όσο η εκπαιδευτικός δείχνει την άσκηση κάποια άτομα να συμμετέχουν παράλληλα και να εκτελούν τις κινήσεις (τα άτομα στα δεξιά), ενώ τα άτομα στα αριστερά δε μιμούνται τις διορθώσεις, κάποια εκ των οποίων παρακολουθούν με βλεμματική επαφή, ενώ άλλα όχι. Η σπουδάστρια που έκανε την ερώτηση με το γαλάζιο μπλουζάκι συμμετέχει και αυτή.



Εικόνα 14 - Παρατήρηση 7 (Κάμερα 1, Βίντεο 1: 5.55)

3ο στάδιο και εξέλιξη της τριαδικής δομής σύμφωνα με την παραλλαγή 5:

Αφού ολοκληρώνεται η συνεισφορά της διόρθωσης - επαναδιδασκαλίας, η εκπαιδευτικός ρωτάει αν υπάρχουν άλλες απορίες. Η σπουδάστρια με το βέλος στα δεξιά δείχνει ένα σημείο στο οποίο έχει απορία και η εκπαιδευτικός μαζί με κάποιες σπουδάστριες την παρακολουθούν. Παράλληλα, η σπουδάστρια με το αριστερό βέλος, συνεχίζει να δοκιμάζει το σημείο της άσκησης που της έγινε διόρθωση.

Αυτές οι παραλλαγές χαρακτηρίζουν την πλειοψηφία των δεδομένων όσον αφορά την εναλλαγή συνεισφορών στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων. Αξίζει να σημειωθεί πως στην παρατήρηση 3 εντοπίστηκε μια αποκλίνουσα περίπτωση σε σχέση με την τριμερή κατανομή του λόγου, το οποίο αναφέρω ως κρίσιμο συμβάν στην ανάλυση παιδαγωγικών πρακτικών. Στο παράδειγμα αυτό βλέπουμε μια πυκνή στιχομυθία για ένα ζήτημα-πρόβλημα που προέκυψε στην παιδαγωγική σχέση. Ωστόσο, αν και οι σπουδαστές καταλαμβάνουν χώρο και επιθυμούν τη συνέχιση της κουβέντας, μετά από κάποιες εναλλαγές συνεισφορών η εκπαιδευτικός λήγει τη συζήτηση και προχωράει στην επόμενη άσκηση, διατηρώντας την ανισότητα στα συνομιλιακά δικαιώματα.

Συνοψίζοντας, τα νέα συνομιλιακά σχήματα που δημιουργούνται στο μάθημα χορού μέσα από μικροσκοπική ανάλυση του συστήματος εναλλαγής συνεισφορών αναδεικνύουν τα άνισα συνομιλιακά δικαιώματα που επικρατούν διαφοροποιώντας ωστόσο το κυρίαρχο μοτίβο της ΕΑΑ που αναπτύσσει η βιβλιογραφία για τη σχολική τάξη. Παράλληλα, φανερώνονται σημαντικά δεδομένα για τις παιδαγωγικές πρακτικές στις οποίες θα εστιάσω στην 3η ενότητα της ανάλυσης. Ακολουθεί η ανάλυση του φαινομένου της διόρθωσης, μια κομβική έννοια για τη διδασκαλία, μέσα από μια πολυτροπική αλληλεπιδραστική ματιά.

5.1.4. Το φαινόμενο της διόρθωσης

Η έννοια της διόρθωσης²⁵ διαφέρει πολύ από αυτή που παρατηρείται στη βιβλιογραφία στη σχολική αίθουσα. Εδώ το αντικείμενο της διδασκαλίας αφορά κινητικούς συνδυασμούς που οι σπουδάστριες/τές καλούνται να απομνημονεύσουν, ενσωματώσουν και χορέψουν, οπότε ο λόγος σε συνδυασμό με το σώμα συνθέτουν την αξιολόγηση των ασκήσεων και την καθοδήγηση προς ένα ορθό αποτέλεσμα. Παρατηρούνται διαφορετικές εκδοχές και τρόποι που πραγματοποιούνται οι διορθώσεις στο μάθημα χορού, κάποιες εκ των οποίων θα παραθέσω παρακάτω.

Αρχικά, παρατηρούνται ολόκληρες ενότητες διορθώσεων ως δομικό στοιχείο του μαθήματος. Υπάρχουν δηλαδή μεγάλα κομμάτια του μαθήματος, που συνήθως στη δομή (βλ. Παράρτημα 3) βρίσκονται μετά την εκτέλεση μιας άσκησης με μουσική, κατά τα οποία η εκπαιδευτικός δείχνει ξανά τις κινήσεις, επισημαίνοντας λεπτομέρειες και διορθώνοντας με διάφορες τεχνικές διδασκαλίας που θα αναλυθούν εκτενέστερα στο 3ο κεφάλαιο της ανάλυσης (αποδόμηση κινητικού υλικού - deconstruct, επιβράδυνση - slow down, επανάληψη, ενσώματη παράθεση - bodily quotation).

Αρχικά, παρατηρείται συχνά αυτο-διόρθωση των σπουδαστριών, κυρίως όταν τα άτομα παρατηρούν και διορθώνουν στο πλάι. Αυτό έχει μόνο ενσώματες ενδείξεις (μίμηση, μαρκάρισμα²⁶) όπως στις εικόνες:



*Εικόνα 15 - Παρατήρηση 6
(Κάμερα 1, Βίντεο 4: 0.27)*

Βλέπουμε τη σπουδάστρια στα αριστερά να δοκιμάζει μαρκαριστά τις κινήσεις. Όσο δηλαδή η ομάδα που βρίσκεται στο πάτωμα στα δεξιά της εικόνας πραγματοποιεί την άσκηση, η σπουδάστρια ακολουθεί με το σώμα της στο όρθιο επίπεδο τις ασκήσεις για νοητική εξάσκηση.

²⁵ Σημειώνεται πως χρησιμοποιείται η έννοια της διόρθωσης ως διόρθωση λάθους (correction) ή διορθωτική ακολουθία (correction sequences) σύμφωνα με τον Macbeth (2004) και όχι ως συνομιλιακή διόρθωση (repair). Περισσότερα αναφέρονται στο Παράρτημα 1.

²⁶ ορολογία που χρησιμοποιείται στο μάθημα χορού και σημαίνει πως μια κίνηση εκτελείται από ένα άτομο σε μίμηση αλλά σε μικρότερο εύρος ή σε παραλλαγή που το σώμα «ξεκουράζεται» αλλά επεξεργάζεται την πληροφορία



Εικόνα 16 - Παρατήρηση 7 - Κάμερα 1 - Βίντεο 2 (0.07)

Και εδώ η σπουδάστρια στα αριστερά με τη γαλάζια μπλούζα μαρκάρει την άσκηση που πραγματοποιεί η ομάδα που βρίσκεται στα δεξιά της άσκησης, στο όρθιο επίπεδο, ενώ τα υπόλοιπα άτομα βρίσκονται στο χαμηλό.

Υπάρχει ακόμα σε κάποιες περιπτώσεις το φαινόμενο της «αλληλοδιόρθωσης», όπου σπουδάστριες/τές συζητούν για ένα συνδυασμό και είτε βρίσκουν από κοινού τις απαντήσεις στις ερωτήσεις τους, είτε πραγματοποιούν διορθώσεις σε συμφοιτήτριες/τές τους ως προς διάφορα ζητήματα, συνήθως τεχνικά. Συχνά οι αλληλοδιορθώσεις αφορούν τη διάταξη των θέσεων και την κατανομή των σωμάτων στο χώρο πριν οι σπουδάστριες/τές εκτελέσουν μια άσκηση. Όταν υπάρχει χρονική δυνατότητα (η εκπαιδευτικός να ψάχνει τη μουσική ή να συζητάει με άλλο διδάσκοντα), τότε συχνά κάποια άτομα σε ομάδες 2-5 ατόμων εξασκούνται στις κινήσεις του συνδυασμού και συχνά ένα άτομο αναλαμβάνει το ρόλο των διορθώσεων προς τα υπόλοιπα.



Εικόνα 17 - Παρατήρηση 7 - Κάμερα 1 - Βίντεο 5 (2.02)

Ενώ η εκπαιδευτικός ψάχνει τις μουσικές της στο κινητό (εκτός εικόνας), μια ομάδα 3 σπουδαστριών δοκιμάζει την άσκηση, ενώ η μεσαία εκ των 3 με τη γαλάζια μπλούζα έχει αναλάβει το ρόλο των διορθώσεων και δίνει λεκτικές οδηγίες στις υπόλοιπες δύο όσο δοκιμάζουν το συνδυασμό.

Κάποιες φορές παρατηρούμε τις/τους σπουδάστριες/τές να διορθώνουν την εκπαιδευτικό όταν αυτή δε θυμάται κάποια σημεία συνδυασμών που έχουν ήδη διδαχθεί. Σε όλες τις περιπτώσεις που αυτό παρατηρήθηκε στα δεδομένα μου, αυτή φαίνεται να δέχεται τις υποδείξεις και συνεχίζει αξιοποιώντας τες για τη συνέχιση της διδασκαλίας.

Η πιο βασική κατηγορία διόρθωσης είναι η έναρξη διόρθωσης από την εκπαιδευτικό στις σπουδάστριες. Θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε «ετεροδιόρθωση κινητικών χαρακτηριστικών και λαθών με ετεροέναρξη». Εδώ δηλαδή δε διορθώνεται ο λόγος, αλλά ενσώματα χαρακτηριστικά και λάθη των σπουδαστριών/τών. Έχει διάφορες μορφές και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποια από τα οποία αποτελούν: διορθώσεις σχετικά με τις διατάξεις των θέσεων πριν χορέψουν (λεκτικά, με νεύματα και επαφή), ατομική ανατροφοδότηση μετά την εκτέλεση κινήσεων και σε αναμονή για την ομάδα, διορθώσεις που αφορούν τους χρόνους, τη σειρά των ομάδων, την ποιότητα της κίνησης, διορθώσεις που πραγματοποιεί με νεύματα και χειρονομίες την ώρα που χορεύουν, φωνητικά στοιχεία (π.χ. ένταση φωνής) που δίνουν στοιχεία για τη δυναμική της κίνησης και λειτουργούν ως διορθώσεις κλπ. Ακολουθούν κάποια παραδείγματα και τμηματοποίηση των ειδών διόρθωσης στον πίνακα 3 στο τέλος του κεφαλαίου.



Εικόνα 18 - Παρατήρηση 3 (Κάμερα 1, Βίντεο 12: 2.14)

Η εκπαιδευτικός βρίσκεται εκτός πλάνου και αφού εντοπίζει ένα λάθος που εκτελούν 2 σπουδάστριες, αρχίζει να τις διορθώνει λεκτικά καθοδηγώντας τις. Στην παρούσα εικόνα παρατηρεί μαζί με την πλειοψηφία των σπουδαστριών/τών την μία εκ των 2 σπουδαστριών (με το βέλος) να εκτελεί μια στήριξη δίνοντας λεκτική διόρθωση «Αριστερό αριστερό».



Εικόνα 19 - Παρατήρηση 3 (Κάμερα 1, Βίντεο 12: 2.21)

Εφόσον η λεκτική οδηγία δεν έγινε κατανοητή, η εκπαιδευτικός (με το μεσαίο βέλος) εισέρχεται στο χώρο και δείχνει με ενσώματους πόρους τη λανθασμένη εκτέλεση λέγοντας «και μπαίνω στη στήριξη κυκλικά, δηλαδή δεν κάνω αυτό», κάνοντας αυτό που η βιβλιογραφία ορίζει ως «ενσώματη παράθεση» (bodily quoting).



Εικόνα 20 - Παρατήρηση 3 - Κάμερα 1 - Βίντεο 12 (2.24)

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός αφού λέει «αλλά μπαίνω και πάω» δείχνει την ορθή εκτέλεση της στήριξης.

Το φαινόμενο της ενσώματης παράθεσης, η μίμηση δηλαδή της λανθασμένης επιτέλεσης των σπουδαστριών/τών από την εκπαιδευτικό με στοιχεία όπως η αποσύνθεση, η επισήμανση ή η υπερβολή (Keevalik, 2010) παρατηρείται συχνά ώστε η εκπαιδευτικός να αναδείξει την αντίθεση μεταξύ ορθής και λανθασμένης κίνησης. Χρησιμοποιούνται ακόμα αρκετές λεκτικές οδηγίες, παραδείγματα από δράσεις παρομοιώσεις και εκπαιδευτικές οδηγίες που εμπεριέχουν άυλα αντικείμενα που «μετατρέπονται σε ύπαρξη» για παιδαγωγικούς σκοπούς όπως αναφέρει η Keevalik (2014b). Για παράδειγμα στην Παρατήρηση 5 (K1, B7: 6.04) δίνει την οδηγία «Βοηθάει να σκέφτεστε ότι ο αφαλός είναι ψηλά (...) έχετε ένα μικρό γάντζο, εμένα με βοηθάει πολύ αυτό, η σχέση του αφαλού με σε σχέση ας πούμε με τους μηρούς (...)».

Σε μια πολυτροπική ανάγνωση, ενδιαφέρον έχουν οι διορθώσεις που εκτελούνται ενσώματα, χωρίς τη χρήση λέξεων, όπως φανερώνονται σε δύο εκδοχές στο επόμενο παράδειγμα (εικόνες 21-23):



Εικόνα 21 - Παρατήρηση 5 - Κάμερα 1 - Βίντεο 9 (2.51)

Τα άτομα που βρίσκονται στο κέντρο της αίθουσας (ομάδα 2) εκτελούν ένα κινητικό συνδυασμό. Βλέπουμε στα δεξιά την εκπαιδευτικό να παρατηρεί, περιμετρικά στην αίθουσα στις μπάρες την προηγούμενη ομάδα (1) να βρίσκεται σε μια χαλαρή παρασκηνιακή συνθήκη (βλέπε ενότητα 4.2) και τη σπουδάστρια στα αριστερά με τη λευκή μπλούζα να εισέρχεται στο χώρο ώστε να εκτελέσει την άσκηση με την υπόλοιπη ομάδα της (ομάδα 3).



Εικόνα 22 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 9: 2.55)

Βλέπουμε την 3η ομάδα στα αριστερά μπαίνει και ετοιμάζεται για την εκτέλεση της άσκησης. Η εκπαιδευτικός, αφού ολοκληρώνουν την εκτέλεση του συνδυασμού, δημιουργεί κοινό βλεμματικό χώρο με κάποιες σπουδάστριες και δείχνει ένα στιγμιότυπο της άσκησης διορθώνοντάς τις - αυτές παρατηρούν όσο βαδίζουν προς το πλάι.



Εικόνα 23 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 9: 2.55)

Εδώ βλέπουμε την εκπαιδευτικό στα δεξιά να κάνει νεύμα στις σπουδάστριες της 3ης ομάδας να μετακινηθούν προς τα πίσω για να έχουν επαρκή χώρο να εκτελέσουν το συνδυασμό και τις σπουδάστριες να περπατάνε προς τα πίσω κοιτάζοντας η μία την άλλη για να στοιχηθούν.

Η σημασία χειρονομιών και στάσης σώματος στις διορθώσεις είναι μεγάλη. Βλέπουμε την εκπαιδευτικό να γνέφει θετικά με το κεφάλι, να κάνει νεύματα όσο στήνει τις θέσεις, να κάνει χειρονομίες κλπ:



Εικόνα 24 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 9: 2.55)

Η εκπαιδευτικός με το χέρι της δίνει στοιχεία για τους χρόνους της άσκησης, καθώς σαν μαέστρος συντονίζει το πόσο θα διαρκέσει η άνοδος του κορμού των σπουδαστριών/τών.



Εικόνα 25 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 4: 2.41)

Εδώ η εκπαιδευτικός εκτελεί τις κινήσεις με τα χέρι της στο πάνω επίπεδο, δίνοντας και σε αυτή την περίπτωση στοιχεία για τις κινήσεις και τους χρόνους εκτέλεσης των κινήσεων ενώ συντονίζει τα σώματα να κινούνται «μαζί».



Εικόνα 26 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 4: 6.25)

Η εκπαιδευτικός σταματάει τη μουσική για να διορθώσει τις θέσεις των σωμάτων στο χώρο. Στο στιγμιότυπο της εικόνας αγγίζει μια σπουδάστρια για να δείξει την ορθή τοποθέτηση στο χώρο.



Εικόνα 27 - Παρατήρηση 5 - Κάμερα 1 - Βίντεο 10 (2.52)

Μετά την εκτέλεση της άσκησης με τη μουσική, η εκπαιδευτικός κάνει νεύμα σε μια σπουδάστρια για να εξασφαλίσει αμοιβαία βλεμματική επαφή.



Εικόνα 28- Παρατήρηση 5 - Κάμερα 1 - Βίντεο 10 (2.54)

Στη συνέχεια της δείχνει ενσώματα τη διόρθωση και η σπουδάστρια ρωτάει κάτι ενώ υλοποιεί την κίνηση για να κατανοήσει καλύτερα.

Ενδιαφέρον έχει το περιεχόμενο των διορθώσεων που όπως διαφαίνεται και στα προηγούμενα παραδείγματα η πλειοψηφία τους αφορά το ζήτημα του χώρου (διάταξη θέσεων, σειρά ομάδων, αποστάσεις μεταξύ ατόμων), καθώς και την ορθή εκτέλεση των κινήσεων (μνήμη, χρόνοι, δυναμικές, ποιότητες). Παρατηρήθηκαν ακόμα διαφορές μεταξύ των μαθημάτων που συμμετείχα ως παρατηρήτρια: για παράδειγμα στην παρατήρηση 4 που πραγματοποιούν αναλυτικά μόνο 2 ασκήσεις (ενώ συνήθως κυμαίνονταν από 4 ως 6), η πλειοψηφία των διορθώσεων που εκκινούν από την εκπαιδευτικό αφορούν τους χρόνους της άσκησης και τις θέσεις. Αυτή φαίνεται να αποτελεί μια συνειδητή διδακτική επιλογή σύμφωνα με τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού που σχετίζεται με το μάθημα των εξετάσεων αλλά και γενικότερα με την προσέγγισή της:

«ήταν προγραμματισμένο, έφτιαχνα ένα πλάνο στο μυαλό μου ότι οκ, θέλω να τους μάθω πρώτα το υλικό να το ξέρουνε και μετά να εμβαθύνουμε σιγά σιγά, εεε, αλλά αυτό είναι κάτι που το κάνω γενικά, δηλαδή κρατάω ένα ίδιο μάθημα ας πούμε για κάποιο καιρό, για 4 μαθήματα ας πούμε, εεμμ και , προσπαθώ κάπως να ξεπερδεύω με το υλικό τις πρώτες φορές και μετά να προσθέτω πράγματα εε και να εμβαθύνω, είναι ένας τρόπος που εμένα μου δουλεύει».

Είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα το δεύτερο μέρος της τριαδικής δομής, ενώ αποτελεί απάντηση στην ερώτηση, συχνά έχει τη μορφή διόρθωσης, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε ομαδικό. Οι διορθώσεις που εκκινούν από τις απορίες των σπουδαστριών/τών είναι κατά βάση αρκετά ατομικές εν αντιθέσει με τη διδασκαλία νέου κινητικού υλικού (π.χ Π5- Κ1- Β5) όπου υπάρχει πλήρης συμμετοχή.

Κάποιες φορές η διόρθωση έχει τη μορφή επίπληξης και εκφράζει μια δυσαρέσκεια της εκπαιδευτικού σχετικά με την απόδοση των σπουδαστριών/τών ή και υπενθύμιση του τι πρέπει να κάνουν. Για παράδειγμα, στην Παρατήρηση 2 (Κ1- Β9) διακόπτει τη μουσική για έναρξη ετεροδιόρθωσης σχολιάζοντας «Τόσο δύσκολο είναι να μετρήσετε το χρόνο;». Αντίστοιχα, στην Παρατήρηση 3 (Κ1- Β3: 0.15) διακόπτει λέγοντας: «Παιδιά, είναι δοσμένη άσκηση, είστε δεύτερο γκρουπ, το είπα το φώναξα πριν στη (...) δε θέλω να το λέω δε θέλω να είμαι κακιά, αλλά κάπως είναι μια άσκηση που κάνουμε καιρό (...)».

Τέλος, κάποιες φορές ζητά η τάξη να κάνει ησυχία για να μεταδώσει την επιθυμητή πληροφορία.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι κατηγορίες διόρθωσης που παρατηρούνται στο μάθημα χορού με διάφορα στοιχεία όπως η συχνότητα, το περιεχόμενο, οι πόροι που αξιοποιούνται για την πραγματοποίησή της και την τοποθεσία της στην εναλλαγή συνεισφορών:

	Αυτοδιόρθωση σπουδαστριών/τών	Αλληλοδιόρθωση μεταξύ σπουδαστριών/τών	Ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη (σπουδάστριες/τές → εκπαιδευτικός)	Ετεροδιόρθωση κινητικών χαρακτηριστικών με ετεροέναρξη (εκπαιδευτικός → σπουδάστριες/τές)
Πότε συμβαίνει	Συνήθως όταν βρίσκονται στο πλάι και μιμούνται/μαρκάρουν τις κινήσεις που εκτελεί το γκρουπ που χορεύει στο κέντρο	Συνήθως όταν υπάρχει κάποιο κενό μετά τη διδασκαλία κινητικού υλικού ή τις διορθώσεις και προτού εκτελέσουν την άσκηση με τη μουσική	Κατά την υπενθύμιση κινητικού υλικού	Παρατηρείται σε όλα τα στάδια του μαθήματος: • όταν εξηγούνται απορίες • πριν την εκτέλεση των συνδυασμών • κατά τη διάρκεια (συχνά με φωνητικά εκφωνήματα για ποιοτικές κινήσεων, νεύματα, μαρκάρισμα κλπ) • μετά (συχνά ως ατομική ανατροφοδότηση)
Τρόπος/οι εκφοράς	Μαρκάροντας τις κινήσεις, συνήθως όταν αυτές εκτελούνται παράλληλα από μια ομάδα	Σε κάποιες περιπτώσεις μία/ένας από τις/τους σπουδάστριες/τές λαμβάνει το ρόλο του να διορθώνει, και κάποια άτομα ακολουθούν ενώ συχνά μια ομάδα σπουδαστριών/τών από κοινού αναζητούν την ορθή εκτέλεση των συνδυασμών	Λεκτικές εκφορές από τις σπουδάστριες. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να δέχεται τις υποδείξεις και να τις ενσωματώνει στην άσκηση	Με πολλούς τρόπους: • λεκτικά • ενσώματα (με την επανάληψη κίνησης, με νεύμα κεφαλιού, χειρονομίες, με επαφή), • λεκτικά και ενσώματα (ο πιο συνηθισμένος τρόπος)
Περιεχόμενο	Αφορά την ορθή μίμηση των κινήσεων και τη μνήμη των ασκήσεων	Αφορά την ορθή μίμηση των κινήσεων και λεπτομέρειες του συνδυασμού	Συνήθως αφορά τη μνήμη των ασκήσεων	Συνήθως αφορά τη διάταξη των θέσεων, κατανομή σε ομάδες, χρόνοι, δυναμικές, ποιότητα κινήσεων.

Πίνακας 3: Κατηγορίες διόρθωσης στο μάθημα χορού

Συμπερασματικά, στο πρώτο αυτό επίπεδο ανάλυσης γίνεται φανερό πως τα φαινόμενα της διόρθωσης, της τριαδικής δομής και των ερωτήσεων διαπλέκονται μεταξύ τους στην κατασκευή των συνεισφορών και δίνουν σημαντικά παιδαγωγικά και αλληλεπιδραστικά στοιχεία για το μάθημα χορού.

Μια βασική ομοιότητα με τις έρευνες για τη σχολική διεπίδραση έγκειται στο ότι η εκπαιδευτικός ρυθμίζει το λόγο στην τάξη και φαίνεται να έχει τα συνομιλιακά δικαιώματα. Στην προκειμένη περίπτωση, καθώς το ζητούμενο είναι η ενσώματη εκτέλεση ασκήσεων, η εκπαιδευτικός δε ρυθμίζει την αλλαγή συνομιλητριών/τών, αλλά την έναρξη των ασκήσεων για την κάθε ομάδα (με

τη χαρακτηριστική χρήση της λέξης «και» ή του «5,6,7,8»), το πότε ολοκληρώνεται κάθε στάδιο του μαθήματος και γενικότερα τη δομή και το περιεχόμενο των δράσεων. Ο έλεγχος της δομής του μαθήματος από την εκπαιδευτικό είναι χαρακτηριστικός σε όλα τα μαθήματα και βρίσκεται στο κέντρο της διεπίδρασης, με κάποιες αποκλίνουσες περιπτώσεις (για παράδειγμα στο απόσπασμα Π5- Κ1- Β1 παρατηρείται μια χαλαρότητα στο λόγο, εκπαιδευτικός και σπουδάστριες από κοινού διαμορφώνουν το χωρισμό σε ομάδες για την εκτέλεση της άσκησης). Βασική διαφορά με τις περισσότερες έρευνες στη σχολική τάξη είναι η αναπροσαρμογή του σχήματος «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση» (ΕΑΑ) στο μάθημα χορού. Εδώ η εκπαιδευτικός δεν προβαίνει σε ενάρξεις ερωτήσεων, καθώς η μάθηση δεν πραγματοποιείται μέσω των λεκτικών εκφορών των σπουδαστριών/τών και τη λεκτική κατασκευή νοημάτων, αλλά ζητούμενο είναι η μίμηση των κινήσεων και η οργάνωση της ομάδας σε μια συγχρονισμένη χορογραφία. Μέσα από τα δεδομένα μου φαίνεται ότι οι σπουδάστριες αυτοεπιλέγονται για να πραγματοποιήσουν ερωτήσεις σχετικά με την ορθή εκτέλεση των ασκήσεων, η τριαδική δομή αναδιαμορφώνεται και η διόρθωση πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους όπως είδαμε αναλυτικά στις εικόνες 15-28 και στον Πίνακα 3. Η οργάνωση του βλέμματος και η αμοιβαία παρακολούθηση κρίνεται βασικό στοιχείο συμμετοχής στην αλληλεπίδραση.

Στην επόμενη ενότητα θα διερευνήσω περαιτέρω τη συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο μάθημα μέσα από την ανάλυση του χώρου όπως προκύπτει από τα οπτικά μου δεδομένα.

4.2. Μικροσκοπική ανάλυση του χώρου στην αίθουσα χορού

Διερευνώντας λοιπόν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της οργάνωσης της συμμετοχής των σπουδαστριών/τών μέσα από την ανάλυση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας χορού, σε πρώτο επίπεδο θα επεξεργαστώ κάποιες εικόνες (stills) από τα βίντεο σχετικά με την κατανομή των σπουδαστριών/τών στο χώρο και διερευνώντας στοιχεία για τη συμμετοχή τους. Σε δεύτερο επίπεδο, θα πραγματοποιήσω μια απόπειρα σύνδεσης της συμμετοχής των σπουδαστριών/τών με το δραματουργικό μοντέλο του Goffman.

4.2.1. Κατανομή στο χώρο και τα «ημικύκλια συμμετοχής»

Όσον αφορά το χώρο, αρχικά παρατηρείται μια ξεκάθαρη κατανομή σε ομάδες κατά την εκτέλεση των ασκήσεων σε ομάδες με τη μουσική. Στα υπόλοιπα στάδια του μαθήματος, οι σπουδάστριες/τές κινούνται σχετικά ελεύθερα στο χώρο, άλλοτε παίρνοντας άδεια για να βγουν από την αίθουσα και άλλοτε όχι. Η διευθέτηση του χώρου και η κατανομή στις ομάδες φαίνεται να αποτελεί κύριο ζητούμενο και συχνά αντικείμενο διόρθωσης όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η εκπαιδευτικός έχει κάποιες φορές σταθερό σημείο στο χώρο που παρατηρεί/διορθώνει ενώ συχνά αλλάζει θέσεις. Υπάρχει ένας μεγάλος καθρέφτης χωρίς κουρτίνα και οι περισσότερες ασκήσεις γίνονται με κατεύθυνση (facing) προς τα εκεί, αν και δεν παρατήρησα έντονη απεύθυνση προς το μέρος του από τις/τους σπουδάστριες/τές.

Συνήθως κατά την εκμάθηση νέου κινητικού υλικού η συμμετοχή είναι ολική, ενώ στις διορθώσεις ειδικά αν αυτές αφορούν ένα άτομο, τα υπόλοιπα συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό:



*Εικόνα 29 -
Παρατήρηση 5
(Κάμερα 1, Βίντεο 7)
Η εκπαιδευτικός
διδάσκει νέο κινητικό
υλικό. Η συμμετοχή
είναι ολική.*



Εικόνα 30 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 2)

Η διδάσκουσα δίνει μια ατομική διόρθωση σε μια σπουδάστρια η οποία βρίσκεται δίπλα της και την παρατηρεί. Οι υπόλοιπες/οι παρατηρούν, κάποιες δεν προσέχουν, ενώ μία δοκιμάζει «μαρκαριστά» την κίνηση (με τη μαύρη φόρμα και ζακέτα στο προσκήνιο της λήψης).

Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις πεδίου, παρατηρείται μεγαλύτερη συμμετοχή κοντά στην εκπαιδευτικό όταν αυτή δίνει διορθώσεις ή υπενθυμίζει κινητικό υλικό, δημιουργώντας «ομόκεντρους κύκλους» ή «ημικύκλια συμμετοχής», κατά τα οποία τα άτομα που βρίσκονται πιο κοντά της συμμετέχουν συνήθως πιο ενεργά σε σχέση με τα άτομα που είναι απομακρυσμένα.



Εικόνα 31 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 7)

Παρατηρούμε την εκπαιδευτικό μπροστά με μπλε μπλούζα να υποδεικνύει μια άσκηση. Τα άτομα που βρίσκονται κοντά της εκτελούν την κίνηση, ενώ τα πιο πίσω άτομα παρατηρούν.



Εικόνα 32 - Παρατήρηση 7 (Κάμερα 3, Βίντεο 6: 0.06)

Η διδάσκουσα (με την κίτρινη μπλούζα) δίνει διορθώσεις και βλέπουμε τα ημικύκλια συμμετοχής: οι σπουδάστριες που βρίσκονται κοντά της «μαρκάρουν» την κίνηση (κοπέλα με τη λευκή μπλούζα), κάποιες περιμετρικά και πιο πίσω παρατηρούν, ενώ ορισμένες σε πιο απομακρυσμένα σημεία κάθονται παρατηρώντας ή και όχι.

Σχετικά με τους λόγους της ύπαρξης των ημικυκλίων συμμετοχής, οι συνεντεύξεις αποδεικνύουν την αντίληψη ότι τα άτομα που είναι μπροστά «φαίνονται» περισσότερο, ειδικά την ώρα της εκτέλεσης των κινητικών συνδυασμών. Αυτός είναι και ένας λόγος που, όπως αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους, ως έτος αλλάζουν συχνά μπρος-πίσω, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε όλα τα άτομα να βρίσκονται σε όλους τους ρόλους. Ακόμη, κατά την εκμάθηση κινητικών συνδυασμών δίνεται η δυνατότητα να έχουν καλύτερη οπτική επαφή όπως αναφέρουν και αυτός είναι και ένας λόγος που εναλλάσσονται κάποιες φορές. Ωστόσο, αυτή η σύμβαση φαίνεται να μη λειτουργεί πάντα και να δημιουργούνται διαφορές στο επίπεδο συμμετοχής ανάλογα με τη θέση που καταλαμβάνουν τα άτομα στο χώρο.

«Γενικά επειδή είμαστε τόσα πολλά άτομα πρέπει να πεις ότι «εγώ πάω», δηλαδή να το απαιτήσεις και άμα δεν είσαι στη διάθεση του να είσαι full out και εκεί είναι πολύ εύκολο να κρυφτείς πίσω ((κακός ήχος)) οπότε αυτό, είναι κάποιοι που μπαίνουν τακτικά μπροστά και πρέπει να διεκδικήσεις χώρο από αυτούς, οπότε θέλει ένα extra boost της ενέργειας, ανάλογα γι' αυτό». (Δάφνη)

Συμπερασματικά, η λεπτομερής παρατήρηση της χρήσης του χώρου από τις/τους σπουδάστριες/τές αναδεικνύει σημαντικά παιδαγωγικά στοιχεία για την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους.

4.2.2. Η συμμετοχή των σπουδαστριών στο προσκήνιο και στο παρασκήνιο

Το μάθημα του σύγχρονου χορού αποτελεί μια ρουτίνα που απαιτεί τη συνεργασία πολλών εκτελεστριών/τών σύμφωνα με το δραματουργικό πλαίσιο του Goffman (1990[1959]). Αν και στη βιβλιογραφία, ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού έχει παρομοιαστεί με το ρόλο της/του ηθοποιού που δίνει μια παράσταση στην τάξη όταν ασχολείται με μια δραστηριότητα-διδασκαλία με κοινό τις/τους μαθήτριες/τές (Edith, 1973), εδώ φαίνεται η εικόνα να είναι πιο σύνθετη και εντοπίζονται παράλληλα δύο είδη «ομάδων» σύμφωνα με το πρίσμα του Goffman: 1. οι σπουδάστριες/τές που συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό αποτέλεσμα ως προς τα ζητούμενα της εκπαιδευτικού, οπότε το κοινό αποτελεί η εκπαιδευτικός σε αυτή την εκδοχή, 2. παράλληλα οι σπουδάστριες/τές συνεργάζονται με την εκπαιδευτικού για να παρουσιάσουν ένα κοινό αποτέλεσμα προς το μελλοντικό κοινό των εξεταστών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δεύτερη ομάδα υπάρχει ανεξαρτήτως του θεσμού των εξετάσεων και ότι οι ασκήσεις που υλοποιούνται απευθύνονται σε ένα «φανταστικό κοινό», καθώς η προετοιμασία των συνδυασμών γίνεται εν δυνάμει για πιθανή παράσταση σε πραγματικό κοινό.

Ο ορισμός της παράστασης κατά τον Goffman είναι ιδιαίτερα σχετικός με το μάθημα χορού, καθώς η εκτέλεση των ασκήσεων πραγματοποιείται με μια σταθερή δομή ασκήσεων (συνήθως από το πάτωμα προς το όρθιο επίπεδο, καταλήγοντας σε πηδήματα και έναν συνθετικό τελικό συνδυασμό) με σκοπό την τεχνική κατάρτιση αλλά και την προετοιμασία του μαθήματος εξετάσεων. Θα λέγαμε μάλιστα ότι το μάθημα μοιάζει αρκετά με μια πρόβα χορού, όπου οι ερμηνεύτριες/τές συνεργάζονται για να παρουσιάσουν στο κοινό (εδώ στις εξετάστριες και τους εξεταστές) ένα ομοιόμορφο αποτέλεσμα σε αναλογία με μια παράσταση στο θέατρο. Το στούντιο με την μπάρα, τους καθρέφτες, την έλλειψη οπτικής επαφής με τον έξω χώρο παρέχει το απαραίτητο σκηνικό²⁷ κατά Goffman για να ξεκινήσουν οι συμμετέχουσες/ντες την «παράστασή» τους. Η ίδια η δόμηση του μαθήματος μοιάζει με την προετοιμασία μιας παράστασης, όπου διαφορετικά χαρακτηριστικά συντίθενται με σκοπό η τελευταία άσκηση να είναι η πιο «ολοκληρωμένη» συνθετικά και «χορευτική» από όλες, συμπεριλαμβάνοντας τεχνικά στοιχεία των προηγούμενων ασκήσεων. Αυτό είναι φανερό και από τη συμμετοχή στα βίντεο, όπου στην τελευταία άσκηση η επιτέλεση είναι περισσότερο ενεργοποιημένη, αλλά το αναφέρουν και οι σπουδάστριες στις συνεντεύξεις τους:

²⁷ Η επίπλωση, η διάταξη του χώρου και άλλα στοιχεία του φόντου που συνιστούν τη σκηνογραφία και τα σκηνικά αντικείμενα (Goffman, [1959] 1990, 78)

«προς το τέλος καταλήγει να σε πάει σε έναν πιο χορευτικό συνδυασμό ώστε να χρησιμοποιηθούν όλα τα προηγούμενα». (Φωτεινή)

Σύμφωνα με τον Goffman ([1959] 1990: 150), όταν εξετάζουμε ένα ομαδικό δρώμενο, συχνά διαπιστώνουμε ότι δίνεται σε κάποιον το δικαίωμα να διευθύνει και να ελέγχει την εξέλιξη της δράσης. Θα μπορούσαμε να πούμε πως οι σπουδάστριες/τές είναι μια *συνεργατική ομάδα* με την εκπαιδευτικό να είναι η *σκηνοθέτρια* για την προετοιμασία του μαθήματος των εξετάσεων, χρησιμοποιώντας τους όρους του Goffman. Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά από το πώς ο θεσμός των εξετάσεων επηρεάζει το μάθημα όπως αναλύεται στο κεφάλαιο 4.4. αλλά και από την επικέντρωση των μαθημάτων στην κατανομή των θέσεων, οι οποίες σταδιακά γίνονται σταθερές και μάλιστα διατηρούνται με κενά όταν τα αντίστοιχα άτομα απουσιάζουν. Χαρακτηριστικά, στην παρατήρηση 6 (K1- B8: 2.20), η εκπαιδευτικός δίνει εντολή να αφήσουν κενές τις θέσεις από τους ανθρώπους που λείπουν, κάτι που έκτοτε ακολουθούν.

Το *προσκήνιο* σύμφωνα με τον Goffman είναι οι ρόλοι που παίζουν οι άνθρωποι, όπως το να ακολουθούν κανόνες και να ακολουθούν τα κοινωνικά πρότυπα. Στην προκειμένη, σπουδάστριες/τές καλούνται να χορέψουν το διδαγμένο κινητικό υλικό σε συντονισμό και όσο πιο πιστά με την πρωτότυπη κίνηση της εκπαιδευτικού. Αν και το παρασκήνιο έχει ερμηνευτεί σε αίθουσες διδασκαλίας μπαλέτου ως ο χώρος των αποδυτηρίων (Whiteside & Kelly, 2014), καθώς αποτελεί τον τόπο όπου δεν παρεισφρέουν άλλα μέλη του κοινού (Goffman, 2006 [1959]: 166), στην παρούσα εργασία ορίζεται ως *παρασκήνιο* ο χώρος περιμετρικά της αίθουσας διδασκαλίας χορού, όπου οι σπουδάστριες/τές βρίσκονται σε αναμονή για την εκτέλεση μιας άσκησης. Στο παρασκήνιο, η/ο ερμηνεύτρια/τής σύμφωνα με τον Goffman (2006: 165) μπορεί να χαλαρώσει, *«να αφήσει την όψη του να πέσει, να πάψει να λέει τις ατάκες του και να βγει εκτός ρόλου»*, και αυτό είναι κάτι που παρατηρείται έντονα να συμβαίνει στη συγκεκριμένη τάξη. Οι ερμηνεύτριες/τές ενεργούν μ'ένα σχετικά άτυπο, οικείο, χαλαρό τρόπο όταν είναι στο παρασκήνιο, ενώ βρίσκονται σε επιφυλακή όταν δίνουν παράσταση (Goffman, 2006: 184), κατά την εκτέλεση των κινητικών συνδυασμών με τη μουσική στην προκειμένη. Κατά την παρατήρηση απ'το πλάι που όπως είδαμε αποτελεί μεγάλο μέρος του μαθήματος, οι σπουδάστριες βρίσκονται σε αρκετά διαφορετικές καταστάσεις. Κάποιες φορές βρίσκονται σε μια ενεργητική διάθεση, όπου δοκιμάζουν στο πλάι, χορεύουν με τη μουσική, χαμογελάνε, μιλάνε ελεύθερα (εν συντομία), μπαίνουν και βγαίνουν για να χορέψουν τρέχοντας ή με δυναμικό σώμα. Άλλες φορές, ειδικά σε ασκήσεις που επαναλαμβάνουν αρκετές φορές ή κυρίως στο πρώτο μέρος του μαθήματος κάθονται στην μπάρα, κοιτάνε τις κινήσεις μηχανικά ή κοιτάνε στο κενό ή μιλάνε μεταξύ τους. Συχνά βρίσκονται σε μια ενδιάμεση κατάσταση όπου παρατηρούν

τις κινήσεις, μαρκάρουν με τα χέρια ή κάνουν κάτι εναλλακτικό από τη ζητούμενη άσκηση όπως ενδυνάμωση ή διατάσεις. Σημαντικά κρίνονται και τα σημεία μετάβασης από το προσκίνητο στο παρασκήνιο και αντίστροφα. Τα σώματα των σπουδαστριών/τών άλλοτε δείχνουν φανερά όρεξη, ενεργή συμμετοχή και απόλαυση (μπαίνουν-βγαίνουν ενεργά, χορεύουν με δυναμική, γελάνε, τραγουδάνε) άλλοτε μια πιο παθητική στάση (κάθονται, συζητάνε, εκτελούν μηχανιστικά), ενώ συχνά διατηρούν ένα ουδέτερο προφίλ.



Εικόνα 33 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1- Βίντεο 9: 9.24)

Παρατηρούμε ένα γκρουπ 3 σπουδαστριών να εκτελεί μια άσκηση με στηρίξεις. Τα άτομα που βρίσκονται στο πλάι στο βάθος της αίθουσας παρατηρούν σε χαλαρή θέση (στην μπάρα αριστερά ή καθιστά στα δεξιά της εικόνας). Στο βίντεο προκύπτει μέσα από την παρατήρηση του βλέμματος ότι κάποιες φορές κοιτάνε την άσκηση (ή κάνουν πως κοιτούν με όρους Goffman) και το βλέμμα κινείται, ενώ άλλοτε το βλέμμα παραμένει σταθερό χωρίς να ακολουθεί την παρατήρηση της κίνησης



Εικόνα 34 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1- Βίντεο 9: 3.05)

Σε αυτή την εικόνα βλέπουμε το ίδιο γκρουπ των 3 σπουδαστριών (εδώ φαίνεται η μία με τη λευκή μπλούζα και το αριστερό χέρι σηκωμένο κατά την κίνηση) που εκτελεί τον τελικό συνδυασμό σε μια προηγούμενη εκτέλεση πιο ενεργοποιημένη. Η εκπαιδευτικός στα δεξιά (στην άκρη) παρατηρεί και συμμετέχει ανά διαστήματα και με λεκτικές διορθώσεις. Οι σπουδάστριες/τές στο πλάι (στο βάθος της αίθουσας στην μπάρα) βρίσκονται σε διαφορετικές καταστάσεις: χορεύουν με τη μουσική για ευχαρίστηση, παρατηρούν, συζητάνε, ενώ μια σπουδάστρια που πονάει το κεφάλι της κάθεται για αρκετή ώρα στην ίδια θέση.

Το «μαρκάρισμα» αποτελεί μια κοινή τακτική των σπουδαστριών/τών ειδικά όταν βρίσκονται στο πλάι και δοκιμάζουν τις κινήσεις, όπως προαναφέραμε στο κεφάλαιο της διόρθωσης σχετικά με την αυτοδιόρθωση των σπουδαστριών. Μπορεί να πραγματοποιηθεί κάνοντας τις ασκήσεις με πιο χαλαρή δυναμική, ενώ συχνά με τα χέρια υλοποιούνται οι κινήσεις όλου του σώματος ή το καθιστό επίπεδο μετατρέπεται όρθιο για χάριν ευκολίας.



Εικόνες 35 & 36 - Παρατήρηση 6 (Κάμερα 1- Βίντεο 4: 0.10 & 0.17)

Βλέπουμε στο βίντεο τη σπουδάστρια με το ροζ μπλουζάκι να δοκιμάζει μαρκαριστά τις κινήσεις. Βρίσκεται στο όρθιο επίπεδο και με τα χέρια της εκτελεί κινήσεις που αφορούν τα πόδια ή όλο το σώμα.

Σύμφωνα με τον Goffman, πολύ συχνά η παρασκηνιακή περιοχή βρίσκεται στο ένα άκρο του τόπου όπου παρουσιάζεται το δρώμενο και αποκόβεται απ' αυτό μ' ένα διαχωριστικό και ένα φυλασσόμενο πέρασμα (Goffman, 2006: 166). Εδώ αφενός υπάρχει μια χωρική διάκριση (κέντρο της αίθουσας - περίμετρος) και συχνά η εκπαιδευτικός δίνει οδηγία/διόρθωση στα άτομα που δεν εκτελούν την άσκηση να μην εισέρχονται στο χώρο και να παραμένουν περιμετρικά. Πέρα όμως από τη χωρική διάκριση προσκηνίου-παρασκηνίου στο πλάι και στο χώρο της παράστασης υπάρχει και μια χρονική διάκριση. Η μουσική είναι αυτό που διακρίνει την προετοιμασία, θα λέγαμε την πρόβα από την παράσταση σε συνδυασμό με τις λεκτικές εκφορές της εκπαιδευτικού όπως το «και» που σηματοδοτεί την αφετηρία της εκτέλεσης του κινητικού συνδυασμού ή το «5,6,7,8». Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά στο επόμενο παράδειγμα που θα αναλύσω διεξοδικά:



Εικόνες 37 & 38 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 8: 5.58 & 6.02)

Αναμονή πριν την άσκηση. Βλέπουμε την εκπαιδευτικό στα δεξιά με μια ροζ μπλούζα να ψάχνει στη λίστα της για να βάλει τη μουσική της άσκησης που ακολουθεί. Οι σπουδάστριες/τές βρίσκονται σε μια αρκετά χαλαρή παρασκηνιακή διάθεση, όπου μιλάνε, αγγίζονται, χαμογελάνε, δοκιμάζουν ασκήσεις, φτιάχνουν τα ρούχα τους κλπ.



Εικόνα 39 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 8: 6.24)

Η κάμερα μετακινείται προς την ομάδα που πρόκειται να εκτελέσει την άσκηση. Η εκπαιδευτικός δίνει σήμα για έναρξη της άσκησης αφού βρίσκει την κατάλληλη μουσική. Τα άτομα του πρώτου γκρουπ παίρνουν θέσεις στο χώρο, αλλά βρίσκονται σε χαλαρή συνθήκη ομιλίας μεταξύ τους ή στατικότητα. Τα άτομα του παρασκηνίου παίρνουν τον αντίστοιχο ρόλο και στέκονται περιμετρικά στις μπάρες



Εικόνα 40 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 8: 6.31)

Στο 6.29 μπαίνει η μουσική και τα άτομα δείχνουν ενθουσιασμό κάποια εκ των οποίων χορεύουν με ελεύθερη κίνηση στο σημείο τους αναμένοντας την έναρξη του συνδυασμού.



Εικόνα 41 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 8: 6.35)

Σταδιακά, οι σπουδάστριες/τές που βρίσκονται στο προσκήνιο «στήνονται» σε ουδέτερη θέση για να ξεκινήσουν τον κινητικό συνδυασμό. Βλέπουμε πως κάποια άτομα από το παρασκήνιο όπως η σπουδάστρια με τη μωβ μπλούζα συνεχίζει να χορεύει ελεύθερα. Ακούγεται το «και» της εκπαιδευτικού που σηματοδοτεί την έναρξη της άσκησης.



Εικόνα 42 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 8: 6.36)

Μετά το «και» της εκπαιδευτικού και τα άτομα ξεκινάνε συντονισμένα το συνδυασμό. Βλέπουμε τα άτομα του παρασκηνίου να συνεχίζουν να βρίσκονται σε διαφορετική σωματική κατάσταση (κάποια χορεύουν, άλλα μιλάνε, κάποια παρατηρούνε κλπ).

Με το που τελειώνει η άσκηση, τα άτομα περπατούν στο χώρο με ελαφρύ χορό. Ο ρόλος της μουσικής αναδεικνύεται πολύ σημαντικός ώστε στοιχεία του παρασκηνίου να γίνουν ορατά (όπως ο χορός, το χαμόγελο) και να ενταχθούν σε κάποιες περιπτώσεις στο χώρο του προσκηνίου. Αυτό αποδεικνύεται και από το σημείο της επανεκτέλεσης της άσκησης όπου η εκπαιδευτικός πριν ξεκινήσει αναφέρει ότι θα βάλει μια άλλη μουσική (Π5- K1- B9), και οι σπουδάστριες/τές αποκρίνονται με ένα ομαδικό «Όχι» και εν τέλει βάζει τη μουσική που θέλουν οι σπουδάστριες/τές.

Ο Goffman (2006 [1959]) αναφέρει την πιθανότητα να συνηθίσει κανείς τόσο πολύ την προσκηνιακή του δραστηριότητα και τον προσκηνιακό του χαρακτήρα που ακόμα και η ανάπαυλα αντιμετωπίζεται ως παράσταση. Ενδέχεται να νιώθει κανείς υποχρεωμένος, όταν βρίσκεται στο παρασκήνιο, να παίζει εκτός ρόλου με οικείο τρόπο, κι αυτό μπορεί να φτάσει να απαιτεί ακόμα μεγαλύτερη πόζα απ'ότι η παράσταση από την οποία υποτίθεται πως θα προσέφερε μια ανάπαυλα

(Goffman, 2006: 187). Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει και στο μάθημα χορού και τα άτομα που βρίσκονται στο πλάι να μην είναι τελείως ελεύθερα να πραγματοποιήσουν οποιαδήποτε δραστηριότητα, αλλά να βρίσκονται εντός πλαισίου και ενδεδειγμένων συμπεριφορών. Για παράδειγμα, δε βλέπουμε κάποια σπουδάστρια να κοιμάται ή να κοιτάει το κινητό, αλλά θεωρείται αποδεκτό ένας σπουδαστής να κάνει ενδυνάμωση ή να καθίσει για ξεκούραση. Η παρατήρηση από το πλάι, ακόμα και σε ξεκούραστη στάση αποτελεί μια ενδεδειγμένη συμπεριφορά στο θεσμικό αυτό πλαίσιο, καθώς και δράσεις όπως οι διατάσεις και η ενδυνάμωση που αν και όχι σχετικές με το συνδυασμό, διατηρούν ζεστά και ενεργοποιημένα τα χορευτικά σώματα. Αυτό φαίνεται και από τις διορθώσεις της εκπαιδευτικού που κάποιες φορές επισημαίνει να παρατηρούν από το πλάι και να μη χαζεύουν. Χαρακτηριστικά στην παρατήρηση 3 (K1- B3), μετά από μια επίπληξη για την απόδοση των σπουδαστριών/τών σε μια άσκηση, η εκπαιδευτικός επισημαίνει *«βασικά αυτό που σας λέω σε όλους, αξιοποιήστε το χρόνο που είστε έξω, βλέπετε (1.0) αυτό μόνο»*.

Κάποιες φορές, ακόμα και την ώρα των διορθώσεων και της υπενθύμισης του κινητικού υλικού (όχι στην εκμάθηση νέας άσκησης), βλέπουμε σπουδάστριες/τές να ακολουθούν μηχανικά τις κινήσεις χωρίς να κοιτάζουν ενεργά. Ο Goffman (2006: 162) αναφέρεται στο φαινόμενο ως *«κάνε πως δουλεύεις»*, όπου οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι έτοιμοι, όταν κληθούν να δώσουν την εντύπωση ότι δουλεύουν σκληρά εκείνη την ώρα. Μάλιστα αναφέρει και ένα απόσπασμα του Σαρτρ για τη διδασκαλία στη τάξη όπου: *«Ο προσεκτικός μαθητής που θέλει να είναι προσεκτικός στην τάξη, με τα μάτια καρφωμένα στο δάσκαλο και ορθάνοιχτα τ' αυτιά, εξαντλείται τόσο πολύ παίζοντας το ρόλο του προσεκτικού που καταλήγει να μην ακούει τίποτα πια»* (Goffman, 2006: 88). Φυσικά δεν μπορεί κανείς/μία να ξέρει με σιγουριά αν τα άτομα συμμετέχουν ή όχι ενεργά, και τα οπτικοακουστικά δεδομένα, αν και λεπτομερή, φανερώνουν μόλις κάποια στοιχεία για την εμπλοκή των σπουδαστριών/τών που παρουσιάζονται με επιφύλαξη. Σε αυτό το σημείο ιδιαίτερα χρήσιμες κρίνονται οι συνεντεύξεις που αναδεικνύουν τις αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών για τη συμμετοχή τους. Μέσα από το λόγο τους διακρίνουμε διαφορετικές εκδοχές για το πως προσδιορίζουν τη συμμετοχή τους στο πλάι, όπου επικρατεί η παρατήρηση και η μάθηση μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενώ αναφέρονται και περιπτώσεις όπου υπάρχει βαρεμάρα και κενός χρόνος.

«παρατηρώ, γιατί εμμ θεωρώ ότι εγώ προσωπικά μαθαίνω παρατηρώντας αυτό που έχει διδάξει η (...) μέσα από την κίνηση από τους συμφοιτητές μου, εε, γιατί καμιά φορά μπορείς να παρατηρήσεις ένα λάθος και να καταλάβεις τι κάνεις και η ίδια (...)». (Κωνσταντίνα)

«παρατηρώ πάρα πολύ, εγώ σαν μαθήτρια, παρατηρώ πάρα πολύ, εμμ δεν έχει υπάρξει στιγμή που να έχω βαρεθεί στο μάθημά της, (...) Παρατηρώ το τεχνικό στοιχείο που κάνει ώστε αν το κάνω σωστά με τον τρόπο που δείχνει». (Ναταλία)

«υπάρχει το βαριέμαι γιατί το μάθημα έχει μια γνωστή κινησιολογία που την κρατάμε 1-2 βδομάδες και είμαστε και πολλά άτομα μέσα στο γκρουπ οπότε αυτό μακραίνει. (...) Ο χρόνος που κάθομαι στο πλάι νιώθω πως δεν έχω κάτι». (Δάφνη)

Όταν τους ζητείται να προσδιορίσουν το τι παρατηρούν, αυτό αφορά στρατηγικές αυτοδιόρθωσης μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης και του μετασχηματισμού μιας λάθος απόδοσης σε σωστή αλλά και στρατηγικές ετεροδιόρθωσης των κινητικών χαρακτηριστικών και λαθών:

«Ναι νομίζω αυτά κυρίως εε γιατί εε έχει σημασία να δεις και μπαίνω και στη διαδικασία πολλές φορές να παρατηρήσω το τι γίνεται μέσα στην αίθουσα σκεπτόμενη ‘τι διορθώσεις θα έδινα εγώ αν μου ζητούνταν’ δηλαδή παρατηρώντας ένα άλλο γκρουπ να κάνει τι θα διόρθωνα; πώς θα το προσέγγιζα εγώ για να βοηθήσω να καταλάβει τι κάνει; πέρα από το να σκεφτώ πως θα το κάνω εγώ να μάθω καλύτερα ένα συνδυασμό αν δεν τον ξέρω πολύ καλά πριν έρθει η σειρά μου να το κάνω». (Φωτεινή)

Επομένως, το κομμάτι της παραμονής στο πλάι, αν και δεν αποτελεί το κεντρικό κομμάτι της προσοχής της διδασκαλίας, φαίνεται αφενός να δίνει πολλά στοιχεία σχετικά με τη συμμετοχή και την εμπλοκή αλλά και να αποτελεί σημαντικό μέρος της μάθησης. Σε αυτό άλλωστε αφιερώνουν οι σπουδάστριες και οι σπουδαστές το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στα μαθήματα που παρακολούθησα, όπως φαίνεται και στα διαγράμματα στο Παράρτημα 3. Γίνεται λοιπόν φανερό πως η προσεκτική και λεπτομερής παρατήρηση όχι μόνο κατά την εκτέλεση των ασκήσεων, αλλά σε όλα τα στάδια του μαθήματος, προσφέρουν χρήσιμες παρατηρήσεις για τις παιδαγωγικές πρακτικές, στις οποίες θα εστιάσω στο επόμενο κεφάλαιο, χρησιμοποιώντας πορίσματα που έχουν επισημανθεί αλλά και εμπλουτίζοντας με νέες θεωρητικές αναφορές και συνδέσεις.

4.3. Η παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος σύγχρονου χορού

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επικεντρωθώ στην παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος σύγχρονου χορού με βάση το 3ο μου ερευνητικό ερώτημα σε δύο επίπεδα: αφενός ως στοιχείο της αλληλεπίδρασης, βασιζόμενη σε προηγούμενες έρευνες για το χορό της Keevalik και άλλων ερευνητριών/τών της ΑΣ, και αφετέρου θα αποπειραθώ μια ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών με βάση το θεωρητικό πρίσμα του Bernstein αλλά και διαφόρων θεωρητικών του χορού. Αξίζει να σημειωθεί πως το αναλυτικό πρίσμα της παιδαγωγικής διακατέχει το σύνολο της εργασίας και εμπεριέχεται στις υπόλοιπες ενότητες που αφορούν το μικροεπίπεδο και το μακροεπίπεδο.

4.3.1. Διεπιδραστικές πρακτικές και τεχνικές διδασκαλίας

Όπως παραθέτει και η βιβλιογραφία, η δοκιμή των κινήσεων στο μάθημα χορού γίνεται με το σώμα μέσα από την αντιγραφή και τη μίμηση των σπουδαστριών/τών (Keevalik, 2021), γεγονός που εμπεριέχει αρκετή πρακτική εξάσκηση, κάτι που παρατηρείται και στα δικά μου δεδομένα. Διαπιστώνουμε ακόμα εκτεταμένη γλωσσική χρήση (Keevalik 2010, 2013), σε υπερπλειονοψηφία από την εκπαιδευτικό. Μέσα από το βίντεο γίνεται φανερό πως η γλωσσική δομή, όπως μετρήματα και φράσεις που παράγει η/ο δασκάλα/ος πραγματοποιούνται σε συντονισμό με τα κινούμενα σώματα των ασκούμενων (Keevalik & Orgen, 2020). Στο μάθημα υπάρχει διαρκώς φωνητική καθοδήγηση που δίνει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εκφοράς των κινήσεων, εφιστά την προσοχή σε λεπτομέρειες και συντονίζει τα κινούμενα σώματα. Έτσι, οι λεκτικές παραγωγές αντιμετωπίζονται ως συλλαβές που εκφράζουν ταυτόχρονα την κίνηση του σώματος και όχι απλά αφηρημένο περιεχόμενο (Keevalick, 2021). Παρακάτω, αναγράφεται ένα παράδειγμα μεταγραφής των ηχητικών δεδομένων του λόγου της εκπαιδευτικού από την Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1 Βίντεο 8: 4.50-5.42), ενώ διδάσκει ένα νέο κινητικό συνδυασμό:

1. Εκπ.: Πατάω πηδάω (0.8) εε >πατάω πηδάω< (1.1) φέρνω τη δεξιά πλευρά
2. πάνω στο αριστερό μου πόδι (1.3) ένα δύο τρία (.) στο δεξί° (0.6) πατῖάα ω
3. στρ(ί) βω (ῶ) πα [και. (1.5) πλιῖέ] από (ῶω::) (1.0) πλι(έ) δηλαδή σε πολύ

((Δ))²⁸ ((Π)) ((Δ)) ((Π)) ((ΔΔ))

4. Σπ.: [hahahahahaha]

²⁸ Σημειώσεις συμβόλων για μη λεκτική επικοινωνία:

Δ: Δάχτυλα χτυπάνε μεταξύ τους παράγοντας ήχο (μέσος με αντίχειρας και στα 2 χέρια ταυτόχρονα)

ΔΔ: Δάχτυλα δεξιού χεριού χτύπημα

ΑΔ: Δάχτυλα αριστερού χεριού χτύπημα

Π: Μεμονωμένο χτύπημα από παλαμάκια που παράγει ήχο

5. Εκπ: μικρή διαγώνιο (0,7) σχεδόν προφίλ σκέφτομαι↓ (0.9) αα δεξίς αγκώνας με
6. τραβάει πάνω διαγώνια περνάω από ένα arch σε ρελεβέ (0.5) εντάξει?
7. και από δω (0.8) ΠΙ ΣΩ ΠΛ(Α)Ι (0.7) ρό δα (1.0) μακριά στο δεξί μου πόδι
(ΑΔ))
8. (0.5) αιώρηση? (0.4) ένα δύο ο τρία στήριξη στο αριστερό. (1.4) μ? (1.6) ξανά?
9. Σπ.: Ναι:::

Σύμβολα μεταγραφής: Jefferson (2004)

Στο παρόν απόσπασμα βλέπουμε μεγάλη ποικιλία στη χρήση του λόγου, ο οποίος δε μοιάζει με μια «φυσική» ομιλία. Αξίζει να σημειώσουμε ότι και στο συγκεκριμένο παράδειγμα αλλά και γενικότερα η ένταση της φωνής της εκπαιδευτικού είναι στις περισσότερες περιπτώσεις δυνατή και με καθαρό ηχόχρωμα και χρησιμοποιούνται αρκετά στοιχεία της ομιλίας (τονισμοί, αυξομείωση τονικότητας, αυξομειώσεις ταχύτητας παύσεις, απότομα σταματήματα ή ενάρξεις του λόγου) που εκφράζουν στοιχεία σωματικότητας πέραν από το περιεχόμενο του λόγου, αλλά και συντονίζονται με την παράλληλη σωματική εκφορά. Πτυχές του χορού, όπως ο χρόνος (ρυθμοί και ακολουθίες), η φρασεολογία και η μυϊκή ένταση δύσκολα μπορούν να μεταφερθούν απλώς μέσω ενός λεκτικού κώδικα. Έτσι, πέρα από την εξομοίωση, με διάφορες λέξεις που εμπεριέχουν μέλη του σώματος (π.χ. αράδα 2: «πάνω στο αριστερό μου πόδι»), δράσεις (αράδα 2: «Πατάω»), στοιχεία χώρου (αράδα 7: «και από δω»), μετρήματα (αράδα 8: «ένα δύο τρία»), ορολογίες χορού (αράδα 7: «ρόδα», αράδα 8: «στήριξη») που συχνά έρχονται από γνωστό υλικό του μπαλέτου (αράδα 6: «arch σε ρελεβέ»), η εκπαιδευτικός δίνει σχόλια για τον τρόπο εκτέλεσης των κινήσεων μέσα από τον τρόπο που αξιοποιεί τη φωνή της.

Υπάρχουν ακόμα περιγραφικές νοητικές έννοιες (Keevalik, 2021), όπως «σαν να αγκαλιάζεις μια μπάλα» ή «σαν να το μετανιώνεις» για να υποδείξουν τρόπους εκφοράς των κινήσεων και το φαινόμενο της «ενσώματης παράθεσης» (bodily quoting) (Keevalik, 2010) όπως είδαμε και στην ενότητα της διόρθωσης. Επιπλέον, παρατηρείται το φαινόμενο της «ελλιπούς σύνταξης» όπως αυτό αναφέρεται στην Keevalik (2013), η οποία αναλύει τις περιπτώσεις λεκτικών οδηγιών που εκκινούν λεκτικά και ολοκληρώνονται με σωματικούς πόρους. Έτσι, κατά τις αποκρίσεις στις απορίες των σπουδαστριών/τών η εκπαιδευτικός της τάξης ξεκινάει να μιλάει απαντώντας στην ερώτηση και αμέσως εισέρχεται στο χώρο υλοποιώντας την κίνηση στην οποία αναφέρεται. Κάποιες φορές ο λόγος συνεχίζεται παράλληλα με τη σωματική υπόδειξη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η είσοδος του σώματος αντικαθιστά το λόγο δημιουργώντας το φαινόμενο της ελλιπούς σύνταξης. Στις

παρατηρήσεις μου, κατά τη σύνδεση σωματικών-λεκτικών εκφορών συχνά συνδέεται και η μουσική για τη μετάδοση του νοήματος και ο ένας πόρος φαίνεται να υποκαθιστά ή να συμπληρώνει τον άλλον. Για παράδειγμα, σε στιγμιότυπα που η μουσική κόβεται ή κολλάει, η εκπαιδευτικός αρχίζει να μιλάει δυνατά και να συνεχίζει με το λόγο της να ακολουθεί τις κινήσεις που εκτελούν οι σπουδάστριες/τές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην παρατήρηση 8 (K1, B5: 8.35), όπου η μουσική χαμηλώνει ένταση λόγω του κομματιού και η εκπαιδευτικός συμπληρώνει το κενό με μετρήματα: «ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε, έξι, εφτά, οχτώ» σαν να συνέχιζε ο ρυθμός της μουσικής. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός φαίνεται να αξιοποιεί ορισμένα χαρακτηριστικά στιγμιότυπα της μουσικής και να μαρκάρει κάποια κίνηση μαζί με τη χρήση του λόγου, χρησιμοποιώντας και τους τρεις αυτούς πόρους (σώμα-λόγος-μουσική) για να εφιστήσει την προσοχή και να μεταδώσει στοιχεία για τις ποιότητες και τις δυναμικές μιας κίνησης.

Ο ρόλος της μουσικής καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός γενικότερα, καθώς φαίνεται να σηματοδοτεί τις ενάρξεις της εκτέλεσης μιας άσκησης, τη λήξη των ερωτήσεων αλλά και να ρυθμίζει την ενέργεια και τη συνολική δυναμική που απαιτείται αναλόγως την άσκηση. Συχνά βλέπουμε τη συμμετοχή να διαφοροποιείται αναλόγως αν η μουσική αρέσει ή όχι στις/τους σπουδάστριες/τές ή αν είναι κάποιο καινούργιο/ανοίκιο άκουσμα.

Στις διδακτικές πρακτικές βλέπουμε διαρκώς γλώσσα και σώμα να αλληλεπιδρούν δίνοντας στοιχεία για την εκφορά των κινήσεων. Χρησιμοποιούνται εξωλεκτικά στοιχεία για διορθώσεις ή νύξεις σχετικές με την ποιότητα μιας κίνησης και τους τονισμούς όπως: παλαμάκια, χτύπημα δαχτύλων, δείξη (για κατεύθυνση), τονισμός με το σώμα, «μαρκάρισμα», άγγιγμα/επαφή. Παραθέτω το παράδειγμα από την Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1 Βίντεο 8: 4.50-5.42) που προαναφέρθηκε στις σελίδες 94-95, προσθέτοντας στοιχεία ενσώματης λειτουργίας κατά τη μεταγραφή των οπτικοακουστικών δεδομένων:

1. Εκπ.: (Πατάω πηδάω) (0.8) εε (>πατάω πηδάω<) (1.1) (φέρνω τη δεξιά πλευρά)
 ((Μαρκάρει στρίβοντας)). ((επαναλαμβάνει)) ((ακουμπάει δεξί ώμο με δεξί χέρι και δείχνει προς τα δεξιά))
2. (πάνω στο αριστερό) μου πόδι ((1.3)) (ένα δύο τρία (.)) στο δεξιό (0.6) (πατ↑άα ω
 ((Αριστερό χέρι χτυπά αριστερό πόδι))
 ((Στρίβει)) ((βήματα δεξιά)) ((βήματα
3. στρ(ι) βω (ό) πα [και.] (1.5) πλι↑έ] από (δω::) (1.0) πλι(έ) δηλαδή σε πολύ
 ((Δ)) ((Π)) ((Δ)) ((Π)) ((ΔΔ))

αριστερά))

((χέρια δείχνουν την κατεύθυνση))

4. Σπ.: [hahahahahaha]

5. Εκπ: μικρή διαγώνιο (0.7) σχεδόν προφίλ σκέφτομαι↓ (0.9) αα ((δεξίς αγκώνας με

((Δείχνει τον αγκώνα))

6. τραβάει πάνω διαγ↑ώνια περνάω από ένα (arch) σε ρελεβέ (0.5) εντάξει?

((Εκτέλεση κίνησης))

7. και από δω (0.8) ΠΙ ΣΩ ΠΛ(Α)Ι (0.7) (ρό δα) (1.0) (μακριά στο δεξί) μου πόδι

((ΑΔ))

((Δείχνει την κατεύθυνση δεξιά))

((Κάνει ρόδα))

((Δεξί χέρι χτυπάει μαλακά δεξί πόδι))

8. (0.5) (αιώρηση) (0.4) (ένα δύ ο τρί α) (στήριξη στο αριστερό). (1.4) μ? (1.6) ξανά↑?

((Δείχνει κατεύθυνση μπρος))

((Βήματα μπρος)) ((ώθηση μπρος χωρίς να κάνει τη στήριξη))

9. Σπ.: Ναι:::

(Παρατήρηση 5)

Σύμβολα μεταγραφής: Jefferson (1989; 2004), Mondada (2016b).

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, συχνά οι οδηγίες προηγούνται της κίνησης (αράδα 1: η εκπαιδευτικός αγγίζει το δεξί της ώμο πριν εκτελέσει την κίνηση που πρωταγωνιστεί ο ώμος), άλλες φορές συμβαίνουν παράλληλα (αράδα 6: «arch» μαζί με την εκτέλεση της κίνησης, αράδα 7: «πίσω πλάι» μαζί με την εκτέλεση βημάτων, αράδα 8: «ένα δύο τρία» μαζί με βήματα μπρος) ή μετά από μια κίνηση δίνονται στοιχεία για τον τρόπο εκτέλεσης (αράδα 3,4: «δηλαδή σε πολύ μικρή διαγώνιο» που δίνει στοιχεία όσο μένει στη θέση του πλιέ)).

Ένα άλλο ζητούμενο είναι ο συντονισμός των σωμάτων κατά την εκτέλεση των ασκήσεων και ειδικά κατά το σημείο της αφετηρίας των κινητικών συνδυασμών. Και σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιεί μετρήματα, λέξεις που δίνουν το έναυσμα της κίνησης (π.χ. «και», «πάμε»), δράσεις (π.χ. «πέφτω», «έστριψα»), λέξεις που σχετίζονται με την ποιότητα της κίνησης (π.χ. μαλακά), αλλά και ενθαρρυντικές λέξεις (π.χ. «ωραία»). Συχνά οι λεκτικές αυτές εκφορές διαδραματίζουν διττό ρόλο, καθώς η εκπαιδευτικός δίνει σχόλια και για τον τρόπο εκτέλεσης των κινήσεων ενώ παράλληλα συντονίζει όλα τα σώματα να κινούνται μαζί. (π.χ. «αιώ:ρηση::: πέφτω!»). Παρατηρείται ακόμα η συχνή χρήση της λέξης «και» ως: 1. σήμα για αφετηρία του κινητικού

συνδυασμού, 2. σηματοδότηση σημαντικών σημείων του συνδυασμού, 3. τονισμός για την ποιότητα της κίνησης, 4. σήμα για συντονισμό των σωμάτων.

Γενικότερα η εκπαιδευτικός είναι ενεργητική και δίνει πολλά στοιχεία ενσώματα ακόμα και όταν βρίσκεται στο ρόλο της παρατήρησης των συνδυασμών που εκτελούν οι σπουδάστριες/τές με τη μουσική: μετακινείται στο χώρο για να παρατηρήσει από πολλές οπτικές γωνίες, εκτελεί κινήσεις όπου χρειάζεται είτε ολοκληρωμένα είτε «μαρκαριστά», δίνει τονισμούς με τα χέρια ή το κεφάλι της και γενικότερα χρησιμοποιεί λεκτικές και ενσώματες εκφορές με μια πλήρη καθοδήγηση. Μέσα από την παρατήρηση, παρατηρούνται οι εξής κατηγορίες:

- Ενεργητική συμμετοχή (η εκπαιδευτικός παρατηρεί μιλάει, φωνάζει, μετράει, δίνει ρήματα και μικροδιορθώσεις, κινείται στο χώρο, δοκιμάζει μαζί τους, αγγίζει)
- Ενεργητική παρατήρηση (η εκπαιδευτικός παρατηρεί σε ένα σημείο και σε συγκεκριμένες στιγμές κινητοποιεί με παλαμάκια, 5,6,7,8 και τις λέξεις «ωραία»,«και»)
- Ενδιάμεση κατάσταση (συνδυάζεται παρατήρηση και συμμετοχή)



Εικόνα 43 - Παρατήρηση 8 (Κάμερα 1, Βίντεο 5: 9.50)

Η εκπαιδευτικός (στο βάθος της αίθουσας κοντά στον καθρέφτη) με το σώμα της μαρκάρει την κίνηση που εκτελεί η ομάδα που βρίσκεται στο πάτωμα (στην εικόνα βλέπουμε τον σπουδαστή στα δεξιά), μεταφέροντας στοιχεία της κίνησης, των δυναμικών και των τονισμών του συνδυασμού στο συγκεκριμένο σημείο.

Μια άλλη τεχνική διδασκαλίας είναι η αλλαγή θέσης της εκπαιδευτικού ώστε να υπάρχει ορατότητα από όλα τα άτομα²⁹. Για παράδειγμα, στην παρατήρηση 5 (K1-B6: 8.53), η εκπαιδευτικός αλλάζει θέση από το μπροστινό μέρος της αίθουσας προς τα πίσω, ώστε να ακολουθήσουν εξίσου και τα πιο απομακρυσμένα άτομα. Συχνά, κατά την εκτέλεση του κινητικού συνδυασμού ενδέχεται να μπει και η ίδια μπροστά ή σε κάποια στιγμιότυπα, ειδικά αν μια άσκηση είναι καινούργια (π.χ. Π5-K1-B6: 9.45). Σταδιακά, όσο τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα τις ασκήσεις, η εκπαιδευτικός δείχνει λιγότερο αλλά και δίνει λιγότερες λεκτικές πληροφορίες, βρισκόμενη σε μια ενεργητική παρατήρηση.

Ο πίνακας συνοψίζει τις τεχνικές διδασκαλίας που υιοθετεί η εκπαιδευτικός ανά στάδιο μαθήματος:

Διδασκαλία κινητικού υλικού	Διορθώσεις	Παρατήρηση εκτέλεσης κινητικών συνδυασμών
• Συχνή επανάληψη • Εναλλαγές ταχυτήτων (αργή ταχύτητα-κανονική ροή) • Λεκτικές εκφορές και παρομοιώσεις (π.χ. σαν να μου κρατάει κάποιος το πόδι)	• Φαινόμενο ενσώματης παράθεσης (Keevalick, 2010) • Εναλλαγές ταχυτήτων (αργή ταχύτητα-κανονική ροή) • Λεκτικές εκφορές και παρομοιώσεις (π.χ. σαν να μου κρατάει κάποιος το πόδι)	• Χρήση λέξεων όπως «και» ή παλαμάκι για το συντονισμό της ομάδας που χορεύει ή για την έναρξη του συνδυασμού • Κατάλληλη επιλογή μουσικής για το συντονισμό αλλά και τη ρύθμιση της ενέργειας. • <u>Κατά την ενεργητική συμμετοχή:</u> μαρκάρισμα, μετακίνηση στο χώρο, άγγιγμα για την υπόδειξη των θέσεων, λεκτικές διορθώσεις, χρήση φωνής για ενεργοποίηση και συντονισμό

Πίνακας 4: Διεπιδραστικές πρακτικές και τεχνικές διδασκαλίας ανά στάδιο μαθήματος

4.3.2. Ανάλυση παιδαγωγικών πρακτικών

Με βάση τις παρατηρήσεις πεδίου και τις αντιλήψεις των συμμετεχουσών στις συνεντεύξεις στο μάθημα χτίζονται δεξιότητες όπως: η ακρίβεια, η μίμηση, η τεχνική κατάρτιση, η ομοιογένεια, ο συντονισμός στο επίπεδο της ομοιότητας με απώτερο σκοπό την προετοιμασία του μαθήματος των εξετάσεων και την επιτυχία. Μεγαλύτερη εστίαση δίνεται στο «τι» κάνουν (ποια είναι τα

²⁹ βλέπε κεφάλαιο 4.4. για την ανάλυση της επιτήρησης μέσα από το πρίσμα του Foucault στην αίθουσα διδασκαλίας χορού

βήματα, χρόνοι/μετρήματα, στοιχεία χωρικών μετατοπίσεων, η διάταξη σωμάτων, το πώς η μία κίνηση διαδέχεται την άλλη) παρά το «πώς» (ποιότητες, δυναμικές, πώς αισθάνονται μέσα σε αυτές, το υποκειμενικό βίωμα). Όπως αναφέρει και μια σπουδάστρια στη συνέντευξή της αναφερόμενη στην εστίαση της εκπαιδευτικού:

«εστιάζει πάρα πολύ στο να σε τοποθετήσει σωστά να, και να έχεις πραγματική συνείδηση του πώς κάνεις χρήση του σώματός σου εεμ απ' την αρχή του μαθήματος». (Φωτεινή)

Οι σπουδάστριες φαίνεται να ενστερνίζονται και να αξιολογούν θετικά τις διδακτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού, η οποία σύμφωνα με τις ίδιες τους δίνει χώρο, χρόνο, ενθάρρυνση και ικανοποιητική καθοδήγηση ώστε να πετύχουν το ορθό αποτέλεσμα:

«βασικά και πιο δύσκολο να κάνει κάτι θα το δείξει αρκετά σταδιακά ώστε να το καταφέρουμε εε και θα δώσει και επιλογές γιατί κάθε κίνηση άμα δε βγαίνει «μήπως να το δοκιμάσεις έτσι; αλλιώς;» (Κωνσταντίνα)

Αυτό που ζητείται από τις σπουδάστριες/τές να κατακτήσουν όπως φανερώνεται μέσα από τις συνεντεύξεις φαίνεται να είναι: η πιστή μίμηση των κινήσεων, η ομοιογένεια, ο συντονισμός της ομάδας (το να «είναι μαζί» - με χρόνους ή χωρίς αναλόγως το μάθημα), ο τρόπος εκφοράς της κίνησης (δυναμικές, ενέργεια), η είσοδος και η έξοδος στο χώρο της επιτέλεσης, να παρατηρούν ενεργητικά απ' έξω και να μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης, να τοποθετούνται «ορθά» στο χώρο διατηρώντας αποστάσεις και συντονισμό μεταξύ τους. Όσο το μάθημα προχωράει και προετοιμάζουν το μάθημα εξετάσεων, φαίνεται να είναι μεγαλύτερο ζητούμενο οι θέσεις, οι χρόνοι και η ομοιογένεια στις κινήσεις. Το ζητούμενο της πειθαρχίας και της αποδοχής όλων των οδηγιών και διορθώσεων που προέρχονται από την εκπαιδευτικό αναδεικνύεται κρίσιμο σημείο προσοχής:

«Είναι η δυνατότητα να παρατηρήσεις και να ακούσεις και να βάλεις στο σώμα σου τις οδηγίες και τις διορθώσεις που θα ακουστούν στο μάθημα, να , εμμ, αυτό θα έλεγα βασικά, είναι θέμα προσοχής και πειθαρχίας, αυτό, στον καθηγητή και στο τι ζητάει». (Δάφνη)

Φαίνεται ότι στο μάθημα κυριαρχεί η τυπική εικόνα της διδασκαλίας όπου η εκπαιδευτικός υποδεικνύει και οι σπουδάστριες/τές ακολουθούν. Οι ερωτήσεις όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο της ανάλυσης είναι κατά βάση διαδικαστικές, αφορούν τις τεχνικές λεπτομέρειες των κινητικών συνδυασμών. Σε κάποιες περιπτώσεις εκλείπουν εντελώς, σε άλλες δίνεται χώρος για αυτές από τη διδάσκουσα, ενώ συνήθως προκύπτουν από τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δε συζητάνε για ζητήματα εκτός της αίθουσας διδασκαλίας χορού, με εξαίρεση σε ένα μάθημα (παρατήρηση 6), όπου η εκπαιδευτικός ρώτησε αν είναι καλά, χωρίς όμως να προκύψει κάποια περαιτέρω συζήτηση. Δεν προκύπτει επίσης καμία νύξη σχετικά με τις αξίες

και τις ιδεολογίες που υποβόσκουν πίσω από τις διδακτικές πρακτικές και όσο παρατήρησα δεν εξετάζουν τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες της μάθησης (Carmichael, 2018). Ακόμα, δεν υπάρχει αναστοχασμός όσον αφορά τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, στο τι και πώς μαθαίνουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην αίθουσα διδασκαλίας χορού και στο πώς η μάθηση αυτή διαμορφώνει μια ευρύτερη χορευτική και εργασιακή κουλτούρα.

Το ζητούμενο της απόστασης, των ορίων και του πόσο φιλική ή αυστηρή είναι η εκπαιδευτικός φαίνεται να προβληματίζει τις σπουδάστριες. Ο Goffman (1990: 74) μας υπενθυμίζει ότι «η διατήρηση της κοινωνικής απόστασης παρέχει έναν τρόπο με τον οποίο μπορεί να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί το δέος στο κοινό». Αυτή η «απόσταση» αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο για να διατηρηθεί η διάκριση των ρόλων και οι σπουδάστριες επιθυμούν να βλέπουν την εκπαιδευτικό όχι με υπερβολικά οικείους όρους .

«καλώς ή κακώς είναι ο δάσκαλος οπότε έχει έναν ηγετικό ρόλο μέσα σε μια αίθουσα και υπάρχουν ισορροπίες μέχρι που μπορείς να μιλήσεις και μέχρι που είναι ότι 'τόρα πρέπει να ακούσω τι πρέπει να κάνω' άσχετα με το αν συμφωνώ ή όχι». (Δάφνη)

«μου αρέσει πάρα πολύ ο τρόπος που λειτουργούσε στους μαθητές εε, το ότι εε τη βλέπεις κάπως αυστηρή στην αρχή ενώ μετά όταν τη μάθεις είναι πιο, πιο πολύ η μαμά σου στο μάθημα, δηλαδή ενδιαφέρεται πολύ για όλα τα παιδιά και να δώσει στοχευμένα σε κάθε παιδί που χρειάζεται το δικό του σώμα». (Ναταλία)

Οι σπουδάστριες φαίνονται λοιπόν να ενστερνίζονται το ενδιαφέρον που εκδηλώνει η εκπαιδευτικός σε εξατομικευμένο επίπεδο και παράλληλα να αποδέχονται τα όρια που θέτει λόγω της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού ρόλου. Την περιγράφουν με χαρακτηριστικά όπως: με καλή διάθεση, με υπομονή, σοβαρή, υπεύθυνη, συνεπή, ευγενική, να εμπνέει σεβασμό. Φαίνεται μάλιστα να διακρίνουν το παρόν μάθημα από υπόλοιπα που αντιμετωπίζουν πιο αυταρχικές συμπεριφορές. Οι σπουδάστριες στις συνεντεύξεις τους χαρακτηρίζουν από ουδέτερο ως πολύ θετικό το κλίμα στην τάξη:

«Ουδέτερο θα έλεγα ότι είναι χωρίς αυτό να είναι αρνητικό δηλαδή είναι θα έλεγα όσο πρέπει τυπική και ευχάριστη και αυστηρή δηλαδή έχει πολύ καλά όρια μαζί μας θα έλεγα και είναι όσο ξέρω από όλους μας πολύ αγαπητό πρόσωπο (...) εε, εκπέμπει ένα σεβασμό που δεν μπορείς να τον απαιτήσεις και τον έχει κερδίσει θα έλεγα». (Δάφνη)

«Είναι πολύ ωραίο το κλίμα μέσα στο μάθημα και η προσέγγιση της (...) έχει και πολύ υπομονή και πώς θα δείξει κάτι και πόσες φορές θα πει κάτι και νομίζω έχει δείξει υπομονή και σε μέρες που δεν είμαστε πολύ καλά που μπορεί να είμαστε κουρασμένοι (...) και είμαστε και 29 άτομα το οποίο θεωρώ ότι εξαρχής είναι πολύ δύσκολο να το διαχειριστείς». (Φωτεινή)

Το θετικό κλίμα αποτυπώνεται και στα οπτικοακουστικά δεδομένα, καθώς συχνά κυριαρχεί το χιούμορ, η άνεση, ενώ εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συμμετοχή (με λεκτικές εκφορές και ενσώματα νοήματα), παρατηρεί, δοκιμάζει μαζί με τις σπουδάστριες/τές και είναι φιλική και προσιτή. Ορισμένες φορές το κλίμα είναι λίγο πιο ψυχρό (παρατήρηση 4), ενώ συχνά τα άτομα εκτελούν τις ασκήσεις με ένα πιο ουδέτερο ύφος. Σύμφωνα με τις σπουδάστριες, το θετικό κλίμα και η ηρεμία στο μάθημα θεωρείται και πιθανώς ένα αρνητικό, καθώς προκαλεί μια αίσθηση χαλαρότητας και δε συμβάλλει στη συμμετοχή.

«Θεωρώ γενικότερα ότι υπάρχει θετική διάθεση απέναντι στην κ. "Ε", εεμ, απ' όλους μας, εε νομίζω ότι καμιά φορά επειδή είναι έτσι πολύ ήρεμος άνθρωπος εεμ καμιά φορά ίσως το παίρνουμε και εμείς λίγο πιο χαλαρά και είμαστε πιο αφημένοι». (Φωτεινή)

Μέσα από αυτό το απόσπασμα διαφαίνεται και η αντίληψη ότι ένα μάθημα χρειάζεται να έχει μια σοβαρότητα και ένα πιο αυστηρό πλαίσιο ώστε να γίνεται «δουλειά» και η ηρεμία και η χαλαρότητα είναι αρνητικά στοιχεία μιας διδασκαλίας που παρομοιάζονται με χαμηλή ποιότητα δουλειάς. Η εκπαιδευτικός μέσα από τη συνέντευξή της όπως θα δούμε και στο κεφάλαιο 4.5. φαίνεται στο μάθημα να προσπαθεί να επικοινωνήσει, να δημιουργήσει ροή, να ακούσει και γενικότερα διατηρεί μια ενεργά αναστοχαστική διάθεση. Παράλληλα κυριαρχεί ένα αίσθημα πίεσης, λόγω των πολλών ατόμων, τη συγκεκριμένη ύλη και δομή του μαθήματος, το οποίο αποτελεί ένα πολύ ξεκάθαρο και ανελαστικό πλαίσιο. Στη 2η συνέντευξή της μετά το πέρας το μαθημάτων περιγράφοντας τις δυσκολίες που συνάντησε στον εκπαιδευτικό της ρόλο με βάση τις ιδιαιτερότητες της συνθήκης χαρακτηριστικά αναφέρει:

«ας πούμε μια αρκετά στρεσαρισμένη κατάσταση και εκ των υστέρων τώρα που έχει περάσει αυτό ήταν ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα για εμένα και το πρώτο που μπορώ να σου πω είναι ότι εε νομίζω ότι , ότι είναι πολύ δύσκολο όταν έχεις 30 άτομα μέσα στην τάξη, νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει ένας ελάχιστος αριθμός, ο οποίος δεν πρέπει να ξεπερνιέται προκειμένου ο δάσκαλος να νιώθει ότι μπορεί να κάνει ουσιαστική δουλειά δηλαδή εμένα αυτό με δυσκόλεψε πολύ σε αυτό που είδες εσύ όπως επίσης με δυσκόλεψε αρκετά όλη αυτή η πίεση των εξετάσεων, όχι από δικής μου πλευράς, αλλά από την προσδοκία των σχολών σε σχέση με αυτό, δηλαδή, δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις τι εννοώ». (Εκπαιδευτικός)

Σύμφωνα με το θεωρητικό πρίσμα του Bernstein, οι **ιεραρχικοί κανόνες** (η εκμάθηση των ρόλων πομπού και δέκτη) είναι ρητοί, καθώς οι σχέσεις εξουσίας είναι σαφείς και ξεκάθαρη η θέση της αυθεντίας της εκπαιδευτικού. Αυτό διαφαίνεται από τη χρήση του χώρου (ο προσωπικός χώρος της εκπαιδευτικού είναι συνήθως διακριτός), από την ανάλυση της συνομιλίας (άνισα συνομιλιακά δικαιώματα), από τις αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων (αποδέχονται την εξουσία) και από τη συνολική οργάνωση της δομής του μαθήματος που προέρχεται από την ίδια.



Εικόνα 44 - Παρατήρηση 5 (Κάμερα 1, Βίντεο 1: 0.00)

Βλέπουμε εδώ την αφετηρία του μαθήματος, όπου η εκπαιδευτικός εξηγεί με ποια άσκηση θα ξεκινήσουν. Οι σπουδάστριες σχηματίζοντας ημικύκλιο περιμετρικά, παρακολουθούν τα λεγόμενά της δίχως να συμμετέχουν στον καθορισμό της δομής της ημέρας.

Οι **κανόνες διαδοχής** (sequencing rules), οι ρυθμοί εξέλιξης του μαθήματος όπως προκύπτουν από τα δεδομένα μου δεν είναι ξεκάθαρα ρητοί ή άρρητοι. Αφενός, απαιτείται να κατακτηθεί από τις/τους σπουδάστριες/τές συγκεκριμένο κινητικό υλικό μέχρι τις εξετάσεις, αλλά υπάρχει και ένα περιθώριο ευελιξίας καθώς η εξέλιξη των συνδυασμών προκύπτει επιτόπου δίχως να το γνωρίζουν εκ των προτέρων και βασίζεται στην ταχύτητα εκμάθησης των συμμετεχουσών/όντων. Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 4.1.2 και την ανάλυση του ρόλου των ερωτήσεων, κάποιες φορές η εκπαιδευτικός συνυπολογίζει τη γνώμη των σπουδαστριών/τών για την εξέλιξη του μαθήματος, ενώ άλλες όχι. Οι **κανόνες βηματισμού** (pacing) είναι ρητοί καθώς εντός ορισμένου χρονικού πλαισίου αναμένεται να εκτελέσουν τους κινητικούς συνδυασμούς σε συντονισμό. Οι **κανόνες κριτηρίων**, δηλαδή το να γνωρίζουν τι χρειάζεται να κατακτήσουν αν και από τα δεδομένα της παρατήρησης φαίνονται άρρητοι (καθώς δεν φανερώνονται στη διδασκαλία και δεν αρθρώνονται λεκτικά), μέσα από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι σπουδάστριες/τές γνωρίζουν το ζητούμενο και τι χρειάζεται να κατακτηθεί, επομένως καθίστανται ρητοί. Γενικότερα, δίνεται έμφαση στην απόδοση και στο αποτέλεσμα (transmission-performance relationship) και συγκεκριμένα για το «πώς» φαίνεται μια κίνηση και πόσο όμοια τις εκτελούν τα υποκείμενα και όχι στις εσωτερικές διεργασίες (π.χ. πώς βιώνεται μια κίνηση). Συμπερασματικά οι παιδαγωγικές πρακτικές θα μπορούσαν να οριστούν ως **ορατές**, αποτελούμενες από ρητούς κανόνες, σαφείς σχέσεις εξουσίας και επιβολή πειθαρχίας.

Έμφαση δίνεται στη χορευτική δεξιότητα και τη διάπλαση των σωματικών χαρακτηριστικών και κυριαρχεί μια μονοδιάστατη διδακτική προσέγγιση, η οποία είναι δασκαλοκεντρική, με ενθάρρυνση και θετικό κλίμα που στοχεύει στην ομοιογένεια αλλά δίνει και εξατομικευμένες διορθώσεις. Το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας φαίνεται να είναι το λεγόμενο «υποδεικνύω και κάνω» (demonstrate and do) (Dragon, 2015). Ωστόσο, υπάρχει μια απόσταση από την αυταρχική εκπαίδευση που παρουσιάζει η βιβλιογραφία όπου δέχονται κακοποιητικές συμπεριφορές (Lakes, 2008), αλλά και από την επικράτηση μιας σιωπηρής συμμόρφωσης (Shapiro, 1998) καθώς στο συγκεκριμένο μάθημα οι σπουδάστριες/τές διαρκώς ρωτάνε και παίρνουν το λόγο, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια. Επίσης, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις αναγνωρίζουν την εκπαιδευτικό ως μοναδική πηγή εξουσίας, φαίνεται να υπάρχουν ρωγμές όπως το κρίσιμο συμβάν που κατέγραψα στην παρατήρηση 3, κατά το οποίο ένας σπουδαστής ξεκινάει μια στιχομυθία με την εκπαιδευτικό σχετικά με το ζήτημα των χρόνων, τον οποίο ακολουθεί ένας συμφοιτητής του και σταδιακά αρκετά μέλη της τάξης. Ο διάλογος αυτός διακατέχεται από συναισθηματικά έντονες λεκτικές συνεισφορές, όπου σπουδαστές επικοινωνούν ένα πρόβλημα σχετικά με τις κατευθύνσεις και βιώνουν όπως λέει ένας χαρακτηριστικά «απαξίωση». Η εκπαιδευτικός ενστερνίζεται ότι βρίσκεται στην ίδια πλευρά με τους σπουδαστές, αυτοί φαίνονται να μη συμφωνούν και η εκπαιδευτικός λήγει το διάλογο προχωρώντας στην επόμενη άσκηση.

Η ανατροφοδότηση (feedback) παίρνει τη μορφή διόρθωσης, και πάντα έχει την απεύθυνση από την εκπαιδευτικό στις/τους σπουδάστριες/τές (Akinleye & Payne, 2017· Shapiro, 1998). Ωστόσο, φαίνεται να αποτελεί κάτι που βοηθάει τις σπουδάστριες όπως αυτές φανερώνουν στις συνεντεύξεις τους. Σίγουρα στο παρόν μάθημα δε βλέπουμε μια αυταρχική εκπαίδευση με έντονες επιθέσεις, λεκτικές και σωματικές μορφές βίας, κάτι που αναφέρουν ότι συναντούν οι σπουδάστριες/τές με άλλους εκπαιδευτικούς, κυρίως του μπαλέτου:

«θεωρώ ότι στο σύγχρονο για κάποιο λόγο είναι ίσως, πως να το πω, ευγενικοί και πιο τρυφεροί απ' ό,τι πούμε οι καθηγητές που διδάσκουν σε σχέση με τους καθηγητές του μπαλέτου (...) ντάξει δεν ξέρω απλά είναι λίγο πιο αυστηρά τα πράγματα στο μπαλέτο και η επικοινωνία με τους καθηγητές καμιά φορά δεν υπάρχει, είναι δηλαδή λίγο πιο μονόπλευρο, λέω 'κάνε αυτό και θα κάνεις αυτό', εε αυτό κυρίως».
(Κωνσταντίνα).

Γενικότερα, οι σπουδάστριες/τές φαίνεται να διαχωρίζουν τη διδακτική προσέγγιση της Ε. σε σχέση με άλλα μαθήματα που συμμετέχουν:

«εσύ έχεις έχει έρθει σε ένα μάθημα χορού με την Ε. που έτσι που την έχω γνωρίσει εγώ πέρα από καλή δασκάλα που θεωρώ ότι είναι και καλή χορεύτρια είναι και καλός άνθρωπος, αλλά δεν είναι όλα τα

μαθήματα χορού έτσι και δεν είναι πάντα η αντιμετώπιση του δασκάλου απέναντι στο μαθητή αυτή της Ε». (Φωτεινή)

Είδαμε στη θεωρητική επισκόπηση πως οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του χορού (παραδοσιακή/ αυταρχική - σύγχρονη/δημοκρατική) φαίνεται να μην έχουν σαφώς καθορισμένες παραμέτρους. Βρισκόμαστε λοιπόν σε μια γκρίζα ζώνη, όπου φαίνεται να υιοθετείται ένα μη αυταρχικό στυλ, αλλά με τυποποιημένους και κλειστούς κανόνες σχετικά με τα ζητούμενα και δασκαλοκεντρική/ παραδοσιακή διδασκαλία, όπου οι σπουδάστριες/τές σε γενικές γραμμές υποστηρίζουν και αποδέχονται. Σε κάθε περίπτωση γίνεται φανερό πως στα μαθήματα δεν υπάρχει το κομμάτι του αναστοχασμού σχετικά με τις ιδεολογίες που υποβόσκουν πίσω από τις διδακτικές πρακτικές και για το πώς διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα των σπουδαστριών/τών (Carmichael, 2018).

Οι διδακτικές πρακτικές στις επαγγελματικές σχολές χορού κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές όχι μόνο για την καλλιτεχνική και επαγγελματική διαμόρφωση των σπουδαστριών/τών, αλλά και για τη μελλοντική τους διδακτική πορεία, καθώς, ειδικά χωρίς αναστοχαστικές πρακτικές οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χορού τείνουν να μιμούνται τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες βίωσαν (Warburton, 2008). Αναφέροντας τα οφέλη που κερδίζουν από το μάθημα, εκτός από σωματικές κατακτήσεις οι σπουδάστριες εντοπίζουν ως πρωταρχική την προετοιμασία τους για τη διδασκαλία του σύγχρονου χορού:

«εε, και θεωρώ ότι με έχει βοηθήσει και στο κομμάτι της διδασκαλίας σύγχρονου, στο πως θα αντιμετωπίσω εγώ ένα μάθημα διδασκαλίας αν θα μπω στη διαδικασία να διδάξω, το πώς θα σκεφτώ να δομήσω ένα μάθημα, τι θα πρέπει να κάνω ας πούμε σε ένα μάθημα». (Δάφνη)

«σε οδηγεί και στο πώς θα πρέπει να δουλέψεις με ένα μαθητή σε ένα πιο αρχάριο μάθημα, σε ένα πιο βασικό μάθημα, δηλαδή τι θα ήθελες να εστιάσεις». (Ναταλία)

Βλέπουμε εδώ να κυριαρχεί η κοινώς παραδεκτή άποψη σύμφωνα με τον Day (2003) ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διδάσκουν εμπειρικά. Όπως αναφέρει, δε μαθαίνουμε απλά από τις εμπειρίες, αλλά οι εμπειρίες πρέπει να εντοπίζονται, να εξετάζονται, να αναλύονται και να γίνονται αντικείμενα περισυλλογής και διαπραγμάτευσης, προκειμένου να μετατραπούν σε γνώση (Day, 2003). Η εκπαιδευτικός αναφέρει επίσης ως πρώτο εφόδιο του μαθήματος για τις/τους σπουδάστριες/τές την παρουσίαση ενός παραδείγματος για διδασκαλία:

«θεωρώ ότι είναι μια δομή στην οποία, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει, στο να χτίσουν ένα μάθημα, εε στο να χρησιμοποιήσουν ας πούμε κάποια τεχνικά στοιχεία πως χρησιμοποιούνται ξέρω γω το πάτωμα, στο όρθιο επίπεδο, ότι έχει ας πούμε μέσα μια οργανωμένη δομή που νιώθω ότι, πάνω στην οποία νομίζω ότι μπορούν να ανατρέξουν και μπορούν απλοποιώντας την ας πούμε να φτιάξουν ένα δομημένο μάθημα». (Εκπαιδευτικός)

Γενικότερα, την απασχολεί πολύ το ότι τα παιδιά μετά θα διδάξουν και αναφέρει διαρκώς και σε διαφορετικά σημεία στη συνέντευξή στο εκπαιδευτικό κομμάτι, έχοντας συνείδηση ότι η ίδια αποτελεί παράδειγμα διδασκαλίας σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά και το ύφος και τη στάση της:

«είναι ένα εργαλείο γιατί το μάθημα φτιάχτηκε και βάσει αυτού, βάση του ότι τα παιδιά αυτά θα γίνουν και δάσκαλοι (...)». (Εκπαιδευτικός)

Η έλλειψη παιδαγωγικής γνώσης που υπάρχει στις ΑΕΣΧ (Παπαδοπούλου, 2018) διαιωνίζει το πρότυπο «διδάσκω όπως διδάχθηκα» («teach as I was taught»), τόσο για τις/τους σπουδάστριες/τές όσο και για τις/τους δασκάλους/ους (Dragon, 2015). Η διδασκαλία όμως είναι ένα πολύ σύνθετο φαινόμενο και απαιτεί την ανάπτυξη παιδαγωγικών γνώσεων, από το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών έως την εφαρμογή του μαθήματος μέχρι την τελική αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό (Warburton, 2008). Δίχως το στοχασμό γύρω από το αντικείμενο της διδασκαλίας, οι διδακτικές πρακτικές αναπαράγονται ασυνείδητα ανεξαρτήτως της αποτελεσματικότητας ή της αξίας τους.

Επομένως, σε αυτό το κεφάλαιο αναδεικνύεται η σημασία της παιδαγωγικής διάστασης της διδασκαλίας χορού όπως και η συνθετότητα του φαινομένου. Η διεπιδραστική ανάλυση δίνει πλούσια στοιχεία για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Παράλληλα, το θεωρητικό πρίσμα του Bernstein φανερώνει στοιχεία ορατής παιδαγωγικής, κυρίως όσον αφορά τις ιεραρχικές σχέσεις, την εξουσία και τους κανόνες βηματισμού. Η διδακτική προσέγγιση στο μάθημα σύγχρονου χορού είναι δασκαλοκεντρική, με έμφαση στην ομοιογένεια και την προετοιμασία για τις εξετάσεις παράλληλα με ένα θετικό κλίμα ενθάρρυνσης. Η έννοια της «τεχνικής» σε αντιπαράβολή με την απόλαυση θα διερευνηθούν εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο με βάση το θεωρητικό πρίσμα του Foucault.

4.4. Πειθαρχία και εξουσία: Αντιπαραβολή της έννοιας της «τεχνικής» και της «απόλαυσης» στο μάθημα χορού

Η παρούσα θεματική δημιουργήθηκε μέσα από τα ίδια τα δεδομένα, καθώς η έννοια της πειθαρχίας και της τεχνικής αναδύεται ως κεντρικό φαινόμενο και στα οπτικοακουστικά δεδομένα και στις συνεντεύξεις. Επιπλέον, η ενότητα αυτή αποτελεί μια «γέφυρα» περάσματος από τη μικροσκοπική και παιδαγωγική ανάλυση στη μακροσκοπική και κοινωνικοπολιτική, καθώς αναδύονται στοιχεία ιδεολογίας και εξουσίας που εμπεριέχονται στο μάθημα σύγχρονου χορού και «θολώνουν» τα όρια «μικρο» - «μακρο» και «έξω»-«μέσα» της τάξης.

Κομβικό στοιχείο του μαθήματος φαίνεται να αποτελούν οι τελικές εξετάσεις του υπουργείου, μέσω των οποίων οι σπουδάστριες/τές θα λάβουν το πτυχίο τους. Το μάθημα είναι προσηλωμένο σε αυτό το σκοπό και σταδιακά οι ασκήσεις που εκτελούν «ενώνονται» σε μια μεγάλη χορογραφία με σταθερές θέσεις και χρόνους (κατ'αναλογία μιας παράστασης). Επομένως, η σταθερότητα των θέσεων στο χώρο, της κατανομής σε ομάδες, των μουσικών που συνοδεύουν τις ασκήσεις που επαναλαμβάνονται αποτελούν βασικές παραμέτρους που συνθέτουν το μάθημα όπως είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια. Κυρίαρχο αναδεικνύεται από την πρώτη κιόλας παρατήρηση και το ζήτημα του χρόνου και η πίεση να προλάβουν να εκτελέσουν όσο το δυνατόν περισσότερες ασκήσεις μέσα στον ορισμένο χρόνο. Ωστόσο, αυτή η παρατήρηση που αναδεικνύεται ιδιαίτερα στο πρώτο κεφάλαιο της ανάλυσης δεν εντοπίζεται στον ίδιο βαθμός σε όλα τα μαθήματα (για παράδειγμα στις τελευταίες παρεμβάσεις υπήρχε περισσότερος χρόνος για επεξεργασία) και επίσης δεν ταυτίζεται με τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων σπουδαστριών όπως αυτές προκύπτουν στις συνεντεύξεις μου:

«(...) Και ότι έχει και μια αργή ροή γενικότερα δηλαδή δε νιώθω ότι τρέχουμε ενάντια στο χρόνο για να προλάβουμε, υπάρχει ο χρόνος να ρωτήσεις, να ξαναρωτήσεις, να καταλάβεις κλπ και δομή, όλο αυτό που είπαμε η τεχνική». (Δάφνη)

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πως στις συνεντεύξεις μου στην ερώτηση για το «τι είναι ένα μάθημα σύγχρονου χορού», οι αποκρίσεις των συνεντευξιαζόμενων αφορούσαν το μάθημα της «τεχνικής σύγχρονου χορού», έναν ορισμό που διαχώριζαν ρητά από το μάθημα σύγχρονου χορού που μπορεί να συναντήσει κάποιο άτομο εκτός επαγγελματικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει μια σπουδάστρια το μάθημα τεχνικής:

«θα σε στήσει από τη μία μεριά ως την άλλη, από την κορυφή ως τα νύχια, θα μπορέσεις να κατακτήσεις κάτι άλλο στο μέλλον, δηλαδή θα είσαι κάτι πιο στημένο για αρχή, κάτι πιο μαζεμένο, πιο «μασίφ» να το πούμε κι έτσι, ώστε στην πορεία να μπορέσει να εξελιχθεί και να γίνει κάτι μεγαλύτερο (...) (...) κάθεσαι

αρκετές ώρες σε κάποιες θέσεις, αρκετές ώρες σε κάποιες ασκήσεις, σ όλη την ώρα μέχρι να τις μάθει το σώμα ώστε μετά να βγαίνει αυτόματα, (...) θα έλεγα ότι είναι κάτι δομημένο που το χτίζεις σιγά σιγά από κάτω προς τα πάνω, που εννοείται ντάζει υπάρχει λίγο και η βαρεμάρα μέσα να χτιστεί όλο αυτό, αλλά είναι μια πάρα πολύ καλή βάση για τη μετέπειτα πορεία». (Ναταλία)

Κάποιες κεντρικές λοιπόν έννοιες που αναδύονται μαζί με την έννοια της τεχνικής είναι η δόμηση, η βάση, η γραμμικότητα, το στήσιμο του σώματος, η υπομονή και γενικότερα η έννοια της προετοιμασίας του σώματος ώστε να έρθει η απαιτούμενη εξέλιξη σε μετέπειτα χρόνο. Βλέπουμε στα μαθήματα τεχνικής το ρόλο το σώματος να αντιμετωπίζεται ως εργαλείο, ένα όργανο που «αντικειμενοποιείται» προς όφελος του χορού (Shapiro, 1998) και πλάθεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του μαθήματος και του επαγγέλματος. Χρειάζεται μάλιστα να κάνει κανείς «υπομονή», ακόμα και να «βαρεθεί» για να «χτίσει σιγά σιγά από κάτω προς τα πάνω» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ναταλία με σκοπό την εξέλιξη.

Συνήθως, οι σπουδάστριες ενημερώνουν για τραυματισμό/αδιαθεσία που σημαίνει είτε απουσία από την κίνηση και παρακολούθηση από το πλάι είτε πιο περιορισμένη εκτέλεση με συγκρατημένο και προσεκτικό τρόπο. Η εκπαιδευτικός απαντάει μονολεκτικά και συνήθως η διαχείριση των τραυματισμών φαίνεται να μην αποτελεί κομμάτι του μαθήματος, αλλά κάτι που εμποδίζει τη συμμετοχή. Κάποιες φορές η εκπαιδευτικός ρωτάει αν είναι καλά κάποια άτομα που φαίνεται να μην είναι και μετά από μια σύντομη ενημέρωση συνεχίζεται το μάθημα. Οι τραυματισμοί σε αυτό το πλαίσιο είναι συχνοί και αντιμετωπίζονται με φόβο, άγχος και ως εμπόδιο:

«Έχω και οστικό οίδημα στο πόδι μου και αυτό πχ που με ρώτησες για τις εξετάσεις με αγχώνει πάρα πολύ γιατί και στο μπαλέτο και στο σύγχρονο με ζορίζει πάρα πολύ ώρες ώρες, αλλά τι να κάνουμε». (Φωτεινή)

Η εκπαιδευτικός, απαντώντας στην ερώτηση για τους τρόπους διαχείρισης των τραυματισμών στο μάθημά της, ομολογεί ότι είναι ένα ζήτημα το οποίο τη δυσκολεύει και λειτουργεί εξατομικευμένα αναλόγως το άτομο που της απευθύνεται και τη σοβαρότητα του τραυματισμού:

«Ναι, αυτό είναι ένα δύσκολο κομμάτι (...) εντάξει αν μιλάμε για κάτι σοβαρό, εννοώ μέσα στο μάθημα κάποιος τραυματίζεται και φαίνεται ότι είναι σοβαρό, εε, ντάζει δεν το συζητάω, 'φύγε, πήγαινε, όπου πρέπει να πας, στο γιατρό, σε αυτά', (...) νιώθω ότι με αυτό το θέμα υπάρχουν στιγμές που νιώθω ότι δεν έχω την απαραίτητη γνώση για να τα διαχειριστώ αυτά τα θέματα.. (...) από κει και πέρα εντάξει, μαθαίνοντας τους σπουδαστές ας πούμε και το χαρακτήρα τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο καθένας τους τραυματισμούς, εντάξει εκεί μετά η συμπεριφορά παίζει ανάλογα (...)». (Εκπαιδευτικός)

Οι τραυματισμοί φαίνονται λοιπόν να είναι ένα ζήτημα που παρεμποδίζει τη συμμετοχή στην τάξη και δεν υπάρχουν εργαλεία και στρατηγικές για την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο των μαθημάτων, συνεισφέροντας στους μηχανισμούς πειθάρχησης που παρατηρούνται στην αίθουσα διδασκαλίας χορού. Βασικός σκοπός του μαθήματος είναι η δημιουργία ενός ομοιογενούς τμήματος, όπου οι σπουδάστριες/τές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο τεχνικής ικανότητας ώστε να ανταποκριθούν στους γρήγορους ρυθμούς διδασκαλίας μιας οριζόμενης ύλης (Μουρέλου, 2018: 101). Μάλιστα ακόμα και όταν κάποιο άτομο ξεχωρίζει με θετικό πρόσημο, αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στο πρόταγμα της ομοιογένειας:

«έχουν ειπωθεί και πράγματα δε θέλουνε να ξεχωρίσει κάποιος είτε είναι καλός είτε είναι κακός, κάνει κακό στο σύνολο του γκρουπ, μας έχουν πει παραδείγματα ότι παιδί που είναι πολύ καλός χορευτής ή χορεύτρια έχει πάρει (...) ενώ όλοι περιμέναμε να αριστεύσει, επειδή ακριβώς ξέφυγε από αυτή την οδηγία του να συμβιβαστεί π.χ. για να το πω σε εισαγωγικά με το τι έχει ειπωθεί ότι πρέπει να γίνει και ξέφυγε και θέλησε να δείξει το τι μπορεί εε χαντακώθηκε στους βαθμούς, εε, δηλαδή πρέπει να πας με το σύνολο, χάριν συνόλου, δεν μπορείς να ξεχωρίσεις». (Δάφνη)

Η πρόοδος κάτω από έναν κοινό ρυθμό και η ταχύτητα αφομοίωσης κάτω από πίεση γίνεται φανερή και από τη μικροσκοπική ανάλυση (βλ. ενότητα 4.1.) και ιδιαίτερα από το διαθέσιμο χρόνο για ερωτήσεις (4.1.2.). Η «πειθαρχία» σύμφωνα με το Foucault (2011b) αποτελεί ένα εγχείρημα βελτιστοποίησης του σώματος, μετατροπής του σε μια καλά ρυθμιζόμενη μηχανή μέσω της διάσπασης των κινήσεών του στα πιο βασικά τους στοιχεία και της επανασύστασης τους έπειτα σ'ένα σύνολο μέγιστης αποτελεσματικότητας (May, 2019: 139). Η έννοια της πειθαρχίας είναι φανερή κυρίως στην επιτέλεση των ασκήσεων, καθώς τα άτομα καλούνται να εκτελέσουν όσο το δυνατόν πιο πιστά και με μεγαλύτερη ομοιογένεια το διδαγμένο υλικό. Είδαμε να υπάρχει διακριτή διαφορά στα σώματα μεταξύ μη παραστατικής συνθήκης (στο παρασκήνιο), όπου παρατηρείται χαλαρό κλίμα, χιούμορ, άνεση στις ερωτήσεις και στην ελεύθερη κίνηση σωμάτων (μπαινοβγαίνουν ή κάθονται χωρίς άδεια) και παραστατικής (στο προσκήνιο) κατά την εκτέλεση των ασκήσεων, όπου παρατηρούνται στημένα, ελεγχόμενα και πειθαρχημένα σώματα, σε μια εικόνα ομοιογένειας.

Επιπλέον, η έννοια της επιτήρησης μέσα από ένα φουκωϊκό πρίσμα είναι διακριτή, μέσα από διάφορα στοιχεία του μαθήματος:

- Η εκπαιδευτικός αλλάζει θέση και βλέπει τα άτομα από πολλαπλές οπτικές γωνίες.
- Ο καθρέφτης είναι πάντα ορατός και η κατεύθυνση των ασκήσεων συνήθως βρίσκεται σε αυτή την πλευρά.

- Πραγματοποιείται συχνά η πρακτική της αυτοδιόρθωσης μέσω του καθρέφτη αλλά και χωρίς αυτόν.
- Αναδεικνύεται ως σημαντικό το στοιχείο της κατεύθυνσης (facing) των συνδυασμών, σε ποιο σημείο του χώρου δηλαδή θα βρίσκεται το «κοινό» των εξεταστριών/τών. Σημειώνεται πως η νοητή θέση της επιτροπής βρισκόταν κατά βάση μπροστά, στη θέση του καθρέφτη, αν και συχνά οι κινητικοί συνδυασμοί δεν είχαν κατά μέτωπο απεύθυνση αλλά επεκτείνονταν σε διαφορετικές πλευρές στο χώρο.
- Οι σπουδάστριες/τές φαίνεται να αντιδρούν με μεγάλη φυσικότητα στη χρήση της κάμερας και στη συναίνεση συμμετοχής στην έρευνα, αν και δεν είχαν ενημερωθεί πριν την άφιξή μου από τη διεύθυνση ή την εκπαιδευτικό, όπως προβλεπόταν.
- Άλλος δάσκαλος μπαίνει και παρατηρεί τις/τους σπουδάστριες/τές δίχως άδεια/ενημέρωση, ενώ συζητούν με την εκπαιδευτικό του μαθήματος κοιτάζοντας την εκτέλεση των ασκήσεων.
- Παρατηρείται διαχείριση του χρόνου με σκοπό τη μέγιστη αποτελεσματικότητα.
- Θα υπάρχει υποχρεωτική ενδυμασία στο μάθημα των εξετάσεων με κολάν και κορμάκι με σκοπό την καλύτερη παρατήρηση των σωμάτων διευκολύνοντας τη συνεχή επιτήρηση αλλά και την αυτοεπιτήρηση. Σημειώνεται ότι αυτή η ενδυμασία δεν καλύπτει τις σπουδάστριες όπως αναφέρουν σε δύο συνεντεύξεις.

Η έννοια της πειθαρχίας και της επιτήρησης φαίνεται να συνδέεται άμεσα με το θεσμό των εξετάσεων, μια συνθήκη που όπως φανερώνεται στις συνεντεύξεις προκαλεί άγχος σε όλες τις σπουδάστριες και το αναφέρουν ρητά:

«Εε ντάξει προσωπικά με στρεσάρουν εμένα πολύ οι εξετάσεις, εεμ και η σκέψη του ότι θα κριθείς μία μέρα για την ικανότητά σου αν μπορείς να πάρεις πτυχίο σε σχέση με όλη τη δουλειά που έχεις κάνει που εντάξει προφανώς κανείς δεν το ξέρει το πόσο δουλειά έχεις ρίξει πόσο έχεις δουλέψει». (Δάφνη)

«είναι μια συνθήκη που σίγουρα σου προκαλεί άγχος (...) θα προτιμούσα να μην υπήρχε όλο αυτό». (Φωτεινή)

Μία από τις σπουδάστριες ενώ αναφέρει αρχικά ότι οι εξετάσεις δεν την έχουν επηρεάσει, αναφέρει στη συνέχεια προηγούμενες εμπειρίες εξετάσεων που αισθάνθηκε άγχος στην πορεία, σε βαθμό που επηρέασε την υγεία της:

«μέχρι στιγμής δε με έχουν επηρεάσει. Όχι καθόλου, δε θα έλεγα καθόλου, ένα μικρό πολύ μικρό άγχος(...) Νομίζω και όταν έρθουν εκείνες οι μέρες που είναι πιο κοντινές θα εκραγώ απ'το άγχος μου σίγουρα, γιατί είμαι πολύ αγχώδης άνθρωπος (...) το Φλεβάρη που δίναμε εξετάσεις αγχώθηκα πάρα πολύ (...) δηλαδή έχω βγάλει μέχρι και ακμή, που έχω να βγάλω από το λύκειο σκέψου, είχα βγάλει

μέχρι και ακμή από το πολύ άγχος για κάποιο λόγο που δεν υπήρχε κανένας λόγος δε χρειαζόταν καν».
(Ναταλία)

Το άγχος λοιπόν είναι φανερό και μάλιστα παράγεται με έναν κανονικοποιημένο τρόπο χωρίς να φαίνονται κάποια περιθώρια ευελιξίας ή αντίδρασης από τις σπουδάστριες. Μέσα από την έρευνα της Μουρέλου (2018) διαφαίνεται πως οι μορφές πειθάρχησης ενσωματώνονται από τους ίδιους/ες τους σπουδαστές/τριες, οι οποίοι/ες φαίνεται να συμμορφώνονται και να αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο ή, πιο σπάνια να δημιουργούν απόπειρες άμεσης ή έμμεσης αντίστασης, οι οποίες καταστέλλονται.

Το μάθημα των εξετάσεων φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις επιλογές της εκπαιδευτικού, δημιουργώντας συνθήκες ανελευθερίας στις διδακτικές επιλογές. Όπως αναφέρει στη δεύτερη συνέντευξή της και αφού έχει μεσολαβήσει κενό διάστημα από τα μαθήματα και τις εξετάσεις, θεωρεί ωφέλιμα αρκετά στοιχεία του μαθήματος των εξετάσεων, όπως το μέτρημα και την ομοιομορφία (το unison), αλλά όχι να αποτελούν το ζητούμενο ενός ολόκληρου εξαμήνου, δίνοντας χώρο και σε άλλες δεξιότητες, όπως τον αυτοσχεδιασμό αλλά και προσφέροντας ένα μάθημα με διαφορετικές μορφές και ενάρξεις.

«ήθελα να τους κάνω πολλά παραπάνω πράγματα από αυτά που καταφέραμε να κάνουμε (...) απλά δυστυχώς αυτό το μάθημα των διπλωματικών απλώνεται σε πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, (...) ας πούμε το unison (...) το θεωρούσα πολύ ok να είναι και αυτό ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σπουδαστές χορού που πρόκειται να γίνουν επαγγελματίες, αλλά τώρα ναι, να ασχολείσαι τώρα ένα ολόκληρο εξάμηνο με αυτό (...).» (Εκπαιδευτικός)

Επομένως, αν και δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα ως θεσμικό κείμενο³⁰, φαίνεται να υπάρχουν αρκετά ρητές προδιαγραφές για το τι χρειάζεται να μάθουν, με όρους Bernstein δηλαδή οι κανόνες κριτηρίων είναι ρητοί. Όλες οι συνεντευξιαζόμενες σπουδάστριες συμφωνούν πως ο θεσμός των εξετάσεων επηρεάζει και τη μορφή και το περιεχόμενο του μαθήματος:

«θεωρώ ότι και η Ε. από μόνη της θα μας έβαζε λίγο πιο χορευτικούς και λίγο πιο μεγάλους συνδυασμούς, εε και δε θα χρειαζόταν να το μετρήσει, δηλαδή θα μας έλεγε ‘συντονιστείτε μεταξύ σας’ ε και θεωρώ θα μας έκανε λίγο περισσότερο αυτοσχεδιασμό». (Κωνσταντίνα)

«Και θεωρώ ότι περιορίζει και το μάθημα, το τι μπορεί να γίνει μέσα στο μάθημα επειδή ακριβώς υπάρχει αυτή η συνθήκη των εξετάσεων, (...) πρέπει να φτιαχτεί ένα μάθημα εξετάσεων, πρέπει να μείνουμε, να κάνουμε μια άσκηση 65 φορές στα 6 γκρουπ για να βγει σωστά». (Φωτεινή)

³⁰ Όπως είδαμε υπάρχει το παράρτημα 3 του Προεδρικού Διατάγματος 372/1983 (2140-2143), το οποίο ωστόσο αφήνει αρκετά περιθώρια ελευθερίας στην προσέγγιση του μαθήματος του σύγχρονου χορού.

Η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος που βρίσκεται σε συνέπεια με το μάθημα εξετάσεων φαίνεται να αποτελεί και μια επιλογή της διεύθυνσης σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, καθώς από την αρχή της χρονιάς είχαν ενημερωθεί για την έγκαιρη προετοιμασία του μαθήματος των εξετάσεων με σκοπό, όπως αναφέρουν, να μπει σε σειρά η τεχνική τους, καθώς το υπουργείο θέλει να δει ένα σύνολο χορευτών πολύ καλά δομημένο. Έτσι, το μάθημα που παρακολούθησα, οι στόχοι και τα χαρακτηριστικά του βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τις επιταγές των εξετάσεων:

«δεν είναι ένας διαγωνισμός δυνατοτήτων είναι ένα δομημένο μάθημα εξετάσεων στο οποίο πρέπει να δείξεις κάποια πράγματα (...) να πηγαίνεις μαζί με το γκρουπ και την ομάδα σου παίζουν τεράστιο ρόλο και νομίζω ότι αυτό θα βοηθήσει τελικά κάποιον να τα πάει καλά στις εξετάσεις παρά το να είναι ο καλύτερος σαν χορευτής μέσα σε ένα τέτοιο μάθημα». (Κωνσταντίνα)

«ντάξει πέρα από όντως αν είσαι καλός χορευτής που αυτό από μόνο του δε φτάνει είναι νομίζω να πειθαρχήσεις στη συνθήκη της εξέτασης, είναι ένα μάθημα εξετάσεων, δεν έχει τόσο πολύ σημασία αν είσαι απίστευτος χορευτής αν δεν μπορείς να πειθαρχήσεις ας πούμε σε μια μετρημένη άσκηση και να ακολουθήσεις την ομάδα, μπορεί να είσαι ο καλύτερος αλλά αν πηγαίνεις εκτός ομάδας θα καταστρέψεις και την ομάδα σου». (Φωτεινή)

Κεντρικές εδώ είναι οι έννοιες του συντονισμού, της ομοιομορφίας και της πειθαρχίας ως χαρακτηριστικά που χρειάζεται να κατακτηθούν. Βλέπουμε ακόμα να αναδύεται και στα δύο αποσπάσματα η διαφορά ενός καλού μαθητή με ένα καλό χορευτή, κάτι που επισημαίνει και η σπουδάστρια στο παρακάτω παράθεμα:

«ένας που χορεύει πολύ καλά και έχει πολύ καλή τεχνική δεν είναι απαραίτητα ένας καλός μαθητής γιατί μπορεί να επαναλαμβάνει μανιέρες, να μην ακολουθεί τις οδηγίες που δίνονται και να ζει μέσα στην απόλαυση που του δίνει η κίνηση ας πούμε και να χάνει όλες τις οδηγίες και όντως το λόγο που γίνεται το μάθημα, να μη λαμβάνει πληροφορία από τον καθηγητή». (Φωτεινή)

Εδώ αναφέρεται και η έννοια της απόλαυσης ως ένα αρνητικό στοιχείο για την επιτυχία στο μάθημα και τις τελικές εξετάσεις, όπως και η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της αυθεντικότητας της κίνησης και της πρωτοτυπίας. Όπως αναφέρει και η hooks (1994) ο ενθουσιασμός και η απόλαυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθούν ως στοιχεία δυνητικά διαλυτικά για την ατμόσφαιρα σοβαρότητας που θεωρείται απαραίτητη για τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα και η πλήξη, μια έννοια που αναφέρουν οι σπουδάστριες ορίζοντας το μάθημα της τεχνικής θεωρείται μια θετική έννοια, συνώνυμη με μια σοβαρή ενασχόληση και αποκλείοντας έτσι τυχόν διάσπαση. Σύμφωνα και με το λόγο των σπουδαστριών/τών, οι εξετάσεις και η πειθαρχηση σε μια πολύ συγκεκριμένη ύλη και πλαισιωμένες τεχνικές προδιαγραφές φαίνεται να επηρεάζουν την απόλαυση που αντλούν από το μάθημα και το συναίσθημα της χαράς:

«όλο αυτό που πρέπει να μετράμε κυρίως και οι συνδυασμοί να είναι μετρημένοι, και τόσο συγκεκριμένοι, όλο αυτό κάπως κόβει και λίγο τη χαρά του 'πάμε να το βρούμε όλοι μαζί, να το χορέψουμε όλοι και να το τρέξουμε και λίγο παραπάνω' και ότι πρέπει να θυμάσαι και ότι το χέρι αυτό είναι στο 4 και ότι το κεφάλι στο 6, λίγο αυτό θεωρώ ότι είναι λίγο περιοριστικό αλλά και αναγκαίο κακό, αυτό». (Κωνσταντίνα)

Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει έντονα τι δίνει κίνητρο στις σπουδάστριες και τους σπουδαστές, μεταξύ άλλων τις εναλλαγές και την αίσθηση του καινούργιου, αλλά και το δοσμένο υλικό, το οικείο, στρατηγικές που είδα να υλοποιεί στις παρατηρήσεις μου. Επίσης, μιλάει αρκετά αναλυτικά για διδακτικές επιλογές που δεν παρατήρησα, όπως τον αυτοσχεδιασμό. Φαίνεται να αναγνωρίζει τα οφέλη και την αυξημένη συμμετοχή που δίνει αυτή η επιλογή, ωστόσο δεν την πραγματοποιεί, ίσως λόγω των περιορισμών του αναλυτικού προγράμματος:

«τους αρέσει πολύ παρατήρησα που τους δούλενα λίγο ζευγάρια, λίγο επαφή, λίγο αυτό, ότι σίγουρα αυτό ήτανε κάτι που τους έβαζε στο μάθημα με έναν άλλον τρόπο (...) τις περισσότερες φορές λειτουργούσε θετικά, πολλές φορές τους κάνω ένα ζέσταμα που κάνω (...) και αυτό έχω παρατηρήσει ότι όσες φορές το έχω κάνει τους αρέσει πολύ και τους ζεσταίνει». (Εκπαιδευτικός)

Τα στοιχεία λοιπόν που φαίνεται να ενθουσιάζουν τις/τους σπουδάστριες/τές και να τις/τους ενεργοποιούν δεν ταυτίζονται με τις επιταγές των εξετάσεων και γι'αυτό το λόγο περιορίζονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Συμπερασματικά, η αίθουσα διδασκαλίας χορού παρομοιάζεται με ένα περιβάλλον επιτήρησης όπου η εξουσία απορρέει από τη διδάσκουσα και τα υπάκουα/πειθαρχημένα σώματα των σπουδαστριών/τών πλάθουν την τεχνική τους με σκοπό τη βελτίωση και την επιτυχία στις εξετάσεις. Αν και τα εμπλεκόμενα μέρη του μαθήματος (σπουδάστριες και εκπαιδευτικός) αναγνωρίζουν διάφορα προβληματικά σημεία στις συνεντεύξεις τους, φαίνεται να μην υπάρχουν περιθώρια συνδιαμόρφωσης στις σπουδές τους. Το μακροεπίπεδο φαίνεται να επηρεάζει την αίθουσα διδασκαλίας χορού, κάτι που θα αναπτυχθεί ευρύτερα στην ενότητα που ακολουθεί.

4.5. Προεκτάσεις στο μακροεπίπεδο

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν πραγματοποιούνται σε κοινωνικό κενό και επηρεάζονται από ζητήματα ιδεολογίας, προηγούμενων εμπειριών, απαιτήσεων της διεύθυνσης αλλά και ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών συνιστωσών. Τα κυρίαρχα ζητήματα που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες και θα αναπτυχθούν σε αυτό το κεφάλαιο είναι: ο θεσμός εξετάσεων, ο οποίος διαμορφώνει ως βασικό διδακτικό σκοπό την ομοιογένεια έναντι της διαφοροποίησης, ο μεγάλος αριθμός των σπουδαστριών/τών στη συγκεκριμένη τάξη και γενικότερα τα κλειστά πλαίσια που θέτει η σχολή, η απουσία πανεπιστημιακών σπουδών χορού και το χαμηλό κύρος του επαγγέλματος σε συνδυασμό με την εργασιακή επισφάλεια. Παράλληλα, παρατηρείται έλλειψη διαλόγου μεταξύ συναδελφισσών/ων εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού και όπως φαίνεται οι σπουδάστριες και η εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των σπουδών τους. Οι σπουδάστριες κάνουν λόγο για τις αυταρχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επικρατούν στην εκπαίδευσή τους (πέραν του μαθήματος που παρακολούθησα) και αναγνωρίζουν τις επισφαλείς προοπτικές του επαγγέλματος.

Αρχικά, μέσα από το λόγο της εκπαιδευτικού, αναδύονται αρκετά στοιχεία που φαίνεται επηρεάζουν τις διδακτικές της πρακτικές και προσεγγίσεις και μέσα από το λόγο της φαίνεται να λειτουργεί σε πολύ περιορισμένα πλαίσια:

«νομίζω ότι στη συγκεκριμένη σπουδή υπάρχουν τόσα συμφέροντα που μπαίνουν μέσα που χάνει το νόημά του δεν είναι εκπαίδευση, είναι κάτι άλλο». (Εκπαιδευτικός)

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που ανακύπτουν όπως ήδη αναφέραμε είναι ο θεσμός των εξετάσεων, καθώς το δεύτερο εξάμηνο όπως αναφέρουν και τα παιδιά και η εκπαιδευτικός δουλεύουν μόνο για αυτό, παραγκωνίζοντας άλλες εκπαιδευτικές επιλογές όπως ο αυτοσχεδιασμός, και γενικότερα μια ποικιλομορφία στη δομή του μαθήματος. Ένα στοιχείο των εξετάσεων που επηρεάζει και το μάθημα αποτελεί η έννοια της ομοιομορφίας όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 4.4.:

«ήταν πάρα πολύ δύσκολο να προσπαθήσω να, τόσα μαθήματα που είχαμε να τους εξομοιώσω στην πραγματικότητα να τους φέρω σε ένα ίδιο επίπεδο, να μην, να μην, και να προσπαθώ να μην φανούν οι αδυναμίες των πιο αδύναμων από άποψη τεχνικής παιδιών, αλλά και να μπορέσω να αναδείξω τους καλούς ας πούμε που ενδεχομένως σε ένα πιο τεχνικό μάθημα να μην μπορέσουν να δείξουν τη χορευτικότητα και τη γκάμα τους ας πούμε». (Εκπαιδευτικός)

Εξίσου σημαντική δυσκολία αποτελεί η ιδιαιτερότητα του πλαισίου σε σχέση με το μεγάλο αριθμό των σπουδαστών/τριών:

«ας πούμε η οδηγία που έχεις είναι 'βασικά πρέπει να έχουμε πολλά παιδιά στη σχολή, αυτό θέλουμε', οπότε εσύ ως δάσκαλος μετά φαντάζομαι ότι προκειμένου να κρατήσεις τα παιδιά αυτά φαντάζομαι κάνεις κάποιες εκπτώσεις». (Εκπαιδευτικός)

Το ζήτημα του αριθμού των σπουδαστριών/τών φαίνεται να αποτελεί επιλογή της διεύθυνσης της σχολής όπως φαίνεται και παραπάνω, γεγονός που δε συμπεριλαμβάνει την άποψη της εκπαιδευτικού ή των σπουδαστριών/τών όπως τουλάχιστον προκύπτει από την επεξεργασία των συνεντεύξεων:

«το πλαίσιο είναι, μμ, είναι λίγο διαφορετικό από αυτό που θα επέλεγα εγώ ή θα έβαζα εγώ, αλλά επειδή εγώ σε αυτό δεν έχω λόγο, δεν έχω, ο λόγος μου δε μετράει σε αυτό κάπως». (Εκπαιδευτικός)

Σε σχέση με το μεγάλο αριθμό σπουδαστριών/τών, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, αυτό που τη δυσκολεύει περισσότερο είναι η ροή του μαθήματος γιατί οι σπουδάστριες/τές «κάθονται» αρκετή ώρα στο πλάι όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 4.2. και ως αποτέλεσμα δυσκολεύεται στην παρατήρησή τους και δεν έχει επαρκή χρόνο για ατομικές διορθώσεις:

«Είναι μεγάλο γκρουπ, κάπως ψάχνω και εγώ τρόπο να περνάμε απ'όλα χωρίς να προσπαθώ να μη χάνεται η ροή. (...) Κάθονται πολύ ώρα στο πλάι, γι αυτό και προσπαθώ κάθε φορά δηλαδή να υπάρχει σίγουρα κάτι που ξέρουν καλά, να υπάρχει κάτι που θα είναι σε εκμάθηση, πιστεύω πάρα πολύ στη διόρθωση ρε παιδί μου και στην προσωπική διόρθωση και ότι με δυσκολεύει πάρα πολύ που έχω ένα τόσο μεγάλο γκρουπ και δεν μπορώ να δω τα παιδιά καλά, νιώθω ότι δεν τους βλέπω καλά». (Εκπαιδευτικός)

Όλες οι σπουδάστριες φαίνεται να συμφωνούν σχετικά με τις δυσκολίες που προκαλεί ο μεγάλος αριθμός του τμήματος και φαίνεται να επηρεάζει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τη μεθοδολογία της δουλειάς στην τάξη:

«θα ήθελα να το χορεύουμε κάπως λίγο περισσότερο γιατί επειδή είμαστε και πάρα πολλά άτομα καμιά φορά ή δε μας φτάνει ο χρόνος γιατί θα κάνουμε πολλά γκρουπς (...) θα ήθελα να ήμασταν 2 τμήματα και να παίρνεις πιο πολύ υλικό και να προλαβαίνεις να το χορέψεις λίγο πιο πολύ να περάσει η κίνηση στο σώμα, νομίζω αυτό περισσότερο». (Σπουδάστρια 3)

Στη δεύτερη συνέντευξη της εκπαιδευτικού φαίνεται να έχει πιο ξεκάθαρη θέση αντίδρασης στο σύστημα με το οποίο λειτουργούν οι σχολές γενικότερα:

«όπως έγινε πέρσι με αυτό τον αριθμό ατόμων κατά τη δικιά μου άποψη το θεωρώ τελείως αντικαλλιτεχνικό, (...) δηλαδή για μένα είναι μια ολόκληρη άλλη συζήτηση να κάνουμε το πώς εισάγονται τα παιδιά στις σχολές, τις προσδοκίες των σχολών από τα παιδιά, και πώς βγαίνουν τα παιδιά από τη σχολή και τελικά από που απορροφώνται και τι γίνεται και, είναι πολύ σάπιο για μένα όλο αυτό». (Εκπαιδευτικός)

Επιπλέον, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, επηρεάζεται από το γεγονός ότι βρίσκεται σε ιδιωτική σχολή και κάποιοι γονείς φαίνεται να εκφέρουν γνώμη σχετικά με το περιεχόμενο και το τρόπο των σπουδών των παιδιών τους. Αλλά και γενικότερα, αισθάνεται πίεση λόγω της απαίτησης να βγει ένα καλό τεχνικό αποτέλεσμα λόγω του επαγγελματικού επιπέδου των σπουδών, λόγω προγράμματος σπουδών και λόγω γραμμής σχολής:

«Δηλαδή και από εμένα το επίπεδο το οποίο ορίζω στο μάθημά μου θέλω να το φτάσουμε, εε, και θέλω να το φτάσουν όλοι όσο το δυνατόν καλύτερα, υπάρχει και η απαίτηση από τη σχολή ότι πρέπει ως σχολή να δείξουμε ένα αποτέλεσμα καλό, εμ , το 3ο έτος να κάνει κάποια πράγματα που είναι δύσκολα...».
(Εκπαιδευτικός)

Σύμφωνα με τον Day (2003), το ιδιωτικό περιβάλλον του κυρίως χώρου εργασίας των εκπαιδευτικών, η γραμμή της διεύθυνσης, το θεσμικό πλαίσιο και η κανονιστική επιρροή της σχολικής κουλτούρας περιορίζουν την επαγγελματική προσέγγισή τους στη μάθηση. Έτσι, η πρόθεση κάποιας/ου να αναθεωρήσει τις πρακτικές της/ου αποδυναμώνεται (στο ίδιο). Σε αυτό το πλαίσιο και προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις αλλαγές και στην αναπόφευκτη φθορά της εγκατεστημένης ρουτίνας, ο Day (2003) προτείνει οι εκπαιδευτικοί να καταφύγουν στη διαδικασία της «σπειροειδούς μάθησης» κατά την οποία οι σιωπηρές παραδοχές αποκαλύπτονται, αμφισβητούνται και επαναξιολογούνται (στο ίδιο). Η εκπαιδευτικός της τάξης που παρακολούθησα φαίνεται να αναστοχάζεται για τη διαδικασία της διδασκαλίας, να προβληματίζεται για το περιεχόμενο και για το τι θεωρείται τελικά χρήσιμο για το επάγγελμα:

«δηλαδή ως προς τους μαθητές μου πολλές φορές αναρωτιέμαι αν τα πράγματα και το υλικό που τους δίνω είναι όντως χρήσιμο, εε, ναι, είναι μια μεγάλη κουβέντα αυτό, (...)τελικά όταν βγούνε ξέρω γω έξω και δουλέψουνε αυτό είναι κάτι που θα, δηλαδή θα ανακαλούν το μάθημα και θα έχουν να κάνουν κάτι; (...) αυτό είναι κάτι που με προβληματίζει πολύ, εεμ και επίσης κάπως προβληματίζομαι για όλο το κομμάτι τεχνική σύγχρονου χορού. (...) δεν ξέρω τι είναι το χρήσιμο να υπάρχει σχολή, (...), δηλαδή δεν είμαι σίγουρη αυτή τη στιγμή τι σημαίνει τεχνική σύγχρονου χορού (...)». (Εκπαιδευτικός)

Όπως αναφέρει, στοιχεία που τη βοήθησαν στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας αποτέλεσαν αφενός η κοινή επαγγελματική ταυτότητα της μητέρας της που ήταν δασκάλα χορού με παιδαγωγικά προσανατολισμένες σπουδές, η εμπειρία της στο ρόλο της παρατήρησης προτού εργαστεί στην πρώτη σχολή με την οποία συνεργάστηκε και η προσωπική δουλειά. Ωστόσο, αναφέρει την έλλειψη που αισθάνεται στην καλλιέργεια μιας συζήτησης γύρω από αυτό το ζήτημα:

«ναι, πραγματικά θα 'θελα πολύ να ανταλλάξω ας πούμε απόψεις σε σχέση με αυτό το θέμα και νιώθω ότι πραγματικά υπάρχει μεγάλο έλλειμμα σε αυτό». (Εκπαιδευτικός)

Ο Day (2003) ισχυρίζεται πως είναι εξαιρετικά δύσκολο κάποια/ος να πετύχει από μόνη/ος του αυτή την πιο ριζοσπαστική προσέγγιση στην εκπαίδευση και την αξιολόγηση των πρακτικών του. Απαιτείται συνολική εργασία μιας ομάδας εκπαιδευτικών, αν και, ακόμα και τότε, ενδέχεται η ομάδα να αυτο-επιβεβαιώνεται και να είναι απρόθυμη να αλλάξει τις παραδοχές της (Day, 2003). Αυτό το στοιχείο της ανταλλαγής απόψεων, βιωμάτων και της ανάπτυξης μιας κριτικής ματιάς στη διδασκαλία κυρίως μέσα από το ερώτημα του τι είναι η τεχνική σύγχρονου χορού και πώς χτίζουμε ένα τέτοιο μάθημα σε επαγγελματικό πλαίσιο αναφέρει ως ανάγκη της η εκπαιδευτικός:

«θα'χε πολύ ενδιαφέρον ας πούμε να...να καταγραφούν ας πούμε μαθήματα ανθρώπων ή τον τρόπο, αυτή τη συζήτηση που κάνουμε εμείς, θα με ενδιέφερε πολύ ας πούμε να , ναι, να μοιραζόντουσαν οι δάσκαλοι, πώς χτίζεις ένα μάθημα σύγχρονου χορού; (...) φαντάζομαι είναι πράγματα που όλοι τα, τα αναρωτιόμαστε, και επειδή όντως δεν υπάρχει ας πούμε, επειδή όντως ο σύγχρονος χορός εξελίσσεται, είναι πάρα πολλά πράγματα, οπότε εγώ έχω πολύ μεγάλο ερωτηματικό σε αυτό». (Εκπαιδευτικός)

Στη συζήτηση για το εάν η απουσία πανεπιστημιακών σπουδών χορού στην Ελλάδα συνδέεται με τον τρόπο διδασκαλίας και γενικότερα για το σύστημα με το οποίο λειτουργούν οι επαγγελματικές σχολές χορού, η εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Ναι, έχω μια αίσθηση ότι το κύρος γενικά παίζει πολύ ρόλο ακόμα και στα ακόμα και σε κάποια από τα παιδιά, ακόμα και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη σχολή εε, το οποίο το βλέπεις πολλές φορές μιλώντας με τους γονείς των παιδιών, δηλαδή που θα ακούσεις ας πούμε από έναν γονέα ρε παιδί μου να σου πει 'εντάξει η κόρη μου είναι και στο πανεπιστήμιο, τώρα αυτό το κάνει για να... για τη φάση της' οπότε ναι, οκ, ήδη έχει ας πούμε περάσει μια αντίληψη ότι ντάξει, αυτό δεν είναι και πολύ σοβαρό, και ότι το άλλο είναι πιο σοβαρό που είναι πανεπιστήμιο». (Εκπαιδευτικός)

Αυτό βέβαια συνδέεται και με τη θέση του χορού στην ελληνική κοινωνία και τα ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που συνδέονται με ένα αίσθημα επισφάλειας, τα οποία αναφέρουν με μια προβληματική διάθεση και η εκπαιδευτικός και οι σπουδάστριες ως υποψήφιες εργαζόμενες στο χώρο του χορού:

«κάπως μου φαίνεται , δηλαδή είναι ένα επάγγελμα αρκετά κουραστικό, χωρίς ανταπόκριση, εε κατά βάση χωρίς ανταπόκριση, κακοπληρωμένο, εμ πάρα πολύ κούραση, τραυματισμοί, εννοώ ότι κάπως εμάς μας δίνουν πολύ, το βιώνουμε πολύ άγρια όλο αυτό και δεν έχεις κάποια αντίστοιχη, δεν έχεις». (Εκπαιδευτικός)

Και οι σπουδάστριες επισημαίνουν την εργασιακή επισφάλεια που κυριαρχεί στον χώρο του χορού και οι περισσότερες δε γνωρίζουν με βεβαιότητα ποια θα είναι τα επόμενά τους βήματα, ενώ η πλειοψηφία αυτών επιθυμεί να μαζέψει χρήματα μέσω διδασκαλιών χορού και ετεροαπασχόλησης και να ταξιδέψει στο εξωτερικό προς αναζήτηση εργασίας ή επιπλέον σπουδών.

«Γιατί δε μου αρέσει αυτή η βεβαιότητα που δεν ξέρω τι θα ακολουθήσει και όλα φαίνονται πολύ δύσκολα, αυτό σκέφτομαι, (...) ε και γενικά ο χορός είναι λιγάκι τοξικός». (Δάφνη)

Παρατηρούμε πώς η εκπαιδευτικός και οι σπουδάστριες/τές έχουν κοινές νοηματοδοτήσεις για τις δυσκολίες που συναντούν και τις ανησυχίες που μοιράζονται και σχετίζονται με το μάθημα χορού. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς απ'ότι φαίνεται δεν έχουν ανταλλάξει απόψεις. Διαπιστώνουμε ακόμα πως οι διδακτικές πρακτικές επηρεάζονται από αρκετά δεδομένα και πλαίσια εκτός της αίθουσας διδασκαλίας χορού. Όταν καλούνται να οραματιστούν κάποιες προτάσεις για αλλαγή ή ποιες είναι οι ιδανικές σπουδές για τις ίδιες, αρχικά δυσκολεύονται να «ξεφύγουν» του παρόντος πλαισίου και προτείνουν μικρές αλλαγές με βασικότερη την προτεραιοποίηση του μαθήματος του αυτοσχεδιασμού. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός:

«αυτοσχεδιασμός επίσης για μένα είναι κάτι στο οποίο πρέπει να δοθεί πολύ βαρύτητα, γιατί το, στην τελική το ζητάει και η αγορά εργασίας, πας να δουλέψεις σε μια ομάδα, θα σου δώσει κανείς ένα συνδυασμό; Εννοώ μπορεί σε κάτι πολύ συγκεκριμένο να σου πει 'φτιάξε αυτό και κάντο έτσι και κάντο αλλιώς', αλλά κανείς δε θα σου δώσει, αυτοσχεδιαστικά δουλεύουν όλες οι ομάδες». (Εκπαιδευτικός)

Η εκπαιδευτικός κάνει ακόμα λόγο για τη σημασία ερεθισμάτων στην εκπαίδευση χορού, όπως να βλέπουν παραστάσεις, να διαβάζουν βιβλία, να πηγαίνουν σινεμά κλπ, μέσα σε μια ολιστική αντιμετώπιση σώματος και νου. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πως οι προτάσεις της έρχονται σε αντίθεση με το μάθημα τεχνικής σύγχρονου χορού που στοχεύει στην τεχνική κατάρτιση χωρίς περιθώρια ανάπτυξης της ατομικής κίνησης που προωθεί ο αυτοσχεδιασμός και της κριτικής σκέψης που παρέχουν τα ερεθίσματα που αναφέρει.

Στην πορεία της συνέντευξης για τις αλλαγές στην εκπαίδευσή τους, όλες οι σπουδάστριες μιλούν εκτεταμένα και με έντονο τρόπο για διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με τις αυταρχικές παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στην επαγγελματική εκπαίδευση χορού:

«ντάξει, είναι κάποιοι καθηγητές οι οποίοι βγάζουνε τα εσώψυχά τους σε κάποιους μαθητές, δηλαδή το έχω συναντήσει και αυτό, να έχουν οικογενειακά προβλήματα και να τα βγάζουν στους μαθητές, να φωνάζουν, εε να βρίζουν, να κάνουν τους μαθητές να κλαίνε χωρίς να υπάρχει λόγος, όχι να κλαίνε γιατί 'σου έδωσα μια διόρθωση και δεν μπορείς να το βγάλεις και πάμε να το ξανακάνουμε και και και', αλλά να φωνάζουν απλά γιατί τους ήρθε να φωνάζουν (...)». (Ναταλία)

Όπως αναφέρουν, το μάθημα που παρακολούθησα διαφοροποιείται αρκετά από άλλα που συμμετέχουν στο πλαίσιο των σπουδών τους:

«εσύ έχεις έχει έρθει σε ένα μάθημα χορού με την Ε. (...) αλλά δεν είναι όλα τα μαθήματα χορού έτσι (...) Ε υπάρχουν όμως και, ε εντάξει το γνωρίζουμε υπάρχουν και κακοποιητικές συμπεριφορές μες στο χώρο και από δασκάλους και όταν λέω κακοποιητικές δε λέω απαραίτητα ότι θα σου θα σου κάνει κακό

αλλά υπάρχουν πολλές φορές πράγματα που καλό θα ήταν και εμείς οι ίδιοι σαν αυριανοί δάσκαλοι να μην τα κάνουν, γιατί οι δάσκαλοι που τα κάνουν τώρα τα είχαν βιώσει από δικούς τους δασκάλους που συντηρούν αυτές τις συμπεριφορές και τα φέρουν μαζί τους». (Φωτεινή)

Σε αυτό το παράδειγμα φαίνεται χαρακτηριστικά και η ασυνείδητη μεταφορά αυταρχικών συμπεριφορών από γενιά σε γενιά, όταν λείπουν αναστοχαστικές πρακτικές κατά την προετοιμασία υποψήφιων εκπαιδευτικών χορού και η σπουδάστρια προβληματίζεται όσον αφορά τη μεταφορά τους σε επόμενες/ους μαθήτριες/τές. Μια σπουδάστρια εντοπίζει διαφορές στις διδακτικές προσεγγίσεις στα μαθήματα μπαλέτου σε σχέση με του σύγχρονου χορού:

«θεωρώ ότι στο σύγχρονο για κάποιο λόγο είναι ίσως, πως να το πω, ευγενικοί και πιο τρυφεροί ας πούμε οι καθηγητές που διδάσκουν σε σχέση με τους καθηγητές του μπαλέτου (...) δεν ξέρω απλά είναι λίγο πιο αυστηρά τα πράγματα στο μπαλέτο και η επικοινωνία με τους καθηγητές καμιά φορά δεν υπάρχει, είναι δηλαδή λίγο πιο μονόπλευρο, λέω ‘κάνε αυτό και θα κάνεις αυτό’, εε αυτό κυρίως». (Κωνσταντίνα)

Οι αυταρχικές προσεγγίσεις θεωρούνται συχνά αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας του μπαλέτου, απαραίτητο για μια επαγγελματική εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (Zeller, 2017). Αν και υπάρχουν εναλλακτικές προοδευτικές προσεγγίσεις όπου το πεδίο προσπαθεί να αλλάξει την αυταρχική ιστορία του³¹, το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας του μπαλέτου απαιτεί από τις/τους σπουδάστριες/τές να συμμορφώνονται με τις οδηγίες της/ου εκπαιδευτικού, καλλιεργώντας παθητικά υποκειμένα. Ωστόσο, όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο³² και προκύπτει και στις συνεντεύξεις, η παραδοσιακή εκπαίδευση χορού είναι γενικό φαινόμενο και συνδέεται επιπλέον με την αντίληψη ότι ένας καλός χορευτής είναι αυτόματα καλός δάσκαλος, δίχως την αντίστοιχη καλλιέργεια της παιδαγωγικής γνώσης (Warburton, 2008), όπως αναφέρει και η σπουδάστρια παρακάτω:

«είναι καθηγητές που μπορεί να είναι πολύ καλοί χορευτές αλλά επειδή έχουν ένα χαρτί στα χέρια τους και επειδή πρέπει να κάνουν κάτι άλλο πέρα από το να χορέψουν γιατί αυτό το διάστημα να μην είναι κάποιου που να μπορούν να χορέψουν, αναγκαστικά να διδάξουν, εε με αποτέλεσμα να μην είναι καθόλου καλοί καθηγητές και έτσι να σε εισαγωγικά να διαλύουν το παιδί, γιατί καλώς ή κακώς υπάρχουν καθηγητές που έχει τύχει να τραυματίσουνε παιδιά». (Ναταλία)

Η χορευτική εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη πολιτικά καθώς διαμορφώνει υποκειμενικότητες από τη στιγμή που επιβάλλει ένα συγκεκριμένο πρότυπο γνώσεων αποκλείοντας κάποιο άλλο, άρα,

³¹ Στη σύγχρονη προσέγγιση διδασκαλίας του μπαλέτου διατηρείται η μορφή και το στυλ της κλασικής παράδοσης, ενώ υιοθετούνται σύγχρονες και αναστοχαστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις με έμφαση στην παροχή κινήτρων, την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης (Zeller, 2017).

³² Βλ. Χαρακτηριστικά Lakes, 2008.

συγκροτεί κανονικότητες και μη-κανονικότητες (Μουρέλου, 2018). Επίσης στοχεύει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων μορφών σώματος και συγκεκριμένων σωματικών συμπεριφορών (στο ίδιο). Έτσι, η κυρίαρχη παιδαγωγική (αυταρχικού τύπου διδασκαλία, επιβολή σωματικών προτύπων, ομοφοβικές συμπεριφορές κλπ) αναπαράγεται δίχως τον αναστοχασμό και την ενασχόληση με την παιδαγωγική γνώση πέρα από τη γνώση περιεχομένου (Warburton, 2008· Μουρέλου, 2018).

Σε αυτό το κεφάλαιο λοιπόν, φανερώνεται μεταξύ άλλων η σύνδεση των παιδαγωγικών πρακτικών με το πλαίσιο που ορίζει η σχολή, αλλά και ευρύτερα ζητήματα που διακατέχουν το χώρο του χορού και την έλλειψη χάραξης πολιτικής. Παράλληλα με τον εντοπισμό διαφόρων στοιχείων που επηρεάζουν τις πρακτικές, φανερώνονται οι συνέπειες των αυταρχικών παιδαγωγικών πρακτικών στον ψυχισμό των ασκούμενων, καθώς και ο κίνδυνος άκριτης αναπαραγωγής τους σε επόμενες/ους μαθήτριες/τές δίχως μια αναστοχαστική οπτική. Φυσικά, τα υποκείμενα δε λειτουργούν παθητικά στις δομές που υπόκεινται, αλλά αναλαμβάνουν εμπρόθετη δράση και έχουν πάντα περιθώρια αντίστασης, και επαναπροσδιορισμού των δομών, όπως φανερώνεται και στις συνεντεύξεις. Επομένως, η σχέση «μικρο»-«μακρο» λειτουργεί αλληλεπιδραστικά, και καθώς η δομή επηρεάζει τις πρακτικές και οι παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνουν αντίστοιχα αντιλήψεις και ιδεολογίες. Αυτή τη θέση αναδεικνύει και η παρούσα έρευνα, επιδιώκοντας να φωτίσει τη σημασία της παιδαγωγικής διάστασης της διδασκαλίας σύγχρονου χορού σε όλα τα επίπεδα.

Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή παρέχει ένα πλούτο παρατηρήσεων σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές στο μάθημα τεχνικής σύγχρονου χορού στην επαγγελματική σχολή Movimento³³ μέσα από μια μικροσκοπική καταγραφή και την απόπειρα συνδέσεων με το μακροεπίπεδο. Αφενός, η παρατήρηση των οπτικοακουστικών δεδομένων με την προσοχή στη λεπτομέρεια ανέδειξε ότι στο μάθημα οι σπουδάστριες/τές ξεκινούν συχνά ακολουθίες, αυτοεπιλέγονται πραγματοποιώντας ερωτήσεις ως επί το πλείστον σε σχέση με το κινητικό υλικό και σπάνια εκκινούν διόρθωση (αυτο-διόρθωση, αλληλοδιόρθωση, ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη απευθυνόμενες/οι στην εκπαιδευτικό). Η εκπαιδευτικός διατηρεί τα συνομιλιακά δικαιώματα, ρυθμίζει τις ενάρξεις και τις λήξεις των συνεισφορών και γενικά τη δομή του μαθήματος και εκτελεί συχνά διορθώσεις, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο με πολλαπλούς τρόπους (λεκτικές εκφορές, νύξεις, χειρονομίες και άλλες ενσώματες εκφορές). Μέσα από τα δεδομένα μου, αναδεικνύεται η σημασία της πολυτροπικής ανάλυσης των δεδομένων για την αναγνώριση ή μη του χώρου συμμετοχικής μάθησης. Συγκεκριμένα, γίνεται φανερό το πώς η οργάνωση του βλέμματος και η αμοιβαία παρακολούθηση κρίνεται βασικό στοιχείο συμμετοχής στην αλληλεπίδραση. Πέρα από το βλέμμα, παρατηρείται πλήθος διεπιδραστικών πρακτικών και τεχνικών διδασκαλίας κατά την διδασκαλία κινητικού υλικού, τις διορθώσεις και την εκτέλεση των ασκήσεων με τη μουσική που αφορούν το λόγο (λεκτικές εκφορές, παρομοιώσεις, αλλαγή έντασης φωνής), το σώμα (νεύματα, χειρονομίες, άγγιγμα, ενσώματη παράθεση, χρήση επανάληψης, διαφοροποίηση ταχυτήτων εκτέλεσης συνδυασμών) αλλά και τη μουσική. Στο επίπεδο ανάλυσης των παιδαγωγικών πρακτικών αναδύεται έντονα ο εργαλειακός χαρακτήρας του μαθήματος με στόχευση στο αποτέλεσμα όπου χάνεται η καλλιτεχνική δημιουργία και η διαφοροποίηση. Γίνονται φανερά πολλά στοιχεία ορατής παιδαγωγικής, κυρίως όσον αφορά τις ιεραρχικές σχέσεις, την εξουσία και τους κανόνες βηματισμού. Βασικός στόχος του μαθήματος αποτελεί η επανάληψη των κινήσεων σε πιστή αντιγραφή και μίμηση με πρόταγμα την ομοιογένεια, χωρίς αντίστοιχα να αναπτύσσονται διαδικασίες δημιουργικής μάθησης και κριτικής σκέψης (Soot, 2013), ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε συζήτηση για θέματα που δεν αφορούν τη διαδικασία της χορευτικής επιτέλεσης. Η πειθαρχία και η επιτήρηση είναι δύο έννοιες-κλειδιά που εντοπίζονται στο μάθημα χορού μέσα από την στοχοπροσήλωση στις εξετάσεις και την τεχνική τελειοποίηση μέσα από την επαναληπτική επιτέλεση του δοσμένου κινητικού υλικού. Οι διδακτικές επιλογές φαίνεται να επηρεάζονται από διάφορες συνιστώσες όπως: οι τελικές εξετάσεις, ο μεγάλος αριθμός των σπουδαστριών/τών, οι

³³ αποτελεί ψευδώνυμο

απαιτήσεις από τη διεύθυνση, το κλειστό και ανελαστικό πλαίσιο των σπουδών, η απουσία πανεπιστημίου χορού, καθώς και η γενικότερη επισφάλεια που βιώνει εργασιακά ο κλάδος. Η εκπαιδευτικός και οι σπουδάστριες ασκούν κριτική στη σχολή και στον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος σπουδών και των εξετάσεων και φαίνεται να συμφωνούν ως επί το πλείστον στους περιορισμούς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ακόμα και αν η εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και αντιλαμβάνεται ποιές δραστηριότητες παρέχουν κίνητρο στις/τους σπουδάστριες/τές, οι πρωτοβουλίες που δύναται να υλοποιήσει είναι περιορισμένες. Ο αναστοχασμός ακόμα παραμένει σε ατομικό επίπεδο και απουσιάζει οποιαδήποτε διαλογική συνθήκη με τις σπουδάστριες/τές και συναδέλφισσες/ους. Η εστίαση των σπουδών φαίνεται να είναι στο προϊόν και σε σύνδεση με την επαγγελματική κατάσταση με όρους Smith-Autard (2002) και όχι στη διαδικασία, τη δημιουργικότητα και τη σημασία του τρόπου της διδασκαλίας. Η παρούσα εργασία μπορεί να θεωρηθεί ως σημείο εκκίνησης για περαιτέρω έρευνες στην επαγγελματική εκπαίδευση χορού μέσα από μια παιδαγωγική και κοινωνιολογική ματιά. Ευελπιστώ να αποτελέσει ένα σημείο αναστοχασμού σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές γενικότερα και να συμβάλλει σε μια κατεύθυνση ολιστικής και πολυεπίπεδης εκπαίδευσης χορού.

Αντί επιλόγου

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μου, θα προβώ σε κάποιες σκέψεις και προτάσεις σε σχέση με την αναβάθμιση του θεσμικού πλαισίου της επαγγελματικής εκπαίδευσης χορού, την ανάπτυξη σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη χορευτική διδασκαλία και γενικότερα για την εκπαίδευση ως ενδυναμωτική και μεταμορφωτική διαδικασία.

Όπως αναφέρει και η Μουρέλου (2018), μια αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου με βάση τις σύγχρονες εξελίξεις και ανάγκες θα ήταν χρήσιμη, καθώς το τελευταίο παραμένει ίδιο από τη στιγμή της δημιουργίας του μέχρι και σήμερα. Επιπλέον, οι διεκδικήσεις του χορευτικού κλάδου και των Σωματείων για την ανωτατικοποίηση των σπουδών και τη δημιουργία Πανεπιστημίου Χορού χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τις/τους υπεύθυνες/ους χάραξης πολιτικής. Όπως αναφέρει και η Savrami (2012), η παιδεία του χορού να αναπτυχθεί μέσω τυπικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και όχι με κατακερματισμένες δράσεις σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει επί του παρόντος. Κρίνεται απαραίτητη ακόμη η μεταβολή από μια ιεραρχική σχέση σε μια συλλογική διαδικασία στην οποία συμπεριλαμβάνονται ή αντιπροσωπεύονται όλες/οι στις σπουδές χορού. Η ομοιόμορφη εκπαίδευση δεν έχει ενθαρρυντικά αποτελέσματα και αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2013). Το «ενδιάμεσο μοντέλο» εκπαίδευσης χορού («midway model») με όρους Smith-Autard (2002: 24) κρίνεται κατάλληλο σύμφωνα με τη Savrami (2012), δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και το προϊόν, ενσωματώνοντας τόσο τις ανοιχτές όσο και τις κλειστές μεθόδους διδασκαλίας στην εκτέλεση, τη σύνθεση και την εκτίμηση του χορού και οδηγώντας σε ποιοτική καλλιτεχνική, αισθητική και πολιτιστική εκπαίδευση. Βέβαια, ακόμα και σε ένα ανελαστικό πλαίσιο σαν αυτό που παρατήρησα, υπάρχουν περιθώρια εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτός από δέκτριες/τες των αλλαγών πολιτικής που αποφασίζονται έξω από το πλαίσιο της σχολής και της τάξης, είναι και υποκινήτριες/τές αλλαγών (Day, 2003).

Όπως είδαμε, οι συμπεριφορές και οι μέθοδοι που οικειοποιείται η/ο εκάστοτε εκπαιδευτικός διδάσκουν ένα σύνολο κανόνων, πεποιθήσεων και ιδεολογιών τόσο δυναμικά όσο και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια παιδαγωγικής αντίληψης με έμφαση σε αναστοχαστικές πρακτικές για να αναγνωριστούν και να ανατραπούν από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς χορού πρακτικές που φέρουν ασυνείδητα στη διδασκαλία τους. Για μια ολιστική προετοιμασία χορευτριών/τών, εκπαιδευτικών χορού και χορογράφων σαν αυτή που προσφέρουν οι ΑΕΣΧ χρειάζεται: η ανάπτυξη ολόκληρου του ατόμου (διανοητική, συναισθηματική, σωματική, κοινωνική, αισθητική), καθώς και η αλληλοσυσχέτιση και η

αλληλοεξάρτηση πεδίων, επιστημών και τεχνών μέσα από το συγκερασμό θεωρίας και πράξης (Andrzejewski, 2009). Οι τεχνικές ενσωμάτωσης (somatics) και η διδασκαλία της κίνησης μέσα από την εσωτερική βιωμένη εμπειρία του σώματος (inner lived experience of the body) και την ιδιοδεκτικότητα (proprioception), μπορούν να συνεισφέρουν στην απελευθέρωση από την εξωτερική πίεση ενός αυστηρού μοντέλου επιτυχίας που προσφέρεται από την εξωτερική εικόνα της/του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας νέες παιδαγωγικές προοπτικές (Fortin, 1998). Ακόμα, η φεμινιστική προσέγγιση μπορεί να συνεισφέρει δημιουργώντας πλαίσια ενδυνάμωσης, αποφυσικοποιώντας νόρμες και κοινωνικές κατασκευές και θέτοντας κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με την παιδαγωγική διαδικασία. Η έννοια της ενδυνάμωσης είναι σημαντική σε αυτό το πλαίσιο, η οποία ορίζεται σύμφωνα με τον Cummins (1999) ως η συνεργατική δημιουργία μάθησης (collaborative creation of power) από υποκείμενα που διδάσκουν και διδάσκονται μέσα από διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους στη σχολική τάξη (Cummins, 1999). Μόνο σε ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού μπορεί να ανοίξει η συζήτηση και να ενθαρρυνθεί η αυτενέργεια. Επιπλέον, η ολιστική παιδαγωγική δεν επιδιώκει απλώς να ενδυναμώσει τους μαθητές και της μαθήτριες. Κάθε τάξη που χρησιμοποιεί ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης θα είναι επίσης ένας χώρος όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται και ενδυναμώνονται από τη διαδικασία. Οι καθηγήτριες/τές που αγκαλιάζουν την πρόκληση της αυτοπραγμάτωσης θα είναι πιο ικανές/οί να δημιουργήσουν παιδαγωγικές πρακτικές που εμπλέκουν τις/τους μαθήτριες/τές τους, παρέχοντάς τους τρόπους γνώσης που ενισχύουν την ικανότητά τους να ζουν πλήρως και βαθιά (hooks, 1994). Έτσι, η/ο εκπαιδευτικός ενώ διδάσκει, διδάσκεται από τους μαθητές και τις μαθήτριες και γίνονται από κοινού υπεύθυνες/οι για μια διαδικασία στην οποία όλες/οι αναπτύσσονται (Freire, 1976).

Μεταξύ άλλων, στόχος αυτής της εργασίας είναι να ακουστούν οι φωνές των σπουδαστριών/τών και της εκπαιδευτικού. Οι εμπειρίες τους χρειάζεται να ληφθούν υπόψη σε τυχόν εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς και να αναγνωριστεί το δικαίωμά τους στη λήψη αποφάσεων κατά τις επαγγελματικές σπουδές. Η ενεργητική συμμετοχή των σπουδαστριών/τών σε διαδικασίες συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης και η κατασκευή ενός κοινού νοήματος μέσα από αλληλεπιδραστικές διαδικασίες (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016). Η ανατροφοδότηση σε αυτό το πλαίσιο χρειάζεται να είναι συχνή και αμφίδρομη, ενώ η προσέγγιση των σπουδαστριών/τών εξατομικευμένη και βασισμένη στα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Σύμφωνα με τον Day (2003), ένα από τα οράματα της διδασκαλίας είναι η αξιοποίηση ενός εύρους παιδαγωγικών δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από το αντικείμενο της διδασκαλίας, σε ένα πλαίσιο

κριτικής ικανότητας, η οποία διαμορφώνεται από τον προβληματισμό πάνω, και σχετικά με, τους στόχους, το πλαίσιο, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η bell hooks (1994) στο βιβλίο της «*Teaching to transgress*» αναφέρει διαφορά μεταξύ της εκπαίδευσης ως πρακτικής της ελευθερίας και της εκπαίδευσης που απλώς προσπαθεί να ενισχύσει την κυριαρχία. Δεδομένου ότι η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητριών/τών μαθαίνει μέσα από συντηρητικές, παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και ασχολείται μόνο με την παρουσία του καθηγητή, κάθε ριζοσπαστική παιδαγωγική πρέπει να επιμένει ότι η παρουσία όλων αναγνωρίζεται (hooks, 1994). Αυτή η επιμονή δεν μπορεί να διατυπωθεί απλά. Πρέπει να καταδειχθεί μέσω παιδαγωγικών πρακτικών. Η διδασκαλία είναι μια επιτελεστική πράξη. Και είναι αυτή η πτυχή της δουλειάς μας που προσφέρει χώρο για αλλαγές, εφευρετικότητα, αυθόρμητες αλλαγές, που μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης που αναδεικνύει τα μοναδικά στοιχεία σε κάθε τάξη (hooks, 1994). Χρειάζεται να φανταστούμε συλλογικά τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία και η μαθησιακή εμπειρία θα μπορούσαν να είναι διαφορετικές.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (επιμ.) (2006). Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική. Αθήνα: Νήσος.
- Alexias, G., Dimitropoulou, E. (2011). The Body as a Tool: Professional Classical Ballet Dancers' Embodiment. *Research in Dance Education*, 12 (2), 87–104.
- Akinleye, A., Payne, R. (2017). *Transactional Space: Feedback, Critical Thinking, and Learning Dance Technique*, *Journal of Dance Education*, 17, 144-148.
- Albert, S. (2015). Rhythmical coordination of performers and audience in partner dance: Delineating improvised and choreographed interaction. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 3, 399-428, doi: 10.3240/81723.
- Albert, S. (2017), Research Methods: Conversation Analysis. In M. Schober, D. N. Rapp & A. M. Britt (Eds.), *The Handbook of Discourse Processes* (2nd ed.). London: Taylor and Francis, 99-108.
- Αλκαλάη, Ν. (2002). Η χορευτική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: Η τέχνη του χορού σήμερα - εκπαίδευση, παραγωγή, παράσταση*. Σύνδεσμος Υπότροφων Κοινοφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης, 31-39.
- Andrzejewski, C. E. (2009). *Toward a Model of Holistic Dance Teacher Education*. *Journal of Dance Education*, 9(1), 17–26. doi:10.1080/15290824.2009.1038738
- Ανδρούσου, Α. (2002). Κίνητρο στην εκπαίδευση, στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλείδια*, ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυγητίδου, Σ., (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Barr, S. and W. Oliver (2016). Feminist Pedagogy, Body Image, and the Dance Technique Class, *Research in Dance Education*, 17 (2): 97–112.
- Βασιλοπούλου, Α. (2005). Η εναλλαγή των συνομιλητών ως δεξιότητα προφορικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 26ης συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας του τμήματος φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.

- Βασιλοπούλου, Α. (2010). Βασικές έννοιες και μέθοδος της ανάλυσης συνομιλίας: η περίπτωση της σχολικής τάξης. Στο Μ. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τόπος, 671-698.
- Βασιλοπούλου, Α. (2014). Η κατανόηση της κοινωνικής δράσης μέσα από την ανάλυση συνομιλίας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: νήσος, 81-118.
- Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23–41. doi:10.1080/0305569750010105
- Bernstein, B. (1989α). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (μτφρ. Ι. Σολομών), 4η έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1989β). Η παιδαγωγική προβληματική (εισ. - μτφρ. Ι. Σολομών). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 47, 31-42.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Λονδίνο: Sage.
- Brown, W. (2015). *Η καταστροφή του δήμου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Burnidge, A. (2012). Somatics in the Dance Studio, Embodying Feminist/Democratic Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 12(2), 37-47.
- Butler, J. (2008). *Σώματα με σημασία: Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο* (επιμ.: Α. Αθανασίου, μτφ.: Π.Μαρκέτου). Αθήνα: Εκκρεμές. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (επιμ.: Β. Κάντσα, μτφ.: Γ. Καραμπέλας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1990)
- Carmichael, C. (2018). Authoritarian Pedagogical Practices in Dance Teaching and Choreography. *Honors Theses*, 37. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2018.HONORS.ST.05>
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (επιμ.: Ε. Σκούρτου, μτφ.: Σουζάνα Αργυρή). Αθήνα: Διαπολιτισμική παιδαγωγική - Gutenberg
- Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2016). *Ο παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Πεδίο.

- Clark, M. I., & Markula, P. (2017). Foucault at the barre and other surprises: a case study of discipline and docility in the ballet studio. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(4), 435–452.
- Clayton, M., Franko, M., George-Graves, N., Lepecki, A., Manning, S., Ross, J., & Schneider, R. (2013). Inside/Beside Dance Studies: A Conversation: Mellon Dance Studies in/and the Humanities. *Dance Research Journal*, 45(03), 5–28. doi:10.1017/s0149767713000235
- Copeland, R. (2002). Αποδομώντας την αποδόμηση: η θέση του χορού στην ανώτερη εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: Η τέχνη του χορού σήμερα - εκπαίδευση, παραγωγή, παράσταση*. Σύνδεσμος Υπότροφων Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης, 63-71.
- Day, C., (2003). *Η Εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*, (επιμ.: Γ. Δαρδανός, μτφ.: Α.Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Deppermann, A. (2013). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 1–7. doi:10.1016/j.pragma.2012.11.014
- Dragon, D. A. (2015). *Creating Cultures of Teaching and Learning: Conveying Dance and Somatic Education Pedagogy*. *Journal of Dance Education*, 15(1), 25–32. doi:10.1080/15290824.2014.995015.
- Drew, P. & Heritage, J. (Eds.). (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge : Cambridge University Press
- Drew, P. (2015). Conversation analysis. In J. Smith (Ed.) *Qualitative psychology*. London, England: Sage, 108-142.
- Dryburgh, A., & Fortin, S. (2010). Weighing in on surveillance: perception of the impact of surveillance on female ballet dancers' health. *Research in Dance Education*, 11(2), 95–108.
- Dyer, B. (2010). The perils, privileges and pleasures of seeking right from wrong: reflecting upon student perspectives of social processes, value systems, agency and the becoming of identity in the dance technique classroom. *Research in Dance Education*, 11(2), 109–129. doi:10.1080/14647893.2010.482978
- Enghauser, R., (2007). Developing listening bodies in the dance technique class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 33-38.
- Fine, M. (2018). *Just research in contentious times*. New York: Teachers College Press.

- Foucault, M. (2011a). *Η ιστορία της σεξουαλικότητας. Τόμος Ι. Βούληση για γνώση*. (μτφ. Τ. Μπέτζελος). Αθήνα: Πλέθρον. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976)
- Foucault, M. (2011b). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*. (μτφ. Τ. Μπέτζελος). Αθήνα: Πλέθρον. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976)
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P., Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 593-611.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge: Polity Press.
- Gartzonika, E. (2013). The integration of traditional Greek dance in public schools. *Research in Dance Education*, 14(1), 57–70. doi:10.1080/14647893.2012.712099
- Goffman, E. (1983). *The Interaction Order: American Sociological Association. American Sociological Review*, 48(1), 1-17. doi:10.2307/2095141
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. (επιμ.: Λ. Κώστας, μτφ.: Μ. Γκοφρά, πρόλογος: Δ. Μακρυνιώτη). (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976)
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. Academic Press
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522. doi:10.1016/s0378-2166(99)00096-x
- Goodwin, C. (2003). The body in action. Στο J. Coupland & R. Gwyn (Eds.) *Discourse, the body and identity*. New York, NY: Palgrave/Macmillan, 19-42.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. In S. Duncan, J. Cassell, & E. Levy (Eds.) *Gesture and the dynamic dimensions of language*, Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins, 195-212.
- Goodwin, C. (2009). Embodied Hearers and Speakers Constructing Talk and Action in Interaction. *Cognitive Studies*, 16(1), 1–14.
- Goodwin, M. H. (2007). Participation and Embodied Action in Preadolescent Girls' Assessment Activity. *Research on Language & Social Interaction*, 40(4), 353–375. doi:10.1080/08351810701471344

- Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 122–138. doi:10.1016/j.pragma.2012.07.008
- Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2018). *Embodied Family Choreography: Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. Oxon & New York: Routledge.
- Green, J. (2001). Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms. *Research in Dance Education*, 2(2), 155–173.
- Green, J. (2002). Foucault and training of docile bodies in dance education. *Arts and Learning*, 19(1), 99-126.
- Hall, J., K. & Looney, S. D. (2019). *The Embodied Work of Teaching: New perspectives on language and education*. Multilingual matters.
- Haraway, D. (1991). Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. Στο D. Haraway *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge: Νέα Υόρκη.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. London: Sage Publications.
- Heath, C., & Luff, P. (2013). Embodied action and organisational interaction: Establishing contract on the strike of a hammer. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 24–38. [doi:10.1016/j.pragma.2012.01.002](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.002)
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed.). London : Sage, 222-246.
- Heritage, J. (2011). Territories of Knowledge, Territories of Experience: Empathic Moments in Interaction. In T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 159-183. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511921674.008>
- Heritage, J. (2013). Epistemics in Conversation. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, MA: Wiley- Blackwell, 370-394.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Irving, H. R., & Giles, A. R. (2011). A dance revolution? Responding to dominant discourses in contemporary integrated dance. *Leisure/ Loisir*, 35(4), 371–389.

- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 30/9/22 από: <http://hdl.handle.net/11419/5818>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 13-23.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β., (2013). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Keevallik, L. (2010). Bodily Quoting in Dance Correction. *Research on Language & Social Interaction*, 43(4), 401–426. doi:10.1080/08351813.2010.518065
- Keevallik, L. (2013). The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. *Research on Language & Social Interaction*, 46(1), 1–21. doi:10.1080/08351813.2013.753710
- Keevallik, L. (2014a). Turn organization and bodily-vocal demonstrations. *Journal of Pragmatics*, 65, 103–120. doi:10.1016/j.pragma.2014.01.008
- Keevallik, L. (2014b). Having a ball: immaterial objects in dance instruction. In M. Neville, P. Haddington, T. Heinemann, M. Rauniomaa (eds.) *Interacting with Objects: Language, Materiality and Social Activity*, 249-268.
- Keevallik, L., & Ekström, A. (2019). How to Take the Floor as a Couple: Turn-Taking in Lindy Hop Jam Circles. *Visual Anthropology*, 32(5), 423–444. doi:10.1080/08949468.2019.1671750
- Keevallik, L., & Ogden, R. (2020). Sounds on the Margins of Language at the Heart of Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 53(1), 1–18. doi:10.1080/08351813.2020.1712961
- Keevallik, L. (2021). Vocalizations in dance classes teach body knowledge. *Linguistics Vanguard*, 7(4), 1-10. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0098>
- Kendon, A. (1967). Some Functions of Gaze-Direction in Social Interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90005-4)
- Kimura, D., Malabarba, T., Kelly Hall, J. (2018). Data collection considerations for classroom interaction research: a conversation analytic perspective. *Classroom Discourse*, 1–20. doi:10.1080/19463014.2018.1485589
- Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A., & Slotte, A. (2018). Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms, *Education Inquiry*, 9(1), 57-77. doi: [10.1080/20004508.2018.1428036](https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428036)

- Κογκίδου, Δ. (2010). Διδάσκοντας με τη φεμινιστική παιδαγωγική στο πανεπιστήμιο: ο ρόλος και η εξουσία του/της διδάσκοντα/ουσας. Στο Α.Β.Κοσμόπουλος & Σ. Φ. Βασιλόπουλος (επιστ. επιμ.) η *Παιδαγωγική Σχέση Διδασκόντος- Διδασκόμενου*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη, 127-135.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Πεδίο: Αθήνα.
- Κωνσταντινίδου, Χ (χωρίς ημερομηνία). Θεματική Ανάλυση Κειμένου. αδημοσίευτο κείμενο στα πλαίσια του μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση». *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*.
- Lakes, R. (2005). The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, 106(5), 3–20. doi:10.3200/aepr.106.5.3-20
- Lakes, R. (2008). The hidden authoritarian roots in Western concert dance. In Jackson, N. & Shapiro-Phim, T. (eds.) *Dance, Human Rights and Social Justice: Dignity in Motion*, UK: Scarecrow Pres, Inc., 109-130.
- Lester, J., N., O'Reilly, M. (2019). *Applied Conversation Analysis*. Sage Research Methods.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2004). *Τα όρια του σώματος: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: νήσος
- Margolis, E., & Zunjarwad R. (2018). Visual Research. In Denzin, N. K. & Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (5th edition), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(05). doi:10.1017/s0047404504045038
- Matsumoto, Y. (2019). Embodied Actions and Gestures as Interactional Resources for Teaching in a Second Language Writing Classroom. In Hall, J., K. & Looney, S. D. *The Embodied Work of Teaching*. New perspectives on language and education: 75. Multilingual matters.
- Mason, J., (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μτφ: Ε. Δημητριάδου, επιστ. επιμ.: Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο
- May, T. (2019). *Εισαγωγή στον Μισέλ Φουκώ, Λάγιος, Θ.* (επιμ.- μτφ.: Α.Ματσάγγιος), Αθήνα: ΟΠΟΣΙΤΟ. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2006)
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society*, 7 (2), 183-213. doi:10.1017/s0047404500005522

- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society*, 19, (3), 349–377.
- Mehan H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2016). *Φαινομενολογία της Αντίληψης*. (Μτφρ. Κ.Καψαμπέλη). Αθήνα: νήσος (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1945)
- Μικελάτου, Ε. (2020). *Οι πτυχιακές εργασίες της ειδίκευσης «Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός» της ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ από το 1979 ως το 2000, αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία.*
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking. *Discourse Studies*, 9 (2), 194–225. doi:10.1177/1461445607075346
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542–552. doi:10.1016/j.pragma.2010.08.019
- Mondada, L. (2013a). The Conversation Analytic Approach to Data Collection. Στο Sidnell, J. & Stivers, T. (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwel, 32-56.
- Mondada, L. (2013b). Embodied and spatial resources for turn-taking in institutional multi-party interactions: Participatory democracy debates. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 39–68. doi:10.1016/j.pragma.2012.03.010
- Mondada, L. (2014a). Bodies in action: Multimodal analysis of walking and talking. *Language and Dialoge*, 4(3): 357-403.
- Mondada, L. (2014b). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. doi:10.1016/j.pragma.2014.04.004
- Mondada, L. (2016a). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. doi:10.1111/josl.1_12177
- Mondada, L. (2016b). Conventions for multimodal transcription. Retrieved in 30/9/22 from https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf
- Μουρέλου, Δ., (2018). *Όψεις της Επαγγελματικής Χορευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Οι περιπτώσεις της Κρατικής Σχολής Ορχηστικής Τέχνης και της Ανώτερης Επαγγελματικής Σχολής Χορού της Εθνικής Λυρικής Σκηνής*, Αθήνα: Νήσος.
- Μπαρμπούση, Β. (2004). *Ο χορός στον 20ό αιώνα: σταθμοί και πρόσωπα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μπαρμπούση, Β. (2014). *Η τέχνη του χορού στην Ελλάδα τον 20ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουτζαρέλου Μ. (2020). Συνομιλιακή Διόρθωση στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη των παιδιών. *International Journal of Educational Innovation*. 2 (4), 131-142.
- Mutekwe, E. (2016). Interrogating the Social Class Assumptions and Classroom Implications of Bernstein's Pedagogic Discourse of Visible and Invisible Pedagogies. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 7(2), 118–125. doi:10.1080/09766634.2016.1188570
- Nevile, M. (2015). *The Embodied Turn in Research on Language and Social Interaction*. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 121–151. doi:10.1080/08351813.2015.1025499
- Ούτση-Δημητριάδη. Χ.Ζ., Κουτσούμπα, Μ.Ι., Καρφής, Β. & Τυροβολά, Β.Κ. *Οι πτυχιακές εργασίες της ειδίκευσης «Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός» του ΤΕΦΑΑ ΕΚΠΑ: Αρχειακή Έρευνα, αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία.*
- Παναγιωτοπούλου, Μ., Κ. (2014). *Παιδαγωγικοί κώδικες και σχολικές πρακτικές: η περίπτωση των αποκλεισμών στον λόγο των παιδιών*, ΕΚΠΑ, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2018). *Παιδαγωγικοί Προσανατολισμοί της εκπαίδευσης των υποψήφιων δασκάλων στις Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές Χορού στην Ελλάδα*, ΕΚΠΑ ΤΕΑΠΗ, αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία.
- Panourgia, M. (2017). *An Ethnographic Investigation into the curriculum and the contemporary dance training system within higher private professional dance schools in Greece*, unpublished thesis, University of Limerick. Retrieved in 30/9/22 from https://www.academia.edu/42833592/AN_ETHNOGRAPHIC_INVESTIGATION_INTO_THE_CURRICULUM_AND_THE_CONTEMPORARY_DANCE_TRAINING_SYSTEM_WITHIN_HIGHER_PRIVATE_PROFESSIONAL_DANCE_SCHOOLS_IN_GREECE
- Πανουργιά, Μ. & Foley E. Catherine (2020). Η εκπαίδευση της τεχνικής του σύγχρονου χορού για διπλωματικές εξετάσεις στις Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές Χορού στην Ελλάδα: θέσεις και αντιθέσεις. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 7(2), 47-57.
- Pantazopoulou, D. (2021). *The Phantasmal Dance University: An investigation into the lack of Higher Dance Education in Greece*, unpublished thesis, University of Roehampton.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment Responses: Notes on the Co-Operation of Multiple Constrains. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 79-112. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50010-0>

- Risner, D. (2007). Rehearsing masculinity: challenging the “boy code” in dance education. *Research in Dance Education*, 8(2), 139-153.
- Risner, D. (2009). Challenges and Opportunities for Dance Pedagogy: Critical Social Issues and “Unlearning” How to Teach. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 41 (S1): 204–209.
- Rossano, F. (2013). Sequence organization and timing of bonobo mother-infant interactions. *Interaction Studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 14(2), 160–189.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn - taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. doi:10.2307/412243
- Savrami, K. (2012). Dance in education: the Greek reality. *Research in Dance Education*, 13(1), 99–106. doi:10.1080/14647893.2011.651117
- Savrami, K. (2016). The Price of Everything and the Value of Nothing: “Scholarly Activity” and Creative Collaborations on Dance in the Days of Austerity in Greece. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 355–360. doi:10.1017/cor.2016.47
- Schegloff, E. A., G. Jefferson, G., Sacks., H. (1977). The preference for self- correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53: 361-82.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Language Learning
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *LTA*, 38(04), 165. doi:10.1017/s0261444805003010
- Sert, O. (2019). Mutual Gaze, Embodied Go-aheads and their Interactional Consequences in Second Language Classrooms. In Hall, J., K. & Looney, S. D. *The Embodied Work of Teaching*. New perspectives on language and education: 75. Multilingual matters.
- Shapiro, S. B. (1998). Toward transformative teachers: critical and feminist perspectives in dance education. In Shapiro, S., B., *Dance and Difference: Critical and feminist perspectives on dance education*, Human Kinetics, 7-21.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (eds.)(2014). *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: an introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Sims, M., Erwin, H. (2012). A Set of Descriptive Case Studies of Four Dance Faculty Members' Pedagogical Practices. *Journal of Dance Education*, 12, 131–140.
- Smith - Autard, J. M. (2002). *The Art of Dance in Education*. Bloomsbury. first edition: 1994.
- Smith, C. (1998). On Authoritarianism in the Dance Classroom. Στο Shapiro, S., B., *Dance and Difference: Critical and feminist perspectives on dance education*, Human Kinetics, 123-146.
- Σολομών, Ι. (1989). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Bernstein, B. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 15-39.
- Soot, A., Viskus, E. (2013). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy: the Challenges of the 21st Century. *International Conference on Education and Educational Psychology*, 290-299.
- Stinson, S. W. (1998). Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance. In Shapiro, S., B., *Dance and Difference: Critical and feminist perspectives on dance education*, Human Kinetics, 23-47.
- Stinson, S. W. (2005). The hidden curriculum of gender in dance education. *Journal of Dance Education*, 5(2), 51–57. doi:10.1080/15290824.2005.10387285
- Streeck, J. (2013). Interaction and the living body. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 69–90. doi:10.1016/j.pragma.2012.10.010
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation analysis: A practical guide* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Thomas, H. (1995). *Dance, Modernity and Culture: Explorations in the Sociology of Dance*. London: Routledge.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και βιογραφίες: Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες ζωής τους – το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές - Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, 97-125. Ανακτήθηκε στις 30/9/22 από https://sociology.soc.uoc.gr/ekaeke/wp-content/uploads/2018/04/zaimakis_web2.pdf.

- Tsompanaki, E. (2014). Is there a need for a higher dance institution in Greece? The reality in Greek contemporary dance institutions. *Research in Dance Education*, 15(3), 271–288. doi:10.1080/14647893.2014.923830
- Tsompanaki, E., & Benn, T. (2011). Dance students' perceptions of tertiary education in England and in Greece. *Research in Dance Education*, 12(3), 203–219. doi:10.1080/14647893.2011.614328
- Tsouvala, M. (2016) The State of Dance Studies in Greece. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*. Cambridge University Press, 401–407. doi: 10.1017/cor.2016.53
- Wainwright, S., Williams, C. & Turner, B. S. (2005). Fractured Identities: Injury and the Balletic Body. *Health* 9 (1): 49–66.
- Wainwright, S., Williams, C. & Turner, B. S. (2006). Varieties of Habitus and the Embodiment of Ballet. *Qualitative Research* 6 (4): 535–558.
- Warburton, E. (2008). Beyond Steps: The need for pedagogical knowledge in dance. *Journal of Dance Education*, 8(1), 7-12. doi: [10.1080/15290824.2008.10387353](https://doi.org/10.1080/15290824.2008.10387353)
- Warburton, E. (2019). Dance Pedagogy. In *The Bloomsbury Companion to Dance Studies*, Bloomsbury Academic, 81-110. doi:[10.5040/9781350024489.ch-003](https://doi.org/10.5040/9781350024489.ch-003)
- Waring, H. Z. & Carpenter, L. B. (2019). Gaze Shifts as a Resource for Managing Attention and Recipieny. Στο Hall, J., K. & Looney, S. D. *The Embodied Work of Teaching*. New perspectives on language and education: 75. Multilingual matters.
- Χριστοδουλίδου, Μ. (2011). Ανάλυση του λόγου της τάξης. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Σχολές Επιστημών Αγωγής: Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, 508-522.
- Zeller, J., (2017). Reflective Practice in the Ballet Class: Bringing Progressive Pedagogy to the Classical Tradition. *Journal of Dance Education*, 17, 99-105, <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.13>
- Προεδρικό διάταγμα 372/1983 (ΦΕΚ 131/Α/23-9-83).
- Προεδρικό Διάταγμα 85/2022 (ΦΕΚ 232/Α/17-12-2022).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παραρτημα 1: Βασικές έννοιες και ορισμοί

Σε αυτή την ενότητα αναγράφονται έννοιες και ορισμοί χρήσιμοι για την κατανόηση της εργασίας.

- Οργάνωση ακολουθίας (Sequence organization): Η οργάνωση της ακολουθίας αναφέρεται στην κανονιστική φύση της συνομιλίας στην αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια, η συνομιλία τείνει να λαμβάνει χώρα σε ακολουθίες μέσω μιας σειράς από συνεισφορές (Lester & O'Reilly, 2019). Η έννοια της οργάνωσης της ακολουθίας σχετίζεται με τη βασική υπόθεση της ΑΣ ότι σε κάθε ανθρώπινη αλληλεπίδραση η τρέχουσα ενέργεια ή ομιλία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην αμέσως προηγούμενη συνομιλιακή συνεισφορά (Heritage, 2011). Για παράδειγμα, σε πολλά πλαίσια, υπάρχει μια κοινή αντίληψη ότι ο χαιρετισμός ενός ομιλητή, όπως «Γεια σας, πώς είστε;», θα ακολουθηθεί από την κανονιστική ή αναμενόμενη απάντηση της παραλήπτριας/του παραλήπτη με έναν αντιχαιρετισμό όπως «Είμαι καλά. Εσείς;» (Heritage, 2011).
- Σχεδιασμός συνεισφορών (Turn Design) : Η έννοια αυτή σχετίζεται με το πώς οι ομιλήτριες/τές κατασκευάζουν τη σειρά τους μέσα στην αλληλεπίδραση και πώς αυτό που επιλέγουν γίνεται με τρόπο που να μπορεί να γίνει κατανοητό ότι επιτελούν μια κοινωνική δράση (Lester & O'Reilly, 2019). Σύμφωνα με τον Drew (2013, οπ.αναφ. σε Lester & O'Reilly, 2019) υπάρχουν τρεις βασικές αρχές που διαμορφώνουν το σχεδιασμό συνεισφορών: 1. Η θέση εντός της ακολουθίας όπου πραγματοποιείται η συνεισφορά, 2. Το ποιά κοινωνική δράση επιτελείται με τη σειρά της ομιλήτριας/του ομιλητή, 3. Η/ο αποδέκτης/της της συνεισφοράς, δηλαδή σε ποιά/ον απευθύνεται η συνεισφορά. Η πρόοδος της συνομιλιακής ακολουθίας συνεισφορών σχετίζεται με την κατανόηση των συνομιλητριών/τών για το τι κάνουν οι άλλες/οι συνομιλήτριες/τές στις προηγούμενες συνεισφορές (Drew, 2013 οπ.αναφ. σε Lester & O'Reilly, 2019). Αυτή η κατανόηση θεωρείται με όρους ΑΣ ως διυποκειμενικότητα (intersubjectivity), η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως τα κοινά νοήματα που κατασκευάζονται από κοινού μέσα και μέσω της αλληλεπίδρασης των συνομιλητριών/τών (Lester & O'Reilly, 2019).
- Εναλλαγή συνεισφορών ή σύστημα εναλλαγής συνεισφορών (turn-taking): ένα σύνολο άρρητων κανόνων που περιγράφουν με ποιον τρόπο οι ομιλητές/τριες παίρνουν με τη σειρά το λόγο (Βασιλοπούλου, 2010).

- Γειτνιαστικά ζεύγη (Adjacency pairs): Γειτνιαστικά ζεύγη μπορεί να είναι για παράδειγμα: ερώτηση-απάντηση, παράκληση-αποδοχή/απόρριψη, όπου δεύτερο μέρος του ζευγαριού «αναμένεται» με κάποιον τρόπο ως απόκριση στο πρώτο μέρος (Βασιλοπούλου, 2010).
- Προτίμηση (preference): Για παράδειγμα, η αποδοχή μιας παράκλησης είναι προτιμητέα συνεισφορά (preferred), με όρους ανάλυσης συνομιλίας, ενώ η απόρριψη μη-προτιμητέα (dispreferred) (Βασιλοπούλου, 2005).
- Διόρθωση (Repair) ή συνομιλιακή διόρθωση: Στην ανάλυση συνομιλίας η διόρθωση αναφέρεται σε ένα σύνολο πρακτικών για την αντιμετώπιση των διακοπών στην προοδευτικότητα μιας συνομιλίας (Lester & O'Reilly, 2019). Δείγματα αυτού του φαινομένου περιλαμβάνουν:
 - Όταν οι ομιλήτριες/τές δεν αρθρώνουν σωστά ή χρησιμοποιούν μια λέξη λανθασμένα
 - Τη μη διαθεσιμότητα μιας συγκεκριμένης λέξης ή όρου όταν χρειάζεται
 - Την αποτυχία ακοής ή δυσκολία στην ακοή
 - Την αδυναμία κατανόησης κάποιοι στοιχείου που λέγεται από μία ομιλήτρια ή έναν ομιλητή (Schegloff, 1987).

Η διόρθωση πραγματοποιείται λοιπόν όταν εμφανίζονται προβλήματα που έχουν σχέση με την πρόσληψη, την άρθρωση και την κατανόηση του λόγου και θέτουν σε κίνδυνο τη διωποκειμενικότητα (intersubjectivity) και την αμοιβαία κατανόηση στη συνομιλία και την προοδευτικότητα (progressivity) της συνεισφοράς ή της ακολουθίας των συνεισφορών (Μπουτζαρέλου, 2020). Σε αυτό το σημείο κινητοποιούνται συνομιλιακοί επανορθωτικοί μηχανισμοί με σκοπό τη διατήρηση ή την αποκατάσταση της διωποκειμενικότητας, την κατανόηση της οπτικής της/ου κάθε συνομιλήτριας/τή, την εξέλιξη αλλά και την ολοκλήρωση της συνομιλίας (Μπουτζαρέλου, 2020). Οι διορθώσεις στη συνομιλία έχουν επίσης μια σειρά από διαφορετικά στοιχεία, τα οποία περιγράφονται από τον Kitzinger (2013) ως: επανάληψη μέρους της ομιλίας γύρω από την πηγή του προβλήματος, σιωπή και καθυστέρηση, χρήση απολογητικών όρων, πολλαπλές προσπάθειες, αυτο-ομιλία (self-talk).

Η οργάνωση της συνομιλιακής διόρθωσης χωρίζεται σε 4 τύπους:

α) αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη (η/ο ομιλήτρια/ής εντοπίζει προβληματικά σημεία στο λόγο και τα διορθώνει εντός της ίδιας συνεισφοράς)

β) αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη (η/ο ακροάτρια/ής παίρνει την πρωτοβουλία να ενημερώσει την/ον ομιλήτρια/ή για την ύπαρξη προβλήματος με την πρόσληψη ή κατανόηση της συνεισφοράς ώστε να διορθωθεί)

γ) ετεροδιόρθωση με αυτοέναρξη (εάν η/ο ομιλήτρια/ής δεν καταφέρει να επιλύσει το προβληματικό σημείο στο λόγο της/ου, προσκαλεί τη/ο συνομιλήτρια/ή να διορθώσει το πρόβλημα. Αυτό συμβαίνει συνήθως όταν η/ο ομιλήτρια/ής ψάχνει την κατάλληλη λέξη και διστάζει να συνεχίσει ή όταν καθυστερεί και συμπληρώνει τη συνεισφορά του η/ο συνομιλήτρια/ής)

δ) ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη (η/ο συνομιλήτρια/ής παίρνει την πρωτοβουλία να εκκινήσει και να ολοκληρώσει τη διόρθωση της συνεισφοράς της/ου αρχικής/ού ομιλήτριας/ή).

(Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977· Μπουτζαρέλου, 2020)

Ο πιο συνηθισμένος τύπος διόρθωσης είναι η αυτοδιόρθωση με πρωτοβουλία της/του ίδιας/ου της/ου ομιλήτριας/τή εντός της ίδιας μονάδας κατασκευής συνεισφοράς.

- Διόρθωση, διόρθωση λάθους ή ή διόρθωση στη διδασκαλία (Correction): Σύμφωνα με διάφορους μελετητές της ΑΣ (McHoul, 1990), η γενική διόρθωση (repair) που αναφέρθηκε παραπάνω αποτελεί ένα συνομιλιακό φαινόμενο το οποίο δεν διαφέρει ποιοτικά από τη διόρθωση (correction) και αποτελεί τον κύριο τομέα, στον οποίο η διόρθωση (correction) είναι ο μικρότερος τομέας ή την «περιορισμένη περίπτωση». Ο Macbeth (2004) ωστόσο παρατηρεί ότι στην ανάλυση του McHoul (1990) για τη διόρθωση στη σχολική τάξη, η ασυμμετρία αντιστρέφεται. Συγκεκριμένα, όχι μόνο είναι σχετικά σπάνιες στις τάξεις του οι αυτο-διορθώσεις, αλλά και όταν τις βρίσκουμε, όπως αναφέρει, αυτές συχνά περιορίζονται σε περιπτώσεις όπου η επιδιορθώσιμη πηγή προβλήματος δεν είναι ένα λάθος με την αυστηρή έννοια του όρου (Macbeth, 2004). Ακόμα παρατηρεί ότι ο McHoul αντιμετωπίζει τη διόρθωση στην τάξη όχι ως ζήτημα της παραγόμενης συνοχής του λόγου της τάξης - δηλαδή, όχι ως προσανατολισμό προς τα επιτεύγματα της κοινής κατανόησης - αλλά μάλλον ως κανονιστική παραγωγή των μαθημάτων της τάξης και των σωστών απαντήσεων μέσα σε αυτά. Ο Macbeth (2004) αναγνωρίζει ότι βρίσκουμε διορθωτικές ακολουθίες (correction sequences) στα μαθήματα στην τάξη στις λεπτομέρειες των διευρυμένων ακολουθιών Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση. Αποτελούν κεντρικό στοιχείο του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών και της πρακτικής εμπειρίας των μαθητριών/τών. Αντί να αντιμετωπίζουμε το έργο της συνομιλιακής διόρθωσης και της διόρθωσης στην τάξη ως εναλλακτικές εκφράσεις του ίδιου οργανωτικού τομέα, ο Macbeth

προτείνει να τις κατανοήσουμε ως διαφορετικές οργανώσεις που μπορούν να επηρεάσουν την παραγωγή της ίδιας ακολουθίας, ή, σύμφωνα με τη φράση του Pomerantz (1978), ως «συνεργαζόμενες» (Macbeth, 2004).

- Πολυτροπικότητα (multimodality): Μέσα από προοπτικές εμπνευσμένες από μελέτες χειρονομιών (gesture studies) και τη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπως τη διερευνά η ΑΣ, ο όρος της πολυτροπικότητας (multimodality) χρησιμοποιείται αναφερόμενος στους διάφορους πόρους που κινητοποιούνται από τις/ους συμμετέχοντες/ουσες για την οργάνωση της δράσης όπως: χειρονομίες, βλέμμα, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος, κινήσεις του σώματος, καθώς και προσωδία, λεξικό, γραμματική (Mondada, 2016a: 338). Σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται σημαντική η μη ιεραρχική σχέση γλώσσας και σώματος κατά την ανάλυση (Mondada, 2016a). Η σύνδεση της πολυτροπικότητας με την ΑΣ συνδέεται θεωρητικά με τη δυποκειμενικότητα στη φαινομενολογία του Merleau-Ponty και το βιβλίο του Goffman *Relations in Public*. Επιπλέον, η πολυτροπικότητα φανερώνει τη σημασία χρήσης βίντεο ως μεθοδολογικού εργαλείου, καθώς οι απομαγνητοφωνήσεις ακουστικού υλικού αποδεικνύονται ελλιπείς για εξωγλωσσικές νύξεις.
- Ενσώματη αλληλεπίδραση (embodied interaction): Χρησιμοποιείται στο παρόν κείμενο σε αντιπαραβολή αλλά και συσχέτιση με τη γλωσσική αλληλεπίδραση. Σημειώνεται ότι δεν υιοθετείται ο όρος «μη λεκτική επικοινωνία» (non verbal communication) καθώς με την κατηγοριοποίηση του δίπολου λεκτική – μη λεκτική επικοινωνία, η μη λεκτική επικοινωνία έρχεται σε ιεραρχικά κατώτερη θέση καθώς υπονοείται ότι η ενσώματη διεπίδραση αποτελεί απλώς το αντίθετο της λεκτικής επικοινωνίας.
- Ενσωμάτωση (embodiment): Στην παρούσα εργασία ο όρος «embodied» αποδίδεται ως ενσώματος/η/ο και ο όρος «embodiment» ως «ενσωμάτωση». Επειδή υπάρχει μεταφραστικό κενό, θα παραθέτω συχνά και τις αγγλικές ορολογίες σε παρένθεση.
- Σύγχρονος χορός (contemporary dance): Στις αρχές του 20ού αιώνα και σε συνδυασμό με την επιστημονική, πολιτισμική και κοινωνική εξέλιξη της εποχής, εμφανίζεται ο μοντέρνος χορός, ο οποίος αρχικά αντιτίθεται στον κλασικό χορό, αρνούμενος τον ακαδημαϊσμό του (Μπαρμπούση, 2004). Σημαντικές μορφές του μοντέρνου χορού υπήρξαν οι πρωτοπόρες: Loe Fuller, Isadora Duncan, Ruth St. Denis και στη διδακτική της κίνησης οι: Francois Delsatre, Emile Jacques Dalcroze και Rudolf Von Laban (Μπαρμπούση, 2004). Το κινητικό φάσμα των τεχνικών του μοντέρνου χορού και οι χορογραφικές επιλογές είναι αρκετά ευρείες, από καθημερινές κινήσεις

μέχρι αθλητικές, ενώ η μετάβαση προς το μεταμοντέρνο χορό τις δεκαετίες του '60 και '70 δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη «φυσικότητα» της κίνησης και τη χρήση της βαρύτητας (Μπαρμπούση, 2004· Μουρέλου, 2018). Χρησιμοποιεί μεγάλη ποικιλία και η ρευστότητα στις τεχνικές του και αποτελεί ένα συνονθύλευμα επιρροών από διαφορετικά είδη και χορευτικά υβρίδια, καθώς και τον συγκερασμό παραδοσιακών και σύγχρονων πολιτιστικών στοιχείων (Πανουργιά, 2020). Επειδή στην Ελλάδα ο όρος του μοντέρνου χορού χρησιμοποιείται στην καθομιλουμένη για να περιγράψει street χορούς όπως το hip hop, funky, jazz κλπ, έχει επικρατήσει η ορολογία του σύγχρονου χορού την οποία και χρησιμοποιώ. Αν και ο σύγχρονος χορός ενστερνίζεται το δημοκρατικό πρόταγμα και την ετερογένεια σε αντιδιαστολή με τις αυστηρές οριοθετήσεις και ιεραρχίες του κλασικού μπαλέτου (Μουρέλου, 2018), αυτό δε συνεπάγεται απαραίτητα σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του, ενώ δεν αποκλείονται αυταρχικές πρακτικές στην εκπαίδευση και την εργασία (Lakes, 2008).

Παράρτημα 2: Σύμβολα μεταγραφής

Σύμβολα μεταγραφής με βάση τη Jefferson (2004) και μετάφραση της Βασιλοπούλου (2014):

- [Η αριστερή αγκύλη δηλώνει έναρξη επικάλυψης
-] Η δεξιά αγκύλη συμβολίζει
- = Συγκόλληση (latching) εκφωνημάτων - δε μεσολαβεί παύση ανάμεσα στα εκφωνήματα
- (0.0) Οι αριθμοί στην παρένθεση δηλώνουν παύση με ακρίβεια δεκάτου του δευτερολέπτου
- (.). Μια τελεία μέσα σε παρένθεση δηλώνει μικρή παύση (συνήθως μικρότερη του μισού δευτερολέπτου)
- λέξη Η υπογράμμιση δηλώνει έμφαση, με αύξηση τόνου ή έντασης
- :: Η άνω και κάτω τελεία δείχνει την ποσότητα του αμέσως προηγούμενου ήχου (μακρό φωνήεν ή σύμφωνο). Όσο περισσότερα τα ζεύγη τόσο πιο μακρό το φωνήεν ή το σύμφωνο.
- Η παύλα δηλώνει ότι η/ο ομιλήτρια/της κόβει τη φράση της/του
- . Η τελεία δείχνει τελικό επιτονισμό
- , Το κόμμα δηλώνει συνεχιζόμενη ή ελαφρά ανοδικό επιτονισμό
- ; Το κόμμα δηλώνει ανοδικό επιτονισμό
- ↑↓ Τα βέλη δείχνουν ανοδικό ή καθοδικό επιτονισμό
- ΛΕΞΗ Τα κεφαλαία γράμματα δηλώνουν ιδιαίτερα δυνατό ήχο σε σχέση με την υπόλοιπη συνομιλία
- ο Μείωση έντασης της φωνής στο εκφώνημα
- > < Οι γωνιώδεις αγκύλες προς τα μέσα δείχνουν επιτάχυνση
- < > Οι γωνιώδεις αγκύλες προς τα μέσα δείχνουν επιβράδυνση
- hhh Η άνω τελεία στην αρχή μιας σειράς από h δηλώνει εισπνοή
- hhh Εκπνοή ή γέλιο (η διάρκεια του γέλιου ή της εκπνοής περιγράφεται από την έκταση των h
- () Οι άδειες παρενθέσεις δηλώνουν ακατανόητο εκφώνημα σε διάστημα ανάλογο με το χρονικό διάστημα εκφοράς
- (()) Σχόλια ερευνήτριας

Χρησιμοποιούνται ακόμα κάποια σύμβολα μεταγραφής σχετικά με το βλέμμα σύμφωνα με την Goodwin (1981):

..... το βλέμμα απευθύνεται στο υποκείμενο του ενδιαφέροντος

„„„„„ το βλέμμα απομακρύνεται από το υποκείμενο

_____ το βλέμμα παραμένει σταθερό

Ακόμα, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, δημιουργήθηκαν κάποια σύμβολα με βάση συχνά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας:

Δ: Δάχτυλα χτυπάνε μεταξύ τους παράγοντας ήχο (μέσος με αντίχειρας και στα 2 χέρια ταυτόχρονα)

ΔΔ: Δάχτυλα δεξιού χεριού χτύπημα

ΑΔ: Δάχτυλα αριστερού χεριού χτύπημα

Π: Μεμονωμένο χτύπημα από παλαμάκια που παράγει ήχο

Τέλος, αναγράφονται τα σύμβολα μεταγραφής για τα οπτικά δεδομένα όπως τα αναγράφει η Mondada (2016b: 1):

** Οι χειρονομίες και οι περιγραφές των ενσώματων ενεργειών οριοθετούνται μεταξύ

++ δύο πανομοιότυπα σύμβολα (ένα σύμβολο ανά συμμετέχοντα)

ΔΔ και συγχρονίζονται με αντίστοιχα τμήματα ομιλίας.

*---> Η περιγραφόμενη ενέργεια συνεχίζεται σε επόμενες γραμμές

---->* μέχρι να φτάσει στο ίδιο σύμβολο.

>> Η δράση που περιγράφεται αρχίζει πριν από την αρχή του αποσπάσματος.

--->> Η περιγραφόμενη δράση συνεχίζεται μετά το τέλος του αποσπάσματος.

..... Προετοιμασία της δράσης.

---- Η κορυφή της δράσης επιτυγχάνεται και διατηρείται.

„„„„ Ανάκληση της δράσης.

ric Ο συμμετέχων που εκτελεί την ενσαρκωμένη δράση αναγνωρίζεται όταν δεν είναι ο ομιλητής.

fig Η ακριβής στιγμή κατά την οποία έχει ληφθεί ένα στιγμιότυπο οθόνης.

υποδεικνύεται με ένα συγκεκριμένο σύμβολο που δείχνει τη θέση του μέσα στη σειρά κατά τη συζήτηση.

Παράρτημα 3: Δομή παρεμβάσεων και γραφικά

Σε αυτή την ενότητα αναγράφω τη δομή των επιμέρους παρεμβάσεων που παρακολούθησα, όπως αυτές αποτυπώνονται από τα βίντεο και τις σημειώσεις πεδίου.

Για τη δημιουργία γραφικών χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή <https://time.graphics>. Χώρισα τα δεδομένα μου στις εξής βασικές κατηγορίες:

1. Με μπλε και στο πάνω μέρος του γραφήματος έβαλα τη διδασκαλία νέου κινητικού υλικού (ή υπενθύμιση ήδη διδαγμένου), συνήθως χωρίς μουσική (XM),
2. Με κίτρινο και στο κάτω μέρος του γραφήματος την εκτέλεση της άσκησης με μουσική (MM), όπου η εκπαιδευτικός παρατηρεί και διορθώνει
3. Με κόκκινο και στο πάνω μέρος του γραφήματος τοποθετούνται οι διορθώσεις
4. Με πορτοκαλί και στο πάνω μέρος του γραφήματος αναφέρονται ορισμένες παραλλαγές των βασικών κατηγοριών που προαναφέρθηκαν

Σημειώνεται ότι η παρατήρηση 1 ήταν πιλοτική χωρίς τη χρήση βίντεο, καθώς και στην παρατήρηση 2 δε βιντεοσκοπήθηκε το σύνολο του μαθήματος αλλά επιμέρους αποσπάσματα, οπότε θα αναφερθούν οι ανάλογες περιγραφές από τις παρεμβάσεις που έχω επαρκή δεδομένα.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2 - Δευτέρα 14/3/22 14.30-16.15

14.30: άσκηση 1 (πατώματος) - υπενθύμιση κινητικού υλικού και εκτέλεση σε 3 ομάδες (2 φορές)

14.45: άσκηση ενδυνάμωσης στον κύκλο για την κατανόηση μιας

14.49: άσκηση 2 - (μεσαίου επιπέδου) - υπενθύμιση κινητικού υλικού και εκτέλεση

15.10: επανεκτέλεση με νέα μουσική

15.16: άσκηση 3 (νέα άσκηση μετακινήσεων από το πλάι) - διδασκαλία νέου κινητικού υλικού και εκτέλεση

15.28: άσκηση 4 (Πηδηματάκια) - εκτέλεση ήδη διδαγμένου κινητικού υλικού, σύντομες διορθώσεις και επανεκτέλεση

15.34: άσκηση 5 - δεύτερη άσκηση μεγάλων πηδημάτων,

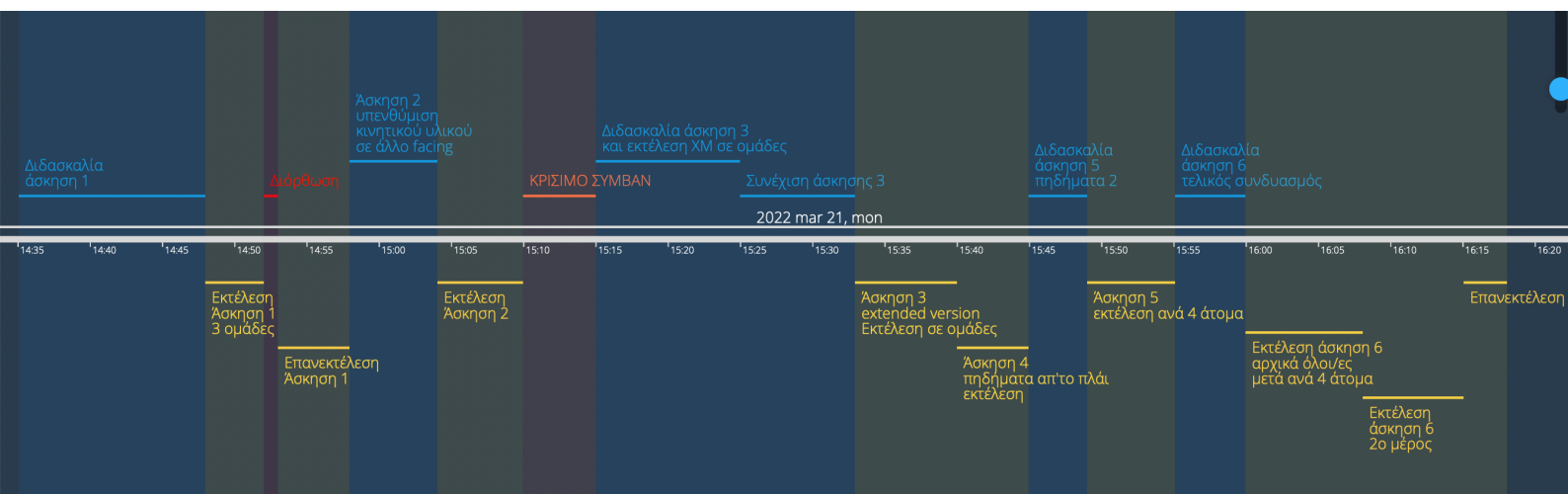
15.44: επανεκτέλεση άσκησης 5 από αριστερά

15.51: άσκηση 6 (νέος συνδυασμός - τελική χορογραφία) - διδασκαλία νέου κινητικού υλικού και εκτέλεση

16.10: αποθεραπεία με ήπιες διατάσεις και λεκτικές καθοδηγήσεις

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3 - 21/3/22 14.30-16.00

Το συγκεκριμένο μάθημα αποτελούνταν από πολλές ασκήσεις (6), αρκετό νέο υλικό και λίγες διορθώσεις καθώς και χρόνο για ερωτήσεις.



<https://time.graphics/line/679778>

14.30: ΧΜ άσκηση 1 - εκμάθηση κινητικού υλικού

14.41: ΜΜ εκτέλεση όλη η ομάδα και μετά στις 3 ομάδες μετά α

14.57: 2η άσκηση 2 με μέτωπο στο πλάι προς τα παράθυρα (στο πάτωμα, γλιστρήματα). Τη δοκιμάζουν και από τις δύο πλευρές (δεξιά, αριστερά)

15.10: ΧΜ κρίσιμο συμβάν - διαπληκτισμός μεταξύ σπουδαστών/τριών και εκπαιδευτικού

15.15: ΧΜ εκμάθηση 3ης άσκηση, την οποία υλοποιούν αρκετές φορές σε 4 γκρουπς

15.25: ΧΜ εξέλιξη άσκησης 3 και τη μεγαλώνουν με υλικό που γνωρίζουν

15.33: ΜΜ εκτέλεση 3ης άσκηση extended version

15.40: ΜΜ εκτέλεση άσκησης 4 - πηδήματα από το πλάι

15.44: ΧΜ διδασκαλία άσκησης 5 - μεγάλα πηδήματα

15.49: ΜΜ εκτέλεση άσκησης 5 ανά 5 άτομα

15.55: ΧΜ διδασκαλία άσκησης 6 - τελικός συνδυασμός

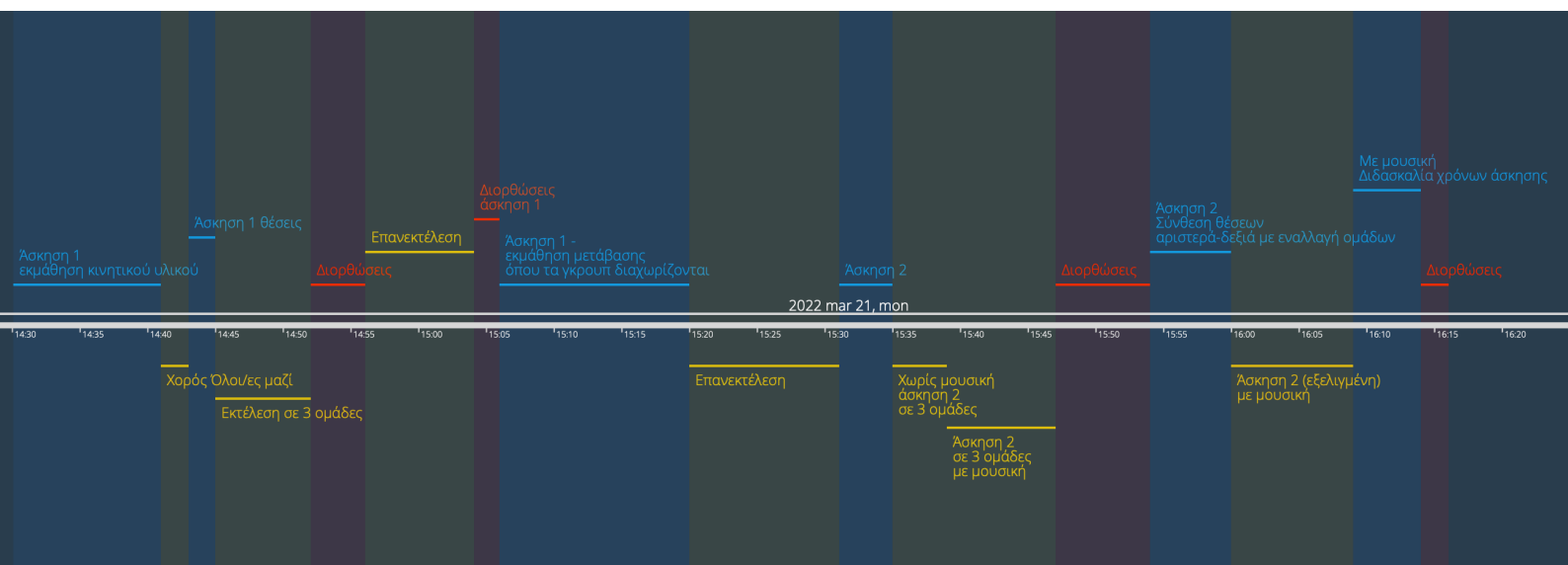
16.00: ΜΜ εκτέλεση τελικού συνδυασμού

16.08: ΜΜ επανεκτέλεση 2ου μέρους της 6ης άσκησης

16.15: ΜΜ επανεκτέλεση

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4 (Δευτέρα 28/3/22 - 14.30-16.15)

Το παρόν μάθημα αποτελούνταν από 2 ασκήσεις, διορθώσεις και προσδιορισμό των χρόνων (μετρήματα) που πρέπει να εκτελούνται οι ασκήσεις.



<https://time.graphics/line/679547>

14.30: άσκηση 1 - υπενθύμιση κινητικού υλικού και εκμάθηση χρόνων

14.41: MM εκτέλεση άσκησης 1 - όλη η ομάδα

14.43: MM εκτέλεση άσκησης 1 σε 3 ομάδες

14.52: XM άσκηση 1 - διορθώσεις

14.56: MM άσκηση 1 - επανεκτέλεση στις 3 ομάδες

15.04: XM άσκηση 1 - διορθώσεις

15.06: XM άσκηση 1 - διδασκαλία της μετάβασης όπου τα γκρουπ χωρίζονται στη μέση

15.20: MM επανεκτέλεση

15.31: XM άσκηση 2 - υπενθύμιση κινητικού υλικού

15.35: XM άσκηση 2 σε 3 ομάδες εκτέλεση με τη λεκτική καθοδήγηση της εκπαιδευτικού

15.39: MM άσκηση 2- εκτέλεση στις 3 ομάδες

15.47: XM Διορθώσεις 2ης άσκησης

15.54: άσκηση 2 σύνθεση θέσεων για τις 2 πλευρές (δεξιά και αριστερά) με εναλλαγή ομάδων

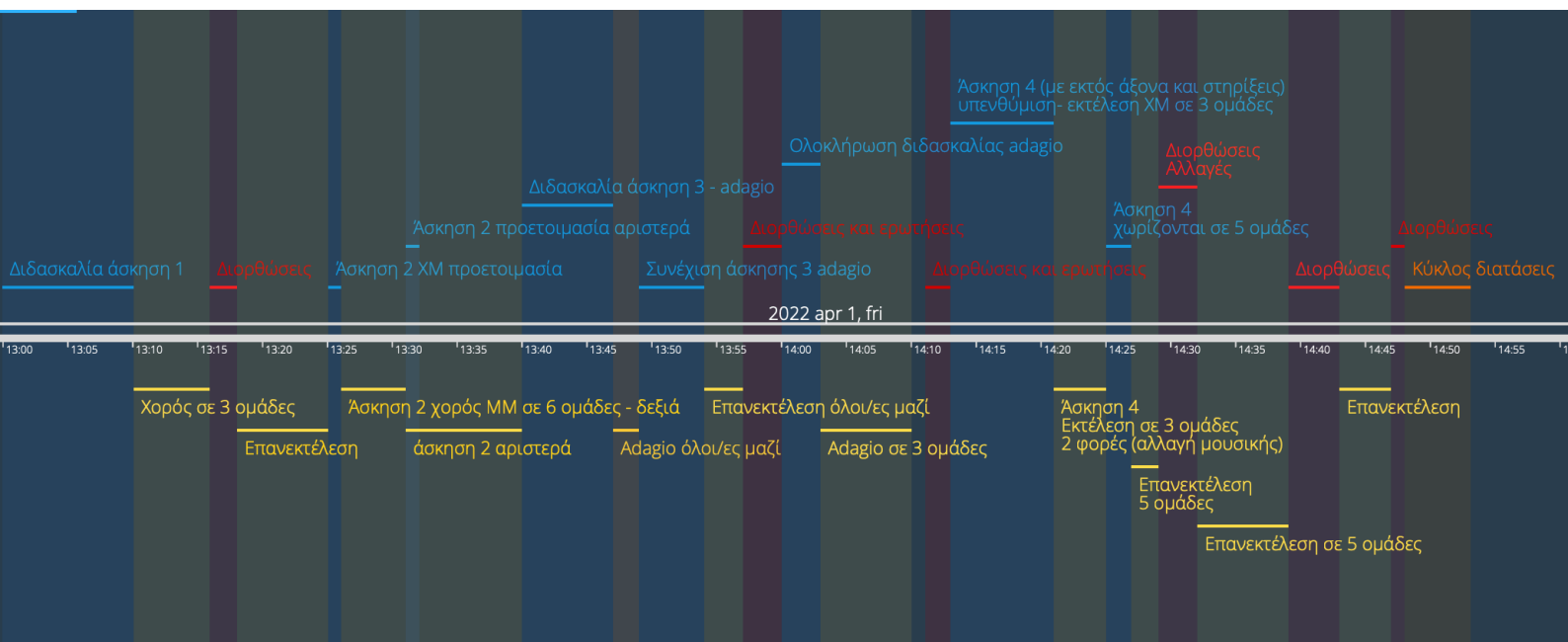
16.00: με μουσική η άσκηση 2 στην εξελιγμένη της εκδοχή

16.09: MM η εκπαιδευτικός υλοποιεί την άσκηση μετρώντας τους χρόνους, ενώ όλη η ομάδα δοκιμάζει

16.14: Διορθώσεις και λήξη μαθήματος

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5 - 1/4/22 13.00-14.45

Το μάθημα αυτό είχε μια σταθερή δομή όπου υπάρχει συνεχής εναλλαγή μεταξύ διδασκαλίας ή υπενθύμισης κινητικού υλικού, εκτελέσεις, διορθώσεις και επανεκτελέσεις. Αρχίζει να σχηματοποιείται το μάθημα των εξετάσεων και οι ομάδες να είναι σταθερές.



<https://time.graphics/line/679527>

13.00 XM: 1η άσκηση διδασκαλία

13.10: MM εκτέλεση άσκησης 1 σε 3 ομάδες

13.16: XM σύντομη διακοπή για διορθώσεις

13.17: MM επανεκτέλεση

13.26: 2η άσκηση σε 6 γκρουπ και από τις 2 πλευρές

13.40: διδασκαλία 3ης άσκησης - adagio (όπου η εκπαιδευτικός βάζει χρόνους αμέσως) και εκτέλεση MM, προσθήκη κινητικού υλικού και επανεκτέλεση

13.55: XM διορθώσεις και ερωτήσεις για άσκηση 3

14.02: επανεκτέλεση, διορθώσεις και επανεκτέλεση

14.13: XM υπενθύμιση άσκησης 4 με εκτός άξονα και στηρίξεις

14.20: MM εκτέλεση σε 3 ομάδες (14.23 αλλάζει τη μουσική, βάζει πιο έντονη)

14.25: χωρίζονται σε 5 ομάδες και 14.27 επανεκτέλεση άσκησης 4 στις 5 ομάδες

14.38: διορθώσεις

14.42: επανεκτέλεση άσκηση 5

14.47: κύκλος - διατάξεις

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 6 - 4/4/22 14.30- 16.15

14.35 MM 1η άσκηση στα 3 γκρουπ και με τις διατάξεις θέσεων που έχουν ακόμα.

14.44 XM Διορθώσεις σε σχέση με τη διάταξη των θέσεων

14.57: MM Εκτέλεση 1ης άσκησης και από τις 2 πλευρές

15.07 XM 2η άσκηση επανεκτέλεση παλιού διδαγμένου κινητικού υλικού που εξελίσσεται

15.14 MM 6 γκρουπ χορεύουν με τη μουσική

15.34 XM Διορθώσεις 2ης άσκησης

15.38 MM επανάληψη εκτέλεσης 2ης άσκησης

15.46 XM Επανάληψη 3ης άσκησης - adagio

15.52 MM άσκηση adagio σε 3 ομάδες

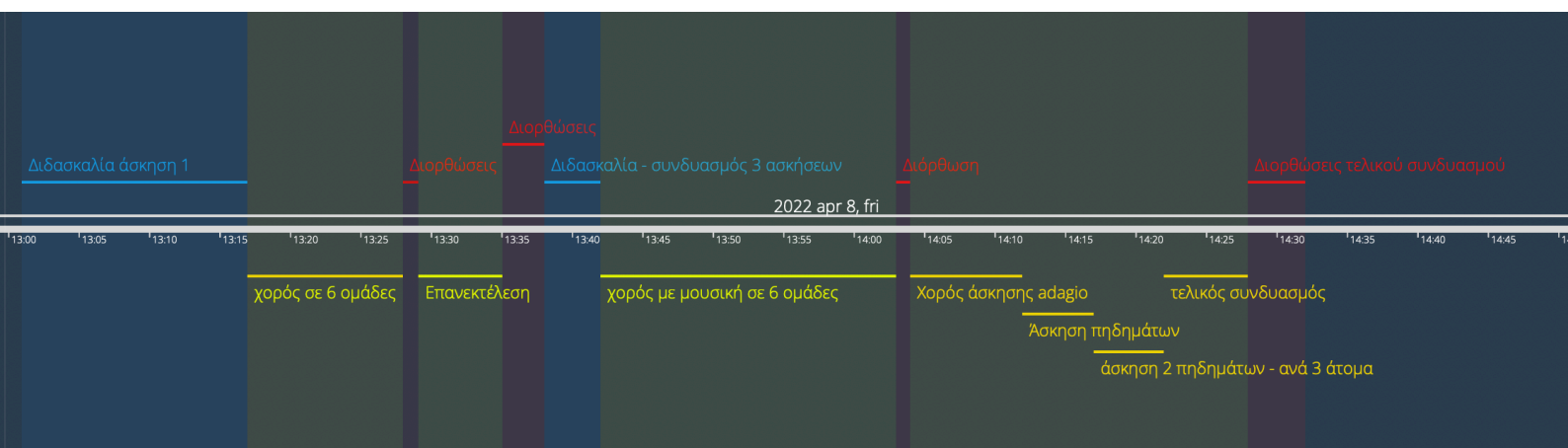
15.57 XM άσκηση 4 - 1η άσκηση πηδημάτων

16.05 XM εξέλιξη 1ης άσκησης πηδημάτων που ενώνεται με τη 2η άσκηση πηδημάτων

16.08 MM εκτέλεση τελικής άσκησης που συμπεριλαμβάνεται από τις 2 ασκήσεις πηδημάτων

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 7 - 8/4/22 - 13.00-14.30

Στο παρόν μάθημα έχουν σχηματοποιηθεί περισσότερο η σειρά των ασκήσεων για την προετοιμασία του μαθήματος των εξετάσεων, γεγονός που φαίνεται και από το διάγραμμα, καθώς το μεγαλύτερο κομμάτι του μαθήματος βρίσκεται στην εκτέλεση ήδη διδαγμένου κινητικού υλικού και μάλιστα στη συνθετική του διάσταση (πολλές ασκήσεις μαζί). Σημειώνεται πως επειδή υπάρχει μια ροή στις ασκήσεις δεν τις αριθμώ σε αυτή την παρέμβαση.



13.00: XM Διδασκαλία άσκηση 1 (νέο κινητικό υλικό που βασίζεται σε πράγματα που έχουν ήδη μάθει)

13.17: MM χορός σε 6 ομάδες

13.28: MM επαναλαμβάνουν την άσκηση 1 μετά από μια πολύ σύντομη διακοπή για διορθώσεις

15.35-15.37: XM διορθώσεις

13.38: XM η εκπαιδευτικός εξηγεί τη δομή πολλών ασκήσεων μαζί που θα κάνουν σε σειρά

13.42: MM εκτέλεση σύνθεσης των ασκήσεων σαν χορογραφία για διάστημα 20 λεπτών περίπου

14.03: 1 σύντομη διόρθωση στη συνθετική άσκηση

14.03: MM άσκηση adagio

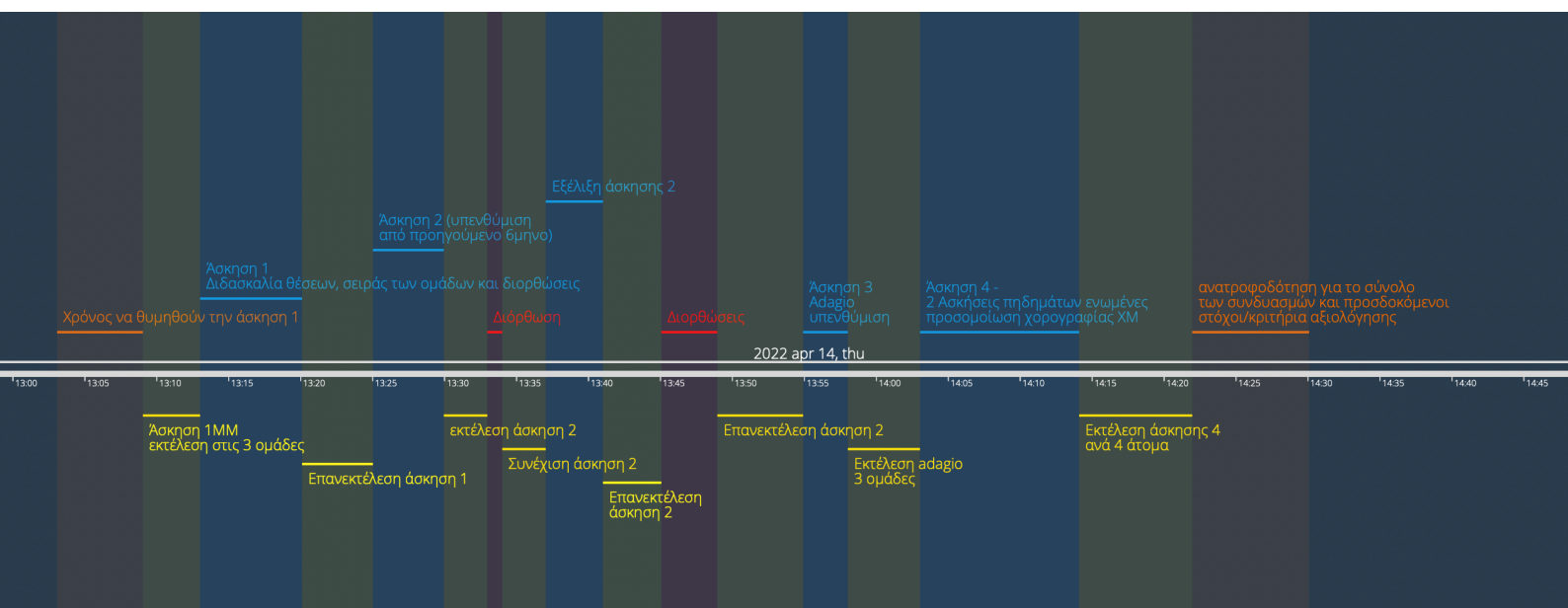
14.12: MM Πηδήματα 1η άσκηση

14.17: MM πηδήματα 2η άσκηση ανά 3 άτομα

14.22: MM τελικός συνδυασμός εκτέλεση

14.28: XM διορθώσεις για τελική άσκηση και τις ποιότητες των κινήσεων

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 8 - 14/4/22 13.00-14.30



<https://time.graphics/line/680040>

13.03: XM αρχή μαθήματος με διαθέσιμο χρόνο ώστε οι σπουδάστριες/τές να θυμηθούν μόνες/ους τους την άσκηση 1

13.10: MM άσκηση 1 (από όρθιο σε καθιστό επίπεδο) σε 3 ομάδες

13.12: XM άσκηση 1 - λεπτομέρειες σχετικά με τις θέσεις και τις εναλλαγές των ομάδων

- 13.20: MM επανεκτέλεση άσκησης 1
- 13.25: XM άσκηση 2 (υπενθύμιση από διδαγμένο υλικό προηγούμενου εξαμήνου)
- 13.30: MM εκτέλεση άσκηση 2
- 13.32: XM σύντομες διορθώσεις
- 13.33: MM εκτέλεση άσκηση 2, XM εξέλιξη άσκησης και MM επανεκτέλεση
- 13.45: XM διορθώσεις
- 13.48: MM επανεκτέλεση άσκησης 2
- 13.55: XM άσκηση 3 - adagio υπενθύμιση κινητικού υλικού όλο αριστερά και καπάκι όλο αριστερά 13.57: εκτέλεση σε 3 μεγάλα γκρουπ
- 14.02: XM άσκηση 4 - 2 ασκήσεις πηδημάτων ενωμένες, όπου κάνουν προσομοίωση της χορογραφίας σε
- 14.12: MM εκτέλεση άσκησης 4 (ανά 4 και ανά 2 άτομα αντίστοιχα)
- 14.21: διορθώσεις για το σύνολο των ασκήσεων, όπου η εκπαιδευτικός αναφέρει τα πιο σημαντικά στοιχεία για τους στόχους/τα κριτήρια αξιολόγησης