Επαναπροσδιορίζοντας τη μετασχηματιστική δυναμική των κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών

Ευαγγελία Φρυδάκη*

Περίληψη

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης προτείνονται ως ιδεώδεις τόποι επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Στους σχετικούς ακαδημαϊκούς λόγους αναδύεται μια διάκριση ανάμεσα: α) στους λόγους που συνδέουν τη συνεργασία με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, και β) εκείνους που περιγράφουν τη συνεργασία ως μια κοινή δυναμική διαμόρφωσης ενός σχολείου, όπου οι τάξεις θα μετασχηματιστούν, επίσης, σε κοινότητες μάθησης. Η έρευνα σήμερα προσανατολίζεται περισσότερο στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως οργανωσιακά σχήματα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά υπολείπεται στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών της συνεργασίας τους που την καθιστούν πιο επωφελή –σε σχέση με τον σκοπό της.

Η εισήγηση παρουσιάζει μια «μελέτης περίπτωσης» που αναδεικνύει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε μια κοινότητα μάθησης, που ξεκίνησε ως ομάδα εργασίας για την εκπόνηση ενός Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) και μεταμορφώθηκε σε κοινότητα μάθησης με αντίστοιχο αποτύπωμα στο εκπαιδευτικό έργο. Σύμφωνα με την αναστοχαστική αποτίμηση, το αποτέλεσμα αυτό απέρρευσε από την ελεύθερη και διαλογική διαμόρφωση, από τους εκπαιδευτικούς, μιας κοινής αντίληψης για το τι συνιστά βελτίωση της διδασκαλίας και πώς συνδέεται με τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Η κοινή αυτή αντίληψη φαίνεται να μετέφερε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας τους στις σχολικές τάξεις μετασχηματίζοντάς τες σε κοινότητες μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: *κοινότητες μάθησης, συνεργασία εκπαιδευτικών, ποιοτικά χαρακτηριστικά, μελέτη περίπτωσης*

* Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

1. Νοηματοδοτήσεις της έννοιας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις κοινότητες μάθησης

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης προτείνονται από καιρό ως ιδεώδεις τόποι ανάπτυξης της επαγγελματικής μάθησης και γνώσης στα σχολεία, αντικαθιστώντας την κλειστή αναπαράσταση της επαγγελματικής εργασίας με την οικοδόμηση συνεργασιών μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ο σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να επισκοπήσει το πεδίο, να αναδείξει τα ανοιχτά ζητήματα, και στη συνέχεια να παρουσιάσει μια «μελέτη περίπτωσης», που επαναπροσδιορίζει τους θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς.

Αν και οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης θεωρούνται «μία από τις πλέον υποσχόμενες και ευρέως υιοθετημένες πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής μάθησης και γνώσης στα σχολεία» (Hargreaves & Goodson, 2007, xviii), η επισκόπηση των ακαδημαϊκών λόγων που περιγράφουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στις κοινότητες οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχουν δύο διακριτές προσεγγίσεις στην έννοια της συνεργασίας, με σημαντικές αποκλίσεις ως προς τους στόχους, τα μέσα και την ίδια τη νοηματοδότησή της (Huffman & Jacobson, 2003· Westheimer, 2008· Wenger, 2009 [1998]).

Η πρώτη προσέγγιση περιγράφει τη συνεργασία από την οπτική του Wenger (2009 [1998]), ο οποίος ήταν και αυτός που καθιέρωσε τον όρο «κοινότητες πρακτικής». Τις όρισε ως «ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον ή ένα πάθος για κάτι που κάνουν, και μαθαίνουν να το κάνουν καλύτερα, αλληλεπιδρώντας τακτικά». Η υποκείμενη παραδοχή είναι ότι η γνώση ενυπάρχει στις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, και κατανοείται καλύτερα μέσα από διαδικασίες συλλογικού κριτικού στοχασμού με συναδέλφους που έχουν ίδιες εμπειρίες (Buysse et al., 2003). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης, με την ανάπτυξη της συλλογικής αποστολής και της κοινωνικής ευθύνης (Lieberman, 1995· Meier, 1995· Hargreaves, 1994). Θεμελιώνεται σε δημοκρατικές και χειραφετικές παραδοχές, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η συλλογική ευημερία, η αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των ατόμων και των μειονοτήτων. Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών καθορίζονται από το κοινό πεδίο ενδιαφέροντος ή το κοινό όραμα (Vankriegen et al., 2017), και η συμμετοχή σ' αυτές είναι εθελοντική. Η προσέγγιση αυτή εμπίπτει στην

κυρίαρχη αντίληψη για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στις δεκαετίες ’80 και ’90.

Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται σε ένα οργανωσιακό σχήμα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με και από τους συναδέλφους (Westheimer, 2008), που συνδέει στενά τη συνεργασία με την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της μάθησης, κυρίως ως προς τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Vescio et al., 2008· Katzenbach & Smith, 2005, στο Vankriegen, 2015). Η μετατόπιση προς τη μάθηση των μαθητών είναι εμφανής: «η αποστολή δεν είναι απλά να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές διδάσκονται, αλλά να επιβεβαιωθεί ότι μαθαίνουν» (DuFour, 2004, 5). Η φιλοσοφία της μάθησης εντός του οργανισμού, η ικανότητα, δηλαδή, των οργανισμών να «μαθαίνουν», για να προσεγγίζουν καλύτερα τους στόχους τους (Vescio, et al., 2008), απηχεί τα ιδεώδη της επιχειρησιακής αποτελεσματικότητας που κυριάρχησαν με την έναρξη του 21ου αιώνα και θεσμοποιείται από διεθνείς οργανισμούς, όπως ο OECD (2010). Τα μέλη της κοινότητας εμπλέκονται συντονισμένα σε κοινούς σχεδιασμούς, κοινές δράσεις και αξιολογήσεις, με στόχο την ανάπτυξη των μαθητών και του σχολείου (Thompson et al., 2004· Vescio et al., 2008). Η νέα επιχειρησιακή αυτή κουλτούρα βασίζεται σε κοινές δεσμεύσεις και αμοιβαία λογοδοσία, και η απόδοσή της εξετάζεται υπό το πρίσμα της αποτελεσματικότητας ως προς την εκπλήρωση των στόχων (Katzenbach & Smith, 2005, στο Vankriegen, 2015, 25). Το ενδιαφέρον, το πάθος, οι αξίες της συλλογικής αποστολής και της κοινωνικής ευθύνης έχουν υποχωρήσει.

2. Τροπές της σύγχρονης έρευνας και σημεία προβληματοποίησης

Το σύγχρονο ερευνητικό ενδιαφέρον, ενώ προσανατολίζεται περισσότερο στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως οργανωσιακά σχήματα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών, δεν κάνει ευδιάκριτες τις διαφορές των δύο πλαισίων για τις αρχές και τους σκοπούς της συνεργασίας. Σαν να υπονοείται ότι η θεωρία του Wenger διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει και τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Swanson et al., 2018). Στο διευρυμένο αυτό πλαίσιο, που αποσιωπά όμως τις παραδοχές του, η έρευνα εστιάζει κυρίως: α) σε χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και β) στη σύνδεση της κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και τη μάθηση των μαθητών. Μια σύ-

ντομη επισκόπηση των ευρημάτων τους, θα αναδείξει και κάποια από τα ελλείμματά τους:

α) Χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης: Πώς αναγνωρίζεται ότι μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης όντως υφίσταται; Σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως τέτοια κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα μαθήματα των συναδέλφων τους με γνήσιο ενδιαφέρον· αντιμετωπίζουν από κοινού τις προκλήσεις της διδασκαλίας· υποβάλλουν τις πρακτικές τους σε κριτική διερώτηση και αμφισβήτηση· συνεργάζονται για να εξετάσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και μαθαίνουν να επανασχεδιάζουν και να αξιολογούν τις διδασκαλίες τους· οργανώνουν εργαστήρια· καθιερώνουν και διατηρούν κανόνες επικοινωνίας και εμπιστοσύνης· αναπτύσσουν σε τέτοιο βαθμό μια συνεργατική εργασιακή κουλτούρα που απαξιώνουν πλέον ολοκληρωτικά την ιδιωτικοποιημένη αντίληψη που είχαν στο παρελθόν για τη δουλειά τους (Reeves et al., 2017· Stoll & Louis, 2007). Οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, συλλογικής εργασίας και συνεργασίας διαπιστώνεται ότι τους οδηγούν σε υψηλή ικανοποίηση από το επάγγελμα τους (Forte & Flores, 2014· Johnson et al., 2012).

β) Σύνδεση της κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών με τη μάθηση των μαθητών: Ευρήματα από δύο μεγάλες επισκοπήσεις ερευνών (Reeves et al., 2017· Vescio et al., 2008) και από μεμονωμένες έρευνες (Levine & Marcus, 2010), αναδεικνύουν μερικές όψεις της βελτίωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν οι ίδιοι σε κοινότητες μάθησης: Οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν το ρεπερτόριο των διδακτικών τους στρατηγικών· ακόμη και όταν δεν προσπαθούν να είναι καινοτόμοι, δηλώνουν ότι η μεταξύ τους συνεργασία βελτιώνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Moolenaar et al., 2012 στο Reeves et al., 2017, 228). Οι πρακτικές τους επικεντρώνονται σταδιακά περισσότερο στους μαθητές· αναπτύσσουν πιο ευέλικτες τεχνικές ρύθμισης της τάξης ή αλλάζουν τον ρυθμό διδασκαλίας για να φιλοξενήσουν διαφορετικά επίπεδα γνώσης· αντικαθιστούν τα τυπικά ή/και μηχανικά καθήκοντα μάθησης (π.χ. συμπλήρωση κενών σε ένα φύλλο εργασίας) με προσεγγίσεις που ενεργοποιούν περισσότερο τους μαθητές. Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί που εστιάζουν στο ότι μαθαίνουν να σχεδιάζουν καλύτερα τα μαθήματά τους για τις τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες ή να δομούν περισσότερο τη διδασκαλία τους σε κατευθυντήριες αξίες όπως ο σεβασμός, η πειθαρχία και η αριστεία (Strahan, 2003, στο Vescio et al., 2008).

Αν και η έρευνα δείχνει ότι, κατά κανόνα, οι «ισχυρές κοινότητες μάθησης είναι σημαντικοί παράγοντες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και

τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις» (Little, 2002, 936), σπάνια αποκαλύπτει τα αποτελέσματα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών, εκτός από γενικές διαπιστώσεις ότι, εφόσον βελτιώνεται η διδασκαλία, βελτιώνεται και η ποιότητα της μάθησης (Luyten & Bazo, 2019· Reeves et al., 2017· Vescio et al., 2008), ή ότι παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου καθώς και διαφορετικοί ορισμοί και σκοποί της συνεργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ανάλογα το αποτύπωμα της συνεργασίας τους στις τάξεις (Reeves et al., 2017).

Παράλληλα, υπάρχουν ευρήματα για τις αρνητικές συνέπειες της συνεργασίας. Ειδικά όταν αυτή σχεδιάζεται κεντρικά –με διαδικασίες από την κορυφή προς τα κάτω– και χαρακτηρίζεται από τυποποιημένες διαδικασίες, από αδιάκοπη, πιεστική λογοδοσία και από την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως «μέσων» για τη μάθηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών, μπορεί να φέρει το αντίθετο αποτέλεσμα: να υπονομεύσει την επιθυμία και την ικανότητά τους για ανάπτυξη (Swanson, et al., 2018· Smetser, 2007 στο Reeves et al., 2017· Levine & Marcus, 2010· Rone, 2009· Smith, 2009· Westheimer, 2008· Huberman, 1995).

Δύο σημεία που αξίζει να προβληματοποιήσουμε:

i) Μήπως η πολλαπλότητα των ορισμών της συνεργασίας, η αποσιώπηση των παραδοχών που τη θεμελιώνουν αλλά και του σκοπού τον οποίο αυτή υπηρετεί, δυσχεραίνουν την κατανόηση και την αποτίμηση των μηχανισμών που την κάνουν αποτελεσματική ή αναποτελεσματική; Δεν είναι λ.χ., σημαντικό να ορίζεται αν η ανάπτυξη των μαθητών, στην οποία αποσκοπεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών στις κοινότητες, ορίζεται ως βελτίωση των επιδόσεων ή ως συνολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητάς τους (Frydaki, 2011· Ayers, 2004);

ii) Οι νέοι τρόποι μάθησης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στις κοινότητες και οι μορφές που παίρνει η διάχυσή τους στις σχολικές τάξεις, ώστε να ενεργοποιεί τη μάθηση των μαθητών, συνδέονται αρκετά; Π.χ., η γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί με τη συνεργασία τους είναι σύστοιχη με εκείνη που προάγουν στις τάξεις; Αν, δηλαδή, μαθαίνουν να υποβάλλουν τις πρακτικές τους σε κριτική διερώτηση και αμφισβήτηση, επιδιώκουν να μάθουν στους μαθητές τους να διερωτώνται και να αμφισβητούν; Επιδιώκουν, τελικά, να μετασχηματίσουν τις τάξεις τους σε κοινότητες μάθησης μαθητών; Και αν ναι, ποιο είναι το αποτέλεσμα;

Η αρχική διάκριση ανάμεσα στη νοηματοδότηση της συνεργασίας στις κοινότητες μάθησης με όρους αποτελεσματικότητας και με όρους μετασχηματιστικής δυναμικής του σχολείου, η οποία επανέρχεται από

πολύ σύγχρονους ερευνητές (Reeves et al., 2017· Laviè, 2006) μας θυμίζει ότι είναι δύσκολο να αποτιμήσουμε τα αποτελέσματά της συνεργασίας, ανεξάρτητα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς τους οποίους ρητά ή υπόρρητα υπηρετεί. Στη βάση αυτή, ακολουθεί η παρουσίαση μιας 'περίπτωσης' κοινότητας μάθησης, η οποία φωτίζει κάποιους από τους όρους που δυνάμει αναδεικνύουν μια κοινότητα μάθησης σε τόπο επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και δυναμικού μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου.

3. Μια μελέτη «περίπτωσης»: η μετασχηματιστική δυναμική των κοινοτήτων

3.1. Περιγραφή του πλαισίου διαμόρφωσης και δράσης της κοινότητας μάθησης

Η κοινότητα της 'περίπτωσης' στην οποία αναφερόμαστε δεν υπήρξε μια τυπική επαγγελματική κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Συγκροτήθηκε από μια ακαδημαϊκή υπεύθυνη και τρεις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς/ φιλολόγους (Ε1, Ε2, Ε3), από τους οποίους οι δύο εργάζονταν στο ίδιο σχολείο, για την εκπόνηση Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Μπορούμε να την αποκαλούμε, λοιπόν, ομάδα, έως ότου φανεί τι τη μεταμόρφωσε σε κοινότητα.

Είχε προηγηθεί μια έρευνα που είχε διενεργήσει η ακαδημαϊκή υπεύθυνη με έναν από τους τρεις εκπαιδευτικούς που προαναφέρθηκαν (Ε1). Στην έρευνα αυτή είχε αναδειχτεί η δυνατότητα της ανάπτυξης μιας νέας σχολικής αναγνωστικής πρακτικής, που ονομάστηκε 'ερμηνευτικός διάλογος' και που μετατόπιζε το βάρος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης από τη γνώση του περικειμένου ή των μηχανισμών του κειμένου σε έναν ουσιαστικό διάλογο των μαθητών με τα θέματα που θέτουν ή τα ερωτήματα που γεννούν οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης. Τον διάλογο θα τον κινούσαν αυτά τα ερωτήματα, τα οποία κατά την κρίση των μαθητών θέτει κάθε κείμενο και τα οποία θα γίνονταν «κέντρα αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών έως ότου χτισθεί σταδιακά μια πολύπλευρη και δυναμική κατανόηση» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018, 375).

Η ερευνητική βάση που προϋπήρξε αποτέλεσε μια εγγύηση ότι δεν θα εκπονείτο ένα ΠΣ επί χάρτου και εξαρχής οριστικοποιημένο, αλλά ένα 'ανοιχτό' ΠΣ που θα συνέχιζε να δοκιμάζεται και να διαμορφώνεται από τη δουλειά στις τάξεις, μέχρι να φτάσει σε κάποιον βαθμό οριστικοποίη-

σης. Αυτό και συνέβαινε. Κάθε νέα πρόταση την οποία η ομάδα διαπραγματευόταν, δοκιμαζόταν στις τάξεις των τριών εκπαιδευτικών, αλλά και διαχεόταν στη δική τους σχολική κοινότητα. Τα μέλη της ομάδας είχαν συμφωνήσει στα βασικά συμπεράσματα της ερευνητικής βάσης που προϋπήρξε και, επομένως, το ισχυρό τους ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, θεμελιώθηκε σε κοινές παραδοχές για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της. Τέλος, επειδή ακριβώς η εκπόνηση του ΠΣ είχε και ερευνητικό χαρακτήρα, δεν υπήρχαν προειλημμένες αποφάσεις, και αυτό άνοιγε τον χώρο για την ισοτιμία των φωνών. Αυτοί υπήρξαν οι τρεις αφετηριακοί όροι: ερευνητικός προσανατολισμός, ανοιχτό πλαίσιο συνεργασίας, και ισοτιμία των φωνών.

3.2. Πώς μια ομάδα εργασίας μεταμορφώθηκε σε κοινότητα μάθησης;

3.2.1. *Σύντομη αναφορά στη μέθοδο*

Πώς, όμως, αυτά εδραιώθηκαν, πώς έφεραν αποτελέσματα και ποια ήταν αυτά; Τα συμπεράσματα που ακολουθούν αναδύθηκαν με τη 'θεματική ανάλυση' των δεδομένων της αναστοχαστικής αποτίμησης της συνεργασίας (αναστοχαστικά ημερολόγια, ημερολόγια συναντήσεων, ηχογραφημένα διαλογικά στιγμιότυπα) (Ντελλής, κ.α., 2019). Η 'θεματική ανάλυση' είναι μέθοδος επεξεργασίας λόγου, που αποσκοπεί στο να εντοπίζει και να οργανώνει μοτίβα νοημάτων στα λεγόμενα θέματα (Willig, 2015, 151-155) και κρίθηκε πρόσφορη επειδή επιτρέπει την περαιτέρω ερμηνευτική σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και στοχασμό πάνω στη σχέση μεταξύ τους (Τσιώλης, 2018, 103).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα ευρήματα συσχετίσθηκαν α) με τα ευρήματα της ανάλυσης τριετούς σειράς συνεντεύξεων από μαθητές/-τριες που διδάσκονταν το μάθημα της Λογοτεχνίας με το νέο ΠΣ (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022) και β) της αφηγηματικής-βιογραφικής έρευνας του Τσάφου (2021) στην οποία τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας. Το δεύτερο αυτό στάδιο της 'τριγωνοποίησης' των ευρημάτων υπήρξε και η κρίσιμη ασφαλιστική δικλείδα για τη διασφάλιση της εμπιστευσιμότητας (trustworthiness) της ανάλυσης (Morse, 2018· Guba & Lincoln, 1994, 112-114). Όσον αφορά τη 'μεταβιβασιμότητα' (transferability), το ποιοτικό αντίστοιχο της ποσοτικής γενικευσιμότητας (generalization), εξυπηρετείται εύκολα από τις μελέτες περίπτωσης ως

δυνατότητα στρατηγικής επέκτασης τέτοιων ερευνών σε όμοια και σε παρεμφερή πεδία (Bazeley, 2013, 411).

3.2.2. *Η ανάδυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της συνεργασίας*

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, όπως περιγράφηκε, αυτό που μετασχημάτισε την ομάδα σε κοινότητα μάθησης εντοπίζεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας:

Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η κοινή αίσθηση σκοπού. Τα μέλη της ομάδας απέκτησαν γρήγορα την επίγνωση ότι αυτό που επιδίωκαν να διαμορφώσουν με τη συνεργασία υπερέβαινε μια αόριστη «βελτίωση» του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ανταλλαγής απόψεων. Όπως το διατύπωσε ο Ε2 στην ίδια αναστοχαστική αποτίμηση: «Υπήρξε ενθουσιασμός, δημιουργικότητα, ανταλλαγή απόψεων, διαφωνία, [..]. Υπήρξε όμως και μια ανομολόγητη παραδοχή, ότι εδώ κάτι ψάχνουμε σοβαρό». Το σοβαρό αναδύθηκε σταδιακά: ήταν ο κοινός προσανατολισμός στην ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μαθητών, τη συνολική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση μέσα από μια μάθηση με νόημα γι' αυτούς, αντί της στενής εστίασης στην άνοδο των επιδόσεών τους. Η επίγνωση του σκοπού έγινε ρητή συλλογική δέσμευση.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της συνεργασίας, που στερέωσε και την κοινή αίσθηση σκοπού, ήταν το ότι ο ερμηνευτικός διάλογος ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αναπτυσσόταν παράλληλα με εκείνον που δοκιμαζόταν συνεχώς στο πεδίο. Υπήρξε μια συναίνεση ότι μια συνεργασία που αποσκοπούσε να διαμορφώσει τους όρους για έναν ελεύθερο και ταυτόχρονα οργανωμένο διάλογο στις τάξεις, έπρεπε να διεξάγεται με τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά με αυτά που θα αποτελούσαν εγγυήσεις για να αναδυθεί το «ελεύθερο και ταυτόχρονα οργανωμένο» (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022, 208): εμπιστοσύνη, αποδοχή, σεβασμό, αλλά και διυποκειμενικό έλεγχο. Παράλληλα, ο διάλογος των μελών της κοινότητας αποκτούσε και κοινά διαδικαστικά χαρακτηριστικά με εκείνα του ερμηνευτικού διαλόγου που διαμορφωνόταν προοδευτικά στο σχολείο: Κάποιος έθετε ένα ερώτημα, και οι άλλοι τοποθετούνταν λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις που είχαν ήδη ακουστεί. Στην πορεία ανέκυπταν διαφορετικά ερωτήματα, που άνοιγαν άλλους διαλογικούς κύκλους (Ντελλής κ.α., 2019). Κατά την Ε2 (Τσάφος, 2021, 167):

«Τώρα πια μπαίνω στην τάξη, κάθομαι σε έναν κύκλο με τους μαθητές μου, κάνω ερμηνευτικό διάλογο μαζί τους και δεν είμαι μόνη: έχω μαζί

μου την [Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη], τον Ε1, τον Ε3. Κάπως έτσι αναπτύχθηκα επαγγελματικά, αφού πρώτα εμπλουτίστηκα ατομικά μέσα από έναν πολυεπίπεδο διάλογο, άκρως ανθρώπινο και ουσιαστικό. Διάλογο που αναζητώ και επιδιώκω πια στις τάξεις και έξω από αυτές».

Το τρίτο χαρακτηριστικό της συνεργασίας απέρρευσε από το προηγούμενο: η συλλογική συγκρότηση της γνώσης και των σημασιοδοτήσεων μέσα στην ομάδα. Σύμφωνα με τις διαλογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, ο ίδιος ο διάλογος, ενεργοποιώντας τη σκέψη και εκπαιδεύοντας στη διαπραγμάτευση, συμβάλλει στην επανεφεύρεση της γνώσης και του νοήματος (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022· Onstein & Levine, 2008). Όπως αναφέρει ο Ε3 (Ντελλής κ.α., 2019), «ο τρόπος με τον οποίο διαπραγματευτήκαμε όλα τα σημεία αιχμής που προέκυψαν στην πορεία, ήταν, κατά τη γνώμη μου, το σπουδαιότερο στοιχείο της συνεργασίας μας. Μας οδηγούσε να συνειδητοποιούμε και να διευρύνουμε τις θέσεις μας. Έτσι, σιγά-σιγά διαμορφώναμε μια κοινή γλώσσα για όσα μας απασχολούσαν και μέσα από αυτή ενισχυόταν η δυνατότητά μας να ορίζουμε συλλογικά τα πράγματα». Αυτό δημιουργούσε ένα διυποκειμενικό περιβάλλον, κάτι δηλαδή ευρύτερο και πιο δυναμικό από την έκφραση και τη σύνθεση προσωπικών απόψεων. Το ίδιο περιβάλλον διαμορφωνόταν παράλληλα και στις τάξεις: η ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας των μαθητών επεκτεινόταν σε ενδυνάμωση της κοινότητας της τάξης, που παράγει κοινή γνώση και μετασχηματίζει ταυτόχρονα, τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, και μαθητών μεταξύ τους.

Ο κρίσιμος παράγοντας που φαίνεται να μετέτρεψε τελικά την ομάδα εργασίας σε κοινότητα μάθησης ήταν οι σύστοιχες ποιότητες ανάμεσα στις διαδικασίες της συνεργασίας και τις διαδικασίες που η ομάδα προσδοκούσε να εμφανιστούν στις τάξεις. Η κοινότητα μάθησης δεν διαμορφώθηκε επειδή τα μέλη της ομάδας εργασίας εργάζονταν ώρες μαζί και αντάλλασσαν απόψεις· αλλά επειδή συνδιαμόρφωσαν μια κοινή και ακηδεμόνευτη αντίληψη για τον σκοπό της δουλειάς τους, και έδειξαν τη μέγιστη δεκτικότητα στη φωνή των άλλων, έως το σημείο να μετατοπίζονται σε σχέση μ' αυτήν.

Οι μαθητές σε σειρά συνεντεύξεων σε διάρκεια τριών ετών, αποτίμησαν την εμπειρία με τον ίδιο τρόπο (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022). Και εκείνοι έκριναν ότι οι τάξεις τους, στις οποίες δοκιμάστηκε ο ερμηνευτικός διάλογος, έγιναν κοινότητες μάθησης, όχι επειδή αντάλλασσαν απόψεις για τα κείμενα· αλλά επειδή εκπαιδεύτηκαν να ανταποκρίνονται τις απόψεις των συμμαθητών τους και να δομούν τη συνέχεια του λόγου

τους και ως απόκριση σ' αυτές (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, ό.π., 187)· επειδή, τέλος, και στα δύο πεδία, η αλληλεπίδραση ήταν απολύτως ισότιμη, δημοκρατική και διαποτιζόταν από την εμπιστοσύνη και την επικοινωνιακή ηθική. Στο απόσπασμα του λόγου του μαθητή που ακολουθεί, είναι εμφανής η αντιστοιχία με όσα κατέθεσε προηγουμένως το μέλος της ομάδας ως προς το διυποκειμενικό περιβάλλον:

«Η συμμαθήτριά μου πριν από λίγο έλεγε ότι [ο τρόπος που κάναμε τη λογοτεχνία] σε έκανε να «σκέφτεσαι γιατί λες αυτό που λες». Νομίζω, πέρα από αυτό, ότι συχνά σε αυτές τις συζητήσεις σε έβαζε να σκέφτεσαι «γιατί ακούς αυτά που ακούς, γιατί λέει ο καθένας αυτά που λέει». Και νομίζω ότι αυτό είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό. [Το μάθημα] μου το ανέπτυξε πάρα πολύ αυτό, δηλαδή περισσότερο έμαθα να ακούω παρά να μιλάω, και το εκτιμώ πάρα πολύ αυτό. Δηλαδή το να μπορείς να ακούς τον άλλον, να καταλαβαίνεις τι λέει και να καταλαβαίνεις γιατί μπορεί να το λέει αυτό. Να δεις μέσα από τα μάτια του άλλου, είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο, αλλά, άμα το προσπαθήσεις, σε βοηθά πάρα πολύ ως άνθρωπο να αναπτύξεις τη σκέψη σου, τα συναισθήματά σου […]. Όλο αυτό μου έχει δημιουργήσει πολλούς νέους ορίζοντες, πολλές νέες σκέψεις και σε αυτό έχει συνεισφέρει σίγουρα το μάθημα. Η τέχνη δεν είναι κάτι προσωπικό, είναι κάτι κοινωνικό και πρέπει να το μοιράζεσαι, να το συζητάς».

3.3. Η σχεσιακή/διυποκειμενική συγκρότηση του σκοπού της συνεργασίας και η διείσδυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της συνεργασίας στις σχολικές τάξεις

Το «κοινό αφηγηματικό κεφάλαιο» (Goodson, 2019: 140) που προέκυψε ανάμεσα στην κοινότητα και τους μαθητές δεν ανέδειξε μόνο τον πλούτο και την αναπτυξιακή προοπτική του ΠΣ το οποίο τελικά εφαρμόστηκε (ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019), αλλά και κάποια χαρακτηριστικά της συνεργασίας με εμφανή τη δυναμική του μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου: την παραλληλία ανάμεσα στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης στις κοινότητες των εκπαιδευτικών και των τάξεων, τις κοινές ηθικές τους ποιότητες (εμπιστοσύνη και επικοινωνιακή ηθική) και την μετα-θετικιστική αντίληψη της γνώσης και του νοήματος ως διαλογικά συγκροτούμενων. Με μια γενικότερη διατύπωση, η κοινή αποτίμηση της εμπειρίας από τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών και της ομάδας των μαθητών ανέδειξε τη συνάφεια ανάμεσα σ' αυτό που κατακτούν οι εκπαιδευτικοί σε μια κοινότητα που

τους τροφοδοτεί και σ' αυτό που θέλουν να δημιουργήσουν στις τάξεις (Frydaki, 2011· Laviè, 2006· Sarason, 1990).

Το εύρημα αυτό επαναπλαισιώνει τον «κοινωνική» οπτική του Wenger, εμβολιάζοντάς την με στοιχεία των διαλογικών προσεγγίσεων, κατά τις οποίες η σκέψη αλλά και το «εγώ» συγκροτούνται και νοηματοδοτούνται μέσα από την ύπαρξη του άλλου, σχεσιακά και διυποκειμενικά (Gergen, 2021· Bakhtin, 1986). Οι «επισωρεύσεις νοήματος πάνω στο νόημα, φωνής πάνω στη φωνή, η ενίσχυση μέσω της ένωσης (αλλά χωρίς ταύτιση)» (Μπαχτίν, 2014: 174) παράγουν νέες σημασίες, πολύπλευρες ερμηνείες, ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας, αλλά και μια ηθική και πολιτική στάση που διαποτίζεται από έναν συνειδητοποιημένο τρόπο να συνυπάρχεις ελεύθερα και μαζί συνδεδεμένα.

Η μετατόπιση από τον σκοπό ή/και το όραμα μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών στο πώς αυτά οικοδομούνται μέσα στις κοινότητες συνδέει το σχετικό πεδίο έρευνας με διαφορετικού τύπου ερωτήματα όπως: Τι τύπο εκπαιδευτικών θέλουμε να διαμορφώσουμε στις κοινότητες μάθησης; Τι τύπο εγγράμματων ταυτοτήτων και πολιτικών υποκειμένων θέλει να διαμορφώσει το σχολείο; Πώς η συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι ποιότητές της μπορεί να μεταγγιστεί σε συνεργασία των μαθητών με αντίστοιχες ποιότητες; Ένας τέτοιος θεωρητικός και ερευνητικός προσανατολισμός θα μπορούσε να μας δείξει πολύ περισσότερα για τις πτυχές και τα όρια της μετασχηματιστικής δυναμικής των κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ayers, W. (2004). *Teaching Toward Freedom: Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*, Boston, Beacon Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*, Austin, University of Texas Press.

Bazeley P. (2013). *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). "Communities of practice: Connecting what we know with what we do", *Exceptional Children,* 69, No.3, pp. 263-277.

DuFour, R. (2004). "What is a 'Professional Learning Community"? *Educational Leadership,* 61, No.8, pp. 6 [electronic version].

European Union & OECD (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based*

on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS), Education and Culture DG and OECD.

Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). "Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers", *European Journal of Teacher Education,* 37, No.1, pp. 91-105.

Frydaki, E. (2011). "Fostering humanity through interpretive dialogue in teacher communities", in Veugelers, W. (ed.*), Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity,* Rotterdam, Sense Publishers, pp. 163-179.

Gergen, K. J. (2021 [2009]). *Η σχεσιακή ύπαρξη. Πέρα από τον εαυτό και την κοινότητα* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης), Φ. Ίσαρη & Ο. Κωνσταντίνου (Επιμ.), Αθήνα, Πεδίο.

Goodson, I. (2019). *Η Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος και της Εκπαίδευσης. Διερευνώντας τη ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Σ. Φιλίππου, Λ. Κληρίδης), Αθήνα, Gutenberg.

Guba, E.G., Lincoln Y.S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research", in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of qualitative research,* Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 105-117.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*, New York, Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2007). Series Editors Preface, in Stoll, L. & Seashore Louis, K. (eds.), *Professional Learning communities, divergence, depth and dilemmas*, Maidenhead, UK, McGraw Hill Education, Open University Press, pp. xviixx.

Huberman. M. (1995 [1992]). "Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα" (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G., (eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών,* Αθήνα, Πατάκης, σσ. 193-223.

Huffman, J. & Jacobson, A. (2003). "Perceptions of professional learning communities", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice,* 6, No.3, pp. 239-250. DOI: 10.1080/1360312022000017480

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). "How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement", *Teachers College Record,* 114, No.10, pp. 1-39.

Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). "How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning", *Teaching and Teacher Education,* 26, No.3, pp. 389-398.

Lieberman, A. (ed.) (1995). *The work of restructuring schools: building from the ground up*, New York, Teachers College Press.

Luyten, H. & Bazo, M. (2019). "Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centered teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education", *Studies in Educational Evaluation,* 60, pp. 14-31.

Morse J. (2018). "Reframing Rigor in Qualitative Inquiry", in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th edition)*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 796-817.

Μπαχτίν, Μ. (2014 [1986]). *Δοκίμια Ποιητικής* (μτφρ. Γ. Πινακούλας), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ντελλής, Α., Παπαγεωργάκης, Δ., Ραυτοπούλου, Α., Φρυδάκη, Ε. (2019). «Αναπτύσσοντας διαλογικά και αναστοχαστικά ένα ΠΣ με κέντρο τον ερμηνευτικό διάλογο», στο *3ο Συμπόσιο για έρευνα δράση: Η αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας: ακαδημαϊκό, θεσμικό πλαίσιο & εκπαιδευτική πράξη σε έναν αλληλεπιδραστικό προσανατολισμό*, συνδιοργάνωση ΙΕΠ, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, ΦΚΣ – ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ-ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Αθήνα: 29-30/6 2019/ υπό δημοσίευση στο Action Researcher in Education.

Onstein, A., & Levine, D. (2008). *Foundations of education (10η έκδοση)*, Boston, New York, Houghton Mifflin Company.

Παπαγεωργάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα», στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία,* Αθήνα, Gutenberg, σσ. 367-378.

Reeves, P. M., Hung Pun, W., Sun Chung, K. (2017). "Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement", *Teaching and Teacher Education,* 67, pp. 227-236.

Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?*, San Francisco, Jossey-Bass.

Smith, G. (2009). If teams are so good. Science teachers' conceptions of teams and teamwork. Queensland University of Technology. Doctoral dissertation http://eprints.qut.edu.au/31734/1/Gregory_Smith_Thesis.pdf.

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas (Professional learning)*, Maidenhead, McGraw-Hill/Open University Press.

Swanson, C., Earl Rinehart, K., & Mills, J. (2018). "Focusing on teachers as learners in professional learning communities", *Teachers and Curriculum,* 18, No.1, pp. 1-5.

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). "Professional learning communities, leadership, and student learning", *Research in Middle Level Education Online,* 28, No.1, pp. 1-15.

Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και βιογραφίες. Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες της ζωής τους – Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*, Αθήνα, Gutenberg.

Τσιώλης Γ. (2018). «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», στο Ζαϊμάκης,

Γ. (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας, σσ. 97-125.

ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου», ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., Kyndt, E. (2017). "Teacher communities as a context for professional development: A systematic review". *Teaching and Teacher Education,* 61, pp. 47-59.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning". *Teaching and Teacher Education,* 24, 80-91.

Wenger, E. (2009 [1998]). A social theory of learning, in Illeris, K. (ed.), *Contemporary theories of learning,* Oxford, UK, Routledge, σσ. 209-218.

Westheimer, J. (2008). "Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education", in Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, J. (eds.), *Handbook of research on teacher education*, Lanham, MD, Rowman, Reston, VA, Association of Teacher Educators, pp. 756-782

Willig C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία* (μτφρ. Έ. Αυγήτα), Αθήνα, Gutenberg.

Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Κριτική.

Redefining the transformative dynamics of teacher learning communities

Evaggelia Frydaki

Abstract

Professional learning communities are proposed as ideal places for professional development and improvement of the educational work. In the relevant academic discourses a distinction emerges between: a) the discourses that link collaboration with school efficiency and the improvement of student performance, and b) those that describe collaboration as a shared dynamic of shaping a school, where classes will also transform into learning communities. Research, today, focuses more on professional learning communities as organizational schemes of teachers' professional learning, but lags behind in highlighting the characteristics of their collaboration that make it more beneficial - in relation to its purpose.

The purpose of this paper is to review the field, highlight the open-ended issues and then present a "case study", which redefines theoretical and research considerations.

Although research mainly shows that strong learning communities are significant factors in the improvement of teaching and pedagogical reforms, they seldom reveal the impact of teachers' collaboration in students' learning, apart from general ascertainments that, since teaching is being improved, so does the quality of learning (Luyten and Bazo 2019· Reeves et al. 2017).

At the same time, there are findings about the negative consequences of collaboration. Especially when it is centrally planned –with top-down processes– and characterized by standardized procedures, by constant demand for accountability, and by treating teachers as "means" for students to learn and improve their skills, it can bring the opposite effect: it can undermine teachers' desire and capacity for growth (Swanson et al. 2018· Levine and Marcus 2010· Westheimer 2008· Huberman 1995).

Two crucial points to ponder:

i) Does the multiplicity of definitions of collaboration, the concealment of the assumptions that underpin it as well as the purpose it serves, make it difficult to understand and evaluate the mechanisms that make it effective? For example, it is important to determine whether the development of students, at which teachers' collaboration aims, is defined as the improvement of their performance or as the overall empowerment of their subjectivity (Frydaki 2011).

ii) Is the knowledge that teachers acquire through their collaboration in line with that which they use in classrooms? If, i.e., they learn to think critically and question their practices, do they seek to teach their students to think critically and question as well? And if so, what is the result?

The initial distinction between the meaning of collaboration in terms of effectiveness and of the transformative dynamics of the school, which recurs in current research (Reeves et al. 2017· Laviè 2006) reminds us that it is difficult to evaluate the results of collaboration, regardless of the educational purposes it explicitly or implicitly works for.

On this basis, we present a "case study" which illuminates some conditions under which a learning community emerges as a place of professional development and dynamic transformation of the educational work.

The "case study" highlights the qualitative features of teacher collaboration in a learning community, which started as a working group for the development of a Curriculum and was transformed into a learning community with a corresponding imprint in the educational work. According to the members' reflective assessment, this result stemmed from teachers' free and dialogic formation of a common understanding of what constitutes improved teaching and how it relates to their own professional development. The learning community was formed not because the members of the work group worked together for hours and exchanged views; but because they co-constructed a shared understanding of the purpose of their work, and showed maximum openness to the other voices, to the point that they transformed their own. Due to this shared perception, the qualitative characteristics of their cooperation were transferred to their classrooms and transformed them into learning communities.

Keywords: *learning communities, teachers' collaboration, qualitative features, case study*