



**3η Προκήρυξη της Δράσης «Επιστήμη και Κοινωνία»
με τίτλο «Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης»**

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΟΥ: ΓΛΩΣΣΕΣ ΓΙΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΑΞΙΕΣ

ΑΚΡΩΝΥΜΙΟ ΕΡΓΟΥ: ΓΛΩΣΑΝΑΞ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΓΟΥ: 2019

ΙΔΡΥΜΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΚΥΡΙΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ 32

**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<i>Ενότητες</i>	<i>Σελίδες</i>
1. Εκπαίδευση και Κοινωνική Εργασία ως Κλάδος και Πεδίο Σπουδών	3
2. Το Έργο Συνεργασίας Ερευνητή/ριας – Συμμετέχοντα/ουσας	4
3. Έρευνα βασισμένη στο σχεδιασμό: εισαγωγικές παρατηρήσεις	6
3.1. Έρευνα Βασισμένη στο Σχεδιασμό: Χαρακτηριστικά Στοιχεία	7
4. Έρευνα-Δράση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνική Εργασία	9
4.1. Η Έρευνα-Δράση ως Μεθοδολογία για την Αναμόρφωση και την Εμβάθυνση της Επαγγελματικής Γνώσης	11
4.2. Έρευνα-Δράση: Ατομική ή Συνεργατική;	12
5. Εθνομεθοδολογική Έρευνα στην Εκπαίδευση και την Κοινωνική Εργασία	13
6. Ενεργητική κατάρτιση	15
6.1. Σχεδιασμός της ενεργητικής κατάρτισης Design of active training	17
6.2. Διεξαγωγή μιας ενεργητικής κατάρτισης	19

1. Εκπαίδευση και Κοινωνική Εργασία ως Κλάδος και Πεδίο Σπουδών

Τα ζητήματα επιστημονικού ενδιαφέροντος στις κοινωνικές επιστήμες συχνά αντιμετωπίζονται ως ζητήματα μεθοδολογίας. Οι μεθοδολογίες, οι μέθοδοι και οι αναλυτικές τεχνικές που είναι συνηθισμένες σε μία από τις πολλές ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες που έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση και την κοινωνική εργασία - ανθρωπολογία, οικονομικά, ιστορία, γλωσσολογία, φιλοσοφία, ψυχολογία, κοινωνιολογία και οι υπόλοιπες - μπορεί κάλλιστα να απορριφθούν ως μη εφαρμόσιμες, ανεπαρκώς αυστηρές ή ακόμη και εντελώς αντιεπιστημονικές από την οπτική γωνία άλλων. Αλλά κάθε κλάδος έχει επίσης μια ιστορία, μέσα από την οποία έχει συγκεντρώσει και αναπτύξει θέματα που εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής του. Αυτά τα θέματα έχουν συχνά διαμορφωθεί με την πάροδο του χρόνου με βάση τα πεδία των προτιμώμενων θεωριών και μεθόδων του κλάδου.

Έτσι, οι κλάδοι συνεπάγονται διαθέσεις σχετικά με:

α) τι θεωρείται αποδεικτικό στοιχείο σε αυτόν τον κλάδο·

β) πώς, σε αυτόν τον κλάδο, ένας ερευνητής ή μια ερευνήτρια μπορεί να μετακινηθεί από την εμπειρία ενός φαινομένου σε ένα σύνολο πεποιθήσεων ή προτιμώμενων εικασιών και από εκεί στη γνώση· και

γ) τι πρέπει να επιτύχει, διανοητικά και κοινωνικά, ένας/μία νεοφερμένος/η μέσω της επίδειξης κατάλληλης «απόκτησης και κυριότητας» – προτιμώμενων επιστημολογικών διαδικασιών – στα επίσημα εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά περιβάλλοντα που σχετίζονται με αυτόν τον κλάδο.

Όσον αφορά την ανάπτυξή τους ως τομέων επαγγελματικής πρακτικής και ως τομείς έρευνας, η εκπαίδευση και η κοινωνική εργασία «απολαμβάνουν» εδώ και καιρό μια αμφίσημη θέση ως τομείς γνώσης. Φαίνεται να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις γραμμές σκέψης στην ιστορία αυτού του ζητήματος. Πρώτον, οι όροι «εκπαίδευση» και «κοινωνική εργασία» θεωρούνται ότι αναφέρονται σε χαλαρές ομάδες θεμάτων (π.χ., «μάθηση», «πρόγραμμα σπουδών», «φροντίδα», «ευημερία», «ευημερία») χωρίς επίσημη σύνδεση με κανένα άτομο ή ομάδα επιστημονικών βάσεων. Έτσι, τόσο οι τομείς πρακτικής όσο και οι τομείς έρευνας, όντας μεθοδολογικά ανεξάρτητοι, θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν παραγωγικά από έρευνα που διεξάγεται εντός οποιασδήποτε επιστημονικής παράδοσης που μπορεί να περιγράψει την κατάσταση της τρέχουσας πρακτικής και να οριοθετήσει τις δυνατότητες βελτίωσης.

Δεύτερον, οι όροι «εκπαίδευση» και «κοινωνική εργασία» θεωρούνται ότι αναφέρονται σε ένα πεπερασμένο σύμπλεγμα κοινωνικών επιστημών - για παράδειγμα, ιστορία, φιλοσοφία, ψυχολογία και κοινωνιολογία - κάτω από κάθε μία από τις οποίες συγκεντρώνεται ένα σύνολο θεμάτων που διαμορφώνονται από γνωστές εννοιολογικές και μεθοδολογικές παραδόσεις. Έτσι, η γνώση μας για θέματα (όπως η «διδασκαλία της ανάγνωσης») θα συνδεόταν με μεθοδολογικές

προτιμήσεις (όπως πειράματα, οιονεί πειράματα και μελέτες περίπτωσης) μέσω επιστημονικών κλάδων (στην προκειμένη περίπτωση, ψυχολογίας). Οι διασυνοριακές εισβολές - όπως οι διεπιστημονικές επιδρομές γλωσσολόγων και ανθρωπολόγων στην εκπαίδευση στον γραμματισμό, οι οποίες ξεκίνησαν σοβαρά στα τέλη της δεκαετίας του 1980 - συνήθως αντιμετωπίζουν αντίσταση, συχνά απορρίπτονται και ως εκ τούτου σπάνιες.

Τέλος, η «εκπαίδευση» και η «κοινωνική εργασία» έχουν χαρακτηριστεί ως αυτοτελείς επιστημονικές κλάδοι, με τη βασική τους έρευνα να είναι μορφές πράξης σε συγκεκριμένα είδη θεσμικών πλαισίων, και οι συνοδευτικές μεθοδολογικές προτιμήσεις τους να αντανακλούν τόσο την πολλαπλότητα των μέσων για την ταξινόμηση και την ερμηνεία δεδομένων που σχετίζονται με το ευρύ φάσμα φαινομένων που είναι κατάλληλα για τα ενδιαφέροντά τους όσο και τη συνέπεια των αποφάσεων που λαμβάνονται βάσει έρευνας.

Αυτό που παραμένει αμφισβητούμενο - σχεδόν ανεξάρτητα από το ποια από αυτές τις τρεις απόψεις προτιμάται - είναι η κυριότητα ορισμένων φαινομένων στους πρακτικούς τομείς της εκπαίδευσης και της κοινωνικής εργασίας. Μερικές φορές ένα φαινόμενο έχει συνδεθεί με τον συγκεκριμένο κλάδο που το προσδιόρισε εξ αρχής ως επίκεντρο αυστηρής έρευνας - που του έδωσε μορφή και το τοποθέτησε με ένα σύνολο θεωρητικών γειτνιάσεων. Αυτές οι ίδιες γειτνιάσεις έχουν αναπτυχθεί μέσω της εφαρμογής ενός συγκεκριμένου συνόλου εννοιολογικών και μεθοδολογικών διαδικασιών που μπορούν τώρα με τη σειρά τους να εφαρμοστούν στον νεοφερμένο.

Μια άποψη για την έρευνα που προκύπτει από αυτήν την έννοια ενός κλάδου παρέχει μια σειρά από οφέλη. Επιτρέπει στον/ην ερευνητή/ρια να ιεραρχήσει τις εννοιολογικές επιλογές και να λάβει μεθοδολογικές αποφάσεις σχετικά με πτυχές όπως:

- α) η ισορροπία μεταξύ επαγωγής και επαγωγής
- β) κατάλληλα κριτήρια για την τεκμηρίωση ή την αντίκρουση αποδεικτικών στοιχείων
- γ) η χρήση προηγούμενων ευρημάτων, θεωρητικών αξιωμάτων, μοντέλων και συμπερασμάτων
- δ) η ισορροπία μεταξύ σχετικισμού, σκεπτικισμού και θετικισμού, και
- ε) οι συγκεκριμένοι ρόλοι της λογικής, αισθητηριακής και διαισθητικής γνώσης.

Παρ' όλα αυτά, αυτή η καθαρή έννοια της «επιστήμης» περιλαμβάνει επίσης κάποια αμφιθυμία που απαιτεί προσοχή.

2. Το Έργο Συνεργασίας Ερευνητή/ριας – Συμμετέχοντα/ουσας

Είναι πλέον σχεδόν υποχρεωτικό χαρακτηριστικό των ερευνητικών δραστηριοτήτων που χρηματοδοτούνται δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς να ενσωματώνουν οι ερευνητές/ριες τις

ανησυχίες των επαγγελματιών των οποίων το έργο ενδέχεται να επηρεαστεί από τη δραστηριότητα. Όλο και περισσότερο, αυτή η ενσωμάτωση λαμβάνει τη μορφή της ένταξης επαγγελματιών στην ερευνητική ομάδα. Οι ερευνητικοί τομείς της εκπαίδευσης και της κοινωνικής εργασίας είναι γεμάτοι χρήσιμα δεδομένα και συμπεράσματα σχετικά με την πολιτική των συμπεριλήψεων και των αποκλεισμών των «τελικών χρηστών» σε τέτοιες σύνθετες ομάδες.

Ένα βασικό ερώτημα σε όλα τα πιθανά ερευνητικά σενάρια που περιγράφονται παραπάνω, σχετίζεται με την κατάσταση των γνώσεων, των πεποιθήσεων και των πρακτικών των συμμετεχόντων στη μελέτη - των «υποκειμένων» της εργασίας - ανεξάρτητα από το αν έχουν επίσημα συσταθεί ως συνεργάτες στο έργο. Τα αντικείμενα μελέτης στον μη ανθρώπινο κόσμο (π.χ. μόρια, μετεωρολογικοί σχηματισμοί, κοπάδια ζώων) δεν μπορούν να προσφέρουν μια εξήγηση της φύσης και της λογικής της δομής της ατομικής ή συλλογικής τους συμπεριφοράς. Αντίθετα, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μελέτης των ανθρώπων, και ένα από τα κύρια προβλήματα που παρουσιάζει, είναι ότι οι άνθρωποι δείχνουν, περιγράφουν και εξηγούν τη φύση και τις συμπεριφορές τους ο ένας στον άλλον όλη μέρα, μέρα με τη μέρα. Καλώς ή κακώς, προς το καλύτερο ή το χειρότερο, καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον, αν και όχι πάντα με τους τρόπους που επιθυμούν να γίνουν κατανοητοί. Το καταφέρνουν αυτό χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί ως ψυχίατροι ή νευρολόγοι. Όπως παρατήρησε ήδη το 1964 ο Schutz, οι στατιστικές περιγραφές των επιστημονικών νόμων που υπακούουν τα άτομα και οι συλλογικότητες αποτελούν ένα νόμιμο είδος συντομογραφίας μόνο αν υποθέσουμε ότι αναφέρονται στις δραστηριότητες νοηματοδότησης αυτών των ατόμων και των συλλογικοτήτων – του «ξεχασμένου ανθρώπου» των κοινωνικών επιστημών του Schutz. Οι καταγραφές που παράγουν οι άνθρωποι σε και ως κοινωνική συμπεριφορά σε οποιαδήποτε δεδομένη ερευνητική μεθοδολογία είναι ένα βασικό ερώτημα που μας απασχολεί. Υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις επιλογές:

1. Οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων είναι άσχετες με την κατανόηση των βασικών φαινομένων της εκπαίδευσης και της κοινωνικής εργασίας.
2. Οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων είναι το πρόβλημα που πρέπει να επιλύσει η έρευνα.
3. Οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων είναι προσωρινές, γενικά αβάσιμες, αλλά πιθανώς τυχαία «σωστές».
4. Οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές των συμμετεχόντων αποτελούν τα φαινόμενα της μελέτης και το πλαίσιο για τη μελέτη, συμπεριλαμβανομένης, εάν είναι σκόπιμο, της μελέτης από τους ίδιους τους συνεργαζόμενους συμμετέχοντες (οικοδόμηση των «κατασκευών των καθημερινών κατασκευών των δρώντων» κατά τους όρους του Schutz).

3. Έρευνα βασισμένη στο σχεδιασμό: εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η «έρευνα βασισμένη στο σχεδιασμό» (ΕΒΣ) ή «έρευνα σχεδιασμού» προτάθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από τους Brown (1992) και Collins (1992) ως μια προσέγγιση που επεκτείνει τις υπάρχουσες μεθόδους και αντιμετωπίζει το ζήτημα της σύνδεσης της θεωρίας και της πρακτικής στην εκπαιδευτική έρευνα. Έκτοτε, η έρευνα σχεδιασμού έχει εξελιχθεί σε διαφορετικές κατευθύνσεις και έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα μάθησης σε διάφορες μορφές (βλ. Confrey, 2006). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, αυτή η προσέγγιση έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένων μεθοδολογικών συζητήσεων και προβληματισμών σε ειδικά τεύχη εκπαιδευτικών περιοδικών, σε συνέδρια σε βιβλία.

Η έρευνα βασισμένη στο σχεδιασμό (ΕΒΣ) χαρακτηρίζεται ως μια διεπιστημονική προσέγγιση μικτής μεθόδου έρευνας που διεξάγεται «στο πεδίο» και εξυπηρετεί εφαρμοσμένους σκοπούς και σκοπούς θεωρητικής ανάπτυξης. Οι Wang και Hannafin (2005) ορίζουν την ΕΒΣ ως μια συστηματική αλλά ευέλικτη μεθοδολογία που στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω επαναληπτικής ανάλυσης, σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής, βασισμένη στη συνεργασία μεταξύ ερευνητών και επαγγελματιών σε πραγματικά περιβάλλοντα, και οδηγώντας σε αρχές και θεωρίες σχεδιασμού ευαίσθητες στα συμφραζόμενα. Προσδιορίζουν πέντε χαρακτηριστικά της ΕΒΣ:

- α) ρεαλιστική (δηλαδή προσανατολισμένη στο σχεδιασμό και προσανατολισμένη στην παρέμβαση)
- β) βασισμένη στη θεωρία και την έρευνα
- γ) διαδραστική, επαναληπτική και ευέλικτη
- δ) συμπεριληπτική
- ε) βασισμένη στα συμφραζόμενα.

Ένα από τα κύρια κίνητρα πίσω από την ΕΒΣ είναι να καταστεί η μαθησιακή έρευνα πιο σχετική με τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Έχει συχνά υποστηριχθεί ότι η περισσότερη μαθησιακή έρευνα που διεξάγεται από εκπαιδευτικούς ερευνητές/ριες, ψυχολόγους και γνωστικούς επιστήμονες σε πανεπιστημιακά «εργαστήρια» δεν είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς και, ως επί το πλείστον, δεν επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές ή τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Ένας λόγος για αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν μαθησιακές καινοτομίες, καθώς το εργαστηριακό περιβάλλον όπου έχει καθιερωθεί η μαθησιακή καινοτομία είναι πολύ διαφορετικό από τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς της τάξης. Αυτό, για παράδειγμα, μπορεί να αφορά την ευθυγράμμιση με το πρόγραμμα σπουδών, τα πρότυπα και τις απαιτήσεις αξιολόγησης, τον χρόνο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τους υλικοτεχνικούς και τεχνικούς περιορισμούς (Fishman, Marx, Blumenfeld, Krajcik, & Soloway, 2004). Αυτή η μη ικανοποιητική

κατάσταση έχει οδηγήσει ερευνητές/ριες όπως η Ann Brown (1992) να προτείνουν μια μορφή μαθησιακής έρευνας που λαμβάνει χώρα σε μεγάλο βαθμό σε αυθεντικό περιβάλλον, περιλαμβάνοντας στενή συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες. Η προσδοκία είναι ότι η έρευνα που αποδίδει τα ευρήματά της σε κοντινή απόσταση από πραγματικά σχολεία θα εφαρμοστεί τελικά πιο εύκολα και γρήγορα στις τάξεις γενικότερα. Η θέση ότι η μάθηση πρέπει να ερευνάται σε αυθεντικά περιβάλλοντα υποστηρίζεται από την εννοιολόγηση της μάθησης ως τοποθετημένης (Greeno, 1998) και της νόησης ως κατανεμημένης (Salomon, 1993). Η ευθυγράμμιση της έρευνας για τη σχολική μάθηση με την έρευνα στα σχολεία και τις τάξεις ενισχύθηκε περαιτέρω από την άνοδο των επιστημών της μάθησης (Sawyer, 2006) οι οποίες, σε αντίθεση με τη γνωστική επιστήμη και τη γνωστική ψυχολογία, μελετούν τη μάθηση ρεαλιστικών σωμάτων γνώσης όπως διδάσκονται στα σχολεία, αντί να χρησιμοποιούν τεχνητά πειραματικά περιβάλλοντα (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Χρησιμοποιούμε εδώ την ΕΒΣ ως μεθοδολογικό παράδειγμα. Αρχικά, περιγράφονται χαρακτηριστικές πτυχές και τα βήματα που εμπλέκονται στη διεξαγωγή μιας μελέτης σχεδιασμού. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο συζητά κριτικά την ΕΒΣ ως «έρευνα» και ως «σχεδιασμό». Εστιάζει στην ερευνητική διεργασία και την επιχειρηματολογική γραμματική πίσω από αυτήν. Στη συνέχεια, εξετάζει τις δραστηριότητες σχεδιασμού και τις μορφές γνώσης που μπορούν να αποδώσουν.

3.1. Έρευνα Βασισμένη στο Σχεδιασμό: Χαρακτηριστικά Στοιχεία

Σύμφωνα με το The Design-Based Research Collective (2003), ο όρος DBR (ΕΒΣ) περιλαμβάνει ένα παράδειγμα που έχει διαφορετικά ονόματα στη βιβλιογραφία, συμπεριλαμβανομένων των «πειραμάτων σχεδιασμού» (Brown, 1992; Collins, 1992), της «έρευνας σχεδιασμού» (Edelson, 2002; Lesh, Kelly, & Yoon, 2008) και της «έρευνας ανάπτυξης» (van den Akker, 1999). Η ΕΒΣ είναι το μεθοδολογικό παράδειγμα που καθορίζει τον τρόπο διεξαγωγής μελετών σχεδιασμού. Μια μελέτη σχεδιασμού είναι μια εκτεταμένη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αλληλεπιδράσεων που προκαλούνται από ένα σύνολο σχεδιασμένων, συνήθως καινοτόμων, διδακτικών εργασιών ή/και εκπαιδευτικών τεχνολογιών (Confrey, 2006). Συχνά, αυτό που σχεδιάζεται είναι ένα ολόκληρο «μαθησιακό περιβάλλον» με εργασίες, υλικά, εργαλεία, συστήματα συμβολισμού και άλλα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων μέσων για αλληλουχία και σκαλωσιά.

Η ΕΒΣ αναπτύχθηκε για να αντιμετωπίσει διάφορα βασικά ζητήματα που είναι κεντρικά για την έρευνα μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης:

- α) αντιμετώπισης θεωριών μάθησης
- β) μελέτης της μάθησης στον πραγματικό κόσμο
- γ) να υπερβεί τα στενά μέτρα μάθησης

δ) να εξαγάγει ερευνητικά ευρήματα από διαμορφωτικές αξιολογήσεις (Collins, 1992).

Μια μελέτη στηριγμένη στον ΕΒΣ μελέτη επιδιώκει να καταγράψει τους πόρους και την προηγούμενη γνώση που φέρνει ο/η μαθητής/ρια στην εργασία, τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί, τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται τα αρχεία και οι εγγραφές, τον τρόπο με τον οποίο αναδύονται και αλλάζουν οι αντιλήψεις, τους πόρους που χρησιμοποιούνται και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η διδασκαλία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μελετώντας την εργασία των μαθητών/ριών, τα αρχεία βίντεο και τις αξιολογήσεις στην τάξη. (Confrey, 2006, 135).

Όπου ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τεχνολογικά στοιχεία, όπως λογισμικό (π.χ., μια προσομοίωση) ή υλικό (π.χ., έναν διαδραστικό πίνακα), οι αλληλεπιδράσεις με την τεχνολογία καταγράφονται επίσης, συχνά χρησιμοποιώντας αρχεία καταγραφής υπολογιστή και αρχεία βίντεο. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να καταγραφούν σε διάφορα επίπεδα (π.χ., μαθητές, εκπαιδευτικοί και ερευνητές) αποδίδοντας πειράματα σχεδιασμού πολλαπλών επιπέδων (Lesh, Kelly, & Yoon, 2008).

Κοινά χαρακτηριστικά των μελετών σχεδιασμού είναι η σχετικά εκτεταμένη διάρκειά τους – εβδομάδες και μήνες – και η στενή εμπλοκή των ερευνητών και των προγραμματιστών με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη μελέτη. Η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων πρέπει να είναι (σχεδόν) συνεχής προκειμένου να προωθηθούν πολλαπλοί κύκλοι δοκιμών και βελτιστοποίησης σχεδιασμού. Συχνά συμβαίνει με την ΕΒΣ να αλλάζει τόσο η κατανόηση των μαθητών ως αποτέλεσμα της παιδαγωγικής καινοτομίας, όσο και οι αντιλήψεις των ερευνητών/ριών ως αποτέλεσμα αυτού που παρατηρούν στο μαθησιακό περιβάλλον. Δεν υπάρχει αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ της ανάπτυξης θεωρίας και της δοκιμής θεωρίας. Αντίθετα, τα δύο είναι συνυφασμένα με τρόπο που θυμίζει τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory). Εκτός από το ήδη αναφερθέν πολυεπίπεδο πείραμα σχεδιασμού, μια σημαντική παραλλαγή της ΕΒΣ είναι η έρευνα σχεδιασμού των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί «οδηγούν» την έρευνα στις επιπτώσεις του σχεδιασμού και όπου η μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία (Bannan-Ritland, 2008). Όσον αφορά την πνευματική της καταγωγή, η ΕΒΣ κληρονομεί πολλά χαρακτηριστικά από τις κλινικές μελέτες συνεντεύξεων, όπως αναπτύχθηκαν από τον Piaget (1976), και τα πειράματα διδασκαλίας, όπως αναπτύχθηκαν στα μαθηματικά και την εκπαίδευση των φυσικών επιστημών (Steffe, 1991). Ενώ μοιράζεται ομοιότητες, η ΕΒΣ διαφέρει από τις σπουδές του προγράμματος σπουδών-curriculum (η ΕΒΣ εστιάζει περισσότερο στο θεσπισμένο πρόγραμμα σπουδών), τις μελέτες αξιολόγησης (εστιάζει στη διαδικασία, όχι μόνο στα αποτελέσματα), τις μελέτες ανάλυσης λόγου στην τάξη (χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι, συμπεριλαμβανομένων των ποσοτικών), την έρευνα-δράση (επιδίωξη για ανάπτυξη θεωρίας), τις μελέτες μαθήματος (που δεν περιορίζονται στη

μάθηση στις τάξεις και μέσω των εκπαιδευτικών) και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (ανάπτυξη θεωρίας μάθησης).

Η έννοια της «θεωρίας» παίζει σημαντικό ρόλο στην ΕΒΣ και, σε αντίθεση με ορισμένες παραλλαγές της ποιοτικής έρευνας, η ΕΒΣ φιλοδοξεί να παράγει επεξηγηματικές αναφορές που δεν είναι αποκλειστικά περιγραφικές. Η θεωρία στην ΕΒΣ σχετίζεται στενά με την πράξη και αυτός ο σύνδεσμος έχει τις ρίζες της στην προέλευση της προσέγγισης. Συγκεκριμένα, η Ann Brown (1992) εισήγαγε την έρευνα σχεδιασμού ως μέσο για την αύξηση της συνάφειας της θεωρίας (η οποία εκείνη την εποχή προερχόταν από εργαστήρια γνωστικών επιστημών που πραγματοποιούσαν πειράματα στη μάθηση) με την πράξη (στις τάξεις). Ο Allan Collins (1992) εισήγαγε την επιστήμη του σχεδιασμού ως μέσο για την αύξηση του αντίκτυπου των βέλτιστων διδακτικών πρακτικών στις θεωρίες μάθησης. Και οι δύο απόψεις για τη σχέση θεωρίας-πράξης εξακολουθούν να είναι σχετικές.

4. Έρευνα-Δράση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνική Εργασία

Η έρευνα-δράση δεν είναι μεθοδολογία αλλά ένας προσανατολισμός στην έρευνα με υποχρέωση δράσης και αλλαγής. Ως εκ τούτου, δέχεται μια σειρά από μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αλλά αντιστέκεται στις σχεδόν πειραματικές, λόγω της έμφασης στην ιδιαιτερότητα του πλαισίου και την εξειδίκευση των σκοπών.

Ο κύριος σκοπός της έρευνας δράσης είναι πρακτικός, οδηγώντας στην ανάπτυξη και βελτίωση της πρακτικής. Είναι συμμετοχική και συμπεριληπτική για τους/τις επαγγελματίες και τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως οι μαθητές/ριες στα σχολεία και οι χρήστες/ριες ανθρωπιστικών και κοινοτικών υπηρεσιών. Χρησιμοποιεί τα στοιχεία κριτικά, δηλαδή για να κατανοήσει συγκεκριμένα φαινόμενα, και όχι αντιμαχητικά, όπου η πίεση είναι να αποδειχθεί ότι μια θεωρία ή έρευνα μπορεί να είναι καλύτερη από μια άλλη.

Υποστηρίζουμε ότι η έρευνα-δράση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην οικοδόμηση επαγγελματικής γνώσης. Βλέπουμε την επίσημη γνώση (επιστήμη μέσω έρευνας) ως να βρίσκεται στο ένα άκρο ενός συνεχούς, όπου η πρόθεση είναι η αναζήτηση γνώσης για τον εαυτό της. Η έρευνα-δράση βρίσκεται στο άλλο άκρο του συνεχούς και ασχολείται με την πρακτική γνώση που διαμορφώνει την ηθική διάθεση να ενεργεί κανείς με σύνεση, αλήθεια και δικαιοσύνη. Ένα καθήκον της ακαδημαϊκής κοινότητας είναι να βοηθήσει στην οικοδόμηση και την κατανόηση αυτού του συνεχούς.

Ποιος όμως είναι ο χώρος προβληματισμού στον οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνα-δράση; Η πρώτη μας διαπίστωση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι ότι η έρευνα-δράση δεν είναι μεθοδολογία (Carr, 2006, 2007), αλλά ένας προσανατολισμός στην έρευνα με υποχρέωση δράσης. Διότι

μπορεί να υποστηριχθεί ότι μια μεθοδολογία αναφέρεται στη συνεκτική θεωρητική επιλογή μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν, όχι στις ίδιες τις μεθόδους. Στην έρευνα-δράση, οι θεωρητικές αναλύσεις είναι πολύ πιο εκλεκτικές από ό,τι υποδηλώνει ο όρος «μεθοδολογία». Καθοδηγούνται από τη φύση των προβλημάτων που μελετώνται, τα οποία μπορεί να είναι πολλά. Ενώ οι μέθοδοι είναι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη ενός φαινομένου, η μεθοδολογία εφαρμόζεται στις αρχές που τις διέπουν. Αυτό προϋποθέτει την πιθανότητα μιας α priori άποψης έναντι της οποίας η μελέτη μπορεί να κριθεί αποτελεσματική ή όχι. Ως εκ τούτου, η έρευνα-δράση δεν φέρει τα χαρακτηριστικά των τεχνικά ορθολογικών πτυχών του θετικισμού και του εμπειρισμού, όπου η έρευνα θεωρείται ότι ασχολείται κυρίως με την πρόβλεψη και τον έλεγχο της πρακτικής. Αντίθετα, επιδιώκει να φωτίσει το τοπικό· να παρέχει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες γνώση και κατανόηση μέσω μορφών συστηματικής έρευνας που αντιμετωπίζουν ζητήματα και ερωτήματα που έχουν σημασία για όσους/όσες ασχολούνται με τις ανθρώπινες επιχειρήσεις, είτε αυτές στην εκπαίδευση, την κοινωνική εργασία είτε σε παρόμοιους τομείς. Στην πιο ουσιαστική της μορφή, μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μετασχηματιστική. Ο Elliott (1991, 69) την όρισε ως «τη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης που εμπεριέχεται σε αυτήν». Ο Griffiths (2009) μας πηγαίνει παραπέρα υποστηρίζοντας την έρευνα-δράση για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση μέσω της μεγιστοποίησης της συμμετοχής και μιας συνειδητής επίγνωσης του τι είναι δίκαιο και σωστό. Η έρευνα-δράση είναι συμφραζόμενη και συλλογική. Το συμφραζόμενο δεν είναι απλώς ένα υπόβαθρο για αυτό που αναλαμβάνεται στο όνομα της έρευνας-δράσης· είναι ένα σύνθετο αμάλγαμα κοινωνικών και υλικών συνθηκών εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η έρευνα δράσης. Όταν μιλάμε για το πλαίσιο, είναι απαραίτητο να το βλέπουμε ως μια κατασκευή πολύ πιο δυναμική και προβληματική. Στην πραγματικότητα, αυτό που ο Schatzki (2002) αναφέρει ως «τον τόπο του κοινωνικού», είναι αυτό που προτείνει ότι ο τόπος και ο χώρος, γεωγραφικός, ιστορικός και πολιτισμικός, παίζουν όλοι τον ρόλο τους στην κατασκευή των κοινωνικών πρακτικών, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική τάξη, τη δράση και τις επιπτώσεις του κοινωνικού παρόντος στο κοινωνικό μέλλον. Ο Saltmarsh (2009) μας ζητά να θεωρήσουμε το πλαίσιο ως «πρακτικό τόπο», όπου ο τόπος νοείται ως κατασκευασμένος και όπου το κοινωνικό δημιουργείται από τα άτομα και τα άτομα δημιουργούνται από το κοινωνικό. Ενώ οι προθέσεις και οι αρχές της έρευνας-δράσης μπορεί να είναι κοινές σε πολλά τέτοια περιβάλλοντα πρακτικής, η εφαρμογή της πρέπει αναγκαστικά να ποικίλλει ανάλογα με τους υλικούς, κοινωνικοπολιτικούς και πολιτισμικούς σχηματισμούς εντός των οποίων κατασκευάζονται. Στην πραγματικότητα, η ίδια η έρευνα-δράση διαμεσολαβείται από τον τόπο και έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα.

Σε αυτή την ενότητα συζητάμε τρία θεμελιώδη ερωτήματα: Πώς μπορούμε να δούμε την επαγγελματική πρακτική στην εκπαίδευση και την κοινωνική εργασία εκ νέου, μέσα από τα

μάτια των ερευνητών/ριών της έρευνας-δράσης που βασίζονται στην πρακτική, των μελών της κοινότητας και των ακαδημαϊκών; Ποια είναι η συμβολή που μπορεί να γίνει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης και στην κοινωνική αλλαγή; Πώς και τι μπορούμε να μάθουμε εμείς ως ακαδημαϊκοί της εκπαίδευσης και της κοινωνικής εργασίας, δεδομένου ότι είμαστε και επαγγελματίες; Καθώς απαντάμε σε αυτά, εξετάζουμε μια σειρά από πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις στις επόμενες υπο-ενότητες.

4.1. Η Έρευνα-Δράση ως Μεθοδολογία για την Αναμόρφωση και την Εμβάθυνση της Επαγγελματικής Γνώσης

Ένα από τα πιο μακροχρόνια και αμφιλεγόμενα ζητήματα στην ερευνητική βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών είναι ο τρόπος ορισμού μιας ερευνητικής μεθοδολογίας και ο τρόπος απόφασης πότε ένα συγκεκριμένο σύνολο ερευνητικών πρακτικών θα πρέπει να αποκτήσει το καθεστώς μιας νόμιμης προσέγγισης για τη δημιουργία γνώσης (Creswell, 1998, Smith, 2002). Μια ερευνητική μεθοδολογία θα πρέπει να θεωρείται μάλλον ως ένα αλληλένδετο σύνολο φιλοσοφικών υποθέσεων, παρά ως μια τεχνική διαδικασία που πρέπει να ταιριάζει σε ένα σύνολο συγκεκριμένων συμβάσεων. Αυτές οι υποθέσεις οδηγούν σε αρχές που παρέχουν ένα πλαίσιο για τη διεξαγωγή έρευνας και τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος ή συνόλου ερωτημάτων. Αυτές οι υποθέσεις και οι αρχές έχουν επιπτώσεις σε κάθε βήμα της έρευνας, από τα ερωτήματα που προσδιορίζονται ως κατάλληλα για την έρευνα, έως τη φύση των δεδομένων που απαιτούνται, τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, τις αναλύσεις που είναι κατάλληλες και, τέλος, τους ισχυρισμούς που μπορούν να διατυπωθούν εύλογα ή τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν.

Η έρευνα-δράση είναι μια ξεχωριστή προσέγγιση που βασίζεται σε ένα σύνολο υποθέσεων που τη διαφοροποιούν από τις θετικιστικές και άλλες ερμηνευτικές μεθοδολογίες. Αυτές οι υποθέσεις περιλαμβάνουν τη διερεύνηση της επαγγελματικής πρακτικής σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, προκειμένου να ενισχυθεί και να αναμορφωθεί αυτή η πρακτική, συχνά για να βελτιωθεί η ισότητα ή η κοινωνική δικαιοσύνη. Ο ορισμός της έρευνας-δράσης από τους Carr και Kemmis (1986, 162) είναι χρήσιμος εδώ: «μια μορφή αυτοαναφορικής έρευνας που αναλαμβάνεται από συμμετέχοντες/ουσες σε κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιωθεί η ορθολογικότητα και η δικαιοσύνη των δικών τους πρακτικών, η κατανόησή τους για αυτές τις πρακτικές και η κατάσταση στην οποία εφαρμόζονται οι πρακτικές».

Ενώ ορισμένες άλλες αναγνωρισμένες ερευνητικές μεθοδολογίες διερευνούν συγκεκριμένα πλαίσια, η πιο σημαντική πρόθεση της έρευνας-δράσης είναι να βελτιώσει και, τελικά, να μετασχηματίσει την πρακτική των επαγγελματιών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Αν και η

εθνογραφία, η μελέτη περίπτωσης και ορισμένες άλλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις διερευνούν ομοίως διάφορες πρακτικές σε συγκεκριμένα πλαίσια, η κύρια έμφαση δίνεται στην κατανόηση αυτού του πλαισίου μέσω της ανάπτυξης πλούσιων ή εκτενών περιγραφών αυτών των πρακτικών και όχι στη μεταρρύθμισή τους. Αντίθετα, η έρευνα-δράση διερευνά συγκεκριμένα πλαίσια χρησιμοποιώντας ένα σύνολο αλληλένδετων αρχών, με σαφή πρόθεση τη δημιουργία γνώσης που βελτιώνει την πρακτική. Στα σχολεία και στα πλαίσια της κοινωνικής πρόνοιας, η προσδοκία είναι ότι αυτή η γνώση θα ενισχύσει τις επαγγελματικές πρακτικές και, τελικά, θα βελτιώσει τις ευκαιρίες στη ζωή των ατόμων.

4.2. Έρευνα-Δράση: Ατομική ή Συνεργατική;

Οι πολιτισμικές και συμφραζόμενες πρακτικές που διερευνώνται σε οποιοδήποτε πρόγραμμα έρευνας-δράσης, όπως προτείνει ο Schatski (2002), βασίζονται στον τόπο, τον χώρο και τον χρόνο, έχοντας ισχυρές χρονικές, γεωγραφικές, ιστορικές και πολιτισμικές ρίζες. Όλες οι πρακτικές σε οποιοδήποτε δεδομένο πλαίσιο έχουν κατασκευαστεί από όσους/όσες συμμετέχουν σε αυτές. Αναμφισβήτητα, η έρευνα είναι πιο ισχυρή εάν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να συμμετάσχουν ρητά στην έρευνα. Ενώ αυτό είναι το ιδανικό, η διατήρηση μιας τόσο «ισχυρής» έννοιας συνεργασίας δεν είναι πάντα δυνατή. Σε αντίθεση με τον ισχυρισμό του Kemmis (2007), αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η έρευνα δεν είναι πολύτιμη.

Για παράδειγμα, είναι δυνατό για έναν/μία μεμονωμένο/η επαγγελματία-ερευνητή/ριας να χρησιμοποιήσει μια διαδικασία έρευνας-δράσης για να διερευνήσει τη δική του πρακτική. Στη συνέχεια, με βάση τις πληροφορίες που συλλέγονται, αναλύονται και αναστοχάζονται, να προωθήσει τη δική του κατανόηση και να κάνει συγκεκριμένες αλλαγές σε αυτήν την πρακτική. Ένας/Μία εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει μία ή περισσότερες πτυχές της επαγγελματικής του πρακτικής χρησιμοποιώντας παρατηρητικά και αναστοχαστικά στοιχεία. Χωρίς σαφή συμβολή από συνομηλίκους/ες ή μαθητές/ριες, οι αλλαγές φυσικά μπορεί να είναι ελάχιστες, ωστόσο εξακολουθούν να αξίζουν τον κόπο. Στην πραγματικότητα, η Waters-Adams (1994) προτείνει ότι η προσωπική επαγγελματική διερεύνηση μπορεί κατά καιρούς να χρειάζεται να προηγείται της συνεργατικής έρευνας: οι επαγγελματίες μπορεί να ξεκινήσουν με αναστοχασμό και αλλαγή των δικών τους πρακτικών και στη συνέχεια να δουν την ανάγκη για περισσότερη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους/ισσές τους. Επιπλέον, ο Andy Hargreaves (1994) σημειώνει ότι η «επινοημένη συναδελφικότητα» μπορεί να είναι προβληματική εάν οι συμμετέχοντες/ουσες αισθάνονται ότι έχουν εξαναγκαστεί ή περιοριστεί από ένα επιβεβλημένο έργο έρευνας- δράσης.

Ορισμένα σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ζητούν από τους/τις εκπαιδευτικούς που προετοιμάζονται για την υπηρεσία να διερευνήσουν μια πτυχή ή στρατηγική της διδασκαλίας τους χρησιμοποιώντας έναν ή περισσότερους κύκλους έρευνας-δράσης κατά τη διάρκεια της τελικής φάσης πρακτικής άσκησης του πτυχίου τους στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Συνήθως πρόκειται για μια στρατηγική που οι ίδιοι/ες ή άλλοι/ες έχουν προσδιορίσει ότι χρειάζεται περισσότερη ανάπτυξη (για παράδειγμα, ερωτήσεις, συνεργατική ομαδική εργασία ή διαχείριση της μαθησιακής κοινότητας στην τάξη). Ενώ είναι βέλτιστο οι μέντορες εκπαιδευτικοί ή/και οι συνάδελφοί/ισσές τους να γίνουν κριτικοί/ές φίλοι/ες και οι μαθητές/ριές τους να συμμετέχουν στη συλλογή πληροφοριών ή/και στην παροχή αξιολογικής/στοχαστικής ανατροφοδότησης, αυτό μπορεί να μην είναι πάντα δυνατό δεδομένων των περιορισμών ενός πολυάσχολου σχολείου και του περιορισμένου χρονικού πλαισίου πρακτικής άσκησης. Μια τέτοια έρευνα-δράσης πραγματοποιείται (κυρίως) από ένα άτομο, αλλά εξακολουθεί να έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις επαγγελματικές του γνώσεις και την πρακτική του.

5. Εθνομεθοδολογική Έρευνα στην Εκπαίδευση και την Κοινωνική Εργασία

Οι τελευταίες πέντε δεκαετίες περίπου υπήρξαν μια περίοδος έντονης δραστηριότητας στην εκπαιδευτική έρευνα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, πολλές σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης έχουν αλλάξει. Τα καθεστώτα διαμόρφωσης πολιτικής, αξιολόγησης, εξέτασης και λογοδοσίας, καθώς και οι λόγοι για υψηλής ποιότητας, δίκαιη εκπαίδευση έχουν όλα μεταμορφωθεί. Μπορεί να υποστηριχθεί, με την ίδια βεβαιότητα, ότι μεγάλο μέρος της καθημερινής πρακτικής στην τάξη δεν έχει αλλάξει πολύ και, ειδικότερα, δεν έχει αλλάξει σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που προτείνονται σε μεγάλο μέρος της έρευνας. Στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για την εθνομεθοδολογία (ΕΜ) και την ανάλυση συνομιλίας (ΑΣ). Οι δύο τάσεις είναι επιστημολογικά αρκετά συναφείς και θα τις παρουσιάσουμε εδώ από κοινού (ΕΜ/ΑΣ).

Για να προτείνουμε έναν λόγο για το βάρος της εκπαιδευτικής έρευνας σε σύγκριση με την ελαφρότητα του αντίκτυπού της, εστιάζουμε σε μια συγκεκριμένη προσφορά της εθνομεθοδολογικής ανάλυσης: τη διάκριση μεταξύ ορθολογικών ιδιοτήτων και γραφικών χαρακτηριστικών. Ολοκληρώνουμε με μια σύνοψη των ευκαιριών που προσφέρει η ΕΜ/ΑΣ στους/στις ερευνητές/ριες κοινωνικών επιστημών και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στην επικοινωνία και την επέκταση αυτών των ευκαιριών με ενδιαφέροντες και πολύτιμους τρόπους στους/στις επαγγελματίες της τάξης και στους/στις υπεύθυνους/ες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο Harold Garfinkel επινόησε τον όρο εθνομεθοδολογία στα μέσα της δεκαετίας του 1950, ανέπτυξε μεγάλο μέρος του πρώιμου θεμελιώδους έργου και συνεχίζει να θεωρείται ερευνητής αναφοράς. Ένα σημείο εκκίνησης για την κατανόηση της απόκλισης της ΕΜ/ΑΣ από την ορθόδοξη κοινωνική επιστήμη βρίσκεται στις απόψεις του Garfinkel σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ της κοινωνικής τάξης, των παρατηρήσιμων κανονικοτήτων των κοινωνικών δραστηριοτήτων και του ρόλου των κοινωνικών μελών στην παραγωγή αυτών των κανονικοτήτων. Ο Garfinkel απέρριψε την ιδέα ότι η κοινωνική τάξη υπάρχει επειδή τα άτομα, ανταποκρινόμενα είτε σε εσωτερικευμένους κανόνες και προδιαθέσεις (Parsons, 1949), είτε σε μια εξωτερική και περιοριστική κοινωνική δομή, συμπεριφέρονται σύμφωνα με συλλογικά επικυρωμένους κανόνες ή νόρμες (Durkheim, 1937). Ένα βασικό ερώτημα είναι: «Τι υποθέτουμε ότι είναι σχετικό με την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς;» Θεμελιώδες για μια εθνομεθοδολογική προσέγγιση είναι ότι η εξωτερικότητα και ο περιορισμός είναι επιτεύγματα των μελών, και η κοινωνική δομή και η κοινωνική αλληλεπίδραση σχετίζονται ανταντακλαστικά αντί να βρίσκονται σε αιτιώδεις ή τυπικές οριστικές σχέσεις μεταξύ τους (Wilson, 1991, 27).

Ο Garfinkel (1967, 4) πρότεινε ότι το «κεντρικό θέμα» των εθνομεθοδολογικών μελετών είναι «η ορθολογική λογοδοσία των πρακτικών ενεργειών ως ένα συνεχές πρακτικό επίτευγμα», όπως διαπιστώνεται στις «μελέτες πρακτικής δράσης και πρακτικής συλλογιστικής». Εδώ εξηγούμε εν συντομία πτυχές αυτού του κεντρικού θέματος, ξεκινώντας με την επεξεργασία βασικών όρων και εκφράσεων: πρακτική δράση, πρακτικό επίτευγμα, πρακτική συλλογιστική και ορθολογική λογοδοσία. Η πρακτική συλλογιστική αναφέρεται ποικιλοτρόπως ως «συλλογιστική κοινής λογικής», «πρακτική κοινωνιολογική συλλογιστική» (Garfinkel, 1967, 7) και «πρακτική θεωρητικοποίηση» (Sacks, 1963, 6). Με τους όρους του Garfinkel, οι πρακτικές συλλογιστικές κοινής λογικής επιτρέπουν στα μέλη μιας κοινωνίας να συνάγουν νόημα από οποιαδήποτε τοποθετημένη δράση. Η συλλογιστική κοινής λογικής θεωρείται ουσιαστικά πρακτική και τα μέλη της κοινωνίας αναμένουν ότι αυτά, και όσοι αλληλεπιδρούν, θα είναι σε θέση να βρουν, χρησιμοποιώντας πρακτική συλλογιστική, το νόημα και τη λογική (τη λογικότητα) οποιασδήποτε πρακτικής δράσης. Τα σημεία αναφοράς για την πρακτική συλλογιστική και οι μέθοδοι με τις οποίες συναρμολογείται η ορθολογικότητα των σκηνικών χαρακτηριστικών (τα ορατά κοινωνικά και υλικά χαρακτηριστικά μιας «σκηνής»), αποτελούνται από αυτό που ο Garfinkel ονόμασε «διαστάσεις της κοινωνικής οργάνωσης», δηλαδή, διαδοχικές, τοπικές και κατηγορικές οργανώσεις. Οι ορθολογικές ιδιότητες, δηλαδή οι διαδοχικές, τοπικές και κατηγορικές δομές που επιλέγονται και χρησιμοποιούνται συνεργατικά, οργανώνουν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων λειτουργιών των γραφικών χαρακτηριστικών, παρέχουν μια βάση για αποφάσεις σχετικά με το ποια γεγονότα είναι σχετικά με την εκάστοτε δραστηριότητα, τι σημαίνουν αυτά τα γεγονότα και άλλες ιδέες, εκείνη τη στιγμή, πώς μπορεί και πρέπει να

εξελιχθούν τα πράγματα και τι προκαλεί τι (Garfinke, 1967, 78). Η διαδικασία της κατανόησης περιλαμβάνει την αναζήτηση της οργανωμένης ορθολογικότητας κάποιας δράσης.

6. Ενεργητική Κατάρτιση

Η Ενεργητική Κατάρτιση αναφέρεται στην κατάρτιση ή επιμόρφωση μια ομάδας ενήλικων συμμετεχόντων/ουσών σε ένα σημείο είτε σε φυσική είτε σε εικονική τάξη. Η χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης φέρνει επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν μάθηση. Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας των υπολογιστών είναι η ικανότητά της να παρέχει περισσότερη εκπαίδευση, που παρέχεται νωρίτερα, σε περισσότερα μέρη και ενδεχομένως με χαμηλότερο κόστος, από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Η αξία της ηλεκτρονικής μάθησης ενισχύεται όταν έχει σχεδιαστεί για μέγιστη διαδραστικότητα. Η απλή παρουσίαση πληροφοριών, ακόμη και αν είναι γεμάτη με οπτικά γραφικά, περιορίζει την μαθησιακή εμπειρία. Η χρήση ερωτήσεων, μελετών περίπτωσης και προσομοιώσεων και η συμπερίληψη διαδραστικών ασκήσεων διευρύνουν την ποιότητα της μάθησης που θα επιτευχθεί. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να ενσωματωθούν στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας μέσω επιλογών εισόδου χρήστη που τους επιτρέπουν να «μιλούν» με την ύλη. Για να προσθέσουμε την κοινωνική πλευρά της μάθησης, είναι επίσης δυνατό να φέρουμε κοντά, τόσο πρόσωπο με πρόσωπο όσο και εικονικά, άτομα που έχουν βιώσει την ίδια διδασκαλία και να τους δώσουμε ομαδικές δραστηριότητες για να ενισχύσουν αυτά που έμαθαν ατομικά.

Αυτό που κάνει τη μάθηση συναρπαστική σήμερα είναι ότι οι μαθητές μπορούν να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις σχετικά με το πώς μαθαίνουν καλύτερα την ύλη. Μπορούν να μάθουν σε μια σύγχρονη φυσική ή εικονική τάξη ή σε ένα ασύγχρονο περιβάλλον. Η διδασκαλία στην τάξη είναι γραμμική. Οι συμμετέχοντες/ουσες μαθαίνουν το σημείο Α πριν από το σημείο Β. Η μη γραμμική μάθηση σε μια ασύγχρονη μαθησιακή κατάσταση επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να επαναλαμβάνουν την ύλη, να παραλείπουν την ύλη και, στην πραγματικότητα, να ξεκινούν και να τελειώνουν όποτε θέλουν. Η απλή δημιουργία μιας τεχνολογικής εκδοχής μιας γραμμικής διάλεξης θα ήταν σπατάλη χρόνου για τον/την εκπαιδευόμενο/η.

Το ζήτημα της διασφάλισης ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν διαπροσωπικές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται σε τομείς όπως παρουσιάσεις, συνεδρίες καθοδήγησης ή προσομοιώσεις εξακολουθεί να αποτελεί ανησυχία. Αυτή η μάθηση που βασίζεται σε δεξιότητες περιλαμβάνει την εισαγωγή των γνώσεων που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση της δεξιότητας, την επίδειξη, την προετοιμασία, την εφαρμογή της πρακτικής, την

ανατροφοδότηση και την επανεφαρμογή. Τα πιο κρίσιμα από αυτά τα βήματα είναι η ποιότητα και η παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης, καθώς και η επανεφαρμογή. Είναι δύσκολο για την τεχνολογία να παρέχει αυτά τα βήματα τόσο καλά όσο μπορούν οι άνθρωποι - τουλάχιστον προς το παρόν. Ωστόσο, η χρήση μεικτής μάθησης ή μιας ανεστραμμένης τάξης για αυτά τα θέματα είναι μια εξαιρετική λύση.

Η χρήση μιας λύσης μεικτής μάθησης είναι η καλύτερη λύση για πολλές καταστάσεις -όχι μόνο για εκείνες όπου απαιτείται εξάσκηση. Από την οπτική γωνία της ενεργητικής κατάρτισης, υπάρχουν πολλές συναρπαστικές δυνατότητες. Η διδασκαλία στην τάξη μπορεί να ακολουθηθεί από δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης ή αντίστροφα. Ή τα δύο μπορούν να συνδυαστούν, έτσι ώστε οι περίοδοι δραστηριότητας και στα δύο περιβάλλοντα να εναλλάσσονται.

Η κατάρτιση σε φυσική τάξη μπορεί επίσης να συνδυαστεί με άλλους τρόπους για την ενίσχυση της μάθησης, όπως η καθοδήγηση (coaching), η πλαisiώση (mentoring) και η άτυπη μάθηση. Ένας άλλος τρόπος παροχής ενεργητικής κατάρτισης είναι η χρήση «αυτοκατευθυνόμενων ομάδων μάθησης». Σε αυτήν την προσέγγιση, μικρές ομάδες εκπαιδευόμενων συναντιούνται πρόσωπο με πρόσωπο με την ησυχία τους και βιώνουν εκπαίδευση που έχει σχεδιαστεί από έναν/μία «απόντα»/«απούσα» εκπαιδευτή/ρια. Καθοδηγούμενες από υλικά που δεν απαιτούν «ζωντανό/ή» εκπαιδευτή/ρια ή εξωτερικό/ή συντονιστή/ρια, οι ομάδες μαθαίνουν μόνες τους.

Η αυτοκατευθυνόμενη ομάδα μάθησης έχει τα ακόλουθα οφέλη:

- Προωθεί υψηλά επίπεδα ενεργητικής μάθησης.
- Αναπτύσσει ένα αίσθημα «οικειοποίησης» της εκπαίδευσης.
- Παρέχει ενσωματωμένη κοινωνική υποστήριξη για τη μάθηση.
- Επιτρέπει διαφορετικές προοπτικές.
- Βασίζεται σε μια κοινή γλώσσα κατανόησης.
- Ελαχιστοποιεί το κόστος εκπαίδευσης και μεγιστοποιεί την ευκολία. Για να είναι οι ομάδες μάθησης αυτοκατευθυνόμενες, χρειάζονται καλά οργανωμένα πακέτα μάθησης. Οι συμμετέχοντες στις ομάδες μάθησης επωφελούνται από επαγγελματικά σχεδιασμένο υλικό προγράμματος κατάρτισης που όχι μόνο έχει σαφές, χρήσιμο περιεχόμενο, αλλά περιέχει και οδηγίες για δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που προωθούν τη συμμετοχή, τη διατήρηση και την εφαρμογή.

Η ενεργητική κατάρτιση είναι ένας τρόπος για να ζωντανέψει η μάθηση στην τάξη και η εικονική μάθηση. Ορισμένες από τις τεχνικές είναι διασκεδαστικές και άλλες είναι εντελώς σοβαρές, αλλά όλες αποσκοπούν στην εμβάθυνση της κατανόησης και της διατήρησης. Η Ενεργητική Κατάρτιση περιλαμβάνει στρατηγικές για να ενεργοποιήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες από την αρχή μέσω δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και διευκρινίζουν τις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών. Διαθέτει επίσης στρατηγικές για τη διεξαγωγή μάθησης σε ολόκληρες και μικρές ομάδες, την τόνωση της συζήτησης και του διαλόγου, την

εξάσκηση δεξιοτήτων, την υποβολή ερωτήσεων, ακόμη και την παρακίνηση των συμμετεχόντων/ουσών να διδάξουν ο ένας τον άλλον / η μία την άλλη. Τέλος, η Ενεργητική Κατάρτιση περιλαμβάνει τεχνικές που βοηθούν να επανεξεταστούν όσα έχουν μαθευτεί, να αξιολογηθεί πώς έχουν αλλάξει οι συμμετέχοντες/ουσες και να εξεταστούν τα επόμενα βήματα για να διασφαλιστεί ότι η κατάρτιση θα έχει διάρκεια.

6.1. Σχεδιασμός ενεργητικής κατάρτισης

Ένα πρόγραμμα ενεργητικής κατάρτισης χαρακτηρίζεται από δραστηριότητα, ποικιλία και συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα, οκτώ ιδιότητες το διαφοροποιούν από άλλα σχέδια προγραμμάτων. Αυτές οι οκτώ ιδιότητες απαιτούνται σε όλες τις εκπαιδευτικές εκδηλώσεις: Καθοδηγούμενη από εκπαιδευτή/ρια ή αυτοκατευθυνόμενη, σύγχρονη ή ασύγχρονη, σε διαδικτυακό σεμινάριο ή τάξη. Οι οκτώ ιδιότητες που δημιουργούν επιτυχημένη ενεργητική κατάρτιση περιλαμβάνουν τα ακόλουθα.

α) Μετριασμένο Επίπεδο Περιεχομένου

Κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης, πολύ συχνά η τάση είναι να καλύπτεται η ορατή όψη του προγράμματος προσθέτοντας ό,τι είναι δυνατόν για ένα δεδομένο θέμα. Άλλωστε, επικρατεί η αντίληψη πως έχουμε μόνο μία ευκαιρία σε αυτούς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οπότε καλύτερα να βεβαιωθούμε ότι τα έχουμε καλύψει όλα. Μπορεί να μην συνειδητοποιήσουμε, ωστόσο, ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θα ξεχάσουν πολύ περισσότερα από όσα θα μάθουν ποτέ. Η καλύτερη προσέγγιση είναι να είμαστε επιλεκτικοί/ές, επιλέγοντας το «πρέπει να γνωρίζω» πριν από το «καλό να γνωρίζω». Τα προγράμματα κατάρτισης που προωθούν την ενεργητική μάθηση έχουν ένα λιτό πρόγραμμα σπουδών. Επικεντρώνονται στους κρίσιμους τομείς μάθησης -εκείνα τα στοιχεία του θέματος που παρέχουν την απαραίτητη βάση για την οικοδόμηση αργότερα. Όταν το επίπεδο περιεχομένου διατηρείται μέτριο, ο/η εκπαιδευτής/ρια έχει τον χρόνο να σχεδιάσει δραστηριότητες που εισάγουν, παρουσιάζουν, εφαρμόζουν και αναστοχάζονται αυτά που μαθαίνονται.

β) Ισορροπία μεταξύ Συναισθηματικής, Συμπεριφορικής και Γνωστικής Μάθησης

Η ενεργητική κατάρτιση περιλαμβάνει μια τριπλή προσέγγιση: την ενίσχυση των στάσεων, την ανάπτυξη και εξάσκηση δεξιοτήτων και την προώθηση της κατανόησης των εννοιών και των μοντέλων πίσω από το θέμα. Αν και ορισμένα προγράμματα κατάρτισης τείνουν να επικεντρώνονται σε έναν από αυτούς τους τομείς αποκλείοντας τους άλλους, είναι ζητούμενο οι συμμετέχοντες/ουσες όχι μόνο να γνωρίζουν κάτι, αλλά και να είναι σε θέση να το κάνουν.

Επιπλέον, είναι ζητούμενο να εξετάσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το διδασκόμενο αντικείμενο και να εξετάσουν πώς λειτουργεί για αυτούς/ές.

γ) Ποικιλία Προσεγγίσεων Μάθησης

Η ενεργητική κατάρτιση χρησιμοποιεί μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων κατάρτισης. Μια ποικιλία προσεγγίσεων μάθησης διατηρεί το ενδιαφέρον ζωντανό και μπορεί να βοηθήσει στην ελαχιστοποίηση των χρόνων διακοπής όταν τα επίπεδα ενέργειας είναι χαμηλά. Ένα άλλο και ακόμη πιο σημαντικό επιχείρημα υπέρ της ποικιλίας είναι ότι οι ενήλικοι/ες μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους. Η χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων μάθησης είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματική από μια μόνο προσέγγιση που μπορεί να λειτουργήσει για ορισμένους/ες αλλά όχι για άλλους/ες. Η κατανομή χρόνου, οι μορφές ομάδων και το φυσικό περιβάλλον μπορούν επίσης να ποικίλλουν για να ενισχύσουν την εμπειρία κατάρτισης.

δ) Ευκαιρίες για Συμμετοχή σε Ομάδες

Η συμμετοχή σε ομάδες έχει πλεονεκτήματα σε κάθε πρόγραμμα κατάρτισης. Η συμμετοχή της ομάδας μετακινεί την κατάρτιση από την παθητική στην ενεργητική. Η ομαδική δραστηριότητα εμπλέκει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη μαθησιακή διεργασία και τους/τις καθιστά συνεργάτες/ριες με τον/ην εκπαιδευτή/ρια. Η διδασκαλία περιορίζεται στο ελάχιστο, καθώς παρουσιάζονται μέθοδοι υψηλής συμμετοχής, όπως παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις προσομοίωσης και συζητήσεις περιπτώσεων.

ε) Αξιοποίηση της Εμπειρίας των Εκπαιδευόμενων

Κάθε συμμετέχων/ουσα σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης φέρνει σχετικές εμπειρίες στο μαθησιακό γεγονός. Ορισμένες από αυτές τις εμπειρίες θα είναι άμεσα εφαρμόσιμες, άλλες μπορεί να περιλαμβάνουν αναλογίες από προηγούμενες εργασίες ή καταστάσεις. Και στις δύο περιπτώσεις, μεγάλο μέρος της ενεργητικής μάθησης σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης προέρχεται από τους/τις συνομηλίκους/ες του/της. Μπορούμε να ενσωματώσουμε στο σχέδιό μας πολλές ευκαιρίες για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν ο ένας/η μία από τον άλλον/την άλλη.

στ) Ανακύκλωση Προηγούμενων Εννοιών και Δεξιοτήτων

Τα προγράμματα που περιλαμβάνουν ενεργητική κατάρτιση έχουν σχέδια που αναφέρονται συνεχώς σε προηγούμενες δεξιότητες και έννοιες και τις ενσωματώνουν. Στην πραγματικότητα, το πρόγραμμα σπουδών κινείται σπειροειδώς. Οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν την ευκαιρία να επανεξετάσουν όσα έχουν ήδη μάθει και να τα εφαρμόσουν σε πιο απαιτητικές εργασίες. Ό,τι έχει διδαχθεί προηγουμένως σπάνια παραβλέπεται, για να μην εμφανιστεί ποτέ ξανά. Αντίθετα, βασικές έννοιες και δεξιότητες επανεισάγονται καθώς το πρόγραμμα προχωρά.

ζ) Επίλυση Προβλημάτων στην Πραγματική Ζωή

Τα σχέδια ενεργητικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στον πραγματικό κόσμο. Δημιουργούνται ευκαιρίες για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος για να αντιμετωπίσουν και να βοηθήσουν στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τη δεδομένη στιγμή. Η εφαρμογή δεν είναι μόνο κάτι που συμβαίνει μετά την κατάρτιση. Είναι ένα σημαντικό σημείο εστίασης κατά τη διάρκεια της κατάρτισης. Οι συμμετέχοντες/ουσες μαθαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται πάνω στο δικό τους υλικό, περιπτώσεις και παραδείγματα. Αυτό δίνει στις πληροφορίες αμεσότητα και επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να αξιολογήσουν τη χρησιμότητά τους επί τόπου.

η) Πρόβλεψη για Μελλοντικό Σχεδιασμό

Στο τέλος οποιουδήποτε προγράμματος κατάρτισης, οι συμμετέχοντες/ουσες θα ρωτήσουν φυσικά: "Και τώρα τι;" Η επιτυχία ενός προγράμματος ενεργητικής κατάρτισης μετριέται πραγματικά από το πώς απαντάται αυτό το ερώτημα - δηλαδή, πώς μεταφέρεται στην εργασία αυτό που έχει μαθευτεί στο μάθημα. Ένας ενεργός σχεδιασμός κατάρτισης ολοκληρώνεται με την εξέταση των επόμενων βημάτων που θα κάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες και των εμποδίων που θα αντιμετωπίσουν καθώς εφαρμόζουν νέες ιδέες και δεξιότητες.

6.2. Διεξαγωγή Ενεργητικής Κατάρτισης

Μια αναζήτηση στο Διαδίκτυο σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές για εκπαιδευτές εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει τις ακόλουθες απαντήσεις:

- Εμπλοκή των καταρτιζόμενων σε μια δραστηριότητα τα πρώτα πέντε λεπτά.
- Συχνός έλεγχος για κατανόηση.
- Να είμαστε προετοιμασμένοι/ες να τροποποιήσουμε τα σχέδια με βάση τα σχόλια των συμμετεχόντων/ουσών και τις τεχνικές δυσκολίες.
- Χρησιμοποιούμε αυτοαποκάλυψη και χιούμορ για να αναπτύξουμε ένα ανοιχτό κλίμα.
- Ακούμε προσεκτικά και αντιστοιχίζουμε τι συμβαίνει με τις ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών.
- Χρησιμοποιούμε μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων μάθησης.
- Δίνουμε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες το «τι-γιατί-πώς» για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- Εξετάζουμε πού βρισκόταν η ομάδα, δίνουμε μια επισκόπηση του πού πηγαίνει και συνοψίζουμε περιοδικά στην πορεία.

Μπορούμε να ενσωματώσουμε την ενεργητική μάθηση στο σχεδιασμό του προγράμματός μας, αλλά στην υλοποίηση αυτού του προγράμματος δοκιμάζονται πραγματικά οι προσπάθειές μας. Όπως έχουμε ήδη τονίσει, ο σχεδιασμός δεν ολοκληρώνεται κατά τη στιγμή της υλοποίησης. Αντίθετα, η φάση υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι μια περίοδος συνεχούς προσαρμογής, βελτίωσης και επανασχεδιασμού.

Η διασφάλιση της επιτυχούς διεξαγωγής ενός προγράμματος κατάρτισης είναι μια διαδικασία που ξεκινά πριν από την άφιξη των συμμετεχόντων/ουσών. Η προετοιμασία είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά της επιτυχίας. Δεδομένου ότι πολλά θα συμβούν κατά τη διάρκεια του πραγματικού προγράμματος, πρέπει να βεβαιωθείτε ότι τα υλικά και ο εξοπλισμός είναι έτοιμα και ότι η φυσική διάταξη της αίθουσας εκπαίδευσης είναι κατάλληλη. Ως εκπαιδευτής/ρια αυτής της εκδήλωσης, πρέπει να είμαστε και ψυχικά προετοιμασμένοι/ες. Ο χαιρετισμός των συμμετεχόντων/ουσών, η έγκαιρη δημιουργία σχέσης, η παρουσίαση του εκπαιδευτικού σας προγράμματος και η πρόσκληση για σχόλια είναι επίσης σημαντικά αρχικά βήματα.

Μετά την πρώτη επαφή με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, έχουμε την ευκαιρία να τους/τις καθοδηγήσουμε σε όλο το πρόγραμμα. Η αξιοπιστία μας ως ηγέτη/ριας εξαρτάται από την ικανότητά μας να θέτουμε κανόνες ομάδας, να εξαλείφουμε τη σπατάλη χρόνου τους σπαταλητές χρόνου στην κατάρτιση, να τραβάμε την προσοχή της ομάδας, να κερδίζουμε τους/τις επιφυλακτικούς/ές συμμετέχοντες/ουσες και να διαχειριζόμαστε δύσκολες συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να είναι ένα δύσκολο έργο για πολλούς/ες εκπαιδευτές/ριες. Ευτυχώς, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών που θα μας βοηθήσουν να αποκτήσουμε τον έλεγχο και να καθιερωθούμε ως αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ρια της εκπαιδευτικής ομάδας.

Η πρόκληση της διεξαγωγής ενός ενεργητικού προγράμματος κατάρτισης είναι πιο εμφανής κατά τη διάρκεια του μεσαίου τμήματος του προγράμματος, όπου καλύπτεται το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου. Εδώ, έχουμε δύο διαφορετικούς ρόλους ως εκπαιδευτής/ρια: ως εμπνευστής/ρια όταν κάνουμε παρουσιάσεις και ηγούμαστε των συζητήσεων, και ως συντονιστής/ρια καθώς καθοδηγούμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε δομημένες (και συχνά ομαδικές) δραστηριότητες. Σε αυτό το σημείο, η επιτυχία μας θα εξαρτηθεί από το πόσο καλά παρουσιάζουμε πληροφορίες, ηγούμαστε των συζητήσεων, κατευθύνουμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μέσω δραστηριοτήτων και κάνουμε αποτελεσματικές μεταβάσεις από το ένα μέρος του προγράμματος στο άλλο.

Η ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης μπορεί να είναι τόσο δύσκολη όσο και η έναρξή του. Μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων είναι ο τρόπος με τον οποίο εξετάζουμε το πρόγραμμα, χειριζόμαστε τις υπόλοιπες ερωτήσεις, καθοδηγούμε το αίτημα επιστροφής στην εργασία, και ολοκληρώνετε με φιλικό και ομαδικό τρόπο.