

**ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ.
ΜΙΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.**

Αικατερίνη Νταή (Α.Μ.: 215024)

Π.Μ.Σ. « Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου »

Κατεύθυνση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιβλέπουσα: **Μαρία Δασκολιά**

Αν. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Αθήνα, 2020



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Αικατερίνη Νταή

Αριθμός Μητρώου: 215024

Υπογραφή: 

Περίληψη

Η ποικιλία των εμπλεκόμενων εννοιών και των ιδεολογιών που στηρίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ) διαμορφώνουν διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο στο θεωρητικό λόγο όσο και στη διδακτική πρακτική. Έτσι, κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη δημιουργεί ερωτήματα, συχνά προκαλεί αμηχανία και επίσης θέτει προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης. Ταυτόχρονα, η ΠΕ/ΕΑΑ με το ριζοσπαστικό και καινοτόμο χαρακτήρα της έρχεται σε ρήξη με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να αναδείξει ζητήματα και διαστάσεις της πρακτικής εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο τους, με βάση τη βιωμένη εμπειρία τους κατά την πολύχρονη ενασχόληση τους με την ΠΕ, χρησιμοποιώντας αφηγηματική μεθοδολογική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να αναδείξει πώς διεκδικούν να αναγνωριστούν οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ και ποιες ταυτότητες παράγονται κατά την αφήγησή τους και μετεξελίσσονται κατά τη διάρκειά της, τι σημαίνει για τις ίδιες η εμπλοκή τους με την ΠΕ, τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός της ΠΕ στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο και πώς νοηματοδοτούν έννοιες όπως η αειφορία. Διενεργήθηκαν μη δομημένες συνεντεύξεις με τρεις γυναίκες εκπαιδευτικούς κλάδου φυσικών επιστημών που ασχολούνται με την ΠΕ, και οι αφηγήσεις τους αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Αφηγηματικής Ανάλυσης. Οι προσωπικές αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν το μέσο για την ανάδειξη και κατανόηση της σκέψης και της πρακτικής τους, των ερμηνειών και των νοηματοδοτήσεων που κάνουν οι ίδιες σχετικά με ζητήματα και έννοιες της θεωρίας και της πρακτικής της ΠΕ. Τα ευρήματα, ανέδειξαν έξι κατασκευές ταυτότητας, ως προϊόντα μιας συνεχούς αναστοχαστικής κατασκευής ταυτότητας: «ο φροντιστής και χρήσιμος», «ο δημιουργικός και καινοτόμος», «ο επαγγελματίας», «ο οικολόγος», «ο μέντορας, εμπνευστής, οραματιστής, φορέας αξιών», «ο υπεύθυνος, ενεργός πολίτης, ακτιβιστής» εκπαιδευτικός, φωτίζοντας την επίδραση προσωπικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση αυτών και τη σύνδεση της ταυτότητας με την πρακτική. Τέλος, φάνηκε η προσπάθεια νοηματοδότησης της έννοιας ‘αειφορία’ και αναδύθηκαν ζητήματα όπως η ανάγκη ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης, εποικοδομητικής συνεργασίας και θεσμικής υποστήριξης. Παράλληλα, αναδείχθηκε η αξία της αφηγηματικής έρευνας ως μεθοδολογίας για τη μελέτη και κατανόηση των ερμηνειών

των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες τους από την ενασχόλησή τους με την ΠΕ. Η αναστοχαστική πρακτική και η συνεπακόλουθη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που βοηθιούνται μέσω της αφηγηματικής προσέγγισης, φιλοδοξούν να συμβάλλουν στη γεφύρωση του χάσματος θεωρίας-πρακτικής στην ΠΕ, στη βελτίωση της παρεχόμενης ΠΕ/ΕΑΑ και συνεπώς στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και την προσέγγιση της αειφορίας.

Λέξεις-κλειδιά: Αφηγηματική έρευνα, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική πρακτική, ταυτότητα, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Πρόλογος	8
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	10
Αειφορία και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Σκοπός, Χαρακτηριστικά, Αξίες.....	15
Οι Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) /Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)	21
Το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ	23
Η ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα.....	25
ΠΕ/ΕΑΑ: Μια Μεταρρυθμιστική Εκπαιδευτική Πρόταση	26
Προσεγγίζοντας την Έννοια της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	29
Προσεγγίζοντας την Έννοια της Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	36
Προηγούμενη Έρευνα στην Πρακτική των Εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ.....	40
Κεφάλαιο 2: Η Παρούσα Έρευνα: Μια Αφηγηματική Προσέγγιση	42
Ποια η έννοια της Αφηγηματικής Έρευνας στην Εκπαίδευση.....	47
Μεθοδολογικά και Δεοντολογικά Ζητήματα της Αφηγηματικής Έρευνας.....	52
Κεφάλαιο 3: Μέθοδος.....	55
Συμμετέχοντες	55
Πηγές και Μέθοδοι Συλλογής/Παραγωγής Δεδομένων	56
Μη δομημένη συνέντευξη	56
Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων/συζητήσεων	59
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	60
Αφηγηματική Ανάλυση-Ανάλυση Αφηγηματικών Δεδομένων	62
Μεθοδολογική αρχή που προσδιορίζει την αφηγηματική ανάλυση.....	63
Στάδια αφηγηματικής ανάλυσης	63
Χρονολογική σειρά των βιογραφικών δεδομένων	65
Μετάβαση από το μεταγραμμένο κείμενο της συνέντευξης στην ερμηνευτική ιστορία	65
Αναλυτική αφαίρεση. Η συλλογική/κοινή ιστορία	85

Κεφάλαιο 4: Ευρήματα/Η Κοινή Ιστορία.....	87
Γνωρίζοντας τις συμμετέχουσες/Το έναυσμα	87
Διακρίνοντας κίνητρα.....	95
Η ταυτότητα, όπως κατασκευάζεται μέσα από την αφήγηση της πρακτικής τους.....	96
Παρατηρώντας τη διαδικασία κατασκευής ταυτότητας από τις εκπαιδευτικούς	113
Η αλληλένδετη σχέση ταυτότητας-πρακτικής	116
Διαστάσεις της πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσα από τις αφηγήσεις τους	121
Σκέψεις πάνω στην πρακτική των εκπαιδευτικών	133
Νοηματοδοτώντας την έννοια της ‘αειφορίας’	136
Συζητώντας τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ	144
Αποκαλύπτοντας δυσκολίες, προβληματισμούς, προβλήματα	149
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση	166
Περιορισμοί και Προτάσεις	191
Βιβλιογραφία	196

Στις κόρες μου Μυρτώ και Μαρίνα
που πιστεύουν σε μένα

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας. Το θέμα το οποίο επέλεξα να μελετήσω με απασχολούσε τόσο σε επιστημονικό-θεωρητικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (κλάδου Φυσικών Επιστημών) που ασχολείται για πολλά χρόνια εθελοντικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), ερχόμενη αντιμέτωπη με πολυποίκιλα ζητήματα και παρά ταύτα αντιλαμβανόμενη την ΠΕ ως την «ανάσα» μου μέσα στη σχολική πραγματικότητα, με έκανε πάντα να αναρωτιέμαι πώς οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ γενικότερα βιώνουν αυτήν την εμπειρία. Και κατ' επέκταση, πώς αυτή η συλλογική εμπειρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή γνώσης για την επαναδιαπραγμάτευση της θέσης της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο, τη μετεξέλιξή της στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), τη βελτίωση της εφαρμοζόμενης πρακτικής της, τη γεφύρωση του πολυσυζητημένου χάσματος μεταξύ θεωρίας και πρακτικής της ΠΕ/ΕΑΑ, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική βελτίωση γενικότερα.

Η αφηγηματική έρευνα, ως μια μεθοδολογική προσέγγιση που προσφέρει μια νέα προοπτική στην εκπαιδευτική έρευνα στον ελληνικό χώρο, επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη για να ακουστεί η φωνή των εκπαιδευτικών της πράξης. Στην πορεία της έρευνας κατάλαβα, ωστόσο, πως ενώ οι δικές μου εμπειρίες και προσωπικές θεωρίες για την ΠΕ ήταν εκείνες που συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας, του τρόπου σκέψης, των ερμηνειών και των νοηματοδοτήσεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, έπρεπε να προσπαθήσω να τις «συνειδητοποιήσω», ώστε να είμαι ενήμερη για το πώς επηρέαζαν την έρευνά μου. Θα έπρεπε δηλαδή να μη με εκτρέπουν από το ρόλο της ερευνήτριας αλλά να λειτουργούν ως ο ερευνητικός φακός για την ανάδειξη ευρημάτων μέσα στις ατέλειωτες και πλούσιες σε ποικιλία κειμενικών ειδών αφηγήσεις και στις 'άπειρες' σελίδες των μεταγραμμένων συνεντεύξεων/συζητήσεων. Για να είμαι ειλικρινής, η ιδιαίτερη φύση της αφηγηματικής έρευνας από τη μια προσέδωσε στον ερευνητικό μου ρόλο μια επιπρόσθετη δυσκολία, από την άλλη όμως, αισθάνομαι ότι με βοήθησε τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Το μέλημά μου τώρα, γράφοντας τον πρόλογο αυτό, είναι ο αναγνώστης να μπορέσει να 'ακούσει' τη φωνή των συμμετεχουσών και τη δική μου φωνή μέσα από την 'κοινή μας ιστορία' και η έρευνα αυτή να συμβάλει σε μια κάπως καλύτερη κατανόηση της πρακτικής της ΠΕ/ΕΑΑ στο ελληνικό σχολείο. Η αγωνία μου γίνεται μεγαλύτερη καθώς

νιώθω ότι έχω ευθύνη απέναντι στις συναδέλφους που μου εμπιστεύθηκαν το βίωμά τους αλλά και απέναντι στο δικό μου βίωμα να το διαφυλάξω και να το μεταφέρω μέσα από το κείμενό μου.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κ. Μαρία Δασκολιά, Αν. Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών που, ως επόπτριά μου, με τη στήριξή της σε επιστημονικό και ανθρώπινο επίπεδο και τις πολύτιμες υποδείξεις και συμβουλές της συντέλεσε στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Η άριστη επιστημονική της κατάρτιση, η υποστηρικτική της στάση, η διακριτική της καθοδήγηση αποτέλεσαν για μένα έμπνευση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, όλο το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ που μου άνοιξαν νέους δρόμους και με συντρόφευσαν σε αυτό το ταξίδι της γνώσης. Ευχαριστώ θερμά, επίσης, τη συνάδελφο και αγαπημένη φίλη Βαρβάρα Πετρίδου, που με παρότρυνε να παρακολουθήσω το συγκεκριμένο ΠΜΣ, ξέροντας την αγάπη μου για την ΠΕ. Θερμά ευχαριστώ και την κόρη μου Μυρτώ Ντολτσέττι που με την αγάπη, την ηθική συμπαράσταση, τις συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις της όχι μόνο στήριξε αυτή μου την προσπάθεια, αλλά με έκανε να νιώσω, για άλλη μια φορά, υπερήφανη ως μητέρα.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τις τρεις συναδέλφους, τη Δώρα, τη Μάχη και την Ελένη, που με εμπιστεύθηκαν και μοιράστηκαν μαζί μου τις εμπειρίες, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις απογοητεύσεις τους, αλλά και τις ατέλειωτες χαρές που τους προσφέρει η 'περιπέτεια' της ΠΕ και χωρίς να το γνωρίζουν με συντρόφευσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αυτό το ταξίδι ανακάλυψης και αυτογνωσίας.

Ταυτότητες και Νοηματοδοτήσεις της Προσωπικής Πρακτικής Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Μια Αφηγηματική Έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

Οι επιλογές και πρακτικές του ανθρώπου, ως συνέπεια της αίσθησης υπεροχής του πάνω στη φύση, προκάλεσαν την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και έφεραν τις σύγχρονες κοινωνίες αντιμέτωπες με μια δυσοίωνη πραγματικότητα (Δημητρίου, 2009). Ως αντίδραση στην υποβάθμιση αυτή αναπτύχθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ένα κοινωνικό κίνημα που υποστήριζε τη διατήρηση και την προστασία της φύσης. Οι ιδέες που εξέφραζε για τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση τροφοδότησαν με τη σειρά τους άλλα κινήματα τόσο κοινωνικά όσο και εκπαιδευτικά που αναπτύχθηκαν μέσα στον 20^ο αιώνα και «προώθησαν στο περιβαλλοντικό πεδίο τις κυρίαρχες ιδέες της διατήρησης και της προστασίας της φύσης και στο εκπαιδευτικό πεδίο καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές» (Φλογαΐτη, 2006, σ. 26).

Τη δεκαετία του 1960, ωστόσο, παρατηρείται μια μετεξέλιξη τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση. Η μετεξέλιξη αυτή αφορά στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη φύση και την προστασία της, στο ‘περιβάλλον’ και την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης που φαντάζει ολοένα και πιο απειλητική. Το ‘περιβάλλον’ εμφανίζεται ως μια έννοια πιο διευρυμένη από εκείνη της φύσης, καθώς ενσωματώνει κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις (Φλογαΐτη, 2006). Οι πιέσεις που ασκούν οι ανθρώπινες δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον επιτείνουν και επεκτείνουν ολοένα και περισσότερο τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η αδιαμφισβήτητη πλέον απειλή για την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής και τη βιωσιμότητα του πλανήτη συντελούν στη συνειδητοποίηση τόσο της οικολογικής κρίσης όσο και της ανάγκης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των πολιτών με σκοπό την αντιμετώπισή της. Έτσι, τη δεκαετία του 1960 γεννιέται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) ως ένα εκπαιδευτικό κίνημα που έχει στο επίκεντρο το ‘περιβάλλον’ «όχι μόνο ως έννοια αλλά κυρίως ως ζήτημα που προκύπτει από τις σχέσεις ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης» (Φλογαΐτη, 2006, σ.27) και αποτελεί καρπό «της συνειδητοποίησης του οικολογικού προβλήματος και του κοινωνικού αιτήματος για τη λύση των προβλημάτων» (Φλογαΐτη, 1993, σ.95).

Η ΠΕ, έκτοτε, διαμορφώνεται ως μια αυτόνομη περιβαλλοντική και εκπαιδευτική πρόταση, εμφανιζόμενη τόσο ως προβληματική όσο και ως εκπαιδευτική πρακτική, και

καλείται να συμβάλλει στην αντιμετώπιση μιας τρισδιάστατης κρίσης, της περιβαλλοντικής κρίσης, της κρίσης στη σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος και στην κρίση του σχολείου και της παιδαγωγικής του (Sauvé, 1994, όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Μέσα από μια σύντομη αναδρομή στους σημαντικότερους σταθμούς της εξέλιξης της ΠΕ σε διεθνές επίπεδο, επιδιώκεται να γίνει κατανοητό το θεωρητικό της πλαίσιο, η πρακτική αλλά και η μετεξέλιξή της.

Μέσα στη δεκαετία του 1970, η ΠΕ αναπτύσσει το εννοιολογικό της πλαίσιο, τον σκοπό, τους στόχους και τη μεθοδολογία για την υλοποίησή της. Όλα αυτά συζητιούνται και καθορίζονται σε διεθνείς συναντήσεις και συνέδρια, καθιστώντας φανερό τον επιδιωκόμενο παγκόσμιο χαρακτήρα της ΠΕ (Δημητρίου, 2009). Η πρώτη διεθνής συνάντηση το 1970 στη Νεβάδα των ΗΠΑ καθιερώνει διεθνώς τον όρο ‘Περιβαλλοντική Εκπαίδευση’ και διατυπώνει τον ορισμό της (UNESCO & UNEP, 1976), που αποτελεί σημείο αναφοράς στη διεθνή βιβλιογραφία:

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος.

Η Διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972, υπό την αιγίδα του ΟΗΕ, με θέμα ‘Το περιβάλλον του ανθρώπου’ θεωρείται ορόσημο στην ιστορία της ΠΕ γιατί αναγνωρίζει για πρώτη φορά την αναγκαιότητα, η ΠΕ να αποτελέσει σημαντικό τρόπο δράσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και προτείνει συγκεκριμένο σχέδιο δράσης σε διεθνές επίπεδο (Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 1993). Εν τούτοις, σε αυτό «επικρατούν η τεχνοκεντρική αντίληψη και η πίστη στην ιδεολογία της ανάπτυξης, που παραπέμπουν στην κυρίαρχη ιδεολογία της εξουσίας του ανθρώπου στη φύση» (Φλογαΐτη, 1993, σ. 108). Στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης θεσμοθετείται το 1972 το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (UNEP) το οποίο μαζί με την UNESCO ιδρύει το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΔΠΠΕ) που η δράση του συντελεί έκτοτε ποικιλοτρόπως στην ανάπτυξη της ΠΕ διεθνώς (Φλογαΐτη, 1993).

Το Διεθνές Συνέδριο του Βελιγραδίου το 1975 και η Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977, στο πλαίσιο του ΔΠΠΕ, θεωρούνται οι δυο πιο σημαντικές

συναντήσεις που έδωσαν υπόσταση στην ΠΕ. Τα κείμενα που προέκυψαν από αυτές, η Χάρτα του Βελιγραδίου (UNESCO, 1976) και κυρίως η Διακήρυξη της Τιφλίδας (UNESCO, 1978) με το συνακόλουθο Σχέδιο Δράσης, αποτελούν προϊόντα διεθνούς συναίνεσης και έχουν συμβάλει στη θεμελίωση και ανάπτυξη της θεωρίας και της πράξης στην ΠΕ (Φλογαΐτη, 2006). Στη ‘Χάρτα του Βελιγραδίου’ καθίσταται σαφές ότι η ανθρωπότητα για να αντιμετωπίσει την οικολογική κρίση, που αναγνωρίζεται ότι είναι περιβαλλοντική και κοινωνική, δεν μπορεί να σταθεί σε παρεμβάσεις διορθωτικού τύπου αλλά θα πρέπει να στοχεύσει στις ρίζες των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων. Για το λόγο αυτό προτάσσει ως αναγκαιότητες, τη διαμόρφωση ενός νέου παγκόσμιου ήθους και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης με βάση την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη και την ισορροπημένη σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 1993). Σύμφωνα με τη ‘Χάρτα του Βελιγραδίου’ σκοπός της ΠΕ είναι (UNESCO, 1976, σ. 15):

η διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού ο οποίος να έχει επίγνωση και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό, και ο οποίος να κατέχει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και να δεσμεύεται να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των σύγχρονων προβλημάτων και την παρεμπόδιση νέων.

Στη Διακήρυξη της Τιφλίδας, που αποτελεί το πιο σημαντικό κείμενο για την ΠΕ μέχρι σήμερα, επιβεβαιώνονται και επανακαθορίζονται οι σκοποί, οι στόχοι, τα χαρακτηριστικά, τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά πλαίσια λειτουργίας της ΠΕ. Επίσης, διαμορφώνεται μια κοινή πλέον αντίληψη για τη φύση και τη φιλοσοφία αυτής της νέας εκπαίδευσης και προτείνονται πολιτικές και στρατηγικές προκειμένου να αναπτυχθεί σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης και να ενσωματωθεί στα υπάρχοντα προγράμματα διδασκαλίας (Φλογαΐτη, 1993). Ακόμα, εμφανίζεται η ανάγκη αναθεώρησης του συστήματος αξιών που διέπουν τις επιλογές σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, καθοδηγούν τις ανθρώπινες δραστηριότητες, καθορίζουν τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση και μεταξύ των ανθρώπων και νοηματοδοτούν την έννοια της ‘ανάπτυξης’ (Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 1993).

Σύμφωνα με Διακήρυξη της Τιφλίδας, οι σκοποί της ΠΕ είναι (UNESCO, 1978, σ. 26):

- Να συνδράμει στη σαφή κατανόηση της ύπαρξης και της σπουδαιότητας της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και οικολογικής αλληλεξάρτησης στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές.

- Να παρέχει σε κάθε άτομο τις δυνατότητες να αποκτήσει τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τη δέσμευση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα για να προστατεύσει και να βελτιώσει το περιβάλλον.
- Να καλλιεργήσει νέους τρόπους συμπεριφοράς στα άτομα, τις ομάδες και την κοινωνία στο σύνολό της απέναντι στο περιβάλλον.

Για την υλοποίηση των σκοπών αυτών υιοθετούνται οι στόχοι που είχαν διατυπωθεί στη 'Χάρτα του Βελιγραδίου', ενώ οι κατευθυντήριες αρχές που προτείνονται αφορούν τόσο στην περιβαλλοντική διάσταση, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η ΠΕ θα πρέπει να μελετά το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, όσο και στην εκπαιδευτική διάσταση, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η ΠΕ θα πρέπει να εμπλέκει τους μαθητές στη μελέτη αυτή (Δημητρίου, 2009· UNESCO, 1978).

Ακόμα, στα Πρακτικά της Διάσκεψης της Τιφλίδας, αποδίδονται στην ΠΕ τα βασικά της χαρακτηριστικά τα οποία αντιστοιχούν στους στόχους της και τη διακρίνουν από κάθε άλλη μορφή εκπαίδευσης. Αυτά είναι τα εξής: Ο προσανατολισμός στη λύση των προβλημάτων, η διεπιστημονική προσέγγιση, η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία ή το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, ο διαρκής χαρακτήρας (Φλογαΐτη, 1993).

Η εισαγωγή της έννοιας 'αξία' και η σημασία της διασαφήνισης των αξιών που διέπουν τις επιλογές του ανθρώπου σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και οι κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις που υπεισέρχονται στη μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων και γίνονται εμφανείς στα κείμενα του Βελιγραδίου και της Τιφλίδας θα αποτελέσουν τη βάση για τη σύνδεση της ΠΕ με την αειφορία, προετοιμάζοντας τη μετεξέλιξη της ΠΕ στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ).

Τη δεκαετία του '80 η ΠΕ αναπτύσσεται και εδραιώνεται ενώ παράλληλα εμφανίζεται ο όρος «βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη» (sustainable development), σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ανάπτυξης στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων που εντείνονται συνεχώς. Η σύνδεση αυτή, τονίζει την ανάγκη της συμφιλίωσης του Περιβάλλοντος με την Ανάπτυξη και υπογραμμίζει το ρόλο της Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση αυτή. Στο Συνέδριο της Μόσχας, το 1987, για την 'Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση' που οργανώθηκε από το ΔΠΠΕ, η ΠΕ εμπλουτίζεται με την έννοια της αειφορίας και αναγνωρίζεται ως το κύριο μέσο για την ανάπτυξή της (Φλογαΐτη, 1993). Στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, γνωστής

ως Αναφορά Brundtland, 'Το κοινό μας μέλλον' θεμελιώνεται ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη» και διατυπώνεται ο πιο γνωστός και ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός από αυτούς που έχουν δοθεί για την αειφόρο ανάπτυξη σύμφωνα με τον οποίο «αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη με την οποία επιτυγχάνεται η ικανοποίηση των αναγκών της σημερινής γενιάς χωρίς να διακυβεύεται η ικανοποίηση των αναγκών των μελλοντικών γενεών (WCED, 1987, σ.43), στον οποίο τίθεται για πρώτη φορά το θέμα της διαγενεακής αλληλεγγύης. Σύμφωνα με ένα δεύτερο ορισμό που δρα συμπληρωματικά σε αυτόν και αναφέρεται στην περιβαλλοντική διάσταση «η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή» (IUCN, UNEP, WWF, 1991, σ.8· Φλογαΐτη, 2006). Σύμφωνα με την UNESCO (2005) ο συνδυασμός αυτών των δυο ορισμών αποδίδει τη βασική έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, ότι δηλαδή, είναι συμφέρουσα τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τα οικοσυστήματα.

Στη Διεθνή Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο (1992) γίνεται ακόμα πιο σαφής η σύνδεση της αειφόρου ανάπτυξης με την εκπαίδευση. Στο συνολικό Σχέδιο Δράσης, γνωστό ως Agenda 21, αναγνωρίζεται ότι:

η εκπαίδευση είναι σημαντική για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα. Είναι επίσης σημαντική για να επιτευχθεί η περιβαλλοντική και ηθική αφύπνιση, οι αξίες και οι στάσεις, οι ικανότητες και η συμπεριφορά που συμβαδίζουν με την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και η αποτελεσματική συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων (UNESCO, 1992).

Λίγο μετά το Ρίο, ακολουθώντας την ορολογία της Agenda 21, η UNESCO εισάγει για πρώτη φορά τον όρο «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΕΑΑ) για τη νέα αυτή εκπαίδευση (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ. 57). Έκτοτε και παρά τις δικαιολογημένες ενστάσεις και αντιρρήσεις, κυρίως από εκείνους, οι οποίοι υπηρετούντες επί χρόνια την ΠΕ, είχαν και έχουν τη βεβαιότητα ότι τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη νέα εκπαίδευση είναι αυτά που ούτως ή άλλως χαρακτηρίζουν την ΠΕ ήδη από τις δεκαετίες του '70 και '80 (Sauvé, 1996· Smyth, 1999) η νέα ιδέα βρίσκει ανταπόκριση και τελικά υιοθετείται από την παγκόσμια κοινότητα. Η Διεθνής Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997) με τον ενδεικτικό τίτλο «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Κατάρτιση για την Αειφορία» αποτελεί σταθμό για την ΕΑΑ. Στη Διακήρυξη που προέκυψε από αυτήν επαναβεβαιώνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης για τη στήριξη της αειφορίας και αναγνωρίζεται η ανάγκη για «[...] άμεση και ριζική αλλαγή

των συμπεριφορών και των τρόπων ζωής, συμπεριλαμβανομένης της αλλαγής των μοντέλων παραγωγής και κατανάλωσης. Για το σκοπό αυτό μια κατάλληλη εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση του κοινού θα πρέπει να οργανωθεί ως ένας από τους στυλοβάτες της αειφορίας μαζί με τη νομοθεσία, την οικονομία και την τεχνολογία», ενώ η ΕΑΑ ορίζεται ως συλλογική μάθηση στην οποία συμμετέχουν όλοι οι κοινωνικοί φορείς (UNESCO-EPD, 1997, όπ. αναφ. στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σσ. 20, 21). Έτσι λοιπόν, στη δεκαετία του '90, η αειφορία είναι η έννοια που προσδιορίζει πλέον την ΠΕ. Εμφανίζεται ως μια έννοια ευρύτερη από αυτήν του περιβάλλοντος, καθώς ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία αλλά και την πολιτική. Επιπλέον, συνοψίζει προσδοκίες, οράματα αλλά και δομικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην κοινωνία ώστε να επιτευχθεί οικολογική βιωσιμότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2006).

Μπαίνοντας στον 21^ο αιώνα η έννοια της αειφορίας κυριαρχεί στη διεθνή σκηνή. Στη Διεθνή Διάσκεψη Κορυφής στο Γιοχάνεσμπουργκ, το 2002, για την «Αειφόρο Ανάπτυξη» επιβεβαιώνεται η έννοια της αειφορίας ως κεντρικός άξονας της διεθνούς δράσης για την εξάλειψη της φτώχειας και την προστασία του περιβάλλοντος και επαναβεβαιώνεται η Ατζέντα 21. Επίσης, προτείνεται, υιοθετείται από τον ΟΗΕ και υλοποιείται από την UNESCO η δεκαετία 2005-2014 ως η «Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» που έχει βασικό σκοπό «να ενσωματώσει τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης σε όλες τις μορφές μάθησης, ώστε να ενθαρρύνει αλλαγές στη συμπεριφορά προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο αειφόρου και δίκαιης κοινωνίας για όλους» (UNESCO, 2005, σ.5· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Σήμερα, το πλαίσιο που καθορίζει την ΠΕ/ΕΑΑ είναι αυτό που υιοθετήθηκε το 2015 από τις χώρες μέλη του ΟΗΕ με τίτλο «Ατζέντα 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη – Μετασχηματίζοντας τον κόσμο μας» το οποίο περιλαμβάνει ένα σχέδιο δράσης με 17 στόχους και 169 ειδικότερους στόχους οι οποίοι σχετίζονται με τον άνθρωπο, τον πλανήτη, την ευημερία, την ειρήνη και τη συνεργασία.

Αειφορία και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Σκοπός, Χαρακτηριστικά, Αξίες

Η έννοια της ‘αειφορίας’ εισάγεται επίσημα ως κεντρική έννοια στη σύγχρονη περιβαλλοντική προβληματική μέσα στη δεκαετία του 1990, όπως προαναφέρθηκε. Αν και τα κίνητρα πίσω από την επιλογή και την καθιέρωσή της είναι πολλά και διαφορετικά, κυρίαρχη εμφανίζεται η πρόθεση να αποτελέσει εννοιολογικό και

αξιολογικό εργαλείο που να επιτρέπει και προτρέπει σε μια νέα οπτική για την ανάπτυξη, η οποία λαμβάνει ταυτόχρονα υπόψη τόσο το περιβάλλον, όσο και την κοινωνία, την οικονομία και τους θεσμούς πάνω στη βάση των αρχών της οικολογικής βιωσιμότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Φλογαΐτη, 2006). Κυρίαρχος στόχος για τον 21^ο αιώνα ήδη από τη διάσκεψη του Ρίο (1992) και εξής μέχρι και πιο πρόσφατα, με την Agenda 2030 η έννοια της ‘αειφορίας’ προσκαλεί τις σύγχρονες κοινωνίες να αναγνωρίσουν, μέσα από το πρίσμα που προσφέρει, μια σειρά από προκλήσεις και τα μέσα να τις αντιμετωπίσουν, όπως επίσης να προωθήσουν και επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στη σχέση τους με το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική.

Για τις αλλαγές αυτές, σημαντικό ρόλο καλείται να παίξει η εκπαίδευση, η ΕΑΑ, η οποία αντλεί τις αρχές και τη μεθοδολογία της από την ΠΕ (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Η ΠΕ εξ ορισμού εφοδιασμένη με το όραμα, την προβληματική, το εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο επιχειρεί από την εμφάνισή της να επιφέρει τις απαιτούμενες αλλαγές ερχόμενη σε ρήξη με την κυρίαρχη αντίληψη για την οργάνωση και μετάδοση της γνώσης που επικρατεί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου του ριζοσπαστικού και μεταρρυθμιστικού της χαρακτήρα (Flogaitis, 1998· Stevenson, 1987· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Η ΕΑΑ, που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μετεξέλιξη ή διεύρυνση της ΠΕ, έχει σκοπό να καταστήσει τους πολίτες ικανούς να διαμορφώνουν το δικό τους παρόν και μέλλον με βάση τις αρχές της αλληλεγγύης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, προστατεύοντας ταυτόχρονα και τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών. Μετατοπίζει το κέντρο βάρους από οικολογικές προσεγγίσεις σε κοινωνικοπολιτικές, από προσωπικές διεκδικήσεις σε συλλογικές, από ανταγωνιστικές σχέσεις σε συνεργατικές, από νατουραλιστικές αναζητήσεις σε αναπτυξιακές, από αποπολιτικές προσεγγίσεις σε πολιτικές (Φλογαΐτη, 2006).

Παρότι όμως η μετατόπιση αυτή φαίνεται απολύτως απαραίτητη, η πολυσημία της έννοιας της αειφορίας και οι αντιφατικές έννοιες που εμπεριέχει καθιστούν τόσο αυτήν όσο και την ΕΑΑ, πεδίο συζητήσεων και αντιπαραθέσεων τόσο στην επιστημονική όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Δασκολιά, 2015). Και αυτό γιατί, παρότι με την αειφορία η περιβαλλοντική προβληματική προσπαθεί να διεισδύσει στον κόσμο της οικονομίας (Ευθυμίουπουλος, 2003) και να απεγκλωβίσει την ανάπτυξη από τη μονοδιάστατη οικονομική θεώρηση, επαναφέροντάς την σε σύζευξη με την κοινωνία (Σοφούλης, 2003), υπάρχει έντονη καχυποψία απέναντι στην έννοια και τη σχέση της με την ‘ανάπτυξη’ και η εισαγωγή της θεωρείται προϊόν συμβιβασμού ανάμεσα στα lobbies

του περιβάλλοντος και της οικονομίας (Orr, 1992· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Η συναίνεση σε επίπεδο διεθνών οργανισμών δεν αίρει το γεγονός ότι παραμένει σε μεγάλο βαθμό μια έννοια αμφιλεγόμενη και ασαφής, συνεχίζοντας να συγκεντρώνει σκεπτικισμό και δυσπιστία (Φλογαΐτη, 2006· Δασκολιά, 2015).

Από την άλλη πλευρά, αυτή ακριβώς η ασάφεια επεκτείνει τα περιθώρια ερμηνείας ανάλογα με τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις πρακτικές και τα συμφέροντα (Φλογαΐτη, 2006· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004· Δασκολιά, 2015). Ως εκ τούτου, οι ερμηνείες για την έννοια της αειφορίας κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα απόψεων, στο ένα άκρο του οποίου τοποθετούνται αντιλήψεις για μια ‘ήπια’ αειφορία και στο άλλο για μια ‘ισχυρή’ αειφορία (Attfield, 2003· Fien & Tilbury, 2002· Huckle, 1996· Orr, 1992· Παπαδημητρίου, 1998· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Η ‘ήπια’ ή ‘τεχνοκεντρική’ αειφορία δίνει προτεραιότητα στην αειφόρο οικονομική μεγέθυνση και δεν μεταβάλλει τα υπάρχοντα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα, στηριζόμενη σε τεχνολογικά και οικονομικά εργαλεία που μπορούν να συμβάλλουν σε περισσότερο αειφόρες οικονομικές επιλογές. Η ‘ισχυρή’ ή ‘οικοκεντρική’ αειφορία δίνει προτεραιότητα στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη διαφύλαξη των οικολογικών ορίων, ενώ προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα και στα σύγχρονα αναπτυξιακά μοντέλα. Οι αλλαγές αυτές προϋποθέτουν αλλαγές στις αντιλήψεις και πρακτικές που σχετίζονται με τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση και τον ορισμό της ποιότητας ζωής (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ. 50).

Όσον αφορά στο ρόλο που μπορεί να παίξει η εκπαίδευση στην πραγμάτωση της αειφορίας διακρίνονται δυο εκδοχές της ΕΑΑ (Elliott, 1999· Bonnett, 2002· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Η πρώτη βασίζεται στη θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την προώθηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών που αντανάκλουν στις απαιτήσεις της αειφόρου ανάπτυξης. Η εκδοχή αυτή που αποδίδει στην εκπαίδευση εργαλειακό ρόλο (Sauvé et al., 2000, όπ. αναφ. στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007) συνδέεται με το κίνημα της ‘σχολικής αποτελεσματικότητας’, σύμφωνα με τον Elliott (1999). Η δεύτερη εκδοχή συνδέεται με το κίνημα της ‘σχολικής ανάπτυξης’ (Elliott, 1999). Σύμφωνα με αυτό, κεντρικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της διερεύνησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσα από την εμπλοκή τους σε αυτά. Η εκδοχή αυτή που χαρακτηρίζεται ως δημοκρατική, καθώς οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αποφασίζουν για τα σχετικά ζητήματα (Bonnett, 2002), σχετίζεται με το ουμανιστικό όραμα για την εκπαίδευση (Sauvé et al., 2000, όπ. αναφ. στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007), καθώς στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Πολλές ερμηνείες επιδέχεται επίσης η σχέση της ΠΕ με την ΕΑΑ. Οι τέσσερις βασικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη σχέση αυτή, δηλαδή α) η ΕΑΑ ως μέρος της ΠΕ, β) η ΠΕ ως μέρος της ΕΑΑ, γ) η αλληλεπικάλυψη των ΠΕ και ΕΑΑ και δ) η ΕΑΑ ως μετεξέλιξη της ΠΕ, δείχνουν την πολυπλοκότητα της οριοθέτησης των σχέσεων μεταξύ της ΠΕ και της νέας εκπαίδευσης και την προσπάθεια της ΠΕ να αυτοπροσδιοριστεί ως προς την ΕΑΑ (Hesselink, van Kempen & Wals, 2000· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Η ΕΑΑ, από την άλλη, προσπαθεί να συγκεράσει τις διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο της έννοιας της αειφορίας όσο και της εκπαίδευσης. Δεδομένου μάλιστα ότι αποτελεί μετεξέλιξη ή διεύρυνση της ΠΕ, η οποία φέρει ούτως ή άλλως στο γενετικό της υλικό μια πανσπερμία απόψεων και πρακτικών γύρω τόσο από το περιβάλλον όσο και την εκπαίδευση, φορτίζεται με πληθώρα εννοιών που εντείνουν τις διαφορές μεταξύ θεωρίας και πράξης και δημιουργούν επιπλέον σύγχυση ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς της πράξης.

Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η έννοια της αειφορίας δεν προέκυψε μέσα από προβληματισμούς και αναζητήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά διαμορφώθηκε και προωθήθηκε από τους διεθνείς οργανισμούς μέσα από διασκέψεις και διακηρύξεις, δημιουργεί αμηχανία, καχυποψία και δυσκολία αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ καθώς και σύγχυση για τις σχέσεις της ΠΕ με την ΕΑΑ, αφήνοντας περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007) και διαφορετικό βαθμό αποδοχής. Έτσι, το χάσμα μεταξύ της ρητορικής και των σχολικών πρακτικών στην ΠΕ, που θεωρείται πάντα ένα ζήτημα προς μελέτη και αντιμετώπιση (Δασκολιά, 2005), δεν έχει μόνο συνεχιστεί, αλλά πιθανώς αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια, δεδομένης της αμφισβητούμενης έλευσης της ΕΑΑ ως κυρίαρχου διεθνή πολιτικού διαλόγου στον τομέα αυτό (Stevenson, 2007) και επιβολής αλλαγών που προέρχονται από την κορυφή και όχι από τον εκπαιδευτικό κόσμο (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Την ίδια στιγμή, είναι σίγουρα λάθος να υιοθετήσουμε την άποψη ότι η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη έχουν γίνει φράσεις χωρίς νόημα και να τις περιφρονήσουμε ή καταργήσουμε. Αντίθετα, η αειφορία θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μια ‘μη-δεδομένη’ έννοια, ως μια έννοια ανοιχτή στο συνεχή επαναπροσδιορισμό, ως μια έννοια που προσφέρεται ακριβώς για να την ανακαλύψουμε και να την ορίσουμε μέσα από κριτική σκέψη και αναστοχασμό, διάλογο και διαπραγμάτευση, μέσα από το περιβαλλοντικό, κοινωνικό και χωρο-χρονικό πλαίσιο που τοποθετείται κάθε φορά (Attfield, 2003· Δασκολιά, 2015· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Με αυτό το σκεπτικό η ΕΑΑ έχει τα

χαρακτηριστικά μιας εκπαίδευσης *δυναμικής και εξελισσόμενης* τόσο ως προς την έννοια της αειφορίας που καλείται να υποστηρίξει όσο και ως προς τη θέση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ «ενυπήρχαν ήδη στην ΠΕ και εξακολουθούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετεξελιγμένη της μορφή. Άλλα πάλι αποκτούν διαφορετικό νόημα υπό το πρίσμα των νέων διαστάσεων που εισάγει η έννοια της αειφορίας» (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ. 164). Ο διαφορετικός τύπος εκπαίδευσης που προωθεί η ΠΕ/ΕΑΑ δομείται πάνω στη βάση των ακόλουθων χαρακτηριστικών (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Tilbury, 1995· Φλογαΐτη, 2006· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004) που διαμορφώνουν μια εκπαίδευση:

- Κριτική: Στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευόμενων ως προς την κατανόηση, ερμηνεία, επίλυση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων καθώς και της ικανότητάς τους για κριτική διερεύνηση των διαφορετικών ιδεολογικών τοποθετήσεων, πολιτικών και αξιών που διαπλέκονται μέσα στην κοινωνία.

- Ολιστική: Στο επίπεδο της παιδαγωγικής πράξης, αναγνωρίζει την αλληλοσύνδεση και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών καταστάσεων (αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικές δομές, αξίες, σχέσεις). Συνδυάζει όλα τα πεδία γνώσης και ανθρώπινης εμπειρίας. Στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική, ηθική). Όσον αφορά στην έννοια του περιβάλλοντος το προσεγγίζει ως μια οργανωμένη λειτουργική ολότητα που εξελίσσεται και διαφοροποιείται μέσα από την αλληλόδραση ποικίλων παραγόντων (φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, ιστορικών, πολιτιστικών, πολιτικών και οικονομικών).

- Συστημική: Καλλιεργεί τη συστημική σκέψη που συνδέεται με την ικανότητα να διακρίνει κανείς τις διαφορετικές διαστάσεις σύνθετων ζητημάτων και να αναδεικνύει τις σχέσεις και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις καθώς και τη σημασία τους στη δομή και τη δυναμική του συστήματος το οποίο συγκροτούν. Όσον αφορά στη συστημική προσέγγιση στη γνώση του περιβάλλοντος, λαμβάνει υπόψη τις αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα φυσικά, κοινωνικά και οικονομικά συστήματα.

- Διεπιστημονική: Αποτελεί τη μεθοδολογική προσέγγιση που επιτρέπει την πληρέστερη κατανόηση των πολύπλοκων και σύνθετων ζητημάτων που θέτει η αειφορία, προτείνοντας νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης που εξασφαλίζουν την ενοποίηση της γνώσης και τη σφαιρική ανάλυση και κατανόηση της πραγματικότητας. Συγκροτεί συστημικά γνώσεις από διάφορες επιστημονικές περιοχές (σύμπραξη θετικών

και ανθρωπιστικών επιστημών) επιτυγχάνοντας έτσι την εκ νέου συγκρότηση της κατακερματισμένης πραγματικότητας, στοιχείο απαραίτητο για τη διερεύνηση των ζητημάτων του περιβάλλοντος.

- Διαθεματική: Η διαθεματικότητα, που αφορά τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών γύρω από συγκεκριμένα θέματα και ζητήματα, είναι απαραίτητη για την άσκηση της διεπιστημονικότητας στην πράξη του σχολείου.

- Πολιτική: Η ΕΑΑ θέτει την πολιτική συνιστώσα στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία. Μέσα από τις μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρει, καθιστά τα άτομα ικανά να διεκδικούν τη θέση τους στην κοινωνία ως ενημερωμένοι, κριτικοί και ενεργοί πολίτες, να αγωνίζονται συλλογικά για την κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας νέας περιβαλλοντικής και κοινωνικής τάξης πραγμάτων.

- Προσανατολισμένη στη δράση: Καλλιεργεί συναισθήματα προσωπικής και συλλογικής δέσμευσης και ικανότητες σχεδιασμού και ανάληψης κατάλληλης δράσης για αλλαγές στην περιβαλλοντική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

- Ενδυναμωτική: Προωθεί τη χειραφέτηση ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Υποκινεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην παραγωγή της γνώσης.

- Τοπικά επικεντρωμένη: Εξετάζει όχι μόνο παγκόσμια αλλά και τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να απαιτήσουν αλλαγές και να αναλάβουν δράση για ζητήματα που τους αφορούν άμεσα.

- Παιδαγωγικά καινοτόμα: Χρησιμοποιεί καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές τεχνικές. Προωθεί την ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης και δημιουργεί συνθήκες μάθησης τόσο στο σχολείο όσο και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

- Δια βίου: Απευθύνεται σε άτομα όλων των ηλικιών και εκτείνεται σε όλα τα στάδια της ζωής.

- Προσανατολισμένη στις αξίες: Επιδιώκει όχι μόνο τη διδασκαλία αλλά και την κριτική ανάλυση των αξιών που βρίσκονται πίσω από τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα και εκείνων που στηρίζουν τις επιλογές σε σχέση με την επίτευξη της αειφορίας. Ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που αφορούν στις σχέσεις ατόμου-

κοινωνίας-περιβάλλοντος. Στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας και αλληλεγγύης ως προς τους άλλους ανθρώπους, τις μέλλουσες γενιές και τη φύση.

Σύμφωνα με την ‘κυρίαρχη εκδοχή’ της ΕΑΑ, κεντρική θέση στο πλαίσιο των αξιών κατέχει ο σεβασμός. Συγκεκριμένα, οι βασικές αξίες που προωθεί η ΕΑΑ είναι:

- Σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων σε όλον τον κόσμο και δέσμευση για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη για όλους.
- Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα των επόμενων γενεών και δέσμευση για διαγενεακή δικαιοσύνη.
- Σεβασμός και φροντίδα για την κοινότητα της ζωής σε όλη την ποικιλότητά της, πράγμα που συνεπάγεται την προστασία και την αποκατάσταση των οικοσυστημάτων της Γης.
- Σεβασμός στην πολιτιστική ποικιλότητα και δέσμευση να οικοδομηθεί τοπικά και παγκόσμια ένας πολιτισμός της ανεκτικότητας, της μη βίας και της ειρήνης (UNESCO, 2005, σ.16).

Οι Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τη Sauvé (1994, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2005) η ΠΕ συνίσταται από τρεις αλληλοσυνδεόμενες διαστάσεις, μια περιβαλλοντική, μια εκπαιδευτική και μια παιδαγωγική. Ως εκ τούτου, οι στόχοι της ΠΕ, που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσω των προγραμμάτων ΠΕ που υλοποιούνται στα σχολεία, αποβλέπουν και στις τρεις αυτές διαστάσεις και ταξινομούνται, σύμφωνα με τη Sauvé (1992, 1994, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2005), σε δυο κατευθύνσεις γενικών στόχων. Η πρώτη συνδυάζει την περιβαλλοντική και την εκπαιδευτική διάσταση της ΠΕ και σε αυτήν εντάσσονται οι πέντε γενικές κατηγορίες στόχων της UNESCO (1976, 1978): α) συνειδητοποίηση-ευαισθητοποίηση (για το περιβάλλον, τις σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον, τα περιβαλλοντικά προβλήματα), β) ανάπτυξη γνώσεων (για το περιβάλλον ως σύνολο και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τη θέση, το ρόλο και την ευθύνη του ανθρώπου μέσα σε αυτό), γ) καλλιέργεια στάσεων και αξιών, (ώστε να δημιουργούνται τα κίνητρα και να προκύπτει η επιθυμία ενεργού συμμετοχής στην προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος), δ) ανάπτυξη ικανοτήτων-δεξιοτήτων (για την αναγνώριση και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, οικολογική δράση και συμπεριφορά,

ανάληψη πρωτοβουλιών, κριτική σκέψη, συνέπεια-δέσμευση-αφοσίωση, συνεργασία-ομαδικότητα, κ.ά.) και ε) συμμετοχή-δράση (ανάπτυξη αίσθησης υπευθυνότητας και συναίσθησης της ανάγκης για άμεση δράση στην κατεύθυνση αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων).

Η δεύτερη κατεύθυνση εκπροσωπεί την παιδαγωγική προσέγγιση της ΠΕ και αναφέρεται σε στόχους που σχετίζονται με την επίτευξη βασικών παιδαγωγικών αρχών, που σύμφωνα πάλι με τη Sauvé (1994, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2005, σ.148), είναι: α) το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και στην κοινωνία, β) η προώθηση της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία μάθησης, γ) η προώθηση της συνεργατικής μάθησης, δ) η προώθηση μιας διεπιστημονικής παιδαγωγικής, ε) η παρακίνηση προς μια βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας, στ) η προώθηση της διαδικασίας επίλυσης πραγματικών προβλημάτων, ζ) η μύηση του μαθητή στην ερευνητική διαδικασία.

Η αδυναμία της ΠΕ να ανταποκριθεί στις προσδοκίες που γεννήθηκαν στο Βελιγράδι και την Τιφλίδα και η μετονομασία της σε ΕΑΑ με την εισαγωγή της έννοιας της αειφορίας στην περιβαλλοντική προβληματική, οδηγούν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης, όπως επισημαίνεται στην Agenda 21. Η ΕΑΑ επιφορτίζεται με το ρόλο του οργανωτικού πλαισίου για την εκπαίδευση ενώ οι στόχοι διευρύνονται καθώς αποκτά το χαρακτήρα μιας εκπαίδευσης-αγωγής του ενεργού πολίτη, κριτικής, συμμετοχικής και πολιτικής με σκοπό την προώθηση κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών (Flogaitis, 1998· Φλογαΐτη, 2006).

Η ΕΑΑ ενσωματώνοντας τους στόχους της ΠΕ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι για να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις αρχές της αειφορίας. Έτσι, επιδιώκει την καλλιέργεια δημιουργικής, κριτικής και συστημικής σκέψης, την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να προβλέπουν και να προλαμβάνουν καταστάσεις, τη συνεργασία, την ικανότητα διαπραγμάτευσης και αιτιολόγησης των απόψεων τους, τη διαχείριση συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών, την ικανότητα να οραματίζονται εναλλακτικούς τρόπους ανάπτυξης και τρόπου ζωής, την ικανότητα αξιολόγησης οραμάτων και πρακτικών, την ικανότητα κατάστρωσης σχεδίων και εφαρμογής αυτών (Hopkins & McKeown, 2002· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· UNESCO, 2005).

Το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Οι κατευθυντήριες αρχές που προτείνονται για την ΠΕ ήδη από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας αφορούν τόσο στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή στο τι θα πρέπει να διδάσκεται σε επίπεδο περιβαλλοντικών θεμάτων και εννοιών (περιβαλλοντικό πλαίσιο), όσο και στο **πώς** οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές τους με αυτό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικό πλαίσιο) (Δημητρίου, 2009· UNESCO, 1978).

(α) **Το περιβαλλοντικό πλαίσιο.** Όσον αφορά στο περιβαλλοντικό πλαίσιο της ΠΕ, είναι σημαντικό να αποσαφηνίζεται τόσο η έννοια του περιβάλλοντος όσο και η έννοια του περιβαλλοντικού προβλήματος, όπως έχουν διαμορφωθεί μέσα από τη διαχρονική εξέλιξή τους (με το πέρασμα από τη φύση και την εκπαίδευση για την προστασία και τη διατήρησή της στο ‘περιβάλλον’ και την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης και από τη δεκαετία του ’90 στην ‘αειφορία’ και την ΕΑΑ). Το περιβάλλον θεωρείται πλέον ως μια πολυδύναμη και πολυδιάστατη λειτουργική ολότητα που εξελίσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλαπλών παραγόντων, φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, ιστορικών, πολιτιστικών, οικονομικών, πολιτικών (Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 1993). Μια τέτοια συνειδητοποίηση βοηθά να αρθεί ο διαχωρισμός μεταξύ φύσης και ανθρώπου, φύσης και κοινωνίας (Φλογαΐτη, 1993). Εξάλλου, η κατανόηση του συνολικού περιβάλλοντος, όπως προκύπτει από τις «σχέσεις αλληλόδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ ανθρώπου-κοινωνίας-περιβάλλοντος», αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για την κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων «που ενσωματώνουν εντέλει όλες τις διαστάσεις του οικολογικού και κοινωνικού γίνεσθαι» και για την εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπισή τους (Δημητρίου, 2009, σ. 122). Η αειφορία που, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζεται ως μια έννοια ευρύτερη του περιβάλλοντος καθώς ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική και τις αλληλοσυνδέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, απαιτεί αναθεώρηση αξιών, δομικές αλλαγές στην κοινωνία, επαναπροσδιορισμό του μοντέλου ανάπτυξης με στόχο την οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2006).

(β) **Το εκπαιδευτικό πλαίσιο.** Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό της πλαίσιο η ΠΕ εξελισσόμενη περνά από την «εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον» (σε σχέση με το

περιβάλλον), που έχει σκοπό την απόκτηση γνώσεων γύρω από τις βιοφυσικές διαστάσεις του περιβάλλοντος, στην «εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον» (μέσα στο περιβάλλον και μέσω του περιβάλλοντος) που θεωρεί το περιβάλλον ως μέσο για την κατάκτηση της γνώσης και την ωρίμανση του ατόμου μέσω της εμπειρίας, για να καταλήξει στην «εκπαίδευση για το περιβάλλον» στην οποία η αντίληψη για το περιβάλλον είναι «αυτή της συστημικής θεώρησης του συνολικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται από τη συνδυασμένη δράση φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συστημάτων» (Δασκολιά, 2005· Φλογαΐτη, 1993, σ.154). Η τρίτη αυτή διάσταση καλλιεργεί την έννοια της ατομικής και συλλογικής ευθύνης και ωθεί σε δράση στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο ώστε να αντιμετωπιστεί η οικολογική κρίση. Η ΠΕ, μέσω της συνδυαστικής δράσης των τριών αυτών διαστάσεων, αποκτά τη μορφή μιας εκπαίδευσης κατάλληλης για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη, 1993).

Η παραπάνω κλασική διάκριση της ΠΕ στις τρεις εκπαιδευτικές διαστάσεις (Lucas, 1980-1981, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2005) αντανακλά την παράλληλη μετακίνηση της σκέψης στο χώρο της ΠΕ από θετικιστικού, σε ερμηνευτικού και κοινωνικο-κριτικού τύπου οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές και παραδοχές (Robottom, 1993, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2005). Μέσα στις δεκαετίες του '70 και του '80, η ΠΕ διαπνέεται από μια συμπεριφοριστική λογική, βασιζόμενη στην αναζήτηση της αιτίας που προκαλεί τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τη διαμόρφωση της κατάλληλης συμπεριφοράς για την αντιμετώπισή τους, εστιάζει δηλαδή στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος υποστηρίζοντας ότι η αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ως αιτία, θα μπορούσε να μεταβάλει το αποτέλεσμα προς όφελος του περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2009). Ταυτόχρονα όμως και σε αντιπαράθεση με αυτήν την τάση που χαρακτηρίστηκε «τεχνοκρατική» (Robottom, 1987a, όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη, 2006· Robottom & Hart, 1993· Sato, 2006, όπ. αναφ. στο Δημητρίου, 2009) εμφανίζονται προσεγγίσεις περισσότερο οικοκεντρικές και ριζοσπαστικές προσφέροντας έτσι έναν πλουραλισμό απόψεων στην ΠΕ που εκφράζονται εντονότερα τη δεκαετία του '90. Οι απόψεις αυτές που συνάδουν με μια κοινωνικά κριτική εκπαίδευση (Carr & Kemmis, 1997) συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνικά κριτικής ΠΕ (Robottom, 1987a, όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη, 2006· Robottom & Hart, 1993· Stevenson, 1987· Φλογαΐτη, 2006).

Η ΕΑΑ που εκφράζει την ΠΕ σήμερα, γνωρίζει τεράστιες μεταβολές και εξελίξεις σε σχέση με τον εννοιολογικό της προσδιορισμό και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει

στην επίτευξη της αειφορίας. Οι διάφορες ερμηνείες αναδεικνύουν διαφορετικές εκδοχές της ΕΑΑ, (‘κυρίαρχη’, ‘κοινωνικά κριτική’, ‘οικοσυστημική’, ‘πολιτιστική’) που αναδιαμορφώνονται συνεχώς (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Στην παρούσα εργασία, αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στην ‘κυρίαρχη’ εκδοχή της ΕΑΑ όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τις διακηρύξεις και τα κείμενα των διεθνών οργανισμών, τα οποία και καθορίζουν την ένταξη της ΕΑΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών. Παρόλα αυτά, έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι η ‘κοινωνικά κριτική’ εκδοχή της ΕΑΑ μεταφέρει την ίδια προβληματική που είχε αναπτυχθεί και για την ΠΕ. Σύμφωνα με αυτήν, επικρίνεται η συμπεριφοριστική προσέγγιση ενώ προτάσσεται η κριτική ανάλυση των αλληλοσυνδεόμενων περιβαλλοντικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων (Huckle, 1996· Robottom, 1987a and b, όπ. αναφ. στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Robottom & Hart, 1993). Η κοινωνικά κριτική ΕΑΑ, ως εναλλακτική στην κυρίαρχη εκδοχή, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της δημοκρατίας την οποία θεωρεί παράγοντα-κλειδί για την επίτευξη της αειφορίας ενώ εμπεριέχει τον κριτικό στοχασμό και τη δράση με σκοπό την ενδυνάμωση των πολιτών ώστε να είναι ικανοί να προχωρούν σε δημοκρατικό ανασχηματισμό της κοινωνίας (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η ΠΕ αναπτύσσεται προοδευτικά με την παρότρυνση και την καθοδήγηση των διεθνών οργανισμών (Παπαδημητρίου, 1998) και τελικά, μετά την ώθηση που δέχτηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1980, θεσμοθετείται μόλις το 1990 (Ν.1892/1990, ΦΕΚ 101, τ. Α), την περίοδο που διεθνώς αρχίζει η συζήτηση για το μετασχηματισμό της ΠΕ σε ΕΑΑ και ενώ δεν έχει καταφέρει να λύσει τα δικά της προβλήματα και να διαδοθεί όσο αναμενόταν. Το γεγονός μάλιστα πως «φαίνεται ότι παρέμεινε εγκλωβισμένη σε μια διαχειριστική και συντηρητική λογική που δεν ευνοεί σημαντικές πρωτοβουλίες, αντίστοιχες με τις σύγχρονες και προσανατολισμένες στην ΕΑΑ διεθνείς τάσεις» εμφανίζει τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ ως «μια δύσκολη άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής» (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019, σσ. 45,52). Όταν προκύπτει, με πρωτοβουλία της UNESCO, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της ΠΕ σε παγκόσμιο επίπεδο, με την *αειφορία και τη βιώσιμη ανάπτυξη* να εντάσσονται στο φιλοσοφικό πλαίσιο και τους στόχους της ΠΕ, τίθεται και στην Ελλάδα, το 1997, επισήμως από τα Υπουργεία Περιβάλλοντος ΧΩΔΕ και Παιδείας, το θέμα

επαναπροσδιορισμού της ΠΕ (Κούσουλας, 2008). Σημαντική εξέλιξη στη χώρα μας αποτελεί η ένταξη της αειφόρου ανάπτυξης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου (Υ.Α.210721/Γ2/303Β'/23-03-2003). Η αειφόρος ανάπτυξη, όμως, εμφανίζεται ως υπόθεμα της προστασίας του περιβάλλοντος και ταυτίζεται με την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της διαχείρισης των φυσικών πόρων (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Έτσι, η εμφάνιση της έννοιας της αειφορίας είναι περιορισμένη και συγκυριακή και δε σηματοδοτεί κανενός είδους αλλαγή της ελληνικής πολιτικής στην ΠΕ, όπως διαπιστώνει η Λιαράκου (2011, όπ. αναφ. στο Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019) διερευνώντας τον τρόπο ένταξης της έννοιας της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Οι Κατσακιώρη, Φλογαΐτη και Παπαδημητρίου (2008, όπ. αναφ. στο Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019, σ.45) μελετώντας μεταξύ των άλλων το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ συμπεραίνουν ότι το σύστημα λειτουργίας της ΠΕ δεν είναι αποτελεσματικό εξαιτίας κυρίως της απουσίας ενός κοινού ρυθμιστικού οράματος και προσανατολισμού που να διαπνέει τις πολιτικές, τους θεσμούς και τις δράσεις. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική για την ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα, είναι κατά κύριο λόγο προσανατολισμένη σε διαχειριστικού τύπου ζητήματα (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019), αδυνατώντας να δώσει προτεραιότητα στη δημιουργία προϋποθέσεων για ανάπτυξη καινοτόμων δραστηριοτήτων, σχεδιασμό δράσεων και συμμετοχικών πρακτικών, πολιτειότητα, διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και γενικότερο ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης που αποτελούν βασικούς άξονες της ΕΑΑ (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Φλογαΐτη, 2006), δεν ευνοεί την αποτελεσματική εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ στην πράξη.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Μια Μεταρρυθμιστική Εκπαιδευτική Πρόταση

Ο τύπος της εκπαίδευσης που προτείνει η ΠΕ από τη γένεσή της είναι μια εκπαίδευση ριζοσπαστική και μεταρρυθμιστική που έχει τον επαναστατικό στόχο να αναδιαμορφώσει τις θεμελιώδεις αξίες, που αποτελούν τον πυρήνα λήψης αποφάσεων, από αυτές που οδηγούν στην υποβάθμιση της ανθρώπινης ζωής και του περιβάλλοντος, σε εκείνες που θα επιτρέψουν σε όλους τους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια σε έναν αειφόρο πλανήτη (Stevenson, 1987). Για να επιτύχει η ΠΕ τους στόχους αυτούς γίνεται φανερό ότι απαιτούνται ριζικές μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλα τα επίπεδα (Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 1993).

Οι στόχοι της ΠΕ, όπως προαναφέρθηκαν, περιλαμβάνουν την κριτική αναλυτική σκέψη γύρω από πολιτικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, τη διαμόρφωση ενός κώδικα αξιών γύρω από αυτά, καθώς και την ανάπτυξη της αφοσίωσης του ατόμου στην κατεύθυνση της δράσης ώστε να συμβάλλει στην περιβαλλοντική βελτίωση (Stevenson, 1987). Ταυτόχρονα, το παιδαγωγικό της πλαίσιο, αντλώντας στοιχεία από προοδευτικά εκπαιδευτικά ρεύματα του 20^{ου} αιώνα, εμφανίζεται καινοτόμο και ρηξικέλευθο (Φλογαΐτη, 2006). Η διεπιστημονική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας, η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η μελέτη ζητημάτων του άμεσου περιβάλλοντος, η ολιστική και συνεργατική μάθηση, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα που εισηγείται η ΠΕ και διαμορφώνουν ένα νέο περιβάλλον μάθησης, την φέρνουν σε ρήξη με την κυρίαρχη αντίληψη για την οργάνωση και μετάδοση της γνώσης που επικρατεί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου του ριζοσπαστικού και μεταρρυθμιστικού της χαρακτήρα (Flogaitis, 1998· Stevenson, 1987· Φλογαΐτη, 2006· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Και αυτό γιατί αντιτίθεται στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης του παραδοσιακού σχολείου που βασίζονται στην πρωτοκαθεδρία της ακαδημαϊκά παραγόμενης γνώσης, στα διακριτά επιστημονικά πεδία, στην παθητική μετάδοση της γνώσης, στη μετρήσιμη απόκτηση προσόντων που υπόκειται σε ένα σύστημα αξιολόγησης που καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, στοιχεία που καθιστούν τη μάθηση ατομική και ατομικιστική (Posch, 1997· Stevenson, 1987). Αντιτίθεται δηλαδή στη σημερινή μορφή που έχει το σχολείο η οποία δεν στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής αναλυτικής σκέψης και της ενεργού συμμετοχής σε πολιτικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά μέσα λήψης αποφάσεων, αλλά καλλιεργεί τάσεις ατομιστικές και ανταγωνιστικές και συντηρεί κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες (Stevenson, 1987).

Έτσι, η ΠΕ από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα γίνεται φορέας κοινωνικής και εκπαιδευτικής αλλαγής (Φλογαΐτη, 2006) και λειτουργεί ως καταλύτης για ένα βαθμιαίο μετασχηματισμό του σχολείου. Ο μετασχηματισμός αυτός που αποβλέπει στη μετάβαση του σχολείου από ένα συγκεντρωτικό σύστημα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων σε ‘κοινότητα μάθησης’, όπου το σύμπαν του σχολείου διευρύνεται για να συμπεριλάβει όχι μόνο τη διαρκώς εξελισσόμενη γνώση αλλά και την καλλιέργεια νέων ικανοτήτων, τοποθετώντας ταυτόχρονα στη θέση του μανθάνοντος όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, συνάδει με την έννοια της ‘εκπαιδευτικής βελτίωσης’ (Μηλίγκου, 2007).

Η αντιμετώπιση της γνώσης και της μετάδοσής της ως προϊόν προβληματισμού, δημιουργεί ένα νέο ορισμό και στο ρόλο του εκπαιδευτικού ενώ επιπλέον απαιτεί αλλαγές στις οργανωτικές συνθήκες, κάτω από τις οποίες γίνεται η διδασκαλία (Stevenson, 1987). Με αυτή την έννοια η εισαγωγή της ΠΕ στο σχολείο συνάδει με την σφαιρική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί η ΠΕ/ΕΑΑ πρεσβεύει την ανάγκη υιοθέτησης μιας κριτικής διερεύνησης των περιβαλλοντικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών αξιών που αποτελούν τη βάση περιβαλλοντικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών/δράσεων όποτε και όπου απαιτούνται, παρά την έμφαση στην απόκτηση και αποστήθιση πληροφοριών από ένα απόθεμα ‘αντικειμενικής γνώσης’ που συλλέχθηκε από άλλους (Robottom, 1987).

Η διαδικασία της εκπαιδευτικής βελτίωσης «τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς στη θέση αυτών που φέρουν το μεγαλύτερο βάρος κατά τη διαδικασία υλοποίησης της επιδιωκόμενης εκπαιδευτικής μεταβολής» (Μηλίγκου, 2007, σ. 352), και καθορίζει σαν μια από τις επιδιώξεις για την επίτευξη του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού τη βελτίωση του επαγγελματικού προφίλ και των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, δηλαδή την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλουν ο δρων εκπαιδευτικός να είναι ένας κριτικός εκπαιδευτικός που να έχει το ρόλο στρατηγικού υποκειμένου στο πεδίο της λήψης αποφάσεων με γνώμονα την επίλυση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων. Οι όροι και οι διαδικασίες διαμόρφωσης του κριτικού εκπαιδευτικού ως στρατηγικού υποκειμένου αποτελούν τον άξονα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μηλίγκου, 2014). Η ΠΕ/ΕΑΑ εξορισμού προσανατολισμένη στην κριτική θεώρηση των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, αποτελεί το πρόσφορο έδαφος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δίνοντας τους την ευκαιρία να αμφισβητήσουν κυρίαρχες αξίες και να προσεγγίσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με εναλλακτικούς τρόπους, προάγοντας έτσι την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, από τη θεσμοθέτησή της μέχρι σήμερα η ΠΕ έχει διαφανεί ότι χρησιμεύει «ως πλαίσιο αναφοράς για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που ασφυκτιούν στα στεγανά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας τους μια αξιοπρεπή εναλλακτική διέξοδο» (Γεωργόπουλος, 2015) και βοηθώντας τους να εξελιχθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Προσεγγίζοντας την Έννοια της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται στην υπηρεσιακή εξέλιξη και τη σταδιοδρομία τους, αλλά εμπεριέχει μια διευρυμένη εκδοχή της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειάς της στο χρόνο (Μαυρογιώργος, 2005). Πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο κεντρικός στόχος της είναι να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στο ρόλο τους μέσα στα μεταβαλλόμενα πλαίσια στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση (Day, 2003) και να ικανοποιούν τη βασική τους επιθυμία «να επιδράσουν θετικά στη ζωή των μαθητών τους» (Stiegelbauer, 1992, όπ. αναφ. στο Day, 2003, σ. 29). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με την προσωπική βελτίωση, την αλλαγή του τρόπου σκέψης, την αναβάθμιση της προηγούμενης εμπειρίας και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αν και οι περισσότεροι ορισμοί που δίνονται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούν την απόκτηση ή/και τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία ως κύριους στόχους της, ο Day (2003) διατυπώνει έναν ορισμό που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της όλης διαδικασίας:

Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (1995) η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την προσωπικότητα και διάθεση για αυτογνωσία καθώς και το γενικότερο πλαίσιο εργασίας και την προσαρμογή σε αυτό.

Βασικός άξονας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η διεύρυνση του εξειδικευμένου γνωστικού τους κεφαλαίου και η συνολική επανεξέταση, από τους ίδιους, των θεωρητικών και πρακτικών τους ‘αποσκευών’. Αυτή η διαδικασία ενεργητικής διαμόρφωσης της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Μηλίγκου, 2014). Την ανάγκη αυτή για συνεχή ανάπτυξη του γνωστικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών καλείται να καλύψει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, καθώς η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί την εμπλοκή επαγγελματιών με σφαιρική αντίληψη της θέσης τους στο θεσμοποιημένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και με ετοιμότητα επαγγελματικής ενεργοποίησης σε κάθε ζήτημα που ανακύπτει και χρήζει επίλυσης (Μηλίγκου, 2014), όπως τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα.

Παρόλα αυτά η ‘εξέλιξη’ των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται, εμφανίζεται ως μια εξωτερικά καθοδηγούμενη και επιβαλλόμενη διαδικασία που θεωρεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ίδιοι, ότι είναι παθητικοί δέκτες και ότι έχουν ελλείψεις που πρέπει να καλυφθούν (Clark, 1995). Αγνοεί δηλαδή τον εκπαιδευτικό σαν κριτικό άτομο, την προσωπικότητα του και τον τρόπο σκέψης του. Παρότι η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του γνωστικού τους κεφαλαίου δεν αμφισβητείται, ιδιαίτερα στην ΠΕ/ΕΑΑ όπου ο πλουραλισμός των εμπλεκόμενων εννοιών και το εύρος του μεθοδολογικού σχεδιασμού την καθιστούν βασικό συστατικό της, είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται η σκέψη των εκπαιδευτικών ως υπάρχουσα πηγή γνώσης.

Ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών, δηλαδή ένα δικό τους εσωτερικό σύστημα αναφοράς, που αποκαλείται από τη Δασκολιά (2005) ‘προσωπική θεωρία’ παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη θεωρητική βάση με τη βοήθεια της οποίας μπορούν να εξηγούν και να αιτιολογούν τις δράσεις τους, να προχωρούν στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων κατά τη διδακτική πράξη. Η ‘προσωπική θεωρία’ συνοψίζει ένα ιδιοσυγκρασιακό σύστημα αντιλήψεων, ιδεών, απόψεων, πεποιθήσεων, εικόνων και αξιών, που λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό ως μια πρακτική καθοδηγητική γνώση και ένα πλαίσιο αντίληψης και ερμηνείας των διαφόρων διαστάσεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Δασκολιά, 2005, σ. 2). Στο σύστημα αυτό συναθροίζονται η θεωρία (επιστημονική και εκπαιδευτική), όσον αφορά την εκπαίδευση γενικότερα και την ΠΕ/ΕΑΑ ειδικότερα, και η πρακτική εκπαιδευτική τους εμπειρία. Με τη μετατόπιση της εκπαιδευτικής έρευνας από τη συμπεριφορά στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, που ξεκινάει στα μέσα της δεκαετίας του ’70, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί όντως

έχουν θεωρίες και συστήματα πεποιθήσεων που επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης, τα σχέδια και τις πράξεις τους και ότι η εικόνα των εκπαιδευτικών ως σκεπτόμενων επαγγελματιών αποτελεί καλή αφετηρία για την επανεξέταση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Clark, 1995· Δασκολιά, 2005).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, υπό το πρίσμα της κριτικής θεώρησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της προσωπικής τους θεωρίας και πρακτικής, φαίνεται να απαντά στο ζητούμενο της σύζευξης της θεωρητικής γνώσης με την επαγγελματική πρακτική, που έχει τεθεί από τη δεκαετία του 1970 και προκαλεί προβληματισμό και κατά την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ (Δασκολιά, 2005· Μηλίγκου, 2007).

Το χάσμα ανάμεσα στην έννοια της ‘θεωρίας’ και εκείνη της ‘πρακτικής’ στην εκπαίδευση συντηρείται από τη βασική παραδοχή ότι η ‘θεωρία’ είναι διαχρονική και καθολική και παράγεται από τους ερευνητές μέσα από εμπειριστατωμένη διαδικασία επιστημονικής έρευνας, ενώ η ‘πρακτική’ είναι συγκεκριμένη και άμεση και επιτελείται από τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθηκόντων τους (Carr & Kemmis, 1997). Η αντίληψη αυτή συνάδει με το παράδειγμα «τεχνολογία της πληροφορίας» (information technology) που περιγράφεται από τον Robottom (1987) για την ΠΕ, το οποίο, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, συντηρεί το χάσμα ‘ρητορικής - πραγματικότητας’. Με τον όρο ‘ρητορική’ εννοεί τη γλώσσα της ακαδημαϊκής θεωρίας και της εφαρμοζόμενης πολιτικής, όπως νομιμοποιείται σε διεθνή συνέδρια και εθνικούς οργανισμούς ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών. Η ‘θεωρία’ αντιμετωπίζεται ως αντικειμενικά υπάρχουσα, γίνεται δηλαδή ένα νομιμοποιημένο σώμα γνώσης που πιστεύεται ότι πρέπει να είναι η μόνη κατάλληλη πρόσβαση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, ενώ παράλληλα ελέγχει και αξιολογεί την πρακτική. Η ‘πραγματικότητα’ αναφέρεται στο επίπεδο του σχολείου και είναι η πρακτική των εκπαιδευτικών, των οποίων οι δραστηριότητες θεωρούνται καθαρά πρακτικές. Σύμφωνα με το παράδειγμα αυτό, η κυρίαρχη μορφή της επαγγελματικής ανάπτυξης στην ΠΕ, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα, τείνει να είναι του τύπου ‘Έρευνα, Ανάπτυξη, Διάχυση, Υιοθέτηση’, όπου οι πληροφορίες για τις επιθυμητές αλλαγές στην παιδαγωγική ή το πρόγραμμα σπουδών παρέχονται από τους ακαδημαϊκούς και τους ερευνητές στους εκπαιδευτικούς. Ο Robottom, αναφερόμενος ειδικότερα στην ΠΕ, υποστηρίζει ότι αυτή η άποψη είναι λανθασμένη γιατί συντηρεί το ‘εκπαιδευτικό πρόβλημα’, καθώς ενσαρκώνει μια διχοτομημένη άποψη της σχέσης θεωρίας και πρακτικής και αποτυγχάνει να επιφέρει διαρκείς αλλαγές στο όνομα της ΠΕ. Πιστεύει μάλιστα ότι το παράδειγμα «τεχνολογία

της πληροφορίας» συντηρεί τα προβλήματα που βρίσκονται στην καρδιά της περιβαλλοντικής κρίσης, για παράδειγμα, τον κατακερματισμό της γνώσης και τη διαίρεση της εργασίας μεταξύ ειδικών και μη ειδικών η οποία περιορίζει την ευθύνη για την ανάλυση των προβλημάτων και την εύρεση λύσεων.

Σε αντιδιαστολή με το παράδειγμα «τεχνολογία της πληροφορίας» (Information Technology), ο Robottom (1987) αντιτείνει το παράδειγμα «κριτική της πληροφορίας» (Information Critique). Το παράδειγμα «κριτική της πληροφορίας» αντιπροσωπεύει μια εναλλακτική προοπτική για την επαγγελματική ανάπτυξη στην ΠΕ αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα. Ως αφετηρία, το παράδειγμα «κριτική της πληροφορίας» υποθέτει ότι οι ασκούντες την πρακτική, όχι μόνο δεν είναι αθεωρητικοί όπως υπονοείται από το παράδειγμα «τεχνολογία της πληροφορίας», αλλά έχουν θεωρητικές απόψεις που καθοδηγούν την πρακτική τους. Ο Carr (1980, όπ. αναφ. στο Robottom, 1987) ενισχύει την άποψη αυτή υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να αναλάβουν οποιαδήποτε εκπαιδευτική πρακτική χωρίς να έχουν ήδη κάποια ‘εκπαιδευτική θεωρία’ με βάση την οποία δομούνται οι δραστηριότητες και λαμβάνονται οι αποφάσεις τους. Επιπλέον υποστηρίζει ότι είναι παραπλανητικό να θεωρήσουμε την έρευνα και τη διδασκαλία ως, αντίστοιχα, τη ‘θεωρία’ και την ‘πρακτική’ της εκπαίδευσης. Όλες οι πρακτικές έχουν ‘θεωρία’ ενσωματωμένη σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να διδάσκουν χωρίς σκέψη (και ως εκ τούτου ‘θεωρητικοποίηση’) για το τι κάνουν και οι ερευνητές δεν θα μπορούσαν να παράγουν εκπαιδευτικές θεωρίες χωρίς να εμπλέκονται σε ένα είδος πρακτικών που σχετίζονται με τη δραστηριότητά τους. Ακόμα, υποστηρίζει ότι τα κενά μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, είτε αυτά προκύπτουν για τους ερευνητές είτε για τους εκπαιδευτικούς, καλύπτονται από τους ίδιους τους επαγγελματίες που διαμορφώνουν τις αποφάσεις τους μέσα στο πλαίσιο κατανόησης που ήδη κατέχουν.

Συνοψίζοντας τις απόψεις του Carr (1980, όπ. αναφ. στο Robottom, 1987) και τις παρατηρήσεις του Robottom (1987) προκύπτει ότι: Όσοι ασχολούνται με εκπαιδευτικές διαδικασίες διαθέτουν μια εκπαιδευτική θεωρία. Το γεγονός ότι τα ‘εκπαιδευτικά προβλήματα’ συνίστανται από κενά μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, έχει ως συνέπεια όποιος ασχολείται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες να βιώνει ενδεχομένως τις δυσκολίες κάποιου κενού θεωρίας-πρακτικής. Τα κενά θεωρίας-πρακτικής και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αυτά συνιστούν, προκύπτουν δηλαδή μόνο μέσα από τις εμπειρίες των επαγγελματιών. Για το λόγο αυτό, τα κενά αυτά μπορούν να καλυφθούν μόνο από τους ίδιους τους επαγγελματίες, μέσω μιας διαδικασίας κριτικής αποτίμησης

των δικών τους εκπαιδευτικών πρακτικών και των δικών τους εκπαιδευτικών θεωριών δηλαδή εκείνων των πεποιθήσεων και των υποθέσεων υπό τους όρους των οποίων οι πρακτικές αυτές γίνονται κατανοητές. Υπό το φως αυτής της προοπτικής, η συμβατικά εκφρασμένη εξήγηση του ‘εκπαιδευτικού προβλήματος’ της ΠΕ ως κενό μεταξύ των ‘ευρημάτων’ των ερευνητών και της πρακτικής στην τάξη είναι επικίνδυνα απλοϊκή. Και αυτό γιατί παραβλέπει την πιθανότητα να υφίστανται τα κενά θεωρίας-πρακτικής σε επίπεδο διεθνών συνεδρίων, εθνικών πρότζεκτ, ακαδημαϊκών ερευνών και σχολικών προγραμμάτων.

Αν η σχέση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής γίνει κατανοητή με τον τρόπο που εξηγείται από τον Carr (1980, όπ. αναφ. στο Robottom, 1987) και τον Robottom (1987), καθίσταται δυνατή η ανακατασκευή του ‘εκπαιδευτικού προβλήματος’ της ΠΕ. Το πρόβλημα της ΠΕ μπορεί να θεωρηθεί όχι ως αδυναμία των εκπαιδευτικών να μεταφράσουν τη θεωρία από ακαδημαϊκή σε πρακτική στην τάξη, αλλά ως μια σειρά από κενά θεωρίας-πρακτικής σε όλα τα επίπεδα της υλοποίησης της ΠΕ (Robottom, 1987). Σύμφωνα με την εξήγηση του Carr (1980) για τη θεωρία και την πρακτική, το ‘εκπαιδευτικό πρόβλημα’ της ΠΕ είναι ‘εκπαιδευτικό’ εάν η ‘θεωρία’ στην οποία αναφέρεται είναι οι πεποιθήσεις και οι υποθέσεις που κατέχουν τα άτομα και με βάση την οποία αυτά τα άτομα κατανοούν την εκπαιδευτική τους πρακτική. Και είναι ‘πρόβλημα’ εάν υπάρχουν ασυμφωνίες μεταξύ προσωπικής θεωρίας και προσωπικής πρακτικής, ή μεταξύ αυτών και της δομής και των σχέσεων του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές συμβαίνουν. Θέτοντας το αλλιώς, το ‘εκπαιδευτικό πρόβλημα’ της ΠΕ συνεχίζει να υφίσταται λόγω των προσωπικών κενών θεωρίας-πρακτικής μέσα από την έλλειψη συνειδητής, κριτικής αυτοαξιολόγησης της επάρκειας των εννοιών, πεποιθήσεων, υποθέσεων και αξιών που είναι ενσωματωμένες στις επικρατούσες θεωρίες της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Επιπλέον, η τεχνοκρατική μορφή, που συνοδεύει τη συμβατική ‘τεχνολογία της πληροφορίας’ για την ΠΕ (Robottom, 1987), αποκρύπτει ερωτήματα που σχετίζονται με τις αξίες που είναι εγγενείς με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές, λαμβάνοντάς τα ως δεδομένα και καθιστώντας τα μη προβληματικά, αποδυναμώνοντας έτσι την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν κριτικά τις θεωρίες και τις πρακτικές τους. Αντίθετα, η κριτική ερμηνεία της ‘εκπαιδευτικής θεωρίας’ και της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πρακτικής είναι σύμφωνη με τη φύση του εκπαιδευτικού προβλήματος της ΠΕ. Η επιστημολογία της είναι διαλεκτική καθώς βλέπει τη γνώση ως μια αλληλεπίδραση των υποκειμενικών απόψεων του ατόμου και του κοινωνικού,

πολιτιστικού, ιστορικού και περιβαλλοντικού πλαισίου στο οποίο το άτομο ζει. Αυτή η κριτική αποτίμηση λειτουργεί χειραφετικά στην περίπτωση της ΠΕ επιτρέποντας την αντιμετώπιση θεσμικών περιορισμών, διδακτικών συνηθειών και του φόβου συμμετοχής σε αμφιλεγόμενα ζητήματα (Robottom, 1987) και συμβάλλει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Για την εφαρμογή του εναλλακτικού παραδείγματος («κριτική της πληροφορίας») για την επαγγελματική ανάπτυξη στην ΠΕ, ο Robottom θέτει ως κατευθυντήριες αρχές τις εξής: η επαγγελματική ανάπτυξη στην ΠΕ να είναι βασισμένη στην έρευνα, να είναι συμμετοχική και βασισμένη στην πρακτική, να είναι κριτική, να είναι βασισμένη στην κοινότητα και συνεργατική. Σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης στην ΠΕ θα πρέπει να είναι η δημιουργία των συνθηκών για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στις δικές τους περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές αξίες. Ακόμα, θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά και να συνεργάζονται όχι μόνο για τη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και για τη λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που συνδέονται με το επάγγελμά τους.

Ταυτόχρονα όμως, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τη διαπίστωση ότι ο εκπαιδευτικός κλάδος παραμένει συντηρητικός από πολλές απόψεις, με περιορισμένη αντίληψη για το εύρος του επαγγελματισμού του και συμμορφούμενος στα πρότυπα μιας κοινωνίας με ευρύτερη συναίνεση πάνω σε κοινωνικές και παιδαγωγικές αξίες γεγονός που συντηρεί το 'χάσμα' μεταξύ θεωρίας και πράξης (Carr & Kemmis, 1997). Ο Stevenson (1987) υποστηρίζει ότι η οπτική και του ίδιου του εκπαιδευτικού σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οργανώνεται και μεταδίδεται η γνώση, ενώ μελετώντας τις μορφές γνώσης, που περιγράφουν ο Esland (1971) (αντικειμενική και υποκειμενική) και ο Habermas (1971) (τεχνοκρατική και πρακτική) καταλήγει ότι η γνώση που παρέχεται στο σχολείο είναι εξουσιαστική, αντικειμενική, πειθαρχο-κεντρική και τεχνοκρατική. Η επικράτηση αυτού του τύπου γνώσης οφείλεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, συνήθως ως αποτέλεσμα της δικής τους εκπαιδευτικής εμπειρίας, ότι αυτός είναι ο μόνος αποδεκτός τρόπος απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων, καθώς και στην αντίληψη που επικρατεί στην κοινωνία ότι αυτή η γνώση κατέχει υψηλότερο κύρος. Επιπλέον, ο ρόλος του σχολείου, εστιασμένος στην αντικειμενική αξιολόγηση και την απόκτηση προσόντων, ασκεί ισχυρή πίεση στην υιοθέτηση αυτής της επιστημολογικής θέσης. Η ΠΕ/ΕΑΑ αμφισβητεί αυτήν την κομφορμιστική άποψη για την εκπαίδευση εξετάζοντας κριτικά ορισμένες από τις παραδοχές της και φιλοδοξώντας να παίξει το ρόλο του πρωτοπόρου στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι ο κλάδος των

εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί μια κριτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί που την υπηρετούν συνειδητά «αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με τέτοιο τρόπο που τους αναγκάζει να στοχάζονται κριτικά πάνω στην καθημερινή πρακτική τους, να την τεκμηριώνουν και να υπερβαίνουν τους περιορισμούς της» (Carroll & Kemmis, 1997, σ. 13).

Καθώς «οι ισχύουσες θεωρίες για την εκπαιδευτική έρευνα, η θετικιστική και η ερμηνευτική, δεν προσφέρουν επαρκείς εξηγήσεις για τη σχέση θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση [...] η ουσιαστική μετάβαση φαίνεται να είναι μάλλον μετάβαση από την άγνοια στη γνώση και από τη συνήθεια στον προβληματισμό για το τι κάποιος επιτελεί όταν εκπαιδεύει» (Carroll & Kemmis, 1997, σ. 279). «Η επαρκής προσέγγιση πρέπει να διαμορφώσει θεωρίες εκπαιδευτικής πρακτικής που να είναι ριζωμένες στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες και καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι οποίες να τους διευκολύνουν να αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα τα οποία προκαλούν αυτές οι εμπειρίες και οι καταστάσεις» (Carroll & Kemmis, 1997, σ. 280). Επιπλέον, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν και να απελευθερωθούν τόσο από προσωπικές παρανοήσεις πάνω στην πρακτική όσο και από παρανοήσεις που συστηματικά αναπτύχθηκαν, πολλαπλασιάστηκαν και διατηρήθηκαν στις κυρίαρχες μορφές της εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής (Carroll & Kemmis, 1997, σ.280).

Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν είναι απλά μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά είναι ταυτόχρονα και μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης. Η αυτογνωσία με τη μορφή του αναστοχασμού πάνω σε γνώσεις και πρακτικές της διδασκαλίας συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που οδηγεί με τη σειρά της σε αλλαγή των πεποιθήσεων του, δηλαδή της προσωπικότητάς του (Fullan & Hargreaves, 1991· Hargreaves & Fullan, 1995). Η αυτογνωσία θεωρείται ζήτημα-κλειδί για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. «Η πορεία εξέλιξης συνιστά τρόπο διαρκούς στοχασμού που πηγάζει από την πράξη και αντανάκλαται σε αυτήν» (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 27).

Εν τούτοις, «οι σπόροι της εξέλιξης δε θα μεγαλώσουν αν πέσουν σε πετρώδες έδαφος. Δεν θα υπάρξει κριτικός στοχασμός αν δεν υπάρχει ούτε χρόνος ούτε ενθάρρυνση. Οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα πράγματα θα μάθουν ο ένας από τον άλλο αν εργάζονται σε διαρκή απομόνωση. Ο δημιουργικός πειραματισμός με τη διδασκαλία και η βελτίωση δε θα έχουν ελπίδες επιτυχίας αν οι αλλαγές εφαρμόζονται απέξω, μέσω μιας ασφυκτικής διοίκησης» (Hargreaves & Fullan, 1995, σσ. 32,33). Το γενικότερο πλαίσιο,

λοιπόν, μπορεί να διευκολύνει ή να αποτρέπει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελώντας ενδεχομένως και το ίδιο στόχο της εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό και υλοποίηση δραστηριοτήτων, οι ανεπαρκείς πόροι, η απουσία θετικής διοίκησης που να δημιουργεί κλίμα υποστήριξης και ενθάρρυνσης, το ασφυκτικό και προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη συνεργασίας και κλίματος συναδελφικότητας δημιουργούν ένα περιβάλλον που δυσκολεύει την επαγγελματική ανάπτυξη στην ΠΕ/ΕΑΑ και εγείρει έντονο προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς που την υπηρετούν. Αυτό επισημαίνει και ο Day (2003) λέγοντας ότι η έννοια της εξέλιξης των εκπαιδευτικών αφορά τόσο στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή όσο και στην ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και το περιβάλλον των σχολείων στα οποία εργάζονται.

Προσεγγίζοντας την Έννοια της Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Στη βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ότι οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι διάφορες προσωπικές και επαγγελματικές συνιστώσες της ζωής τους, όπως οι πεποιθήσεις, οι εμπειρίες, και οι πρακτικές τους αποτελούν στοιχεία αλληλένδετα μεταξύ τους, συχνά αλληλοσυγκρουόμενα, που επηρεάζουν την αίσθηση του εαυτού τους και καθ' επέκταση την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικών (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). Οι εντάσεις εμφανίζονται εντονότερες για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τον πλουραλισμό των εννοιών που εμπεριέχονται σε αυτήν, να ενστερνιστούν και να εφαρμόσουν ένα καινοτόμο μεθοδολογικό πλαίσιο, να υπερνικήσουν το δισταγμό ή/και το φόβο να εμπλέξουν τους μαθητές σε θέματα με κοινωνική, οικονομική και πολιτική χροιά, να αντιμετωπίσουν την επιφυλακτικότητα και καχυποψία συναδέλφων και διοίκησης και να καλύψουν εν τέλει το 'χάσμα' μεταξύ θεωρίας και πράξης το οποίο καλούνται να χειριστούν. Οι Day και συν. (2006) θεωρώντας την 'ταυτότητα' ως παράγοντα-κλειδί για την αίσθηση σκοπού, το κίνητρο, τη δέσμευση, την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στοιχεία θεμελιώδη για τη διδασκαλία της ΠΕ/ΕΑΑ, κρίνουν απαραίτητο να διερευνηθούν οι παράγοντες και οι συνθήκες, προσωπικές, επαγγελματικές, κοινωνικές που επιδρούν στη διαμόρφωσή της. Αρκετοί θεωρούν την κατανόηση του εαυτού ως βασική συνιστώσα της διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Beauchamp & Thomas,

2009) ενώ άλλοι αναγνωρίζουν την ταυτότητα και την έννοια του εαυτού ως το ίδιο (Lauriala & Kukkonen, 2005).

Σύμφωνα με τους Day και συν. (2006), παρόλο που οι έννοιες του εαυτού και της προσωπικής ταυτότητας χρησιμοποιούνται πολύ στην εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία, η κριτική ενασχόληση με τους νοητικούς και συναισθηματικούς ‘εαυτούς’ των εκπαιδευτικών ως άτομα είναι σχετικά σπάνια. Η ιδιαιτερότητα όμως της ΠΕ, που ενώ είναι στο ‘περιθώριο’ του σχολικού προγράμματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, επιμένει στον επιδιωκόμενο σκοπό της, να επιφέρει αλλαγές στο σχολείο και την κοινωνία, δημιουργεί την ανάγκη της διερεύνησης της σκέψης, των συναισθημάτων και του σχετίζεσθαι των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν, ως πτυχές της ταυτότητάς τους.

Οι Beauchamp και Thomas (2009) μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας διεπίστωσαν από τη μια, τη δυσκολία διατύπωσης ενός σαφούς ορισμού για την ‘ταυτότητα’ λόγω των πολλαπλών κατανοήσεων συμπεριλαμβανομένης και της ασαφούς διάκρισης μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας, και από την άλλη, την ύπαρξη της κοινής αντίληψης ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι δυναμική και όχι στατική, ότι αλλάζει δηλαδή με την πάροδο του χρόνου και υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων τόσο εσωτερικών, όπως το συναίσθημα (Zembylas, 2003), όσο και εξωτερικών, όπως οι εργασιακές και προσωπικές εμπειρίες ζωής (Flores & Day, 2006· Rodgers & Scott, 2008· Sachs, 2005). Εκείνο που αναγνωρίζεται από όλους είναι ο πολύπλευρος και δυναμικός χαρακτήρας που αποδίδεται στον όρο ‘ταυτότητα’. Η ταυτότητα συγκροτείται, ανασυγκροτείται και σταθεροποιείται εκ νέου μέσα από μια διαρκή διαδικασία επεξεργασίας εμπειριών (Alheit, 2013).

Σύμφωνα με τους Day και συν. (2006) λέγοντας ‘ταυτότητα’ δεν αναφερόμαστε μόνο στην προσωπική διάσταση του εαυτού αλλά και στην επαγγελματική, δηλαδή στις διάφορες πτυχές της διδασκαλίας. Η προσέγγιση της ταυτότητας συνδυασμένα μέσω της προσωπικής και επαγγελματικής της διάστασης βοηθά στην επίτευξη ισορροπίας μεταξύ αυτών των δυο διαστάσεων κατά τη μελέτη της ταυτότητας υπό το πρίσμα της εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Έτσι, στην παρούσα εργασία, στον όρο ‘ταυτότητα’ που χρησιμοποιείται, εμπεριέχονται τόσο η προσωπική όσο και η επαγγελματική ταυτότητα, καθώς κρίνεται αναγκαίο να εξεταστούν και οι δυο διαστάσεις μαζί ως μια οντότητα ώστε να γίνει κατανοητή η ταυτότητα των εκπαιδευτικών της ΠΕ που συμμετέχουν στην έρευνα (Lipka & Brinthaupt, 1999). Αυτό προκύπτει εξάλλου, λόγω της προσωπικής εμπλοκής που απαιτείται από την ίδια τη φύση της διδασκαλίας, η οποία οδηγεί στις

«αναπόφευκτες αλληλεξαρτήσεις μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας» (Day et al., σ. 602). Η αλληλεξάρτηση αυτή προφανώς είναι πιο έντονη κατά την εμπλοκή του εκπαιδευτικού με την ΠΕ, καθώς αυτή επιτελείται σε εθελοντική βάση και εκτός του ωρολογίου προγράμματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απαιτώντας συνέπεια, αφοσίωση και δέσμευση, συνηγορώντας ως εκ τούτου υπέρ της διαπίστωσης των Beauchamp και Thomas (2009) ότι ο συνδυασμός της προσωπικής και της επαγγελματικής ταυτότητας φαίνεται να είναι εγγενής στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Εξάλλου, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν συνειδητά την ΠΕ επενδύουν τον εαυτό τους στο έργο τους, συνηγορεί υπέρ του ότι η προσωπική και η επαγγελματική τους ταυτότητα σχεδόν ταυτίζονται (Nias, 1986, όπ. αναφ. στο O'Connor, 2008). Ο άρρηκτος σύνδεσμος μεταξύ του προσωπικού και του επαγγελματικού εαυτού ενός εκπαιδευτικού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την κατανόηση της ταυτότητάς και της πρακτικής του, καθώς σύμφωνα με τον Wenger (1998, σ.149, όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009, σ.180) η ταυτότητα συνδέεται πολύ στενά με την πρακτική, είναι «καθρέφτης το ένα του άλλου».

Στους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχέση αυτή συγκαταλέγονται ο ρόλος του συναισθήματος ως μέρος της ταυτότητας και ο ρόλος του αναστοχασμού ως μέσο για την κατανόηση αυτής (Beauchamp & Thomas, 2009). Τα συναισθήματα αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία δημιουργίας ταυτότητας και φαίνεται να την καθορίζουν (Zembylas, 2003), ενώ φαίνεται να επηρεάζουν και τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ζωή (Hargreaves, 1998, 2001). Η 'φροντίδα', ως έκφραση συναισθήματος, που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία και που για πολλούς εκτιμάται ως σημαντικό στοιχείο του επαγγέλματός τους, υπονοεί μια συγκεκριμένη προοπτική τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική τους ταυτότητα (O'Connor, 2008). Αλλά και η έκφραση των συναισθημάτων που βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να «επεκτείνει ή να περιορίσει τις δυνατότητες» στη διδασκαλία, ανάλογα με το αν ενθαρρύνεται ή απαγορεύεται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (Zembylas, 2003, σελ. 122). Όσον αφορά στον αναστοχασμό, ο Hamackek (1999) θεωρεί την αυτογνωσία ως το κλειδί για την επιτυχή πρακτική του εκπαιδευτικού. Αυτή η έννοια ενός εσωτερικού στοχασμού συνδέεται προφανώς με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις πιο προσωπικές πτυχές του εαυτού. Με άλλα λόγια, ο αναστοχασμός αποτελεί έναν παράγοντα στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενώ αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Larrivée, 2000· Rodgers, 2002) και πυρήνας της

αποτελεσματικής διδασκαλίας (Jay, 2003, όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009). Επομένως, όταν εξετάζουμε την ταυτότητα στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να συμπεριλάβουμε την έννοια του αναστοχασμού ως κεντρικής σημασίας για την εξέλιξή τους. Ο αναστοχασμός, πέρα από την αναδρομή σε σκέψεις ή /και πρακτικές με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους μπορεί να οδηγεί τη σκέψη και σε μια μελλοντική πρακτική ή έναν μελλοντικό τρόπο σκέψης που θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Conway, 2001). Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει μια αναστοχαστική έρευνα αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης (Schön, 1983· Aspinwall, 1986). Ας σημειωθεί ότι η ταυτότητα ως έννοια αναφέρεται στα μέσα με τα οποία το άτομο αναστοχαστικά και συναισθηματικά διαπραγματεύεται τη δική του υποκειμενικότητα, γεγονός που τη διαφοροποιεί από τον επαγγελματικό ρόλο, έννοια που έχει κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένη φύση και συνδέεται με τις προσδοκίες του ατόμου ως επαγγελματία (Ο' Connor, 2008).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού παίζει και το πλαίσιο της πρακτικής του. Το σχολικό περιβάλλον, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η διεύθυνση του σχολείου μπορούν όλα να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας καθώς φυσικά και οι εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευόμενων (Beauchamp & Thomas, 2009). Όσον αφορά στην επαγγελματική ταυτότητα υποστηρίζεται ότι περιλαμβάνει την έννοια της αυτενέργειας ή της ενεργού επιδίωξης της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ φαίνεται να κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους μέσα στο επαγγελματικό πλαίσιο (Thomas & Beauchamp, 2007).

Πάντως, η μελέτη της 'ταυτότητας' αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα ενδιαφέρον εγχείρημα λόγω της σημαντικότητάς της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Beauchamp & Thomas, 2009), εν προκειμένω των εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αναλυτικός φακός μέσω του οποίου εξετάζονται πτυχές της πρακτικής τους, όπως οι τρόποι με τους οποίους ενσωματώνονται διάφορες επιρροές και αντιμετωπίζονται εντάσεις και αντιφάσεις στην καριέρα των εκπαιδευτικών (Olsen, 2008, όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009). Επίσης, η 'ταυτότητα' μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα οργανωτικό στοιχείο της προσωπικής και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών αλλά και σαν ένα μέσο για να εξηγήσουν, να δικαιολογήσουν και να νοηματοδοτήσουν τον τρόπο που σχετίζονται με τους άλλους και τον κόσμο γενικότερα (MacLure, 1993). Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό σε ένα πεδίο όπως η ΠΕ/ΕΑΑ που χαρακτηρίζεται από πολυσημία, προβληματισμό και ασάφεια. Ο

προβληματισμός για τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Δασκολιά, 2005) καθώς και η ποικιλία των εμπλεκόμενων εννοιών και των ιδεολογιών που τις στηρίζουν διαμορφώνουν διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο στο θεωρητικό λόγο όσο και στη διδακτική πρακτική της ΠΕ/ΕΑΑ (Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη να δημιουργεί ερωτήματα, συχνά να προκαλεί αμηχανία και επίσης να θέτει προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης.

Προηγούμενη έρευνα πάνω στην πρακτική των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Από τις έρευνες που έχουν εξετάσει μέχρι σήμερα την πρακτική των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα με έναν μη-δημοσκοπικό τρόπο, κάποιες έχουν εστιάσει στα κίνητρά τους, στις επιλογές τους ως προς τη θεματολογία των προγραμμάτων τους, στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ή και γενικότερα, στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ΠΕ (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Δασκολιά, 2005· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· Δημητρίου, Γεωργόπουλος & Μπιρμπίλη, 2008). Από τις τελευταίες έχουν αναδειχτεί διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού (Δασκολιά, 2005) καθώς και ζητήματα που τον δυσκολεύουν στη διδακτική πράξη, όπως το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005) και η έλλειψη συνεργασίας (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006).

Ακόμα, μέσα από έρευνες έχουν αναδειχτεί οι προτιμήσεις τους ως προς τη θεματολογία των προγραμμάτων ΠΕ και ο τρόπος επιλογής των θεμάτων και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται κατά την υλοποίησή τους (Δημητρίου και συν., 2008), οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εφαρμογή της ΠΕ (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005), οι λόγοι συστηματικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005), οι απόψεις τους για τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· Παπαδημητρίου 1995), ή τα κίνητρα που θεωρούν ότι τους ωθούν να ασχοληθούν με την ΠΕ (Παπαδημητρίου, 1995) και οι λόγοι που τους δεσμεύουν (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005).

Η έννοια και η λειτουργία της ΠΕ καθώς και οι σκοποί και οι στόχοι της (Δασκολιά, 2005· Παπαδημητρίου, 1995), ειδικότερα στο πλαίσιο των προσωπικών τους θεωριών (Δασκολιά, 2005) είναι ένας άλλος τομέας επικέντρωσης του ερευνητικού

ενδιαφέροντος. Η επιστημονική έρευνα στη χώρα μας σχετικά με τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών της ΠΕ που καθοδηγούν τη διδακτική τους πρακτική είναι περιορισμένη (Δασκολιά, 2005· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005). Ίσως αυτό να οφείλεται σε αυτό που είχε επισημάνει η Παπαδημητρίου από το 1995, ότι δηλαδή ελάχιστη από την έρευνα στο πεδίο της ΠΕ αναφέρεται στη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παρά ταύτα, προκειμένου να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση των διαστάσεων και ζητημάτων της πρακτικής στην ΠΕ/ΕΑΑ κρίνεται απαραίτητη μια περαιτέρω διερεύνησή της μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην έννοια της αειφορίας, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί την προσεγγίζουν και την ενσωματώνουν στην πρακτική τους (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006). Ειδικότερα, παρότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ/ΕΑΑ φαίνεται να έχουν εξοικειωθεί κατά κάποιο τρόπο με την έννοια της αειφορίας, φαίνεται να μην έχουν κατανοήσει πλήρως τις διαστάσεις της (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006). Και σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, πάντως, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την έννοια περισσότερο με την περιβαλλοντική της διάσταση (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006· Liarakou, Daskolia, & Flogaitis, 2007· Summers, Corney, & Childs, 2004), ταυτίζοντάς την με τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Λιγότερο εμφανής είναι η οικονομική της διάσταση, και αντίστοιχα η κοινωνική και πολιτική. Εν τούτοις, η αλλαγή της προσωπικής συμπεριφοράς και των καθημερινών συνηθειών συνδέεται με την επίτευξη της αειφορίας από τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν παύουν να υπάρχουν και οι φωνές κριτικής και αμφισβήτησης (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006).

Παρά ταύτα, υπάρχει ανάγκη να μελετηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι τρόποι που οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής τους. Το γεγονός ότι καμιά αλλαγή δεν προχωρά αν δεν την έχουν ενστερνιστεί οι εκπαιδευτικοί της πράξης (Παπαδημητρίου, 1995) και ότι τόσο η ερμηνεία όσο και η αποδοχή της αειφορίας καθορίζουν και την ίδια την υλοποίηση και επιτυχία της ΕΑΑ (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007), καθιστά επιτακτική την εκπαιδευτική έρευνα στο πεδίο αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Παρούσα Έρευνα: Μια Αφηγηματική Προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ/ΕΑΑ επιχειρούν να ανταποκριθούν στους προβληματισμούς και τις προκλήσεις αυτής της εκπαιδευτικής πράξης, μελετώντας το ‘αποτύπωμα’ των προσωπικών τους θεωριών στην ίδια τη διδακτική τους πρακτική αλλά και την αδιάλειπτη διαδικασία κατασκευής της ταυτότητάς τους, μέσα από την αφήγηση των βιωμένων εμπειριών τους, δηλαδή μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι επιλέγουν να περιγράψουν την πρακτική τους.

Ο στόχος είναι η προσέγγιση της βιωμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών, μέσα από την οποία αναζητούνται τα κίνητρα και οι παράγοντες που συντελούν στη δέσμευσή τους ως προς την ΠΕ, καθώς και τα προβλήματα και εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική τους και οι τρόποι με τους οποίους τα διαχειρίζονται και τα ξεπερνούν. Το τελευταίο επιδιώκεται να αναδειχθεί από τις καλές πρακτικές που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή τις πρακτικές που θεωρούν οι ίδιοι ότι ήταν οι πιο επιτυχημένες κατά την πολύχρονη ενασχόλησή τους με την ΠΕ και τους λόγους που τους κάνουν να το πιστεύουν αυτό. Επιπλέον, επιδιώκεται να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.

Η βαθύτερη και αυθεντικότερη κατανόηση της σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με έννοιες, διαστάσεις και ζητήματα της θεωρίας και της πράξης στην ΠΕ/ΕΑΑ συνάδει με έναν ποιοτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό έρευνας. Η βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών, η οποία μελετάται στην εργασία αυτή, θεωρείται ως έγκυρη πηγή που συνεισφέρει στη νοηματοδότηση εννοιών και ζητημάτων που σχετίζονται με την ΠΕ/ΕΑΑ και την κατασκευή της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ. Για τη μελέτη της βιωμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ, η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη, καθώς εστιάζεται στο νόημα, στον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο οι άνθρωποι καταλαβαίνουν τον κόσμο και βιώνουν ό,τι συμβαίνει. Επικεντρώνεται στην ποιότητα και την υφή της εμπειρίας και ενδιαφέρεται για τα νοήματα που αποδίδονται στα συμβάντα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Willig, 2015). Στην έρευνα αυτή, εξετάζονται επίσης εκτός των άλλων και οι αντιλήψεις για την αειφορία εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ/ΕΑΑ.

Για τη μελέτη των παραπάνω επιλέχθηκε, στην παρούσα έρευνα, μια σχετικά νέα, για τα εκπαιδευτικά δεδομένα, ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, αυτή της αφηγηματικής

έρευνας. Η αφηγηματική έρευνα κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη καθώς επιτρέπει τη μελέτη της βιωμένης εμπειρίας και των νοημάτων, όπως αυτά ορίζονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Σκοπός της αφηγηματικής έρευνας είναι να «διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους κατανοούν τα άτομα την εμπειρία τους στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής ενώ ταυτόχρονα στρέφεται προς ευρύτερες κοινωνικές/πολιτισμικές πηγές από τις οποίες οι άνθρωποι αντλούν για να βοηθηθούν να δώσουν νόημα στις ζωές τους. Αυτό προϋποθέτει ότι αυτοί οι τρόποι κατανόησης κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται μέσω μιας διαδικασίας εξιστόρησης ιστοριών» (McCormack, 2001, σ.59). Η δυνατότητα των ιστοριών να αποκαλύπτουν τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική φύση της εμπειρίας τις καθιστά σημαντικό υλικό για την έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της μελέτης της ΠΕ/ΕΑΑ που διενεργείται στο ελληνικό σχολείο. Η αφηγηματική έρευνα, δηλαδή η μελέτη της εμπειρίας ως ιστορία, είναι ένας τρόπος συλλογισμού πάνω στην εμπειρία. Οι ιστορίες αποτελούν την πιο κατάλληλη γλωσσική μορφή στην οποία μπορεί να εκφραστεί η ανθρώπινη εμπειρία (Ricoeur, 1984) συνενώνοντας γεγονότα και ενέργειες σε ένα οργανωμένο σύνολο μέσω μιας πλοκής. Το αντικείμενο των ιστοριών είναι η ανθρώπινη δράση. Οι ιστορίες λέγονται στο παρόν, προερχόμενες από το παρελθόν και κατευθυνόμενες στο μέλλον (McCormack, 2001). Οι ιστορίες ασχολούνται με τις ανθρώπινες προσπάθειες να προχωρήσουμε σε μια λύση ή να διευκρινίσουμε μια ελλιπή κατάσταση (Polkinghorne, 1995). Στην προκειμένη περίπτωση να κατανοήσουμε την πρακτική των εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ και πώς αυτή συνδέεται με τις προσωπικές τους θεωρίες, καθώς και όλα εκείνα τα ζητήματα, προσωπικά, κοινωνικά, θεσμικά, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι και τα οποία προσπαθούν να υπερβούν. Σύμφωνα με τους Connolly και Clandinin (1990) αυτό που διακυβεύεται στην αφηγηματική έρευνα είναι το ζήτημα της βελτίωσης της πρακτικής, που στην παρούσα έρευνα αφορά στην πρακτική στην ΠΕ/ΕΑΑ, και το πώς οι ερευνητές και οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί μπορούν να σχετίζονται παραγωγικά μεταξύ τους. Η αφήγηση και η ιστορία, όπως λειτουργούν στην εκπαιδευτική έρευνα, δημιουργούν μια νέα ατζέντα σχέσεων θεωρίας-πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να καταλάβουν καλύτερα τα σχολικά τους περιβάλλοντα και τους εαυτούς τους όπως διαμορφώνονται και έτσι, να μεταβάλουν τις πρακτικές τους σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τους μαθητές, τους γονείς και τις οικογένειες, και το πρόγραμμα σπουδών (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, η επιλογή της αφηγηματικής έρευνας κρίθηκε η πλέον ενδεδειγμένη μεθοδολογική προσέγγιση καθώς η ίδια η διαδικασία της αφήγησης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στην πρακτική τους, να προβούν σε νοηματοδοτήσεις και να αναλογιστούν άλλους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης ζητημάτων που ανακύπτουν κατά την καθημερινή πράξη (Hwang, 2008). Επίσης, βοηθά την ερευνήτρια να παρακολουθήσει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και να διερευνήσει τις διεργασίες επαναδιαπραγμάτευσης και νοηματοδότησης στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Ο στοχασμός στον οποίο καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εξιστόρηση της εμπειρίας τους και η αλληλεπίδραση τους με την ερευνήτρια αποκαλύπτει πτυχές της σκέψης τους και της πρακτικής τους που δεν είναι εύκολο να αναδειχθούν με άλλου τύπου μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Εξάλλου, οι συζητήσεις στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί με την ερευνήτρια συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, προσωπικής και επαγγελματικής, μέσα από την αλληλεπίδραση και την εναλλαγή σχέσεων ισχύος (Miller Marsh, 2002). Η εμπλοκή στις συζητήσεις βοηθά στην ανακατασκευή της ταυτότητας μέσω του μετασχηματισμού της σκέψης και της αναθεώρησης προϋπαρχουσών αντιλήψεων, αναδεικνύοντας το επιχείρημα ότι η επίδραση του λόγου είναι ισχυρή στη διαμόρφωση της ταυτότητας (Alsup, 2006, όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009).

Επιπλέον, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και την πρακτική τους καθώς και οι συζητήσεις στις οποίες εμπλέκονται με την ερευνήτρια αποτελούν έναν τρόπο να εκφράσουν την ταυτότητά τους και παρέχουν ευκαιρίες για εξερεύνηση και αποκάλυψη διαφόρων πτυχών της. Οι ιστορίες δηλαδή αποτελούν έναν τρόπο κατασκευής της ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009) καθώς μέσα από αυτές παρατηρούνται αφενός η διαδικασία εσωτερίκευσης από τα άτομα, τους εκπαιδευτικούς εν προκειμένω, του βίοκοσμου τους, αφετέρου οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν τις εμπειρίες τους βάσει των γνωστικών σχημάτων που διαθέτουν (Alheit, 2013). Η μελέτη των αφηγήσεων των ιστοριών παρέχει πρόσβαση στη διαδικασία της βίωσης και επεξεργασίας της ταυτότητας ως μιας αναγκαίας και διαρκούς προσπάθειας να κατανοήσει κανείς ποιος είναι και να δώσει νόημα σε αυτά που έχει βιώσει. Η προσέγγιση της ταυτότητας από τη σκοπιά των ιστοριών που αφηγούνται οι εκπαιδευτικοί για την καριέρα τους στην ΠΕ επιτρέπει την κατανόηση της ανακατασκευής της ταυτότητας τόσο ως απόδοση της στιγμής όσο και ως προϊόν χρονικής εξέλιξης. Ταυτόχρονα, στοχεύει στο να συλλάβει την ιδιαίτερη για κάθε άτομο βιωμένη εμπειρία (Alheit, 2013). Εξάλλου, η εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού είναι μοναδική

και επηρεάζεται από την ιστορία, τις σκέψεις, τα χαρίσματα και τις επιθυμίες του (Oberg & Underwood, 1995). Για να γίνει λοιπόν κατανοητό τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός της ΠΕ/ΕΑΑ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα με το ισχύον θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο πρέπει η μοναδική ιστορία του κάθε εκπαιδευτικού να μπορεί να ακουστεί, ευκαιρία που του δίνεται μέσω της αφήγησης. Οι αφηγήσεις δηλαδή παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ακουστεί η φωνή τους (Hwang, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός αρθρώνει τα βιώματά του και μέσω της αναγνώρισης του σημείου στο οποίο βρίσκεται θα μπορέσει να κινηθεί και πέρα από αυτό (Oberg & Underwood, 1995). Η αφήγηση των ιστοριών για την πρακτικής τους, τους δίνει τη δυνατότητα να αναστοχαστούν και να επαναδιαπραγματευθούν όχι μόνο πάνω στην ίδια την πρακτική αλλά και στις πεποιθήσεις και υποθέσεις που συγκροτούν τη θεωρία τους. Η διαδικασία αυτή τους βοηθά να εντοπίσουν το πιθανό 'χάσμα' θεωρίας-πρακτικής και να τοποθετηθούν ενεργά στο ζήτημα της γεφύρωσής του.

Η αφηγηματική απόδοση της ταυτότητας, που στηρίζεται στην ιδέα ότι η ταυτότητα είναι ιστορίες (Sfard & Prusak, 2005), φαίνεται ακόμα να αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη ερευνητική προσέγγιση και για τη μελέτη της πρακτικής των εκπαιδευτικών της ΠΕ. Κι αυτό γιατί η ταυτότητα κατασκευάζεται από τους εκπαιδευτικούς και ανακατασκευάζεται συνεχώς μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους (Roth, 2006) (συναδέλφους, μαθητές, διευθυντές κ.ά.) στο πλαίσιο της δράσης τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ως ενεργοί παράγοντες αφενός καθορίζουν τις ατομικές τους ενέργειες αφετέρου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Sfard & Prusak, 2005) καθιστά τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της ταυτότητας και της πρακτικής τους στην ΠΕ ένα ενδιαφέρον ζήτημα προς διερεύνηση.

Η εργασία αυτή επιδιώκει να συμβάλλει γενικότερα στην καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην ΠΕ/ΕΑΑ και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ, φιλοδοξώντας να έχει όχι μόνο θεωρητική αξία προωθώντας ένα θεωρητικό δόμημα, αυτό της κατασκευής και ανακατασκευής ταυτότητας, αλλά συγχρόνως να αξιοποιηθεί στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της ερευνήτριας. Ταυτόχρονα, η έρευνα έχει και μεθοδολογική αξία και πρωτοτυπία αφού υιοθετεί την προσέγγιση της αφηγηματικής έρευνας για να εξετάσει εκ των έσω τον λόγο, τη σκέψη και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Η αφηγηματική έρευνα, παρότι έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαιδευτική έρευνα,

αναδεικνύοντας νέες διαστάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Clandinin, 2006· Schaefer & Clandinin, 2011· Xu & Conelly, 2010), δεν έχει εφαρμοστεί για την κατανόηση της εκπαιδευτικής θεωρίας και της πρακτικής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ. Έτσι, η εργασία αυτή αποτελεί μια προσπάθεια να αναδείξει την αξία της αφηγηματικής προσέγγισης στην έρευνα για την ΠΕ/ΕΑΑ. Η μόνη έρευνα με εκπαιδευτικούς ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που εντοπίστηκε από την ερευνήτρια στη βιβλιογραφία και χρησιμοποιεί την αφηγηματική έρευνα διεξήχθη στην Ν. Κορέα από τον Hwang (2008, 2009). Στην έρευνα αυτή γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η κατασκευή νοήματος από τους εκπαιδευτικούς για την πρακτική τους, τα προσωπικά τους κίνητρα και τα κενά μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι. Μέσω αυτής αναδείχθηκαν διαστάσεις και ζητήματα που δεν είχαν μέχρι τότε διαφανεί όπως, η συνεχής επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η ρητορική της αντιπολίτευσης, η ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα ομοϊδεατών. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από σχολεία της Ν. Κορέας όπου το εκπαιδευτικό σύστημα προσομοιάζει του ελληνικού, από τη μια με την αυστηρή διάρθρωση και το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος σπουδών να παρεμποδίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, και από την άλλη με το κλίμα ανταγωνισμού που συντηρεί, προσανατολισμένο στην επιτυχία στις εξετάσεις για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο. Με την έρευνα του ο Hwang ανέδειξε την αξία της αφηγηματικής έρευνας στη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών και πώς αυτές επιδρούν στη διαμόρφωση των διαστάσεων της πρακτικής τους και στον τρόπο αντιμετώπισης των ζητημάτων που ανακύπτουν.

Στη χώρα μας, δεν γίνεται αναφορά στη βιβλιογραφία, στο βαθμό που είναι γνωστό στην ερευνήτρια, για μελέτες που χρησιμοποιούν την αφηγηματική έρευνα ως μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση διαστάσεων και ζητημάτων που σχετίζονται με την πρακτική στην ΠΕ/ΕΑΑ. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε ότι η συγκεκριμένη έρευνα, εφαρμόζοντας την αφηγηματική μεθοδολογία θα καλύψει αυτό το κενό, βοηθώντας να αναδειχθούν διαστάσεις και ζητήματα που δεν είχαν την ευκαιρία να διαφανούν στις εφαρμοζόμενες μέχρι τώρα έρευνες που χρησιμοποιούσαν άλλη μεθοδολογία. Η αφηγηματική έρευνα, που θα παρουσιαστεί διεξοδικά παρακάτω, δεν αποτελεί απλά μια ενδιαφέρουσα θεωρητική, επιστημολογική και μεθοδολογική πρόταση για την καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην ΠΕ/ΕΑΑ αλλά παρέχει ταυτόχρονα χρήσιμη και άμεσα αξιοποιήσιμη γνώση στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των

εκπαιδευτικών (Δασκολιά, 2005). Αποτελεί δηλαδή εργαλείο στην έρευνα για τη διδασκαλία, ταυτόχρονα όμως χρησιμοποιείται και ως μέσο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Conle, 2000).

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, ως αφηγήτριες, επιχείρησαν να παραγάγουν μια όσο το δυνατόν πιο συνεκτική αφήγηση που ενσωματώνει μέσα της και επεξηγεί την ‘καριέρα’ τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ. Μέσα από την ανάλυση της αφήγησης αυτής έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί:

- πώς διεκδικούν να αναγνωριστούν από την ακροάτρια-ερευνήτρια και ποιες εικόνες του εαυτού/ταυτότητες παράγονται κατά την αφήγησή τους και μετεξελίσσονται κατά τη διάρκειά της,
- τι σημαίνει για τις ίδιες η εμπλοκή τους με την ΠΕ,
- τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός της ΠΕ στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο (όπως ανακύπτει μέσα από την εξιστόρηση της πρακτικής τους, των προκλήσεων και των προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες) και
- πώς νοηματοδοτούν έννοιες όπως η αειφορία, βιώνοντας το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Οι αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως το πλαίσιο για την κατανόηση εκπαιδευτικών φαινομένων και καταστάσεων, καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς, να συνδέσουν μεταξύ τους διάφορα γεγονότα και την ερμηνεία που τους αποδίδουν σε ένα με νόημα σύνολο (Clandinin et al., 2007· Connelly & Clandinin, 1990).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε μέσα από τις αφηγήσεις 3 εκπαιδευτικών να κατανοηθούν οι προσπάθειές τους να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ, να νοηματοδοτήσουν τις διαστάσεις της πρακτικής τους και τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της καθώς και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Στην έρευνα διευκολύνθηκαν να δημιουργηθούν και εξετάστηκαν τα αφηγήματα εκπαιδευτικών ως έκφραση και αποτύπωση της εμπειρίας τους στην ΠΕ/ΕΑΑ. Οι ιστορίες των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν τον καμβά πάνω στον οποίο αναζητήθηκαν τα διαφορετικά και κοινά στοιχεία που αποτυπώνουν την προσωπική θέση των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών.

Ποια η έννοια της Αφηγηματικής Έρευνας στην Εκπαίδευση

Ο όρος «αφηγηματική έρευνα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας από τους Connelly και Clandinin (1990), οι οποίοι συνέλαβαν

την ιδέα στηριζόμενοι στην αντίληψη του Dewey (1938, όπ. αναφ. στο Clandinin κ. συν., 2007) ότι «η ζωή είναι εκπαίδευση» και έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη «βιωμένη εμπειρία, δηλαδή στις ζωές και πώς αυτές βιώνονται» (Clandinin & Connelly, 2000, σ. xxii). Οι Connelly και Clandinin (1990), με βάση τις προηγούμενες αντιλήψεις για την αφηγηματική έρευνα, προσδίδουν σε αυτήν, την έννοια τόσο της αφήγησης όσο και της έρευνας, τόσο του φαινομένου όσο και της μεθόδου και καταδεικνύουν τη σημαντικότητά της στο χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης ως ερευνητικής μεθοδολογίας που συσχετίζει τις θεωρητικές έννοιες για τη φύση της ανθρώπινης ζωής ως βίωμα, με την εκπαιδευτική εμπειρία όπως αυτή βιώνεται. Έτσι, η μελέτη της αφήγησης καθίσταται η μελέτη των τρόπων που ο άνθρωπος βιώνει τον κόσμο. Αυτή η γενική ιδέα μεταφράζεται στην άποψη ότι η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα είναι η κατασκευή και η ανακατασκευή προσωπικών και κοινωνικών ιστοριών. Οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές είναι αφηγητές και χαρακτήρες στις δικές τους ιστορίες και σε ιστορίες άλλων (Connelly & Clandinin, 1990).

Αν και υπάρχουν πολλές ερμηνείες για τον όρο αφηγηματική έρευνα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο ορισμός που έχει δοθεί από τους Connelly και Clandinin (2006, σ. 477, όπ. αναφ. στο Clandinin κ. συν., 2007, σ. 22), σύμφωνα με τον οποίο:

[...] Οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις καθημερινές τους ζωές από ιστορίες, ιστορίες για το ποιοι είναι αυτοί και οι άλλοι, και ανάλογα με το πώς ερμηνεύουν το παρελθόν τους σε σχέση με αυτές τις ιστορίες. Μια ιστορία, στο τρέχον ιδίωμα, είναι μια πύλη μέσω της οποίας εισέρχεται ένα άτομο στον κόσμο και με την οποία ερμηνεύεται η εμπειρία του για τον κόσμο και αποκτά προσωπικό νόημα. Ιδωμένη με αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση είναι το φαινόμενο που μελετάται στην έρευνα. Η αφηγηματική έρευνα, η μελέτη της εμπειρίας ως ιστορία, είναι τότε πρώτιστα ένας τρόπος στοχασμού πάνω στην εμπειρία. Η αφηγηματική έρευνα ως μεθοδολογία απαιτεί τη θεώρηση του φαινομένου. Το να χρησιμοποιείς τη μεθοδολογία της αφηγηματικής έρευνας σημαίνει να υιοθετείς μια συγκεκριμένη αφηγηματική άποψη της εμπειρίας για το υπό μελέτη φαινόμενο.

Στον παραπάνω ορισμό των Connelly & Clandinin, που ακολουθείται τα τελευταία χρόνια από τους περισσότερους ερευνητές στο χώρο της ποιοτικής έρευνας, η αφήγηση αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο τύπο λόγου, την ιστορία (Polkinghorne, 1995). Η αφηγηματική έρευνα είναι, λοιπόν, μια διαδικασία εξιστόρησης ιστοριών. Η διαφορά της αφηγηματικής έρευνας από άλλες ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας έγκειται κυρίως στο ότι τα ερευνητικά δεδομένα εμφανίζονται με τη μορφή εξιστορήσεων που διαπλέκουν πληροφοριακά στοιχεία σε μια χρονική εξέλιξη και μέσα από μια προσωπική

ερμηνευτική προοπτική. Αυτή η «ιστορική» και «εξελικτική» διάσταση των αφηγηματικών δεδομένων τα διακρίνει από άλλα είδη ποιοτικών δεδομένων (Polkinghorne, 1995).

Για τους Clandinin και Connelly (2004, σ.576) «η αφηγηματική έρευνα είναι μια πολυδιάστατη εξερεύνηση της εμπειρίας, που περιλαμβάνει *χρονικότητα* (παρελθόν, παρόν και μέλλον), *αλληλεπίδραση* (προσωπική και κοινωνική) και *χωρικότητα* (τόπος/πλαίσιο)». Υποστηρίζουν ότι αυτές οι «τρεις κοινές θέσεις της αφηγηματικής έρευνας, που καθορίζουν τις διαστάσεις ενός χώρου έρευνας» παρέχουν ένα είδος εννοιολογικού πλαισίου για την αφηγηματική έρευνα. Για να ξεκινήσει μια αφηγηματική έρευνα, πρέπει να υπάρξει μια «ταυτόχρονη εξερεύνηση και των τριών κοινών θέσεων» (Connelly & Clandinin, 2006, σ. 479, όπ. αναφ. στο Clandinin κ.συν., 2007).

Με τον όρο «χρονικότητα» εννοούν ότι «τα υπό μελέτη γεγονότα βρίσκονται σε χρονική μετάβαση» (σ. 479), το οποίο σημαίνει ότι τα γεγονότα και οι άνθρωποι έχουν πάντα ένα παρελθόν, παρόν και μέλλον. Με τον όρο «αλληλεπίδραση» εννοείται ότι «οι αφηγηματικοί ερευνητές ασχολούνται με τις προσωπικές συνθήκες και, ταυτόχρονα, με τις κοινωνικές συνθήκες. Λέγοντας προσωπικές συνθήκες εννοούνται τα αισθήματα, οι ελπίδες, οι επιθυμίες, οι αισθητικές αντιδράσεις και οι ηθικές επιταγές/προδιαθέσεις» (σ. 480) του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα. Λέγοντας κοινωνικές συνθήκες εννοούνται οι ισχύουσες εξωτερικές συνθήκες, όπως διαμορφώνονται από τη συναναστροφή με τους άλλους ανθρώπους και από διάφορους άλλους παράγοντες, ό,τι δηλαδή σχηματίζει το κοινωνικό περιβάλλον του κάθε ατόμου, με προεξέχουσα την σχέση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι στις αφηγηματικές έρευνες «οι ερευνητές είναι πάντα σε μια σχέση έρευνας με τις ζωές των συμμετεχόντων. Δεν μπορούμε να αφαιρέσουμε τον εαυτό μας από τη σχέση» (Connelly & Clandinin, 2006, σ. 480, όπ. αναφ. στο Clandinin κ.συν., 2007). Με τον όρο «χωρικότητα» εννοούνται «τα συγκεκριμένα σαφή, φυσικά και τοπολογικά όρια του τόπου ή μιας ακολουθίας τόπων, όπου η έρευνα και τα γεγονότα πραγματοποιούνται» (σελ. 480). Στην αφηγηματική έρευνα «η ιδιαιτερότητα της τοποθεσίας είναι κρίσιμη [...]. Ο τόπος μπορεί να αλλάζει καθώς η έρευνα εμβαθύνει στη χρονικότητα» (σελ. 480) και ο ερευνητής πρέπει να σκεφτεί τον αντίκτυπο του κάθε τόπου στην εμπειρία που βιώνει το κάθε άτομο.

Τα αφηγήματα, τα προϊόντα δηλαδή της αφήγησης, αποτελούν ταυτόχρονα τις διαδικασίες και τα προϊόντα μιας πρόθεσης νοηματοδότησης του κόσμου. Οι άνθρωποι χρειάζονται τα αφηγήματα για να μπορέσουν να βάλουν σε τάξη έναν κόσμο που

συνεχώς αλλάζει και μέσω των αφηγήσεων προσπαθούν με τη λογική να οργανώσουν ακολουθίες συμβάντων σε σενάρια με νόημα (Ricoeur, 1984). Τα αφηγήματα δηλαδή, αποτελούν έναν τρόπο να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να δώσουν νόημα στη ζωή τους. Ακόμα υποστηρίζεται από ορισμένους ερευνητές ότι τα αφηγήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατασκευή και διατήρηση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας, καθώς οι άνθρωποι επιλέγουν ποιες ιστορίες θα αφηγηθούν και ποιες όχι και έτσι κατασκευάζουν με ενεργό τρόπο την ίδια τους την ταυτότητα (Hiles & Cermak, 2008, όπ. αναφ. στο Willig, 2015).

Η αφήγηση ως ερευνητική μέθοδος κερδίζει όλο και μεγαλύτερη αναγνώριση ως ένας ισχυρός τρόπος κατανόησης της ζωής των εκπαιδευτικών και της πολύπλοκης φύσης της διδασκαλίας (Casey, 1995). Ο Doyle (1997) αναφέρει ότι η αφήγηση στην εκπαιδευτική έρευνα επιτρέπει τη με νόημα σύνδεση γεγονότων ως προς το χρόνο, την εξέλιξη και τη συνέχειά τους, επιτρέποντας να πλαισιωθεί η εμπειρία και να αναδειχθούν μοτίβα που ενδεχομένως επαναλαμβάνονται ή σημεία στα οποία διαφοροποιείται η σκέψη των εκπαιδευτικών (Hart, 2003, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2005).

Όσον αφορά στην επιστημολογική θέση της αφηγηματικής έρευνας, δηλαδή το ποιο είναι το είδος γνώσης που σκοπεύει να παραγάγει και πώς, η αφηγηματική έρευνα παράγει κοινωνικο-κονστρουξιονιστική γνώση (Willing, 2015) που αναδεικνύει το πολιτικό, κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο της γνώσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αυτό συνάγεται από το ότι η αφηγηματική έρευνα έχει στόχο να παραγάγει γνώση αφενός από τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι δημιουργούν ιστορίες με νόημα, με υλικά τις δικές τους εμπειρίες και αφετέρου από τις κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες αυτής της διαδικασίας, καθώς αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τη ζωή τους (Willig, 2015). «Η αφηγηματική έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν το παρελθόν, τι περιλαμβάνουν και τι αποκλείουν οι ιστορίες που λένε για το παρελθόν τους και τι σημαίνουν αυτές οι ιστορίες για τους ίδιους» (Willig, 2015, σ. 368). Θεωρεί δηλαδή ότι η υποκειμενική «πραγματικότητα» ενός ατόμου καθορίζεται από τις ιστορίες που λέει για τον εαυτό του (Willig, 2015, σ. 369). Σύμφωνα με την McCormack (2001) η φύση της γνώσης που παράγεται από την αφηγηματική έρευνα είναι τοποθετημένη μέσα σε ιδιαίτερες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και υλικές συνθήκες. Είναι κατασκευασμένη, παροδική, μεροληπτική και ανεπίσημη, χαρακτηριζόμενη από πολλαπλές φωνές, οπτικές, αλήθειες και νοήματα, αλλά και από παράδοξο, αντίφαση και ασάφεια. Η αφηγηματική έρευνα αποτελεί ένα πεδίο που συγκεντρώνει μια σειρά από

θεωρητικές διαμάχες, κάποιες από τις οποίες αναφέρονται από τους Smith και Spakes (2006). Για παράδειγμα αναφέρουν ότι ορισμένοι αφηγηματικοί ερευνητές ασχολούνται με το περιεχόμενο των ιστοριών (τι λέγεται) ενώ άλλοι με τον τρόπο με τον οποίο λέγονται οι ιστορίες (πώς λέγεται). Η παρούσα μελέτη ασχολήθηκε και με το τι και με το πώς, συμπληρώνοντας το ένα το άλλο στην προσπάθεια να αναδειχθεί η βιωμένη εμπειρία και μέσω αυτής οι διαστάσεις και τα ζητήματα της πρακτικής των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ. Ακόμα οι Smith και Spakes (2006) αναφέρουν τη διαφορά μεταξύ εκείνων των ερευνητών που επιδιώκουν να εντοπίσουν κοινά θέματα, δομικά και λειτουργικά στοιχεία των ιστοριών, και εκείνων για τους οποίους το προϊόν της αφηγηματικής έρευνας είναι η ίδια η ιστορία και παρουσιάζουν τις ίδιες τις ιστορίες που τους είπαν οι συμμετέχοντες και όχι τη δική τους ανάλυση αυτών των ιστοριών. Οι διαφορές αυτές εκπορεύονται από τα διαφορετικά είδη γνώσεων του Bruner (1985, όπ. αναφ. στο Polkinghorne, 1995). Σύμφωνα με αυτά οι αφηγηματικές έρευνες χωρίζονται σε δύο ξεχωριστές ομάδες. Η αφηγηματική έρευνα ‘παραδειγματικού τύπου’ συγκεντρώνει ιστορίες ως δεδομένα και χρησιμοποιεί παραδειγματικές αναλυτικές διαδικασίες για την παραγωγή ταξινομιών και κατηγοριών από τα κοινά στοιχεία της βάσης δεδομένων, επιδιώκοντας να εντοπίσει κοινά θέματα ή κοινές έννοιες μεταξύ των ιστοριών που συλλέγονται ως δεδομένα. Η αφηγηματική έρευνα ‘αφηγηματικού τύπου’ συγκεντρώνει περιγραφές γεγονότων και συμβάντων ως δεδομένα της, τα οποία συνθέτει ή διαμορφώνει, μέσω μιας πλοκής, σε ιστορία. Το αναλυτικό έργο απαιτεί από τον ερευνητή να αναπτύξει ή να ανακαλύψει μια πλοκή που εμφανίζει τη σύνδεση μεταξύ των δεδομένων ως τμήματα μιας αναπτυσσόμενης χρονικής εξέλιξης που καταλήγει στην παραγωγή ιστορίας ως αποτέλεσμα της έρευνας. Δηλαδή, η ανάλυση των αφηγήσεων, δηλαδή η αφηγηματική έρευνα ‘παραδειγματικού τύπου’, κινείται από ιστορίες σε κοινά στοιχεία ενώ η αφηγηματική ανάλυση, δηλαδή η αφηγηματική έρευνα ‘αφηγηματικού τύπου’, μετακινείται από στοιχεία σε ιστορίες, (Polkinghorne, 1995).

Η συγκεκριμένη αφηγηματική έρευνα ακολούθησε και τα δυο αυτά αφηγηματικά ερευνητικά πλαίσια. Επιδιώχθηκε να συντεθούν ιστορίες από τα δεδομένα, ενώ ταυτόχρονα αναδείχθηκαν κοινά στοιχεία, θέματα και έννοιες που διαφαίνονται στις ιστορίες των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι η έρευνα εστιάζει στην πρακτική των εκπαιδευτικών στην ΠΕ και στο πώς μπορεί να συνενωθεί δημιουργικά η θεωρία με την πράξη, κατευθύνει στην αναζήτηση εκείνων των δεδομένων που θα

αποκαλύψουν τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης και θα βοηθήσουν στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και της πολυπλοκότητάς της.

Σύμφωνα με τον Polkinghorne (1995) το αποτέλεσμα μιας αφηγηματικής ανάλυσης είναι μια ερμηνεία που είναι αναδρομική και προκύπτει από τη σύνδεση γεγονότων του παρελθόντος κατά μήκος ενός χρονικού συνεχούς. Έτσι, στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από μια πορεία μετεξέλιξης τους κατά την πολύχρονη ενασχόλησή τους με την ΠΕ, οι προκλήσεις με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπες, τα εμπόδια που χρειάζεται να υπερπηδηθούν κατά τη διδακτική πράξη και οι τρόποι με τους οποίους πιστεύουν ότι καταφέρνουν να γεφυρώσουν τη θεωρία της ΠΕ/ΕΑΑ με την πράξη, μέσα από τη δημιουργία ιστοριών που συνθέτουν σε ένα σύνολο τις βιωμένες εμπειρίες τους.

Μεθοδολογικά και Δεοντολογικά Ζητήματα της Αφηγηματικής Έρευνας

Οι Connolly και Clandinin, (1990) τονίζουν το σημαντικό ρόλο που κατέχει ο ερευνητής κατά τη διεξαγωγή μιας αφηγηματικής έρευνας. Αρχικά, καλείται να διαμορφώσει το περιβάλλον για την αμοιβαία κατασκευή της ερευνητικής σχέσης, δηλαδή για την ανάπτυξη μιας καλής προσωπικής σχέσης ανάμεσα σε εκείνον και τους συμμετέχοντες στην έρευνα, την οποία περιγράφουν ως μια «σχέση στην οποία τόσο οι επαγγελματίες όσο και οι ερευνητές αισθάνονται φροντισμένοι και έχουν μια φωνή με την οποία λένε τις ιστορίες τους» (σ. 4). Ακόμα, ο ερευνητής έχει ενεργό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Σε μια αφηγηματική έρευνα, είναι σημαντικό ο ερευνητής να ακούει πρώτα την ιστορία του συμμετέχοντα στην έρευνα, δίνοντας του το χρόνο και το χώρο να ακουστεί και να νιώσει ότι η ιστορία του έχει αξία. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο ερευνητής σιωπά στη διαδικασία της αφήγησης, καθώς η αφηγηματική έρευνα είναι μια διαδικασία συνεργασίας που περιλαμβάνει την αμοιβαία αφήγηση. Η οικοδόμηση της σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης που έχει εξασφαλιστεί, επιτρέπει να ακούγονται και οι δύο φωνές και να αποκτά ζωή μια κοινή ιστορία (Conelly & Clandinin, 1990). Τελικά η αφήγηση που προκύπτει είναι μια συνδημιουργία ανάμεσα στον ερευνητή και στον συμμετέχοντα (Mishler, 1986). Ο ρόλος του ερευνητή είναι καθοριστικός και κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αφηγηματικών δεδομένων, καθώς δεν είναι να περιγράφει απλά τις ιστορίες των συμμετεχόντων, αλλά να τις ερμηνεύει (Willig, 2015).

Σύμφωνα με τους Brinkmann και Kvale (2008) στην έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας, στην οποία εντάσσεται και η αφηγηματική έρευνα, εμπλέκεται πλήθος δεοντολογικών

ζητημάτων. Οι Schulz, Schroeder και Brody (1997, σ. 483) ισχυρίζονται ότι η ηθική/δεοντολογική και υπεύθυνη αφηγηματική έρευνα απαιτεί από τον ερευνητή να «μάχεται συνεχώς με τα μεγαλύτερα ερωτήματα του πώς θα νοιαστεί για τα πρόσωπα μέσα στην έρευνα και πώς θα κοινοποιήσει τις ιστορίες τους με ουσιαστικούς και ηθικούς τρόπους», γεγονός που «προϋποθέτει προσωπική ακεραιότητα και κοινωνική υπευθυνότητα» (Wolcott, 1994, σ.420, όπ. αναφ. στο McCormack, 2001) από τη μεριά του ερευνητή και μια βασανιστική αυτογνωσία (McCormack, 2001). Και αυτό για τον επιπλέον λόγο ότι ο ερευνητής αλλάζει και ο ίδιος καθώς κατασκευάζει και ανακατασκευάζει ξανά και ξανά την ιστορία κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. «Η έρευνα είναι μετασχηματιστική για τον ερευνητή όπως και για τους συμμετέχοντες» (McCormack, 2001, σ. 58).

Για να διασφαλιστεί ότι η έρευνα αυτή θα αποτελούσε μια ηθική και υπεύθυνη έρευνα, η ερευνήτρια προέβη στα εξής:

- Δέχτηκε την εμπειρία των συμμετεχουσών ως έγκυρη πηγή γνώσης.
- Σεβάστηκε τα χρονικά όρια των συμμετεχουσών.
- Ενημέρωσε τις συμμετέχουσες για το τι περιλαμβάνει η δέσμευσή τους στην έρευνα, αναγνωρίζοντας τους ιδιαίτερους ηθικούς κανόνες που διέπουν μια αφηγηματική έρευνα (McCormack, 2001).
- Έχτισε μια σχέση φροντίδας (Connelly & Clandinin, 1990· Schultz et al., 1997) με τις συμμετέχουσες, βασισμένη στο σεβασμό, την εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια και ισότητα, εκθέτοντας κι εκείνη τον εαυτό της, καταθέτοντας βιώματά της. Είχε συνεχώς κατά νου ότι η ποιότητα της σχέσης μεταξύ της ίδιας και κάθε συμμετέχουσας είναι κρίσιμη για τη διαδικασία της αφηγηματικής έρευνας και ότι το επίπεδο της εμπιστοσύνης και της αμοιβαίας συμπάθειας επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα των πληροφοριών που μοιράζονται (Hollingsworth, 1992· Miller, 1990, όπ. αναφ. στο Schultz et al., 1997), καθώς «η έρευνα που διεξάγεται σε ένα τέτοιο κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης αποδίδει πλουσιότερα, περισσότερο συναρπαστικά δεδομένα» (Schultz et al., 1997, σ. 474).
- Αναστοχαζόταν κατά τη διάρκεια της έρευνας πάνω στη λειτουργία της σχέσης αυτής, αναγνωρίζοντας την ανάγκη να είναι δεκτική σε εξελίξεις και αλλαγές στην πορεία της σχέσης και της έρευνας (Schultz et al., 1997).
- Συνειδητοποίησε το σημαντικό ρόλο που παίζει η συζήτηση στην αφηγηματική

έρευνα (Noddings, 1986· Schultz et al., 1997), κατά τη διάρκεια της οποίας η ερευνήτρια και οι συμμετέχουσες μοιράστηκαν αυθόρμητα ιδέες, εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα. Αυτό βοήθησε να αναπτυχθεί μια σχέση που επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων που δεν θα ήταν δυνατό να συλλεχθούν αλλιώς. Οι αυτοαποκαλύψεις δημιούργησαν οικειότητα και λειτούργησαν ως μια μορφή μοντελοποίησης, η οποία ενθάρρυνε την κάθε συμμετέχουσα να ανταποκριθεί με παρόμοιο τρόπο. Από την άλλη δημιούργησε ηθικά διλήμματα που αφορούν τόσο στην ερευνήτρια όσο και τις συμμετέχουσες και τα οποία προβλημάτισαν την ερευνήτρια. Είναι ηθικό να οδηγούμαστε σε αυτοαποκαλύψεις ενισχύοντας έτσι τη συλλογή δεδομένων; Με δεδομένο ότι η αφηγηματική σχέση απαιτεί, ούτως ή άλλως, οι συμμετέχοντες να αναλαμβάνουν κινδύνους και να αποκαλύπτουν μεταξύ τους πεποιθήσεις και αξίες (Schultz et al., 1997, σ. 482), μια απάντηση θα μπορούσε να είναι ότι η φύση αυτών των αποκαλύψεων δεν χρειάζεται να είναι δραματική, εκτεταμένη ή βαθιά προσωπική (Schultz et al., 1997, σ. 477).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούταν από τρία άτομα. Το μικρό μέγεθος του δείγματος θεωρήθηκε κατάλληλο για τη μελέτη σε βάθος κάθε περίπτωσης και την κατανόηση των εμπειριών ώστε «να μάθουμε πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας» (Patton, 2002, σ. 230, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) καθώς και την ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών (Μαντζούκας, 2007, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Εξάλλου, η επιλογή των αφηγηματικών συνεντεύξεων ως μέσο παραγωγής δεδομένων, καθορίζει και το μικρό μέγεθος του δείγματος, καθώς αποφέρει πλούσια δεδομένα από λιγότερα άτομα. Επιπλέον, ο τεράστιος όγκος των κειμένων που προκύπτει από τη μεταγραφή των αφηγηματικών συνεντεύξεων δεν επιτρέπει την επιλογή μεγαλύτερου δείγματος στο πλαίσιο μιας διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας.

Τρεις γυναίκες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδου Φυσικών Επιστημών, ηλικίας 54-60 ετών, που ασχολούνται με προγράμματα ΠΕ στο σχολείο τους, εκτός ωρολογίου προγράμματος, τα τελευταία τουλάχιστον οκτώ χρόνια, αποτέλεσαν τις συμμετέχουσες της έρευνας. Η πρώτη ασχολείται με την ΠΕ αδιάλειπτα για τα τελευταία 23 σχολικά έτη, η δεύτερη για τα τελευταία 20 σχολικά έτη με μια ενδιάμεση διακοπή τριών ετών για σοβαρούς προσωπικούς λόγους και η τρίτη αδιάλειπτα για τα τελευταία οκτώ σχολικά έτη.

Οι συμμετέχουσες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας προκειμένου το δείγμα να είναι ομοιογενές και να αποτελείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς θετικών επιστημών, που το μελετώμενο θέμα να τις αφορά, ώστε να μπορούν να μιλήσουν σε βάθος για τις σχετικές εμπειρίες τους. Οι εκπαιδευτικοί επελέγησαν με κριτήριο να έχουν πραγματικό ενδιαφέρον για την ΠΕ και εμπειρία από την ΠΕ ως συντονίστριες περιβαλλοντικών ομάδων και συμμετέχουσες σε επιμορφώσεις στην ΠΕ/ΕΑΑ. Η αφοσίωση τους στην ΠΕ, η επιθυμία για βελτίωση της πρακτικής τους και καινοτομία, η διάθεση τους για συνεργασία, η συνέπεια, θεωρήθηκαν απαραίτητα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών στην έρευνα. Το γεγονός ότι η επιτυχία της αφηγηματικής προσέγγισης στην οποία στηρίζεται η έρευνα μεθοδολογικά, προϋποθέτει κοινά ενδιαφέροντα, αμοιβαία συμπάθεια και εκτίμηση μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχουσών στην έρευνα, οδήγησε στην επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που τα εξασφάλιζαν. Για να διασφαλιστεί η εμπιστοσύνη και η δέσμευσή τους στην

ερευνητική διαδικασία γνωστοποιήθηκε στις συμμετέχουσες ο σκοπός και η φύση της έρευνας, ο τρόπος συλλογής δεδομένων και η αναγκαιότητα ηχογράφησης.

Οι δυο από τις συμμετέχουσες προσεγγίστηκαν από την ερευνήτρια στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων ΠΕ/ΕΑΑ που παρακολουθούσαν από κοινού, καθώς και η ίδια η ερευνήτρια είναι μια από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ/ΕΑΑ. Εν τούτοις, η γνωριμία υπήρχε από παλαιότερα, από ημερίδες και σεμινάρια ΠΕ, όπου συμμετείχαν οι συμμετέχουσες στην έρευνα και η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια των οποίων είχε διαφανεί το πραγματικό ενδιαφέρον τους για την ΠΕ και είχε διαμορφωθεί ένα κλίμα αμοιβαίας συμπάθειας. Για την προσέγγιση της τρίτης συμμετέχουσας κρίθηκε απαραίτητη η μεσολάβηση κοινού γνωστού ατόμου από το χώρο της ΠΕ/ΕΑΑ που χαίρει της εμπιστοσύνης της αφηγήτριας.

Πηγές και Μέθοδοι Συλλογής/Παραγωγής Δεδομένων

Σύμφωνα με την Mason (2011) βασικές πηγές δεδομένων στο χώρο της εκπαίδευσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και όλα όσα έχουν σχέση με αυτούς όπως οι εμπειρίες, οι ιστορίες, οι αφηγήσεις, οι αναμνήσεις, τα συναισθήματα, οι σχέσεις, οι ηθικές αρχές, οι δραστηριότητες, οι συμπεριφορές, οι πρακτικές, οι αντιλήψεις, οι διαδράσεις. Από αυτές τις πηγές άντλησε, κατά κύριο λόγο, τα αφηγηματικά της δεδομένα η παρούσα έρευνα. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν και άλλες πληροφοριακές πηγές, όπως τεχνουργήματα, φωτογραφικό υλικό από δράσεις και βίντεο. Μέσω αυτών παράχθηκαν δεδομένα που σχετίζονται με εμπειρίες, μνήμες και συναισθήματα. Ακόμα, πολλές πληροφορίες αντλήθηκαν από τις σημειώσεις στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, που κρατήθηκαν κατά τις πρώτες επαφές με τις συμμετέχουσες, καθώς και πριν και μετά τις συνεντεύξεις/συζητήσεις.

Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν μη δομημένες συνεντεύξεις, καθώς αποτελούν μια μέθοδο συλλογής δεδομένων που είναι συνεπής με την αφηγηματική έρευνα, δηλαδή τη σε βάθος διερεύνηση των νοημάτων που οι συμμετέχουσες αποδίδουν στις εμπειρίες τους ώστε να γίνουν αυτές κατανοητές. Επίσης, οι μη δομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν την ανάδειξη εσωτερικών διεργασιών, συναισθηματικών καταστάσεων καθώς και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στη βιωμένη εμπειρία τους.

Μη δομημένη συνέντευξη

Η μη δομημένη συνέντευξη ως τύπος ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015, σ. 91)

[...] σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Παρομοίως, προϋποθέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις μπορεί να παραχθεί αν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, τους ακούσει και τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν ή να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους κ.ά. Από την άλλη, οι επιστημολογικοί περιορισμοί της συνέντευξης αφορούν το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να πληροφορηθούν μόνο για εκείνες τις διαστάσεις (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης.

Η μη δομημένη συνέντευξη που επελέγη ως μέθοδος συλλογής ή ακριβέστερα παραγωγής δεδομένων, καθώς ο ερευνητής δεν συλλέγει απλά πληροφορίες αλλά «χτίζει» τη γνώση (Mason, 2011) είναι μια μη τυποποιημένη, ανοικτή και σε βάθος συνέντευξη που δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχουσες στην έρευνα κλήθηκαν να μιλήσουν ή να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους. Παρομοιάζεται με μια μακροσκελή και οικεία συζήτηση, που σύμφωνα με τον Robson (2010) είναι απαραίτητο να βασίζεται σε έναν οδηγό συνέντευξης. Ο οδηγός αυτός είναι απλά μια λίστα θεμάτων, συνήθως επτά ή οκτώ, που ο ερευνητής θέλει οπωσδήποτε να ρωτήσει όταν συνομιλεί με τον ερωτώμενο και όχι ένα δομημένο σύνολο ερωτήσεων με συγκεκριμένη διατύπωση που πρέπει να ακολουθηθεί αυστηρά και που συνοδεύεται από πιθανές απαντήσεις. Το ζητούμενο είναι οι ερωτώμενοι να μιλάνε ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους πάνω στα θέματα που τίθενται και στα οποία θα υπάρξει η αλληλεπίδραση με τον ερευνητή (Lofland & Lofland, 1995, όπ. αναφ. στο Robson, 2010). Ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί η ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή (Mason, 2011· Robson, 2010)

Προσαρμόζοντας το πρωτόκολλο της Crossley (2000, όπ. αναφ. στο Willig, 2015) για τις αφηγηματικές συνεντεύξεις, ο οδηγός συνέντευξης εστίασε στους ακόλουθους τομείς:

1. Τα κίνητρα που έκαναν τις εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την ΠΕ και που συντηρούν τη βούλησή τους να ασχολούνται με αυτήν όλα αυτά τα χρόνια, με σκοπό να αναδειχθούν τα προσωπικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν και οι τρόποι με τους οποίους τα υπερβαίνουν.

2. Τα διάφορα στάδια από τα οποία ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι περνούν κατά την πολύχρονη ενασχόληση τους με την ΠΕ/ΕΑΑ, κατανοώντας έννοιες, μετατοπιζόμενες σε απόψεις, προσπαθώντας να γεφυρώσουν τη θεωρία με την πράξη, εξελίσσοντας τις πρακτικές τους, με σκοπό να διαφανεί μια χρονική εξέλιξη στη σχέση τους με την ΠΕ/ΕΑΑ.
3. Κάποια κρίσιμα και σημαντικά συμβάντα του παρελθόντος που άφησαν το αποτύπωμα τους ως βιωμένες εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές, στον τρόπο που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διδακτική πράξη της ΠΕ/ΕΑΑ.
4. Σημαντικά πρόσωπα που σχετίζονται με την πορεία των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ και είχαν θετική ή αρνητική επίδραση στη σχέση τους με αυτήν. Οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να είναι συνάδελφοι, διευθυντές ή άλλοι θεσμικοί παράγοντες, υπεύθυνοι ΠΕ, επιμορφωτές σε σεμινάρια ΠΕ, άνθρωποι που έπαιξαν το ρόλο μέντορα ή με τους οποίους αντάλλαξαν απόψεις ή από τους οποίους έλαβαν ενίσχυση ή ακόμα και μαθητές ή/και γονείς που με τον τρόπο τους συντέλεσαν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν.
5. Μελλοντικά σενάρια, σχέδια, όνειρα, οράματα για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ όπως απορρέουν μέσα από την αφήγηση τους σαν συνέχεια των πρωτύπων εμπειριών που έχουν βιώσει.
6. Πιέσεις, προβλήματα, πιθανές συγκρούσεις, αξεδιάλυτα ζητήματα που ανακύπτουν κατά την άσκηση της πρακτικής τους.
7. Στιγμές της εκπαιδευτικής τους πρακτικής ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ/ΕΑΑ που θεωρούν ότι ήταν επιτυχημένες. Γιατί τις θεωρούν επιτυχημένες και αν θα ήθελαν να τις μοιραστούν με άλλους.
8. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών ως ένα εσωτερικό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων, ιδεολογιών (Δασκολιά, 2005) που κατευθύνουν την πρακτική τους και οδηγούν στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανακύπτουν και στην επίλυση των προβλημάτων.

Η μη δομημένη συνέντευξη, που χαρακτηρίζεται ως «αφηγηματική συνέντευξη» από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) δημιούργησε το κατάλληλο περιβάλλον για την αφήγηση ιστοριών από τις συμμετέχουσες και τη συζήτηση μεταξύ αυτών και της ερευνήτριας. Ακόμα, το γεγονός ότι, πέρα από τα παραπάνω βασικά θέματα, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να αφηγηθούν απροσχεδίαστα την περίοδο εκείνη της ζωής τους που ασχολούνται με την ΠΕ, φέρνει κοντά τη μη δομημένη αφηγηματική συνέντευξη που

χρησιμοποιήθηκε, σε αυτό που ο κοινωνιολόγος Fritz Schütze πρότεινε ως «βιογραφική συνέντευξη» (Riemann, 2003). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014, σ. 248) «η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη είναι ένα είδος ανοικτής (μη δομημένης) συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του συνολικά ή μια περίοδό της, ανακαλώντας στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, γεγονότα στα οποία ο ίδιος είχε προσωπική ανάμειξη». Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης παρέχει και ένα επιπλέον πλεονέκτημα καθώς, όπως υποστηρίζει ο Mishler (1986, σ. 67) «παρατηρώντας με ποιους τρόπους οι ερωτώμενοι συνδέουν τις απαντήσεις τους διαμορφώνοντας μια ιστορία, αναδεικνύονται προβλήματα και δυνατότητες που δεν είναι ορατά όταν η προσοχή μας περιορίζεται σε ανταλλαγές του σχήματος ερωταποκρίσεων». Έτσι, στην ουσία, οι ερευνητές που εργάζονται με το αφηγηματικό παράδειγμα εμπλέκονται σε συζητήσεις σε βάθος με τους συμμετέχοντες (McCormack, 2001).

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων/συζητήσεων

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης η ερευνήτρια και οι συμμετέχουσες εναλλάχθηκαν σε πολλαπλούς ρόλους. Η ερευνήτρια υιοθέτησε το ρόλο ενεργού ακροατή ιστοριών, αφηγητή, φίλου, συναδέλφου, ατόμου εμπιστοσύνης (Collins, 1998· Ropers-Huilman, 1999). Ως ενεργή ακροάτρια, απαντούσε στις ερωτήσεις της συμμετέχουσας, μοιραζόταν και τις δικές της εμπειρίες, επέλεγε υλικό από τις ιστορίες της συμμετέχουσας για αποσαφήνιση ή επέκταση και εισήγαγε ερωτήσεις όταν προέκυπτε κάποια απρόσμενη πληροφορία. Από την άλλη, η κάθε συμμετέχουσα, σε όλη τη διαδικασία της συνέντευξης, διαπραγματευόταν πολλαπλούς εαυτούς, όπως παρατηρεί και η McCormack (2001). Σαν αφηγήτρια ενεργά κατασκεύαζε και ανακατασκεύαζε τις ιστορίες της. Θυμόταν εμπειρίες που ανακαλούσε μέσα στο ιδιαίτερο πλαίσιο της συνέντευξης. Επέλεγε ποια εμπειρία θα πει και ποια όχι. Με την επιλογή αυτή κατασκεύαζε την εμπειρία της ως εκπαιδευτικός ΠΕ, ενδεχομένως με έναν νέο τρόπο, ή ίσως με έναν τρόπο που της ήταν ήδη γνωστός. Η επιλογή των εμπειριών και η αφήγησή τους ίσως ήταν διαφορετική από την επιλογή και την αφήγηση που θα γινόταν σε ένα άλλο πλαίσιο ή σε έναν άλλο χρόνο. Η συμμετέχουσα επίσης άκουγε ενεργά όσο η ερευνήτρια απαντούσε στις ερωτήσεις της ή περιέγραφε παρόμοιες ή διαφορετικές εμπειρίες.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η επιτυχία μιας αφηγηματικής συνέντευξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες όπως η άνεση χώρου και η άνεση χρόνου. Ως χώρος της συνέντευξης θα πρέπει να επιλέγεται εκείνο το μέρος όπου ο πληροφοριοδότης αισθάνεται άνετα και διασφαλίζεται μια απρόσκοπτη ιδιωτική επικοινωνία μεταξύ εκείνου και του ερευνητή, χωρίς διακοπές από εξωγενείς παράγοντες (Τσιώλης, 2014). Έτσι, στην έρευνα αυτή και οι τρεις συνεντεύξεις/συζητήσεις έλαβαν χώρα στον προσωπικό χώρο των συνεντευξιζόμενων. Ο προσωπικός χώρος εξασφάλισε επιπλέον το πλεονέκτημα της ύπαρξης «τεκμηρίων» (φωτογραφίες, αφίσες, ημερολόγια, βίντεο) που λειτούργησαν ως εναύσματα ενεργοποίησης της μνήμης των εκπαιδευτικών και πλαισίωσαν τη συνέντευξη/συζήτηση (Τσιώλης, 2014).

Η διεξαγωγή των δυο πρώτων συνεντεύξεων/συζητήσεων πραγματοποιήθηκαν τέλη Ιουνίου με αρχές Ιουλίου του 2018 ενώ η τρίτη πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2019. Πριν από κάθε συνέντευξη είχε προηγηθεί συζήτηση με τις συμμετέχουσες κατά την οποία ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη φύση της έρευνας, καθώς και για την αναγκαιότητα της ηχογράφησης της συνέντευξης και εξασφαλίστηκε η συγκατάθεσή τους. Οι συνεντεύξεις/συζητήσεις διήρκεσαν από δυο έως τέσσερις ώρες και όλες ηχογραφήθηκαν. Ολοκληρώθηκαν όταν οι συμμετέχουσες τελείωσαν την ελεύθερη αφήγησή τους και απάντησαν σε ερωτήσεις της ερευνήτριας για θέματα που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης και έδωσαν το έναυσμα για επιπλέον αφηγήσεις.

Οι συμμετέχουσες έλαβαν τη διαβεβαίωση από την ερευνήτρια για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και της προστασίας των πληροφοριών που έδωσαν. Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται στην εργασία αυτή αποτελούν ψευδώνυμα, καθώς τα πραγματικά ονόματα και τα στοιχεία των συμμετεχουσών έχουν αποκρυφτεί ή παραλλαχθεί ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Επίσης έχουν αποκρυφτεί ή τροποποιηθεί ονόματα εμπλεκομένων στην αφήγηση ατόμων ή φορέων, ώστε να μη δημιουργούνται άμεσες συνδέσεις με πρόσωπα ή δομές.

Μετά το τέλος των συνεντεύξεων/συζητήσεων εξασφαλίστηκε η ύπαρξη μιας ανοικτής επικοινωνίας με τις συμμετέχουσες για τυχόν διευκρινίσεις σε ζητήματα που θα ανέκυπταν κατά την επεξεργασία του απομαγνητοφωνημένου κειμένου της συνέντευξης. Επίσης, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να σχολιάσουν την ερμηνευτική ιστορία που θα προέκυπτε από τη μελέτη του μεταγραμμένου κειμένου της συνέντευξης, όπως φαίνεται παρακάτω. Μετά το τέλος της κάθε συνάντησης η ερευνήτρια κράτησε σημειώσεις στο ημερολόγιο της σχετικά με τις συνθήκες και την εξέλιξη της

διαδικασίας. Οι πληροφορίες αυτές αφορούσαν στον τόπο, το χρόνο, τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τη γενικότερη ατμόσφαιρα της συζήτησης, τις δυσκολίες των συμμετεχουσών κατά τη διάρκεια της, τις στιγμές συναισθηματικής φόρτισης και έντασης, τον τρόπο και το ύφος της ομιλίας. Ακόμα, κατέγραψε και τις δικές της σκέψεις και δυσκολίες καθώς και τα συναισθήματα που βίωσε από την αλληλεπίδραση με τις συμμετέχουσες. Οι πληροφορίες αυτές βοήθησαν όχι μόνο στο να επαναφέρει στη μνήμη της την ατμόσφαιρα και τις συνθήκες της κάθε συνέντευξης αλλά συνέβαλαν και στην ανάλυση των συνεντεύξεων, όπως υποστηρίζεται και από τον Τσιώλη (2014).

Οι συνεντεύξεις/συζητήσεις στη συνέχεια μεταγράφηκαν, δηλαδή μετατράπηκαν σε γραπτά κείμενα, καθώς τα δεδομένα αποδίδονται προς ανάλυση μόνο σε μορφή κειμένου (Van Maanen, 1988). Κατά τη διαδικασία της μεταγραφής έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν όλα τα χαρακτηριστικά της διάδρασης που είναι σημαντικά για την ερμηνευτική ανακατασκευή του νοήματος που παράχθηκε (Τσιώλης, 2014). Για το λόγο αυτό, κατά την απομαγνητοφώνησή των συνεντεύξεων/συζητήσεων, που ακολούθησε την ηχογράφηση τους, τηρήθηκε η χρονική αλληλουχία των λεχθέντων, απεικονίστηκαν οι παύσεις, τα γέλια και ο έντονος τονισμός λέξεων, ενώ αποδόθηκαν και τα λόγια της ερευνήτριας.

Η απομαγνητοφώνηση και η μεταγραφή είναι αναπόφευκτα επιλεκτικές και μεροληπτικές διαδικασίες. Και αυτό αφορά στα αποτελέσματα των επιλογών που γίνονται από τους ερευνητές. «Οι επιλογές που κάνουν οι ερευνητές για τη μεταγραφή ενεργοποιεί τις θεωρίες που κατέχουν και επιβάλλουν τις ερμηνείες που αντλούν από τα δεδομένα τους» (Lapadat & Lindsay, 1999, σ. 64). Επομένως, οι μεταγραφές δεν αναπαριστούν «την πραγματικότητα» (Mishler, 1986, σ. 48) καθώς δεν αποτελούν αληθινό, αντικειμενικό μετασχηματισμό από την προφορική στη γραπτή λειτουργία, αφού υπάρχουν πολλαπλές δυνατότητες μεταγραφής (Kvale, 1996). Έτσι, στην παρούσα μελέτη, η μεταγραφή καθορίστηκε από τις αξίες, τις εικασίες και το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας (McCormack, 2001).

Μετά τη μεταγραφή των συνεντεύξεων, επιχειρήθηκε μια αρχική απόδοση των αφηγήσεων από την ερευνήτρια. Οι ερμηνευτικές ιστορίες που δημιουργήθηκαν από τη μελέτη των μεταγραμμένων κειμένων επιδόθηκαν στις συμμετέχουσες για παρατηρήσεις, ενστάσεις, σχόλια και προσθήκες και για να ζητηθεί η συγκατάθεσή τους ως προς την αλήθεια και εγκυρότητα αποτύπωσης της ιστορίας τους. Ακολούθησε στοχασμός και ανταπόκριση στα σχόλια αυτά και στη συνέχεια όλα τα αφηγηματικά

δεδομένα που συλλέχθηκαν συντέθηκαν σε μια ενιαία ατομική ιστορία για την κάθε εκπαιδευτικό.

Αφηγηματική Ανάλυση - Ανάλυση Αφηγηματικών Δεδομένων

Η αφηγηματική ανάλυση αφορά στην ερμηνευτική ανακατασκευή των αφηγήσεων, δηλαδή στη συστηματική ερμηνευτική επεξεργασία των κειμένων που παράγονται από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Κατά την ανάλυση και την ερμηνεία των μεταγραμμένων κειμένων οι ερευνητές γίνονται αφηγητές και οι ιστορίες τους αποτελούν ερμηνείες των ερμηνειών. Με άλλα λόγια οι ιστορίες που παράγονται αναπαριστούν τα αποτελέσματα μιας σειράς ανακατασκευών (Riessman, 1993). Η πρώτη ανακατασκευή έγινε από την κάθε συμμετέχουσα καθώς ανακαλούσε μια εμπειρία και την περιέγραφε για την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια στη συνέχεια ανακατασκεύαζε αυτήν την εμπειρία καθώς την μετέγραφε, την ανέλυε και την ερμήνευε. Σύμφωνα με την McCormack (2001) η επόμενη ανακατασκευή συμβαίνει καθώς ο αναγνώστης διαβάζει και αντιδρά στην εμπειρία. Αυτές οι κατασκευές και ανακατασκευές είναι ταυτόχρονα τοποθετημένες μέσα σε ένα ιδιαίτερο καθημερινό πλαίσιο και σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό/κοινωνικό πλαίσιο.

Με τις ιστορίες που είπαν οι συμμετέχουσες προσπαθώντας να κατανοήσουν την πορεία τους στην ΠΕ παρουσιάζονται στην ακροάτρια-ερευνήτρια περισσότερο οι δικές τους «αλήθειες» παρά η «αλήθεια» (McCormack, 2001). Παρομοίως, οι ιστορίες που έγραψε η ερευνήτρια είναι πάντα «κατασκευές του ερευνητή» (Polkinghorne, 1995, σ. 20), είναι δηλαδή «ερμηνευτικές και απαιτούν, με τη σειρά τους, ερμηνεία» (Riessman, 1993, σ.22). Ως εκ τούτου, η ιστορία που γράφτηκε δεν είναι η πραγματική ή η αληθινή ιστορία αλλά μια από τις πολλές δυνατές ανακατασκευές ή αλήθειες, καθώς κάθε κατασκευή ή ανακατασκευή παρουσιάζει μια άλλη «αλήθεια». Έτσι, τα κείμενα διατρέχονται από την υποκειμενική, προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας ως μέλος της ομάδας που ερευνά, παρουσιάζοντας ένα είδος «αλήθειας» (McCormack, 2001).

Το αποτέλεσμα της αφηγηματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας ιστορίας. Μια ιστορία όμως απαιτεί μια περιορισμένη χρονική περίοδο. Δηλαδή, χρειάζεται αρχή, μέση και τέλος. Θα πρέπει να επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η πλοκή (Polkinghorne, 1995). Το πλαίσιο αυτό αποτελείται από τους εμπλεκόμενους χαρακτήρες και περιβάλλοντα και πέρα από τις συμμετέχουσες και τις περιβαλλοντικές τους ομάδες (Conelly & Clandinin, 1990). Για παράδειγμα, οι διευθυντές, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς των μαθητών, οι

υπεύθυνοι ΠΕ, άλλοι θεσμικοί φορείς έχουν τη δική τους συμβολή και ανάλογα με την περίπτωση περιγράφεται η συμβολή τους στην ιστορία. Στην ιστορία οι πρωταγωνιστικοί χαρακτήρες παρουσιάστηκαν με αρκετές λεπτομέρειες ώστε να εμφανίζονται ως μοναδικά άτομα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, ενώ δόθηκε σημασία και στις λεπτομέρειες που διαφοροποιούν τη συγκεκριμένη ιστορία από τις άλλες (Polkinghorne, 1995).

Μεθοδολογική αρχή που προσδιορίζει την αφηγηματική ανάλυση.

Για την ανάλυση των αφηγηματικών κειμένων ακολουθήθηκε ως μεθοδολογική αρχή, η αρχή της πολυεπίπεδης ανάλυσης. Σύμφωνα με αυτήν, η αφηγηματική ανάλυση δεν εστιάζει μόνο στο περιεχόμενο αλλά συνδυάζει τρία είδη ή επίπεδα ανάλυσης:

α) τη θεματική ανάλυση (thematic analysis) ή θεματικό επίπεδο, όπου η έμφαση δίνεται στα θέματα που ανακύπτουν κατά την αφήγηση και το περιεχόμενο των όσων έχουν λεχθεί,

β) τη δομική ανάλυση (structural analysis) ή το δομικό και μορφολογικό επίπεδο, όπου η έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιεχόμενο αλλά και στα μορφολογικά χαρακτηριστικά του εκφερόμενου αφηγηματικού λόγου και

γ) τη διαλογική/επιτελεστική ανάλυση (dialogic/performance) ή το διαλογικό/επιτελεστικό επίπεδο, όπου η έμφαση δίνεται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και αφηγήτριας, καθώς και στη γλωσσική επιτέλεση δηλαδή τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της χρήσης της γλώσσας ως γλωσσικής συμπεριφοράς που υπαγορεύεται από το τοπικό πλαίσιο παραγωγής λόγου αλλά επηρεάζεται και από εξωτερικούς παράγοντες (Riessman, 2005· Riessman, 2008· Τσιώλης, 2014).

Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό, στην αφηγηματική ανάλυση να ακολουθείται η γενική αρχή ότι είναι αναγκαίο παράλληλα με το περιεχόμενο (‘κειμενική διάρθρωση’) να εξετάζεται τόσο η δομή όσο και η μορφολογική εκφορά των αφηγήσεων (‘δομική περιγραφή’) (Τσιώλης, 2014).

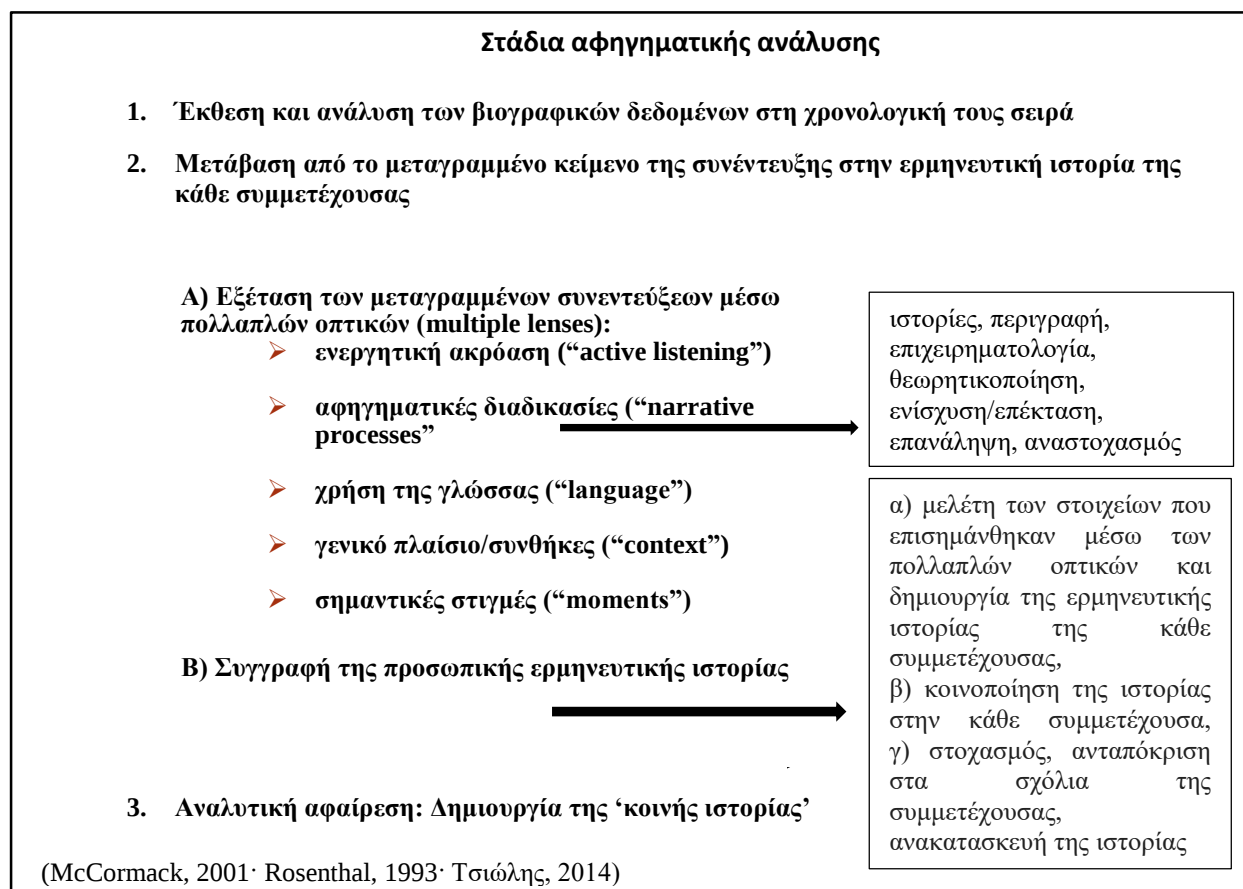
Στάδια αφηγηματικής ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα, κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

- Έκθεση και ανάλυση των βιογραφικών δεδομένων στη χρονολογική τους σειρά

- Μετάβαση από το μεταγραφωμένο κείμενο της συνέντευξης στην ερμηνευτική ιστορία της κάθε συμμετέχουσας
- Αναλυτική αφαίρεση: Δημιουργία της ‘κοινής ιστορίας’

Τα στάδια αυτά ακολουθούν εν μέρει την πρόταση του Τσιώλη (2014). Οι διαφοροποιήσεις αφορούν στο δεύτερο και τρίτο στάδιο. Στο δεύτερο, στην παρούσα έρευνα, ακολουθείται η λεπτομερής σταδιακή προσέγγιση της McCormack (2001, 2004) για τη μετάβαση από το μεταγραφωμένο κείμενο της συνέντευξης στην ερμηνευτική ιστορία της κάθε εκπαιδευτικού. Η προσέγγιση αυτή αντιστοιχεί και συνοψίζει τα δυο επιμέρους στάδια που αναφέρει ο Τσιώλης (2014): α) εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης (εύρεση κειμενικών ειδών: αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, αναστοχασμός, κ.ά) και β) δομική περιγραφή (εκφορά λόγου, πλαίσιο/αλληλεπίδραση με ερευνήτρια). Στο τρίτο στάδιο της παρούσας έρευνας, που αφορά σε τρεις συμμετέχουσες, με την αναλυτική αφαίρεση προκύπτει μια συλλογική/κοινή ιστορία με συγκριτική ανάλυση και σύζευξη των τριών ατομικών ερμηνευτικών ιστοριών των συμμετεχουσών. Η διαδικασία της αφηγηματικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία συνοψίζεται στο σχήμα 1 και παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω:



Σχήμα 1. Στάδια αφηγηματικής ανάλυσης

Χρονολογική σειρά των βιογραφικών δεδομένων.

Ως πρώτο βήμα της αφηγηματικής ανάλυσης καταγράφηκαν οι σημαντικότεροι βιογραφικοί σταθμοί των εκπαιδευτικών. Οι σταθμοί αυτοί παρατίθενται στη χρονολογική τους αλληλουχία και ανεξάρτητα από τη σειρά με την οποία παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή τη βαρύτητα και την ερμηνεία που τους έδωσε η αφηγήτρια (Τσιώλης, 2014).

Παρότι η αφηγηματική ανάλυση που ακολουθείται στην έρευνα αυτή δεν είναι μια βιογραφική αφηγηματική ανάλυση αλλά εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο της ζωής των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, τη χρονική περίοδο που ασχολούνται με την ΠΕ, ενδιαφέρει η μελέτη των βιογραφικών σταθμών, τόσο αυτών που προηγήθηκαν της εμπλοκής τους με την ΠΕ όσο κι εκείνων που ακολούθησε η πορεία τους στην ΠΕ. Οι πρώτοι γιατί αναδεικνύουν τα κίνητρα τους, τα γεγονότα που συντέλεσαν στην υιοθέτηση μιας οπτικής θετικής προς την ΠΕ και σε ό,τι αυτή πρεσβεύει και λειτούργησαν ως εφελκυστήριον στην εκκίνηση μιας νέας διαδρομής στην εκπαιδευτική τους ζωή αλλά και γενικότερα. Οι δεύτεροι γιατί αναδεικνύουν την εξέλιξή τους μέσα από τη διαδρομή τους στην ΠΕ.

Η μελέτη των βιογραφικών σταθμών παρέχει μια αδρή εικόνα των κοινωνικών χαρακτηριστικών της κάθε αφηγήτριας και επιτρέπει να διατυπωθούν σκέψεις και υποθέσεις για το ρόλο που έπαιξαν τα βιογραφικά γεγονότα στην εξέλιξη της διαδρομής της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ. Το αποτέλεσμα της μελέτης αυτής συνοψίζεται και παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4, όπου εκτίθενται τα ευρήματα της έρευνας, και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα της παρουσίας και γνωριμίας με την κάθε συμμετέχουσα στην έρευνα εκπαιδευτικό.

Μετάβαση από το μεταγραμμένο κείμενο της συνέντευξης στην ερμηνευτική ιστορία.

Για τη μετάβαση από το μεταγραμμένο κείμενο της συνέντευξης στη δημιουργία μιας ερμηνευτικής ιστορίας, ακολουθήθηκε η διαδικασία που προτείνεται από την McCormack (2001, 2004). Η διαδικασία αυτή αποτελείται από δυο στάδια: Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την εξέταση των μεταγραμμένων συνεντεύξεων μέσω ‘πολλαπλών οπτικών’ (“multiple lenses”): ‘ενεργητική ακρόαση’ (“active listening”), ‘αφηγηματικές διαδικασίες’ (“narrative processes”), χρήση της ‘γλώσσας’ (“language”), ‘γενικό πλαίσιο/συνθήκες’ (“context”) και ‘σημαντικές στιγμές’ (“moments”). Το δεύτερο στάδιο αποτελεί τη συγγραφή της ερμηνευτικής ιστορίας με τη χρήση των στοιχείων που επισημάνθηκαν μέσω της μελέτης υπό το πρίσμα των πολλαπλών οπτικών.

A) Μελέτη των μεταγραμμένων συνεντεύξεων μέσω πολλαπλών οπτικών. Είναι σημαντικό κατά τη μετάβαση από το μεταγραμμένο κείμενο της συνέντευξης στην ερμηνευτική ιστορία να μην χάνεται η προσωπική εμπειρία, όπως το ίδιο το άτομο την έχει βιώσει καθώς και οι συνθήκες που συντέλεσαν στην απόκτηση της εμπειρίας. Γι' αυτό δίνεται προσοχή στο να μην διαρρηγνύεται η αφηγηματική συνέντευξη «διαχωρίζοντας τις λέξεις από το άτομο, και το άτομο και τις λέξεις από το προφορικό και ακουστικό τους πλαίσιο» (McCormack, 2001, σ. 88), όπως θα συνέβαινε σε μια θεματική ανάλυση μιας μεταγραμμένης συνέντευξης. Μελετώντας τη μεταγραμμένη αφηγηματική συνέντευξη μέσω των 'πολλαπλών οπτικών' δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να ακούσει τη φωνή της κάθε συμμετέχουσας, καθώς οι 'αφηγηματικές διαδικασίες', η 'γλώσσα', το 'γενικό πλαίσιο' και οι 'σημαντικές στιγμές' είναι κάποιες από εκείνες τις διαστάσεις που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να κατασκευάσουν και να ανακατασκευάσουν την ταυτότητά τους και να δώσουν νόημα στη ζωή τους, ενώ τονίζουν τόσο την ατομικότητα όσο και την πολυπλοκότητα μιας ζωής (McCormack, 2001).

Σύμφωνα με την McCormack (2001, 2004), η μελέτη των μεταγραμμένων συνεντεύξεων μέσω 'πολλαπλών οπτικών' περιλαμβάνει:

- προσεκτική μελέτη του κειμένου που προέκυψε από τη μεταγραφή της αφηγηματικής συνέντευξης μέσω ενεργητικής ακρόασης,
- εντοπισμό των 'αφηγηματικών διαδικασιών' που χρησιμοποιεί η αφηγήτρια,
- προσεκτική μελέτη του κειμένου υπό το πρίσμα της 'γλώσσας' που χρησιμοποιεί η αφηγήτρια,
- αναγνώριση των συνθηκών (πλαίσιο) κάτω από τις οποίες προέκυψε το προς μελέτη κείμενο,
- αναγνώριση μέσα στο κείμενο εκείνων των 'στιγμών' όπου κάτι απροσδόκητο/μη αναμενόμενο συμβαίνει

Ενεργητική ακρόαση. Βασική προϋπόθεση για μια ενεργητική ακρόαση είναι ο ερευνητής να ακούσει την ηχογραφημένη συνέντευξη/συζήτηση πολλές φορές, όχι μόνο για να ελέγξει την ακρίβεια της μεταγραφής αλλά και για να θυμηθεί τις αρχικές σκέψεις και αντιδράσεις του κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η ιδιαίτερη σχέση, συναισθηματική και πνευματική, που αναπτύσσεται μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα στην αφηγηματική έρευνα (Conelly & Clandinin, 1990) επιτρέπει στο να διατηρηθεί στη

μνήμη του ερευνητή η αντίληψη του θολού ορίου μεταξύ των αφηγήσεων των συμμετεχόντων και της ερμηνείας αυτών των αφηγήσεων αλλά και στο να γίνει κατανοητό ότι οι συναισθηματικές και πνευματικές αντιδράσεις του ερευνητή αποτελούν πηγές γνώσης και οι αρχικές του υποθέσεις μπορούν να επηρεάσουν τη μεταγενέστερη ερμηνεία (Mauther & Doucet, 1998).

Ακολουθώντας τις υποδείξεις των Mauther και Doucet (1998) κατά τη διάρκεια της ενεργητικής ακρόασης των αφηγηματικών συνεντεύξεων η ερευνήτρια έθετε στον εαυτό της τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι χαρακτήρες σε αυτή τη συζήτηση;
- Ποια είναι τα κύρια γεγονότα; Πού και πότε συμβαίνουν;
- Ως ερευνήτρια, πώς τοποθετούμαι σε σχέση με τη συμμετέχουσα;
- Ως ερευνήτρια, πώς τοποθετούμαι κατά τη διάρκεια αυτής της συνέντευξης;
- Ως εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολείται με την ΠΕ/ΕΑΑ, πώς τοποθετούμαι σε σχέση με τη συμμετέχουσα;
- Πώς ανταποκρίνομαι συναισθηματικά και διανοητικά προς τη συμμετέχουσα;

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα που η ερευνήτρια κατέγραψε στο σημειωματάριο της κατά την ενεργητική ακρόαση της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης της μιας από τις συμμετέχουσες, της Δώρας.

- Ως ερευνήτρια, πώς τοποθετούμαι απέναντι στη Δώρα;

Σαν ερευνήτρια τήρησα όλους τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν μια αφηγηματική έρευνα. Επιπλέον, η στάση μου απέναντι της ήταν απόλυτα ειλικρινής. Στις συναντήσεις που είχαν προηγηθεί, της είχα εξηγήσει, τι περιμένω από εκείνην και ότι θα ήταν σημαντικό για την έρευνα να μοιραστούμε τις κοινές μας εμπειρίες, αφήνοντάς την να νιώσει ότι θα είχε και εκείνη ένα σημαντικό ρόλο στο αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης επιδίωξα να αναπτυχθεί οικειότητα και μια σχέση φροντίδας, μη κρύβοντας το ενδιαφέρον και το θαυμασμό μου για τη δραστηριότητά της και εκδηλώνοντας και τους δικούς μου προβληματισμούς για θέματα που μας αφορούν και βιώνουμε καθημερινά στο σχολείο.

- Ως ερευνήτρια, πώς τοποθετούμαι κατά τη διάρκεια αυτής της συνέντευξης;

Η αλήθεια είναι ότι φανταζόμουν ότι θα ξεκινούσε η συζήτησή μας με μια επαναδιατύπωση του ρόλου μας στη συζήτηση/συνέντευξη, των απαιτήσεων και των «ανταλλαγμάτων». Η Δώρα, όμως, πριν την έναρξη της συνέντευξης και της μαγνητοφώνησης άρχισε να μου δείχνει φωτογραφικό υλικό από διάφορες δράσεις, και

να μπαίνει κατευθείαν σε αυτά που ήθελε να πει, που ενδεχομένως να είχε κάπως προετοιμάσει. Αρχικά την άφησα να παρουσιάζει το υλικό χωρίς να παρεμβαίνω. Στη συνέχεια προσπάθησα να κατευθύνω την αναπόληση/διήγησή της προς αυτά που είχα θέσει ως κεντρικούς άξονες.

- Ως εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολείται με την ΠΕ/ΕΑΑ, πώς τοποθετούμαι σε σχέση με τη συμμετέχουσα;

Ακούω με ενδιαφέρον την ιστορία της στην ΠΕ, τις δράσεις με τους μαθητές της. Νιώθω να μαθαίνω, να παίρνω ιδέες κι αυτό, πέρα από την έρευνα, μου διεγείρει το ενδιαφέρον. Η ταύτιση των απόψεων μας, που διαφαινόταν κατά την εξέλιξη της συζήτησης όσον αφορά στην εκπαίδευση, τη λειτουργία του σχολείου, τη σχέση με τους μαθητές, τη θέση της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο ρόλο μας ως εκπαιδευτικών της ΠΕ, στο γιατί κάνουμε ΠΕ όλα αυτά τα χρόνια, στις αγωνίες, στους προβληματισμούς μας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, με έκανε να ξεχνώ κάποιες στιγμές το σκοπό της συζήτησης και να εμπλέκομαι στη συζήτηση περισσότερο ως εκπαιδευτικός και λιγότερο ως ερευνήτρια για ζητήματα που έθιγε η Δώρα και που απασχολούν πολύ έντονα κι εμένα. Η συνειδητοποίηση αυτής μου της ταύτισης μου δημιουργούσε αυτόματα ανησυχία για το ενδεχόμενο να οδηγούσε σε λανθασμένα μονοπάτια τη συζήτηση και να μη βοηθούσε στο να εκμαιεύσω από τη Δώρα όσα περισσότερα μπορούσα. Τότε προσπαθούσα να επιστρέψω στους κεντρικούς μου άξονες.

- Πώς ανταποκρίνομαι συναισθηματικά και διανοητικά προς τη συμμετέχουσα;

Κατανοώ τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς της. Αισθάνομαι, και δεν διστάζω να το δείξω, θαυμασμό για τη δραστηριότητά της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ όλα αυτά τα χρόνια. Νιώθω το θυμό της για τις αντιπαιδαγωγικές συμπεριφορές συναδέλφων και ανακαλούνται στη μνήμη μου δικά μου βιώματα από παρόμοιες συμπεριφορές. Αντιλαμβανόμενη, μάλιστα, ότι έχει τις ίδιες αντιλήψεις και στάση ζωής με εμένα, παρασύρομαι και διηγούμαι και εγώ δύσκολες καταστάσεις που έχω αντιμετωπίσει. Χαίρομαι που μοιραζόμαστε παρόμοιες εμπειρίες, θετικές και αρνητικές και που έχουμε παρόμοιους προβληματισμούς. Αισθάνομαι ικανοποίηση που η έρευνα μου έδωσε την ευκαιρία να συνομιλήσω με άτομα που προβληματίζονται για τα ίδια ζητήματα με μένα και να μοιραστώ μαζί τους τις σκέψεις μου.

Αφηγηματικές διαδικασίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το μεταγραμμένο κείμενο της συνέντευξης δεν υποβλήθηκε σε μια ενδελεχή σειρά προς σειρά ανάλυση, αλλά μελετήθηκαν επιλεγμένα τμήματά του. Βασικό οδηγό για την επιλογή των τμημάτων αυτών αποτέλεσε ο εντοπισμός των ‘αφηγηματικών διαδικασιών’ (McCormack, 2001).

Οι ‘αφηγηματικές διαδικασίες’ που εντοπίστηκαν κατά τη μελέτη της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης ακολουθώντας το πρότυπο της McCormack (2001, 2004) είναι αυτές που έχουν προταθεί από την Rosenthal (1993) δηλαδή: οι ‘**ιστορίες**’, η ‘**περιγραφή**’, η ‘**επιχειρηματολογία**’, η ‘**διατύπωση θεωρίας/θεωρητικοποίηση**’ καθώς και η ‘**ενίσχυση/επέκταση**’ που προστίθεται σε αυτές από την McCormack (2001, 2004) μετά από την παρατήρηση ότι κατά τη διάρκεια της αφηγηματικής συνέντευξης οι συμμετέχοντες συχνά επεκτείνονται ή προσθέτουν πληροφορίες σε κάποια ιστορία που είχε ειπωθεί πρωτύτερα, διαδικασία που θεωρεί ότι δεν κατατάσσεται στις προηγούμενες αφηγηματικές διαδικασίες. Η ερευνήτρια πρόσθεσε επιπλέον, την ‘**επανάληψη**’ και τον ‘**αναστοχασμό**’, διαδικασίες που παρατηρήθηκαν κατά την εξέλιξη των αφηγήσεων, ιδιαίτερα αφού επετεύχθη πλήρης εξοικείωση των συμμετεχουσών με την ερευνήτρια και την όλη διαδικασία.

Η αναγνώριση των ‘αφηγηματικών διαδικασιών’ αρχίζει με τον εντοπισμό των ‘ιστοριών’, που αποτελεί το βασικό πυλώνα της όλης διαδικασίας και οδηγεί στη δημιουργία του σκελετού της ερμηνευτικής ιστορίας. Με τον εντοπισμό των ‘ιστοριών’, που αφορούν συνήθως σε διαφορετικές θεματικές περιοχές, το μεταγραμμένο κείμενο χωρίζεται σε ενότητες με βάση το περιεχόμενο, δηλαδή το τι ειπώθηκε. Οι ενότητες αυτές συνήθως χωρίζονται σε υποενότητες που μπορεί να περιλαμβάνουν επιμέρους θέματα ή διαφορετικά κειμενικά είδη (επιχειρήματα, περιγραφές, θεωρητικοποιήσεις, επεκτάσεις, αναστοχασμούς, επαναλήψεις). Συχνά, σε μια θεματική ενότητα μπορεί να ανήκουν περισσότερες από μια ιστορίες που δεν εμφανίζονται με διαδοχική αλληλουχία στο μεταγραμμένο κείμενο ή κάποια ιστορία που ανήκει σε μια θεματική ενότητα να διακόπτεται και να συνεχίζεται παρακάτω ενώ ιστορίες μιας άλλης θεματικής ενότητας είναι σε εξέλιξη. Σε μια ιστορία, τα γεγονότα και οι δράσεις συναρθρώνονται σε ένα οργανωμένο σύνολο μέσω της πλοκής. Η McCormack (2001) συνοψίζει μετά από μελέτη άρθρων πολλών ερευνητών και περιγράφει τις ‘ιστορίες’ ως κείμενα που χαρακτηρίζονται από:

- Ευδιάκριτα όρια, μια αρχή και ένα τέλος

- Μια σειρά από συνδεδεμένα γεγονότα/δράσεις, μεταξύ αυτών των ορίων, τα οποία οργανώνονται χρονολογικά στην ερώτηση «και τότε τι συνέβη;» ή επεισόδια πλεγμένα μαζί γύρω από ένα θέμα, χωρίς απαραίτητα να συνδέονται χρονολογικά
- Έναν ευδιάκριτο λόγο/σκοπό για τον οποίο ειπώθηκε η ιστορία

Στο στάδιο αυτό της ανάλυσης, επιδιώχθηκε, μέσω μιας εξονυχιστικής ανάγνωσης των μεταγραμμένων συνεντεύξεων, να εντοπιστούν οι ‘ιστορίες’ και να αναγνωριστούν εκείνα τα στοιχεία της κάθε ιστορίας που θα μπορούσαν να συνδράμουν στην κατασκευή της ερμηνευτικής ιστορίας της κάθε συμμετέχουσας. Ακολουθήθηκε το δομικό μοντέλο των Labov και Waletzky (1967, όπ. αναφ. στο Τσιώλης, 2014 · Elliott, 2005) και Labov (1972, όπ. αναφ. στο Riessman, 1993) και Labov (1982, όπ. αναφ. στο Riessman, 2005) σύμφωνα με το οποίο, μια ιστορία μπορεί να περιέχει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Περίληψη (συνοψίζει το νόημα της ιστορίας)
- Προσανατολισμός (πληροφόρηση για το «σκηνικό»: ποιος, τι, πού, πότε/προσδιορισμός του χρόνου, του τόπου, των καταστάσεων, των χαρακτήρων)
- Πράξη επιπλοκής (τι συνέβη, τι ακολούθησε/ μια σειρά από συνδεδεμένα γεγονότα/δράσεις συνήθως με κάποια κρίση ή σημείο καμπής)
- Αξιολόγηση/Εκτίμηση (γιατί ειπώθηκε; ποιο νόημα αποδίδει ο αφηγητής στα γεγονότα, τι σημαίνουν για εκείνον, η «ψυχή» της αφήγησης)
- Λύση (το αποτέλεσμα της πλοκής/τι συνέβη τελικά)
- Κλείσιμο (τέλος της ιστορίας και επιστροφή της οπτικής στο παρόν)

Η αξιολόγηση και η περίληψη απαντούν στο ερώτημα «γιατί ειπώθηκε η ιστορία;». Η απάντηση σε αυτήν την ερώτηση δίνει τον τίτλο της ιστορίας. Το μοντέλο των Labov και Waletzky παρέχει μια αναλυτική προοπτική τόσο για το πώς δομείται η αφήγηση όσο και για τις λειτουργίες των διαφόρων στοιχείων της ιστορίας. Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις που κάποια από τα παραπάνω στοιχεία παραλείπονται ή εμφανίζονται με διαφορετική σειρά. Στόχος λοιπόν της ερευνήτριας ήταν, αφού εντοπιστούν οι επιμέρους ιστορίες, να αναγνωριστούν σε κάθε ιστορία τα παραπάνω δομικά συστατικά ανάλογα με τη λειτουργία τους και στη συνέχεια να μελετηθεί ο τρόπος που διαρθρώνονται μεταξύ τους τόσο στη συγκεκριμένη ιστορία όσο και μεταξύ των επιμέρους ιστοριών. Τα δεδομένα αυτά συνέβαλαν στη δομική περιγραφή της αφήγησης και συνεισέφεραν στη δημιουργία της ερμηνευτικής ιστορίας της κάθε συμμετέχουσας.

Για να αναδειχθούν τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιείται το παράδειγμα μιας ιστορίας («Είδα τη διαφορά») από τη μεταγραμμένη συνέντευξη της Δώρας:

Τίτλος: «Είδα τη διαφορά»

Προσανατολισμός: *«Εγώ τα πρώτα σεμινάρια που ξεκίνησα, τα ξεκίνησα στο ΚΠΕ Α. Ο Χ. μας είχε κάνει το πρώτο σεμινάριο, εκεί πήγα δηλαδή, μετά έκανε και το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ένα πενθήμερο, το Παιδαγωγικό Τμήμα του Παν/μιου Αθηνών μας έκανε πάνω στην Πεντέλη ένα πενθήμερο ... Το 2000 το έκανα αυτό το σεμινάριο. Είχε προηγηθεί αυτό, ήταν αυτό: 'Εξειδίκευση σε θέματα περιβάλλοντος και καινοτομίας' στο Κέντρο Περιβαλλοντικής της Βαλένθια της Ισπανίας, [...]. Στη Βαλένθια είχαμε πάει με ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκό μέσω των υπευθύνων ΠΕ εδώ της Διεύθυνσής μας».*

Περίληψη: *«Είδα τη διαφορά. Πολύ μεγάλη διαφορά στο πώς παρουσίαζαν αυτοί ένα μικρό δάσος κουκουναριάς, πώς το είχαν αξιοποιήσει, πώς το είχαν παρουσιάσει, μέσα εκεί γινόταν περιβαλλοντική εκπαίδευση, πηγαίναν δηλαδή τα σχολεία και τους κάνανε περιβαλλοντική εκπαίδευση».*

Πράξη επιπλοκής/Τότε τι συνέβη: *«και λέω να είμαστε εμείς σε μια αντίστοιχη περιοχή με τόσα λίγα δάση κουκουναριάς που έχουνε μείνει και να μην εκμεταλλευόμαστε αυτό το θησαυρό που έχουμε. Το 2000, το 2000 που είχαμε πάει εκεί είχα εντυπωσιαστεί...το πόσο ωραίο ήταν και περιποιημένο αυτό το δάσος κουκουναριάς που είχαν πολύ μικρότερο σε μέγεθος από το δικό μας, πολύ πολύ μικρότερο, πάρα πολύ μικρό, παρόλα αυτά όμως ήταν μια κούκλα...(αναπολεί) ...με ωραία ξύλινα παρτέρια... δεν σε αφήνανε να πατήσεις όπου θέλεις... με τα ταμπελάκια στα φυτά ...»*

[Ε: «Αυτό που είδες στη Βαλένθια, το συσχετίζεις καθόλου με αειφορική διαχείριση;»]

Αξιολόγηση: *«Εε... ναι, βέβαια, ναι. Αυτό είναι. Είναι ένας άλλος τρόπος διαχείρισης που τους έφερνε και λεφτά γιατί όσοι έμπαιναν μέσα... εμείς μπήκαμε σαν καθηγητές αλλά υπήρχε εισιτήριο για να μπεις μέσα. Ήταν σαν μουσείο. Είχαν ... ο χώρος δηλαδή αυτός το Κέντρο Περιβαλλοντικής που θα έμπαινες και θα ενημερωνόσουν για το τι γίνεται εδώ τι είναι αυτό που βλέπεις, τι πουλιά υπάρχουν, τι φυτά υπάρχουν και όλα αυτά που είχαν οργανώσει εκεί, με τα βίντεο τους, τότε ακόμα εμείς ήμασταν... Εε... παίρνανε... πλήρωνε ο άλλος για να μπει. Ναι και την οικονομία τους ενίσχυαν, βέβαια και την οικονομία τους ενίσχυαν και το χώρο μπορούσαν, μπορούσαν να ... Εε... την τοπική κοινωνία φαντάζομαι μόνο μέσα από τα παιδιά που έρχονται εκεί να επισκεφθούν το χώρο, οι ξένοι που έρχονται να επισκεφθούν το χώρο, βέβαια, όλοι αυτοί θα μείνουν εκεί, θα φάνε εκεί,*

ενισχύεται η τοπική κοινωνία, [...] γιατί και εμείς στη Βαλένθια μείναμε για να το επισκεφθούμε».

Κλείσιμο: «Εκεί μείναμε, σε ένα ξενοδοχείο εκεί, άρα βοηθήσαμε στην οικονομία της τοπικής κοινωνίας, κάποιοι άνθρωποι βρίσκουν δουλειά μέσα εκεί, φύλακες, καθηγητές που απασχολούνται εκεί μέσα».

Η Δώρα αρχίζει την ιστορία αυτή δίνοντας πληροφορίες για το πώς μυήθηκε στην ΠΕ. Αναφέρει εκείνα τα σεμινάρια που θεωρεί ότι έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της στην ΠΕ και εστιάζει στην επίσκεψη της στο Κέντρο Περιβαλλοντικής στη Βαλένθια. Αμέσως μετά, η περίληψη παρέχει, το σημαντικό νόημα αυτής της ιστορίας, τη δήλωση η οποία δείχνει την συνεισφορά αυτής της ιστορίας στη δημιουργία της ερμηνευτικής ιστορίας. Ακολουθούν οι σκέψεις, ο προβληματισμός και τα συναισθήματα της Δώρας (‘γεγονότα’) που δημιουργήθηκαν από τα όσα είδε εκεί και από τη σύγκριση που έκανε με ένα αντίστοιχο δικό μας δάσος. Στην αξιολόγηση, που ακολουθεί την περιγραφή των ‘γεγονότων’, η Δώρα δίνει περισσότερες πληροφορίες για το νόημα της ιστορίας που εισήχθη στην περίληψη («είδα τη διαφορά»). Τελειώνει την ιστορία της συμπληρώνοντας αυτά που ειπώθηκαν στην αξιολόγηση, επισημαίνοντας και τη δική της συμβολή σε αυτό που περιέγραψε. Εντοπίζοντας αυτήν την ιστορία στο κείμενο της μεταγραμμένης συνέντευξης της Δώρας και αναγνωρίζοντας τα στοιχεία της, παίρνουμε μια αίσθηση της συνειδητοποίησης από μεριά της Δώρας της αειφορικής διαχείρισης μιας προστατευόμενης περιοχής. Η συνειδητοποίηση αυτή, που φαίνεται πως επετεύχθη μετά την παρέμβαση της ερευνήτριας, αποτελεί μια ‘σημαντική στιγμή’ που έχει συμβάλει στη συγγραφή της ερμηνευτικής ιστορίας. Η Δώρα περνά από την ικανοποίηση που αποκόμισε από την επίσκεψη και το θαυμασμό για την εικόνα που παρουσίαζε το δάσος κουκουναριάς στη Βαλένθια, στη συνειδητοποίηση ότι η εικόνα αυτή οφείλεται σε ένα καλά οργανωμένο σχέδιο διαχείρισης που βασίζεται πάνω σε τρεις πυλώνες, αυτούς της προστασίας του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν εκείνα τα τμήματα του κειμένου που δεν αντιπροσωπεύουν ‘ιστορίες’, δηλαδή οι ‘περιγραφές’ (“descriptions”), οι ‘επιχειρηματολογίες’ (“argumentations”), οι ‘θεωρητικοποιήσεις’ (“theorising”) και οι ‘επεκτάσεις’ (“augmentations”). Οι υπόλοιπες αυτές ‘αφηγηματικές διαδικασίες’ χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους για να εμπλουτίσουν τις ιστορίες τους και να βοηθήσουν τον ακροατή να συλλάβει το λόγο για τον οποίο λέγεται η ιστορία (Rosenthal, 1993). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο αφηγητής μπορεί να γίνει

στοχαστικός προσπαθώντας να αντιληφθεί το «γιατί;», επιχειρώντας να ‘θεωρητικοποιήσει’ την εμπειρία του. Συχνά, καθώς η συνέντευξη εξελίσσεται, ο αφηγητής προσθέτει πληροφορίες σε ιστορίες που ήδη έχει αφηγηθεί κατά τη διάρκεια της συζήτησης, οδηγώντας στη συλλογή πρόσθετων στοιχείων της ιστορίας. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία ‘επέκτασης’. Άλλοτε πάλι, μπορεί να λεχθεί κάποιο στοιχείο που φαίνεται άσχετο με την ιστορία που έχει ειπωθεί, το οποίο όμως προσθέτει μια διαδικασία ‘επιχειρηματολογίας’. Τα παραπάνω στοιχεία προσθέτουν στην ιστορία και άλλους παράγοντες που ο αφηγητής αισθάνεται ότι δίνουν νόημα στην ιστορία. Ο αφηγητής, επίσης, μπορεί να αφιερώσει χρόνο για να περιγράψει ανθρώπους, τόπους ή πράγματα με λεπτομέρειες. Ενώ αυτές οι ‘περιγραφές’ όταν διαβάζονται μόνες τους προσφέρουν ελάχιστα στον τρόπο της ερμηνείας, μπορούν να δώσουν πληροφορίες στον ερευνητή προσθέτοντας λεπτομέρειες στην εικόνα που δημιουργείται μέσω των άλλων ‘αφηγηματικών διαδικασιών’ (McCormack, 2001, 2004).

Για παράδειγμα, από τις συνεντεύξεις των τριών συμμετεχουσών στην έρευνα, της Δώρας, της Ελένης και της Μάχης δίνονται τα ακόλουθα παραδείγματα θεωρητικοποίησης, περιγραφής, επιχειρηματολογίας, επέκτασης, επανάληψης και αναστοχασμού που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των ερμηνευτικών ιστοριών:

- Θεωρητικοποίηση: « ... είμαστε άνθρωποι που δεν προσέχουμε, που σκεφτόμαστε μόνο το εγώ και όχι το εμείς, και δεν φροντίζουμε και για τους άλλους. Με αυτήν την έννοια την αειφορία τη βλέπω. Δηλαδή, ότι δεν μπορεί μόνο για πάρτη σου, πρέπει να νοιαστείς και για τους υπόλοιπους τι θα γίνει. Και νομίζω ότι η κοινωνία μας είναι πολύ του εγώ τώρα όλοι, ακόμη και μέσα στα σχολεία το βλέπεις αυτό ...». (Δώρα)
- Περιγραφή: «[...] έχουμε φτιάξει, από μια πλευρά είχαμε βάλει τότε από την πλευρά που ήταν το πάρκινγκ μουριές. Κάτω από τις μουριές λοιπόν υπάρχουνε παγκάκια. Οπότε τα παιδιά και τώρα και το φθινόπωρο που έρχονται μαζεύονται εκεί. Ε, υπάρχει ένα στέγαστρο που είναι φυτεμένο με γλισίνιες και με ρολογιές που και τώρα και το φθινόπωρο αλλά και όλο το χειμώνα είναι κάπως σαν η γωνιά τους, δηλαδή κάποια παιδιά πάνε και κάθονται εκεί, επί τούτου. Ε, οπότε αυτό δημιουργεί μια αισθητική αναβάθμιση, έτσι; Και για αυτούς που μένουν γύρω γύρω και βλέπουνε τον κήπο. Γιατί άμα δει κανείς πώς ήτανε πριν τα φυτέψουμε και πώς έγιναν μετά, είναι σημαντικό». (Ελένη)
- Επιχειρηματολογία: «εγώ το αποδίδω σε μεγάλο βαθμό όμως και [...]στη διοίκηση του σχολείου. Δηλαδή, αν η διεύθυνση του σχολείου αυτό δεν το βλέπει με ζέση, δεν το βλέπει σαν ένα τρόπο όπου τα παιδιά γνωρίζουνε καινούργια πράγματα, έναν εναλλακτικό τρόπο να μάθεις, εε αυτό τα παιδιά το διαισθάνονται, το διαισθάνονται». (Ελένη)

- **Επέκταση/Ενίσχυση –Επανάληψη:** Η Δώρα υπηρετεί την ΠΕ χωρίς προσωπικές φιλοδοξίες και σκοπιμότητες με γνώμονα τις αξίες που η ΠΕ/ΕΑΑ πρεσβεύει και που στοχεύει να καλλιεργήσει στους μαθητές της. Η δήλωση «... δεν επεδίωξα βέβαια να είμαι και μέσα στα πράγματα, ναι, δούλευα εδώ παραμεθόρια (χαμογελώντας) και αθόρυβα, δεν ήμουνα δικτυωμένη, δεν ήμουνα δικτυωμένη» υπονοεί την αφοσίωση της Δώρας κατά την εκτέλεση του καθήκοντος που νιώθει ότι έχει αναλάβει ως εκπαιδευτικός της ΠΕ. Η αίσθηση της αυταπάρνησης, με την προσφορά του προσωπικού χρόνου, ενισχύεται και από την αναφορά πέντε φορές, μέσα στο κείμενο της μεταγραμμένης συνέντευξης, της δήλωσης ότι υλοποιούσε το πρόγραμμα την Κυριακή.

«τώρα όταν το άλλο, ειδικά τα πρώτα χρόνια που εγώ το έκανα Κυριακές και ερχόντουσαν κάθε Κυριακή πρωί... και αφιέρωνε την Κυριακή του... δεν είναι τυχαίο»,

«Εγώ σταμάτησα τις Κυριακές γιατί τα παιδιά θέλουν Κυριακές, θέλαν, ερχόντουσαν, τουλάχιστον όσο καιρό έκανα Κυριακές θέλαν Κυριακές, δεν θέλαν μετά το σχολείο, ήταν κουρασμένα αλλά αφιέρωνα όλες μου τις Κυριακές [...]»,
«Και ... αυτό με κούρασε... κάθε Κυριακή δεν γινόταν, μετά κουράστηκα κάποια στιγμή και το αλλάξαμε και το κάναμε Παρασκευή»,
«Ναι, ξεκίνησα με τις Κυριακές το πρωί, εε... δεν μπορώ να πω ότι με βλέπανε με συμπάθεια,[...]»,

«Είχα κουραστεί, δηλαδή δεν μπορούσα και μετά άλλαξα και την ημέρα δηλαδή μέχρι και το '03-'04 ήταν Κυριακές [...]».

- **Αναστοχασμός:** *«Δεν μπορώ να βλέπω τη γειτόνισσα να πλένει το δρόμο. Ποτίζεις το δρόμο; Ποτίζεις την ασφαλτο. Δεν γίνεται. Ακόμα και αυτό ... δεν ξέρω. Αυτό μου έχει μείνει στο μυαλό και με έχει βοηθήσει πολύ η περιβαλλοντική σε αυτό. Εδώ, εδώ το συζητάω μάλλον για πρώτη φορά (χαμογελάει). [...] τώρα προσέχω πολύ περισσότερο. Μαλώνω όσους δοκιμάζουν τώρα το νερό για να κάνουν μπάνιο και αφήνουμε τη βρύση να τρέχει. Τι κάνεις εκεί; [...]. Δηλαδή έχω φτάσει σε αυτό το σημείο. Χα, χα, έχω γίνει υστερική. Όμως, όμως μετά από αυτό θέλω να πιστεύω ότι και εμένα [...], με έχει αλλάξει. Δεν ξέρω αν είμαι υπερβολική, δεν νομίζω ότι είμαι υπερβολική. Όχι, δεν είμαι». (Μάχη)*

Οι ‘ιστορίες’ που εντοπίστηκαν στο μεταγραμμένο κείμενο της συνέντευξης /συζήτησης στη συνέχεια εμπλουτίστηκαν με αυτές τις πρόσθετες πληροφορίες. Οι πληροφορίες μάλιστα που λήφθηκαν μέσω των υπολοίπων (εκτός των ‘ιστοριών’) ‘αφηγηματικών διαδικασιών’, τις οποίες χρησιμοποίησαν οι συμμετέχουσες κατά την αφήγησή τους ήταν εξίσου σημαντικές με τις ίδιες τις ‘ιστορίες’ για την ερμηνευτική κατασκευή τόσο της ατομικής ιστορίας της κάθε συμμετέχουσας όσο και της κοινής τους ιστορίας στην ΠΕ.

Ο εντοπισμός των ιστοριών, ακολουθούμενος από τον εντοπισμό των υπολοίπων ‘αφηγηματικών διαδικασιών’ (επιχειρήματα, περιγραφές, θεωρητικοποιήσεις, επεκτάσεις, αναστοχασμούς, επαναλήψεις) συνάδει με αυτό που χαρακτηρίζεται από τον Τσιώλη (2014) ως μελέτη της ‘κειμενικής διάρθρωσης’, δηλαδή εντοπισμός των διαφορετικών κειμενικών ειδών που συναντώνται στο μεταγραμμένο κείμενο. Στη συνέχεια, οι ενότητες του κειμένου, δηλαδή οι ‘ιστορίες’ που τις συγκροτούν αναλύθηκαν μέσα από το πρίσμα της «γλώσσας», του «πλαισίου» και των «σημαντικών στιγμών» που αναφέρει η McCormack (2001). Μελετήθηκαν δηλαδή, το περιεχόμενο των λεχθέντων και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του λόγου (οπτική της γλώσσας), καθώς και στοιχεία που σχετίζονται με τη διάδραση μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχουσών (πλαίσιο, σημαντικές στιγμές). Η μελέτη αυτή συνάδει με το στάδιο της ‘δομικής περιγραφής’ που αναφέρει ο Τσιώλης (2014). Κατά τη διαδικασία αυτή, τα τμήματα του κειμένου αναλύθηκαν διαδοχικά, με τη σειρά που απαντώνται στο μεταγραμμένο κείμενο, ενώ λήφθηκε υπόψη η θέση του κάθε τμήματος μέσα στη συνολική δομή του κειμένου, η σύνδεση του με τα υπόλοιπα τμήματα και η λειτουργία του στο πλαίσιο της συνολικής αφήγησης. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε με το εμπειρικό υλικό παρείχε τη δυνατότητα για τη διατύπωση ερμηνευτικών υποθέσεων.

Γλώσσα. Η χρήση της γλώσσας είναι πολύ σημαντική στην ανάλυση της μεταγραμμένης συνέντευξης διότι είναι «περισσότερο από ένα μέσο επικοινωνίας για την πραγματικότητα. Είναι ένα εργαλείο για την κατασκευή της πραγματικότητας» (Spradley, 1979, όπ. αναφ. στο McCormack, 2001, σ. 98). Η γλώσσα, όπως και οι αφηγηματικές διαδικασίες βοηθούν στην κατασκευή «της έννοιας του εαυτού μας και της υποκειμενικότητας μας» (Richardson, 1994, σ.518). Η γλώσσα ως κείμενο, δηλαδή ως ένα μέσο επικοινωνίας, αφορά στο περιεχόμενο αυτών που θέλει ο αφηγητής να μεταφέρει με λέξεις στους άλλους (Riessman, 1993). Η ‘γλώσσα’ ως κοινωνική διαδικασία συμβάλλει στην κατασκευή της ατομικής ταυτότητας, των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και στη διαμόρφωση συστημάτων γνώσης και πεποιθήσεων (Fairclough, 1993). Η μελέτη της χρήσης της γλώσσας βοήθησε την ερευνήτρια να δει πώς οι αφηγήτριες μιλούν για τον εαυτό τους, τις σχέσεις με τους άλλους και το σχολικό περιβάλλον. Η ‘γλώσσα’ της επέτρεψε να δει πώς η κάθε συμμετέχουσα «μιλάει για τον εαυτό της πριν εμείς μιλήσουμε για αυτήν» (Brown & Gilligan, 1992, σσ. 27-28, όπ. αναφ. στο McCormack, 2001).

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που λαμβάνονται υπόψη για την κατασκευή της ερμηνευτικής ιστορίας είναι το: «τι λέγεται», «πώς λέγεται» και «ό,τι δεν λέγεται» (McCormack, 2001). Το «τι λέγεται;» περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Λέξεις ή φράσεις που δείχνουν τη σχέση του ατόμου με τους άλλους/την ερευνήτρια (ακριβώς, έτσι)
- Συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις (π.χ. λέω)
- Λέξεις που υποθέτουν κοινή κατανόηση (π.χ. Κέντρα)
- Λέξεις που δίνουν χρόνο για σκέψη (π.χ. εεε..)
- Εξειδικευμένο λεξιλόγιο (π.χ. αειφορία)
- Λέξεις γύρω από τις λέξεις κλειδιά της έρευνας (πρόγραμμα, ΠΕ, αειφορία)
- Λέξεις που η κάθε συμμετέχουσα χρησιμοποιεί για να μιλήσει για την εικόνα που έχει για τον εαυτό της, τις σχέσεις και το περιβάλλον της.

Για παράδειγμα παρατίθεται το απόσπασμα που δείχνει φράσεις που η Δώρα χρησιμοποιεί για να μιλήσει για την εικόνα που έχει για τον εαυτό της, τις σχέσεις και το περιβάλλον της:

«Εεε... Το σχολείο με γεμίζει. Είναι σαν τα πουλάκια. Και λέω όποτε μπαίνω μες στο σχολείο νιώθω σαν τη χελιδόνα που πάει στη χελιδονοφωλιά και αυτά τσ, τσ, τσ, τσ 'καλημέρα, κυρία, καλημέρα, κυρία' και αν καμιά φορά δεν γελάω, γιατί συνήθως είμαι χαμογελαστή 'τι έχετε σήμερα, κυρία;' αμέσως αντιλαμβάνονται τη διαφορά και μου κάνει εντύπωση αυτό το πράγμα. 'Κυρία, σήμερα γιατί δεν μας γελάσατε;' Ναι. Το περιμένουνε».

Το «πώς λέγεται» περιλαμβάνει δομικά χαρακτηριστικά όπως:

- Ενεργητική/παθητική φωνή
- Σχήματα λόγου (ερωτήσεις, δηλώσεις, επεξηγήσεις)
- Πού χρησιμοποιούνται οι προσωπικές αντωνυμίες «εμείς», «εγώ», «εσύ» από τη συμμετέχουσα σε σχέση με τον εαυτό της
- Συμβάντα εσωτερικού διαλόγου («μπορεί να θέλω») ίσως υποδηλώνουν μια έντονα προσωπική εμπειρία και εσωτερικό/εξωτερικό διάλογο («τι να κάνουμε λέω»)
- Μεταφορές, παρομοιώσεις («χελιδόνα», «γαϊδούρι»)

Το ακόλουθο απόσπασμα δείχνει τη χρήση από τη Μάχη παρομοίωσης που υποδηλώνει αφενός μεν την κούραση, αφετέρου την έντονη ανάγκη για συνεργασία.

«Αυτό πιστεύω θα ήτανε λιγότερο επώδυνο αν υπήρχαν συνάδελφοι που το μοιραζόντουσαν αυτό. Αυτό είναι, Κατερίνα μου, το κλειδί. Το κουβαλάμε μόνοι μας.

Νιώθω καμιά φορά εγώ, σαν ένα γαϊδούρι που έχω ένα σαμάρι στην πλάτη και πρέπει να το κουβαλήσω, να το κουβαλήσω στην ανηφόρα ή νιώθω να τραβάω κουπί να πάω στο απέναντι νησί, δηλαδή νιώθω αυτό το πράγμα, που στο τέλος ναι, σου δίνει ικανοποίηση και λες α το 'κανα, αλλά με πολύ κόπο».

Το «ό,τι δεν λέγεται» αλλά σηματοδοτείται στο κείμενο

Αυτό που δεν λέγεται αλλά σηματοδοτείται στο κείμενο περιλαμβάνει ερμηνευτικά χαρακτηριστικά όπως:

- Περίοδοι σιγής, διάρκεια σιγής
- Τόνος φωνής, ταχύτητα της εκφοράς, διακυμάνσεις, έκφραση συναισθημάτων, ένταση και δισταγμοί

Διαστήματα δισταγμού στη μεταγραμμένη συνέντευξη της Δώρας, που δείχνουν αμηχανία απέναντι στην έννοια ‘αειφορία’:

« Αυτό νομίζω ... ότι είναι ένα μια λέξη η οποία μας ήρθε μέσα από την ευρωπαϊκή ένωση ... εεε ... δεν νομίζω ότι την κατανοούν ούτε οι υπεύθυνοι και για την αειφόρο ανάπτυξη όλα αυτά που γίνονται».

Τόνος φωνής αρχικά χαμηλός, μιμούμενη το μαθητή, και στη συνέχεια δυνατός, περιπαικτικός, με έκφραση που υποδηλώνει καμάρι, υπερηφάνεια, ικανοποίηση από τη Δώρα:

«[...]ο ένας από αυτούς ήταν αυτός που πήγε μέσα στην περιφερειάρχη, που πήγε ... του λέω άντε εσένα του λέω θα σε κάνουμε Δήμαρχο... ‘κυρία, θα σε πάρω εσένα να γίνεις σύμβουλος’ (ψιθυριστά) μου λέει. Πρόσεξε καλά θα έρχομαι εκεί κατοικίτη, λέω, πρόσεξε καλά, λέω, έτσι και γίνεις δήμαρχος, λέω, κακό μπελά θα βρεις του λέω. Θα κάνεις εδώ πέρα αυτά που κάνουν οι άλλοι ... (δυνατά, περιπαικτικά)».

Λέξεις που η Δώρα τονίζει ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της αφήγησης, όπως η λέξη ‘αξίες’ («να τους δώσω **αξίες**... πολύ σημαντικό, νιώθω ότι δεν έχουν ... πελαγωμένα είναι»).

Γενικό πλαίσιο/Συνθήκες. Οι ιστορίες είναι τοποθετημένες ταυτόχρονα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο («πλαίσιο της κατάστασης») και μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο («πολιτιστικό πλαίσιο») (Halliday, 1985, όπ. αναφ. στο McCormack, 2001). Το πλαίσιο της κατάστασης είναι το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται η συμμετέχουσα και η ερευνήτρια, δηλαδή η συνέντευξη/συζήτηση. Το «πλαίσιο της κατάστασης» περιλαμβάνει τις αυτοβιογραφικές συνθήκες της κάθε συμμετέχουσας που φέρνει στη συνέντευξη (προσωπικές συνθήκες) και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκείνης και της ερευνήτριας (συνθήκες αλληλεπίδρασης). Η

μελέτη του πλαισίου συνέβαλε περαιτέρω στη μελέτη της αφήγησης ως φαινομένου. Το γεγονός ότι και η ερευνήτρια είναι μια εκπαιδευτικός φυσικών επιστημών που ασχολείται πολλά χρόνια με την ΠΕ συνέβαλε στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου «πλαισίου κατάστασης» δηλαδή καθόρισε τον τρόπο αλληλεπίδρασης της κάθε συμμετέχουσας με την ερευνήτρια, επηρεάζοντας την απόφασή της για το τι θα πει και πώς θα το πει, γνωρίζοντας ότι η ερευνήτρια μοιράζεται τις ίδιες εμπειρίες με εκείνη.

Το «πολιτιστικό πλαίσιο» είναι οι κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, ιστορικές και δομικές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κοινωνίας μέσα στις οποίες έχουν βιωθεί οι εμπειρίες και έχουν ειπωθεί και ξαναειπωθεί οι ιστορίες. Σε σχέση με το πολιτιστικό πλαίσιο μπορούν να τεθούν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- ποια αφηγήματα χρησιμοποιεί κάθε συμμετέχουσα για να κατασκευάσει την άποψή της για τον εαυτό της μέσα στο πολιτιστικό πλαίσιο που ζει;
- ποιοι τρόποι σκέψης και διαπραγμάτευσης συναντώνται σε κάθε συμμετέχουσα και πώς προσαρμόζεται ή αντιστέκεται σε αυτούς;

Από τη μεταγραμμένη συνέντευξη της Δώρας, για παράδειγμα, φάνηκε ότι θεωρεί δεδομένο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εμφυσήσει στους μαθητές αρχές και αξίες σεβασμού, αλληλεγγύης, συνεργασίας, ευγενούς άμιλλας, αγάπης για τη γνώση και να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών. Η πεποίθησή της ότι στη σημερινή σχολική πραγματικότητα αυτές οι τόσο σημαντικές έννοιες έχουν αρχίσει να εκπίπτουν, της δημιουργεί ένταση, θυμό και ανησυχία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο τρόπος που αντιλαμβάνεται εκείνη σε σχέση με κάποιους συναδέλφους εκπαιδευτικούς το ρόλο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι εντελώς διαφορετικός, γεγονός που δεν μπορεί να το δεχτεί και να το διαχειριστεί.

«Γιατί εντάζει ... και νιώθω ότι είναι και πολύ ... πραγματικής ουσίας [το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που η ίδια συντονίζει] που γίνεται μέσα στο σχολείο γιατί γίνονται και άλλα προγράμματα σε εισαγωγικά που γίνονται στοχευμένα για να πάνε μια εκδρομή [...] και αυτά με στεναχωρούν πολύ, γιατί λέω τι μαθαίνουμε στα παιδιά; Επίσης νιώθω ότι είμαστε παράδειγμα για τα παιδιά, μας βλέπουν, μας παρατηρούν, μας παρακολουθούν, πώς φέρεσαι, τι κάνεις, [...] μπαίνουν μέσα στις τάξεις και τους λένε “’θα κάνουμε ένα «μούφα» πρόγραμμα...[...] μη στεναχωριόσαστε, δεν θα χρειαστεί να ’ρθείτε και θα πάμε στο ... Βερολίνο”. Ναι, με στενοχωρεί πολύ, πάρα πολύ, με στενοχωρεί πάρα πολύ αυτό το πράγμα. Λέω με τέτοια και με τέτοια και άμα τους πεις, εγώ ... πολλές φορές το έχω βάλει σαν θέμα, λέω το πρόγραμμα έχει ένα συγκεκριμένο στόχο, έχει ωράριο που πρέπει να γίνεται [...] αυτό εμένα με

αρρώσταινε, με αρρωσταίνει ακόμα, δεν ξέρω γιατί, αυτό δεν μπορώ να κατανοήσω γιατί με αρρωσταίνει τόσο πολύ και με ενοχλεί τόσο πολύ, αυτές οι 'μούφες' τα προγράμματα με έχει απασχολήσει πάρα πολύ. Έχω αρρωστήσει, χάνω τον ύπνο μου[...]. Λέω αυτό το θεωρώ ανήθικο. Γίνεται μόνο και μόνο για να γίνει η εκδρομή. Πέρυσι λέω δεν έγινε καμία συνάντηση, [...]. Δεν μπορεί να επιβραβεύονται χωρίς να έχουν κάνει μια δουλειά. Γιατί διδάσκεις στα παιδιά αυτή τη στιγμή, τι; [...] Να κοροϊδευόμαστε. [...] Πώς το αντιμετωπίζεις;»

Μέσω αυτής της οπτικής, της μελέτης του 'πλαισίου', η ερευνήτρια μπόρεσε να διερευνήσει αυτό που θεωρούν οι συμμετέχουσες «φυσικό» και «δεδομένο» για να κατανοήσουν το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ. Επίσης, μπόρεσε να παρακολουθήσει την κάθε συμμετέχουσα να κατασκευάζει και ανακατασκευάζει την ταυτότητά της μέσα από ενέργειες προσαρμογής ή αντίστασης (McCormack, 2004).

Σημαντικές στιγμές. Ο Denzin (1994) υποστηρίζει ότι συχνά οι ιστορίες που ανακαλούμε απεικονίζουν «ριζοσπαστικές» στιγμές ή σημεία καμπής που μας οδηγούν να πούμε άλλες ιστορίες για το τι συνέβη πριν και μετά από αυτές τις στιγμές. Είτε αυτές οι στιγμές συμβαίνουν σαν ιστορίες είτε μέσα σε ιστορίες, είναι φορές που «αλλάζουν και μορφοποιούν το νόημα που οι άνθρωποι δίνουν στους εαυτούς τους και στα έργα της ζωής τους» (σ. 510). Οι στιγμές αυτές μπορεί να είναι απροσδόκητες (στιγμές έκπληξης, ενόρασης) ή στιγμές έντονης χαράς ή πόνου ή προσωπικές αναστοχαστικές στιγμές ή στιγμές σύγχυσης. Ίσως είναι στιγμές όπου η συμμετέχουσα συνειδητοποιεί μια «αλήθεια» ή όπου προσπαθεί να μιλήσει από εμπειρία για κάτι και να βρει τη γλώσσα που απαιτείται για να το εκφράσει (DeVault, 1990).

Για παράδειγμα από τη μεταγραμμένη συνέντευξη της Δώρας παρατίθεται ένα απόσπασμα όπου φαίνεται μια σημαντική «στιγμή» κατά την οποία η Δώρα φαίνεται να συνειδητοποιεί και να εκφράζει με λέξεις την έννοια της αειφορίας, που δείχνει να επεξεργάζεται μέσα της καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης

*«Νομίζω, ναι, εγώ δηλαδή αυτό ... η αγάπη μου για το περιβάλλον, την οποία θες να τη μεταλαμπαδεύσεις και στα παιδιά, είναι αυτό πολύ, το ότι κινδυνεύει, έχω και αυτό ..., ότι ... είμαστε άνθρωποι που δεν προσέχουμε, που σκεφτόμαστε μόνο το εγώ και όχι το εμείς, και δεν φροντίζουμε και για τους άλλους. Με **αυτήν** την έννοια την αειφορία τη βλέπω. Δηλαδή ότι δεν μπορεί μόνο για πάρτη σου, πρέπει να νοιαστείς και για τους υπόλοιπους τι θα γίνει. Και νομίζω ότι η κοινωνία μας είναι πολύ του εγώ τώρα όλοι. Ακόμη και μέσα στα σχολεία το βλέπεις αυτό».*

Η μελέτη της μεταγραμμένης συνέντευξης μέσω των 'πολλαπλών οπτικών' που παρουσιάστηκε αναλυτικά παραπάνω και περιλαμβάνει την κειμενική και δομική μελέτη

του μεταγραμμένου κειμένου, βοηθά στο να αποκαλυφθεί η βιωμένη εμπειρία της κάθε συμμετέχουσας που δεν θα ήταν δυνατόν να επιτευχθεί με τη μελέτη μέσω μιας μόνο οπτικής. Επομένως, η μελέτη μέσω των οπτικών της ‘ενεργού ακρόασης’, των ‘αφηγηματικών διαδικασιών’, της χρήσης της ‘γλώσσας’, του ‘γενικού πλαισίου’, των ‘σημαντικών στιγμών’ παρέχει μια πολυδιάστατη ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς οι ‘αφηγηματικές διαδικασίες’, η ‘γλώσσα’, το ‘πλαίσιο’ και οι ‘στιγμές’ είναι οι διαστάσεις που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να κατασκευάσουν και να ανακατασκευάσουν την ταυτότητά τους και να δώσουν νόημα στη ζωή τους (McCormack, 2004).

B) Η συγγραφή των ερμηνευτικών ιστοριών. Η συγγραφή των ερμηνευτικών ιστοριών περιλαμβάνει τρεις φάσεις: α) μελέτη των στοιχείων που επισημάνθηκαν μέσω των διαφόρων οπτικών και δημιουργία της ερμηνευτικής ιστορίας της κάθε συμμετέχουσας που προκύπτει μέσω αυτών των οπτικών β) κοινοποίηση της ιστορίας στην συμμετέχουσα και γ) στοχασμός και ανταπόκριση στα σχόλια που διατύπωσε η συμμετέχουσα επί της ερμηνευτικής ιστορίας.

α) Δημιουργία της ερμηνευτικής ιστορίας. Για τη δημιουργία της κάθε ερμηνευτικής ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία που επισημάνθηκαν μέσω της μελέτης των ‘πολλαπλών οπτικών’. Για τη δημιουργία του σκελετού της ερμηνευτικής ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν οι ‘ιστορίες’ που ήδη είχαν εντοπιστεί κατά το πρώτο στάδιο (McCormack, 2004). Αρχικά λοιπόν, έγινε χρήση των τίτλων των ιστοριών για να αναπτυχθεί ένα προσχέδιο της ερμηνευτικής ιστορίας. Στη συνέχεια, η πλοκή της ιστορίας αναπτύχθηκε εξετάζοντας τα στοιχεία που επισημάνθηκαν μέσω των υπολοίπων αφηγηματικών διαδικασιών (επιχειρήματα, περιγραφές, θεωρητικοποιήσεις, επεκτάσεις, αναστοχασμοί, επαναλήψεις) και των άλλων οπτικών: γλώσσα, πλαίσιο και σημαντικές στιγμές. Τελικά, η ιστορία ολοκληρώθηκε με την εισαγωγή, τον επίλογο της ιστορίας και την επιλογή του τίτλου.

Ως παράδειγμα χρησιμοποιείται η δημιουργία της ερμηνευτικής ιστορίας της Δώρας, με βάση αυτά που ειπώθηκαν παραπάνω: Η διαδικασία άρχισε με την καταγραφή των τίτλων των ιστοριών που διακρίνονται μέσα στο κείμενο με βάση τη χρονική τους διαδοχή. Σε κάποιες ιστορίες διακρίνονταν η αρχή και το τέλος. Κάποιες ιστορίες βρίσκονταν μέσα σε άλλες ιστορίες, ενώ άλλες άρχιζαν και επεκτείνονταν στη συνέχεια μέσα σε άλλες ιστορίες ή ολοκληρώνονταν μετά την ολοκλήρωση άλλων ιστοριών που

εν τω μεταξύ ήταν σε εξέλιξη. Παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιοι τίτλοι ιστοριών της Δώρας:

*Ήταν καθοριστική η μεγάλη πυρκαγιά
Είδα τη διαφορά
Εκεί στο δάσος κάναμε ένα πολύ ωραίο πρόγραμμα
Εγώ φέτος πρώτη χρονιά ένιωσα ότι κάτι κάνω
Το 'κανα για μένα και για τα παιδιά
Εγώ πολύ σημαντικό θεωρώ να μπορούν τα παιδιά να αντιδρούν στο τι γίνεται στο
άμεσο περιβάλλον τους,
Νομίζω ότι είναι και μια τρέλα
Διλήμματα-Προβληματισμοί
«Κυρία, πότε θα ξεκινήσουμε;»
Προγράμματα στοχευμένα για να πάνε μια εκδρομή
ΚΠΕ: «Κυρία, εδώ περάσαμε καλά»
Ένα εξαιρετικό παιχνίδι ρόλων με αφορμή το ΧΥΤΑ
Συμμετείχαμε στο καρναβάλι
Εσείς χαλάτε την πιάτσα
Μεγαλώνοντας έμαθα πολλά πράγματα
Νιώθω σαν τη χελιδόνα που πάει στη χελιδονοφωλιά
Συνεργασίες
Με βοήθησε και στα μαθήματα η περιβαλλοντική
Η έννοια της αειφορίας δεν ισχύει για μένα
Δεν ήμουν της άποψης να γίνει μάθημα σχολικό [η ΠΕ]
Δεν έχουμε την κατάλληλη μετεκπαίδευση
Τα βάζεις σε μια διαδικασία που θέλουνε να το φυλάζουν
Με αυτήν την έννοια την αειφορία τη βλέπω*

Στην αφήγηση της Δώρας ο αφηγηματικός χρόνος δεν συμπίπτει πάντα με τον βιογραφικό χρόνο. Αρχικά οι ιστορίες της Δώρας έδιναν την εντύπωση απλών περιγραφών συγκεκριμένων δράσεων και δραστηριοτήτων που παρατίθεντο όχι απαραίτητα χρονολογικά και επέτρεπαν να αναγνωριστούν κάποιες δράσεις-σταθμοί που θεωρεί η Δώρα σημαντικούς στην πορεία της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ. Εξετάζοντας όμως και τα άλλα 'κειμενικά είδη' που δεν περιλαμβάνονται στις ιστορίες έγινε φανερό ότι οι ιστορίες ενσωματώθηκαν σε ένα κείμενο στο οποίο σημαντικό ρόλο παίζει όχι μόνο η περιγραφή αλλά και η επέκταση, η επιχειρηματολογία, η θεωρητικοποίηση, η επανάληψη ακόμα και ο αναστοχασμός. Αυτό υποδηλώνει ότι η Δώρα δεν στάθηκε απλά σε μια αυτοβιογραφική αφήγηση αλλά προσπάθησε να προσεγγίσει και να επεξεργαστεί, μέσα από την αφήγησή της, καταστάσεις της σχολικής πραγματικότητας και τη θέση της

ΠΕ μέσα σε αυτήν, προσωπικές επιλογές, διλήμματα και προβληματισμούς, καθώς και έννοιες όπως η «αειφορία».

Η μελέτη της χρήσης της γλώσσας από τη Δώρα συνέβαλε στην κατανόηση των βιωμάτων και των προσωπικών της θεωριών συνεισφέροντας στη δημιουργία της ερμηνευτικής ιστορίας. Για παράδειγμα, καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης/συνέντευξης αφηγείται με μεγάλη ευχέρεια τη βιωμένη εμπειρία της από την ενασχόλησή της με την ΠΕ, με λόγο σίγουρο και μεστό, χωρίς πολλούς δισταγμούς και καθυστερήσεις για σκέψη και με πολλή συχνή τη χρήση της λέξης «λέω» που φαίνεται να υποδηλώνει την πεποίθηση της για το θετικό ρόλο που έχει επιτελέσει ως εκπαιδευτικός της ΠΕ και την ικανοποίησή της γι' αυτό. Παρ' όλα αυτά ο δισταγμός («εεε...») που εκδήλωσε σε ερωτήσεις σχετικά με την έννοια της αειφορίας, κατέδειξε την αμηχανία της ως προς αυτήν. Ο τονισμός λέξεων (αξίες, είδα τη διαφορά, συγκινήθηκα, κ.ά.) συνέβαλε στην κατανόηση σημαντικών πτυχών της ταυτότητας και της πρακτικής της.

Η μελέτη του πλαισίου συνέβαλε περαιτέρω στη μελέτη της αφήγησης της Δώρας. Το γεγονός ότι και η ερευνήτρια είναι μια εκπαιδευτικός που ασχολείται πολλά χρόνια με την ΠΕ και μοιράζεται παρόμοιες με εκείνη εμπειρίες και το ότι έχει επιτευχθεί αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, παρέσυρε τη Δώρα σε συναισθηματικά φορτισμένες εξομολογήσεις για ζητήματα της σχολικής πραγματικότητας με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη, αναδεικνύοντας την αφήγηση αυτή καθαυτή ως φαινόμενο υπό μελέτη. Ακόμα, η αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια και η παρέμβασή της, έβαλε τη Δώρα σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης των αντιλήψεων της για την έννοια της αειφορίας καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης/συνέντευξης, γεγονός που έγινε φανερό από το ότι επανερχόταν από μόνη της σε στιγμές που δεν της είχε απευθυνθεί κάποια συγκεκριμένη ερώτηση επ' αυτού, δείχνοντας ότι επεξεργαζόταν στο μυαλό της την έννοια της αειφορίας και ότι προσπαθούσε να τη νοηματοδοτήσει και να τη συσχετίσει με τις αξίες που η ίδια πρεσβεύει μέσω της ΠΕ. Έτσι, όπως προέκυψε από τη μελέτη της γλώσσας και του πλαισίου, η Δώρα σκεφτόταν συνεχώς πάνω σε νέο έδαφος και τοποθετούταν εκ νέου ως προς αυτήν, όπως η 'σημαντική στιγμή' κατά την οποία διαφαίνεται η ικανοποίησή της, όταν διατύπωσε αυτό που τελικά θεωρεί ότι την εκφράζει σχετικά με την έννοια της αειφορίας.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη μελέτη μέσω των παραπάνω οπτικών βοηθούν να μεταβούμε από τις ιστορίες που είναι ορατές σε αυτές που είναι κρυμμένες πίσω από αυτές. Από τη μελέτη των ιστοριών που εντοπίστηκαν στα κείμενα των μεταγραμμένων

συνεντεύξεων των τριών συμμετεχουσών διαμορφώθηκαν κάποια βασικά θεματικά πεδία στα οποία εντάσσονται οι ιστορίες που έχουν εντοπιστεί, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν για τη δόμηση των ατομικών ερμηνευτικών ιστοριών. Τα θεματικά αυτά πεδία είναι: α) Πώς ξεκινά η ενασχόληση της κάθε συμμετέχουσας με την ΠΕ; β) Πώς μυήθηκε στην ΠΕ; γ) Ποια θεωρεί ότι ήταν η πιο πετυχημένη πρακτική της;/ Δράσεις/Πώς εργάζεται; δ) Γιατί ασχολείται με την ΠΕ; ε) Από πού πηγάζει η ικανοποίηση που εισπράττει;/Τι τη δεσμεύει στην ΠΕ; στ) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει;/ Προβληματισμοί/ Προβλήματα ζ) Πώς αντιλαμβάνεται την έννοια της αειφορίας;

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο βιογραφικός και ο αφηγηματικός χρόνος δεν συμπίπτουν κατά την εξιστόρηση της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχουσών, παρότι αρχικά μοιάζει να συμβαίνει κάτι τέτοιο, καθώς η αφήγηση και των τριών αρχίζει με τη μύησή τους στην ΠΕ και την έναρξη της ενασχόλησής τους με αυτήν. Οι αφηγήσεις των τριών εκπαιδευτικών, της Δώρας, της Μάχης και της Ελένης είναι περισσότερο βιογραφικές ωστόσο εμπεριέχουν σημαντικά στοιχεία μιας αφήγησης που προσπαθεί να επεξεργαστεί έννοιες. Έτσι, οι ερμηνευτικές ιστορίες κατασκευάστηκαν, τόσο οπτικά όσο και δομικά, με έναν τρόπο που θα αντικατόπτριζε αυτόν τον τύπο της αφήγησης. Για να επιτευχθεί αυτό, στη δομή περιλαμβάνονται οι παραπάνω άξονες που απαριθμήθηκαν, χωρίς απαραίτητα να ακολουθείται η ίδια σειρά και στις τρεις ιστορίες. Περιλαμβάνονται τύποι της αφηγηματικής διαδικασίας όπως οι ιστορίες, η θεωρητικοποίηση, η επιχειρηματολογία και ο αναστοχασμός. Εναλλάσσονται η ελεύθερη ροή του κειμένου με αποσπάσματα από την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη των συμμετεχουσών και το κείμενο με τα ερμηνευτικά σχόλια της ερευνήτριας. Χρησιμοποιούνται διαφορετικές γραμματοσειρές, για τα λόγια των συμμετεχουσών (πλάγια) και τα ερμηνευτικά σχόλια της ερευνήτριας (ορθή). Χρησιμοποιούνται τρεις τελείες μέσα σε αγκύλες όταν παραλείπεται κείμενο από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών. Η σημειογραφία αυτή χρησιμοποιήθηκε τόσο κατά τη συγγραφή των ατομικών ιστοριών των τριών συμμετεχουσών, όσο και της ‘κοινής’ ιστορίας των τριών εκπαιδευτικών που προέκυψε από αυτές και παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4 με τα ευρήματα.

β) Κοινοποίηση της ερμηνευτικής ιστορίας και αναστοχασμός. Οι ερμηνευτικές ιστορίες επεστράφησαν στις συμμετέχουσες συνοδευόμενες από μια επιστολή που ζητούσε από αυτές να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις :

- Είναι αυτή η ιστορία που πιστεύεις ότι μου είπες;

- Βγάζει νόημα για σένα ό,τι έχω γράψει;
- Πώς αυτή η αναφορά/περιγραφή συγκρίνεται με την εμπειρία σου;
- Μήπως κάποιες διαστάσεις της εμπειρίας σου έχουν παραληφθεί; Παρακαλώ συμπεριέλαβε αυτές, όπου νομίζεις ότι χρειάζεται.
- Επιθυμείς να αφαιρεθούν κάποιες διαστάσεις της εμπειρίας σου από το κείμενο;
- Παρακαλώ κάνε ελεύθερα όποια άλλα σχόλια νομίζεις.
- Αν θέλεις, βάλε στην ιστορία έναν τίτλο που νομίζεις ότι σε εκφράζει.

Τα σχόλια της Δώρας ήταν σύντομα:

«Καλημέρα Κατερίνα, διάβασα την ιστορία σου και νομίζω ότι έχεις αντιληφθεί ακριβώς το σκεπτικό μου. Σαν τίτλο θα έβαζα ‘περιβαλλοντικές διαδρομές με γνώση και όραμα για την προστασία του περιβάλλοντος’».

Η Μάχη συναντήθηκε με την ερευνήτρια σε μια ημερίδα ΠΕ πριν ακόμα στείλει τα σχόλια της. Από τη σύντομη συζήτηση μεταξύ τους φάνηκε ότι η ανάγνωση της ερμηνευτικής ιστορίας αποτέλεσε για εκείνη μια αφορμή να σκεφτεί ξανά πάνω στην εμπειρία της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ. Λίγες μέρες μετά έστειλε τα σχόλια της:

«Πολύ ωραία τα περιγράφεις. Όπως σου είπα στάθηκα αρκετά στα προβλήματα, όχι γιατί δεν υπήρχαν, ή γιατί δεν είχα πειστεί, όπως αυτό εξάλλου προκύπτει. Όμως τώρα που έχει περάσει αρκετός χρόνος [...], τα βλέπω πιο ήρεμα και αν μιλούσα τώρα θα αναφερόμουν λιγότερο σε αυτά τα θέματα [...]. Επίσης ας αναφέρεις ότι βασική μου επιδίωξη είναι η ενεργοποίηση των αυριανών ενηλίκων καθώς και των σημερινών σε θέματα που αφορούν την αξιοπρεπή διαβίωση και σεβασμό σε κάθε ζώντα οργανισμό, την καταγγελία σε ό,τι καταπιέζει, εκμεταλλεύεται και απαξιώνει τη ζωή [...].

Σε ευχαριστώ για την εμπειρία Κατερίνα. Δε ξέρω πόσο σε βοήθησα στο έργο σου.

Καλή δύναμη και καλή συνέχεια. Αν σκεφτώ κάτι ακόμα ή αν θες εσύ κάτι ακόμα, μη διστάσεις. Φιλιά».

Η Ελένη, σε μια πολύ λακωνική απάντηση, εξέφρασε τα θετικά της σχόλια («μου άφησε πολύ θετική εντύπωση») για την ιστορία που της ζητήθηκε να σχολιάσει, για την οποία δεν διατύπωσε κάποιες παρατηρήσεις ή διορθώσεις.

γ) *Αντανακλώντας και γράφοντας την ατομική ιστορία.* Όταν η κάθε συμμετέχουσα επέστρεψε την ερμηνευτική ιστορία με τα σχόλια της ακολούθησε στοχασμός συνολικά πάνω στην ερμηνευτική ιστορία, τις αντιδράσεις και τα σχόλια αυτά. Τα αποτελέσματα αυτής της αναστοχαστικής διαδικασίας ελήφθησαν υπόψη και συμπεριλήφθηκαν στη συγγραφή της τελικής ερμηνευτικής ιστορίας της κάθε συμμετέχουσας.

Αναλυτική αφαίρεση. Η συλλογική/κοινή ιστορία.

Στο στάδιο της αναλυτικής αφαίρεσης, οι ατομικές ερμηνευτικές ιστορίες που δημιουργήθηκαν στο προηγούμενο στάδιο, οργανώθηκαν τώρα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας κοινής συλλογικής ιστορίας, η οποία παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4 με τα ευρήματα.

Οι ατομικές ιστορίες των συμμετεχουσών στην έρευνα αποκαλύπτουν, εκτός από διαστάσεις της πρακτικής τους και ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμα, αποκαλύπτουν τα εσωτερικά κίνητρα που τις ωθούν στην ενασχόλησή τους με την ΠΕ, την κάλυψη προσωπικών αναγκών από την ικανοποίηση που αντλούν, τα προσωπικά εμπόδια που καλούνται να υπερβούν, την προσπάθειά τους να δομήσουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί μέσα από την αφοσίωσή τους στην ΠΕ. Τα στοιχεία αυτά τα οποία ανακύπτουν μέσα από την αφηγηματική ανάλυση των αφηγηματικών δεδομένων θα ήταν δύσκολο να διαφανούν με άλλου είδους μεθοδολογία. Οι ιστορίες των αφηγητριών είναι ιστορίες που αφορούν σε ιδιαίτερες στιγμές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με την ΠΕ και ταυτόχρονα είναι ιστορίες για την πορεία τους μέσα στην ΠΕ.

Στο στάδιο της αναλυτικής αφαίρεσης, με συγκριτική ανάλυση των τριών ατομικών ιστοριών, έγινε μετάβαση από το επίπεδο της ατομικής περίπτωσης σε γενικευτικές κρίσεις σχετικά με τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά του προς εξέταση φαινομένου (Τσιώλης, 2014) που συμπεριλήφθηκαν στην ‘κοινή ιστορία’. Στην ιστορία αυτή, που αποτελεί το επιστέγασμα της αφηγηματικής ανάλυσης, απαντώνται όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με το εξεταζόμενο φαινόμενο παρά τις διαφοροποιήσεις τους από περίπτωση σε περίπτωση. Ο αναγνώστης της συλλογικής/κοινής ιστορίας γίνεται μάρτυρας της πορείας των εκπαιδευτικών στην ΠΕ ως μιας εργασίας σε εξέλιξη (Giddens, 1991· Mishler, 1999, όπ. αναφ. στο McCormack, 2001) καθώς παρακολουθεί πώς τρεις γυναίκες εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών αφοσιωμένες στην ΠΕ/ΕΑΑ διαπραγματεύονται και επαναδιαπραγματεύονται τις προσωπικές τους θεωρίες, πιέσεις, αντιφάσεις, εμπόδια, σημεία καμψής και κατασκευάζουν και ανακατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί μέσα από ένα αναστοχαστικό εγχείρημα (McCormack, 2001).

Η συλλογική ιστορία αντλεί από τα αφηγήματα των προσωπικών εμπειριών τις κοινές διαστάσεις της εμπειρίας, αφήνοντας να διαφανούν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές. Αποτελεί μια ιστορία για την πολυπλοκότητα της ζωής των εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ δηλαδή πώς διαπλέκεται η εκπαιδευτική τους ιδιότητα με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού της ΠΕ/ΕΑΑ και την προσωπική τους ζωή.

Εν τούτοις, η συλλογική/κοινή ιστορία που προέκυψε κατά το τελευταίο στάδιο της αφηγηματικής ανάλυσης, αυτό της αναλυτικής αφαίρεσης, είναι μια από τις πολλές δυνατές ιστορίες που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν από τα προσωπικά αφηγήματα των τριών εκπαιδευτικών, της Δώρας, της Μάχης και της Ελένης. Τα νήματα που υφαίνουν μαζί την ‘κοινή ιστορία’ είναι κάποια μόνο από τα πολλά δυνατά νήματα που θα μπορούσαν να αντληθούν από τις ατομικές τους ιστορίες και σχετίζονται με τα ερωτήματα που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα την έρευνα και τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- Πώς η κάθε συμμετέχουσα μιλά για την ενασχόληση της στην ΠΕ/ΕΑΑ; Τι σημαίνει για εκείνη; Από πού αντλεί για να κατασκευάσει αυτήν την αντίληψη;
- Ποιες πτυχές της ταυτότητας παράγονται από την αφήγηση και πώς μετεξελίσσονται κατά τη διάρκεια της εξιστορούμενης ιστορίας;
- Πώς διεκδικεί η αφηγήτρια να αναγνωριστεί, μέσω της αφήγησης, από την ερευνήτρια που αποτελεί τη συμμετοχό της στη διάδραση;
- Πώς διαφαίνεται μέσα από την αφήγηση η αντίληψη της κάθε συμμετέχουσας για την αειφορία και πώς μετεξελίσσεται κατά τη διάρκεια της εξιστορούμενης ιστορίας;
- Ποια ζητήματα διαφαίνονται μέσα από την αφήγηση, να ανακύπτουν κατά την ενασχόλησή με την ΠΕ/ΕΑΑ και με ποιον τρόπο τα διαχειρίζεται η κάθε συμμετέχουσα;
- Ποιες διαστάσεις της πρακτικής διαφαίνονται μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ευρήματα / Η Κοινή Ιστορία

Τα νήματα που έχει επιλέξει η ερευνήτρια για να υφάνει την κοινή/συλλογική ιστορία και τα οποία διαπερνούν όλες τις ατομικές ερμηνευτικές ιστορίες διαπλέκονται στην προσπάθεια των συμμετεχουσών για βελτίωση της πρακτικής τους στην ΠΕ που εκπορεύεται από την ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσα από την ‘κοινή ιστορία’:

- γνωρίζουμε τις συμμετέχουσες
- αντιλαμβανόμαστε τα κίνητρα για την εμπλοκή τους με την ΠΕ αλλά και τους λόγους που τις δεσμεύουν στην ΠΕ/ΕΑΑ
- παρακολουθούμε τις κατασκευές πολλαπλών αφηγηματικών ταυτοτήτων
- παρατηρούμε την αλληλένδετη σχέση ταυτότητας-πρακτικής
- αναγνωρίζουμε τις διαστάσεις της πρακτικής τους μέσα από τις αφηγήσεις
- παρατηρούμε τις αντιλήψεις αλλά και τις μετατοπίσεις στη σκέψη τους όσον αφορά στη θέση της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο και την έννοια της ‘αειφορίας’
- κατανοούμε τα προβλήματα και τους προβληματισμούς με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες κατά την άσκηση της πρακτικής τους

Γνωρίζοντας τις συμμετέχουσες/Το έναυσμα

Συστήνοντας τη Δώρα. Η Δώρα, άτομο δυναμικό, δραστήριο και έντιμο, με όραμα και αξίες που συνάδουν με την ιδιότητα της εκπαιδευτικού της ΠΕ που με αφοσίωση υπηρετεί 20 χρόνια τώρα, στο ίδιο σχολείο, προσδίδει στο ρόλο της, ως εκπαιδευτικού, μητρικό χαρακτήρα και αισθάνεται υποχρέωσή της να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές της τις αξίες του σεβασμού και της αλληλεγγύης, να τους εφοδιάσει με γνώσεις, να τους καλλιεργήσει δεξιότητες και να τους καταστήσει ικανούς να διεκδικούν και να αγωνίζονται για ένα αειφόρο περιβάλλον, ισότητα και δικαιοσύνη. Η ικανοποίηση και η υπερηφάνεια για τη δραστηριότητά της στην ΠΕ, που εκπορεύονται από το σεβασμό και την αγάπη που λαμβάνει από τους μαθητές της και από ενδείξεις ότι έχουν αποκτήσει οικολογική συνείδηση και ικανότητα για δράση, είναι έκδηλη στην αφήγησή της. Η αρχική της πρόθεση να εξιστορήσει όσο το δυνατόν πιο λεπτομερώς την εμπειρία της για να φανεί χρήσιμη στην έρευνα, με την πάροδο του χρόνου και μέσα από την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια, μετατρέπεται διαδοχικά σε μια νοσταλγική εξιστορήση βιωμένων εμπειριών από την πορεία της στην ΠΕ, για να καταλήξει σε μια εκ βαθέων εξομολόγηση ζητημάτων και προβληματισμών με τα οποία έχει έρθει αντιμέτωπη ως συνέπεια του ρευστού πλαισίου μέσα στο οποίο διεξάγονται τα

προγράμματα ΠΕ, στο ελληνικό σχολείο. Η δέσμευση σε αυτό που έχει αναλάβει, η συνέπεια και η αφοσίωση που επιδεικνύει στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές της, η εγγενής ανάγκη της να μαθαίνει η ίδια καινούργια πράγματα, τα οποία στη συνέχεια μεταδίδει στα παιδιά, φανερώνουν πτυχές της ταυτότητάς της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ.

Η Δώρα φάνηκε πολύ πρόθυμη να συμβάλει στην έρευνα, αφενός μεν για να προσφέρει τη βοήθειά της, καθώς φαίνεται ότι έχει αναπτυχθεί μεταξύ εκείνης και της ερευνήτριας αμοιβαία συμπάθεια και εκτίμηση, αφετέρου γιατί η συμμετοχή στην έρευνα φάνηκε να αποτελεί πρόκληση για αυτήν να εμπλακεί σε κάτι καινούργιο. Η αλήθεια είναι ότι όταν της προτάθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα για πρώτη φορά το Μάιο, σε ένα σεμινάριο ΠΕ στο οποίο συμμετείχε μαζί με την ερευνήτρια, η τελευταία διέκρινε μια αμφιθυμία από μέρους της. Αρχικά, εκδήλωσε προθυμία να συνεισφέρει και ενδιαφέρον για τη φύση της έρευνας, ενώ στη συνέχεια εμφανίστηκε επιφυλακτική θέλοντας να εξακριβώσει το ακριβές αντικείμενό της, μην κρύβοντας μάλιστα τις επιφυλάξεις της για την έννοια της αειφορίας, την οποία η ερευνήτρια της ανέφερε. *«Αυτά μας έρχονται από την Ευρώπη»* είπε χαρακτηριστικά. Η συνάντηση τελικά πραγματοποιήθηκε το Σάββατο 30 Ιουνίου 2018, στον προσωπικό της χώρο και διήρκεσε περίπου τέσσερις ώρες. Η Δώρα ήταν πολύ φιλική και φιλόξενη, έτοιμη να περιγράψει τη βιωμένη εμπειρία της από την πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ. Η αφήγησή της, παραδόξως, ξεκίνησε με την εμπλοκή της σε θεατρικά δρώμενα. Δραστήριο άτομο με ανήσυχο πνεύμα η Δώρα, από την αρχή της καριέρας της εντυπωσιάζεται από τη δουλειά παλαιότερων συναδέλφων με τα *«θεατρικά»*, τη δημιουργικότητα και την αφοσίωση που εκδήλωναν κατά την ενασχόληση τους με αυτά, τα οποία φαίνεται ότι τα κατατάσσει όπως και τα περιβαλλοντικά προγράμματα στις καινοτόμες δραστηριότητες που δύνανται να υλοποιηθούν στα σχολεία και να προσφέρουν στα παιδιά ένα βιωματικό τρόπο μάθησης. Ο θαυμασμός που ένιωσε για τους δραστήριους και δημιουργικούς συναδέλφους που γνώρισε στην αρχή της καριέρας της και αποτέλεσαν τους ‘μέντορες’ για εκείνην, φαίνεται να καθορίζει τη μετέπειτα πορεία της και να την ωθεί να αναλάβει ένα δυναμικό, καινοτόμο και δημιουργικό ρόλο μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η σκέψη να ασχοληθεί με προγράμματα ΠΕ δεν είχε περάσει μέχρι τότε από το μυαλό της, καθώς η ΠΕ τότε άρχιζε να κάνει την εμφάνισή της στο ελληνικό σχολείο. Η ίδια όμως, μετά από την εμπλοκή με διάφορες καινοτόμες δραστηριότητες όπως τα *«θεατρικά»*, ήξερε πια τι μπορούσε να καταφέρει και ότι δεν θα μπορούσε να αρκεστεί στο στενό πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της ειδικότητας

της. Ίσως γι' αυτό η αφήγησή της για την ενασχόλησή της με την ΠΕ ξεκινά αυθόρμητα από την ενασχόλησή της με τα «θεατρικά» τα οποία φαίνεται να τα θεωρεί προάγγελους, για εκείνην, της ενασχόλησής της με τα περιβαλλοντικά προγράμματα καθώς την προετοίμασαν για αυτό που θα ακολουθούσε, βοηθώντας την να καταλάβει τον εαυτό της, τις επιθυμίες, τις δυνατότητες και τις ικανότητες της ως εκπαιδευτικού. Από δω και πέρα φαινόταν ότι απλά χρειαζόταν μια νέα 'σπίθα'.

Και η σπίθα αυτή ήρθε δυστυχώς κυριολεκτικά και ήταν μια μεγάλη πυρκαγιά που έκαψε το κοντινό δάσος και απείλησε το σπίτι της. Με αργές κινήσεις και χαμηλώνοντας τον τόνο της φωνής διαλέγει από το φωτογραφικό υλικό που είχε προετοιμάσει για να παρουσιάσει στην ερευνήτρια και ξεδιπλώνει ένα τρίπτυχο που απεικόνιζε τη μεγάλη πυρκαγιά και την προτρέπει να το δει. (*«Ήταν σαν εμπόλεμη κατάσταση, στρατός παντού. Μας είπαν να πάρουμε τα πράγματα μας. Πώς να μετακομίσεις ένα σπίτι; Πήρα χαρτιά, συμβόλαια, πορτοφόλια, δυο άλμπουμ με φωτογραφίες και φύγαμε. Από τότε δεν ήθελα να φεύγω και να αφήνω το σπίτι, μήπως κάτι συμβεί»*). Αυτό αποτέλεσε την αφορμή. Αυτό το τόσο συνταρακτικό προσωπικό βίωμα φαίνεται ότι κινητοποιεί τη Δώρα να αναλάβει δράση και να χρησιμοποιήσει το ρόλο της ως εκπαιδευτικού για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές της, τους αυριανούς πολίτες. (*«Μου μπήκε στο μυαλό ότι είναι υποχρέωση μου, πρώτα για μένα, το έκανα για μένα και μετά για τους μαθητές μου, να μάθουν τι συμβαίνει, να δράσουν»*). Έτσι, η προσωπική της ανάγκη να γνωρίζει, για να προστατεύσει τον εαυτό της, τους άλλους, τη φύση, αλλά και η προσπάθεια να ξεπεράσει το τραυματικό βίωμα της απώλειας του δάσους και της παραλίγο προσωπικής απώλειας μετατρέπονται σε ενεργοποίηση, ανάληψη δράσης και σηματοδοτούν την έναρξη της πορείας της στην ΠΕ. Η ενασχόληση της με την ΠΕ, δηλαδή, ξεκινά ως μια προσωπική ανάγκη πρώτα και εξελίσσεται σε εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στη συνέχεια.

Συστήνοντας τη Μάχη. Η επαγγελματική διαδρομή της Μάχης ξεκινά αμέσως μετά τις σπουδές της αρχικά στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Κατόπιν διορίζεται στην τοπική αυτοδιοίκηση. Οι νοσηρές καταστάσεις που αντιμετωπίζει στον εργασιακό της χώρο καταρρακώνουν την αυτοπεποίθησή της και την επιβαρύνουν συναισθηματικά. Ξεκινά υπεράνθρωπες προσπάθειες, όντας εργαζόμενη και μητέρα τριών παιδιών, να απεγκλωβιστεί από την απασχόληση στους Δήμους που ένιωθε ότι δεν της ταιριάζει και να βρεθεί στην εκπαίδευση που φαίνεται να τη θεωρεί το φυσικό της χώρο, παίρνοντας επανειλημμένα μέρος στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για εκπαιδευτικούς που εν τω μεταξύ είχε ξεκινήσει να εφαρμόζεται. Το καταφέρνει την πέμπτη φορά με τεράστια επιτυχία

που της τονώνει την αυτοπεποίθηση και της προσφέρει το αίσθημα ότι θα μπορέσει να καταφέρει οτιδήποτε στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εμπλοκή της στην ΠΕ γίνεται τη δεύτερη χρονιά και έκτοτε έχει γίνει για εκείνη αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής της ζωής.

Από τη βιογραφική της διαδρομή διαφαίνεται ότι πρόκειται για ένα έντιμο και ασυμβίβαστο άτομο που εκτιμά οποιαδήποτε εργασία. Το γεγονός ότι πήρε μέρος κατ' επανάληψη στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, μέχρι να επιτύχει αυτό που θεωρούσε σημαντικό για εκείνη, δείχνει την προσήλωση στο στόχο, την επιμονή και την αγωνιστικότητά της, καθώς και την ανάγκη της να ασχολείται με πράγματα που αγαπά. Η συνεχής ανάληψη προγραμμάτων ΠΕ, αφότου ενεπλάκη με αυτά, δείχνει τη δέσμευσή της σε κάτι που θεωρεί σημαντικό και την ικανοποίηση που αντλεί από αυτό. Το γεγονός ότι στην πορεία της συζήτησης νιώθει την ανάγκη να αναφερθεί στο τραυματικό βίωμα της στον προηγούμενο εργασιακό της περιβάλλον καταδεικνύει την ειλικρινή και βαθιά επικοινωνία που έχει επιτευχθεί με την ερευνήτρια. Επίσης, το ότι αυτό συμβαίνει στη φάση που ανησυχεί μήπως έχει υπερβάλει με τα προβλήματα που έχει αναφέρει και που προκύπτουν κατά την ενασχόλησή της με την ΠΕ δείχνει ότι όλα αυτά τα προβλήματα θεωρούνται επουσιώδη μπροστά σε εκείνα που έχει αντιμετωπίσει στον προηγούμενο εργασιακό της χώρο και η αναφορά της σε αυτά δεν θα ήθελε να φανεί ότι επισκιάζει την ικανοποίησή που αντλεί από την ενασχόλησή της με την ΠΕ/ΕΑΑ.

Η Μάχη δέχτηκε να συμμετάσχει στην έρευνα με μεγάλη προθυμία και ενθουσιασμό. Ανησυχό άτομο, με επιθυμία να μαθαίνει, να βελτιώνεται και να βελτιώνει την πρακτική της ως εκπαιδευτικός της ΠΕ, θεώρησε ότι ήταν ευκαιρία να εμπλακεί σε κάτι νέο και να μάθει από αυτό αλλά και από την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια. Θεωρεί πολύ σημαντικές τις συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών της ΠΕ, την ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμών, τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και δράσεις. Η πολιτική διάσταση φαίνεται ότι κυριαρχεί στο πώς αντιλαμβάνεται την ΠΕ και καθοδηγεί την πρακτική της. Θεωρεί πως τα προγράμματα ΠΕ πρέπει να κινητοποιούν την σκέψη των μαθητών και μέσω αυτών και των οικείων τους, ακόμα και σε ζητήματα που δεν είναι άμεσα ορατά. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα στους μαθητές τους και να στηλιτεύσουν την αδιαφορία. Το κύριο μέσο για να πετύχει ο στόχος αυτός υποστηρίζει ότι είναι το προσωπικό της πάθος. Η 'καριέρα' της Μάχης στην ΠΕ, διάρκειας οκτώ χρόνων με τα τελευταία επτά στο ίδιο σχολείο, παρουσιάζει μια σταδιακή εξέλιξη που έχει ως χαρακτηριστικό της τη διαρκώς εντονότερη εμπλοκή της σε επιμορφώσεις, σεμινάρια, δράσεις, επαφές με φορείς. Με

αναστοχαστική διάθεση παραδέχεται ότι η ενασχόλησή της με την ΠΕ έχει αλλάξει και την ίδια, τόσο ως άνθρωπο όσο και ως εκπαιδευτικό, κι έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής της, δηλώνοντας ότι η ΠΕ είναι για εκείνη «εμπειρία ζωής».

Η συζήτηση/συνέντευξη έλαβε χώρα στον προσωπικό της χώρο, στις 6 Ιουλίου 2018 και διήρκεσε περίπου τέσσερις ώρες. Η Μάχη ήταν πολύ πρόσχαρη και φιλόξενη. Παρόλα αυτά, διαφαινόταν η ανησυχία της για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε και η αγωνία για το αν θα μπορούσε να ανταποκριθεί σε αυτήν. Νιώθοντας μάλιστα ότι είχε πολλά που θα ήθελε να μοιραστεί με την ερευνήτρια, διατύπωσε την ανησυχία μήπως ξεφύγει από τους στόχους της έρευνας ενώ ταυτόχρονα επιδίωξε να εξασφαλίσει τη διαβεβαίωση ότι και η ερευνήτρια θα κατέθετε δικές της εμπειρίες από την πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ. Η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εκτίμησης που έχει επιτευχθεί μεταξύ της Μάχης και της ερευνήτριας από την προϋπάρχουσα γνωριμία τους, ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ και που ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια της διάδρασης μέσω της συνέντευξης/συζήτησης, επέτρεψε την προσέγγιση σε σκέψεις και συναισθήματα της Μάχης που βοήθησαν στη σύνθεση της πλοκής της ιστορίας της. Η Μάχη ενσωματώνει μέσα στην αφήγησή της την ‘καριέρα’ της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ και προσπαθεί να την περιγράψει και να την εξηγήσει. Η αφήγησή της χαρακτηρίζεται από πολλές επιχειρηματολογίες, θεωρητικοποιήσεις, επεκτάσεις και επαναλήψεις, αλλά και διάθεση αναστοχασμού. Τα στοιχεία που φαίνεται να ελκύουν το ενδιαφέρον κατά την αναλυτική προσέγγιση της συγκεκριμένης περίπτωσης είναι η έντονη πολιτική διάσταση, η αναφορά από την ίδια στην έννοια της αειφορίας, το γεγονός ότι επιδιώκει να εκμαιεύσει από την ερευνήτρια απόψεις και ιδέες και να μοιραστεί μαζί της προβληματισμούς.

Η Μάχη επέλεξε να ξεκινήσει την αφήγησή της με το γεγονός που αποτέλεσε την αφορμή για την εμπλοκή της με την ΠΕ. Η αφορμή ήταν η πρόταση του διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούσε τη δεύτερη χρονιά μετά το διορισμό της, να αναλάβει ένα πρόγραμμα ΠΕ για να συμπληρώσει το υποχρεωτικό της ωράριο στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως θεσμικά δινόταν τότε η ευκαιρία. Ωστόσο, πριν προβεί στην αφήγηση του γεγονότος, προτάσσει το ενδιαφέρον και την ανησυχία της για το φυσικό περιβάλλον, τοποθετώντας τον εαυτό της στη θέση του ανθρώπου που πιστεύει ότι η προστασία του περιβάλλοντος πρέπει να μας απασχολεί σε προσωπικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

«Τώρα να πω δεν ήρθε, δεν ήταν κεραυνός εν αιθρία [...]. Λοιπόν όταν πριν 8 χρόνια ξεκίνησε αυτή η πρόταση από έναν διευθυντή στο σχολείο, δεν ήμουν και ... δεν ήμουν και ... άσχετη με το θέμα, γιατί ... πάντα με ενδιέφερε το καθαρό περιβάλλον. Εε ...

Ποτέ δεν πέταξα χαρτί κάτω, ποτέ δεν άφησα ένα παιδί μου να ... να μην έχει έννοια γι' αυτό, πάντα υπήρχε ... μια προσοχή ... Δεν είναι τυχαίο. Είχα σχέση με την οικολογία, σαν έννοια, [...] πάντα είχα μια έτσι ... σκέψη προς την οικολογία και ότι η οικολογία και το περιβάλλον είναι κάτι το οποίο δεν πρέπει να το αφήνουμε έξω ακόμα και από τα πολιτικά μας ... δρώμενα και σκέψεις γιατί θα έρθει κάποια στιγμή που το περιβάλλον θα εκδικηθεί. Δηλαδή, είχα μια έννοια».

Η επιλογή να προτάξει το εγγενές ενδιαφέρον και την ανησυχία της για το περιβάλλον και να αναφερθεί στην οικολογία ως κοινωνική έκφραση του ενδιαφέροντος της για τη φύση, φανερώνει ότι χρειαζόταν το κατάλληλο πλαίσιο και μια αφορμή για να εκδηλωθεί το ενδιαφέρον αυτό στην πράξη. Φαίνεται μάλιστα ότι ήταν αρκετά ισχυρό ώστε να δεχτεί την «πρόκληση», όπως την χαρακτηρίζει («τέλος πάντων είπα το ναι. Γιατί εντάξει μου αρέσουν οι προκλήσεις (Γέλια). Είπα ναι και ότι γίνεται»), αφηφώντας τις προειδοποιήσεις συναδέλφων για την επιβάρυνση που θα συνεπαγόταν η ενασχόληση με την ΠΕ («πω πω είναι φοβερό, θα ασχοληθείς πάρα πολύ, έχει πάρα πολύ τρέξιμο, πάρα πολύ χρόνο, έχει μια γραφειοκρατία [...] επιβαρυντική») και ξεπερνώντας τους ισχυρούς προσωπικούς της ενδοιασμούς για το ότι δεν ήταν γνώστης της εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας που θα έπρεπε να ακολουθηθεί κατά την εκπόνηση ενός προγράμματος («Εγώ δεν είχα ιδέα πώς θα το κάνω, τι θα κάνω»). Η εμπειρία που αποκόμισε από την αλληλεπίδραση με τα παιδιά και το δέσιμο που αναπτύχθηκε μεταξύ τους κατά την εκπόνηση εκείνου του πρώτου προγράμματος, αποτέλεσε την «αρχή», την «σπίθα» για την εμπλοκή της στην ΠΕ. «Νομίζω ότι έχει μπει το μικρόβιο», λέει και νιώθει ευγνωμοσύνη για εκείνον τον διευθυντή που έγινε η αφορμή να εμπλακεί σε αυτό, («που με έβαλε σε αυτόν το δρόμο»), υποδηλώνοντας τον καθοριστικό ρόλο που παίζει πλέον στη ζωή της ως εκπαιδευτικού αλλά και γενικότερα η ΠΕ («και αυτή ήταν η πρώτη μου εμπειρία και θα έλεγα ότι τον κύριο Χ, τον έχω ..., δηλαδή πάντα όταν τον βλέπω στο δρόμο, γιατί είναι συνταξιούχος πλέον, λέω “σε εσάς οφείλω το ότι είμαι εγώ ακόμα εδώ”»). Εξάλλου η ανάγκη για ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές, η αλληλεπίδραση μαζί τους («Ήταν μια εμπειρία πολύ ωραία, [...] παρόλο που σε θολά νερά πήγαινα δεν ήξερα πώς να το κάνω. Όμως με αυτά τα παιδιά [...] που συμμετείχαν, δεθήκαμε[...]. Ε, αυτό ήτανε. Η αρχή, η σπίθα»), οι προσδοκίες που δημιουργούνται σε αυτούς και στις οικογένειες τους για μια συνέχεια στην υλοποίηση του προγράμματος ΠΕ και φυσικά η αποδοχή και η αίσθηση ότι η συμβολή της ως εκπαιδευτικός σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα αναγνωρίζεται, τη γεμίζουν ικανοποίηση, την τροφοδοτούν με δύναμη για να συνεχίζει και τη δεσμεύουν σε μια μόνιμη εμπλοκή με την ΠΕ («Ήδη τα παιδιά σε περιμένουνε. Και ρωτούν μπορώ

να έρθω και εγώ; *‘Η οι γονείς από την προηγούμενη χρονιά, θα φέρω τον μικρό, θα κάνετε περιβαλλοντική; Ε, αυτό πια με έχει δέσει»*). Η υπευθυνότητα, όπως διαφαίνεται στην αφήγησή της αποτελεί χαρακτηριστικό της ταυτότητάς της ως εκπαιδευτικού. Αυτό φάνηκε από την αρχική της αγωνία αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στην ανάληψη του προγράμματος αλλά και από τη δέσμευση που αισθάνθηκε προς τους μαθητές της από το πρώτο κιόλας πρόγραμμα. Η υπευθυνότητα αυτή ενισχύεται με την πάροδο του χρόνου και συνειδητοποιείται κατά τη διάρκεια της αφήγησης μέσα από την υιοθέτηση και εδραίωση ενός υπεύθυνου ρόλου ως εκπαιδευτικού της ΠΕ.

Συστήνοντας την Ελένη. Η Ελένη δέχτηκε με προθυμία να συμμετάσχει στην έρευνα. Με πολύ φυσικό τρόπο εξήγησε πως η θέση της είναι ότι πρέπει να υπάρχει αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων και για αυτόν το λόγο εκείνη είναι δεκτική στο να προσφέρει τη βοήθεια της σε όποιον τη ζητήσει. Η στάση της αυτή, πάντως, έγινε φανερή από την πρώτη στιγμή, δημιουργώντας την εντύπωση ότι είναι πολύ άνετη με τη διαδικασία της συνέντευξης και της ηχογράφησης και ότι πραγματικά δεν την επιβάρυνε.

Η εργασιακή εμπειρία που προηγήθηκε της 24 ετών απασχόλησής της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλάμβανε ένα χρόνο εργασίας στο χώρο της βιομηχανίας και 12 χρόνια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την εφοδίασε με αυτοπεποίθηση και αίσθημα σιγουριάς στον επαγγελματικό της ρόλο. Τα τελευταία 22 χρόνια, η Ελένη υπηρετεί στο ίδιο Γυμνάσιο της Αττικής όπου έχει την οργανική της θέση. Στη συζήτηση, ανέφερε την πρόθεσή της να συνταξιοδοτηθεί την επόμενη χρονιά. Άρα το σχολικό έτος που θα ακολουθούσε θα ήταν το τελευταίο για εκείνην στο σχολείο και θα σήμαινε το τέλος της καριέρας της ως εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, η αφήγησή της λειτουργούσε για την ίδια σαν μια αναδρομή και σύνοψη των όσων είχε βιώσει στην πολύχρονη πορεία της στην ΠΕ. Μετά από 24 χρόνια συνολικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των οποίων ασχολήθηκε ανελλιπώς με την ΠΕ, η Ελένη εμφανίζεται να έχει μια αποκρυσταλλωμένη άποψη για τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, την εφαρμογή της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο, τα προβλήματα που προκύπτουν αλλά και τα οφέλη που ανακύπτουν για μαθητές και εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της. Η πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ και άλλες καινοτόμες δράσεις είναι φανερό ότι της έχει εξασφαλίσει μια κατασταλαγμένη πλούσια βιωμένη εμπειρία που της παρέχει την ευχέρεια να την αφηγηθεί και την αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να απαντήσει σε οτιδήποτε της ζητηθεί. Η αφήγησή της είναι πολύ συγκροτημένη, χωρίς λεπτομερείς περιγραφές και ο λόγος της μεστός και

συγκεκριμένος, χωρίς την παραμικρή ένδειξη συναισθηματικής φόρτισης, παρότι δεν κρύβει ζητήματα που την έχουν ιδιαίτερα λυπήσει και προβληματίσει. Κάποια στιγμή η αφήγηση έφτασε σε ένα τέλος και η ερευνήτρια όσο και αν προσπάθησε με επιπλέον ερωτήσεις να αντλήσει και άλλες πληροφορίες δεν κατέστη δυνατό. Έδωσε την εντύπωση ότι βλέπει την πορεία της στην ΠΕ σαν ένας εξωτερικός παρατηρητής που έχει αποσαφηνίσει και παρουσιάζει τα διάφορα κεφάλαια αυτής της διαδρομής, γεγονός που ελκύει το ενδιαφέρον κατά την αναλυτική προσέγγιση της συγκεκριμένης περίπτωσης. Το ενδιαφέρον επίσης ελκύει η αντίδραση της σχετικά με την εισαγωγή του όρου της αειφορίας και της ΕΑΑ στο δημόσιο διάλογο. Θεωρεί ότι όχι μόνο στερείται ουσίας αλλά αποκρύπτει τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η εφαρμογή της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 27 Ιουνίου 2019 στον προσωπικό της χώρο, σε ένα ήσυχο και ήρεμο περιβάλλον, και διήρκεσε περίπου δυο ώρες. Η Ελένη υιοθετεί το ρόλο του πρωτοπόρου εκπαιδευτικού που εμπλέκεται σε οποιαδήποτε καινοτόμο δράση. Αυτό ικανοποιεί την ανάγκη της για δημιουργία και την υπερκινητικότητά της, όπως λέει, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως όχημα για την μεταφορά καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στο σχολείο και εξασφαλίζει στην ίδια έναν ουσιαστικό τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές. Η ικανοποίηση που εισπράττει από την αίσθηση ότι δημιουργεί μια ρωγμή στο εκπαιδευτικό σύστημα και από τη θετική ανταπόκριση των μαθητών λειτουργεί ανατροφοδοτικά και της παρέχει τη δύναμη να συνεχίζει παρά τις πολυποικίλες δυσκολίες. Η ενασχόληση της Ελένης με την ΠΕ ξεκινά από την πρώτη χρονιά που βρίσκεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και υποκινείται από ένα δικό της εσωτερικό κίνητρο, την ανάγκη να νιώθει χρήσιμη και δημιουργική. Η μετάβασή της από το χώρο της βιομηχανίας όπου εργάστηκε ένα χρόνο και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου υπηρέτησε 12 χρόνια, στη Δευτεροβάθμια όπου οι ώρες της απασχόλησης της ήταν περιορισμένες, δημιούργησε για εκείνην πλεόνασμα ελεύθερου εργασιακού χρόνου τον οποίο ένιωσε την ανάγκη να καλύψει (*«[...]έψαχνα να βρω τι άλλο μπορώ να κάνω στο σχολείο για να μην αισθάνομαι ότι κοροϊδεύω τον εαυτό μου. Αισθανόμουν λίγο ότι ... δεν δουλεύω. Και έτσι ξεκίνησε η περιβαλλοντική»*). Χαρακτηρίζει τον εαυτό της υπερκινητικό και εργασιομανή και την ενασχόλησή της με την ΠΕ ως μια διέξοδο διοχέτευσης της ενέργειάς της (*«Εγώ από φύση μου είμαι υπερκινητική. Μπορώ να πω ότι είμαι και εργασιομανής. Επομένως ήταν μια διέξοδος διοχέτευσης όλης αυτής της ενέργειας»*). Η κάλυψη μιας τόσο σημαντικής εσωτερικής ανάγκης βοήθησε στο να ξεπερνούνται άλλα προσωπικά και οικογενειακά εμπόδια, έτσι

που κατά το χρόνο της αφήγησης φάνταζαν ανύπαρκτα (*Ε, εντάξει μικροδυσκολίες τα πρώτα χρόνια που τα παιδιά μου ήταν πιο μικρά [...], υπήρχανε, αλλά εντάξει δεν νομίζω ότι..., δεν θα τα θεωρούσα δηλαδή κάτι σημαντικό, πρακτικά πράγματα*)). Αναστοχαζόμενη συνειδητοποιεί ότι με την πάροδο του χρόνου η κάλυψη αυτής της προσωπικής της ανάγκης έδωσε τη θέση της στην ικανοποίηση που αντλούσε από το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και την αλληλεπίδραση μαζί τους που λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά για εκείνη, αποτελώντας την κινητήριο δύναμη και συντηρώντας τη δέσμευσή της στην ΠΕ.

Η Ελένη θεωρεί καθοριστικούς παράγοντες στην πορεία της στην ΠΕ, την έμπνευση, το πάθος και τις γνώσεις που έλαβε από την υπεύθυνη ΠΕ που συνάντησε την πρώτη χρονιά υπηρεσίας της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από εκεί και μετά, η Ελένη δεν φαίνεται να προσδιορίζει συγκεκριμένα στάδια στην πορεία που έχει διανύσει ως εκπαιδευτικός της ΠΕ, ούτε να περιγράφει πώς εξελίχθηκε μέσα από αυτήν. Από τα λόγια της όμως φαίνεται ότι αισθάνεται πως μεγάλωσε με αυτήν την ενασχόληση και ότι η εμπειρία που αποκτούσε και η ικανοποίηση που εισέπραττε τροφοδοτούσαν το επόμενο βήμα σε μια συνεχή διαδικασία που την αντιλαμβάνεται ως «*φυσική ροή*».

Διακρίνοντας κίνητρα

Από την αρχή της αφήγησης των τριών συμμετεχουσών, γίνεται φανερό ότι η βιωμένη εμπειρία από τον εργασιακό χώρο και βίο της καθεμίας, στο χρονικό διάστημα που προηγείται της εμπλοκής τους με την ΠΕ, τις βοήθησε να καταλάβουν τον εαυτό τους, να ανακαλύψουν τις ικανότητες τους και τους εξασφάλισε ένα υπόβαθρο που, αν και δομημένο διαφορετικά για την καθεμία, τις κάνει να αισθάνονται ασφαλείς στην ταυτότητά τους ως επαγγελματίες και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να δουν την εμπλοκή με την ΠΕ προκλητική, ίσως ακόμη και συναρπαστική. Ταυτόχρονα, τους εξασφαλίζει την απαραίτητη αντίληψη ικανότητας και αυτοπεποίθησης γι' αυτό που μπορούν να συνεισφέρουν, που όπως υποστηρίζεται από την Almers στηρίζει και ενισχύει τη βούλησή για δράση (2013). Η δράση, στην προκειμένη περίπτωση, εκφράζεται μέσα από την απόφαση να ασχοληθούν με την ΠΕ και να δεσμευτούν σε αυτήν. Εξιστορώντας το έναυσμα για την ενασχόλησή τους με την ΠΕ, διαφορετικό για την καθεμία (πυρκαγιά, συμπλήρωση ωραρίου, κάλυψη ελεύθερου εργασιακού χρόνου), αποκαλύπτονται και συνειδητοποιούνται, αντίστοιχα, εσωτερικά κίνητρα. Για τη Δώρα, να ξεπεράσει το προσωπικό τραυματικό βίωμα της πυρκαγιάς και να γνωρίζει για να προστατεύσει και να προστατευθεί, θεωρώντας υποχρέωση να ενημερώσει και τους

άλλους («Μου μπήκε στο μυαλό ότι είναι υποχρέωση μου, πρώτα για μένα, το έκανα για μένα και μετά για τους μαθητές μου, να μάθουν τι συμβαίνει, να δράσουν»), για τη Μάχη, να καλύψει ανεκπλήρωτες ανάγκες και επιθυμίες («Γι' αυτό η εκπαίδευση και οι περιβαλλοντικές κι αυτές οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες κι αυτό μου δίνουν, αυτό που μου έχει λείψει 10 χρόνια, 10 χρόνια. Οπότε τα ξεπερνάμε τα προβλήματα»), για την Ελένη, να διοχετεύσει την ενέργεια και την υπερκινητικότητα της («Εγώ από φύση μου είμαι υπερκινητική. Μπορώ να πω ότι είμαι και εργασιομανής. Επομένως ήταν μια διέξοδος διοχέτευσης όλης αυτής της ενέργειας»). Η συνειδητοποίηση αυτή οδηγεί τη Μάχη στη διαπίστωση «Τελικά υπάρχει ιδιοτέλεια, δεν είναι ανιδιοτελές όλο αυτό, υπάρχει ιδιοτέλεια σε όλα, χα, χα. Κάτι παίρνεις από αυτό (χαμογελάει). Εννοώ έτσι αυτό, αυτό το πολύ, έτσι, το θρησκόληπτο, ξέρεις για το καλό το γενικότερο, αλλά και για το καλό το δικό μας», ενισχύοντας την άποψη της αναπόφευκτης αλληλεξάρτησης προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας.

Επιπλέον, μέσα από την εξιστόρηση της βιωμένης εμπειρίας αναδύονται αλλά και συνειδητοποιούνται από τις ίδιες τις συμμετέχουσες πτυχές της προσωπικότητάς τους, που τις ωθούν και τις δεσμεύουν στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ, όπως:

- η δίψα για γνώση («... εγώ μάλλον έχω μια τρέλα. Νομίζω ότι είναι και μια τρέλα, ναι... Νομίζω ότι είναι και μια τρέλα [...]. Ναι, αυτά τα καινούργια πράγματα που μαθαίνω κι εγώ. Ναι, νομίζω ότι είναι η επιθυμία να ... μ' αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα. [...] Και δικιά μου δηλαδή πρώτη ανάγκη [...]», λέει η Δώρα),
- η αρέσκεια στις προκλήσεις («[...] τέλος πάντων είπα το ναι. Γιατί εντάξει μου αρέσουν οι προκλήσεις (Γέλια). Είπα ναι και ό,τι γίνει», λέει η Μάχη),
- η διαφορετική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και το 'πείσμα' για την υιοθέτησή της από το ελληνικό σχολείο («Με κρατάει. Τι με κρατάει; Με κρατάει ότι είναι ένα πείσμα ότι δεν μπορεί το σχολείο να είναι μόνο το βιβλίο και ότι πρέπει έστω σε αυτά τα 20 παιδιά να δώσεις κάτι διαφορετικό», λέει η Ελένη).

Η ταυτότητα, όπως κατασκευάζεται μέσα από την αφήγηση της πρακτικής τους

Η αφηγηματική ανάλυση των τριών αφηγήσεων αναδεικνύει πολλαπλές πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας των συνεντευξιαζόμενων ως εκπαιδευτικών της ΠΕ. Στόχος της ανάλυσης είναι να φανερώσει πώς διαφορετικές εκπαιδευτικές ταυτότητες κατασκευάζονται και κατανοούνται μέσα στις αφηγήσεις των

συμμετεχουσών για την πρακτική τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο, στην Ελλάδα. Για την κατασκευή αυτή χρησιμοποιούνται προσωπικές τοποθετήσεις των συμμετεχουσών που διακρίνονται κατά την ανάλυση των αφηγημάτων (π.χ. η ανάγκη να νιώθουν χρήσιμες, η ανάγκη για δημιουργία, οικολογικές ανησυχίες, πάθος κ.ά.) και τις οποίες χρησιμοποιούν οι ίδιες, κατά την εξέλιξη της αφήγησης, για τη διαπραγμάτευση και κατασκευή της ταυτότητάς τους.

Στις συνεντεύξεις/συζητήσεις, οι τρεις συμμετέχουσες καταθέτουν ένα πλήθος τέτοιων προσωπικών τοποθετήσεων (“subject positions” κατά την Søreide, 2006), κοινών ή διαφορετικών, που χαρακτηρίζονται από την ερευνήτρια ως ‘θεματικές θέσεις’. Οι θεματικές αυτές θέσεις δίνουν πρόσβαση σε προσωπικά κίνητρα, ανάγκες, χαρακτηριστικά, επιδιώξεις, προσδοκίες, πηγές άντλησης ικανοποίησης η οποία δρα ανατροφοδοτικά, πεποιθήσεις και αξίες, πρακτικές των συμμετεχουσών ως εκπαιδευτικών ΠΕ. Ως εκ τούτου είναι σημαντικές στην κατανόηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών και στην οικοδόμηση της ταυτότητάς τους, όπως υποστηρίζει και η Søreide (2006). Οι τοποθετήσεις των συμμετεχουσών αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές κατανόησης του εαυτού τους και του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ. Οι ‘θεματικές θέσεις’ λειτουργούν ως αφηγηματικοί πόροι για τη δόμηση των ιστοριών που διηγούνται αλλά και τις δηλώσεις για τον εαυτό τους, την πρακτική τους, τη σχέση με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τα διάφορα θεσμικά πρόσωπα που εμπλέκονται στο έργο τους. Αρκετές από αυτές τις ‘θεματικές θέσεις’ είναι ίδιες ή παρόμοιες στις τρεις ατομικές συνεντεύξεις/συζητήσεις, αποτελώντας ένα «κοινό απόθεμα αφηγηματικών πόρων» (Holstein & Gubrium, 2000, σ. 117), ενώ φαίνεται να συνδυάζονται με σχετικά παρόμοιο τρόπο στις αφηγήσεις. Παρόλα αυτά, οι αφηγήσεις των βιωμένων εμπειριών που προκύπτουν από τις τρεις συνεντεύξεις/συζητήσεις είναι διαφορετικές, παρουσιάζοντας ποικιλομορφία και αναδεικνύοντας κοινές αλλά και διαφορετικές πτυχές του πώς είναι να είσαι εκπαιδευτικός της ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στο στάδιο της αναλυτικής αφαίρεσης, όπου οι ερμηνευτικές ιστορίες των τριών εκπαιδευτικών υπόκεινται σε μια συγκριτική ανάλυση, εντοπίστηκαν ‘θεματικές θέσεις’ που συμπληρώνοντας ή μια την άλλη υπό το πρίσμα μιας διαφανιόμενης κοινής έννοιας, συνέβαλαν στη συγκρότηση περισσότερων της μιας ταυτοτήτων. Οι ‘θεματικές θέσεις’ που επιλέχθηκαν ήταν εκείνες που ενώ μπορεί να εμφανίζονταν με διαφορετική βαρύτητα στην καθεμία από τις τρεις ερμηνευτικές ιστορίες, εν τούτοις ήταν παρούσες

και στις τρεις. Έτσι, συνέβαλαν στην κατασκευή έξι διαφορετικών ταυτοτήτων των συμμετεχουσών ως εκπαιδευτικών ΠΕ. Οι ταυτότητες αυτές, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω, είναι: «ο φροντιστής και χρήσιμος», «ο δημιουργικός και καινοτόμος», «ο επαγγελματίας», «ο οικολόγος», «ο μέντορας, εμπνευστής, οραματιστής, φορέας αξιών», «ο υπεύθυνος, ενεργός πολίτης, ακτιβιστής» εκπαιδευτικός.

Ο «φροντιστής» και «χρήσιμος» εκπαιδευτικός. Ο «φροντιστής» εκπαιδευτικός αναδύεται ως μια σημαντική διάσταση ταυτότητας μέσα από την αφήγηση και των τριών εκπαιδευτικών όπου παρουσιάζουν τους εαυτούς τους και οικοδομούν την ταυτότητά τους. Η φροντίδα εμφανίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ο «φροντιστής» εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρώτα από όλα αισθάνεται κοντά στους μαθητές και τους φροντίζει, σύμφωνα με τη Søreide (2006) κι αυτό γίνεται εμφανές και από τις αφηγήσεις των τριών συμμετεχουσών. Το συναισθηματικό στοιχείο στη σχέση με τα παιδιά φαίνεται σημαντικό και γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στην παρομοίωση που χρησιμοποιεί η Δώρα:

«Το σχολείο με γεμίζει. Είναι σαν τα πουλάκια. Και λέω... όποτε μπαίνω μες στο σχολείο νιώθω σαν τη χελιδόνα που πάει στη χελιδονοφωλιά να ταΐσει. Ναι. Και αυτά, τσ, τσ, τσ, “καλημέρα, κυρία, καλημέρα, κυρία” και αν καμιά φορά δεν γελάω, γιατί συνήθως είμαι χαμογελαστή, “τι έχετε σήμερα, κυρία;” αμέσως αντιλαμβάνονται τη διαφορά και μου κάνει εντύπωση αυτό το πράγμα. “Κυρία, σήμερα γιατί δεν μας γελάσατε;” Ναι. Το περιμένουν».

Η φροντίδα που ορίζεται κυρίως ως εκείνα τα συναισθήματα, οι ενέργειες και οι αναστοχασμοί που προκύπτουν από την επιθυμία του εκπαιδευτικού να παρακινήσει, να βοηθήσει, να εμπνεύσει τους μαθητές (Ο' Connor, 2008) («... για τα παιδιά θεωρούσα ότι έπρεπε να τους εμπνεύσω αυτό...», λέει η Δώρα), ακόμα, να τους ανοίξει νέους ορίζοντες («ήμουν σε ένα τεχνικό λύκειο που ήταν σε μια πολύ έτσι υποβαθμισμένη περιοχή [...]. Οπότε εδώ να κάνεις ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικό εε σε αυτά τα παιδιά ήτανε πολύ σημαντικό [...] αυτά τα παιδιά που ήταν στο τεχνικό λύκειο το θεωρήσανε πολύ σπουδαίο όλο αυτό») και να βλέπει ότι τα παιδιά αισθάνονται καλά («Το μόνο που στο ξεπληρώνει είναι η ηθική έτσι ανταμοιβή που παίρνεις από τα παιδιά βλέποντάς τα ότι αισθάνονται καλά», λέει η Ελένη) γίνεται εμφανής στις εξιστορήσεις τους.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της συναισθηματικής σχέσης με τους μαθητές, σύμφωνα με τη Søreide (2006), είναι ένα αίσθημα ευθύνης για την ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών. Θεωρώντας ότι η ΠΕ εξασφαλίζει το πλαίσιο για μια πιο ποιοτική και ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές, οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν

ότι, μέσω αυτής, τους δίνεται η δυνατότητα να πραγματώσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο:

«[...] τα προγράμματα αυτά, όλος αυτός ο θεσμός έχει και το καλό ότι δεν υπάρχει βαθμολογία, επομένως ακόμα και αν κάποιες φορές υπάρχουν εντάσεις με μαθητές, υπάρχουν δυσκολίες με μαθητές, ε όλα αυτά εεε, δουλεύουνε πιο μαλακά και μπορείς να τα λύσεις με πιο εύκολο τρόπο, [...]», λέει η Ελένη.

Όπως υπογραμμίζει το παραπάνω απόσπασμα, το καλό κοινωνικό περιβάλλον που δημιουργείται μέσα στην περιβαλλοντική ομάδα βασιζόμενο στη συνεργασία και σε έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή και βοηθά στην ευκολότερη διαχείριση εντάσεων και διαφορών. Αυτό επισημαίνεται και από τη Søreide (2006) η οποία μάλιστα συμπληρώνει ότι η μάθηση θεωρείται αδύνατη αν οι μαθητές δεν αισθάνονται ασφαλείς.

Αυτή η πρώτη οικοδόμηση ταυτότητας, ο «φροντιστής» εκπαιδευτικός, φαίνεται να αποτελεί σημαντική διάσταση ταυτότητας για τις εκπαιδευτικούς καθώς παρουσιάζουν τους εαυτούς τους. Σε αυτόν συγκαταλέγονται πολλές από τις ‘θεματικές θέσεις’. Η πιο συχνά εμφανιζόμενη είναι εκείνη που τοποθετεί τον εκπαιδευτικό της ΠΕ ως κάποιον που θεωρεί σημαντική την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Αυτό αποτυπώνεται πολύ καθαρά στα λόγια της Ελένης:

«όλη αυτή η σχέση που αναπτύσσεις μέσα στην ομάδα με τα παιδιά είναι νομίζω ό,τι σημαντικό μπορείς να κάνεις στο σχολείο. [...] οι ομάδες οι περιβαλλοντικές δημιουργούνε σχέσεις και αυτό φαίνεται».

Η βαρύτητα που δίνουν οι συμμετέχουσες πρωτίστως στις ίδιες τις σχέσεις και δευτερευόντως στην επίδραση που έχουν αυτές οι σχέσεις στις δράσεις της περιβαλλοντικής ομάδας, φαίνεται και από το ότι βλέπουν την πορεία τους στην ΠΕ σαν ένα ταξίδι αυτογνωσίας αλλά και φροντίδας του ίδιου τους του εαυτού. Είναι εμφανές ότι οι συμμετέχουσες, αναστοχαζόμενες κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων τους, συνειδητοποίησαν ότι η πορεία τους στην ΠΕ αποτέλεσε γι’ αυτές ένα ταξίδι αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης όχι μόνο ως εκπαιδευτικών αλλά κυρίως ως ατόμων. Η αναφορά τους αφορά κυρίως σε αυτά που έμαθαν αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά στο πλαίσιο λειτουργίας της περιβαλλοντικής ομάδας, όπως γίνεται φανερό από τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Εεε... μεγαλώνοντας έμαθα πολλά πράγματα, αυτό θεωρώ ένα, ότι έμαθα πάρα πολλά πράγματα, ότι γνωρίζεις τον εαυτό σου και τα παιδιά. Τα βλέπεις μέσα από..., εκτός τάξης, τα παιδιά είναι πολύ διαφορετικά, δηλαδή τα βλέπεις πώς είναι στην καθημερινότητα τους, τα προσεγγίζεις, [...]», λέει η Δώρα.

«... έχω εξασκηθεί πολύ στην υπομονή. Εε ακριβώς επειδή είναι οι ώρες μετά το σχολείο και νιώθω πολλές φορές πονοκέφαλο ή θυμό ή εκνευρισμό [...]. Θέλει εξάσκηση αυτό. Πολύ μεγάλη αυτοπειθαρχία, θα 'λεγα», λέει η Μάχη.

«Αλλά γενικά ήταν μια πορεία πάρα πολύ ενδιαφέρουσα, εγώ έχω μάθει πάρα πολλά πράγματα από τα παιδιά. Κοίτα. Όλο αυτό το πράγμα δεν είναι ότι μαθαίνουν τα παιδιά μόνο, μαθαίνεις και εσύ. Και όχι τόσο, δεν θα το έλεγα, από την άποψη των γνώσεων των καθαρά ως πούμε επιστημονικών, [...], αλλά εεε μαθαίνεις διάφορα ενδιαφέροντα πράγματα γύρω από το χαρακτήρα των ανθρώπων, την προσέγγιση και όλη αυτή η σχέση που αναπτύσσεις μέσα στην ομάδα με τα παιδιά είναι νομίζω ό,τι σημαντικό μπορείς να κάνεις στο σχολείο [...]. Και είναι ωραίο πράγμα αυτό έτσι να ... η αλληλεπίδραση. Το θέλεις, γιατί όταν είσαι, έχεις μια ώρα μάθημα τι να πρωτοπρωλάβεις;», λέει η Ελένη.

Η συνειδητοποίηση ότι η επιτέλεση του παιδαγωγικού τους ρόλου βασίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές και στην ανάπτυξη σχέσεων με αυτούς, συνιστώσα θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Beijard, 1995), τις ωθεί στο να εκφράσουν τη διαπίστωση ότι ο περιορισμένος αριθμός διδακτικών ωρών των μαθημάτων φυσικών επιστημών στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν επιτρέπει τη δημιουργία του απαραίτητου πλαισίου για τη δημιουργία των σχέσεων αυτών. Αυτό φαίνεται από την πρόταση με την οποία κλείνει το παραπάνω απόσπασμα της Ελένης, αλλά και από τον προβληματισμό της Δώρας:

«με βοήθησε και στα μαθήματα η περιβαλλοντική, δηλαδή ο τρόπος προσέγγισης εε... της περιβαλλοντικής, [...] δηλαδή έχω μια άλλη εμπειρία, [...], να μπορέσω να κάνω κάτι διαφορετικό μέσα στην τάξη, αν θέλω, έχω αποκτήσει μια εμπειρία μέσα από όλα αυτά τα χρόνια, ... νομίζω. Αν και δεν είναι εύκολο, άλλο η περιβαλλοντική, άλλο η τάξη, γιατί εκεί στην τάξη έχεις την ύλη. Έχεις τα συγκεκριμένα, δεν ξέρω αν... [...]».

Εξάλλου η ανατροφοδότηση, που εξομολογούνται ότι συντηρεί τη δέσμευσή τους στην ΠΕ, προκύπτει από την ανάπτυξη αυτής ακριβώς της ουσιαστικής σχέσης που εκδηλώνεται ως αναγνώριση από την πλευρά των μαθητών των όσων διαισθάνονται ότι τους προσφέρονται σε όλα τα επίπεδα. Η πιο τρανή απόδειξη γι' αυτό είναι η λαχτάρα τους να συμμετέχουν κάθε νέα σχολική χρονιά στην περιβαλλοντική ομάδα, κάτι που εμφανίζεται έντονα στις αφηγήσεις και των τριών εκπαιδευτικών:

«[...] η πρώτη ερώτηση είναι πότε θα ξεκινήσουμε τα προγράμματα», λέει η Ελένη, «Κάθε φορά που τελειώνω λέω δεν θα το ξανακάνω. Και μετά μόλις ξεκινάει η χρονιά, αυτά μόλις πατήσουμε το πόδι μας στο σχολείο αρχίζουνε “κυρία, ε φέτος θα 'ρθει και η φίλη μου”, “κυρία, πότε θα ξεκινήσουμε;” πριν αρχίσει το σχολείο. Μόλις II του μηνός θέλουνε, “τώρα την Παρασκευή, κυρία, ... θα βρεθούμε, θα 'χουμε;” [...] Έρχονται τα παιδιά από μόνα τους. Ναι... Έρχονται από μόνα τους “κυρία,

φέτος, θα κάνουμε φέτος;” ναι τους αρέσει, τους αρέσει, έρχονται. Μας ακολουθούν και αυτό μας δεσμεύει, νομίζω, και αυτό μας κάνει πιο υπεύθυνους και παρόλη την κούραση το ξανακάνουμε», λέει η Δώρα, «Δηλαδή... το καλοκαίρι τελειώνω τη χρονιά, νομίζω και εσύ το ίδιο, πολύ φορτωμένη και ότι πια κουράστηκα. Και θέλω μια χρονιά να ξεκουραστώ, να μην κάνω τίποτα. Και όταν ξεκουραζόμαστε, λέμε τι θα κάνουμε φέτος; Ήδη τα παιδιά σε περιμένουν. Και ρωτούν μπορώ να έρθω και εγώ; Ή οι γονείς από την προηγούμενη χρονιά, θα φέρω τον μικρό, θα κάνετε περιβαλλοντική; Ε, αυτό πια με έχει δέσει», λέει η Μάχη.

Το ενδιαφέρον για την ευημερία και την ανάπτυξη των μαθητών αναδύεται ως μια ακόμα ισχυρή ‘θεματική θέση’. Όπως διαφαίνεται από τις αφηγήσεις τους θεωρούν ότι αυτό το επιτυγχάνουν παρέχοντας τους γνώσεις («... παίρνουν κάποιες πληροφορίες, πιστεύω ότι όταν θα το ξανασυναντήσουν αα... θα το αναλογιστούν. [...] Εε, κοίταξε, πιστεύω ότι άλλος λίγο, άλλος πολύ, κάποια στιγμή στη ζωή του ... κάτι θα θυμηθεί», λέει η Δώρα), δίνοντας τους την ευκαιρία να έχουν διαφορετικές παραστάσεις και εμπειρίες:

«[...] έχουν πάρα πολύ ωραίες εικόνες, [...] τους έχουν μείνει ωραία πράγματα και νομίζω ότι τα βρίσκουν μπροστά τους. [...] Δηλαδή σε κάποια παιδιά μπορεί να τους δείξεις και κάτι που να μην το ξαναδεί στη ζωή του» λέει η Δώρα,

καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους και ψυχαγωγώντας τους,

«Ε, βασικά ακούω λιγάκι εντός εισαγωγικών τα ενδιαφέροντα των παιδιών. [...], οπότε άλλες φορές ήταν καθαρά δημιουργικά δηλαδή μέσα από τέχνη, ζωγραφική, κατασκευές, κάθε χρόνο είναι, ανάλογα με το τι βλέπω να τραβάει και θα κάνει τα παιδιά ευχαριστημένα», λέει η Ελένη,

«Και χαίρονται βέβαια μετά, έχουνε μετά δημιουργικότητα, γράφουν ποιήματα, γράφουν τραγούδια, κάνουνε τέτοια, τους αρέσει, τους αρέσει, τους αρέσει να κάνουνε τέτοια πράγματα», λέει η Δώρα.

Ακόμα, παρέχοντας το περιβάλλον για δημιουργία σχέσεων με τους άλλους και κινήτρων να αγαπήσουν το σχολείο:

«Εκείνο που μπορώ να πω είναι ότι όλη αυτή η διαδικασία δημιουργεί ένα σύνδεσμο. Έτσι; [...]. Ως προς τα ίδια όμως τα παιδιά εγώ πιστεύω ότι αξίζει, γιατί τα βλέπεις είναι χαρούμενα παιδιά. Θέλουν να έρθουν στο σχολείο, εε, έχουν ένα κίνητρο να είναι εκεί. Εγώ έχω, είχα μαθητή, ο οποίος ενώ με τα μαθήματα πήγαινε χάλια, έκανε κοπάνες κλπ, στη συνάντηση της ομάδας δεν είχε χάσει ούτε μια, στην οποία δεν δούλευε φανατικά, όμως ήθελε να είναι εκεί. Οπότε κάτι λέει αυτό», λέει γελώντας η Ελένη,

βοηθώντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων και κυρίως την ένταξή τους σε μια ομάδα, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνικοποίησή τους:

«Αυτά που θα μείνουν [...] μέχρι τέλους, κάτι θα πάρουν, κάτι θα πουν στο τέλος, κάπου θα εμπλακούν, θα κάνουν μια κατασκευή ... κάτι δηλαδή είναι μέσα τους που καλλιεργείται, ή κάτι είναι εκεί που τα κρατάει. [...] μένουν, είναι φοβερό, [...], παρόλο που είναι εθελοντικό, σαν να μη θέλουν να πάνε σπίτι, χα, χα, χα. Να μη θέλουμε, γιατί ισχύει και για μένα το ίδιο. Ότι εκεί κάτι γίνεται εκεί. Να 'ναι η παρέα; Εντάξει και αυτό, και αυτό. Και η παρέα. Είμαι με τους φίλους μου τώρα, δεν είμαι στο σπίτι μόνος. Και αυτό είναι θετικό, όμως, δεν είναι; Για τα παιδιά δεν είναι; Είναι», λέει η Μάχη).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει την ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να ενισχύσει την υπευθυνότητα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, όπως λέει η Δώρα αφηγούμενη την πιο πετυχημένη δράση της:

«[...] και τα δικά μας ένιωσαν πολύ σημαντικά ότι κάνουνε αυτό, [...] τα δικά μου τα παιδιά ένιωσαν πολύ υπεύθυνα ότι κατάφεραν να βγάλουν σε πέρας ένα τέτοιο μεγάλο πρόγραμμα, [...] τα παιδάκια αυτά... είχαν πια αποκτήσει όμως μια εε... έτσι αυτοπεποίθηση και δεν κωλόνανε πουθενά, [...]»,

αλλά και τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία:

«Επίσης γίνονται παρέα... δηλαδή τα παιδιά που είναι στην περιβαλλοντική τα παρακολουθώ μετά ότι γίνονται μια παρέα, είναι μια παρέα. Περνάν καλά...εε.. και αυτό έχω παρατηρήσει ότι δένονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά γιατί έχουμε κάνει κοινές δράσεις, έχουμε ζήσει μαζί ώρες εκτός σχολείου εε... και αυτό τα κάνει παρέα να είναι. Ναι, ναι, ναι, γίνονται παρέα [και έτσι μπορούν] να συμμετέχουν μαζί. Βέβαια, ναι».

Η θεματική θέση του εκπαιδευτικού της ΠΕ ως ατόμου που δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον και σεβασμό στους μαθητές και το χρόνο τους συμβάλλει επίσης στη δόμηση της ταυτότητάς τους ως «φροντιστή» εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται από τα λόγια της Δώρας:

«Δεν θέλω τα παιδιά να βαρεθούνε, έχω αυτό το άγχος. Θέλω κάθε φορά να έχουμε κάτι. Δεν μπορώ να τα αφήνω... εκείνη την ώρα [...]. Θα έχω προετοιμάσει κάτι, γιατί θέλω τα παιδιά ... λέω μας αφιερώνουν ένα χρόνο που για τα παιδιά τώρα είναι πολύτιμος, δηλαδή έχουν τα φροντιστήρια, έχουν τα ποδόσφαιρα τους, έχουν τα ... να είναι λίγο ουσιαστικός. Να μην αισθάνονται ότι κάθονται και δεν κάνουν τίποτα, δεν παίρνουν τίποτα... Θέλω να παίρνουν κάτι. Να είναι ουσιαστικός χρόνος».

Από τις αφηγήσεις προκύπτει ότι η καλή σχέση με τους μαθητές εκπορεύεται από το προσωπικό ενδιαφέρον των συμμετεχουσών και το σεβασμό που επιδεικνύουν προς αυτούς. Οι ιδιότητες αυτές αντανakλώνται σε όλες τις φάσεις υλοποίησης ενός προγράμματος ΠΕ. Για τη διασφάλιση αυτής της ιδιαίτερης σχέσης οι συμμετέχουσες προσπαθούν να ενεργούν ως πρότυπο για τους μαθητές τους, διατηρώντας παράλληλα

την προσωπική απόσταση από αυτούς, όπως υποστηρίζεται και από τον Krüger (1991, όπ. αναφ. στο Beijaard, 1995) και φαίνεται στα λόγια της Δώρας:

«εγώ νομίζω ότι είμαι μια αυστηρή καθηγήτρια, δεν είμαι μια καθηγήτρια που θα την κάνουν ότι θέλουν μέσα στην τάξη, έχω όρια, αλλά ... παρ' όλα αυτά βλέπω ότι τα παιδιά [της περιβαλλοντικής ομάδας] αποκτούν μια οικειότητα και με πλησιάζουν πολύ εύκολα [...]. Ποτέ [όμως] δεν ένιωσα ότι α! αυτός απέκτησε οικειότητα μαζί μου έξω και τώρα μες στην τάξη μου κάνει τον μάγκα. Θεωρώ ότι με εκτιμούν και με σέβονται περισσότερο. Δηλαδή έχω αποκτήσει για τα παιδιά ένα κύρος μέσα στο σχολείο».

Ο «χρήσιμος» εκπαιδευτικός, ως μια άλλη κατασκευή ταυτότητας, εμφανίζεται αλληλένδετη με εκείνη του «φροντιστή» και ταυτόσημη με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, όπως προκύπτει και από τις 'θεματικές θέσεις' που έχουν αναφερθεί. Η ανάγκη τους να νιώθουν χρήσιμες για τους άλλους, εν προκειμένω τους μαθητές ως αυριανούς πολίτες, διατρέχει την αφήγηση και των τριών εκπαιδευτικών και συνοψίζεται στη φράση της Μάχης:

«Εντάξει, ελπίζουμε εμείς, εμείς μιας και είμαστε εκπαιδευτικοί και για αυτά συζητάμε, βάζουμε το λιθαράκι μας σε αυτό».

Ο «δημιουργικός» και «καινοτόμος» εκπαιδευτικός. Αυτή η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσα από τον προσανατολισμό των συμμετεχουσών ως εκπαιδευτικών της ΠΕ σε καινοτόμες ιδέες και πρακτικές, ενστερνιζόμενες το ριζοσπαστικό και μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα της ΠΕ. Το όραμα της ΠΕ αλλά και το μεθοδολογικό πλαίσιο που την υποστηρίζει και τα οποία διέπουν την πρακτική τους, έρχονται σε ρήξη, όπως αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία, με την κυρίαρχη αντίληψη για την οργάνωση και μετάδοση της γνώσης που επικρατεί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Flogaitis, 1998· Stevenson, 1987· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004):

«Είναι αυτή η λογική ότι μάθημα είναι μόνο ξέρω εγώ να έχεις το βιβλίο της φυσικής, των μαθηματικών, να κάνεις ασκήσεις και να γράφεις στον πίνακα ξέρω εγώ και όλα τα άλλα δεν είναι μάθημα (χαμογελάει). Ναι, παρόλο που τα χρόνια περνάνε, δυστυχώς μερικές νοοτροπίες δεν αλλάζουν. Είναι τόσο παγιωμένες αντιλήψεις που...», λέει η Ελένη,

εκδηλώνοντας την απογοήτευσή της που οι συνάδελφοι δεν αντιλαμβάνονται την αξία της διαφορετικής προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση που πρεσβεύει η ΠΕ. Η θέση αυτή ενισχύεται από τη συνειδητή επιλογή της να χρησιμοποιήσει την ΠΕ ως όχημα για την εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων στο σχολείο, την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση των μαθητών, δημιουργώντας ρωγμές στο ισχύον σύστημα:

«Εγώ πιστεύω ότι η ουσία είναι ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν εναλλακτικές διεξόδους στο σχολείο και πρέπει να ευαισθητοποιούνται με το οτιδήποτε συμβαίνει γύρω τους.

Και δυστυχώς σαν ... λαός και σαν εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτήν την πλευρά είμαστε πολύ πίσω». (Ελένη)

Οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν την ταυτότητα του «καινοτόμου και δημιουργικού» εκπαιδευτικού παρουσιάζοντας τον εαυτό τους ως ανήσυχο και δημιουργικό άτομο που αναζητά ιδέες, λύσεις, συνεργασίες και είναι πάντα πρόθυμο να μάθει περισσότερα και να αναπτύξει τις δικές του ικανότητες. Η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση αποτελεί μια σημαντική ‘θεματική θέση’ της ταυτότητας αυτής, με τις γνώσεις που αποκτώνται να τους προσφέρουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση και να τους ανοίγουν νέους δρόμους. Η επιθυμία για συνεργασία με τους συναδέλφους, που θεωρείται από τις συμμετέχουσες απαραίτητη όχι μόνο για την καλή λειτουργία της ομάδας αλλά και για τη δική τους ανάπτυξη, συμβάλλει επίσης στη συγκρότηση αυτής της ταυτότητας. Σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της ταυτότητας του «δημιουργικού» και «καινοτόμου» εκπαιδευτικού από τις συμμετέχουσες φαίνεται να κατέχει το πάθος τους, η αγάπη για τις προκλήσεις, οι εκφράσεις αγάπης, σεβασμού και αναγνώρισης από τους μαθητές και η ικανοποίηση που απορρέει τόσο από την επιτυχή έκβαση του προγράμματος όσο και από την αλληλεπίδραση με μαθητές και συναδέλφους. Επιπλέον, η προσωπική ανάγκη για δημιουργία και δράση στην εργασία και η επιθυμία για ενεργοποίηση των μαθητών συγκαταλέγεται ως ‘θεματική θέση’ στη δόμηση αυτής της ταυτότητας:

«[...]επειδή είμαι υπερκινητική, είμαι και εγώ δημιουργική και όλο αυτό το πράγμα και η συνεργασία με τα παιδιά και το ενδιαφέρον που δείχνουν είναι ... και για αυτό δεν το βάζω κάτω, γιατί πάντα θα βρω, δεν υπάρχει περίπτωση, υπάρχει μια ομάδα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο που θέλει κάτι να κάνει». (Ελένη)

«Ο μέντορας, εμπνευστής, οραματιστής, φορέας αξιών» εκπαιδευτικός. Μέσα από τις αφηγήσεις αναδύονται οι διάφορες αποχρώσεις αυτής της ταυτότητας που αλληλοσυμπληρώνονται, επικρατώντας άλλοτε ή μια και άλλοτε η άλλη. Οι συνεντευξιαζόμενες κατασκευάζουν αυτήν την ταυτότητα χρησιμοποιώντας διάφορες ‘θεματικές θέσεις’. Το γεγονός ότι η ΠΕ είναι επιφορτισμένη με το να ενημερώνει, να ευαισθητοποιεί, να αναπτύσσει δεξιότητες, να καλλιεργεί αξίες, να καθιστά τους αυριανούς πολίτες ικανούς να δρουν και να αποφασίζουν για τη δική τους ζωή (Φλογαΐτη, 1993), συνάδει με μια τέτοια ταυτότητα εκπαιδευτικού και προσδίδει στον εκπαιδευτικό ρόλο των συμμετεχουσών τη δυναμική που είναι απαραίτητη για να επιτελούν το έργο τους και να εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ. Για παράδειγμα, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού εμπνευστή-μέντορα (*«[...]για τα παιδιά θεωρούσα ότι έπρεπε να τους εμπνεύσω αυτό...»*), του ατόμου πρότυπο (*«Επίσης νιώθω ότι είμαστε παράδειγμα για τα παιδιά, μας βλέπουν, μας παρατηρούν, μας παρακολουθούν, πώς φέρεσαι, τι κάνεις [...]»*), του φορέα αξιών (*«να τους δώσω*

αξίες... πολύ σημαντικό, νιώθω ότι δεν έχουν... πελαγωμένα είναι, πελαγωμένα, δεν ξέρουνε... τι είναι το σωστό, τι είναι το λάθος, πού πρέπει να πατήσουνε, πού πρέπει να οδηγηθούνε, τι έχει αξία, δεν ξέρουνε τα παιδάκια [...] είναι σε μια σύγχυση[...]]», συνιστώσα πολύ σημαντική του ρόλου του εκπαιδευτικού της ΠΕ που είναι μια εκπαίδευση που καλλιεργεί αξίες, κυριαρχούν στο λόγο της Δώρας.

Ο εκπαιδευτικός της ΠΕ ως άτομο που θεωρεί τον εαυτό του ως φορέα αξιών, όπως ο σεβασμός και η αλληλεγγύη και ως εκείνον που επωμίζεται το έργο να οξύνει την κριτική σκέψη των παιδιών ώστε να στηλιτευθούν ο ατομισμός και η αδιαφορία, είναι 'θεματικές θέσεις' που συμβάλλουν στη δόμηση αυτής της ταυτότητας. Μέσα από τις αφηγήσεις των τριών εκπαιδευτικών αναδεικνύεται το πόσο σημαντική θεωρούν την ΠΕ στο να αναδιαμορφώσει τις θεμελιώδεις αξίες, από τις σημερινές ατομιστικές και ανταγωνιστικές που συντηρούνται από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα (*«Το εκπαιδευτικό σύστημα: Μόνος σου, μόνος σου και είσαι μόνος σου και δεν σε ενδιαφέρει ο άλλος»*, λέει η Μάχη) και οδηγούν στην υποβάθμιση της ανθρώπινης ζωής και του περιβάλλοντος, σε εκείνες που θα επιτρέψουν σε όλους τους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια σε έναν αειφόρο πλανήτη (Stevenson, 1987). Αυτό φαίνεται πολύ έντονα και στις τρεις αφηγήσεις. Η Δώρα αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Είμαστε άνθρωποι που δεν προσέχουμε, που σκεφτόμαστε μόνο το εγώ και όχι το εμείς, και δεν φροντίζουμε και για τους άλλους. [...] δεν μπορεί μόνο για πάρτη σου, πρέπει να νοιαστείς και για τους υπόλοιπους τι θα γίνει. Και νομίζω ότι η κοινωνία μας είναι πολύ του εγώ τώρα όλοι [...]».

και η Μάχη προσθέτει πως

«είναι η εποχή του ατομικού συμφέροντος, του ατομισμού [...] αυτός ο ατομισμός οδηγεί και στο ρατσισμό[...]. Να κρίνουν, να κρίνουν τους άλλους, να κρίνουν την πολιτική, να μπουν και να μην είναι αδιάφοροι, γιατί είπαμε η αδιαφορία στην πολιτική ... στον φασισμό μας κατευθύνει, [...]. Γιατί όλα έχουν το στίγμα τους. Γιατί τα βάζεις τα παιδιά να σκεφτούν και πιο βαθιά. Είναι πολυδιάστατο. Και όλα αυτά, για όλα αυτά βρίσκομαι εγώ εδώ, πάντως».

Η θέση του εκπαιδευτικού της ΠΕ ως άτομο που εμπνέει, οδηγεί και μεταλαμπαδεύει, επιδιώκει η Δώρα να γίνει εμφανής μέσα από τα παρακάτω λόγια:

«εε ... το 'κανα ...για μένα και ... για τα παιδιά θεωρούσα ότι έπρεπε να τους εμπνεύσω αυτό[...]. Νομίζω, ναι, εγώ δηλαδή αυτό... η αγάπη μου για το περιβάλλον, την οποία θες να τη μεταλαμπαδεύσεις και στα παιδιά, είναι αυτό πολύ, το ότι κινδυνεύει...»,

ενώ με καμάρι θυμάται ένα περιστατικό που θεωρεί ότι δικαιώνει το ρόλο του μέντορα για εκείνη:

«[...] ο ένας από αυτούς ήταν αυτός που ήταν, που πήγε μέσα στην περιφερειάρχη... του λέω άντε εσένα, του λέω, θα σε κάνουμε Δήμαρχο... “Κυρία, θα σε πάρω εσένα να γίνεις σύμβουλος” (ψιθυριστά) μου λέει» (Γέλια).

Ο σεβασμός και η αγάπη που εισπράττουν από τα παιδιά γίνεται αντιληπτή από τις συμμετέχουσες ως ανταμοιβή για όσα κατάφεραν να τους εμπνεύσουν και συμβάλλει στην κατασκευή της ταυτότητας του «μέντορα, εμπνευστή» εκπαιδευτικού:

«[...] Θεωρώ ότι με εκτιμούν και με σέβονται περισσότερο. Δηλαδή έχω αποκτήσει για τα παιδιά ένα κύρος μέσα στο σχολείο. Με ακολουθούν, με αγαπούν, νιώθω αγάπη πολλή. Εε.. και αυτό με γεμίζει κιόλας. Δηλαδή αυτό που εισπράττω» (Δώρα)

Το ίδιο συμβάλλει και η αναγνώριση από τους παλιούς μαθητές του σημαντικού ρόλου που έχει παίξει γι’ αυτούς η συμμετοχή τους στην περιβαλλοντική ομάδα και η σχέση που έχουν αναπτύξει με την εκπαιδευτικό που τους ενέπνευσε:

«Καταρχήν έχω... εε... που κάναμε reunion περιβαλλοντικής, ήρθαν αυτά όλα, γιατί έχουν τελειώσει, φοιτητές τώρα αυτά [...] ήταν πάρα πολύ ωραία γιατί αυτά έχουν πάρα πολύ ωραίες εικόνες, [...] τους έχουν μείνει ωραία πράγματα και νομίζω ότι τα βρίσκουν μπροστά τους». (Δώρα)

«[...]με πολλά από τα παιδιά που δουλέψαμε, έχουμε, που είναι σήμερα φοιτητές, έχουν οικογένειες κάποια, διατηρούμε επαφές, επικοινωνία, γιατί έχουμε μια άλλη σχέση, πολύ διαφορετική. Ε, την οποία με την απλή τάξη δεν, στα μονόωρα δεν την αποκτάς (γέλια)». (Ελένη)

Στην κατασκευή αυτής της ταυτότητας συμβάλλει ακόμα, η ικανοποίηση που αντλείται από την ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές, αλλά και από μια θετική αλλαγή στη συμπεριφορά τους που λαμβάνεται από τις εκπαιδευτικούς ως ένδειξη μεταλαμπάδευσης αξιών, ευαισθητοποίησης και έμπνευσης προς αυτούς:

«Το μόνο που στο ξεπληρώνει είναι η ηθική έτσι ανταμοιβή που παίρνεις από τα παιδιά βλέποντας τους ότι αισθάνονται καλά». (Ελένη)

«Η χαρά, η χαρά που βλέπω στα παιδιά μου δίνει πολύ μεγάλη ικανοποίηση, η εκτίμηση που νιώθω ότι εισπράττω... μια αλλαγή συμπεριφοράς να δω, μου αρέσει, λέω άντε κάτι έγινε, κάτι κάναμε». (Δώρα)

Στις ‘θεματικές θέσεις’ που δομούν την ταυτότητα του «μέντορα, οραματιστή» εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται η αντίληψη της Δώρας ότι ο εκπαιδευτικός της ΠΕ αποτελεί έναν ενεργό πόρο στην κοινωνία («Μου μπήκε στο μυαλό ότι είναι υποχρέωση μου, πρώτα για μένα, το έκανα για μένα και μετά για τους μαθητές μου να μάθουν τι συμβαίνει, να δράσουν»), καθώς και το ότι γίνεται παράδειγμα για τα παιδιά («Επίσης νιώθω ότι είμαστε παράδειγμα για τα παιδιά, μας βλέπουν, μας παρατηρούν, μας παρακολουθούν, πώς φέρεσαι, τι κάνεις, [...]».) Και φυσικά για να μπορέσει να παίξει αυτόν το σημαντικό ρόλο θα πρέπει να διακατέχεται από ένα όραμα για τον κόσμο, («το

σχολείο έπρεπε να λειτουργεί με ένα όραμα και ότι όλοι οι καθηγητές θα έπρεπε να έχουμε αυτό το όραμα, αλληλεγγύη, ισότητα, αυτό πρέπει να δείχνουμε στα παιδιά μας, να δείχνουμε ότι εμείς πρώτα είμαστε σωστοί, πώς θα σε ακολουθήσουν τα παιδιά; [...]» (Δώρα)) αλλά και από πάθος για αυτό που ευαγγελίζεται («Κατ' αρχήν έχω πάθος, πρώτον. Το βλέπουν, γυρίζει το μάτι μου ανάποδα. Χα, χα, χα, χα... Γυρίζει το μάτι μου και το νιώθουν τα παιδιά. Ένα το κρατούμενο. Δηλαδή θυμώνω με πράγματα, βγάζω το συναισθηματισμό [...]»). (Μάχη)

Ο «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός. Η ταυτότητα αυτή κατασκευάζεται και συμπληρώνεται διαρκώς κατά τη διάρκεια της αφήγησης και φαίνεται να αποκτά μια σταθερή δομή καθώς οι συνεντευξιαζόμενες διαπραγματεύονται τις εμπειρίες τους. Η ταυτότητα αυτή εκδηλώνεται πρώτα απ' όλα μέσω της συνειδητοποίησης, από την αρχή της εμπλοκής τους με την ΠΕ, του σημαντικού ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν και ως εκ τούτου της ανάγκης για επιμόρφωσή τους («Εγώ δεν είχα ιδέα πώς θα το κάνω, τι θα κάνω», θυμάται την αγωνία της η Μάχη), καθώς και της μετέπειτα αδιάλειπτης συμμετοχής τους σε επιμορφώσεις:

«Ήμουν στη ΔΔΕ Χ και εκείνη η οποία με μύησε σε όλη αυτήν την ιστορία ήταν η Μ. η οποία εκείνη την εποχή στην ΔΔΕ Χ, [...] οργάνωνε ένα ... Σαββατοκύριακο, ένα Σάββατο ή Κυριακή το μήνα, τους συναδέλφους που ενδιαφερόντουσαν και μας μάθαινε όλες αυτές τις τεχνικές, του πρότζεκτ, τα βιωματικά, [...], ήμουν από τους πιο φανατικούς που παρακολουθούσε αυτά τα σεμινάρια ...»,

αναπολεί η Ελένη τα πρώτα σεμινάρια που της έδωσαν τα εφόδια, ενώ η Δώρα απαριθμεί τις πρώτες επιμορφώσεις που σημάδεψαν την πορεία της στην ΠΕ:

«Εγώ τα πρώτα σεμινάρια που ξεκίνησα, τα ξεκίνησα στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Χ [...], μετά έκανε και το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ένα πενθήμερο, το Παιδαγωγικό Τμήμα του Παν/μιου Αθηνών μας έκανε πάνω στην Πεντέλη ένα πενθήμερο [...]. Είχε προηγηθεί αυτό, “Εξειδίκευση σε θέματα περιβάλλοντος και καινοτομίας” στο Κέντρο Περιβαλλοντικής της Βαλένθια της Ισπανίας, [...]», προσθέτοντας «με βοήθησε και στα μαθήματα η περιβαλλοντική, δηλαδή ο τρόπος προσέγγισης εε... της περιβαλλοντικής, τα σεμινάρια αυτά που έκανα δηλαδή για την περιβαλλοντική εε... με βοήθησαν και μέσα στην τάξη μετά, δηλαδή έχω μια άλλη εμπειρία, να χωρίσω τα παιδιά σε ομάδες, να μπορέσω να κάνω κάτι διαφορετικό μέσα στην τάξη, αν θέλω, έχω αποκτήσει μια εμπειρία μέσα από όλα αυτά τα χρόνια, ... νομίζω».

Η ταυτότητα του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται διαρκώς μέσα από τη συνεχή βελτίωση της πρακτικής τους σε όλα τα επίπεδα που προκύπτει μέσα από τον αναστοχασμό τους που συνεχίζεται ακόμα και

κατά τη διάρκεια της αφήγησης και περιλαμβάνει τη διαρκή αγωνία τους για την επάρκεια που απαιτεί ο σημαντικός τους ρόλος:

«Αυτό είναι, ότι πώς θα εφαρμοστούν μετά. Ναι, έχουμε μεν ιδέες αλλά δεν έχουμε την κατάλληλη μετεκπαίδευση. Εγώ χρόνιααα και χρόνιααα παρακολουθώ σεμινάρια, μετεκπαιδεύσεις και αυτά και πάλι δεν αισθάνομαι... Ότι είμαι... ελλιπής νιώθω». (Δώρα)

Η δόμηση της ταυτότητας του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού της ΠΕ συντελείται και μέσα από την τήρηση του θεσμικού πλαισίου της ΠΕ, την αξιοποίηση όσων δραστηριοτήτων και επισκέψεων επιτρέπονται από αυτό και τη συνεργασία με διάφορους φορείς και οργανώσεις, επιδιώκοντας μια ολιστική προσέγγιση. Ακόμα, ως σημαντική παράμετρος της ταυτότητας του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού αναδεικνύεται η ‘θεματική θέση’ που αφορά στην πεποίθηση τους για την αναγκαιότητα συνεργασίας με συναδέλφους (*«Η μοναχική πορεία είναι πολύ δύσκολη. Ε, το να μπορείς να συνεργαστείς με κάποιον, και να, πρώτα από όλα είναι σημαντικό γιατί μπαίνουνε και άλλες ιδέες»*) (Ελένη). Η επιδίωξη και η άντληση ικανοποίησης από τις συνεργασίες αυτές φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας:

«Εεεε, αυτό ήτανε πολύ καλή πρακτική γιατί ... υπήρχε μια ευρύτερη συνεργασία μέσα στο σχολείο, [...] και μάλιστα είναι ένα από τα σενάρια που είχε βάλει η υπεύθυνη μέσα στο βιβλίο για τις καλές πρακτικές, που βγάλανε». (Ελένη)

Αναβιώνοντας τις εμπειρίες τους, συνειδητοποιούν ότι η συνεισφορά διαφορετικών δεξιοτήτων, που εξασφαλίζεται μέσα από τις συνεργασίες, συμβάλλει στην επιτυχή έκβαση του εκάστοτε προγράμματος ΠΕ. Ταυτόχρονα, η επιδίωξη για συνεργασία με συναδέλφους και μάλιστα άλλων ειδικοτήτων φανερώνει την αντίληψη των συμμετεχουσών για τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της ΠΕ:

«... πάντα έβρισκα κάποιον, πάντα έλεγα να, σκέφτομαι αυτό, θα ήθελες να το κάνουμε παρέα, έβρισκα πάντα, συνήθως των καλλιτεχνικών ερχόντουσαν, με ενδιέφεραν των καλλιτεχνικών για την καλλιτεχνική έκφραση, αισθανόμουν ότι εγώ δεν έχω αυτές τις δυνατότητες εε... να τα βοηθήσω τα παιδιά να εκφραστούνε εύκολα εε... να ζωγραφίσουνε, να φτιάξουμε πραγματάκια που θα τους αρέσουνε και θα τα κρατήσουνε, ήθελα πάντα την συνεργασία. Αυτοί χρειάζονται πάντα. Εγώ αυτό δεν μπορώ να το κάνω, μ’ αρέσει, μπορώ να το σιγοντάρω, μπορώ να το ακολουθήσω, [...], αλλά μόνη μου να το σκεφτώ όχι, νιώθω ότι έχω... έλλειψη σε αυτόν τον τομέα, [...]... είχα συνεργασία, ναι, είχα συνεργασίες πάντα ναι, ναι, ναι». (Δώρα)

Ως σημαντικό στοιχείο για τη δόμηση της ταυτότητας του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού αναδεικνύεται, επίσης, η επικοινωνία με τους μαθητές, που εκτός από τη σχέση φροντίδας, εμπεριέχει σεβασμό προς αυτούς, αλλά και τήρηση των ορίων στη

σχέση μεταξύ εκείνων και των συμμετεχουσών ως εκπαιδευτικών, που ήδη έχουν αναφερθεί. Η ουσιαστικότερη σχέση με τους μαθητές, που όπως παραδέχονται στην αφήγησή τους, λειτούργησε ως μέσο αυτογνωσίας και καλλιέργειας ενσυναίσθησης για τις ίδιες (*«Εεε... μεγαλώνοντας έμαθα πολλά πράγματα, αυτό θεωρώ ένα, ότι έμαθα πάρα πολλά πράγματα, ότι γνωρίζεις τον εαυτό σου και τα παιδιά [...]*», λέει η Δώρα) συμβάλλει σημαντικά στην κατασκευή της ταυτότητας του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με την άποψη του James-Wilson (2001, σ. 29, όπ. αναφ. στο Day et al, 2006, σ. 603):

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζονται τόσο από το πώς αισθάνονται για τον εαυτό τους όσο και από το πώς αισθάνονται για τους μαθητές τους. Αυτή η επαγγελματική ταυτότητα τους βοηθά να τοποθετήσουν ή να τοποθετηθούν σε σχέση με τους μαθητές τους και να κάνουν κατάλληλες και αποτελεσματικές προσαρμογές στην πρακτική τους και τις πεποιθήσεις τους και τη δέσμευση με τους μαθητές.

Η αλληλεξάρτηση μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας είναι αναπόφευκτη όπως γίνεται φανερό από τις αφηγήσεις και των τριών συμμετεχουσών, από τις οποίες προκύπτει ότι η ενασχόληση τους με την ΠΕ απαιτεί σημαντικές προσωπικές επενδύσεις. Έτσι, γίνεται φανερό ότι η κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητας του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού της ΠΕ/ΕΑΑ βοηθά στην ανάπτυξή τους, τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική.

Ο «οικολόγος» εκπαιδευτικός. Είναι η ταυτότητα που αρχίζει να κατασκευάζεται από την έναρξη κιόλας της αφήγησης, δικαιολογώντας την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την ΠΕ. (*«Τώρα να πω δεν ήρθε, δεν ήταν κεραυνός εν αιθρία. [...] Λοιπόν όταν [...] ξεκίνησε αυτή η πρόταση από έναν διευθυντή στο σχολείο, δεν ήμουν και ... δεν ήμουν και ... άσχετη με το θέμα, γιατί ... πάντα με ενδιέφερε το καθαρό περιβάλλον»*, λέει η Μάχη). Η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και η ανάγκη λήψης μέτρων για την προστασία του γίνονται έντονα αντιληπτές από τις συμμετέχουσες, γεγονός που τις ευαισθητοποιεί προσωπικά και τους δημιουργεί την υποχρέωση να ευαισθητοποιήσουν τους αυριανούς πολίτες (*«Νομίζω, ναι, εγώ δηλαδή αυτό... η αγάπη μου για το περιβάλλον, την οποία θες να τη μεταλαμπαδεύσεις και στα παιδιά, είναι αυτό πολύ, το ότι κινδυνεύει...»*) και λειτουργεί ως καταλύτης για την εμπλοκή τους με την ΠΕ και την εμφάνιση και των υπολοίπων ταυτοτήτων.

«Ήταν καθοριστική η μεγάλη πυρκαγιά που... Αυτό με τάραξε, γιατί ένιωσα ότι είμαι σε μια περιοχή που είναι πολύ ευαίσθητη – οικολογικά - και ... θεώρησα ότι πρέπει και τα παιδιά στο σχολείο που είναι μέσα σε μια τέτοια περιοχή να γνωρίζουν κάποιες

βασικές λειτουργίες του δάσους, της θάλασσας, όλων των οικολογικών συστημάτων που είχαν στην περιοχή τους εδώ πέρα, το δάσος δίπλα, δίπλα μας το δάσος [...]», λέει η Δώρα.

Η ταυτότητα του «οικολόγου» εκπαιδευτικού ανακατασκευάζεται με τη βοήθεια και άλλων αφηγηματικών πόρων κατά την εξέλιξη της αφήγησης και συνεχώς διευρύνεται αποκτώντας όχι μόνο περιβαλλοντική αλλά και κοινωνική και πολιτική διάσταση:

«Είχα σχέση με την οικολογία, σαν έννοια, [...] πάντα είχα μια έτσι ... σκέψη προς την οικολογία και ότι η οικολογία και το περιβάλλον είναι κάτι το οποίο δεν πρέπει να το αφήνουμε έξω ακόμα και από τα πολιτικά μας ... δρώμενα και σκέψεις γιατί θα έρθει κάποια στιγμή που το περιβάλλον θα εκδικηθεί [...]», λέει η Μάχη.

Η Μάχη, μάλιστα, παρουσιάζεται ως μια εκπαιδευτικός που θεωρεί ότι η δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης είναι εξίσου σημαντική με την παροχή επιστημονικών γνώσεων στους μαθητές, καθώς, στοχευόμενη, διατυπώνει την αξιολογική κρίση:

«[...] εδώ είναι εξίσου σημαντικό με τη γνώση που παίρνεις. Δηλαδή η ενασχόληση σου [με την ΠΕ] και η προστασία του περιβάλλοντος είναι το ίδιο σημαντικό με τις γνώσεις που παίρνεις για να γίνεις επιστήμονας. Το ίδιο σημαντικό είναι».

Η Ελένη πάλι, σκεπτόμενη, καταθέτει τον προβληματισμό της για την ανάγκη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των τωρινών και αυριανών πολιτών καθώς:

«Αν μέσα στο χώρο του σχολείου δεν υπάρχουν έστω αυτά τα 15, 20 παιδιά κάθε χρόνο τα οποία θα μνηθούνε και θα γνωρίζουνε κάποια πράγματα για να σεβαστούνε το περιβάλλον, τι θα γίνουμε στο τέλος; Εμένα με πιάνει απελπισία κάθε φορά».

Ίσως είναι η ταυτότητα που επεξηγεί περισσότερο την υιοθέτηση από τις συμμετέχουσες της ιδιότητας του εκπαιδευτικού της ΠΕ που πλέον θεωρούν ότι τις χαρακτηρίζει και την αδιαμφισβήτητη δέσμευσή τους σε αυτήν παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Ο εκπαιδευτικός ως «υπεύθυνος και ενεργός πολίτης-ακτιβιστής». Είναι η ταυτότητα που υπόκειται στις περισσότερες ανακατασκευές κατά τη διάρκεια της αφήγησης εμπλουτιζόμενη συνεχώς από ‘θεματικές θέσεις’ που καταθέτουν οι αφηγήτριες και ως αφηγηματικοί πόροι βοηθούν στη συγκρότησή της. Η ταυτότητα του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, που διαφαίνεται μέσα από τις εξιστορούμενες ιστορίες για την πρακτική τους, κάνει τις συμμετέχουσες να αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού της ΠΕ ως του αφοσιωμένου στο καθήκον παιδαγωγού που φέρει την υποχρέωση και την ευθύνη («Άρα έχουμε και εμείς την ευθύνη μας», σύμφωνα με τη Μάχη), να ενημερώσει («θεώρησα ότι πρέπει και τα παιδιά στο σχολείο που είναι μέσα σε μια τέτοια περιοχή να γνωρίζουν κάποιες βασικές λειτουργίες του δάσους, της θάλασσας, όλων των οικολογικών συστημάτων που είχαν στην περιοχή τους», λέει η Δώρα), να

ευαισθητοποιήσει σε θέματα του περιβάλλοντος, να καλλιεργήσει δεξιότητες για την προστασία του, να αναπτύξει την κριτική σκέψη, την υπευθυνότητα και την ικανότητα για δράση στους μαθητές, να καλλιεργήσει αξίες, να διεκδικήσει μαζί με αυτούς και για αυτούς κοινωνική δικαιοσύνη και καλύτερη ποιότητα ζωής σε ένα αειφόρο πλανήτη. Η ταυτότητα αυτή, δηλαδή, εκφράζει τον κοινωνικό ακτιβισμό των συμμετεχουσών μέσω της πρακτικής τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ. Ειδικότερα, ως εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ επιδιώκουν την όσο το δυνατόν πληρέστερη ενημέρωση των αυριανών και σημερινών πολιτών για θέματα που τους αφορούν, έχοντας πίστη στην ατομική και συλλογική ικανότητα των ανθρώπων να δημιουργούν δυνατότητες για την επίλυση προβλημάτων, κριτική προσέγγιση και αναστοχασμό για την αξιολόγηση ιδεών, προβλημάτων και πολιτικών (Sachs, 2001), δημιουργώντας τις συνθήκες για τη χειραφέτηση των πολιτών μέσω της υιοθέτησης μιας ακτιβιστικής προσέγγισης στην πρακτική τους. Η ταυτότητα του «ακτιβιστή», με τον τρόπο που περιγράφεται παραπάνω, αναδύεται μέσα από τις αφηγήσεις για την πρακτική των συνεντευξιαζόμενων και το δημοκρατικό τους λόγο, ενώ ο συνεχής τους αναστοχασμός ακόμα και κατά τη διάρκεια της αφήγησης φανερώνει την προσήλωση τους στους παραπάνω στόχους και στην ευθύνη που νιώθουν ότι έχουν για να τους επιτύχουν. Για παράδειγμα παρατίθεται ο προβληματισμός/αναστοχασμός της Μάχης:

«Αν νομίζεις εσύ, ότι εδώ η ΠΕ συμβάλλει σε αυτό, στην ομαδικότητα, στην ομαδική σκέψη; Συμβάλλει; Ωραία. Συμβάλλει. Συμβάλλει καθοριστικά; 100% ; [...] Γίνεται δουλειά κατά μεγαλύτερο ποσοστό στα σχολεία συλλογικά; [...] Μμμ... Αλλά και να δουλεύουν και ομαδικά μέσα στην περιβαλλοντική πρέπει να προσέξουμε».

Λέγοντας τα παραπάνω σκέφτεται και συνειδητοποιεί:

«Και εγώ ιδιαίτερα να προσέξω αυτήν την ομαδικότητα, το κάνω δεν λέω, νομίζω πρέπει σε περισσότερο βαθμό δηλαδή να δουλεύουν και ομαδικά στην περιβαλλοντική», και γενικεύει διατυπώνοντας τη θεωρία ότι η ομαδική εργασία *«να μην είναι από πάνω προς τα κάτω, [αλλά] από κάτω προς τα πάνω»,* να προκύπτει δηλαδή ως η ενδεδειγμένη και αναγκαία πρακτική για την επίλυση προβλημάτων από τους ίδιους τους μαθητές, οδηγώντας στη χειραφέτησή τους.

Μέσα από την εξιστόρηση της πρακτικής τους οι τρεις εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν και οι ίδιες τις δράσεις στις οποίες οδηγούνται κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων τους και κατασκευάζουν διαδοχικά την ταυτότητα του «ενεργού πολίτη-ακτιβιστή» εκπαιδευτικού:

«... και τα παιδιά βλέπανε ότι ... πρέπει να ζητάς για να παίρνεις, ήθελα και αυτό να τους μάθω, εγώ πολύ σημαντικό θεωρώ να μπορούν τα παιδιά να αντιδρούν στο τι

γίνεται στο άμεσο περιβάλλον τους, ότι δεν τους χαρίζονται όλα, ότι χρειάζεται να διεκδικήσεις πράγματα από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο... Και αυτό με ενδιαφέρει...», λέει η Δώρα

συμπληρώνοντας την περιγραφή δράσεων διαμαρτυρίας και διεκδίκησης στις οποίες συμμετείχε η περιβαλλοντική της ομάδα, θέλοντας να παρουσιαστεί ως εκπαιδευτικός που επιδιώκει να καλλιεργήσει την ικανότητα για δράση στους μαθητές.

Από την άλλη, η Μάχη, μέσα από την αφήγησή της, προσπαθεί να παρουσιάσει την προσπάθειά της για καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και της ικανότητας για δράση στους μαθητές της, αφήνοντας να φανεί η κοινωνική, οικονομική και πολιτική διάσταση που υιοθετεί στην προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων:

« Ήθελα να βάλω μέσα στα παιδιά όχι απλά αυτό που θέλουμε και λέμε ‘ενεργός πολίτης’, και ‘ευαισθητοποίηση’. Ναι, αλλά τι κάνεις εσύ για αυτό... Ότι πράγματα συμβαίνουν γύρω σου, αλλά πρέπει να έχεις γνώση. Και η γνώση δεν είναι μόνο τι συμβαίνει περιβαλλοντικά αλλά και τι σημαίνει πολιτικά. Ποιοι έχουν κέρδος από όλο αυτό, τι είναι ο νόμος και ποιος νόμος πρέπει να παρθεί, πόσο υπεύθυνο είναι το κράτος για να μας φέρει στην κατρακύλα ή στην αναβάθμιση. Και εσύ είσαι μέρος του προβλήματος. [...] Διαμαρτυρία, διεκδίκηση. Ότι εδώ είσαι εσύ. Και όταν λέω ενεργός, δεν σημαίνει απλά ότι βάζω το σκουπιδάκι μου στο καλάθι, αλλά αγωνίζομαι μέσα στην τοπική αυτοδιοίκηση, στα δρώμενα της τοπικής [αυτοδιοίκησης] και της πολιτικής, [...]. Τι συμβαίνει, πώς συμβαίνει και γιατί συμβαίνει».

Η επιλογή της Δώρας να αποκαλύψει τα συναισθήματα που ένιωσε βλέποντας παλιούς μαθητές να συμμετέχουν σε διαμαρτυρία συμβάλλει επίσης στην κατασκευή της ταυτότητας αυτής:

«Φέτος λοιπόν όταν κατεβήκαμε για τη διαμαρτυρία στα ΧΥΤΑ, κοιτάω και ποιοι ήταν κάποιοι αυτοί που κρατούσανε... τα πανό; Οι παλιοί μαθητές μου που είχα στην περιβαλλοντική, συγκινήθηκα όταν τους είδα, αυτοί τώρα 35, 36, έχουν κάνει ένα σύλλογο «εν δράσει», “κυρία”, αυτό, αγκαλιές, φιλία, “βρε σεις, τους λέω, εδώ είσαστε;” “πού θα είμαστε; λέει, κυρία”. Λοιπόν αισθάνθηκα ότι ... λέω κοίταξε να δεις κάτι έσπeira, κάτι έσπeira [...]».

Επιπλέον, το γεγονός ότι μοιράζεται με την ερευνήτρια την αγωνία της για την επίτευξη των στόχων της ΠΕ που υλοποιεί, με αφορμή τη συνάντηση που περιέγραψε, («Εγώ φέτος πρώτη χρονιά ένιωσα ότι κάτι κάνω γιατί μέχρι τώρα δεν ήμουν και πολύ σίγουρη») αλλά και τη συνάντηση με παλιά μαθήτριά που ως εκπαιδευτικός πλέον ασχολείται με την ΠΕ («σε ένα σεμινάριο ΠΕ που ήταν η μικρή που έχει γίνει... και αυτή ήτανε από τους μαθητές της περιβαλλοντικής, και αυτή, λέω κοίταξε να ... ήξερε, είχε μια ιδέα, ακολούθησε και αυτή αυτό το πράγμα, μπήκε μέσα σε αυτό το ... τα σεμινάρια και αυτά») καθώς και την ικανοποίηση που αισθάνεται από μηνύματα που λαμβάνει από γονείς

μαθητών («Βέβαια, κάποιες φορές με βρίσκουν μαμάδες, [...] “τι τα ’χεις κάνει τα παιδιά μας, δεν μπορούμε να πετάξουμε ούτε χαρτάκι στην παραλία”. Ναι, κι αυτό το έχω εισπράξει. Ναι. Δηλαδή μου το έχουν αναφέρει και αυτό»), αποκαλύπτει το υψηλό αίσθημα ευθύνης που τη διακατέχει και το οποίο συνδιαμορφώνει την ταυτότητα του «υπεύθυνου, ενεργού πολίτη, ακτιβιστή» εκπαιδευτικού.

Παρατηρώντας τη διαδικασία κατασκευής ταυτότητας από τις εκπαιδευτικούς.

Τα παραπάνω αποσπάσματα από την αφήγηση της Δώρας αποτελούν καλά παραδείγματα του πώς η αφήγηση χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος κατασκευής και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας. Μέσα από την περιγραφή των παραπάνω χαρακτηριστικών συμβάντων, διαφαίνεται μια αλλαγή στην ταυτότητα της Δώρας από έναν εαυτό με λιγότερη αυτοπεποίθηση σε έναν εαυτό με περισσότερη αυτοπεποίθηση (Thomas & Beauchamp, 2007) όσον αφορά στις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει ως εκπαιδευτικός της ΠΕ. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η πεποίθηση της Δώρας ότι είναι κάποιος πετυχημένος ως εκπαιδευτικός της ΠΕ όταν συμβάλλει στην αλλαγή συμπεριφοράς και στην ενεργοποίηση των αυριανών πολιτών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ‘θεματικές θέσεις’ από τις συμμετέχουσες. Ορισμένες χρησιμοποιούνται ώστε να διαφανεί σαφώς η ρητή αποστασιοποίηση τους από συγκεκριμένες συμπεριφορές, ιδέες και δραστηριότητες άλλων ατόμων. Αυτό φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα από την αφήγηση της Δώρας, όπου εκδηλώνει την έντονη αντίθεσή της σε συμπεριφορές συναδέλφων, προβάλλοντας ταυτόχρονα τις δικές της αξίες. Στο απόσπασμα αναδύεται το ζήτημα της εκπόνησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων τα οποία χρησιμοποιούνται ως βιτρίνα για την πραγματοποίηση εκδρομής χωρίς να υλοποιούνται ουσιαστικά:

«[...] γίνονται και άλλα προγράμματα σε εισαγωγικά που γίνονται στοχευμένα για να πάνε μια εκδρομή και αυτά με στεναχωρούν πολύ, γιατί λέω τι μαθαίνουμε στα παιδιά; [...] μπαίνουν μέσα στις τάξεις και τους λένε “θα κάνουμε ένα ‘μούφα’ πρόγραμμα..... μη στεναχωριόμαστε, δεν θα χρειαστεί να ’ρθείτε και θα πάμε στο ... Βερολίνο”. Ναι, με στενοχωρεί πολύ, πάρα πολύ, με στενοχωρεί πάρα πολύ αυτό το πράγμα [...] λέω το πρόγραμμα έχει ένα συγκεκριμένο στόχο, έχει ωράριο που πρέπει να γίνεται, πώς καταστρατηγούνται όλα αυτά; [...] Δεν μπορεί να επιβραβεύονται χωρίς να έχουν κάνει μια δουλειά. Γιατί διδάσκεις στα παιδιά αυτή τη στιγμή, τι; [...]».

Η Δώρα νιώθει ότι τέτοιες ενέργειες δεν συνάδουν με την εικόνα του εκπαιδευτικού που έχει χρέος να εμπνέει και να εμφυσά αξίες στους μαθητές. Η αντίθεση της ως προς αυτές τις ενέργειες και η απόρριψη αυτών των συμπεριφορών αποκαλύπτουν το δικό της αξιακό σύστημα, σύμφωνα με το οποίο οι καθηγητές:

«είμαστε παράδειγμα για τα παιδιά, μας βλέπουν, μας παρατηρούν, μας παρακολουθούν, πώς φέρεσαι, τι κάνεις. [...] να δείχνουμε ότι εμείς πρώτα είμαστε σωστοί, πώς θα σε ακολουθήσουν τα παιδιά;»

Άλλες θεματικές θέσεις χρησιμοποιούνται, ωστόσο, ως ρητές και θετικές αναφορές στην εικόνα την οποία θα ήθελαν να δώσουν ως εκπαιδευτικοί. Μέσα από τις συζητήσεις με τις συμμετέχουσες διαφαίνεται η σημασία που δίνουν στην αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, την ανταλλαγή απόψεων, την έμπνευση και τη μεταλαμπάδευση γνώσεων που οδηγεί στην ενσωμάτωση πληροφοριών και στάσεων στο δικό τους γνωστικό, παιδαγωγικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό και ψυχολογικό απόθεμα.

Για παράδειγμα, η Δώρα, αφηγούμενη, ανακαλεί στη μνήμη της τα πρώτα της βιώματα ως εκπαιδευτικού και φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι στα σχολεία υπήρχαν παλιότερα εκπαιδευτικοί που έπαιζαν το ρόλο του μέντορα για τους νεότερους. Σε αυτούς κατατάσσει και τους συναδέλφους που γνώρισε ως νεοδιόριστη να ασχολούνται με τα «θεατρικά» και άλλες καινοτόμες δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος, τους θαύμασε, επηρεάστηκε και έμαθε από αυτούς, θεωρώντας τους ως ένα πρότυπο προς ταύτιση:

«Εγώ θυμάμαι οι παλιοί καθηγητές νοιαζόντουσαν για το σχολείο, για Να, θυμάμαι ήταν μια φιλόλογος παλιά, [...], όταν πήγα εγώ, που έκανε θέατρο πριν από μένα, το λάτρευε το σχολείο που ήταν τώρα, είχε πολεμήσει στο να γίνει αυτό το καινούργιο σχολείο που εγώ βρέθηκα, [...]. Άντε Δώρα, έλα να φτιάξουμε αυτό, έλα... Βρήκα δηλαδή και εγώ άλλους πιο παλιούς που είχαν μεράκι για το σχολείο».

Η Μάχη εμπνέεται από «το πάθος των συναδέλφων που έχω γνωρίσει [...] και δουλειές άλλων συναδέλφων», ενώ θεωρεί σημαντική την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ («εμένα μου αρέσει [...] να βρίσκομαι σε έναν χώρο που μπορώ να βρω ανθρώπους, εκπαιδευτικούς, συναδέλφους να χαρούμε μαζί αυτό που κάνουμε, να πάρω και να δώσω. Ε, να παίζουμε, να διασκεδάσουμε και να ανταλλάζουμε εμπειρία»).

Ακόμα φαίνεται ότι θεωρεί πετυχημένο τον εκπαιδευτικό που βάζει όρια στη σχέση του με τα παιδιά, και που ενώ είναι πολύ έμπειρος και ικανός, είναι αφοσιωμένος στους στόχους του προγράμματος και όχι στη δική του προβολή.

«Στο σχολείο συνεργάστηκα με μια κοπέλα, μια γυμνάστρια, ήρθε για μια χρονιά, χρόνια κάνει περιβαλλοντική, και εκείνη με βοήθησε, είδα με άλλο μάτι την περιβαλλοντική, με άλλους τρόπους δηλαδή, [...]. Είναι φοβερή, έχει μάθει να βάζει όρια και έχει και πολλή ικανότητα [...]. Και δεν το βλέπει ... το να προβάλλει τη δουλειά της. Είναι πολύ ήπιων τόνων, είναι πολύ διακριτική».

Μέσα από την περιγραφή άλλων ατόμων και τη θετική αξιολόγηση των στάσεων και συμπεριφορών αυτών, η Μάχη σκιαγραφεί πώς αυτή θα ήθελε να γίνει ώστε να θεωρείται πετυχημένη στο ρόλο του εκπαιδευτικού της ΠΕ. Μιλώντας για το πάθος, τις ωραίες δουλειές, την αλληλεπίδραση, την ικανότητα, τα όρια, τη διακριτικότητα άλλων αναγνωρίζει αξίες, δεξιότητες και πρακτικές που επιθυμεί να κατέχει και η ίδια ως εκπαιδευτικός της ΠΕ.

Τα παραπάνω αποσπάσματα αποτελούν κάποια παραδείγματα για το πώς η αφηγηματική τοποθέτηση (αρνητική ή θετική) χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος κατασκευής και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, όπως λέει και η Søreide (2006), μέσα στις αφηγήσεις των τριών εκπαιδευτικών. Επίσης, αποκαλύπτουν ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών ανακατασκευάζεται συνεχώς μέσα από μια συνεχή διαδικασία απόκτησης εμπειρίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους και συνεπώς πρόκειται για μια συνεχώς μεταβαλλόμενη οντότητα (Day et al., 2006).

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει κατά την ανάλυση των αφηγήσεων το γεγονός ότι υπάρχουν ιστορίες που αναφέρονται σε μια πραγματική ισχύουσα κατάσταση ενώ υπάρχουν και αφηγήματα στα οποία εμπεριέχονται αναστοχασμοί, σκέψεις, προβληματισμοί, αλλά και καταστάσεις που αναμένονται στο μέλλον να συμβούν. Για παράδειγμα δηλώσεις όπως «εγώ νομίζω ότι είμαι μια αυστηρή καθηγήτρια, δεν είμαι μια καθηγήτρια που θα την κάνουν ότι θέλουν μέσα στην τάξη, έχω όρια» αποτυπώνουν μια ‘πραγματική’ ταυτότητα ενώ δηλώσεις όπως «είναι ένα θεματάκι πώς θα διαχειριστώ αυτό», εκφράζουν επιθυμία και δέσμευση για βελτίωση και αναδεικνύουν μια ‘προς καθορισμό’ ταυτότητα που διακρίνεται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, όπως λένε και οι Sfard & Prusak (2005). Αυτή η εξελικτική αυτή διαδικασία γίνεται περισσότερο φανερή στην αφήγηση της Μάχης. Η Μάχη αφηγούμενη ιστορίες για την ‘καριέρα’ της στην ΠΕ παρακολουθεί και η ίδια, μέσα από την αφήγησή της, την εξέλιξη της πρακτικής της, η οποία ακολουθεί τις κατασκευές και ανακατασκευές της ταυτότητας της. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, αλλά και τον αναστοχασμό, τις σημαντικές στιγμές και την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης, φαίνεται να διαπραγματεύεται στοιχεία της πρακτικής της και

άλλοτε να τα ισχυροποιεί/επιβεβαιώνει, άλλοτε να τα αμφισβητεί και άλλοτε να δεσμεύεται στην τροποποίηση ή βελτίωση τους (*«Και εγώ ιδιαίτερα να προσέξω αυτήν την ομαδικότητα, το κάνω δεν λέω, νομίζω πρέπει σε περισσότερο βαθμό δηλαδή να δουλεύουν ομαδικά στην περιβαλλοντική»*).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι οι έξι κατασκευές ταυτότητας είναι παρούσες και στις τρεις συνεντεύξεις, αλλά εξυπηρετούν ενίοτε διαφορετικούς σκοπούς. Για παράδειγμα η ταυτότητα του «φροντιστή και χρήσιμου» εκπαιδευτικού, στη Δώρα εκδηλώνεται περισσότερο μέσω της παροχής γνώσεων και ευκαιριών, ευαισθητοποίησης, καλλιέργειας δεξιοτήτων, αξιών, ικανότητας για δράση. Στη Μάχη εκφράζεται κυρίως μέσω της καλλιέργειας πολιτικής συνείδησης, κριτικής σκέψης και ικανότητας για δράση, ενώ στην Ελένη μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων και δημιουργίας ενός καινοτόμου περιβάλλοντος μάθησης που προσφέρει ευχαρίστηση στους μαθητές και τους φέρνει πιο κοντά στη διδακτική διαδικασία.

Η αλληλένδετη σχέση ταυτότητας - πρακτικής

Εν τούτοις, αποκλειστικός στόχος της έρευνας δεν είναι να περιγράψει ή να καθορίσει ποια ταυτότητα διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ ως ομάδα ή άτομα, αλλά να φωτίσει πώς η ταυτότητά τους κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται μέσα από την αφήγηση της βιωμένης εμπειρίας από την πρακτική τους στην ΠΕ. Ως εκ τούτου, με την ανάδειξη παραδειγμάτων από τις ιστορίες που έχουν επιλέξει να αφηγηθούν οι εκπαιδευτικοί, η επικέντρωση γίνεται στον τρόπο με τον οποίο η κατασκευή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια διαδικασία τοποθέτησης και διαπραγμάτευσης (Søreide, 2006), όπως φάνηκε παραπάνω. Η διαδικασία αυτή αποκαλύπτει τη σύνδεση ή καλύτερα την αμφίδρομη σχέση μεταξύ της ταυτότητας των εκπαιδευτικών της ΠΕ και της πρακτικής τους. Δηλαδή, πώς η ταυτότητα δομείται μέσα από την πρακτική, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, και πώς με τη σειρά της επηρεάζει την πρακτική, όπως θα διαφανεί στη συνέχεια μέσα από τις αφηγήσεις για την πρακτική τους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, από την αφήγησή της Δώρας, η εκτεταμένη αναφορά στη δράση που χαρακτηρίζει ως την πιο πετυχημένη στην πολύχρονη πορεία της και η οποία θεωρεί ότι αντικατοπτρίζει την πρακτική της στο σύνολό της. Με τη λεπτομερή ζωντανή περιγραφή και την επανειλημμένη έκφραση των θετικών συναισθημάτων της (*«Ήταν μια εξαιρετική εμπειρία», «...μας είχε αρέσει πάρα πολύ γιατί*

είχαν τρελαθεί και τα μικρά αυτά και τα δικά μας ένιωσαν πολύ σημαντικά», «Αυτή ήταν εξαιρετική δράση.....», «ήταν ενθουσιασμένα τα παιδιά», «το 'χανε καταευχαριστηθεί εξαιρετικά») αφήνει να διαφανεί πώς οι πολλαπλές ταυτότητες που αναφέρθηκαν με προεξάρχουσα εκείνη του «φροντιστή και χρήσιμου» εκπαιδευτικού καθοδηγούν την πρακτική της ενώ ταυτόχρονα ανατροφοδοτούνται από αυτήν. Οι πτυχές της πρακτικής της ξετυλίγονται καθώς αφηγείται το βίωμα της από τη δράση στο πεδίο

«Εκεί στο δάσος κάναμε ένα πολύ ωραίο πρόγραμμα... Κάναμε ένα πολύ ωραίο παιχνίδι. Αυτό θεωρώ ότι είχε τη μεγαλύτερη επιτυχία σε όλα μου τα χρόνια, γιατί καλέσαμε μια τάξη του Δημοτικού και τα δικά μας παιδιά γίνανε ξεναγοί του δάσους στα παιδάκια του Δημοτικού. Αυτό ήταν εξαιρετικό. Ήταν ένα παιχνίδι. [...]»,

Η αίσθηση του χρέους να συμβάλλει στην προστασία του δάσους, (*«[...]η αγάπη μου για το περιβάλλον, την οποία θες να τη μεταλαμπαδεύσεις και στα παιδιά, είναι αυτό πολύ, το ότι κινδυνεύει...»*), που εκπορεύεται από την ταυτότητα του «οικολόγου» εκπαιδευτικού, την επιφορτίζει με την υποχρέωση να καταστήσει τους μαθητές της γνώστες της ιδιαίτερης οικολογικής του αξίας

«... πρέπει και τα παιδιά στο σχολείο που είναι μέσα σε μια τέτοια περιοχή να γνωρίζουν κάποιες βασικές λειτουργίες του δάσους, της θάλασσας, όλων των οικολογικών συστημάτων που είχαν στην περιοχή τους εδώ πέρα, το δάσος δίπλα, δίπλα μας»,

και της παρείχε την έμπνευση και την ενέργεια να οργανώσει την προετοιμασία και την υλοποίηση αυτής της πολύπλευρης δράσης στο πεδίο, που αναδεικνύει εκτός των άλλων τη θέση του παιχνιδιού ως καινοτομία στη διαδικασία της μάθησης. Η «εξαιρετική» αυτή δράση, *«το παιχνίδι»*, που βασιζόταν σε ένα παραμύθι σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά αναζητούσαν μια νεράιδα που είχε χαθεί, ακολουθούσε μια διαδρομή μέσα στο δάσος που περιλάμβανε διάφορους σταθμούς. Η διαδρομή είχε επιλεγεί από τη Δώρα και τη συνάδελφό της με γνώμονα αυτά που ήθελαν να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές, μικρούς και μεγάλους. Σε κάθε σταθμό οι μικροί μαθητές του Δημοτικού έρχονταν σε επαφή με μια λειτουργία του δάσους. Ξεναγοί τους σε αυτή τη διαδρομή της γνώσης και ευαισθητοποίησης ήταν τα μεγαλύτερα παιδιά του Γυμνασίου, οι μαθητές της Δώρας, που είχαν προετοιμαστεί για το ρόλο αυτό και τον υποστήριζαν με μεγάλη επιτυχία.

«Και αυτά όλα τα έκαναν τα παιδιά. Δηλαδή αυτός που ήταν υπεύθυνος για την ομάδα, για τα σκουπίδια έπρεπε αυτός να τα πει στα παιδάκια τα μικρά, τα πρωτάκια, αν θα πρέπει να ανακυκλωθεί».

Η Δώρα πήρε τεράστια ικανοποίηση από τη δράση αυτή. Δηλώνει ότι ήταν μια εμπειρία που την έχει καθορίσει και έχει διαμορφώσει την πορεία της στην ΠΕ και γι'

αυτό θέλει να τη μοιραστεί και με άλλους συναδέλφους, (*«το συνιστώ ανεπιφύλακτα»*). Η ικανοποίηση της προέρχεται από τα θετικά αποτελέσματα που πιστεύει ότι είχε στους μαθητές της, σύμφωνα με τις αρχές που θεωρεί ότι πρεσβεύει η ΠΕ, αγάπη και σεβασμό για το περιβάλλον, γνώση, καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανότητας για δράση, ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη ενσυναίσθησης, καθώς και την ανάπτυξη σε αυτούς υπευθυνότητας και αυτοπεποίθησης.

«[...] και τα δικά μας ένιωσαν πολύ σημαντικά ότι κάνουνε αυτό, [...] τα δικά μου τα παιδιά ένιωσαν πολύ υπεύθυνα ότι κατάφεραν να βγάλουν σε πέρας ένα τέτοιο μεγάλο πρόγραμμα, [...] νομίζω ότι αυτά που έπρεπε να πούνε τα ίδια στους μικρούς μαθητές τα είχαν μάθει πολύ καλά, γιατί αν δεν το διδάξεις, λέει, δεν το αφομοιώνεις, λοιπόν, έπρεπε λοιπόν να διδάζουνε στους άλλους, στα άλλα παιδιά [...]. Ήταν τα παιδάκια αυτά... που είχαν πια αποκτήσει όμως μια εε... έτσι αυτοπεποίθηση και δεν κωλόνανε πουθενά [...].»

Το γεγονός ότι η Δώρα θεωρεί σημαντική την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της αυτοπεποίθησης στους μαθητές και αυτό επιδίωξε να επιτύχει, μεταξύ των άλλων, μέσω αυτής της δράσης αλλά και η ικανοποίηση που ταυτόχρονα άντλησε βλέποντας τα παιδιά ευχαριστημένα, αναδεικνύει αφενός την ταυτότητα του «φροντιστή και χρήσιμου» εκπαιδευτικού και αφετέρου την επίδραση της ταυτότητας αυτής στην εκπαιδευτική της πρακτική.

Η Δώρα καθιστά φανερό μέσα από την αφήγηση ότι αυτή η δράση έχει καθορίσει τη μετέπειτα πορεία της και έχει συμβάλει στη μετεξέλιξη της ταυτότητάς της, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή της. Η μετεξέλιξη αυτή προερχόμενη όχι μόνο από τη συγκεκριμένη δράση αλλά και από την πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ οδήγησε με τη σειρά της στην υιοθέτηση μιας δυναμικής και εξελισσόμενης πρακτικής που φαίνεται να έχει επηρεάσει θετικά την αυτοεικόνα της ως εκπαιδευτικού γενικότερα και να έχει συμβάλει στην επαγγελματική της εξέλιξη.

«[...] με βοήθησε και στα μαθήματα η περιβαλλοντική, δηλαδή ο τρόπος προσέγγισης της περιβαλλοντικής, τα σεμινάρια αυτά που έκανα δηλαδή για την περιβαλλοντική εε... με βοήθησαν και μέσα στην τάξη μετά, δηλαδή έχω μια άλλη εμπειρία ..., να χωρίσω τα παιδιά σε ομάδες, να μπορέσω να κάνω κάτι διαφορετικό μέσα στην τάξη, αν θέλω, έχω αποκτήσει μια εμπειρία μέσα από όλα αυτά τα χρόνια ...».

Η Μάχη από την άλλη, αυτοπροσδιορίζεται ως άνθρωπος στον οποίο η οικολογική συνείδηση εξελίσσεται σε κοινωνική και πολιτική συνείδηση. Αυτό συμβαίνει μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η οργάνωση της κοινωνίας και οι πολιτικές αποφάσεις οδηγούν σε υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, όπως υποστηρίζει και η Φλογαΐτη (2006). Ο

αυτοπροσδιορισμός αυτός, ως έκφραση προσωπικής ταυτότητας, λειτουργεί για τη Μάχη ως οργανωτική αρχή κατά την άσκηση της πρακτικής της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ αλλά και της καθημερινής της πρακτικής στο σχολείο και στο γενικότερο επαγγελματικό και κοινωνικό πλαίσιο. Φαίνεται μάλιστα ότι χρησιμοποιεί την προσωπική της ταυτότητα και τις πολιτικές της πεποιθήσεις για να δικαιολογήσει τον τρόπο που επιλέγει να ενεργήσει στην ΠΕ, πράγμα που έχει παρατηρήσει και η MacLure (1993) να συμβαίνει. Η πρακτική της καθορίζεται από «το κοινωνικό γίνεσθαι και το πολιτικό γίνεσθαι» και αντικατοπτρίζεται στα προγράμματα ΠΕ που αναλαμβάνει (*«Τα θέματα που επιλέγω αν δεις δεν είναι τυχαία»*) όπου προβάλλει την πολιτική διάσταση των ζητημάτων και υιοθετεί έναν κινηματικό χαρακτήρα στις δράσεις που τα συνοδεύουν. Θεωρεί ότι τα προγράμματα ΠΕ πρέπει να κινητοποιούν τη σκέψη των μαθητών και μέσω αυτών και των οικείων τους σε ζητήματα που πολλές φορές δεν είναι άμεσα ορατά, κι αυτό επιδιώκει μέσω των προγραμμάτων που σχεδιάζει και υλοποιεί με την περιβαλλοντική ομάδα

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν κάποια προγράμματα που θεωρεί σταθμούς στην πορεία της στην ΠΕ όπως το πρόγραμμα για το νερό, ως *«εμπόρευμα ή δημόσιο αγαθό»* υπό το πρίσμα της ιδιωτικοποίησής του,

«[...] συζητιόταν πάρα πολύ, η ιδιωτικοποίηση του νερού. Ε, και εδώ είπα, εδώ, εδώ είμαστε. Και αυτό ήταν και το αγαπημένο μου πρόγραμμα από όλα [...]»,
το πρόγραμμα για το δάσος *«σαν δημόσιο αγαθό πάλι»*

«βάλαμε και το θέμα των καταπατήσεων, της ανάγκης των δασικών χαρτών, [...]»,
αλλά και το ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων

«[...] γιατί έμπαινε το θέμα στην [περιοχή μας], του σταθμού μεταφόρτωσης απορριμμάτων, του ΣΜΑ. Οπότε λέω, ευκαιρία να μιλήσω με τα παιδιά για το ΣΜΑ, γιατί ήταν όλοι οι κάτοικοι κατά, να μιλήσω για το ΣΜΑ, να μπει αυτό σαν θέμα, ότι ναι ... ναι μας ενδιαφέρει η καθαριότητα και η διαχείριση των απορριμμάτων αλλά είμαστε και εμείς μέρος του προβλήματος και δεν είναι το σωστό να πούμε ότι θέλουμε διαχείριση αλλά όχι κοντά μας».

Η κοινωνική και πολιτική διάσταση στην πρακτική της Μάχης που καθοδηγείται κυρίως από την ταυτότητα του «υπεύθυνου, ενεργού πολίτη-ακτιβιστή» εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα την ανατροφοδοτεί, αναδύεται συνεχώς μέσα από την αφήγησή της. Γίνεται μάλιστα ιδιαίτερα φανερό μέσα από την αντίθεσή της προς την πρακτική άλλων συναδέλφων, ως απόρροια μιας διαφορετικής αντίληψης του ρόλου της ΠΕ.

«Και γι' αυτό να σου πω αυτά τα προγράμματα που βλέπω σε συναδέλφους που είναι έτσι πολύ χαλαρά, εμένα δεν μου κινούν το ενδιαφέρον. Θα μου πεις γιατί; Γιατί όλα

[πρέπει να]έχουν το στίγμα τους. Γιατί τα βάζεις τα παιδιά να σκεφτούν και πιο βαθιά. [...], επειδή με αυτά τα θέματα ήθελα να ασχοληθούν τα διεκδικητικά περισσότερο, τα κινηματικά, έβλεπα και το σχολικό κήπο, ξέρεις το σχολικό κήπο, τώρα σιγά με αυτό θα ασχοληθώ, βέβαια τώρα στην πορεία το είδα και πιο ..., άμβλυνα λίγο τη ματιά μου, ότι και αυτό έχει το ρόλο του, αλλά μην σταθείς μόνο εκεί. Σύνδεσέ το όπως θες. Σύνδεσε το με τους πόρους χα, χα, ε και τη Monsanto, ας πούμε. Σύνδεσέ το. Βάλε και κάτι ακόμα, μωρέ. Βάλε και κάτι ακόμα. Όχι μόνο πόσες μελιτζάνες πήρα και πόσα κολοκυθάκια. Βάλτο λίγο πιο βαθιά. Γιατί κι αυτό έχει νόημα ... Γιατί να σου πω κάτι. Ήρθαν οι γονείς και έλεγαν 'εμείς δεν ξέραμε και μάθαμε από τα παιδιά'. Αυτό και μόνο, τουλάχιστον εμένα τότε στην ιδιωτικοποίηση του νερού, μου έβαλε το ... κίνητρο ότι έχεις και άλλους να ... έχουν και άλλοι να ακούσουν από αυτό, δεν είναι μόνο τα παιδιά, διαχέεται αυτό, οπότε αν μιλήσεις για τη Monsanto και μιλήσεις για το μονοπώλιο αυτό των σπόρων και άλλοι θα ακούσουν, αν τα έχεις επηρεάσει τα παιδιά και έχουν λίγο παθιαστεί [...]'».

Η Μάχη συνειδητοποιεί ότι η ενασχόληση της με την ΠΕ και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω των επιμορφώσεων στην ΠΕ συμβάλλουν στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής πρακτικής ακόμα και κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητας της,

«[...] το εισάγω στα μαθήματα πλέον. Όχι μόνο τη σκέψη και τη λογική της περιβαλλοντικής συνείδησης, αλλά και τις πρακτικές, παιχνίδια, που κάνουμε και μάθαμε στα σεμινάρια, στα ΚΠΕ, τα χρησιμοποιώ εγώ στα άλλα μαθήματα. Πάρα πολύ»,

εξελίσσοντας την ως εκπαιδευτικό στη χρήση περισσότερο ολιστικών και διαθεματικών πρακτικών και παρέχοντάς της αυτοπεποίθηση. Μέσω της εξέλιξης, λοιπόν, της πρακτικής της φαίνεται να ανακατασκευάζεται συνεχώς για τη Μάχη, η ταυτότητα του «επαγγελματία» και του «δημιουργικού και καινοτόμου» εκπαιδευτικού.

Η πρακτική της Ελένης καθοδηγείται κυρίως από την ταυτότητα του «δημιουργικού και καινοτόμου» εκπαιδευτικού που θεωρεί τα προγράμματα ΠΕ *«[...] ένα τρόπο όπου τα παιδιά γνωρίζουνε καινούργια πράγματα, έναν εναλλακτικό τρόπο να μάθεις,[...]»*. Η ανάγκη της για δημιουργία και δράση στο διδακτικό της έργο, λειτουργεί ως όχημα για τη μεταφορά καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στο σχολείο και γίνεται αντιληπτή από ένα ζευγάρι αντιτιθέμενων 'θεματικών θέσεων' που καταθέτει στην αφήγησή της. Σε αυτό τοποθετεί τον εαυτό της ως ένα άτομο καινοτόμο και μεταρρυθμιστικό, που μέσω της πρακτικής του επιδιώκει να μπολιάσει τη σχολική πραγματικότητα με νέες ιδέες και τεχνικές, στοχεύοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των

μαθητών, τοποθέτηση που έρχεται σε αντίθεση με την παγιωμένη «λογική» πολλών συναδέλφων εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

«Είναι αυτή η λογική ότι μάθημα είναι μόνο ξέρω εγώ να έχεις το βιβλίο της φυσικής, των μαθηματικών, να κάνεις ασκήσεις και να γράφεις στον πίνακα ξέρω εγώ και όλα τα άλλα δεν είναι μάθημα. (Χαμογελάει). Ναι, παρόλο που τα χρόνια περνάνε, δυστυχώς μερικές νοοτροπίες δεν αλλάζουν. Είναι τόσο παγιωμένες αντιλήψεις που... (χαμογελάει)».

Η ταυτότητα του «δημιουργικού και καινοτόμου» εκπαιδευτικού συντηρεί και ενισχύει την πεποίθησή της

«[...] ότι η ουσία είναι ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν εναλλακτικές διεξόδους στο σχολείο και πρέπει να ευαισθητοποιούνται με το οτιδήποτε συμβαίνει γύρω τους» και την υποχρέωση που νιώθει ότι πρέπει να συμβάλλει σε αυτό καθώς πιστεύει ότι *«δυστυχώς σαν ... λαός και σαν εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτήν την πλευρά είμαστε πολύ πίσω».*

Η ικανοποίηση που εισπράττει από την αίσθηση ότι δημιουργεί μια ρωγμή στο εκπαιδευτικό σύστημα και από τη θετική ανταπόκριση των μαθητών λειτουργεί ανατροφοδοτικά, συμβάλλοντας στη συγκρότηση της ταυτότητάς της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ και της παρέχει τη δύναμη να συνεχίζει παρά τις πολυποίκιλες δυσκολίες.

Διαστάσεις της πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσα από τις αφηγήσεις τους

Η πρακτική της Δώρας δομείται και αναδεικνύεται διαδοχικά μέσα από τις ιστορίες που επιλέγει να αφηγηθεί προσθέτοντας συνεχώς νέα στοιχεία και συναισθήματα που ανακαλούνται στη μνήμη της από την πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ. Μέσα από την αφήγηση διαφαίνεται επίσης η προσπάθειά της να καταστήσει σαφές ότι είναι σημαντικό για εκείνη να ενθαρρύνονται οι μαθητές να ερευνήσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να εμπλακούν σε αυτά, ώστε να καθίστανται ικανοί να συμβάλλουν στην επίλυσή τους. Έτσι, επιδιώκει οι μαθητές της να συμμετέχουν σε δράσεις που να τους κάνουν να αισθάνονται εμπλεκόμενοι και ενθουσιασμένοι από την εκπαιδευτική εμπειρία. Αυτό εξάλλου γίνεται εμφανές από την ανάγκη της να αναφερθεί στο σύνολο των δραστηριοτήτων και δράσεων που εμπλέκει τους μαθητές, άλλοτε με ιστορίες, άλλοτε με περιγραφές, άλλοτε με φωτογραφικό υλικό και βίντεο, άλλοτε με αναπολήσεις. Μέσα από τη διαδικασία αυτή μοιράζεται με την ακροάτρια τις εμπειρίες της από δενδροφυτεύσεις σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς, συμμετοχή σε καρναβάλια του Δήμου στο οποίο ανήκει το σχολείο της με περιβαλλοντικά μηνύματα απόρροια του εκάστοτε προγράμματος, διεκδικήσεις από το Δήμο, διαμαρτυρίες για

τοπικά προβλήματα, πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της αισθητικής και της λειτουργικότητας του σχολικού χώρου που δημιουργεί στα παιδιά ένα αίσθημα αγάπης και φροντίδας για το χώρο του σχολείου, εκπαιδευτικές επισκέψεις της περιβαλλοντικής ομάδας σε ΚΠΕ και σημεία περιβαλλοντικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος, δημιουργία και διανομή ημερολογίων και άλλων κατασκευών από τα παιδιά που τους καλλιεργούν διάφορες δεξιότητες και τα βοηθούν να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, σύνταξη ερωτηματολογίων που τους μυσούν στη διεξαγωγή μικρών ερευνών, καθιέρωση σήματος της περιβαλλοντικής ομάδας που εκφράζει το ομαδικό πνεύμα και την προσπάθεια για την επίτευξη κοινών στόχων.

Η Δώρα αντιλαμβανόμενη το ρόλο του εκπαιδευτικού της ΠΕ πρωτίστως ως φορέα αξιών, επενδύει στην καλλιέργεια αξιών και επιδιώκει να διαφαίνονται στην πρακτική της καθ' όλη την έκβαση του εκάστοτε προγράμματος:

«... να τους δώσω αξίες... πολύ σημαντικό, νιώθω ότι δεν έχουν, πελαγωμένα είναι, πελαγωμένα... δεν ξέρουνε... τι είναι το σωστό, τι είναι το λάθος, πού πρέπει να πατήσουνε, πού πρέπει να οδηγηθούνε, τι έχει αξία, δεν ξέρουνε τα παιδάκια [...] είναι σε μια σύγχυση[...].»

Η συνέπεια, η εντιμότητα, η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί παράδειγμα ήθους για τους μαθητές και η προσήλωση στο στόχο ως πτυχές της ταυτότητάς της αντανakλώνται στις ενέργειες της κατά τη δημιουργία της περιβαλλοντικής ομάδας και τη θέσπιση ενός πλαισίου λειτουργίας της:

«[...] το βάζω σαν προϋπόθεση, όποιος δεν μπορεί, δεν είναι μέλος της ομάδας, το βάζω προϋπόθεση δηλαδή, δεν μπορώ να κοροϊδεύω ή θα κάνουμε κάτι ή δεν θα κάνουμε. [...] Ποτέ δεν τους έχω πει από την αρχή αν θα πάνε εκδρομή [...]σε όλες μου τις ομάδες, όσα παιδιά ξεκινούνε φτάνουνε συνήθως μέχρι τέλους εκτός αν παρασυρθούν δυο τρία και έρθουνε για την εκδρομή [...], τα οποία αυτά σταματάνε. Γιατί εγώ τους βάζω όριο, ότι δυο συνεχόμενες φορές αν απουσιάσεις φεύγεις, δεν σου λέω μια φορά να λείψεις που έχεις κάποιο πρόβλημα [...], εμείς χρειαζόμαστε παιδιά που θα είναι εδώ και έτσι... [...]. Όσοι δηλαδή ξεκινούνε έτσι μετά σταματάνε» ενώ έρχονται σε αντίθεση με ενέργειες που λαμβάνουν χώρα κατά την υλοποίηση άλλων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο σχολείο της, αντίθεση που κάνει ακόμα πιο ορατό το αξιακό της σύστημα, όπως έχει ήδη αναφερθεί:

«γιατί γίνονται και άλλα προγράμματα σε εισαγωγικά που γίνονται στοχευμένα για να πάνε μια εκδρομή και αυτά με στεναχωρούν πολύ, γιατί λέω τι μαθαίνουμε στα παιδιά; Επίσης νιώθω ότι είμαστε παράδειγμα για τα παιδιά, μας βλέπουν, μας παρατηρούν, μας παρακολουθούν, πώς φέρεσαι, τι κάνεις [...]».

Εξάλλου, η επιθυμία της να φροντίζει τους μαθητές της, μαζί με την πίστη ότι μπορεί να τους προσφέρει ερεθίσματα που δεν θα είχαν αλλιώς:

«δηλαδή σε κάποια παιδιά μπορεί να τους δείξεις και κάτι που να μην το ξαναδεί στη ζωή του. [...] Ε, όλα αυτά με κάνουν να χαίρομαι. Ναι. Και με κρατάνε», καθώς και η επιθυμία για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότιμη μεταχείριση που την κάνει πράξη στο έργο της:

«[...] δεν μπορώ να αφήσω παιδί που έρχεται στην περιβαλλοντική, να το αφήσω πίσω. Θέλω όλα μαζί ότι κάνουμε να είναι κοινές οι δράσεις, να μπορούνε όλα τα παιδιά, κοιτάω τα πιο φτηνά, [...]. Και αυτά είναι χαρούμενα, ευχαριστημένα, να μην ξοδεύουνε λεφτά»,

της επιτρέπουν να δημιουργεί ένα ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης όπου τα παιδιά συμμετέχουν ομαδικά και ισότιμα:

«Νομίζω ότι θέλει κάτι να μάθει, θέλει κάτι να κάνει, κάτι άλλο, βρίσκει ένα ενδιαφέρον, δεν έρχονται, επίσης δεν τα κρατάς τα παιδιά αν δεν βρουν ενδιαφέρον [...] έχουν πάρα πολύ ωραίες εικόνες, [...] τους έχουν μείνει ωραία πράγματα και νομίζω ότι τα βρίσκουν μπροστά τους [...]. Επίσης γίνονται παρέα... δηλαδή τα παιδιά που είναι στην περιβαλλοντική τα παρακολουθώ μετά ότι γίνονται μια παρέα, είναι μια παρέα. Περνάν καλά... και αυτό έχω παρατηρήσει ότι δένονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά γιατί έχουμε κάνει κοινές δράσεις, έχουμε ζήσει μαζί ώρες εκτός σχολείου και αυτό τα κάνει παρέα να είναι. Ναι, ναι, ναι, γίνονται παρέα [και έτσι μπορούν] να συμμετέχουν μαζί [...]».

Η ενθάρρυνση της θετικής δυναμικής της ομάδας και των κοινών ενεργειών των μελών της, που επιδιώκεται μέσα από τις δράσεις που συνιστούν την πρακτική της, λειτουργεί ως αντίδοτο στις ατομιστικές τάσεις της σύγχρονης κοινωνίας και του σημερινού σχολείου:

«[...] δεν μπορεί μόνο για πάρτη σου, πρέπει να νοιαστείς και για τους υπόλοιπους τι θα γίνει. Και νομίζω ότι η κοινωνία μας είναι πολύ του εγώ, τώρα όλοι. Ακόμη και μέσα στα σχολεία το βλέπεις αυτό. Πάρα πολύ έντονα. Ο καθένας κοιτάει ψυχρά τακ τακ να μπει να βγει, δεν τους ακούς δεν τους βλέπεις, δεν... λες ήρθε, έφυγε, τι έγινε αυτός ο άνθρωπος; πού είναι; Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει έτσι το ενδιαφέρον, το μεράκι».

Το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών («Πολύ σημαντικό η καλή συνεργασία [...], όταν μπορείς να το μοιραστείς είναι πιο εύκολα [...]») και το ομαδικό πνεύμα που πρεσβεύει αφήνει να διαφανούν ακόμα και από την περιγραφή της συνεργασίας της με συναδέλφους για την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ:

«[...]κάνουμε μια συνάντηση οι τρεις μας [...] πώς θα το οργανώσουμε, κάνουμε τα Σάββατα δηλαδή, τις Παρασκευές μας τι θα κάνουμε τη μια, τι θα κάνουμε την άλλη, [...], πού θα πάμε, πώς θα το οργανώσουμε, [...] και κάπως έτσι λειτουργούμε [...]».

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις της Δώρας που μπορούν να ληφθούν ως εκφράσεις αυτογνωσίας:

«Εεε... εγώ θέλω να με ενδιαφέρει και μένα το πρόγραμμα», και «... εγώ μάλλον έχω μια τρέλα. Νομίζω ότι είναι και μια τρέλα, ναι... Νομίζω ότι είναι και μια τρέλα... Εγώ θεωρώ ότι έμαθα πάρα πολλά πράγματα [...]. Ναι, αυτά τα καινούργια πράγματα που μαθαίνω κι εγώ. Ναι, νομίζω ότι είναι η επιθυμία να ... μ' αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα. [...] Και δικιά μου δηλαδή πρώτη ανάγκη... γιατί πού να τα ξέρεις όλα αυτά τώρα. Εγώ έμαθα, μέσα από όλα αυτά τα προγράμματα, διαβάζω πολύ. Διαβάζω για να τους πω πέντε πράγματα, να ετοιμάσω τα φυλλάδια... θέλει προετοιμασία, θέλει δουλειά»

που με τη σειρά της αποτελεί το κλειδί για μια πετυχημένη εκπαιδευτική πρακτική σύμφωνα με τον Hamachek (1999), διαπίστωση που φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην περίπτωση της Δώρας. Επιπλέον, η «σύνδεση του συναισθήματος με την αυτογνωσία» (Zembylas, 2003, σ. 213), που διαφαίνεται στην αφήγηση της Δώρας εξασφαλίζει την κατανόηση της ταυτότητάς της από την ίδια και την ταύτιση της προσωπικής με την επαγγελματική της ταυτότητα. Μέσα από τη βιωμένη εμπειρία, όπως παρουσιάζεται μέσα από την αφήγησή της, φαίνεται να έχει γίνει σαφές στη Δώρα ότι η πετυχημένη διδασκαλία απαιτεί τη δημιουργία στην ομάδα μιας ατμόσφαιρας που προάγει την κατανόηση και την ενσυναίσθηση (Hargreaves, 2001) και εκδηλώνεται στην πρακτική της από το σεβασμό που δείχνει η ίδια στους μαθητές και στο χρόνο που διαθέτουν εθελοντικά συμμετέχοντας στο πρόγραμμα.

Μέσα από την περιγραφή του τρόπου που εργάζεται με τους μαθητές και την επιχειρηματολογία που συχνά τη συνοδεύει γίνεται φανερό ότι η Δώρα επιθυμεί να πείσει την ερευνήτρια ότι η πρακτική της συνάδει με τις αξίες που προωθεί η ΠΕ/ΕΑΑ και διέπεται από τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της. Όλες οι δράσεις της περιβαλλοντικής ομάδας πραγματοποιούνται πάντα στο πλαίσιο του προγράμματος ΠΕ που υλοποιείται. Θεωρεί σημαντικό να μελετώνται τοπικά ζητήματα που τα παιδιά τα βιώνουν καθημερινά και προβληματίζονται για αυτά («Καταρχήν έχω ασχοληθεί με θέματα που είναι στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών, δηλαδή θέλω να μπορούμε να πάμε, να πηγαίνουμε στη θάλασσα, στο δάσος δίπλα μας, να μπορώ να το επισκέπτομαι, να είναι προσβάσιμο [...]»), προσπαθώντας να προκύπτει το προς εξέταση ζήτημα, όσο είναι δυνατόν, από τα ίδια τα παιδιά, καθώς επιτρέπει την εμπλοκή τους στον τελικό

σχεδιασμό του προγράμματος («[...] κάποιες φορές μου αλλάζανε και το θέμα τα παιδιά, δεν έχω πρόβλημα [...] αλλά συνήθως η επιλογή είναι το άμεσο περιβάλλον των παιδιών»). Επίσης, κατά τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, επιδιώκει τη διαθεματική προσέγγιση («το προσεγγίζουμε και ... διαθεματικά. Χωριζόμαστε σε ομάδες και βρίσκουμε μύθους για το δάσος, παραμύθια για το δάσος, εε ... τώρα που κάναμε τελευταίως θάλασσα [...] ξεκινήσαμε από τη μυθολογία [...]»), εργάζεται με φύλλα εργασίας που αναζητά στο εκπαιδευτικό υλικό των ΚΠΕ («[...] Δουλεύω πολύ με τα φύλλα εργασίας. [...] με βοήθησε πάρα πολύ γιατί έχει συγκεκριμένες δράσεις οπότε με βάση αυτές τις δράσεις πήγαινα και εγώ»), οργανώνει μικρές έρευνες («[...] μπήκαμε και στη διαδικασία τα τελευταία χρόνια να κάνουμε ερωτηματολόγια που πάνε στα σπίτια τους [...]»). Για να αντιλαμβάνονται τα παιδιά το πρόβλημα το οποίο μελετούν στις πραγματικές του διαστάσεις και να το τοποθετούν από το χώρο της σχολικής τάξης στην πραγματικότητα, η Δώρα επιδιώκει να χρησιμοποιεί βίντεο, ντοκιμαντέρ, αποκόμματα εφημερίδων που αναφέρονται στο ζήτημα που μελετά με τους μαθητές («[...] κάποιες φορές ας πούμε όταν θέλω να τους πω ένα θέμα τους δίνω ένα ερωτηματολόγιο τους βάζω μια προβολή, βρίσκω ένα βιντεάκι και τους λέω με βάση αυτό το βιντεάκι... [...]»), ενώ σαν καθηγήτρια φυσικών επιστημών χρησιμοποιεί την ειδικότητά της για την εκτέλεση πειραμάτων για τον σκοπό του προγράμματος («[...] όταν κάναμε θάλασσα μετράγαμε και δείκτες καθαρότητας του νερού, είχαμε πάρει το pH, ε... και λόγω ειδικότητας [...], φωσφορικά, ευτροφισμό αν έχουμε εδώ στα νερά [...], τα πειραματάκια και αυτά τους αρέσουν στη θάλασσα και αυτά τους αρέσουνε, να κάνουν τέτοια πράγματα, τους αρέσουν, αρέσουν στα παιδιά»).

Οι δράσεις, στις οποίες οι μαθητές της έρχονται αντιμέτωποι με υπαρκτά προβλήματα της περιοχής τους («η επιλογή είναι το άμεσο περιβάλλον των παιδιών»), έχουν στόχο να τους αφυπνίσουν, να τους ευαισθητοποιήσουν, να τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες και φορείς περιβαλλοντικής συνείδησης στους οικείους τους και την τοπική κοινωνία:

«... μετά κάναμε θάλασσα, γιατί όλοι οι βόθροι της περιοχής καταλήγουν στη θάλασσα με τις βροχές τα αμολάνε τα σπίτια, βάζουν τις αυτές... Φεύγουν στη θάλασσα και αυτό θεωρώ αν το παιδί πάει στο σπίτι και πει «μαμά τι είναι αυτό που κάνεις;» [...] Είπε η κυρία ότι αυτό είναι σοβαρό. Μπορεί να μην ακούσει η μαμά, αλλά δώσε, δώσε... Και λέγοντας κάποια πράγματα κάτι γίνεται, κάτι, μια κουλουράρα αποκτούν».

Η Δώρα θεωρεί το παιχνίδι σημαντικό για τα παιδιά και πιστεύει ότι μέσω αυτού και άλλων καινοτόμων τεχνικών (θεατρικά δρώμενα, παιχνίδια ρόλων, μελέτη-εργασία στο πεδίο) μπορεί να εισάγει γνώσεις και προβληματισμούς πάνω στα θέματα που

προσεγγίζει με τους μαθητές της, ενώ ταυτόχρονα ψυχαγωγούνται όχι μόνο τα παιδιά αλλά και η ίδια, όπως αναφέρει με εξομολογητικό και παιχνιδιάρικο ύφος:

«Δηλαδή μου άρεσαν και αυτά. Εε... να παίζω... Μ' αρέσει να παίζω επίσης (με ναζιάρική φωνή). Μ' αρέσει να παίζω με τα παιδιά. Και αυτά τα... κάνουμε τέτοια, κάνουμε τέτοια μέσα από παιχνίδια, δηλαδή. Αυτά τους αρέσουν. Τους αρέσουν πολύ, τους αρέσουν [...]. Φέτος κάναμε και ένα, με αφορμή το ΧΥΤΑ, εε... κάναμε μια αναπαράσταση του περιφερειακού συμβουλίου, [...] αυτό ήταν εξαιρετικό, πήγε πολύ καλά, ναι και αυτό ήταν πολύ καλό, και αυτό ήταν πολύ καλό, δηλαδή το παίζανε ρόλο, παιχνίδι ρόλων».

Παρότι η θεματολογία των προγραμμάτων που υλοποιεί αντλείται συνήθως από το φυσικό περιβάλλον («πολλά χρόνια κάναμε, υδροτόπους, θάλασσα, πυρκαγιές, δάση, ξανά δάση, δηλαδή επαναλαμβανόμαστε με άλλα παιδιά και με άλλους τρόπους [...]») οι δράσεις που τα εμπλουτίζουν στοχεύουν στην ανάδειξη της κοινωνικής και πολιτικής διάστασης τους. Η Δώρα, όπως φαίνεται από τα λόγια της, επιδιώκει εκτός των άλλων να μυήσει τους μαθητές στην έννοια της πολιτειότητας και του ενεργού πολίτη και να τους καλλιεργήσει την ικανότητα για δράση με τη μορφή διεκδίκησης ή αντίδρασης/διαμαρτυρίας. Γι' αυτό, όπως λέει:

«Κάθε χρόνο έπαιρνα τα παιδιά και τα πήγαινα στο δημαρχείο και εκεί στο δημαρχείο ζητούσαν τι θέλουν για το σχολείο τους, μπαίναμε σε μια διαδικασία συζήτησης. Ότι, δήμαρχε, εμείς θέλουμε να μας βάλεις τρεις κάδους, θέλουμε... τα παγκάκια είναι χαλασμένα και θέλουμε να μας τα φτιάξεις, εκείνο το άλλο για το σχολείο, και επειδή τώρα αυτοί δεσμευόντουσαν [...] τα κάνανε όλα, ό,τι ζητούσα δηλαδή με τα παιδιά» και έτσι «... και τα παιδιά βλέπανε ότι ... πρέπει να ζητάς για να παίρνεις, ήθελα και αυτό να τους μάθω, εγώ πολύ σημαντικό θεωρώ να μπορούν τα παιδιά να αντιδρούν στο τι γίνεται στο άμεσο περιβάλλον τους, ότι δεν τους χαρίζονται όλα, ότι χρειάζεται να διεκδικήσεις πράγματα από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο. Και αυτό με ενδιαφέρει...».

Επίσης, για τη δραστηριοποίηση των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων, την καλλιέργεια συμμετοχικότητας και ανάληψης δράσης, συμμετείχε με τους μεγαλύτερους μαθητές της ομάδας σε διαμαρτυρίες στο Δήμο για τοπικά ζητήματα

«[...] Τα πάω. Να βλέπουν. Και μάλιστα αυτοί κάνα δυο που είχα της Τρίτης μπήκαν και μέσα 'κυρία να μπούμε μέσα στο...;' γιατί βλέπανε τη συντονιστική του Λυκείου κλπ. 'κυρία να μπούμε μέσα;' λέω βέβαια να μπείτε μέσα, με θέλανε και μένα όμως 'πάμε κυρία;' λέω άντε πάμε».

Όπως φαίνεται από την αφήγηση, την ενδιαφέρει τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με φορείς της κοινότητας ώστε να μάθουν να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά και έτσι εκτός από τη δημοτική αρχή:

«τα πρώτα χρόνια είχα έρθει σε επαφή και με το Δασαρχείο που ήταν πιο ουσιαστικό. Είχαμε κάνει ημερίδες στο σχολείο σε συνεργασία με το δασαρχείο, τι γίνεται μετά τις φωτιές, καλούσαμε και τους γονείς [...]και διάφορους που με βοηθούσαν εκτός σχολείου που κάναν [...] αναδασώσεις και αυτά και τους έβαζα στο κόλπο, τους φώναζα να μιλήσουν με τα παιδιά [...]».

Ακόμα, «οι παλιοί μαθητές μου που είχα στην περιβαλλοντική, έχουν κάνει ένα σύλλογο τον 'εν δράσει'» αξιοποιήθηκαν από τη Δώρα για να μιλήσουν στους μαθητές για ζητήματα της περιοχής (*«Γιατί κάνετε κατάληψη τώρα; Να μάθουμε λέω τουλάχιστον. Να φωνάξουμε λέω κάποιους να μας πουν τι είναι αυτό. Και τι γίνεται με αυτό;»*) ώστε να μάθουν να ακούν διαφορετικές απόψεις και να αντιδρούν συνειδητά όπου αυτό χρειάζεται. Η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων είναι ένας από τους στόχους της πρακτικής της και αυτό φαίνεται μέσα από την ικανοποίηση που εκφράζεται στα λόγια της για την πρόταση των μαθητών της στο ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων:

«Να εξάγονται όλα τα σκουπίδια. Αυτή είναι η πρότασή τους. Τα δικά μου τα παιδάκια της περιβαλλοντικής (γελώντας) έχουν προηγμένες τώρα..., προχωρημένες..., και λέει... Λοιπόν, αυτό. Κάνει εξαγωγές σκουπιδιών και η Γερμανία και η Αγγλία ...».

Η πρακτική της Δώρας είναι εμφανής σε όλες τις δράσεις και δραστηριότητες που αναφέρει αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εργάζεται κατά την εκπόνηση ενός προγράμματος ΠΕ. Σε αυτά διακρίνονται χαρακτηριστικά της ΠΕ/ΕΑΑ, όπως προσανατολισμός στις αξίες, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ικανότητας για την επίλυση ενός προβλήματος, χρήση πολλαπλών μεθόδων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, επικέντρωση στα τοπικά προβλήματα. Η Δώρα επέλεξε να αφηγηθεί ιστορίες οι οποίες αισθάνεται ότι συνοψίζουν όλες εκείνες της πτυχές που διέπουν το ουμανιστικό όραμα για την εκπαίδευση που στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και επιθυμεί με αυτόν τον τρόπο να αναγνωριστεί από την ακροάτρια της, ερευνήτρια, ως μια εκπαιδευτικός που το πρεσβεύει.

Η Μάχη υιοθετεί μια μαχητική στάση στην πρακτική της και αναλαμβάνει με ιδιαίτερο πάθος το ρόλο του εκπαιδευτικού που οφείλει να εκπαιδεύσει μελλοντικούς πολίτες στην προστασία του περιβάλλοντος:

«Κατ' αρχήν έχω πάθος, πρώτον. Το βλέπουν, γυρίζει το μάτι μου ανάποδα. Χα, χα, χα, χα... Γυρίζει το μάτι μου και το νιώθουν τα παιδιά. Ένα το κρατούμενο. Δηλαδή θυμώνω με πράγματα, βγάζω το συναισθηματισμό».

Δηλώνοντας ότι:

«βασική μου επιδίωξη είναι η ενεργοποίηση των αυριανών ενηλίκων καθώς και των σημερινών σε θέματα που αφορούν την αξιοπρεπή διαβίωση και σεβασμό σε κάθε ζώντα οργανισμό, την καταγγελία σε κάθε τι που καταπιέζει, εκμεταλλεύεται και απαξιώνει τη ζωή»

επιδιώκει μέσα από τα προγράμματα ΠΕ που υλοποιεί όχι μόνο να παρέχει γνώσεις αλλά να αναδεικνύει την πολιτική συνιστώσα (*«[...] Ότι πράγματα συμβαίνουν γύρω σου, αλλά πρέπει να έχεις γνώση. Και η γνώση δεν είναι μόνο τι συμβαίνει περιβαλλοντικά αλλά και τι σημαίνει πολιτικά [...]»*) και να ευαισθητοποιεί *«[...]Είμαστε μέρος και του προβλήματος και της λύσης [...]»*). Ακόμα, να αναπτύσσει την κριτική ικανότητα, να στηλιτεύει την αδιαφορία (*«Να κρίνουν, να κρίνουν τους άλλους, να κρίνουν την πολιτική, να μουν και να μην είναι αδιάφοροι, [...]»*), να καλλιεργεί την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (*«[...]Ναι, αλλά τι κάνεις εσύ για αυτό [...]. Και όταν λέω ενεργός, δεν σημαίνει απλά ότι βάζω το σκουπιδάκι μου στο καλάθι, αλλά αγωνίζομαι μέσα στην τοπική αυτοδιοίκηση, στα δρώμενα της τοπικής [αυτοδιοίκησης] και της πολιτικής, [...]. Τι συμβαίνει, πώς συμβαίνει και γιατί συμβαίνει»*) και να εμφυσά εκείνες τις αξίες που θα επιτρέψουν σε όλους τους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια σε έναν αειφόρο πλανήτη σε αντίθεση με τον ατομισμό και ανταγωνισμό που θεωρεί ότι επικρατούν στο σημερινό σχολείο (*«Το εκπαιδευτικό σύστημα: Μόνος σου, μόνος σου και είσαι μόνος σου και δεν σε ενδιαφέρει ο άλλος»*).

Η πρακτική της Μάχης είναι προσανατολισμένη προς την καλλιέργεια ικανότητας για δράση στους μαθητές, η οποία θεωρεί ότι επιτυγχάνεται μέσω παραστάσεων διαμαρτυρίας, δημιουργία ψηφισμάτων και κατασκευή πανό που συμπληρώνουν τα προγράμματα που υλοποιεί και συνοδεύεται από την επιδίωξη για χειραφέτησή τους που έρχεται σε αντίθεση με την ανησυχία της μήπως τους κατευθύνει, παρασυρόμενη από το δικό της πάθος (*«Γι' αυτό και το αγαπημένο μου, η αγαπημένη μου δράση είναι να φτιάχνω πανό (γέλια)[...]. Καμιά φορά ξέρεις ... το έχω σκεφτεί που λέμε στο τέλος της ημέρας, μήπως τους κατευθύνω; Ξέρεις, δεν θα το 'θελα. [...] δεν θέλω, δεν είναι και σωστό, να τους κατευθύνω, παιδιά πάρτε το πανό και πάμε»*). Η αντίφαση αυτή στις τοποθετήσεις γίνεται άμεσα αντιληπτή και από την ίδια κατά τη διάρκεια της αφήγησης και παίρνει τη μορφή αναστοχασμού, όπως φαίνεται από τα παραπάνω.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, συνειδητοποιεί ότι η ενδεδειγμένη πρακτική που θα οδηγούσε προς τη χειραφέτηση των μαθητών ως αυριανών πολιτών θα είναι εκείνη στην οποία η ομαδική εργασία θα προκύπτει ως η κατάλληλη και αναγκαία πρακτική για τον προσανατολισμό στην επίλυση προβλημάτων από τους ίδιους τους μαθητές, δηλαδή

εκείνη που «να μην είναι από πάνω προς τα κάτω, [αλλά] από κάτω προς τα πάνω». Επιπλέον την ενδιαφέρει «να πουν τα ίδια τη γνώμη τους. Τα ίδια να πουν τη γνώμη τους, παίρνοντας συνεντεύξεις, βλέποντας βίντεο σχετικά, εεε ... διαβάζοντας και να πουν τη γνώμη τους». Έτσι, η αρχικά ορμώμενη από το συναίσθημα πρακτική της («Γι' αυτό πιάστηκα από αυτό και μετά έπαθα ένα αμόκ, μια έτσι, μια πόρωση με την πλαστική σακούλα, [...] το έπιασα από τα κέρατα το θέμα [...]») σταδιακά αποκτά ένα πιο δομημένο και οργανωμένο χαρακτήρα («τελευταία [...] προσπαθώ να έχω άλλες δράσεις, πρακτικές μάλλον, δηλαδή ξέρεις το συνηθισμένο, φύλλο εργασίας και δουλέψτε το και ομάδες και αυτό») που δημιουργεί το έδαφος για εργασία σε ομάδες, για δημιουργικές και καινοτόμες δραστηριότητες, διαφόρων ειδών δημιουργίες και κατασκευές, συνεργασίες με φορείς, επισκέψεις σε ΚΠΕ και χώρους ειδικού ενδιαφέροντος όπου αναδεικνύονται τα ζητήματα που πραγματεύεται με τους μαθητές της, μικρές έρευνες και εστιασμένες στο θέμα του προγράμματος δράσεις. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα συγκαταλέγεται στην πρακτική της Μάχης. Προσπαθεί να το πετύχει φέρνοντας σε επαφή τα παιδιά με φορείς της κοινότητας, απευθύνοντας για παράδειγμα προσκλήσεις στο Δήμαρχο και στην ΕΡΤ να επισκεφθούν το σχολείο και να ενημερωθούν για τις δράσεις της περιβαλλοντικής ομάδας. Συζητώντας τα παιδιά με το Δήμαρχο και διατυπώνοντας τα αιτήματά τους ή καταθέτοντας τους προβληματισμούς τους στο κοινό, μυσούνται στην ενεργητική συμμετοχή στα κοινά και στη δραστηριοποίηση για την επίλυση προβλημάτων.

Η συναισθηματική σχέση που δημιουργείται μέσα στην περιβαλλοντική ομάδα «[...] μένουν, είναι φοβερό [...], παρόλο που είναι εθελοντικό, σαν να μη θέλουν να πάνε σπίτι, χα, χα, χα. Να μη θέλουμε, γιατί ισχύει και για μένα το ίδιο. Ότι εκεί, κάτι γίνεται εκεί [...]», αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας που δημιουργεί μια ιδιαίτερη δυναμική, της διεγείρει το ενδιαφέρον και διαμορφώνει την πρακτική της, όπως αφήνει να φανεί από την αφήγησή της:

«Νομίζω ότι αυτά καμιά φορά σε καθοδηγούν, θες κάτι αλλά δεν βγαίνει γιατί τα παιδιά δεν αντιδρούν όπως θες εσύ, δεν συμμετέχουν όπως θες εσύ και βγαίνει κάτι άλλο, εντάξει είναι ρευστό. Είναι δυναμικό. Και αυτό έχει αξία. Έτσι δεν είναι; Εσύ πας σε ένα δρόμο και θα σε οδηγήσει αυτό».

Μέσα από τα όσα επιλέγει η Μάχη να αφηγηθεί και το συνεχή της αναστοχασμό καθίσταται σαφές ότι επιδιώκει με την πρακτική της να αντισταχθεί στην εργαλειακή προσέγγιση της ΠΕ που υιοθετείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς της ΠΕ, σύμφωνα με την οποία «η εκπαίδευση αποτελεί το όχημα για την προώθηση θετικών στάσεων και

μοντέλων συμπεριφοράς που αντανακλούν τις απαιτήσεις της αειφόρου ανάπτυξης» και όχι την ανάπτυξη της κριτικής στάσης απέναντι στα ζητήματα και την αναζήτηση λύσης τους (Elliott, 1999 · Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ. 52).

Η καινοτόμα προσέγγιση που υιοθετεί η Ελένη κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ και την εφαρμόζει ακόμα και στα μαθήματα της ειδικότητας της («εγώ έτσι και αλλιώς κάνω διαφορετικό μάθημα[...]») προσελκύει τα παιδιά («Ως προς τα ίδια όμως τα παιδιά εγώ πιστεύω ότι αξίζει, γιατί τα βλέπεις είναι χαρούμενα παιδιά. Θέλουν να έρθουν στο σχολείο, εε έχουν ένα κίνητρο να είναι εκεί») ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει στην ίδια έναν ουσιαστικό τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές («Εκείνο που μπορώ να πω είναι ότι όλη αυτή η διαδικασία δημιουργεί ένα σύνδεσμο[...]»). Η συναισθηματική αλληλεπίδραση με τα παιδιά της προσφέρει τόσο ευχαρίστηση όσο και επαγγελματική ικανοποίηση («Γιατί στο μάθημα, αυτό το διαφορετικό δεν... [...] αυτήν την ιδιαίτερη σχέση δεν μπορείς να την έχεις [...]») και καθοδηγεί τις επιλογές και τις ενέργειές της στη διαμόρφωση της πρακτικής της:

«Ε, βασικά ακούω [...] τα ενδιαφέροντα των παιδιών[...] ... και αυτό που έρχονται να κάνουν στην περιβαλλοντική είναι να κάνουν το βήμα το παραπάνω. Να μάθουν κάτι περισσότερο [...], να γίνουν πιο δημιουργικά, να εκφράσουν αυτό που έχουν μέσα τους και θέλουν να το βγάλουν ουσιαστικά, τους αρέσει αυτό όλο, η κριτική σκέψη, το δουλεύουμε βήμα βήμα ένα πρότζεκτ και όλο αυτό το πράγμα, [...] άλλες φορές ήταν καθαρά δημιουργικά δηλαδή μέσα από τέχνη, ζωγραφική, κατασκευές, κάθε χρόνο είναι ανάλογα με το τι βλέπω να τραβάει και θα κάνει τα παιδιά ευχαριστημένα. [...] Ε, ξεκινάμε με τα γνωστά, με παιχνίδια προθέρμανσης και αυτά και σιγά σιγά μπαίνουμε εε στο θέμα και δουλεύουμε».

Θεωρώντας τις διδακτικές επισκέψεις σε διάφορους φορείς, που επιτρέπονται από το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απαραίτητο συμπλήρωμα του εκάστοτε προγράμματος τις επιδιώκει χωρίς να επιτυγχάνεται πάντα η υλοποίησή τους. Οι καινοτόμες μέθοδοι και τεχνικές, όμως, με τις οποίες εμπλουτίζει το εκάστοτε πρόγραμμα ΠΕ ενεργοποιούν τους μαθητές, τους καλλιεργούν νέες δεξιότητες, τους διεγείρουν το ενδιαφέρον και καλύπτουν τη λαχτάρα τους για νέες εμπειρίες:

«[...]έχει συμβεί χρονιά να μην πάμε πουθενά. [...]Δεν καταφέραμε να κάνουμε κάποια [εξωτερική]δράση. Αλλά δεν τα πείραζε τα παιδιά. Είχανε δουλέψει, κάναμε animation και τέτοια, οπότε ήταν ικανοποιημένα με αυτό που είχανε, γιατί φτιάζανε κάτι, ένα έργο, ένα animation, το αποδώσανε ηχητικά, διαβάσανε, ηχογραφήσανε,

είχανε εμπειρίες διαφορετικές και τους άρεσε όλο αυτό, οπότε το ότι δεν κάναμε μια εκδρομή δεν ...».

Περιγράφοντας την πρακτική της τονίζει το συναισθηματικό στόχο που είναι για εκείνη στο επίκεντρο της πρακτικής της, δηλαδή να είναι τα παιδιά ευχαριστημένα στο σχολείο:

«[...]σε πάρα πολλά πράγματα εγώ δεν ακολουθώ έτσι τα πολύ τυπικά των διαδικασιών, γιατί πιο πολύ με ενδιαφέρει, ναι μεν τα παιδιά να μαθαίνουν, αλλά να περνάνε και καλά και να αισθάνονται ότι κάνουν κάτι διαφορετικό και κερδίζουν κάτι μέσα από αυτό [...]».

Εξάλλου, η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα σε κάθε ομάδα και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της καθιστά το κάθε πρόγραμμα κάτι ζωντανό και μεταλλασσόμενο, γεγονός που από μόνο του αποτελεί μια πρόκληση και προσφέρει δράση στην επιτέλεση του απαιτούμενου έργου:

«Έπειτα [...] όλα αυτά που συμπληρώνεις στην αρχή, τα σχέδια κλπ στην πορεία βλέπεις να σε πάει κάπου αλλού, δηλαδή τα προγράμματα δεν μπορείς να τα ... όπως ... τόσο προγραμματισμένα, γιατί έχουν να κάνουν με ανθρώπους, με ιδέες, με στιγμή, ξαφνικά κάπου μπορεί να σου παρουσιαστεί κάποια ιδέα η οποία μπορείς να την εξελίξεις, ένα εμπόδιο το οποίο σε πάει προς τα πίσω».

Κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων λαμβάνει πάντα υπόψη της τα ενδιαφέροντα των μαθητών τα οποία προσπαθεί να συνταιριάζει με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο:

«Ε, πάρα πολλά πράγματα, παλιότερα όταν τα παιδιά μου ήταν σε αυτές τις ηλικίες, [...] καθόμουν και κουβέντιαζα μαζί τους και τους έλεγα έχω αυτήν τη ιδέα, πώς σας φαίνεται; Θα σας άρεσε; Πάντοτε [...] σε όλα αυτά τα χρόνια που είμαι στο σχολείο η λογική μου πάντα ήτανε ότι, τι θα ήθελα να γίνεται αν εγώ ήμουν μαθήτρια; Και από την [άλλη πλευρά] [...], τι θα ήθελα σαν γονιός να συμβαίνει στα δικά μου παιδιά στο σχολείο τους; Οπότε παντρεύοντας αυτά τα δυο εεε δουλεύω».

Η διαδικασία αυτή που φαίνεται να διέπει την πρακτική της, συμφωνεί με αυτό που υποστηρίζεται από τον Hargreaves (2001) δηλαδή ότι η επιτυχής διδασκαλία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, γνήσια συναισθηματική κατανόηση και ενσυναίσθηση προς τους άλλους, δηλαδή τους μαθητές.

Αφηγούμενη την εμπειρία από τα πρώτα προγράμματα της καριέρας της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ, τότε που τα προγράμματα ΠΕ αντλούσαν κυρίως τα θέματα τους από το φυσικό περιβάλλον, λέει ότι η θεματολογία των προγραμμάτων που υλοποιεί δεν προέρχεται μόνο από το φυσικό περιβάλλον («το ένα πρότζεκτ ήτανε γύρω από τη θάλασσα και το θαλάσσιο περιβάλλον και τα απειλούμενα είδη») αλλά και από το ανθρωπογενές («Και μετά τον άλλο χρόνο είχαμε κάνει γύρω από την ενέργεια, και τότε

είχε θεωρηθεί και μεγάλη επανάσταση για εκείνη την εποχή»), υπονοώντας ότι σκοπός της είναι να καταδείξει και την κοινωνική και οικονομική διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ταυτόχρονα μέσα από την αφήγηση αναδεικνύονται μέθοδοι και εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει και να καλλιεργήσει δεξιότητες στους μαθητές:

«με τα παιδιά είχαμε δουλέψει πάνω σε όλο αυτό και είχαμε... έχουμε φτιάξει και ένα βιβλιαράκι γιατί είχαν κάνει έρευνα με τα μέσα εκείνης της εποχής, ούτε ίντερνετ είχαμε, ούτε υπολογιστές (χαμογελάει), μέσα από βιβλία, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, από ειδικούς, ό,τι μπορούσαμε να βρούμε, τον ένα χρόνο. Και μετά τον άλλο χρόνο είχαμε κάνει γύρω από την ενέργεια, [...] είχαμε κάνει και μια εκδρομή στο ΚΠΕ Χ., με επίσκεψη στη ΔΕΗ [...]».

Η πρακτική της στοχεύει στην προσφορά ευκαιριών σε μαθητές που θα ήταν δύσκολο να έχουν αλλιώς, καταδεικνύοντας την αντίληψη που έχει για την ΠΕ, ως ένα παράθυρο σε έναν άλλο τρόπο σκέψης και δράσης:

«έκανα τα πρώτα προγράμματα περιβαλλοντικά, ήμουνα μάλιστα, τότε ήμουνα σε ένα τεχνικό λύκειο που ήταν σε μια πολύ έτσι υποβαθμισμένη περιοχή [...]. Οπότε εδώ να κάνεις ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικό σε αυτά τα παιδιά ήτανε πολύ σημαντικό [...] αυτά τα παιδιά που ήταν στο τεχνικό λύκειο, το θεωρήσανε πολύ σπουδαίο όλο αυτό».

Η ανησυχία της για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και ο προβληματισμός της για την ευαισθητοποίηση των αυριανών πολιτών:

«[...] γενικά σαν λαός το περιβάλλον δεν το σεβόμαστε. Αν μέσα στο χώρο του σχολείου δεν υπάρχουν έστω αυτά τα 15, 20 παιδιά κάθε χρόνο τα οποία θα μνηθούνε και θα γνωρίζουνε κάποια πράγματα για να σεβαστούμε το περιβάλλον, τι θα γίνουμε στο τέλος; Εμένα με πιάνει απελπισία κάθε φορά»,

βρίσκουν την έκφρασή τους εκτός των άλλων στην πολύχρονη προσπάθειά της για οργανωμένη και συστηματική ανακύκλωση στο χώρο του σχολείου («Προσπαθώ χρόνια τώρα να καθιερώσουμε πραγματική ανακύκλωση στο σχολείο [...]). Από την άλλη, το όραμά της για μια δίκαιη και αλληλέγγυα κοινωνία και η επιθυμία της να εμπνεύσει στους μαθητές τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού και της αλληλεγγύης την ωθεί στο να προσδώσει στα προγράμματα που υλοποιεί κοινωνική διάσταση, όπως το θέμα της προσφυγικής κρίσης που αποτέλεσε την αφορμή για μια ολιστική προσέγγιση του θέματος και το ανέβασμα μιας εξαιρετικής θεατρικής παράστασης, στην οποία αναφέρεται με ιδιαίτερη υπερηφάνεια

«Εεεε, αυτό ήτανε πολύ καλή πρακτική γιατί ... υπήρχε μια ευρύτερη συνεργασία μέσα στο σχολείο, [...] και μάλιστα είναι ένα από τα σενάρια που είχε βάλει η υπεύθυνη μέσα στο βιβλίο για τις καλές πρακτικές, που βγάλανε».

Η πεποίθησή ότι «το να μπορείς να συνεργαστείς με κάποιον, [...] είναι σημαντικό γιατί μπαίνουν και άλλες ιδέες» και η διαπίστωση ότι «η μοναχική πορεία είναι πολύ δύσκολη» καθοδηγούν την πρακτική της («[...] υπήρξαν κάποιοι συνάδελφοι οι οποίοι θελήσαν να εμπλακούνε και μπορούσαμε να κάνουμε ωραία πράγματα»). Η συνεργασία που φαίνεται να ενισχύει τη δέσμευσή της («[...] δεν το έβαλα κάτω, συνέχισα, και μάλιστα δυο χρονιές επειδή ενεργοποιήθηκαν πάλι κάποιοι συνάδελφοι, εεε παρότι είχαμε αντιδράσεις δουλέψαμε πάρα πολύ ωραία») προσφέρει ικανοποίηση που λειτουργεί ανατροφοδοτικά και εμπλουτίζει περαιτέρω την πρακτική της:

«Εεεε, αυτό ήτανε πολύ καλή πρακτική γιατί ... υπήρχε μια ευρύτερη συνεργασία μέσα στο σχολείο [...], κάναμε μια πάρα πολύ ωραία συνεργασία με τρεις, με δυο ακόμα συναδέλφους στο σχολείο [...]».

Επιπλέον, η καλλιέργεια της συμμετοχικότητας, του ομαδικού πνεύματος, της συνεργασίας και της συνεισφοράς σε ένα κοινό στόχο κατέχει σημαίνοντα ρόλο στην πρακτική της. Αυτό επιθυμεί να γίνει φανερό επιλέγοντας να αναφερθεί στην αισθητική διαμόρφωση του περιβάλλοντα χώρου του νέου σχολείου ως μια από τις πιο σημαντικές στιγμές στην πορεία της, δράση που περιγράφει διεξοδικά μέσα στην αφήγησή της αναπολώντας εικόνες από την εργασία της ομάδας.

Σκέψεις πάνω στην πρακτική των τριών εκπαιδευτικών. Η ενσωμάτωση της ταυτότητας «εκπαιδευτικός της ΠΕ» στην προσωπική ταυτότητα και των τριών συμμετεχουσών φαίνεται να ολοκληρώνεται με την πάροδο του χρόνου και με την απόκτηση εμπειρίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στη Δώρα και την Ελένη που ασχολούνται περισσότερο από 20 χρόνια με την ΠΕ. Η Δώρα καθώς αφηγείται τη βιωμένη εμπειρία της από τα πρώτα προγράμματα ΠΕ που υλοποίησε, συνειδητοποιεί ότι «δεν ήξερα τότε ότι κάνω κάτι τόσο σημαντικό». Η Ελένη που όταν ξεκίνησε:

«Οπότε αυτό που είπα ότι το κίνητρο ήταν για να γεμίζει το χρόνο, ήταν τα πρώτα χρόνια έτσι; αυτό ήταν η αφορμή να ξεκινήσω. Αλλά από εκεί και μετά εντάζει αυτό έφυγε σαν διαδικασία, ήταν κάτι το οποίο σου λέω [...] όλο αυτό το πράγμα και η συνεργασία με τα παιδιά και το ενδιαφέρον που δείχνουν είναι ... [...]», καταλήγει
«[...] αυτά τα 25 χρόνια, 24, στη μέση εκπαίδευση, ε εντάζει μεγάλωσα μαζί με αυτό, δηλαδή είναι μια φυσική ροή [...]. Δεν μπορώ να σκεφτώ δηλαδή κάτι άλλο. Έτσι, δηλαδή σαν πορεία, έτσι το βλέπω».

Από την άλλη, στη Μάχη, η διαδικασία αυτής της ενσωμάτωσης φαίνεται να βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη, γεγονός που αποδεικνύεται από την προσπάθειά της να εμπλέξει, επανειλημμένα κατά τη διάρκεια της αφήγησης, την ακροάτρια-ερευνήτρια

στη διαπραγμάτευση καταστάσεων και εννοιών. Ακόμα, φαίνεται από την έντονη ανάγκη για εκείνη του «ανήκειν» στην ομάδα εκπαιδευτικών της ΠΕ που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και τους ίδιους στόχους, με τους οποίους να ανταλλάσσει ιδέες, εμπειρίες, προβληματισμούς, όπως καθ' επανάληψη εκδηλώνεται στη διάρκεια της αφήγησης:

«το δέσιμο των συναδέλφων [...]εμένα μου αρέσει και αυτό [...], να βρίσκομαι σε έναν χώρο που μπορώ να βρω ανθρώπους, εκπαιδευτικούς, συναδέλφους να χαρούμε μαζί αυτό που κάνουμε, να πάρω και να δώσω. Ε, να παίζουμε, να διασκεδάσουμε και να ανταλλάζουμε εμπειρία».

Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στη μικρότερη χρονική διάρκεια (οκτώ χρόνια) που η Μάχη ασχολείται με την ΠΕ σε σχέση με τις δυο άλλες συμμετέχουσες.

Μια άλλη παρατήρηση αφορά στην ειδικότητα των συμμετεχουσών. Οι συμμετέχουσες ως εκπαιδευτικοί των φυσικών επιστημών διαθέτουν γνώσεις που, καθώς φαίνεται από τις αφηγήσεις τους, θέτουν στη διάθεση του εκάστοτε προγράμματος ΠΕ που εκπονούν και φαίνεται να τους παρέχουν ένα βαθμό ασφάλειας στην υλοποίηση της ΠΕ. Ενδεχομένως, οι γνώσεις αυτές να συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση και κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων από τις ίδιες και κατά συνέπεια στην εμπλοκή τους με την ΠΕ ως το μέσο για την αντιμετώπισή τους:

«[...] αλλά το θεωρητικό κομμάτι, λόγω ειδικότητας [...] τώρα βιοσυσσώρευση [...] είμαι πιο κοντά σε αυτά τα θέματα και έχω κάνει και βιολογία πολλά χρόνια και φυτολογία και ζωολογία [...], τη βιολογία μετά έχω της γ' λυκείου που την έχω διδάξει και αυτή οπότε είμαι σε αυτά τα θέματα, τα γνωρίζω δηλαδή, μου είναι πιο εύκολα, τα έχω στο μυαλό μου [...], όταν κάναμε θάλασσα μετράγαμε και δείκτες καθαρότητας του νερού, είχαμε πάρει το pH, ε... και λόγω ειδικότητας, αυτά είναι αρνητικά, φωσφορικά, ευτροφισμό αν έχουμε εδώ στα νερά [...]», λέει η Δώρα.

«[...]από την άποψη των γνώσεων των καθαρά ας πούμε επιστημονικών, γιατί εγώ λόγω ειδικότητας [θετικών επιστημών], πάρα πολλά πράγματα έτσι και αλλιώς και μέσα από τα μαθήματα που διδάσκω [...] κάποια πράγματα μου είναι έτσι και αλλιώς γνωστά [...]», λέει η Ελένη.

Εν τούτοις, η συνειδητοποίηση της πολυδιάστατης φύσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι αυτή που τις κατεύθυνε να ασχοληθούν με την ΠΕ και να την υπηρετούν με αφοσίωση, συνέπεια, υπευθυνότητα και δέσμευση, καθώς νιώθουν ότι επιτελούν χρήσιμο κοινωνικά έργο. Η προσήλωσή τους στην ΠΕ και στις αξίες που καλλιεργούνται μέσω αυτής τις κάνει να μετουσιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική σε τρόπο ζωής που επιδιώκει να ενημερώνει τους αυριανούς πολίτες, να τους ευαισθητοποιεί και να τους εμπνέει. Αυτός ο σκοπός στον οποίο μοιάζει να έχουν

δεσμεύσει τον εαυτό τους, φαίνεται και από την αυταπάρνηση με την οποία τον υπηρετούν όλα αυτά τα χρόνια ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ:

«Κι από εκεί και μετά δεν σταμάτησα ποτέ, κάθε χρόνο, κάθε τάξη, σε κάθε καινούργια σχολική χρονιά, υπήρχε μια ομάδα, άλλες χρονιές ήτανε μικρές ομάδες με λίγα παιδιά [...] οι ομάδες πια αρχίσανε να γίνονται μεγάλες και να γίνονται, να κάνω όχι ένα πρόγραμμα, να κάνω δυο και τρία, κάθε εβδομάδα γιατί ήταν τόσα πολλά τα παιδιά, που ... εε, δεν μπορούσα να τους πω όχι [...]. Μετά, εε παλιότερα είχες τη δυνατότητα να καλύπτεις ωράριο, εντάξει εγώ δεν το είχα κάνει ποτέ αυτό, πάντα ήθελα να καλύπτω στα μαθήματα και το έκανα πάντοτε εθελοντικά, ούτε υπερωρίες ζητούσα, ούτε τίποτα». (Ελένη)

Αυτό θέλει και η Δώρα να γίνει εμφανές, όταν εκτός των άλλων, αναφέρεται αρκετές φορές στην αφήγησή της στην υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων για αρκετά χρόνια τις Κυριακές. Ακόμα, από το γεγονός πως δεν την απασχόλησε ποτέ να χρησιμοποιήσει την ΠΕ για να συμπληρώσει το υποχρεωτικό της ωράριο:

«Εε, αλλά δεν είχα πάρει είδηση ότι είχαμε και μειωμένο ωράριο άστα εγώ ήμουν ... (γέλια). [...] το 'κανα ... για μένα και ... για τα παιδιά θεωρούσα ότι έπρεπε να τους εμπνεύσω αυτό [...]».

Η αναγνώριση της δράσης τους ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ, όπως αναδύεται και στις τρεις αφηγήσεις, προσφέρει ικανοποίηση, ενισχύει τη δέσμευσή τους στην ΠΕ και λειτουργεί ως κίνητρο για επιπλέον δράση:

«Ήρθαν οι γονείς και έλεγαν 'εμείς δεν ξέραμε και μάθαμε από τα παιδιά'. Αυτό και μόνο, τουλάχιστον εμένα [...], μου έβαλε το ... κίνητρο ότι έχεις και άλλους να ... έχουν και άλλοι να ακούσουν από αυτό, δεν είναι μόνο τα παιδιά, διαχέεται αυτό», (Μάχη)

«Όταν πήγαμε στα ΚΠΕ, αυτά που ακούσανε τα ξέρανε 'κυρία', λέει, 'εμείς τα ξέραμε αυτά'. Και οι συνάδερφοι μου 'πανε 'είναι δουλεμένα παιδιά', λέω από πού το καταλάβατε, λέει από τις απαντήσεις που δίνανε». (Δώρα)

«[...]μάλιστα είναι ένα από τα σενάρια που είχε βάλει η υπεύθυνη μέσα στο βιβλίο για τις καλές πρακτικές, που βγάλανε». (Ελένη)

Όπως φαίνεται από τις αφηγήσεις των τριών εκπαιδευτικών, η απόκτηση γνώσεων και η ενημέρωση για ζητήματα περιβαλλοντικά και κοινωνικά δεν μονοπωλεί την πρακτική τους αλλά εμφανίζεται ως η βάση ή η αφετηρία για προβληματισμό και συνειδητοποίηση, για ευαισθητοποίηση, για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, για ανάπτυξη υπευθυνότητας, συμμετοχικότητας και συνεργασίας, για καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων για τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων στους μαθητές. Ακόμα, προσπαθώντας να καλλιεργήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάληψη δράσης επιδιώκουν να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε

συλλογικές δράσεις, διεκδικήσεις ή/και διαμαρτυρίες που αφορούν σε τοπικά αλλά και γενικότερα προβλήματα, εμπλέκοντας, όσο είναι δυνατόν, και άλλους φορείς. Η προσήλωση στους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ είναι εμφανής σε όλη την αφήγησή τους.

Νοηματοδοτώντας την έννοια της ‘αειφορίας’

Παρότι μέσα από τις αφηγήσεις των τριών συμμετεχουσών για την πρακτική τους αναδύονται οι αξίες της αειφορίας, η ίδια η λέξη αποφεύγεται να αναφερθεί καθαρά από εκείνες. Επίσης, ενώ η πρακτική τους αντανάκλα τους στόχους και τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ, αναγνωρίζονται από τις ίδιες ως στόχοι και χαρακτηριστικά της ΠΕ. Η αμηχανία τους δηλαδή απέναντι στην έννοια της αειφορίας είναι έκδηλη στις αφηγήσεις τους.

Στην αφήγησή της η Μάχη προτάσσει το ενδιαφέρον και την ανησυχία της για το φυσικό περιβάλλον. Με μια έντονα πολιτική διάσταση που διαφαίνεται σε όλη την αφήγησή της και την αναφορά της στην οικολογία ως κοινωνική έκφραση του ενδιαφέροντός της για τη φύση φαίνεται να «τοποθετεί» τον εαυτό της στη θέση του ανθρώπου που πιστεύει ότι η προστασία του περιβάλλοντος πρέπει να μας απασχολεί σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Αντίστοιχα, η σημασία που δίνει στην προσωπική στάση και συμπεριφορά του καθενός διαφαίνεται σε όλη την αφήγησή της:

«[...] πάντα με ενδιέφερε το καθαρό περιβάλλον. Εε .. Ποτέ δεν πέταξα χαρτί κάτω, ποτέ δεν άφησα ένα παιδί μου να ... να μην έχει έννοια γι' αυτό, πάντα υπήρχε ... μια προσοχή ... Δεν είναι τυχαίο. Είχα σχέση με την οικολογία, σαν έννοια, [...] πάντα είχα μια έτσι ... σκέψη προς την οικολογία και ότι η οικολογία και το περιβάλλον είναι κάτι το οποίο δεν πρέπει να το αφήνουμε έξω, ακόμα και από τα πολιτικά μας ... δρώμενα και σκέψεις γιατί θα έρθει κάποια στιγμή που το περιβάλλον θα εκδικηθεί».

Η Μάχη ισχυρίζεται ότι ένας από τους λόγους που της αρέσει να ασχολείται με την ΠΕ είναι «το κοινωνικό γίνεσθαι και το πολιτικό γίνεσθαι», από το οποίο αντλεί τα θέματα των προγραμμάτων της («Τα θέματα που επιλέγω αν δεις δεν είναι τυχαία»). Αυτοπροσδιορίζεται ως άνθρωπος στον οποίο η οικολογική συνείδηση εξελίσσεται σε κοινωνική και πολιτική, μέσα από τη συνειδητοποίηση, αυτού που υποστηρίζεται και από τη Φλογαΐτη (2006), ότι η οργάνωση της κοινωνίας και οι πολιτικές αποφάσεις οδηγούν στην υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος. Έχοντας την πεποίθηση ότι τα προβλήματα του περιβάλλοντος απορρέουν από τη σχέση που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος με τη φύση, βλέπει την ΠΕ ως μια εκπαίδευση, που δεν παρέχει μόνο γνώσεις και ευαισθητοποιεί, αλλά καλλιεργεί την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Εισάγει, επίσης, την κοινωνική, πολιτική και οικονομική διάσταση στα ζητήματα του περιβάλλοντος.

«Ήθελα να βάλω μέσα στα παιδιά, όχι απλά αυτό που θέλουμε και λέμε ‘ενεργός πολίτης’ και ‘ευαισθητοποίηση’. Ναι, αλλά τι κάνεις εσύ για αυτό... Ότι πράγματα συμβαίνουν γύρω σου, αλλά πρέπει να έχεις γνώση. Και η γνώση δεν είναι μόνο τι συμβαίνει περιβαλλοντικά, αλλά και τι σημαίνει πολιτικά. Ποιοι έχουν κέρδος από όλο αυτό, τι είναι ο νόμος και ποιος νόμος πρέπει να παρθεί, πόσο υπεύθυνο είναι το κράτος για να μας φέρει στην κατρακύλα ή στην αναβάθμιση. Και εσύ είσαι μέρος του προβλήματος.[...] Διαμαρτυρία, διεκδίκηση. Ότι εδώ είσαι εσύ. [...] Αγωνίζομαι [...], στα δρώμενα της τοπικής [αυτοδιοίκησης] και της πολιτικής [...]. Τι συμβαίνει, πώς συμβαίνει και γιατί συμβαίνει».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν φαίνεται τυχαίο ότι η Μάχη φέρνει η ίδια στη συζήτηση τον όρο «αειφορία», ορίζοντάς τον ως «ανάπτυξη, αλλά με προϋποθέσεις». Γίνεται, όμως, αντίστοιχα από νωρίς στην αφήγησή της φανερό ότι πρόκειται για μια έννοια που δεν κατανοεί η ίδια απόλυτα («είναι περίπλοκο»). Η αμηχανία που νιώθει ενυπάρχει στις ερωτήσεις που θέτει, προσπαθώντας να εμπλέξει την συνομιλήτριά της (ερευνήτρια) σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης γύρω από τη νοηματοδότηση του όρου. Παράλληλα, δε διστάζει να εκφράσει μια κάποια αποστασιοποίηση, έως και κριτική στάση, απέναντι στον όρο αυτόν καθαυτό, όπως διαφαίνεται σε διάφορα σημεία της αφήγησής της:

«Εμένα αρχικά η λέξη δεν μου άρεσε. Γιατί ήταν πολύ στυλιζαρισμένη. [...] Δεν μου αρέσει, δεν μου άρεσε. Έτσι!... αυτό το πολύ το στημένο. [...] Εεε... ‘αειφορία’, συζητούσαν όλοι. Μου θύμιζε κάτι, έτσι, το πολύ τυποποιημένο και φτιαχτό ...».

Στη συνέχεια, βέβαια, αναζητά η ίδια κάποια εννοιολογικά σχήματα, που θα της επιτρέψουν να νοηματοδοτήσει την έννοια, συσχετίζοντάς την με τη φυσική διάσταση του περιβάλλοντος και ειδικότερα με την εξάντληση των φυσικών πόρων, λόγω συγκεκριμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων (π.χ. ρύπανσης), αλλά και με τις αιτίες αυτών, όπως την υπερκατανάλωση.

«Η αειφορία... Πώς τη βλέπω την αειφορία; Είναι περίπλοκο. Ναι, σαν έννοια... Να καταλάβουμε όλοι ότι δεν είναι ανανεώσιμοι οι πόροι, ότι οι φυσικοί πόροι θέλουν προστασία. Δεν είναι ανανεώσιμοι. Οι φυσικοί πόροι ελαττώνονται. Εε... λόγω ρύπανσης, λόγω μείωσης, γιατί υπάρχει υπερκατανάλωση, υπερκατανάλωση».

Επίσης, τη συσχετίζει με τη διαχείριση των φυσικών πόρων («να διασωθούν, να μην είναι ελλειμματικοί [οι φυσικοί πόροι] και να βρεθούν άλλοι τρόποι που να αντικαταστήσουν όσο το δυνατόν αυτές τις πρώτες ύλες...»). Στον προβληματισμό της σημαντική θέση κατέχει το ζήτημα της προσωπικής συμπεριφοράς («Δηλαδή στην κατανάλωσή μας να είμαστε προσεκτικοί. Εντάξει; [...] δεν μπορώ να βλέπω τη γειτόνισσα να πλένει το δρόμο. Ποτίζεις το δρόμο; Ποτίζεις την ασφαλτο; Δεν γίνεται. Μαλώνω όσους δοκιμάζουν το νερό για να κάνουν μπάνιο και αφήνουνε τη βρύση να τρέχει. Τι

κάνεις εκεί; [...]»). Θεωρεί ότι χρειάζεται να αλλάξουμε τις καθημερινές μας συνήθειες, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, βάζοντας και το ζήτημα της δημόσιας συμμετοχής (*«Αυτό, το να κάνεις απλά πράγματα, εσύ προσωπικά, για να συγκρατήσουμε του φυσικούς πόρους σε ένα καλό επίπεδο ... Αλλά είπαμε, και μέσα από συλλογικές δράσεις. Και ατομικές και συλλογικές. Αυτό».*)

Στη συνέχεια της συζήτησης επιχειρεί να ταυτίσει την έννοια της αειφορίας με εκείνη της περιβαλλοντικής συνείδησης, την οποία συνδέει με τον ατομικό τρόπο σκέψης και στάσης απέναντι στο περιβάλλον. Με όλα αυτά φαίνεται να διαπιστώνει την ‘πολυσημία’ της έννοιας και διατυπώνει την πεποίθηση ότι θα κατέχει σημαντική θέση στο δημόσιο διάλογο τα επόμενα χρόνια.

«Η αειφορία, πλέον... εντάζει. Να την πούμε έτσι, να την πούμε αλλιώς, να την πούμε περιβαλλοντική συνείδηση, όπως θέλουμε να την πούμε, είναι ένα θέμα που ... (σκέφτεται) θα συζητηθεί πάρα πολύ τα επόμενα χρόνια. Πάρα πολύ, πιστεύω».

Ολοκληρώνοντας τον παραπάνω συλλογισμό, φέρνει στη συζήτηση το ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων, αναδεικνύοντας τώρα πιο έντονα την οικονομική διάσταση της αειφορίας:

«Άλλο η διαχείριση των απορριμμάτων, είναι μεγάλο θέμα, οικονομικών συμφερόντων, άλλο αυτό. Άλλο; Και περιβάλλον και οικονομία... [Εμπλέκει] πάρα πολλά. Και οικονομία και πολλά συμφέροντα οικονομικά [...]».

Το γεγονός ότι βρίσκεται σε μια συνεχή διαπραγμάτευση με τον εαυτό της για την έννοια της αειφορίας, καθ’ όλη τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης, συνδέοντάς την προοδευτικά με περισσότερες διαστάσεις που εμπεριέχονται σε αυτήν, διαφαίνεται και από τις γενικεύσεις στις οποίες προβαίνει:

«[...]Είμαστε μέρος και του προβλήματος και της λύσης. Και του περιβάλλοντος και του παρελθόντος και του μέλλοντος. [...] Εδώ, εδώ το συζητάω μάλλον για πρώτη φορά (χαμογελάει). Ότι μέσα από αυτό, σου είπα ότι και σαν πολιτική άποψη είχα γνώμη ότι το περιβάλλον πρέπει να το διαχειριστείς, γιατί είναι οι φυσικοί πόροι που πρέπει να παραλάβεις, να τους μεταφέρεις, γιατί είναι κουλτούρα και αισθητική [...]».

Η ‘αξιακή’ προσέγγιση που αναδεικνύει όταν αναλογίζεται ότι «είμαστε μέρος και του προβλήματος και της λύσης» εμφανίζεται και όταν δηλώνει ότι ο ατομισμός είναι στη βάση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε ως κοινωνία (*«είναι η εποχή του ατομικού συμφέροντος, του ατομισμού»*). Αυτό είναι που αισθάνεται ότι συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες, την έλλειψη αλληλεγγύης και σεβασμού στο περιβάλλον και στον άνθρωπο (*«αυτός ο ατομισμός οδηγεί και στο ρατσισμό»*). Παρόλα αυτά, πιστεύει στη δύναμη της

εκπαίδευσης να φέρει την αλλαγή στη νοοτροπία και στο σημαντικό ρόλο που μπορούν να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί:

«Εντάξει, ελπίζουμε εμείς, εμείς μιας και είμαστε εκπαιδευτικοί και για αυτά συζητάμε, βάζουμε το λιθαράκι μας σε αυτό».

Σε αντίθεση με τη Μάχη που, με επιφυλακτικότητα, φέρνει η ίδια στη συζήτηση την έννοια της αειφορίας, προσπαθώντας να τη νοηματοδοτήσει, η Δώρα και η Ελένη φαίνονται πολύ πιο καχύποπτες, ασκώντας κριτική και κρατώντας μια στάση αποστασιοποίησης απέναντι στην έννοια αυτή.

Η Δώρα η οποία θεωρεί τη γνώση, τον προσανατολισμό στη δράση και τις αξίες βασικά εφόδια που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές της για να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον,

«θεώρησα ότι πρέπει και τα παιδιά [...] να γνωρίζουν κάποιες βασικές λειτουργίες του δάσους, της θάλασσας, όλων των οικολογικών συστημάτων που είχαν στην περιοχή τους [...]. Μου μπήκε στο μυαλό ότι είναι υποχρέωση μου [...] να μάθουν τι συμβαίνει, να δράσουν. [...] πρέπει να ζητάς για να παίρνεις, ήθελα και αυτό να τους μάθω, εγώ πολύ σημαντικό θεωρώ να μπορούν τα παιδιά να αντιδρούν στο τι γίνεται στο άμεσο περιβάλλον τους, ότι δεν τους χαρίζονται όλα, ότι χρειάζεται να διεκδικήσεις πράγματα από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο. Και αυτό με ενδιαφέρει... [...] να τους δώσω αξίες... πολύ σημαντικό, νιώθω ότι δεν έχουν... πελαγωμένα είναι, πελαγωμένα, δεν ξέρουνε... τι είναι το σωστό, τι είναι το λάθος, πού πρέπει να πατήσουνε, πού πρέπει να οδηγηθούνε, τι έχει αξία, δεν ξέρουνε τα παιδάκια»

δεν συσχετίζει τα εφόδια αυτά με ένα μέλλον 'αειφόρο'. Αντίθετα, από την πρώτη στιγμή που άκουσε τον όρο 'αειφορία' στον τίτλο της έρευνας εκδήλωσε κάποιο δισταγμό, εκφράζοντας τη δυσπιστία της για την εμφάνιση της έννοιας αυτής. Λέγοντας «αυτά μας έρχονται από την Ευρώπη...» φαίνεται να αμφισβητεί οποιονδήποτε όρο ή έννοια έρχεται από «πάνω» και δεν σχετίζεται με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς που εκείνη αισθάνεται να έχουν διαμορφωθεί μέσα της από την πολύχρονη ενασχόλησή της με την ΠΕ.

«Αυτό [η αειφορία] νομίζω ότι είναι μια λέξη η οποία μας ήρθε μέσα από την ευρωπαϊκή ένωση εε... δεν νομίζω ότι την κατανοούν ούτε οι υπεύθυνοι, και για την αειφόρο ανάπτυξη όλα αυτά που γίνονται».

Παρόλα αυτά, η Δώρα δηλώνει εντυπωσιασμένη από τον τρόπο διαχείρισης που είδε στο μικρό δάσος στη Βαλένθια της Ισπανίας και μετά από παρέμβαση της ερευνήτριας συμφωνεί ότι συνάδει με την έννοια της αειφορικής διαχείρισης.

«Δ: Είδα τη διαφορά. Πολύ μεγάλη διαφορά στο πώς παρουσίαζαν αυτοί ένα μικρό δάσος κουκουναριάς, πώς το είχαν αξιοποιήσει, πώς το είχαν παρουσιάσει, μέσα εκεί γινόταν περιβαλλοντική εκπαίδευση, πηγαίνουν δηλαδή τα σχολεία και τους κάνουν περιβαλλοντική εκπαίδευση. [...]

Ε: Δηλαδή αυτό που λέμε αειφορική διαχείριση αυτοί το είχαν κάνει από τότε;

Δ: Ναι, ναι, ναι. Το 2000, το 2000 που είχαμε πάει εκεί, είχα εντυπωσιαστεί[...]

Και λέω, να είμαστε εμείς σε μια αντίστοιχη περιοχή με τόσα λίγα δάση που έχουνε μείνει και να μην εκμεταλλευόμαστε αυτό το θησαυρό που έχουμε ... ».

Η επίσκεψη αυτή κατέχει σημαντική θέση στις αναμνήσεις της, από εκείνα τα πρώτα σεμινάρια που είχε παρακολουθήσει ώστε να μυηθεί στην ΠΕ. Η εμπειρία της από τη Βαλένθια φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνειδητοποίηση της έννοιας της αειφορικής διαχείρισης μιας προστατευόμενης περιοχής, παρά τις επιφυλάξεις της για την έννοια της αειφορίας. Και αυτό γιατί από εκείνη τη στιγμή φαίνεται να επεξεργάζεται την έννοια της αειφορίας καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης. Αρχικά, προσπαθώντας να τη νοηματοδοτήσει, την ταυτίζει με την εξάντληση των φυσικών πόρων και τη διαχείρισή τους, δηλαδή με τη διάσταση του φυσικού περιβάλλοντος.

«Η έννοια της αειφορίας δεν ισχύει για μένα. Δεν ξέρω αν... αειφορία δηλαδή ότι υπάρχει περίπτωση να μας φέρνει πάντα η γη και το περιβάλλον, ό,τι χρειάζεται ο άνθρωπος, κάποια στιγμή δεν θα τελειώσει αυτό το πράγμα; Πρέπει να μπορούμε μάλλον σε περισσότερη επαναχρησιμοποίηση υλικών, νομίζω. Να γίνεται συστηματικότερη... θα εξαντληθούν οι φυσικοί πόροι, εξάντληση ... ναι, ναι [...]. Εξάντληση των φυσικών πόρων βλέπω εγώ. [...] Για την αειφόρο ανάπτυξη το μόνο πρόγραμμα είναι η ανακύκλωση που βλέπω, αν θέλεις, έτσι 100% αειφόρο είναι αυτό, η επαναχρησιμοποίηση, η κυκλική οικονομία, αυτό είναι».

Στη συνέχεια, επανερχόμενη στο θέμα της διαχείρισης του δάσους κουκουναριάς που την εντυπωσίασε, φαίνεται πιο σίγουρη για το τι εννοεί αειφόρο ανάπτυξη και εισάγει στην περιγραφή της την οικονομική και κοινωνική της συνιστώσα.

«Εε... ναι, βέβαια, ναι. Αυτό είναι. Είναι ένας άλλος τρόπος διαχείρισης που τους έφερνε και λεφτά γιατί όσοι έμπαιναν μέσα... [...] υπήρχε εισιτήριο για να μπει μέσα. [...] και την οικονομία τους ενίσχυαν, βέβαια και την οικονομία τους ενίσχυαν και [...] εε... την τοπική κοινωνία [...]».

Η Δώρα θίγει το θέμα της έλλειψης μετεκπαίδευσης και εκδηλώνει την αναστάτωση που της προκαλεί το να νιώθει ελλιπής σε θέματα που άπτονται διαφόρων εννοιών και καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαιδευτική πρακτική. Ίσως η συνειδητοποίηση ότι

δυσκολεύεται να νοηματοδοτήσει την έννοια της αειφορίας την κάνει να νιώθει αμηχανία και δισταγμό απέναντι στην έννοια αυτή.

«Αυτό είναι, ότι πώς θα εφαρμοστούν μετά. Ναι, έχουμε μεν ιδέες αλλά δεν έχουμε την κατάλληλη μετεκπαίδευση. Εγώ χρόνιααα και χρόνιααα παρακολουθώ σεμινάρια, μετεκπαιδεύσεις και αυτά και πάλι δεν αισθάνομαι... Ότι είμαι... ελλιπής νιώθω».

Παράλληλα όμως με τις στιγμές δυσκολίας στην εννοιολόγηση της αειφορίας, υπήρχαν και στιγμές κατά τις οποίες η Δώρα σκεφτόταν πάνω σε νέο έδαφος και τοποθετούταν εκ νέου ως προς αυτήν. Μια τέτοια σημαντική στιγμή που προέκυψε από αυτή τη διαπραγμάτευση και συνοδεύθηκε από φανερή ικανοποίηση ήταν όταν διατύπωσε αυτό που τελικά θεωρεί ότι την εκφράζει σχετικά με την έννοια της αειφορίας. Σε αυτό φαίνεται ότι κυριαρχεί η προστασία του περιβάλλοντος που κινδυνεύει, αλλά εισάγεται και το αξιακό ζήτημα του ατομισμού και της έλλειψης αλληλεγγύης, που υπονομεύουν την αειφορία. Τελικά η Δώρα φαίνεται να συνδέει την έννοια της αειφορίας με το σεβασμό και τη φροντίδα για τους άλλους και να τη θεωρεί ως δομικό λίθο μιας κοινωνίας που εκείνη οραματίζεται, όπου δεν κοιτά ο καθένας μόνο τον εαυτό του.

«Νομίζω, ναι, εγώ δηλαδή αυτό ... η αγάπη μου για το περιβάλλον, την οποία θες να τη μεταλαμπαδεύσεις και στα παιδιά, είναι αυτό πολύ, το ότι κινδυνεύει, έχω και αυτό, ότι ... είμαστε άνθρωποι που δεν προσέχουμε, που σκεφτόμαστε μόνο το εγώ και όχι το εμείς και δεν φροντίζουμε και για τους άλλους. Με αυτήν την έννοια την αειφορία τη βλέπω. Δηλαδή ότι δεν μπορεί μόνο για πάρτη σου, πρέπει να νοιαστείς και για τους υπόλοιπους τι θα γίνει. Και νομίζω ότι η κοινωνία μας είναι πολύ του εγώ τώρα όλοι. Ακόμη και μέσα στα σχολεία το βλέπεις αυτό. Πάρα πολύ έντονα. Ο καθένας κοιτάει ψυχρά τακ τακ να μπει να βγει, δεν τους ακούς δεν τους βλέπεις, δεν ...λες ήρθε, έφυγε, τι έγινε αυτός ο άνθρωπος; Πού είναι; Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει έτσι το ενδιαφέρον, το μεράκι».

Η Δώρα μέσα από τη συνειδητοποίηση αυτή φαίνεται να αντιλαμβάνεται το ρόλο του εκπαιδευτικού της ΠΕ ως εκείνου του φορέα αξιών «να τους δώσω αξίες [...]». Θεωρώντας ότι ο σεβασμός και η αλληλεγγύη είναι αξίες πανανθρώπινες και αδιαπραγμάτευτες για την οικοδόμηση μιας υγιούς κοινωνίας και ενός αδιατάραχτου φυσικού περιβάλλοντος, αισθάνεται ότι έχει την ευθύνη να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές της τις αξίες αυτές. Ταυτόχρονα την προβληματίζει το γεγονός ότι ο ατομισμός και ο εγωισμός επικρατούν ως ανθρώπινες συμπεριφορές και συνειδητοποιεί ότι η έννοια της αειφορίας δεν μπορεί να συνάδει με αυτές. Συνδέει την αειφορία με την αλληλεγγύη και την αίσθηση της συλλογικότητας που τις θεωρεί απαραίτητες για να υπάρξει ενδιαφέρον και προσπάθεια για κοινούς στόχους. Βλέπει μάλιστα τον ατομισμό

να επικρατεί ως συμπεριφορά ακόμα και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γεγονός που το περιγράφει πολύ γλαφυρά παρουσιάζοντας έτσι μια σύγχρονη πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου:

«Την πάρτη μας, την πάρτη μας, αυτό το ... πώς δεν θα κάνουμε μάθημα, πώς δεν θα κάνουμε αυτό... πώς θα λουφάρουμε... έχει δημιουργηθεί ένα πολύ άσχημο κλίμα που δεν υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο. Αυτό με ενοχλεί, με κουράζει αυτό».

Νιώθει, λοιπόν, ότι πρέπει να αντιδράσει σε αυτό το ρεύμα που καταπνίγει «το ενδιαφέρον και το μεράκι» για συλλογικές δράσεις και θεωρεί ότι μέσω της ΠΕ μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης στους μαθητές της, απαραίτητης για την εξασφάλιση της αειφορίας.

Τέλος, στην αφήγηση της Ελένης, το ενδιαφέρον ελκύει η έντονη αποστασιοποίησή της από την έννοια της αειφορίας και την εισαγωγή αυτής στο δημόσιο διάλογο.

«Εντάξει, τώρα, εγώ αυτά τα θεωρώ χαζομάρες. Δηλαδή ... χαζομάρες (σκέφτεται). Η πολλή θεωρητικολογία, κατά τη γνώμη μου, έτσι; Χάνει την ουσία. [...] τι να κάνω εγώ τις αειφορίες και τα θεωρητικά όταν στην πράξη [...]. Εγώ δεν βλέπω, θα έπρεπε αυτά τα πράγματα να μην συζητούνται καν. [...] όλη αυτή η γραφειοκρατία η οποία το συνοδεύει και όλο αυτό το τάχα μου [...]. Λοιπόν, εντάξει καλά είναι να λέμε για την αειφορία κλπ αλλά πρέπει να κάνουμε πράγματα στην πράξη. Εδώ σαν πολίτες δεν έχουμε καταφέρει να κάνουμε ανακύκλωση. Δηλαδή, τι να κάνω εγώ τις διακηρύξεις και τα μπλα, μπλα. Στα μπλα μπλα είμαστε εξαιρετικοί».

Η αναφορά της στην ανακύκλωση δείχνει ότι συνδέει την αειφορία με τη διαχείριση των φυσικών πόρων και άρα κυρίως με την περιβαλλοντική της διάσταση. Εξάλλου, η προστασία του περιβάλλοντος, που προϋποθέτει το σεβασμό μας προς αυτό, κυριαρχούν στον προβληματισμό της Ελένης, ενώ ταυτόχρονα γίνεται φανερό η πεποίθησή της ότι η μάθηση είναι το όχημα που οδηγεί προς αυτήν:

«[...] γενικά σαν λαός το περιβάλλον δεν το σεβόμαστε. Αν μέσα στο χώρο του σχολείου δεν υπάρχουν έστω αυτά τα 15, 20 παιδιά κάθε χρόνο τα οποία θα μνηθούνε και θα γνωρίζουνε κάποια πράγματα για να σεβαστούμε το περιβάλλον, τι θα γίνουμε στο τέλος; Εμένα με πιάνει απελπισία κάθε φορά».

Μέσα από τη θεματολογία των προγραμμάτων που υλοποιεί γίνεται επίσης φανερό ότι επιδιώκει να καταδειχθεί η κοινωνική και οικονομική διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων («Και μετά τον άλλο χρόνο είχαμε κάνει γύρω από την ενέργεια, [...]») και να καλλιεργηθούν οι αξίες της αειφορίας («[...] από τα προγράμματα υπάρχουνε κάποια τα οποία ήτανε εξαιρετικά. Δηλαδή το '15 κάναμε, με αφορμή όλη αυτή την ιστορία του προσφυγικού [...]»).

Παρόλα αυτά η Ελένη δεν συσχετίζει τη δράση της με την ‘αειφορία’ και θεωρεί μάλιστα ότι η εισαγωγή της έννοιας της αειφορίας και η όλη συζήτηση γύρω από αυτήν, αντί να συμβάλλει στην επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ΠΕ στο ελληνικό σχολείο, αποστρέφει την προσοχή από αυτά. Εκδηλώνοντας επανειλημμένως την απογοήτευσή της για την ελλιπή στήριξη του θεσμού της ΠΕ από την πολιτεία, δηλώνει ότι αντιλαμβάνεται την αειφορία:

«Σαν μια λέξη της μόδας (χαμογελάει), πίσω από την οποία προσπαθούμε να κρύψουμε όλα αυτά τα οποία δεν κάνουμε. Εγώ έτσι τη μεταφράζω (γελάει)»,
και συμπληρώνει:

«[...] οι τίτλοι δεν κάνουνε ... το αντικείμενο. [...] είμαστε εξαιρετικοί στα λόγια. Στο να δημιουργούμε θεσμούς, να βάζουμε ταμπέλες, να κάνουμε εγκαίνια, να, από εκεί και μετά αν δεν υπάρχουνε μετρημένοι στα δάχτυλα κάποιοι άνθρωποι οι οποίοι παίρνουν τα θέματα προσωπικά και σκοτώνονται στη δουλειά, όλα τα υπόλοιπα μένουν πινακίδες, ταμπέλες, εγκύκλιοι και τίποτα άλλο, γιατί ουσιαστικά κανένας δεν ενδιαφέρεται για όλα αυτά. Έως που απογοητεύεσαι. Και αυτό το βλέπεις στην πράξη».

Η Ελένη, που όπως διαφαίνεται από την αφήγησή της, σε όλη την καριέρα της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ είναι προσηλωμένη στους στόχους, τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της ΠΕ, πιστεύει ότι η μη αποτελεσματική εφαρμογή της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο οφείλεται σε εμπόδια που σχετίζονται με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, αντιμετωπίζει τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ ως μια συζήτηση που στερείται ουσίας, καθώς:

«Εγώ πιστεύω ότι η ουσία είναι ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν εναλλακτικές διεξόδους στο σχολείο και πρέπει να ευαισθητοποιούνται με το οτιδήποτε συμβαίνει γύρω τους. Και δυστυχώς σαν ... λαός και σαν εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτήν την πλευρά είμαστε πολύ πίσω».

Το σημαντικό για την Ελένη είναι να καταφέρει το σχολείο να προσφέρει στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους μάθησης έτσι ώστε να ενημερώνονται, να ευαισθητοποιούνται και να δρουν σε οτιδήποτε αφορά το περιβάλλον που ζουν.

Συνοψίζοντας, από την αφήγηση των τριών εκπαιδευτικών προκύπτει επιφυλακτικότητα απέναντι στην έννοια της αειφορίας, καθώς και δυσκολία νοηματοδότησης και αποδοχής. Παρά το γεγονός ότι συνδέουν την αειφορία κυρίως με την προστασία του περιβάλλοντος, με κυρίαρχα θέματα την εξάντληση των φυσικών πόρων και τη διαχείρισή τους, η Μάχη και η Δώρα φαίνεται να συνεχίζουν να επεξεργάζονται την έννοια καθ’ όλη τη διάρκεια της συζήτησης και σταδιακά να την

προσεγγίζουν μέσα από περισσότερες διαστάσεις, ενώ η Ελένη υιοθετεί μια στάση κριτικής και αποστασιοποίησης. Για τη Μάχη κυρίαρχη αναδεικνύεται η πολιτική θεώρηση της σύγχρονης πραγματικότητας ενώ για τη Δώρα η καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών. Μέσα από τις ιστορίες τους φαίνεται η σημασία που δίνουν στο ζήτημα της προσωπικής συμπεριφοράς, της ανάγκης αλλαγής στον ατομικό τρόπο σκέψης, στη συλλογική δράση και στην ανάγκη αλλαγής του αξιακού συστήματος, έτσι που να καλλιεργείται ο σεβασμός και η αλληλεγγύη. Η επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων προβάλλει επιτακτική και η θέση της ΠΕ/ΕΑΑ που καλείται να τους πραγματώσει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας εγείρει έντονο προβληματισμό.

Συζητώντας για τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και για την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ

Οι τρεις συμμετέχουσες ακούγοντας τα ίδια τους τα λόγια, κατά την εξιστόρηση της βιωμένης εμπειρίας τους από την πολύχρονη πορεία τους στην ΠΕ, φαίνεται να προβληματίζονται για τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Είναι φανερό, μέσα από τις αφηγήσεις τους, πως θεωρούν ότι ο προαιρετικός χαρακτήρας της ΠΕ, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, παρέχει πρόσφορο έδαφος για αυτενέργεια και χειραφέτηση, για ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (*«η σχέση που αναπτύσσεις μέσα στην ομάδα με τα παιδιά είναι νομίζω ό,τι σημαντικό μπορείς να κάνεις στο σχολείο»*), για δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (*«οι ομάδες οι περιβαλλοντικές δημιουργούν σχέσεις»*) που εκκολάπτουν τη διάθεση συνεργασίας, για δημιουργία κινήτρων και ασφαλούς περιβάλλοντος για την έκφραση των μαθητών:

«Ως προς τα ίδια όμως τα παιδιά εγώ πιστεύω ότι αξίζει, γιατί τα βλέπεις είναι χαρούμενα παιδιά. Θέλουν να έρθουν στο σχολείο, εε, έχουν ένα κίνητρο να είναι εκεί. [...] είχα μαθητή, ο οποίος ενώ με τα μαθήματα πήγαινε χάλια, έκανε κοπάνες κλπ, στη συνάντηση της ομάδας δεν είχε χάσει ούτε μια, στην οποία δεν δούλευε φανατικά, όμως ήθελε να είναι εκεί. Οπότε κάτι λέει αυτό [...]»,

αλλά και για την εξομάλυνση εντάσεων

«[...] τα προγράμματα αυτά, όλος αυτός ο θεσμός έχει και το καλό ότι δεν υπάρχει βαθμολογία, επομένως ακόμα και αν κάποιες φορές υπάρχουν εντάσεις με μαθητές, υπάρχουν δυσκολίες με μαθητές, ε όλα αυτά εεε, δουλεύουνε πιο μαλακά και μπορείς να τα λύσεις με πιο εύκολο τρόπο, [...]», όπως λέει η Ελένη.

Παρόλα αυτά διαπιστώνουν ότι η χειραφέτηση που υπόσχεται και το αξιακό σύστημα με το οποίο είναι εφοδιασμένη η ΠΕ, δεν φαίνεται να προσελκύουν την πλειονότητα των

εκπαιδευτικών, όπως θα ήταν το ευκαίο, με αποτέλεσμα να κατέχει ένα περιθωριοποιημένο ρόλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

«[...] τα πρώτα χρόνια θυμάμαι ότι ήμασταν δυο, δυο άτομα τα κάναμε, οι υπόλοιποι ούτε ξέρανε, μπορεί και μέσα στο σχολείο το ίδιο να μην ξέρανε ότι γίνεται περιβαλλοντική»

και ο εκπαιδευτικός που την υπηρετεί να εξομολογείται ότι:

«αισθάνεσαι ο γραφικός του σχολείου».

Όπως γίνεται φανερό από την αφήγησή τους, η πολύχρονη δέσμευσή τους σε μια καινοτόμο, πολυδύναμη και πολυδιάστατη μορφή διδασκαλίας σε προαιρετική βάση, δεν ικανοποίησε απλά τις ανησυχίες τους και ενδεχομένως ενυπάρχουσες προσωπικές ανάγκες, προσφέροντάς τους αυτονομία και τη δυνατότητα να δημιουργήσουν οι ίδιες ένα «θεσμό» στο σχολικό τους περιβάλλον, αλλά τις έχει εφοδιάσει με αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση, έχει διαμορφώσει την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα και έχει συντελέσει στην ανάπτυξη τους ως άτομα και ως εκπαιδευτικούς. Εν τούτοις, ο προβληματισμός που προκύπτει από τη ραγδαία υποβάθμιση του περιβάλλοντος, τη κατασπατάληση των φυσικών πόρων και τον ατομισμό που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία τις οδηγεί στη σκέψη άλλοτε πιο ξεκάθαρα (Ελένη, Μάχη) και άλλοτε πιο ‘δειλά’ (Δώρα) ότι η ΠΕ θα έπρεπε να αφορά όλους τους αυριανούς πολίτες και επομένως με κάποιο τρόπο, που θα επέτρεπε την επίτευξη των στόχων της και όχι την αποδυνάμωσή της, να ενσωματωθεί υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Ελένη, για παράδειγμα, προβληματίζεται για τη θέση που θα έπρεπε να έχει η ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρεί ότι, με το να απευθύνεται σε μαθητές που ήδη είναι ευαισθητοποιημένοι, δεν επιτυγχάνεται ο γενικότερος σκοπός που είναι να καλλιεργήσουμε περιβαλλοντική συνείδηση σε όλους τους μαθητές, αυριανούς πολίτες αυτής της χώρας. Βρίσκει μάλιστα, καθώς φαίνεται, την ευκαιρία μέσω της συνέντευξης/συζήτησης με την ερευνήτρια, να εκφράσει τη θέση στην οποία έχει καταλήξει από την πολύχρονη εμπειρία της, όπως φαίνεται στο απόσπασμα:

«Και γενικά από την εμπειρία, εγώ τα τόσα χρόνια με τις ομάδες και με τους μαθητές που έχω, έχω διαπιστώσει ότι τα παιδιά τα οποία έρχονται στα περιβαλλοντικά, πρώτα από όλα είναι ευαισθητοποιημένα παιδιά από το σπίτι τους [...] και αυτό που έρχονται να κάνουν στην περιβαλλοντική είναι να κάνουν το βήμα το παραπάνω. Να μάθουν κάτι περισσότερο [...], να γίνουν πιο δημιουργικά, να εκφράσουν αυτό που έχουν μέσα τους και θέλουν να το βγάλουν ουσιαστικά, τους αρέσει αυτό όλο, η κριτική σκέψη, [...], αλλά έχουν την ευαισθητοποίηση από το σπίτι. Τα παιδιά αυτά θα το κάνουν

ούτως ή άλλως. Τα παιδιά τα οποία από το σπίτι υπάρχει γενικότερη αδιαφορία, δεν ενδιαφέρονται να κάτσουν μια ώρα παραπάνω, μιάμιση στο σχολείο. Και αν δοκιμάσουν λίγο, μετά φεύγουνε [...]. Λοιπόν εντάξει, απευθυνόμαστε σε παιδιά ήδη ευαισθητοποιημένα, όλοι οι υπόλοιποι μένουν απέξω. Θεωρώ ότι αυτό είναι ένα πρόβλημα σε όλη τη διαδικασία. Γι' αυτό πιστεύω ότι θα έπρεπε με κάποιον τρόπο να αλλάξει ο τρόπος που διδάσκουμε τα μαθήματα. Θα έπρεπε να απευθύνεται και να ευαισθητοποιεί γενικότερα το σύνολο του σχολείου. Και είναι κάτι που εγώ διαφωνώ με κάποιους, έτσι σε συζητήσεις που γίνονται, για το αν η περιβαλλοντική θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική και ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή όχι, γιατί πιστεύω ότι είναι κάτι που θα έπρεπε να αφορά όλους τους μαθητές. [...]είναι λίγο ελιτίστικο το ότι αφορά 20 μαθητές ας πούμε σε ένα σύνολο 200. Έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος αυτά να περάσουνε σαν τρόπος διδασκαλίας κάποιου, όχι μάθημα με την έννοια του μαθήματος, βαθμολογία κλπ, αλλά μέσα από μια [άλλη] διαδικασία [...] αλλά δεν μας ρωτάει κανείς».

Αναπολώντας μάλιστα μνήμες από συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού, στο πλαίσιο του προγράμματος Comenius, όπου υπήρχε ένα γενικότερο πλαίσιο που καλλιεργούσε την περιβαλλοντική συνείδηση, καταλήγει ότι είναι θέμα νοοτροπίας υπονοώντας ότι θα πρέπει να στοχεύσουμε στην αλλαγή της:

«η περιβαλλοντική [σε σχολεία του εξωτερικού] δεν είναι κάτι εκτός της καθημερινότητας, είναι ενσωματωμένο μέσα στην τάξη. Είναι καθημερινή πρακτική. Δεν νοείται σχολείο μοντζουρωμένο, λερωμένο, με σκουπίδια, με κάδους που δεν αδειάστηκαν, με μη ανακύκλωση [...]. Επομένως είναι τόσο διαφορετική η νοοτροπία που έχουμε που δεν ξέρω [...], δεν νομίζω ότι θα αλλάξει τίποτα».

Για να ενισχύσει μάλιστα την άποψη αυτή φέρνει το παράδειγμα της ελλιπούς ανακύκλωσης στη χώρα μας:

«Και αυτό το βλέπεις στην πράξη. Δηλαδή δεν μπορεί να ισχυριζόμαστε, έχουμε φτάσει στο 2019 και να μην μπορούμε στις πόλεις να κάνουμε ανακύκλωση και υποτίθεται μαθαίνουμε την ανακύκλωση στα παιδιά από το δημοτικό».

Η Μάχη εκφράζει επανειλημμένα στην αφήγησή της την ανάγκη της να ανήκει σε μια ομάδα ατόμων με τις ίδιες ανησυχίες και τα ίδια ενδιαφέροντα, όπως είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται εθελοντικά με την ΠΕ. Ακόμα, αναγνωρίζει ως καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων της ΠΕ «το πάθος των συναδέλφων» που ασχολούνται όπως και η ίδια με την ΠΕ και «το δέσιμο των συναδέλφων» που εξασφαλίζει μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση και στήριξη μεταξύ τους. Αφήνει δηλαδή να εννοηθεί μέσα από την αφήγησή της ότι ο προαιρετικός χαρακτήρας της ΠΕ εξασφαλίζει την αφοσίωση σε αυτήν εκπαιδευτικών με ιδιαίτερες περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές ανησυχίες. Παρόλα αυτά στοχευόμενη πάνω στο

ρόλο της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης, διατυπώνει την αξιολογική κρίση:

«[...] εδώ είναι εξίσου σημαντικό με τη γνώση που παίρνεις. Δηλαδή η ενασχόληση σου [με την ΠΕ] και η προστασία του περιβάλλοντος είναι το ίδιο σημαντικό με τις γνώσεις που παίρνεις για να γίνεις επιστήμονας»,

αναδεικνύοντας το πόσο σημαντική θεωρεί την ΠΕ στο να καλλιεργήσει περιβαλλοντική ευαισθησία και να αναδιαμορφώσει τις θεμελιώδεις αξίες, από τις σημερινές ατομιστικές και ανταγωνιστικές που συντηρούνται από την ισχύουσα εκπαίδευση (*«Το εκπαιδευτικό σύστημα: Μόνος σου, μόνος σου και είσαι μόνος σου και δεν σε ενδιαφέρει ο άλλος»*) και οδηγούν στην υποβάθμιση της ανθρώπινης ζωής και του περιβάλλοντος, σε εκείνες που θα επιτρέψουν σε όλους τους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια σε έναν αειφόρο πλανήτη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προκύπτει ο προβληματισμός της για την ανάγκη αλλαγών στην παρεχόμενη εκπαίδευση γενικότερα, προβληματισμός που μορφοποιείται διαδοχικά. Αρχικά εναποθέτει τις ελπίδες της στη συνειδητοποίηση από το σύνολο των εκπαιδευτικών αυτών που πρεσβεύει η ΠΕ και στην αυτενέργεια τους (*«[...] να δοθεί μια άλλη οπτική που πολύ περισσότεροι συνάδερφοι να το δουν αυτό και ας το εντάξουν μέσα στο μάθημα τους. Ας το εντάξουν. Πόσα θέματα μπορούν να εντάξουν εκεί και σε πόσα μαθήματα, ας το εντάξουν μέσα»*), στη συνέχεια όμως φαίνεται να συνειδητοποιεί ότι δεν είναι αυτονόητο ότι μπορεί να επιτευχθεί αυτή η συνειδητοποίηση ούτε να αποδώσουν οι μεμονωμένες προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών και εύλογα διερωτάται *«δραστικές λύσεις δεν πρέπει να δοθούνε στην εκπαίδευση;»*. Ο προβληματισμός της οδηγεί σε μια ριζοσπαστικά διαφορετική εκπαίδευση στο σύνολο της που θα διαμορφώνει κριτικούς, δημοκρατικούς και ενεργούς πολίτες (*«αυτό που λέμε ενεργοί πολίτες πρέπει να γίνει πιο συγκεκριμένο»*).

Η Δώρα αφηγούμενη την εμπειρία της οδηγείται στην ίδια παρατήρηση με την Ελένη όσον αφορά στα παιδιά που συμμετέχουν στην περιβαλλοντική ομάδα:

«Επίσης, πιστεύω ότι και τα παιδιά που επιλέγουν να 'ρθουν δεν είναι εντελώς άσχετα, [...] αυτά τα παιδιά είναι και από το σπίτι τους ψαγμένα λίγο. Δηλαδή έβλεπα, είχα συνήθως των δασκάλων τα παιδιά, των καθηγητών τα παιδιά που συμμετείχανε... εε... πάντα είχα καλά παιδιά, η ομάδα δηλαδή, οι ομάδες μου ήταν πολύ καλά παιδιά, αυτό δεν είναι τυχαίο... δεν είναι... είναι αυτά που έχουν ενδιαφέροντα νομίζω... τώρα όταν το άλλο, ειδικά τα πρώτα χρόνια που εγώ το έκανα Κυριακές και ερχόντουσαν κάθε Κυριακή πρωί και αφιέρωνε την Κυριακή του... δεν είναι τυχαίο. Νομίζω ότι θέλει κάτι να μάθει, θέλει κάτι να κάνει, κάτι άλλο, βρίσκει ένα ενδιαφέρον, δεν έρχονται, επίσης δεν τα κρατάς τα παιδιά αν δεν βρουν ενδιαφέρον [...]»

και συνειδητοποιεί μέσα από τη συζήτηση για τα υφιστάμενα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα ότι η ΠΕ θα έπρεπε να απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Παρόλα αυτά διατυπώνει την αμφισβήτησή της για την επιτυχία μιας ενδεχόμενης ενσωμάτωσης της στο σχολικό πρόγραμμα εφόσον θα υποχρεούνται να την αναλάβουν εκπαιδευτικοί που δεν θα έχουν το αναγκαίο ενδιαφέρον:

«Ναι, ναι, ναι... Το βλέπω ότι... θα πρέπει επίσης μέσα στην εκπαίδευση, δεν ξέρω πώς θα μπορούσαν αυτά να περάσουν... Μέσα από προγράμματα ... αλλά δεν ήμουν της άποψης να γίνει μάθημα σχολικό. Πολλές φορές ακούστηκε να μπει σαν μάθημα, να το διδάσκεις στο σχολείο, την περιβαλλοντική, να γίνει μάθημα. Γιατί πιστεύω ότι θα χάσει αυτή τη φρεσκάδα που έχει τώρα, αυτές τις δράσεις που κάνουμε τώρα. Που γίνεται σε προαιρετική βάση, που έρχονται όσα παιδιά θέλουνε, που το κάνουνε όσοι καθηγητές θέλουνε, γιατί μετά... ποιος δεν έχει συμπληρώσει το ωράριο του; Πάρε και την περιβαλλοντική...».

Ταυτόχρονα όμως προκύπτει και ακόμα ένα ζήτημα που φαίνεται να προβληματίζει και τις τρεις. Είναι αληθινή η υλοποίηση των προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αν ναι, γίνεται ουσιαστικά, σύμφωνα με τους στόχους της ΠΕ;

Η Μάχη φαίνεται να αμφισβητεί την επίτευξη ομαδοσυνεργατικού κλίματος και συλλογικής δράσης, υπονοώντας τη μη ουσιαστική υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ.

«[...] η ΠΕ συμβάλλει σε αυτό, στην ομαδικότητα, στην ομαδική σκέψη; Συμβάλλει; [...] Συμβάλλει καθοριστικά; 100% ; Ή... ή... ας πούμε να το πάρουμε αλλιώς, τα περισσότερα προγράμματα γίνονται έτσι για να γίνονται, για να το δείξουμε στην Ημερίδα Γίνεται δουλειά κατά μεγαλύτερο ποσοστό στα σχολεία συλλογικά; [...] όπου και να πας εργασίες βλέπεις στο τέλος. Πώς έγινε; Πώς τα έπεισες τα παιδιά τελικά; Πώς το 'κανες; Μήπως το 'κανες και μόνος σου; Δεν ξέρω. Μπαίνει κι αυτό το ερώτημα καμιά φορά. Τελικά μήπως εσύ το οδήγησες;»

Η Ελένη αμφισβητεί ξεκάθαρα την ουσιαστική υλοποίηση των προγραμμάτων στα σχολεία:

« Όχι, δεν γίνονται [τα προγράμματα] ... Γίνονται σε πολύ λίγους. Και υπάρχει και ένα άλλο [...] υπάρχουν και τα προγράμματα του «φαίνεσθαι». Εντάξει, δηλαδή και εγώ ξέρω συναδέλφους, οι οποίοι γράφουν προγράμματα, ειδικά την εποχή που δίνανε μειωμένο ωράριο ή υπερωρίες υπήρχαν πάρα πολλά τέτοια. Του 'φαίνεσθαι'. Επομένως; Και στα δημοτικά, γιατί γίνεται και εκεί υποτίθεται ο θεσμός, υπάρχουνε φορές, γιατί έχω φίλους, έτσι, που είναι στην Πρωτοβάθμια, όπου γίνονται κάποιες απλές βασικές δράσεις αλλά τελικά η πολλή δουλειά γίνεται από τους δασκάλους και όχι από τα ίδια τα παιδιά».

Από την αφήγηση της Δώρας αναδύεται ένα ζήτημα που απασχολεί πολύ έντονα την ίδια όπως φαίνεται στο απόσπασμα, αλλά εντείνει και το σχετικό προβληματισμό, που

είναι η εκπόνηση προγραμμάτων άλλων σχολικών δραστηριοτήτων στο σχολείο της, ενδεχομένως και ΠΕ μεταξύ αυτών σε άλλα σχολεία, τα οποία χρησιμοποιούνται ως βιτρίνα για την πραγματοποίηση εκδρομής χωρίς να υλοποιούνται ουσιαστικά:

«[...] γίνονται και άλλα προγράμματα σε εισαγωγικά που γίνονται στοχευμένα για να πάνε μια εκδρομή[...] αυτό εμένα [...] με αρρωσταίνει, δεν ξέρω γιατί, αυτό δεν μπορώ να κατανοήσω γιατί με αρρωσταίνει τόσο πολύ και με ενοχλεί τόσο πολύ, αυτές οι 'μούφες' τα προγράμματα με έχει απασχολήσει πάρα πολύ. Έχω αρρωστήσει, χάνω τον ύπνο μου [...]. Λέω αυτό το θεωρώ ανήθικο. Γίνεται μόνο και μόνο για να γίνει η εκδρομή, πέρυσι, λέω, δεν έγινε καμία συνάντηση. Τίποτα, ούτε καν, και εκεί πέρα αυτό το μισάωρο συζητάνε ποιο πρακτορείο, τι αυτό, πού θα πάνε, τι θα κάνουνε, το ξενοδοχείο, πώς θα ... Αυτά είναι, αυτές είναι οι συναντήσεις, γίνονται μόνο για την εκδρομή και τίποτα άλλο, τίποτα άλλο απολύτως τίποτα. [...] πολλές φορές το έχω βάλει σαν θέμα, λέω το πρόγραμμα έχει ένα συγκεκριμένο στόχο, έχει ωράριο που πρέπει να γίνεται, πώς καταστρατηγούνται όλα αυτά; [...] Δεν μπαίνει [κανείς] στη διαδικασία να ελέγξει [...]».

Ο ανωτέρω προβληματισμός θέτει ένα σημαντικό ζήτημα αξιοπιστίας του θεσμού και αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ που υλοποιούνται στα σχολεία.

Οι παραπάνω συμπεριφορές, που έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τη δική τους αφοσίωση στην ΠΕ και τον παιδαγωγικό της ρόλο, μπόρεσαν να αναδειχθούν μέσα από την ελεύθερη, ειλικρινή συζήτηση και την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια που ως εκπαιδευτικός αφοσιωμένη στην ΠΕ και η ίδια, αισθάνονταν ότι μπορεί να κατανοήσει τον προβληματισμό τους. Επιπρόσθετα, η σχέση εμπιστοσύνης που έχει αναπτυχθεί μεταξύ εκείνων και της ερευνήτριας επέτρεψε την αποκάλυψη ζητημάτων που τις προβληματίζουν και λειτουργούν ανασταλτικά στην εκπλήρωση των στόχων τους.

Αποκαλύπτοντας δυσκολίες, προβληματισμούς, προβλήματα

Τα ζητήματα αυτά απορρέουν από τη θέση της ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (συμπλήρωση ωραρίου, μετακίνηση σε πολλά σχολεία, έλλειψη χρόνου, φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, γραφειοκρατία), τη θεσμική στήριξη της ΠΕ (απουσία οικονομικής ενίσχυσης, έλλειψη εξοπλισμού, έλλειψη επιμόρφωσης, υπεύθυνοι ΠΕ, διευθυντές), το κοινωνικό πλαίσιο (σύλλογος γονέων, φορείς, Δήμος), τη στάση εκπαιδευτικών (αδιαφορία, έλλειψη ενδιαφέροντος, αρνητική στάση-μη διευκόλυνση, καχυποψία, επίθεση) και μαθητών (συμμετοχή μόνο για εκδρομή, πρόβλημα πειθαρχίας, ανταγωνισμός, φυγοπονία, έλλειψη ενδιαφέροντος) προσωπικά προβλήματα (κούραση, χρόνος προετοιμασίας, πειθαρχία, διαχείριση χρόνου, ανάγκη για επιμόρφωση, ανάγκη για συνεργασία και επικοινωνία).

Δυσκολίες και προβλήματα που σχετίζονται με τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη θεσμική στήριξη της ΠΕ και τον τρόπο εφαρμογής της. Τα θεσμικά προβλήματα και εκείνα που σχετίζονται με τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα διαφαίνονται από την αρχή των συζητήσεων με τις συμμετέχουσες. Ένα τέτοιο ζήτημα που εμπίπτει στη θέση της ΠΕ στο ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η κατάργηση της δυνατότητας συμπλήρωσης του υποχρεωτικού ωραρίου ενός εκπαιδευτικού με υλοποίηση προγράμματος ΠΕ. Η Ελένη θεωρεί ότι αποτελούσε ένα κίνητρο για κάποιον να εμπλακεί και ενδεχομένως να μυηθεί στη φιλοσοφία της ΠΕ, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και *(«[...] ήταν σημαντικό όμως για άλλους συναδέλφους, γιατί ήταν ένα κίνητρο... κάποιες φορές να θελήσουν να συνεργαστούν. Εεεε τα κόσμανε όλα αυτά οπότε ξαναγυρίσαμε στη μοναχική πορεία του ενός»)*, όπως έγινε με τη Μάχη που η αφορμή αυτή έχει πλέον σηματοδοτήσει τη ζωή της και η ΠΕ αποτελεί για εκείνην *«εμπειρία ζωής»*. Από την άλλη, η Δώρα ήταν πάντα αντίθετη με αυτό *(«ποιος δεν έχει συμπληρώσει το ωράριο του; Πάρε και την περιβαλλοντική...»)*, καθώς θεωρεί ότι η έλλειψη πραγματικού ενδιαφέροντος και κατανόησης αυτών που πρεσβεύει η ΠΕ οδηγεί στον εκφυλισμό της ή δημιουργεί ανασφάλεια και άγχος σε κάποιον που μη γνωρίζοντας προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου *(«Εγώ δεν ήξερα τι είναι αυτό. Εγώ δεν είχα ιδέα πώς θα το κάνω, τι θα κάνω»)*, θυμάται την αγωνία της η Μάχη).

Η μετακίνηση της Μάχης σε δυο ή και σε τρία σχολεία για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού της ωραρίου φέρνει στο φως ένα ακόμα αποθαρρυντικό στοιχείο για την ανάληψη προγραμμάτων ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς. Η συνθήκη αυτή, παρότι δεν έχει σταθεί ικανή να κλονίσει τη δέσμευση της Μάχης σε αυτό που θεωρεί τόσο σημαντικό, της δημιουργεί επιπρόσθετη κούραση και άγχος και επιτείνει την ανησυχία της για την παρεχόμενη από μεριά της ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Ελένη, μέσα από την πολύχρονη εμπειρία της, θεωρεί ότι *«[...] όλη αυτή η γραφειοκρατία η οποία το συνοδεύει και όλο αυτό το τάχα μου, [...], εγώ θεωρώ ότι δεν βοηθάει στην πράξη και αποθαρρύνει συναδέλφους»*, γεγονός που το επιβεβαιώνει η Μάχη φέρνοντας στη μνήμη της τα λόγια συναδέλφων που προσπαθούσαν να την αποτρέψουν *(«το είπα σε συναδέλφους... πω πω είναι φοβερό, θα ασχοληθείς πάρα πολύ, έχει πάρα πολύ τρέξιμο, πάρα πολύ χρόνο, έχει μια γραφειοκρατία [...] επιβαρυντική»)*.

Η Ελένη δεν διστάζει να εκδηλώσει την απογοήτευσή της από τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η ΠΕ, θεσμικά, ίσως μάλιστα να ένιωθε ότι η συνέντευξη αυτή της

έδωσε την ευκαιρία να εκφράσει μια γενικευμένη άποψη. Φαίνεται να πιστεύει ότι η ΠΕ απέχει από το να αποκτήσει ένα ουσιαστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα καθώς δεν υποστηρίζεται, όπως θα έπρεπε, θεσμικά, αλλά η υλοποίηση της βασίζεται στον πατριωτισμό ορισμένων ανθρώπων:

«Εγώ έχω απογοητευτεί από αυτό το κομμάτι δηλαδή τη στήριξη ... των θεσμών. [...] Λοιπόν όλα βασίζονται στον πατριωτισμό ορισμένων ανθρώπων, όπως όλα [...]. Δηλαδή το υπουργείο, στην πραγματικότητα, το υπουργείο δεν κάνει τίποτα».

Επιπλέον, οι επιχειρούμενες κατά καιρούς αλλαγές στην εφαρμογή της ΠΕ και οι καθυστερήσεις στην έκδοση των σχετικών εγκυκλίων «και καπάκι το φετινό όλη αυτή η ιστορία, οι αλλαγές από το υπουργείο, που θα 'χουμε, δεν θα 'χουμε υπεύθυνους περιβαλλοντικής, θα γίνουν προγράμματα, δεν θα γίνουν προγράμματα, όπου φέτος ήταν μια καταστροφή» δημιουργούν συχνά ένα ασαφές πλαίσιο που αποδυναμώνει το θεσμό της ΠΕ.

Η Ελένη βλέπει την έλλειψη θεσμικής στήριξης και στην κατάργηση της χρηματοδότησης των προγραμμάτων, που ήρθε ως αποτέλεσμα ενός σταδιακού περιορισμού της αρχικά θεσμοθετημένης οικονομικής ενίσχυσής τους:

«τα πρώτα χρόνια είχαμε μια μικρή χρηματοδότηση, η οποία ήταν πολύ σημαντική, ασήμαντη μεν γενικά, αλλά πολύ σημαντική για τα προγράμματα, [...] μπορούσες να αγοράσεις γραφική ύλη, μπορούσες να αγοράσεις κάποιο βιβλίο, αυτό σταδιακά άρχισε να λιγοστεύει, λιγοστεύει, λιγοστεύει, ε μέχρι το τέλος που τα κόσμανε τελείως» και συνιστά μια πρόσθετη πρακτική δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωπες. Η απουσία οικονομικής ενίσχυσης οδηγεί σε έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού, εποπτικού υλικού, γραφικής ύλης για την υποστήριξη των προγραμμάτων ΠΕ.

Για τη Μάχη επιπρόσθετα αποτελεί απογοήτευση, καθώς μέσα από τα λόγια της φαίνεται ότι θεωρεί την έλλειψη οικονομικής στήριξης ως αφορμή για την απαξίωση του έργου που παράγεται και της παιδαγωγικής διαδικασίας που επιτελείται, η οποία θα έπρεπε να αναδεικνύεται και να διαχέεται στη σχολική κοινότητα:

«Πόσο θα κοστίζει ένα κάδρο; Κάδρα για τις αφίσες. Τους τα 'χω εδώ για να μην φθαρούν. Είναι φθαρμένα ήδη[...]. Πετάγεται η δουλειά, κρίμα είναι. Και εξάλλου αν θες ένα σχολείο να το δείξεις κιόλας. Αυτά είναι, αυτή είναι η περιουσία σου. Αυτή είναι η περιουσία σου».

Η Ελένη θεωρεί ανεπίτρεπτο αν και πολλές φορές αναπόφευκτο το γεγονός ότι

«ακόμα, και οι υπεύθυνοι αν δεν βάλουν εε προσωπικό κόπο ο οποίος δεν αμείβεται από πουθενά, πολλές φορές βάζουνε χρήματα, όπως βάζουμε και εμείς, εγώ αν κάτσω και αθροίσω, αν κράταγα τεφτέρι, το τι χρήμα έχω ξοδέψει, δεν εννοώ από πλευράς

χρόνου, χρήμα, χρήμα, για να υποστηριχθούν πράγματα, αυτά δεν ξεπληρώνονται με τίποτα».

Παρόλα αυτά η πίστη της στην υποστήριξη της ΠΕ και η δέσμευσή της στο να την υπηρετεί δεν της επιτρέπει να αμφισβητήσει την αναγκαιότητα αυτήν. Από την άλλη η Μάχη βιώνει την οικονομική δυσπραγία προς την ΠΕ, ως έλλειψη αναγνώρισης του κόπου της και καταρράκωση της αξιοπρέπειάς της:

«Είναι μια έμμεση, νομίζω... επιβράβευση, ενθάρρυνση, μια έμμεση ενθάρρυνση. Έτσι; Δεν βγάζεις τίποτα, μέσα είσαι. Μέσα είσαι, ψυχικά, χρονικά, οικονομικά. Γιατί δεν μπορώ να ζητάω κάθε φορά δυο ευρουλάκια, δώσε μου δυο ευρουλάκια να πάρω χαρτάκι. Εντάξει. Και μετά δεν έχω κλπ. Ωραία [ο διευθυντής] θα τα δώσει στο τέλος, αλλά δεν μπορείς να είσαι και ζητιάνος».

Το ζήτημα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προβάλλει επιτακτικό και στις τρεις αφηγήσεις. Οι τρεις συμμετέχουσες, παρότι έμπειρες, αντιλαμβάνονται ότι η πολυδιάστατη και εξελισσόμενη φύση της ΠΕ απαιτεί διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση. Η ανάγκη αυτή φαίνεται έντονα στην αγωνία της Δώρας που λέει:

«αυτό είναι ότι πώς θα εφαρμοστούν μετά. Ναι, έχουμε μεν ιδέες αλλά δεν έχουμε την κατάλληλη μετεκπαίδευση. Εγώ χρόνιααα και χρόνιααα παρακολουθώ σεμινάρια, μετεκπαιδεύσεις και αυτά ... και πάλι δεν αισθάνομαι ... Ότι είμαι... ελλιπής νιώθω».

Από την άλλη, επιτακτική προβάλλει και η ανάγκη για στήριξη, ενθάρρυνση, αλληλεπίδραση, ανταλλαγή απόψεων που βοηθά στην κατανόηση εννοιών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην απόκτηση δεξιοτήτων από τις εκπαιδευτικούς, στο σημαντικό ρόλο που αισθάνονται ότι έχουν αναλάβει, από άτομα που κατέχουν θεσμικό ρόλο, όπως οι υπεύθυνοι ΠΕ. Η Ελένη θεωρεί ότι η πολύχρονη δέσμευση της στην ΠΕ οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι:

«απλά υπήρχε η ευτυχία να συναντήσω κάποιους ανθρώπους με τους οποίους είχα πάρα πολύ καλή συνεργασία, με ενθάρρυναν, μπόρεσα να συνεργαστώ, μου έδωσαν ιδέες, με στήριζαν, έτσι και έφτασα εδώ που έφτασα»,

αναφερόμενη σε δυο υπευθύνους ΠΕ που με την υποστήριξη τους έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την πορεία της. Ταυτόχρονα όμως θίγει το ζήτημα της μη δεδομένης και συστηματικής υποστήριξης από όλους τους υπευθύνους ΠΕ, λέγοντας:

« Για μένα δυο άνθρωποι [υπεύθυνοι ΠΕ] έχουν πολύ μεγάλη συμβολή σε όλα αυτά τα χρόνια που έχω ασχοληθεί [...]. Αλλά αν το βάλεις έτσι με το πόσοι άλλοι έχουν ασχοληθεί ... σε επίπεδο περιβαλλοντικής έτσι; [...] Οπότε είναι σημαντικό δηλαδή να έχεις κάποιον που να σε εμπνέει, να σε παρακινεί, να σου δίνει ερεθίσματα [...]. Λοιπόν όλα βασίζονται στον πατριωτισμό ορισμένων ανθρώπων, όπως όλα».

Είναι φανερό μέσα από την αφήγησή τους ότι αντιλαμβάνονται ένα έλλειμμα στο ρόλο των υπευθύνων ΠΕ όσον αφορά στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς της

δράσης. Θα προτιμούσαν οι υπεύθυνοι ΠΕ να έπαιζαν ένα πιο ενεργό και ουσιαστικό ρόλο και όχι γραφειοκρατικό, εξασφαλίζοντας άμεση και συστηματική επιμόρφωση, στήριξη, ενημέρωση, ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για σχετικά θέματα και διασφαλίζοντας την ουσιαστική υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ. Το απόσπασμα όπου αποτυπώνεται μέσα από το παράπονο της Δώρας η ανάγκη για στήριξη, ενθάρρυνση και επιβράβευση από το θεσμικά υπεύθυνο άτομο είναι ενδεικτικό:

«οι υπεύθυνοι εδώ της περιβαλλοντικής δεν μπορώ να πω ότι ... πλην του Χ. που τον θεωρώ τον πιο ουσιαστικό από όλους [...] οι άλλοι αισθανόμουν ότι ήταν εκεί γιατί θέλαν να πάνε κάπου αλλού, για να πατήσουν κι αυτό φαίνεται ή... εε... δεν πάτησε ποτέ κανείς σε όλες αυτές τις εκδηλώσεις που έκανα εγώ τόσα χρόνια, στις ημερίδες, δεν είχε έρθει ποτέ υπεύθυνος, τους έστελνα προσκλήσεις, τους καλούσα, δεν είχε έρθει ποτέ, μου κακοφαινόταν, τι να μην έρθει ποτέ κανείς τόσα χρόνια που δουλεύω... εε... αισθανόμουν ότι δεν είμαι... δεν επεδίωξα βέβαια να είμαι και μέσα στα πράγματα, ναι, δούλευα εδώ παραμεθόρια (χαμογελώντας) και αθόρυβα, δεν ήμουν α δικτυωμένη».

Στα προβλήματα που σχετίζονται με τη θεσμική στήριξη της ΠΕ σημαντική θέση κατέχει η στάση των διευθυντών των σχολικών μονάδων που τη θεωρούν καθοριστική για την επιτυχή έκβαση των προγραμμάτων ΠΕ και την επίτευξη των στόχων της ΠΕ. Για την Ελένη αρνητικό ρόλο στην πορεία της έχουν παίξει κάποιοι διευθυντές:

«Ναι, διευθυντές οι οποίοι είναι αρνητικοί σε όλη τη διαδικασία ή φαινομενικά δεν είναι, στην πράξη όμως είναι αρνητικοί, με τις πράξεις τους δείχνουν την άρνηση».

Το κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας που αναπτύχθηκε μεταξύ των συνεντευξιζόμενων και της ερευνήτριας, επέτρεψε την εκτεταμένη εξιστόρηση δυσάρεστων καταστάσεων και τη συχνά φορτισμένη συναισθηματικά διήγηση των σχέσεων τους με τη διεύθυνση του σχολείου. Μέσα από την αφήγηση τέτοιων καταστάσεων, η Ελένη αφήνει να φανεί ότι νιώθει να θίγεται η αξιοπρέπεια της και παραδέχεται ότι οι συμπεριφορές αυτές την αποκαρδιώνουν:

«Ε και βέβαια μετά άρχισαν να μπαίνουν και θέματα διευθυντών. Γιατί, η αλήθεια είναι ότι για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα είχα διευθυντές που υποστήριζαν πάρα πολύ όλο αυτό [...]. Και είναι τώρα οκτώ χρόνια που λέω γιατί στο σχολείο μας (γελάει) δεν μπορεί να έρθει ένας άνθρωπος ο οποίος να εκτιμά τα περιβαλλοντικά προγράμματα και να θεωρεί ότι αυτό που κάνεις είναι σημαντικό και όχι ότι είναι ένα μέσο αυτοπροβολής; Γιατί ξαφνικά άλλαξε το στύλ και ήτανε 'όχι, δεν θα τα παρουσιάσετε', αυτό το, 'εντάξει, άμα θες κάνε το αλλά αυτά γίνονται γιατί θέλετε να προβάλλετε', [...] εεε, δεν μου δίναν κλειδιά [...] με βάζαν να υπογράφω πρακτικά ότι έχω την ευθύνη του σχολείου και αν γίνει οτιδήποτε θα πρέπει εγώ να είμαι

υπόλογηη, μου παίρναν τα κλειδιά, δεν βοηθούσαν βέβαια στο να αγοράσουμε οτιδήποτε, ... όλα αυτά».

Παρότι δεν έχει παραιτηθεί από αυτό που η ίδια έχει δημιουργήσει στο σχολείο της και το υπηρετεί με συνέπεια δεν μπορεί να κρύψει την απογοήτευση και το παράπονο για την έλλειψη κατανόησης, υποστήριξης, επιβράβευσης και εκτίμησης όλης αυτής της εθελοντικής προσπάθειας. Σαν αποτέλεσμα, οδηγείται στην αξιολογική κρίση:

«Αν δεν σε στηρίζει η διεύθυνση του σχολείου ... Δηλαδή, αν η διεύθυνση του σχολείου αυτό δεν το βλέπει με ζέση, δεν το βλέπει σαν ένα τρόπο όπου τα παιδιά γνωρίζουνε καινούργια πράγματα, έναν εναλλακτικό τρόπο να μάθεις, εε αυτό τα παιδιά το δαισθάνονται, το δαισθάνονται».

Σαν παράδειγμα χρησιμοποιεί την αποτυχημένη καθιέρωση ανακύκλωσης στο σχολείο παρά τις μεγάλες της προσπάθειες:

«Προσπαθώ χρόνια τώρα να καθιερώσουμε πραγματική ανακύκλωση στο σχολείο και επειδή ακριβώς δεν πιστεύει σε αυτό η διεύθυνση και οι περισσότεροι συνάδελφοι, είναι αδύνατον να γίνει, γίνεται μια πολύ επιφανειακή έτσι προσπάθεια [...]. Δεν υπάρχει καμία ... κανένα ενδιαφέρον».

Η Μάχη εξομολογείται ότι έχει ανάγκη τη στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου τόσο την πρακτική μέσω της φυσικής παρουσίας ή της εξασφάλισης υλικοτεχνικής υποδομής και οικονομικών πόρων όσο και την ψυχολογική μέσω της επιβράβευσης ή/και της ενθάρρυνσης που θα την εφοδίαζε με ενέργεια να συνεχίζει.

«Υπάρχει μια απογοήτευση, ότι ναι εντάξει δεν βοηθάς, δεν είσαι παρών [παρότι συμμετέχων στο πρόγραμμα][...], αλλά σαν να επωφελείσαι από τη δουλειά του άλλου, επωφελείσαι [...]. Είναι απογοητεύσεις αυτές. Δεν μένουμε σε αυτό, αλλά θα ήθελα να ήμουν σε έναν άλλο χώρο που να βλέπω ανταπόκριση. Γιατί δεν ξέρω, το θέλουμε κιόλας [...] δηλαδή ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό. Σου δίνω χρόνο, σου δίνω και χρήματα να τα διαχειριστείς, κάποια έστω, σου δίνω χώρο, εε... φροντίζω για τις ανάγκες σου, το ίντερνετ να το 'χεις, εε... αν θες φωτοτυπίες να βγάλεις, δηλαδή βάλε, βοήθα σε επιμέρους και άσε με μόνη, άσε με μόνη».

Δυσκολίες και προβλήματα που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. Δήμος). Η επιδίωξή τους για συνεργασία με διάφορους φορείς της κοινότητας όπως οι σύλλογοι γονέων, τοπικοί φορείς, η δημοτική αρχή είναι εμφανής στην αφήγησή τους. Κυρίαρχη θέση κατέχει η συνεργασία με το Δήμο η οποία συνοδεύεται από δυσκολίες, απογοητεύσεις και προβληματισμούς που αναδύονται κατά την αφήγησή τους.

Η συνεργασία με το Δήμο προβληματίζει τη Δώρα, γιατί όπως λέει:

«εκεί βλέπω ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη απόσταση στο πώς τα βλέπω εγώ τα πράγματα και πώς τα βλέπει ο Δήμος....».

Δείχνοντας στην ερευνήτρια φωτογραφικό υλικό από επισκέψεις στο Δήμο ανακαλεί στη μνήμη της συναντήσεις με το Δήμαρχο:

«οι παλιότεροι δήμαρχοι με δεχόντουσαν. Κάθε χρόνο έπαιρνα τα παιδιά και τα πήγαινα στο δημαρχείο και εκεί στο δημαρχείο ζητούσαν τι θέλουν για το σχολείο τους, μπαίναμε σε μια διαδικασία συζήτησης [...]»

και συμπληρώνει ότι παρότι, στις κατά καιρούς επισκέψεις και διεκδικήσεις της περιβαλλοντικής ομάδας

«είχαμε ένα αποτέλεσμα, κερδίζαμε κάτι» γεγονός που το θεωρεί σημαντικό γιατί *«[...] τα παιδιά βλέπανε ότι πρέπει να ζητάς για να παίρνεις, [...]»* ένιωθε πάντα ότι *«υπήρχε μια ... εκμετάλλευση του θέματος, φωτογραφίσεις....»*.

Η συμμετοχή της περιβαλλοντικής της ομάδας σε μια δενδροφύτευση στάθηκε η μεγαλύτερη απογοήτευση για εκείνη και πηγή έντονου προβληματισμού:

«εκεί που τρελάθηκα ήταν σε αυτές τις δενδροφυτεύσεις που κάνει επάνω ο Σκάι, που πήγα, μια φορά ή δυο φορές πήγαμε; Και ήταν αυτός ο [τάδε δήμαρχος] ... ο οποίος μόλις με είδε τρελάθηκε μας έβαλε με τα παιδιά να βγει φωτογραφία, [...]. Ναι... Ο οποίος με έβαλε αυτά βγήκε τη φωτογραφία, πήρε και μια τσάπα εκεί με τα παιδιά, έφερε και το σταθμό μας πήρανε συνέντευξη ... ε αυτά λίγο τα θεώρησα ότι ήταν εντελώς για την προβολή του κυρίου. Ότι μας χρησιμοποίησε ένιωσα».

Η Δώρα βρίσκεται επίσης σε δίλημμα για τη συνεργασία με το Δήμο στο θέμα της ανακύκλωσης. Παρότι θεωρεί το θέμα της διαχείρισης των απορριμμάτων σημαντικό δεν έχει εκπονήσει μέχρι τώρα ένα σχετικής θεματολογίας πρόγραμμα ΠΕ. Η υπευθυνότητα και η συνέπεια που την χαρακτηρίζουν, την κάνουν να φοβάται μήπως φανεί ανακόλουθη στους μαθητές της, καθώς η συνεργασία με το Δήμο στο θέμα της Ανακύκλωσης δεν είναι καθόλου σίγουρη (*«[...] φέτος τους ζητήσαμε δεν μας φέραν τίποτα [κάδους]. Βρίσκω πρόβλημα»*) και η συμμετοχή του Δήμου στο πρόγραμμα ανακύκλωσης είναι αμφισβητήσιμη:

«Δεν είμαι σίγουρη οι μπλε κάδοι που καταλήγουν ... γιατί πολλές φορές μου λένε τα παιδιά “κυρία, τον μπλε κάδο τον πήραν τα σκουπίδια” [...] Δεν έχω καταφέρει να βρω τρόπο να διοχετευθούν μετά αυτά, δηλαδή άντε τα μαζέψαμε και μετά να τα πετάμε και να παίρνει το σκουπιδιάρικο και να το βλέπουν αυτό τα παιδιά;».

Ανάμεικτα συναισθήματα ικανοποίησης, απογοήτευσης, καχυποψίας και ανάγκης για διεκδίκηση που αφορούν στη σχέση της Μάχης με τη Δημοτική Αρχή του Δήμου όπου ανήκει το σχολείο, αναδύονται από την αφήγησή της:

«... κάλεσα, την αντιδήμαρχο, νομίζω, και μου είπε θα έρθει και ο ίδιος ο δήμαρχος στο σχολείο. Α, λέμε, θα έρθει στο σχολείο, δεν έχει έρθει και ποτέ. Ευκαιρία, θα μιλήσει με την περιβαλλοντική. Να του πούμε για τις δράσεις μας και να δούμε τι μπορεί να κάνει και εκείνος [...] Μιλούσε μόνο εκείνος, είχαν έρθει όλοι οι

αντιδημαρχαίοι, φωτογράφοι, εε μίλησε, εντάξει για πρώτη φορά ήρθε στο σχολειό, δεν είχε ξανάρθει, ήταν ένα βήμα, αλλά μιλούσε μόνο εκείνος, τα παιδάκια είπαν κανα- δυο κουβέντες τις δράσεις τους και μιλούσε συνεχώς επί ώρα, μια ώρα πρέπει να μιλούσε, μια ώρα. Εντάξει, μας λέει καλά λόγια πάντα, κάθε φορά καλά λόγια. Ναι, αλλά νομίζω ότι θα το χρησιμοποιήσει στην προεκλογική του εκστρατεία αυτό το πράγμα».

Ο προβληματισμός που ανακύπτει από την αίσθηση ότι κάποιιοι χρησιμοποιούν τη δουλειά της περιβαλλοντικής ομάδας προς όφελός τους, για τη δική τους προβολή είναι έκδηλος και τον μοιράζεται με την ερευνήτρια, προσπαθώντας από τη μια να δώσει η ίδια μια απάντηση και από την άλλη να εκμαιεύσει την άποψη ενδεχομένως και συγκατάθεση της ακροάτριας της για τον ‘ηθικό συμβιβασμό’ τον οποίο θεωρεί αναπόφευκτο να κάνει μέσα της:

«Όμως, πώς μπορούμε να το διαχειριστούμε αυτό; Τη στιγμή που και εμείς θέλουμε να έχουμε μια επαφή με τη δημοτική αρχή. Και εκείνο τελικά μήπως, ας το χρησιμοποιήσει όπως θέλει, τη δουλειά μας να κάνουμε όμως; Αυτό, ότι κάπως θα το χρησιμοποιήσει. Να βγει και κάτι. Ωραία ... να έχει ένα αποτέλεσμα. Τώρα εμείς το κάναμε για το σχολειό, ναι, θα το χρησιμοποιήσεις, αλλά να μείνει κάτι στο σχολείο τουλάχιστον. Να μείνει, να μείνει. Και αν δεν μείνει να τους το πούμε, δεν έμεινε. Ήσουν μόνο λόγια τελικά. Δεν ξέρω, με ένα γράμμα μπορεί, γιατί όχι; Τους φοβόμαστε;»

Στον αντίποδα βρίσκεται η επιδίωξη στήριξης από το Δήμο για την κάλυψη των δράσεων της περιβαλλοντικής ομάδας (οικονομική και υλικοτεχνική υποδομή) και η διεκδίκηση επίλυσης τοπικών ζητημάτων που αντιλαμβάνεται ότι προϋποθέτει μια σχέση καλής και ισορροπημένης συνεργασίας με το Δήμο («ούτε την πόρτα μπορείς να κλείσεις, αλλά και εκεί να είσαι και να διεκδικείς [...]. Θέλει μια προσοχή από εμάς. Ούτε να γίνουμε πiónια τους»). Σε αυτά προστίθενται η πεποίθηση της ότι η συνεργασία με τους φορείς της κοινότητας αφήνει περιθώρια για συλλογική δράση («Να κλείσεις τις πόρτες; Δεν μπορείς. Πρέπει να είσαι ανοικτός στην κοινωνία») και η αίσθηση ότι μπορεί έμμεσα να ασκήσει πίεση για την διεκδίκηση πραγμάτων που θεωρεί σημαντικά, καθώς η δημοτική αρχή γνωρίζει ότι ως εκπαιδευτικός που ενεργά ασχολείται με περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά, τους γονείς ακόμα και ευρύτερες κοινωνικές ομάδες («Μήπως γνωρίζοντας, ότι κάνουμε δράσεις σημαντικές, δηλαδή δράσεις που χτυπάνε, ας πούμε...»).

Η Ελένη θίγει την έλλειψη συνεργασίας με το Δήμο αναφερόμενη στο τεράστιο έργο κατασκευής και συντήρησης του κήπου του σχολείου από την περιβαλλοντική ομάδα, από το οποίο ο Δήμος ήταν και είναι εκκωφαντικά απών.

« οι μαθητές μέσα από τα προγράμματα φτιάζανε και συντηρούσανε για πολλά χρόνια τον κήπο, ε φτάνεις όμως σε ένα σημείο που δεν υπάρχουν πια μαθητές να θέλουνε, να τους ενδιαφέρει να τον συντηρήσουνε γιατί το βλέπουνε σαν δεδομένο. Ωραία. Και πού είναι ο Δήμος ο οποίος του ανήκει; Και οφείλει να κάνει τη δουλειά; Πουθενά. Ίσα ίσα που έρχονται να ... υποτίθεται κάποιες φορές να ξεχορταριάσουνε, ξέρεις με την πετονιά, και μας κόβουν τα ποτιστικά και άντε κάθομαι και ξαναφτιάχνω τα ποτιστικά ...».

Η χρόνια αυτή απογοήτευση την έχει κάνει να θεωρεί την έλλειψη συνεργασίας με το Δήμο δεδομένη και να μην την επιδιώκει πια.

Δυσκολίες και προβλήματα σε σχέση με τη στάση των συναδέλφων. Η συνεργασία με άλλους συναδέλφους θεωρείται από τις συμμετέχουσες απαραίτητη για την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων, καθώς εξασφαλίζει την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τον πλουραρισμό των ιδεών πάνω στα πολυποίκιλα θέματα που πραγματεύεται η ΠΕ, τη σύνθεση δεξιοτήτων, καθώς και την υποστήριξη και αλληλοβοήθεια στα διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν. Η απογοήτευσή τους για την αδιαφορία και την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την ΠΕ («δεν υπήρχε κανένας άλλος που να ήθελε να εμπλακεί»), να κατανοήσουν το ρόλο της, να υποστηρίξουν τις δράσεις της είναι έκδηλη στις αφηγήσεις. Το γεγονός αυτό, που έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ανεύρεσης συνεργατών, τις προβληματίζει, γιατί καθώς λέει η Ελένη:

«Η μοναχική πορεία είναι πολύ δύσκολη. Ε, το να μπορείς να συνεργαστείς με κάποιον, και να, πρώτα από όλα είναι σημαντικό γιατί μπαίνουνε και άλλες ιδέες».

Πολύ ενδεικτική είναι η παρομοίωση που χρησιμοποιεί η Μάχη που δείχνει την αναγκαιότητα αλλά και τη δυσκολία επίτευξης συνεργασιών:

«Αυτό πιστεύω θα ήτανε λιγότερο επώδυνο αν υπήρχαν συνάδελφοι που το μοιραζόντουσαν αυτό. Αυτό είναι, Κατερίνα μου, το κλειδί. Το κουβαλάμε μόνοι μας. Νιώθω καμιά φορά εγώ, σαν ένα γαϊδούρι που έχω ένα σαμάρι στην πλάτη και πρέπει να το κουβαλήσω, να το κουβαλήσω στην ανηφόρα ή νιώθω να τραβάω κουπί να πάω στο απέναντι νησί, δηλαδή νιώθω αυτό το πράγμα, που στο τέλος ναι, σου δίνει ικανοποίηση και λες α το 'κανα, αλλά με πολύ κόπο. [...] θέλω ένα άνθρωπο να το μοιραστώ μισό μισό. Θέλεις έναν άνθρωπο να είμαστε μαζί, να βασιστώ σε σένα ότι εγώ, ότι και εσύ θα πάρεις ιδέες και θα ετοιμάσεις υλικό και θα έχεις ιδέες. Πότε εσύ, πότε εγώ. Πότε εγώ, πότε εσύ. [...] και έχει και αποτέλεσμα και είναι πιο ξεκούραστα και έχεις και μεγαλύτερη διάθεση, δεν νιώθεις αυτό το σαμάρι να το κουβαλάς. Όμως το βρίσκεις; Νομίζω ότι δεν είναι εύκολο να το βρεις. Το βρίσκεις;»

Η αφηγηματική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα μελέτης ζητημάτων που εκφράζονται με τη μορφή παραπόνων, εξομολογήσεων, συχνά συναισθηματικά φορτισμένων εξιστορήσεων. Για παράδειγμα, η Μάχη που όπως έχει γίνει φανερό αισθάνεται επιτακτική την ανάγκη για μια γνήσια και ουσιαστική συνεργασία απογοητεύεται από την ασυνέπεια και την αντισυναδελφικότητα που επιδεικνύουν ορισμένοι συνάδελφοι επιλέγοντας την εικονική παρουσία τους στο πρόγραμμα:

*«Μετά να σου πω είναι [το ζήτημα] με συναδέλφους που είπαν θα συμμετέχουν και δεν συμμετείχαν ε και να μένω πίσω εγώ και να μου λέει μια “εγώ πρέπει να προλάβω να πάω στη λαϊκή. Δεν μπορώ σήμερα, δεν μπορώ σήμερα” δεν μπορώ ναι, αλλά το ονοματάκι σου θα είναι στο τέλος, [...]. Ε, με πειράζει, με στενοχωρεί αυτό. Γιατί; Γιατί είχες πει στην αρχή να είσαι. Είναι εθελοντικό, μπορεί να έβρισκα κάποιον άλλον. Ή μπορεί να δεχόμουν λιγότερα παιδιά», με αποτέλεσμα να καταλήγει
«Ε, και πάντα έλεγα, την άλλη φορά να είμαι μόνη μου να μην έχω πάλι αυτόν τον καημό, θα μείνει σήμερα ο άλλος, δεν θα μείνει, θα βοηθήσει, δεν θα βοηθήσει, ε, και λέω ε, ας το καλό μόνη μου και ότι βγει. Εκεί έχω καταλήξει».*

Ταυτόχρονα, μέσα από τις αφηγήσεις τους θέλουν να αναδείξουν την πραγματικότητα που βιώνουν, ότι οι συνάδελφοι τους όχι μόνο δεν αντιλαμβάνονται αυτό που επιτελείται κατά τη διεξαγωγή ενός προγράμματος ΠΕ αλλά με τη συμπεριφορά τους σε κάνουν να «αισθάνεσαι ο γραφικός του σχολείου, ... αυτά τα πράγματα είναι πολύ συνήθη» καθώς «όλοι στο σχολείο συμφωνούσανε “ναι, κάνε πρόγραμμα, ναι, κάνε ό,τι νομίζεις”, αλλά από εκεί και μετά, κανένας δεν βοηθούσε». Μάλιστα υιοθετούν πολλές φορές αρνητική στάση απέναντι στις δράσεις της περιβαλλοντικής ομάδας όταν σαν μέλη του συλλόγου διδασκόντων χρειάζεται να δώσουν τη συγκατάθεση τους για αυτές:

«Η νομοθεσία προβλέπει ότι μπορείς να κάνεις δυο επισκέψεις σε κάποιο φορέα. Ε, εμένα δεν μου τις εγκρίνουνε. Και δεν είναι ότι δεν εγκρίνει ο διευθυντής, αλλά είναι, διαφωνεί και ο σύλλογος».

Η Ελένη πιστεύει ότι η αρνητική αυτή στάση βασίζεται σε μια παγιωμένη νοοτροπία στείρας παροχής εξειδικευμένων ανά μάθημα γνώσεων που δεν επιτρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός ανοικτός σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης και άρα σε καινοτόμες δράσεις όπως η ΠΕ.

«α, θα πάρεις τρεις από δω τρεις από κει, διαλύθηκε το σχολείο. Μα λέω για μια μέρα διαλύθηκε; Πώς λέει, είναι μια πρακτική, αν το κάνεις εσύ και το κάνει και άλλος ένας πάει. Πότε θα κάνουμε μάθημα; Είναι αυτή η λογική ότι μάθημα είναι μόνο ξέρω εγώ να έχεις το βιβλίο της φυσικής, των μαθηματικών, να κάνεις ασκήσεις και να γράφεις στον πίνακα ξέρω εγώ και όλα τα άλλα δεν είναι μάθημα. Ναι, παρόλο που τα χρόνια περνάνε, δυστυχώς μερικές νοοτροπίες δεν αλλάζουν. Είναι τόσο παγιωμένες αντιλήψεις που...».

Η αρνητική στάση και η καχυποψία των συναδέλφων γίνεται πιο εμφανής στην εξομολόγηση στην οποία παρασύρεται η Δώρα κατά τη διάρκεια της συζήτησης όπου διηγείται την προσωπική επίθεση που δέχθηκε από συναδέλφους που την έχει συγκλονίσει, ενώ λέει στοχαστικά: «Δεν τους ενόχλησα ποτέ!», «Δεν τους ενόχλησα, ποτέ!». Η νέα αυτή διάσταση αποκαλύπτει την έλλειψη κατανόησης αυτών που πρεσβεύει η ΠΕ από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και τον ατομισμό που έχει διαποτίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα:

«εε... δεν μπορώ να πω ότι με βλέπανε με συμπάθεια, μάλιστα όταν τελευταίως εε... είπανε για τις αξιολογήσεις και μπήκανε τέτοια θέματα... εε... λέει “εσείς χαλάτε την πιάτσα”, μου ’παν εμένα, εμένα προσωπικά, ότι χαλάτε την πιάτσα που κάνετε εκτός ωρών διδασκαλίας πράγματα τα οποία δεν τα πληρώνεστε και ορίστε τώρα θα τα ζητάνε και από τους άλλους. Τ’ άκουσα κιόλας. Ναι, ναι, τ’ άκουσα κιόλας, ναι, ναι, ναι ... Εσείς χαλάτε την πιάτσα, τι είναι αυτά τα πράγματα ας πούμε που κάνετε και γι’ αυτό μετά..., ναι. Τι να κάνουμε, λέω, δεν μπορούμε να γίνουμε τόσο στυγνοί επαγγελματίες, δεν μπορούμε, μας βγαίνει αυτό».

Στους προβληματισμούς της Δώρας συγκαταλέγεται και η αδυναμία επίτευξης μιας ευρύτερης συνεργασίας μεταξύ καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων που το αποδίδει στην έλλειψη κοινής αντίληψης για το ρόλο των καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο. Η διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος αποτελούσε πάντα για εκείνην πρόκληση και ήταν πρόθυμη να συνεργαστεί με άλλες ειδικότητες, κάτι που δυστυχώς δεν ευοδώθηκε καθώς φαίνεται ότι η συνεργασία ούτε σαν έννοια δεν έχει κατακτηθεί στη σχολική καθημερινότητα και φαντάζει να επιτυγχάνεται μόνο μεταξύ ατόμων που έχουν τις ίδιες παιδαγωγικές αντιλήψεις.

«εγώ πολλές φορές επεδίωξα μέσα στο σχολείο να κάνουμε ένα θέμα να το πάρουμε και να το δούμε οι διάφορες ειδικότητες από άλλη πλευρά [...]. Δεν... δεν έγινε ποτέ. Δεν μπορέσαμε να το κάνουμε, να συνεργαστούμε... Ναι, ναι, δεν μπορούσες, δεν μπορέσαμε να το κάνουμε, [...] γιατί θέλανε εξειδικευμένα, [...] aaaaaa (Χειρονομεί/Γέλια) το καμπαναριό του Αγίου Πέτρου θέλαν να δούνε...».

Ο ατομισμός που κυριαρχεί στη σύγχρονη κοινωνία και στον οποίο οι αξίες της αλληλεγγύης και του σεβασμού με τις οποίες η ΠΕ είναι εφοδιασμένη αντιτίθενται, εμφανίζεται να διαβρώνει τις παιδαγωγικές αρχές του ελληνικού σχολείου και να αποτελεί το μείζον πρόβλημα, όπως φαίνεται στα λόγια της Δώρας:

«Την πάρτη μας, την πάρτη μας, αυτό το ... πώς δεν θα κάνουμε μάθημα, πώς δεν θα κάνουμε αυτό... πώς θα λουφάρουμε... έχει δημιουργηθεί ένα πολύ άσχημο κλίμα που δεν υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο. Αυτό με ενοχλεί, με κουράζει αυτό.

[...]. Δεν υπήρχαν παλιά μου φαίνεται τα προηγούμενα χρόνια δεν υπήρχε αυτό το πράγμα».

Δυσκολίες και προβλήματα σε σχέση με τη στάση των μαθητών. Μέσα από την αφήγηση τους οι συμμετέχουσες αναβιώνουν την πολύχρονη διαδρομή τους στην ΠΕ και αναπόφευκτα οδηγούνται σε συγκρίσεις και διαπιστώσεις που εγείρουν νέους προβληματισμούς. Για παράδειγμα, ομολογούν ότι διακρίνουν κάποιες αλλαγές που αφορούν στους μαθητές με την πάροδο των χρόνων και πιθανώς αντανakλούν τις κοινωνικές αλλαγές. Μέσα από την αφήγηση της Ελένης αναδύεται ο προβληματισμός της για το ρόλο του σχολείου στη σημερινή πραγματικότητα. Το σχολείο φαίνεται να αδυνατεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση. Η έλλειψη ενδιαφερόντων, η παθητικότητα και η φυγοπονία που υπονοεί η Ελένη ότι διαχέονται στο μαθητικό πληθυσμό γίνονται ορατά ακόμα και σε ένα πρόγραμμα που γίνεται σε προαιρετική βάση, όπως η ΠΕ:

«βλέπεις ότι σιγά σιγά και τα παιδιά δεν θέλουνε τόσο πολύ να εμπλακούν σε τέτοια θέματα. Εεε δεν ξέρω, εγώ πιστεύω ότι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το σχολείο πλέον το βαριούνται εντελώς [...], δεν βλέπουν την ώρα να σχολάσουνε, να φύγουνε και ό,τι και να κάνεις, πολύ λίγα παιδιά είναι αυτά τα οποία θα δραστηριοποιηθούνε και θα θελήσουνε να ... δουλέψουνε [...]. Δηλαδή, επειδή εγώ σου λέω, επειδή έχω αρχίσει να δουλεύω τα προγράμματα από το '95, ακόμα και το '95 που ήταν τελείως ασαφή τα πράγματα και δεν υπήρχανε έτσι ακριβή πλαίσια, όρια κλπ, ακόμα και τότε τα παιδιά ήταν πολύ πιο ενθουσιασμένα. Τώρα υπάρχουνε παιδιά, δεν λέω ότι δεν υπάρχουνε παιδιά, απλά δεν υπάρχει ο ίδιος ενθουσιασμός και η διάθεση να δουλέψουνε. Δηλαδή προτιμούν, βλέπουν το πρόγραμμα σαν μια ώρα που θα 'ρθουνε, θα χαζολογήσουνε. Όσο δουλεύουμε και κάνουμε το κομμάτι να ζεσταθούμε, να γνωριστούμε και αυτά είναι όλοι ενθουσιασμένοι. Μόλις φύγεις από αυτό το πλαίσιο και πεις ότι εντάξει, αυτό είναι ένα κομμάτι, αλλά τώρα πρέπει να δουλέψουμε το πρότζεκτ μας και πρέπει να ψάξουμε να βρούμε κάποιο υλικό, κάποιες πληροφορίες, να τα συνδέσουμε, να δούμε πώς θα το ... εκεί αρχίζει πια και βλέπεις ότι τα παιδιά εεε δεν θέλουν τόσο πολύ, θέλουν να το αποφύγουν».

Ο προβληματισμός για τη στάση αυτή των μαθητών φαίνεται να είναι ο μόνος που είναι ικανός να κάμψει την πίστη της Ελένης, που με επιμονή, συνέπεια, υπευθυνότητα και αυταπάρνηση υπηρετεί την ΠΕ για 24 χρόνια, καθώς ομολογεί:

«Ε, εγώ αυτό το χαιρόμουνα. Α, μου λέγανε άλλοι, μα λέει δεν κουράζεσαι να μένεις κάθε μέρα; Παιδιά τους λέω είναι τόσο ... μου είναι τόσο ευχάριστο να βλέπω τα παιδιά να χαίρονται γι' αυτό που κάνουνε που εμένα δεν με κουράζει. Εμένα με

κουράζει αυτό το βαριέμαι. “Α! Τι λέτε κυρία;” και αυτό, και “πω, πω θα κάνουμε τέτοια πράγματα;” Αυτό με σκοτώνει».

Στους προβληματισμούς προστίθεται και η αίσθηση της Δώρας ότι κάποια παιδιά, τα τελευταία χρόνια, υπεισέρχονται στο πρόγραμμα ΠΕ στοχεύοντας μόνο στη συμμετοχή τους στις εξορμήσεις/εκδρομές της περιβαλλοντικής ομάδας. Παρότι αρχικά παρουσιάζεται σίγουρη για το πραγματικό ενδιαφέρον των συμμετεχόντων μαθητών στην περιβαλλοντική ομάδα:

«Εγώ σου λέω, σε όλες μου τις ομάδες, όσα παιδιά ξεκινούνε φτάνουνε συνήθως μέχρι τέλους, εκτός αν παρασυρθούν δυο τρία και έρθουνε για την εκδρομή, [...] τα οποία αυτά σταματάνε. Γιατί εγώ τους βάζω όριο, ότι δυο συνεχόμενες φορές αν απουσιάσεις φεύγεις, [...]. Όσοι δηλαδή ξεκινούνε έτσι μετά σταματάνε»,

στη συνέχεια της αφήγησης και καθώς αναβιώνει την αλληλεπίδρασή της με τους μαθητές στην πάροδο των χρόνων αναγκάζεται να παραδεχτεί τον προβληματισμό αυτό που καθώς φαίνεται θέλει να ξεορκίσει:

«παλιά δεν είχαμε την εκδρομή και δεν είχα τέτοιο πρόβλημα, τώρα επειδή γίνεται αυτή η εκδρομή εε κάποιες φορές προβληματίζομαι αν είναι επί της ουσίας ή έρχονται για να πάνε την εκδρομή ...».

Στο ζήτημα των καλλιεργούμενων αξιών εμπίπτει και ο προβληματισμός που φέρνει η Ελένη στην αφήγησή της αναφερόμενη στη στάση των μαθητών. Περιγράφει ένα φαινόμενο που της έκανε εντύπωση και ταυτόχρονα την προβλημάτισε όσο αφορά στη μετατόπιση των μαθητών σε δραστηριότητες που θεωρούν ότι θα τους εξασφαλίζουν ενδεχομένως έναν καλύτερο βαθμό, υπονοώντας ένα κλίμα ανταγωνισμού που διαφαίνεται να δημιουργείται στους μαθητές από τη βαθμίδα κιόλας του Γυμνασίου:

«Και μου έκανε πάρα πολύ μεγάλη εντύπωση ότι ενώ, παράδειγμα, περιμέναμε [...] τα προγράμματα τα περιβαλλοντικά για να μπουν κάτι τέτοιες διαδικασίες, επειδή ένας συνάδελφος θέλει να προωθήσει μια ομάδα παιδιών στα μαθηματικά για τους διαγωνισμούς της μαθηματικής εταιρείας, εκεί λοιπόν ήρθανε πάρα πολλά παιδιά, γιατί το βλέπανε α, σου λέει, θα μάθω καλύτερα μαθηματικά. Και άρα θα πάρω καλύτερο βαθμό [...]. Εκεί πήγανε παιδιά και μείνανε μέχρι τέλος [...]. Το άλλο [η ΠΕ] που είναι πιο χαλαρό που δεν μπαίνεις σε καμιά τέτοια διαδικασία μετά από λίγο το σταμάτησαν, είπαν ότι εμείς δεν μπορούμε, δεν προλαβαίνουμε. Οπότε μμμ...».

Η Ελένη όμως προβληματίζεται και για έναν ακόμα λόγο. Αν πάντως να υπάρχουν παιδιά να ενδιαφέρονται για τα προγράμματα ΠΕ και άρα να ευαισθητοποιούνται για θέματα προστασίας του περιβάλλοντος τότε πώς θα έχουμε ελπίδες σαν κοινωνία να βελτιώσουμε τη στάση μας ως προς αυτό το καίριο ζήτημα. Για αυτό δηλώνει ότι το γεγονός αυτό:

«Με προβληματίσε. Με προβληματίσε γιατί εντάζει ... γενικά σαν λαός το περιβάλλον δεν το σεβόμαστε. Αν μέσα στο χώρο του σχολείου δεν υπάρχουν έστω αυτά τα 15, 20 παιδιά κάθε χρόνο τα οποία θα μνηθούνε και θα γνωρίζουνε κάποια πράγματα για να σεβαστούμε το περιβάλλον, τι θα γίνουμε στο τέλος; Εμένα με πιάνει απελπισία κάθε φορά».

Προσωπικές δυσκολίες. Η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχουσών και της ερευνήτριας και η αίσθηση ότι οι δυσκολίες που αναφέρουν γίνονται απόλυτα κατανοητές από εκείνη, επέτρεψε την εκμυστήρευση ζητημάτων περισσότερο προσωπικών και την παραδοχή ότι η ενασχόληση με την ΠΕ γίνεται κάποιες φορές για εκείνες κουραστική, απαιτητική έως και εξαντλητική ιδιαίτερα όταν είναι «μοναχική». Η δέσμευση στην ΠΕ σημαίνει εθελοντική εργασία εκτός ωρολογίου προγράμματος που περιλαμβάνει τις ώρες υλοποίησης του προγράμματος, την προετοιμασία γι' αυτές, τη διοργάνωση και υλοποίηση δράσεων και επισκέψεων και τη συνεχή προσήλωση στο στόχο που συνεπάγεται εργασία και πέρα από τις άμεσες απαιτήσεις της ανάληψης του προγράμματος ΠΕ και φυσικά των υπολοίπων διδακτικών και εξωδιδακτικών υποχρεώσεων τους. Η σύζευξη της προσωπικής και της επαγγελματικής ταυτότητας στις συμμετέχουσες και τα υψηλά επίπεδα δέσμευσης στην ΠΕ που συνεπάγονται από αυτήν, οδηγούν σε όλο και μεγαλύτερες επενδύσεις και υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης (Day et al., 2006). Αυτό οδηγεί σε αναπόφευκτη κούραση από τις αυξανόμενες απαιτήσεις που σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν, υπονομεύουν την ικανοποίηση όταν οι απαιτήσεις αυτές δεν μπορούν να ικανοποιηθούν.

Η Δώρα βιώνει ως πρόβλημα τη βιολογική κούραση που της στερεί την ενέργεια που απαιτείται για την εκπόνηση ενός προγράμματος ΠΕ, τις δράσεις που το συνοδεύουν και την απαραίτητη προετοιμασία και παρότι παραμένει αφοσιωμένη στην ΠΕ, νιώθει ότι δεν αποδίδει όσο θα ήθελε έχοντας τοποθετήσει πολύ ψηλά τον πήχη των επιδιωκόμενων στόχων:

«Θέλουνε πολύ χρόνο όλα αυτά. Θα ήθελα να μην κουράζομαι. Να μπορώ δηλαδή να αποδίδω λίγο περισσότερο [...]. Και αυτό [η προετοιμασία] με κουράζει βέβαια, με αγχώνει. Με αγχώνει, με κουράζει αλλά εντάζει μου αρέσει [...]».

Η δέσμευσή της στην ΠΕ, που έχει γίνει κομμάτι της εκπαιδευτικής της πραγματικότητας, φαίνεται να υπερισχύει της προσωπικής της ανάγκης για ξεκούραση και δεν της επιτρέπει να δημιουργήσει ασυνέχεια σε μια παράδοση που η ίδια έχει συμβάλει να δημιουργηθεί στο σχολείο, με το να αρνηθεί να αναλάβει ένα πρόγραμμα ΠΕ όταν μάλιστα βλέπει την επιθυμία των μαθητών για εμπλοκή τους σε αυτό.

«Κάθε φορά που τελειώνω λέω δεν θα το ξανακάνω. Και μετά μόλις ξεκινάει η χρονιά, [...] έρχονται τα παιδιά από μόνα τους. Ναι... Έρχονται από μόνα τους “κυρία, φέτος, θα κάνουμε φέτος;” Ναι τους αρέσει, τους αρέσει, έρχονται. Μας ακολουθούν και αυτό μας δεσμεύει, νομίζω, και αυτό μας κάνει πιο υπεύθυνους και παρόλη την κούραση το ξανακάνουμε».

Η Μάχη που αρχικά νιώθει αμήχανα να αναφερθεί σε δυσκολίες που φοβάται ότι υποδηλώνουν προσωπικές της αδυναμίες («Μμμ, έχει πολλά προβλήματα το θέμα αυτό. Χα, χα»), στη συνέχεια με αναστοχαστική διάθεση τοποθετείται έναντι αυτών, σε μια προσπάθεια να τις διαχειριστεί αναβιώνοντάς τις. Επιχειρεί μάλιστα να εμπλέξει και την ερευνήτρια, μιλώντας στο πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, θεωρώντας ότι τα ζητήματα αυτά είναι κοινά για όσους ασχολούνται με την ΠΕ, φοβούμενη ενδεχομένως την όποια κριτική για θέματα που ίσως θεωρεί δικές της αδυναμίες ή/και να μοιραστεί το βάρος των προβλημάτων. Στα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει, προτάσσει το ζήτημα της πειθαρχίας της ομάδας. Αισθάνεται ανεπαρκής να πειθαρχήσει μια μεγάλη ομάδα παιδιών που έχουν έρθει κουρασμένα στη λήξη των μαθημάτων τους και με χαλαρή διάθεση λόγω της εθελοντικής φύσης του προγράμματος. Το γεγονός μάλιστα ότι επιδιώκει να φέρει σε πέρας κάποιες δραστηριότητες που έχει προγραμματίσει ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του εκάστοτε προγράμματος ΠΕ που εκπονεί και αντιλαμβάνεται ότι είναι δύσκολο τα παιδιά να συνεργαστούν, της δημιουργεί άγχος και ακόμα πιο έντονο το αίσθημα της ανεπάρκειας. Στο σημείο αυτό θίγει για άλλη μια φορά το ζήτημα της έλλειψης συνεργασίας με άλλους συναδέλφους:

«Κατ’ αρχήν είναι αυτή η ώρα της φασαρίας ... που συνήθως είμαι μόνη μου, δεν έχω άλλον [...] είμαι γενικά μόνη μου με 20 παιδιά [...]. Στην αρχή μου άρεσε αυτό, όταν ήταν λιγότερα τα παιδιά, αλλά όταν πλήθυναν έγινε πρόβλημα. Οπότε εκεί παλεύω με ... τα κύματα. Άσε που βγαίνεις καμιά φορά από την ώρα και έχεις..., θέλεις να πάρεις ηρεμιστικό μετά, γιατί υπάρχει μια ένταση πολύ μεγάλη, τα παιδιά κάνουν μεγάλη φασαρία, εεε δεν θέλω εγώ τουλάχιστον και δεν ξέρω πώς το καταφέρνουν, αν το καταφέρνουν οι άλλοι συνάδελφοι, δεν το ’χω δει, να επιβληθούν και να γίνει [...] μια ώρα που την θέλουμε να είναι διαφορετική από τις άλλες [...] θέλω έναν άνθρωπο να είμαστε μαζί [...], γιατί δυο άνθρωποι είναι αλλιώς από ότι να βλέπουν έναν, πειθαρχούν καλύτερα τα παιδιά».

Ταυτόχρονα θέτει το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου, το θέμα της βιολογικής κούρασης λόγω ωρολογίου προγράμματος σε συνδυασμό με τη μετακίνηση της σε τρία σχολεία και τον προβληματισμό της για τη ρήξη της συνέχειας στην εξέλιξη του προγράμματος λόγω απώλειας διδακτικών ωρών και μείωσης του ωφέλιμου χρόνου ώσπου να συντονιστεί η ομάδα και να αρχίσει να εργάζεται:

« το ωράριο είναι πολύ πιεσμένο, δηλαδή συνήθως τις Τρίτες και επειδή πλέον σε τρία σχολειά έχω ένα τετράωρο, πεντάωρο. Εε και χωρίς διάλειμμα, καμιά φορά, αμέσως μετά, [...] ξεκινάει η περιβαλλοντική, πράγμα αδύνατον. Οπότε έχω 20 λεπτά να συντονιστούμε, να συγκεντρωθούμε, η ώρα είναι δύσκολη. Ένα πρόβλημα είναι η ώρα. Δηλαδή είμαι ήδη κουρασμένη [...]. Και τα ίδια τα παιδιά, γιατί δεν ισχύει μόνο για μένα η κούραση, μην το ξεχνάμε, το λέω από τη δική μου πλευρά, δεν το έχω ζήσει από τη δικιά τους. Άρα είναι μια πολύ δύσκολη ώρα για όλους μας, η τελευταία ώρα αυτή που έχουμε ήδη πιεστεί και έχουμε πράγματα να κάνουμε, [...]. Τους αφήνω λίγο περισσότερο χρόνο έξω. Μειώνεται έτσι ο χρόνος της δουλειάς. Αυτό είναι το αποτέλεσμα. Μειώνεται. [...] Είναι ένα θέμα. Γιατί αν χαθούν ώρες μετά βλεπόμεστε μετά από δυο βδομάδες, χάνεται η συνέχεια. Άρα λοιπόν έχουμε ένα θέμα συνέχειας και ωραρίου [...]. Άρα λοιπόν όλα αυτά δίνουν και το στίγμα. Εε, ένα είναι αυτό λοιπόν, η διαχείριση του χρόνου, πως μειώνεται ο χρόνος».

Ως ένα πρόβλημα ακόμα, η Μάχη αναφέρει το χρόνο και τον κόπο που απαιτεί η προετοιμασία για την κάθε συνάντηση της περιβαλλοντικής ομάδας ώστε να διεξάγεται το πρόγραμμα δημιουργικά και ουσιαστικά και να επιτυγχάνει τους στόχους του, καθώς και το πρόσθετο άγχος που της δημιουργεί η έλλειψη ή/και δυσλειτουργία υλικών και εποπτικών μέσων.

«Μετά είναι ότι θέλει χρόνο, ο χρόνος πιο πριν να προετοιμάσεις, δηλαδή πάντα ένα απόγευμα Σαββατοκύριακο, το κάνω Τρίτη για να έχω και τη Δευτέρα μπροστά μου, έχω έννοια το Σαββατοκύριακο τι θα κάνω την Τρίτη και σπάω το κεφάλι μου κάθε φορά και τώρα με τι θα τους απασχολήσω; Να βγάλω τις φωτοτυπίες, θα προλάβω να τις βγάλω τη Δευτέρα; Να τους ετοιμάσω κάτι. Το βίντεο θα παίζει; Το ίντερνετ θα λειτουργεί; Δεν θα λειτουργεί; Θα με προδώσει όπως γίνεται συνήθως; Εεε να πάρω χαρτόνι, να μην πάρω χαρτόνι; Θα έχουν φέρει τα ρολά να φτιάξουμε μια κατασκευή; Είναι πολλές οι έννοιες, δεν είναι έτσι ανώδυνα».

Η αφήγηση φαίνεται να βοήθησε τη Μάχη να αποφορτιστεί συναισθηματικά από δυσκολίες που τις θεωρούσε ανυπέρβλητες («[...] σαν πολύ ασχοληθήκαμε με τα προβλήματα, χα, χα, χα. Δεν ξέρω, μην τα κάνουμε και πολύ περισσότερο, αλλά είναι όμως στην καθημερινότητα, ε;») και θέλοντας να αντιστρέψει το κλίμα και να επιβεβαιώσει στην ερευνήτρια τη δέσμευσή της στην ΠΕ, ομολογεί:

«Αυτό που συμβαίνει τώρα, κοίτα. Αυτό που συμβαίνει τον Ιούλιο μήνα. Είμαστε ξεκούραστοι και βλέπουμε μόνο τα θετικά. Χα, χα, χα. Είναι φοβερό. Δηλαδή, κάτι μαγικό σβήνει όλες τις άλλες στιγμές που έχουμε λιώσει γι' αυτές και έχουμε στενοχωρηθεί για πολλά, πώς γίνεται; Καλό είναι, καλό είναι. Αυτό πρέπει να μένει, αυτό πρέπει να μένει. Γιατί αν μένει το αρνητικό δεν το ξανακάνεις. Δηλαδή... το καλοκαίρι τελειώνω τη χρονιά, νομίζω και εσύ το ίδιο, πολύ φορτωμένη και ότι πια κουράστηκα. Και θέλω μια χρονιά να ξεκουραστώ, να μην κάνω τίποτα. Και όταν

ξεκουραζόμαστε, λέμε τι θα κάνουμε φέτος; Ήδη τα παιδιά σε περιμένουνε. Και ρωτούν μπορώ να έρθω κι εγώ; Ή οι γονείς από την προηγούμενη χρονιά, θα φέρω τον μικρό, θα κάνετε περιβαλλοντική; Ε, αυτό πια με έχει δέσει».

Ξεχνώντας τα προβλήματα. Παρά τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς και τα προβλήματα με τα οποία έρχονται οι συμμετέχουσες αντιμέτωπες, τα επίπεδα δέσμευσης τους, που νοούνται σύμφωνα με το Lortie (1975, σ.189) ως «η ετοιμότητα διάθεσης σπάνιων προσωπικών πόρων», φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρά ώστε οι συμμετέχουσες να παραμένουν με συνέπεια προσηλωμένες στην εικόνα του εκπαιδευτικού της ΠΕ/ΕΑΑ που έχουν δημιουργήσει για τον εαυτό τους και την επιτέλεση του έργου που αυτή συνεπάγεται. Αυτό φαίνεται καθαρά στα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις/συζητήσεις με την ερευνήτρια:

«Αυτή είναι η δουλειά μας. Περνάς καλά μωρέ, ευχαριστιέσαι. Περνάς καλά. Έχει δυσκολίες. Αλλά από την άλλη λέω, κοίταξε να δεις Δώρα, δεν θα σε βάλουν κάτω οι δυσκολίες. Δηλαδή αυτές οι συγκρούσεις ... μακάρι να μη ...θέλω να είμαι μέσα στο σχολείο. Λέω μα θα νικήσει η κακή πρακτική της καλής λέω; Όχι! Όχι δεν θα υποχωρήσω» (Δώρα).

«Με κρατάει. Τι με κρατάει; Με κρατάει ότι είναι ένα πείσμα ότι δεν μπορεί το σχολείο να είναι μόνο το βιβλίο και ότι πρέπει έστω σε αυτά τα 20 παιδιά να δώσεις κάτι διαφορετικό [...] Το μόνο που στο ξεπληρώνει είναι η ηθική έτσι ανταμοιβή που παίρνεις από τα παιδιά βλέποντάς τους ότι αισθάνονται καλά» (Ελένη).

«Δηλαδή, τώρα που το συζητάμε, βρε Κατερίνα μου, έχει πολύ ψωμί το περιβαλλοντικό, έχει πολλά να πεις και πολλά να πάρεις και θετικά και αρνητικά και όλα αυτά είναι εμπειρία. Και τα μεν και τα δε. Νομίζω μας κάνουν πιο πλούσιους [...] Γι' αυτόν το λόγο νομίζω ε δεν θα γεράσουμε εμείς, χα, χα, χα και παρόλο [...] που σε κουράζει αλλά στο τέλος τι λες; Τι λες τελειώνοντας όλα αυτά; Λες έβαλα ένα λιθαράκι. Το βάζεις, το βάζεις...» (Μάχη).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση

Η έρευνα αυτή επιχειρεί να αναδείξει διαστάσεις και ζητήματα της πρακτικής τριών γυναικών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φυσικών επιστημών, που εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο τους, με βάση τη βιωμένη εμπειρία τους κατά την πολύχρονη ενασχόλησή τους με την ΠΕ και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες τη νοηματοδοτούν. Για το σκοπό αυτό διερευνάται, πιο συγκεκριμένα, πώς διεκδικούν να αναγνωριστούν οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ/ΕΑΑ και ποιες ταυτότητες παράγονται κατά την αφήγησή τους και μετεξελίσσονται κατά τη διάρκειά της, τι σημαίνει για τις ίδιες η εμπλοκή τους με την ΠΕ, τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός της ΠΕ στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο και πώς νοηματοδοτούν έννοιες όπως η αειφορία. Παράλληλα, αναδεικνύεται η αξία της αφηγηματικής έρευνας ως μεθοδολογίας για τη μελέτη και κατανόηση των ερμηνειών των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες τους από την ενασχόλησή τους με την ΠΕ.

Η ιστορία κάθε συμμετέχουσας στην έρευνα σχημάτισε ένα προσωπικό αφήγημα, μια ιστορία της ζωής της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ. Κάθε ένα από αυτά τα αφηγήματα επέτρεψε να αναδειχθεί όχι μόνο η προσωπική αλλά και η συλλογική φύση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην ΠΕ. Η αναβίωση εμπειριών ζωής μέσω της αφήγησης αποτελεί μια έγκυρη πηγή που συνεισφέρει στην κατασκευή νοήματος για την ΠΕ γενικότερα (Hwang, 2008).

Οι ιστορίες που διηγήθηκαν οι τρεις εκπαιδευτικοί δεν αποβλέπουν μόνο στην ενημέρωση σχετικά με τη δράση τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ και τα ζητήματα τα οποία καλούνται να διαχειριστούν, αλλά αποτελούν μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να παρουσιαστούν με ένα ορισμένο τρόπο και να αιτιολογήσουν και ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους (Mishler, 1986). Κάθε εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης και αποφασίζει η ίδια για το τι θα πει και πώς θα το πει μέσα στην ιστορία που αφηγείται (Holstein & Gubrium, 2000). Ερμηνεύοντας τα αφηγήματα, δηλαδή τα προϊόντα των αφηγήσεων, που χαρακτηρίζονται από τους Somers και Gibson (1993) ως οντολογικά, καθώς πρόκειται για ιστορίες που λέγονται σε μια προσπάθεια να δοθεί νόημα από τις ίδιες τις αφηγήτριες στις βιωμένες εμπειρίες τους, κατασκευάζονται από την ερευνήτρια αφηγηματικές ταυτότητες, τόσο προσωπικές όσο και επαγγελματικές (Søreide, 2006). Όπως έχει αναφερθεί, ο στόχος της αφηγηματικής ανάλυσης δεν ήταν τόσο να εκτιμήσει εάν αυτές οι κατασκευές ταυτότητας είναι περισσότερο ή λιγότερο κοινές στις συμμετέχουσες ως μέλη ενός

συνόλου, εκείνου των εκπαιδευτικών της ΠΕ, αλλά να φωτίσει πώς η ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να δημιουργηθεί αφηγηματικά, με βάση την κατανόηση της ταυτότητας ως αφηγηματικής κατασκευής που παράγεται από τους διαθέσιμους αφηγηματικούς πόρους (Søreide, 2006). Εν τούτοις, προκύπτουν διαστάσεις της ταυτότητας που είναι κοινές και στις τρεις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα.

Για την κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητάς τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης, οι αφηγήτριες τοποθετούνται αφηγηματικά με ένα πλήθος 'θεματικών θέσεων'. Η αφηγηματική τοποθέτηση, ως διαδικασία για την κατασκευή ταυτότητας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τις εκπαιδευτικούς γιατί τις βοηθά να αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως ενεργούς παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής και την κατασκευή της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας ως μια δυναμική και εξελισσόμενη δραστηριότητα (Davies & Harré, 2001).

Κατά την αφηγηματική ανάλυση αναδύθηκαν **έξι μεγάλες κατασκευές ταυτότητας**: «ο φροντιστής και χρήσιμος», «ο δημιουργικός και καινοτόμος», «ο επαγγελματίας», «ο οικολόγος», «ο μέντορας, εμπνευστής, οραματιστής, φορέας αξιών», «ο υπεύθυνος, ενεργός πολίτης, ακτιβιστής» εκπαιδευτικός. Παρά ταύτα, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι κάτι που είναι σταθερό και καθορισμένο. Επηρεάζεται από το κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον και διαμορφώνεται και από συνειδητές αλλαγές που κάνει το άτομο μέσα στο χρόνο. Μάλλον, δηλαδή, είναι υπό διαπραγμάτευση μέσω της εμπειρίας και της αίσθησης που προκύπτει από αυτήν την εμπειρία (Sachs, 2005). Ως εκ τούτου, αυτές οι κατασκευές ταυτότητας θεωρούνται ως εύελικτα σχήματα, τα οποία κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης από τις συνεντευξιαζόμενες, αλλά και από την ερευνήτρια κατά την ερμηνευτική ανακατασκευή, με βάση τις 'θεματικές θέσεις' που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν στις αφηγήσεις τους και χρησιμοποιούν ως αφηγηματικούς πόρους στις ιστορίες τους.

Καμία από τις τρεις εκπαιδευτικούς δεν προσδιορίστηκε με μία μόνο από τις παραπάνω κατασκευές ταυτότητας, και οι έξι κατασκευές ταυτότητας υπάρχουν στις τρεις αφηγήσεις, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό η καθεμία. Ωστόσο, ο «φροντιστής και χρήσιμος» εκπαιδευτικός κυριαρχεί μεταξύ των κατασκευών ταυτότητας και στις τρεις περιπτώσεις. Πολλές από τις 'θεματικές θέσεις' φαίνεται να συγκεντρώνονται γύρω από αυτή την κατασκευή ταυτότητας. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η δημιουργία συναισθηματικού δεσμού και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους μαθητές, ο

σεβασμός προς αυτούς, ένα αίσθημα ευθύνης για την ευημερία και την ανάπτυξη των μαθητών, η εξασφάλιση ενός καλού και ασφαλούς κοινωνικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο λειτουργίας της περιβαλλοντικής ομάδας, η παροχή γνώσεων και ευκαιριών για νέες εμπειρίες, η καλλιέργεια δημιουργικότητας και δεξιοτήτων, η ψυχαγωγία των μαθητών, η καλλιέργεια υπευθυνότητας, αυτοπεποίθησης, συμμετοχικότητας και συνεργασίας. Η συναισθηματική εγγύτητα, το αίσθημα ευθύνης για την ευημερία και την ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού κλίματος αναφέρονται και από τη Søreide (2006) ως βασικές συνιστώσες της ταυτότητας του «φροντιστή» εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα αυτή εμφανίζεται να λειτουργεί ως καταλύτης για τη μετατροπή προσωπικών σε επαγγελματικές κατασκευές ταυτότητας, ενώ η ύπαρξή της εξαρτάται από τις άλλες κατασκευές ταυτότητας που φαίνεται να την συμπληρώνουν και να την επεξηγούν.

Η ταυτότητα του «δημιουργικού και καινοτόμου» εκπαιδευτικού που αναδύθηκε από τις αφηγήσεις των τριών συμμετεχουσών δομείται κυρίως από την προσωπική τους ανάγκη για δημιουργία και δράση κατά τη διδακτική πρακτική, το προσωπικό τους πάθος και την επιθυμία για ενεργοποίηση των μαθητών, την αγάπη τους για τις προκλήσεις και την επιθυμία τους να επιφέρουν ρωγμή στο άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα της ΠΕ και του καινοτόμου μεθοδολογικού πλαισίου της (Flogaitis, 1998· Stevenson, 1987· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004).

Οι τρεις συμμετέχουσες επιδιώκουν μέσω της αφήγησής τους και των ιστοριών που επιλέγουν να εξιστορήσουν, να δείξουν ότι θεωρούν τους εαυτούς τους ως φορείς των αξιών της ΠΕ/ΕΑΑ που είναι και δικές τους εγγενείς αξίες. Έτσι, κατασκευάζουν αφηγηματικά την ταυτότητα του «μέντορα, εμπνευστή, οραματιστή, φορέα αξιών» εκπαιδευτικού, ο οποίος οραματίζεται μια δίκαιη και αλληλέγγυα κοινωνία όπου επικρατεί ο σεβασμός και το ενδιαφέρον για τους άλλους και για το περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός αυτός καλείται να παίζει το ρόλο του μέντορα και του ατόμου πρότυπο για τους μαθητές, να τους εμπνέει και να τους ενεργοποιεί. Η ταυτότητα αυτή κατασκευάζεται, ανακατασκευάζεται και σταθεροποιείται ακόμα και κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καθώς οι συμμετέχουσες συνειδητοποιούν τις αλλαγές που επιφέρουν στη στάση μαθητών και γονέων απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα, την αποδοχή, την επιβεβαίωση, την εκτίμηση, το σεβασμό που εισπράττουν από τους άλλους, μαθητές και γονείς, μέσα σε ένα βάθος βιογραφικού χρόνου και μιας διαδικασίας επεξεργασίας των βιωμένων εμπειριών. Μέσα από την αφηγηματική κατασκευή αυτής της ταυτότητας

επικυρώνεται η διαπίστωση ότι «[...] ο εαυτός δεν δύναται να γίνει κατανοητός χωρίς τον Άλλο και χωρίς το στοιχείο της μεταβολής» (Wodak κ. συν., 1998, σ. 55, όπ. αναφ. στο Τσιώλης και Σιούτη, 2013, σ.190).

Η ταυτότητα του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού, όπως άλλωστε και κάθε ταυτότητα, δημιουργείται μέσω της διαδικασίας της επαγγελματικής δραστηριότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δηλαδή αναπτύσσεται στην κάθε εκπαιδευτικό ως αποτέλεσμα των σχέσεων της προς τη διαδικασία εμπλοκής της με την ΠΕ και προς τα άλλα άτομα μέσα σε αυτή τη διαδικασία (Mead, 1968, όπ αναφ. στο Τσιώλης και Σιούτη, 2013). Οι θεματικές θέσεις που συγκροτούν την ταυτότητα αυτή εστιάζουν στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ, στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο και στην ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές. Μέσα από τις αφηγήσεις γίνεται φανερό πως η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των συμμετεχουσών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, όπως έχει αναφερθεί και σε άλλες έρευνες (Beijaard, 1995· Day et al., 2006) και εξασφαλίζει σταθερότητα στην καριέρα τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ μέσω της ικανοποίησης που παρέχει. Οι τρεις εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν μέσα από τις ιστορίες που διηγούνται ως ιδιαίτερα σημαντική την ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές στη συγκρότηση και αυτής της ταυτότητας, του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού. Η τοποθέτηση αυτή των συμμετεχουσών συνάδει απόλυτα με τα ευρήματα της έρευνας του Beijaard (1995) σύμφωνα με τα οποία, θεμελιώδους σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η σύναψη σχέσεων με τους μαθητές και την άποψη ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν προσωπικά ενδιαφέρον και σεβασμό στους μαθητές τους, θα πρέπει ταυτόχρονα να διατηρούν προσωπική απόσταση από αυτούς. Η διαρκής ανακατασκευή της ταυτότητας του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού μέσω της επίδρασης της αποκτώμενης εμπειρίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική.

Ο «οικολόγος» εκπαιδευτικός εμφανίζεται από τις αφηγήσεις ως η πλέον συγκροτημένη ταυτότητα από την έναρξη της εμπλοκής των συμμετεχουσών με την ΠΕ όσον αφορά στην ανάγκη προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος ενώ ανακατασκευάζεται και εμπλουτίζεται κατά τη διάρκεια της αφήγησης για να συμπεριλάβει διαστάσεις κοινωνικής και πολιτικής φύσης. Μέσα από την αφηγηματική ανάλυση αναδεικνύονται παράμετροι που συμβάλλουν στην κατασκευή και ανακατασκευή αυτής της ταυτότητας όπως συναισθήματα που διακατέχουν τις

συμμετέχουσες και δημιουργούν την επιθυμία για αλλαγή των συνθηκών όπως η ενσυναίσθηση, η απογοήτευση, η αγανάκτηση και η αισιοδοξία, αλλά και ένας πυρήνας αξιών που διαμορφώνει την πεποίθηση ότι τα άτομα είναι υπεύθυνα για τις ενέργειές τους και τις συνέπειες αυτών για τους άλλους ανθρώπους και το φυσικό κόσμο (Almers, 2013).

Το αίσθημα ικανότητας και αυτοπεποίθησης γι' αυτό στο οποίο μπορούν να συμβάλλουν, όπως διαμορφώνεται μέσα από την απόκτηση γνώσεων και εμπειρίας με την πάροδο του χρόνου, ενισχύει τη θέληση και την επιθυμία για δράση (Almers, 2013) και συμβάλλει στην κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητας του «υπεύθυνου και ενεργού πολίτη-ακτιβιστή» εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα αυτή, που υπόκειται σε αλληπάλληλες ανακατασκευές κατά τη διάρκεια της αφήγησης, εμπεριέχει πολλές 'θεματικές θέσεις'. Η υπευθυνότητα, η αφοσίωση στο καθήκον, η υποχρέωση να καλλιεργήσουν στους μαθητές κριτική σκέψη, αίσθημα ευθύνης, ικανότητα για δράση και η επιθυμία να διεκδικήσουν μαζί με αυτούς και για αυτούς κοινωνική δικαιοσύνη και καλύτερη ποιότητα ζωής σε ένα αειφόρο πλανήτη εκφράζουν τον κοινωνικό ακτιβισμό των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η ταυτότητα του ακτιβιστή ταυτίζεται με το άτομο που πρωτίστως ενδιαφέρεται να μειώσει ή να εξαλείψει την εκμετάλλευση, την ανισότητα και την καταπίεση και ως εκ τούτου είναι βαθιά ριζωμένη στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Sacks, 2001) προσδίδει στις εκπαιδευτικούς που την υιοθετούν, το ρόλο του ατόμου που θα επικοινωνήσει τις αρχές αυτές στους μαθητές, γονείς και την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα, καλλιεργώντας τους την υπευθυνότητα και την ικανότητα για δράση.

Με τις έξι ταυτότητες που κατασκευάζουν και ανακατασκευάζουν οι συμμετέχουσες κατά τη διάρκεια της αφήγησης προσπαθούν να δώσουν νόημα στις ενέργειες τους και τη δράση τους ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ, να επεξεργαστούν το πού βρίσκονται σε σχέση με τους άλλους και να υπερασπιστούν τη στάση και τη συμπεριφορά τους, όπως λέει και η Maclure (1993). Κι αυτό γιατί, όπως γίνεται φανερό, οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι το «αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού, πολιτιστικού και θεσμικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν σε καθημερινή βάση» (Sleegers & Kelchtermans, 1999, σ. 579, όπ. αναφ. στο Day et al., 2006, σ. 603). Η αλληλεπίδραση αυτή εκδηλώνεται ακόμα και στην αφηγηματική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία κατασκευής ταυτότητας, η οποία όπως φάνηκε κατά την ερμηνευτική ανακατασκευή των αφηγήσεων από την ερευνήτρια, άλλοτε ακολουθεί τη θετική και άλλοτε την αρνητική τοποθέτηση

τους ως προς συμπεριφορές, καταστάσεις, αποφάσεις άλλων, αναδεικνύοντας τις δικές τους πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες.

Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται η σημαντική συμβολή της αφήγησης στη διαδικασία διαπραγμάτευσης και κατασκευής ταυτότητας. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο παίζει και η αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευξιαζόμενων και ερευνήτριας καθιστώντας φανερή την επίδραση της ανθρώπινης επικοινωνίας στη διαδικασία κατασκευής ταυτότητας (Sfard & Prusak, 2005). Η επίδραση αυτή, κατανοείται και από το ότι, κατά τη διαπραγμάτευση που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αφήγησης με σκοπό την κατασκευή ταυτότητας, η κάθε συμμετέχουσα μπορεί να παρουσιάζει τον εαυτό της με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή/και να αφήνει να διαφανεί ότι θα ήθελε στο μέλλον να αποκτήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως εκπαιδευτικός της ΠΕ, αναδεικνύοντας έτσι μια ‘προς καθορισμό’ ταυτότητα (Sfard & Prusak, 2005). Για το λόγο αυτό η κάθε συμμετέχουσα μπορεί να επιλέγει να αφηγηθεί ιστορίες που της φαίνονται ‘σωστές’ για την εικόνα της ως εκπαιδευτικού της ΠΕ, ξέροντας ότι και η ερευνήτρια μοιράζεται παρόμοιες εμπειρίες από τη δική της πολύχρονη ενασχόληση με την ΠΕ, αξιώνοντας να αναγνωριστεί με βάση αυτές τις ιστορίες από τη συμμετοχή της στη διάδραση (Τσιώλης & Σιούτη, 2013). Η ανάδειξη των κατασκευών ταυτότητας μέσα από την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια και ως εκ τούτου η «δημιουργία ταυτότητας ως επικοινωνιακή πρακτική» αλλά και η αναστοχαστική διαδικασία κατά τη διάρκεια της αφήγησης (Sfard & Prusak, 2005, σ.16) αναδεικνύουν τη συμβολή της αφήγησης στη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας (Watson, 2006). Ως εκ τούτου, το αφηγηματικό σχήμα που χρησιμοποιείται από τις συνεντευξιαζόμενες φαίνεται τόσο να διαμορφώνει όσο και να διαμορφώνεται από την ταυτότητα της κάθε αφηγήτριας (Beauchamp & Thomas, 2009) αλλά και από την αλληλεπίδραση της με την ερευνήτρια.

Το γεγονός ότι η κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επιλογής του πώς θα τοποθετηθεί, καθώς οι συνθήκες παρέχουν διάφορους διαθέσιμους αφηγηματικούς πόρους (Davies & Harré, 2001) δημιουργεί μια ποικιλία ταυτοτήτων. Ως εκ τούτου, οι συνδυασμοί των ‘θεματικών θέσεων’, η ποικιλία των τοποθετήσεων που μπορεί ακόμα και να αντιτίθενται μεταξύ τους στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών και οι έξι κατασκευές ταυτότητας, δεν πρέπει να θεωρούνται ως ένδειξη αμφιθυμίας, σύγχυσης ή ασυνέπειας από τις εκπαιδευτικούς, αλλά ως ένδειξη αναστοχασμού και μιας ενεργού και εποικοδομητικής σχέσης με τους διαθέσιμους αφηγηματικούς πόρους. Σύμφωνα μάλιστα με τους Day και συν.(2006), οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σταθερές και περισσότερο ή λιγότερο κατακερματισμένες σε

διαφορετικές χρονικές φάσεις και με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις καταστάσεις ή τα στάδια της ζωής και της καριέρας τους. Η αφηγηματική προσέγγιση φέρνει στο προσκήνιο τη δυναμική φύση της ταυτότητας η οποία δεν θεωρείται πλέον ως μια αόριστη οντότητα αλλά ως μια διακριτή δομή. Η δομή αυτή συγκροτείται από ιστορίες αληθινές και σημαντικές για κάθε συμμετέχουσα που λέγονται ατομικά αλλά αποτελούν προϊόντα μιας συλλογικής αφήγησης. Οι ταυτότητες δηλαδή, ως ιστορίες, σχηματίζονται συλλογικά, ακόμα και αν λέγονται ξεχωριστά, και διαμορφώνονται ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των αφηγητριών εκπαιδευτικών και της ακροάτριας-ερευνήτριας (Sfard & Prusak, 2005) υπενθυμίζοντας τη σχέση μεταξύ ατομικού εαυτού και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Beauchamp & Thomas, 2009).

Οι ιστορίες που λένε οι συμμετέχουσες για τον εαυτό τους και για τους άλλους (συναδέλφους, γονείς, μαθητές, διευθυντές, υπευθύνους ΠΕ και άλλους θεσμικούς φορείς) και αποτελούν τα προς ανάλυση δεδομένα (Sfard & Prusak, 2005) έχουν ως αντικείμενο την ανθρώπινη δράση (Polkinghorne, 1995). Στην προκειμένη περίπτωση την πρακτική των εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ και πώς αυτή συνδέεται με τις προσωπικές τους θεωρίες, καθώς και όλα εκείνα τα ζητήματα, προσωπικά, κοινωνικά, θεσμικά, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες και τα οποία προσπαθούν να υπερβούν, αλλά και έννοιες τις οποίες προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν. Κι αυτό γιατί, όπως έχει ειπωθεί, η αφηγηματική έρευνα, δηλαδή η μελέτη της εμπειρίας ως ιστορία, είναι ένας τρόπος συλλογισμού πάνω στην εμπειρία. Η αφηγηματική ανάλυση μας δίνει απαντήσεις σχετικά με το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ στο τρέχον θεσμικό πλαίσιο στη χώρα μας και τι σημαίνει η ΠΕ για τις ίδιες.

Ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να παρουσιάσουν οι συμμετέχουσες μέσα από τις ιστορίες που αφηγούνται για την πρακτική τους αναδεικνύει τη σύνδεση της ταυτότητας με την πρακτική τους. Η κατανόηση της ταυτότητας είναι ένα κρίσιμο στοιχείο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και δομούν τη φύση του έργου τους (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994), ενώ η πρακτική τους συνδέεται στενά με γεγονότα και προσωπικές εμπειρίες βιωμένες από τους ίδιους (Ball & Goodson, 1985· Goodson & Hargreaves, 1996, όπ. αναφ. στο Day et al., 2006). Επιπλέον, οι διαστάσεις της ταυτότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των ενεργειών τους (Borich, 1999) ενώ η αυτογνωσία φαίνεται να αποτελεί το κλειδί για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πρακτική (Hamackek, 1999).

Μέσα από την αφήγηση της πρακτικής των τριών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα γίνεται φανερό η κατανόηση από εκείνες των στόχων και των χαρακτηριστικών της ΠΕ, στοιχείο που συμβάλλει όχι μόνο στην εμπλοκή τους με την ΠΕ αλλά και στην πολύχρονη δέσμευση τους σε αυτήν, όπως υποστηρίζει η Παπαδημητρίου (1995). Ταυτόχρονα, γίνεται φανερό το **πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιες την εμπλοκή τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ**. Αυτό περιλαμβάνει το: α) πώς αντιλαμβάνονται τη συμβολή της ΠΕ στο σχολείο και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ και το β) τι σημαίνει για τις ίδιες σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις συμμετέχουσες δεν αφηγούνται απλά τη βιωμένη εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί ΠΕ αλλά εμπλέκουν μέσα στις αφηγήσεις τους, ιστορίες, περιγραφές, επιχειρηματολογίες, θεωρητικοποιήσεις, επεκτάσεις, επαναλήψεις, αναστοχασμούς που επιτρέπουν να διαφανεί η διαφοροποίησή τους από την επικρατούσα στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα νοοτροπία, η αντίθεση τους με καταστάσεις και συμπεριφορές που αναδεικνύουν ένα διαφορετικό από το δικό τους αξιακό σύστημα, ακόμα και η αμφισβήτηση τους για την ουσιαστική ή/και επιτυχή υλοποίηση της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο. Με άλλα λόγια, εκφράζουν την κριτική τους σε υποθέσεις που στηρίζουν το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα και την εφαρμογή της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο. Όσον αφορά στο **πώς αντιλαμβάνονται τη συμβολή της ΠΕ στο σχολείο και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ**, από την αφηγηματική ανάλυση προκύπτουν ισχυρά επιχειρήματα για την αναγκαιότητα της ΠΕ στο σχολείο και τη σημαντικότητα του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ. Επίσης, προκύπτουν διαστάσεις της πρακτικής τους που παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία τα οποία εμφανίζονται με διαφορετική συχνότητα ή/και ένταση στην αφήγηση της καθημίας συμμετέχουσας και τα οποία παρατίθενται παρακάτω.

Σημαντική θέση στις ιστορίες τους κατέχει η σημασία της εμφύσησης αξιών, όπως ο σεβασμός και η αλληλεγγύη που θεωρούν ότι είναι απαραίτητες για να εξασφαλιστεί κοινωνική δικαιοσύνη και οικολογική βιωσιμότητα και διέπει την αφήγηση για την πρακτική τους. Η συμμετοχικότητα, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η ισοτιμία, η συλλογικότητα κυριαρχούν επίσης στο λόγο τους και προβάλλονται ως το αντίδοτο στον ατομισμό και τον ανταγωνισμό που επικρατούν στη σημερινή κοινωνία και στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και ως δική τους ευθύνη να τα καλλιεργήσουν στους μαθητές.

Η πεποίθηση για την αξία του βιώματος, της ερευνητικής διαδικασίας, του παιχνιδιού, των καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας για την προσέγγιση της γνώσης και την επίτευξη των στόχων της ΠΕ αλλά και την ψυχαγωγία και ευχαρίστηση των παιδιών, διακρίνεται στις εξιστορήσεις και στις περιγραφές τους και καθοδηγεί το σχεδιασμό της πρακτικής τους. Έτσι, οι δράσεις στο πεδίο, οι επισκέψεις σε ΚΠΕ και χώρους ειδικού ενδιαφέροντος, η διεξαγωγή μικρών ερευνών από τα παιδιά, η εισαγωγή του παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδια ρόλων), οι δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. κατασκευή ημερολογίων, επιτραπέζιων παιχνιδιών, animation, video, πανό, αφισών), χαρακτηρίζουν την πρακτική τους και ικανοποιούν την επιθυμία τους να παρέχουν στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης και διεξόδους από το στείο σχολικό πρόγραμμα.

Οι διάφορες αφηγηματικές διαδικασίες (ιστορίες, περιγραφές, επεκτάσεις, επαναλήψεις) που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης βοήθησαν τις εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν τις έννοιες των εμπειριών που σχετίζονται με επιπλέον διαστάσεις της πρακτικής τους. Το τοπικό και σχολικό περιβάλλον και τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό παρουσιάζονται από τις συμμετέχουσες να αποτελούν, μεταξύ των άλλων, το πεδίο για την αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων αλλά και ικανότητας για δράση μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες (δενδροφυτεύσεις σε καμένες περιοχές, ανάπλαση του προαύλιου χώρου) αλλά και διαμαρτυρίες και διεκδικήσεις από θεσμικούς φορείς. Επιπρόσθετα, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η συνεργασία μεταξύ φορέων της κοινότητας είναι ένας από τους στόχους που θέλουν να δείξουν ότι επιδιώκουν με τις δράσεις τους, αν και όπως λέει η Παπαδημητρίου (1995) οι δομές της κοινωνίας μας δεν λειτουργούν έτσι που να αφήνουν περιθώρια στο σχολείο να παίξει κάποιο ρόλο επιτρέποντας στα παιδιά να συμμετάσχουν στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, που ούτως ή άλλως αποτελούν μια δύσκολη υπόθεση.

Η καλλιέργεια του ενεργού πολίτη που στέκεται κριτικά απέναντι στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα κυριαρχεί μεταξύ των επιδιώξεων τους και ενισχύει τη διαπίστωση της υιοθέτησης από αυτές του 'ουμανιστικού' οράματος για την ΠΕ, που στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, έναντι του 'εργαλειακού' που προωθεί την αλλαγή στη συμπεριφορά (Elliott, 1999· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Αυτό ανακλύει ιδιαίτερα από τις αφηγήσεις της Δώρας και της Μάχης όπου η κοινωνική και πολιτική διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι ιδιαίτερα εμφανής και καθοδηγεί την πρακτική τους. Από την αφήγηση μάλιστα της Μάχης φαίνεται η πεποίθησή της ότι οι μαθητές πέρα των άλλων πρέπει να διακατέχονται από πάθος το

οποίο αισθάνεται ότι πρέπει να τους εμφυσήσει και το οποίο διαφαίνεται και από τον κινηματικό χαρακτήρα που υιοθετεί στις δράσεις της. Η Δώρα, από την άλλη, υποστηρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης μαθητών από μαθητές που ήδη κατέχουν σχετικές γνώσεις και διακατέχονται από τις αρχές και τις αξίες της ΠΕ, εξαίροντας το όφελος και για τις δυο πλευρές.

Η πεποίθηση τους ότι η διαθεματική προσέγγιση ενός ζητήματος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τη σύνθετη φύση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Δημητρίου, 2009) οδηγεί το σχεδιασμό της πρακτικής τους κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ. Επίσης, τις ωθεί να εισάγουν τη διαθεματική προσέγγιση στα μαθήματα της ειδικότητας που διδάσκουν φέρνοντας την περιβαλλοντική προβληματική και τις αξίες της ΠΕ/ΕΑΑ σε αυτά, πρακτική που θεωρούν ότι πρέπει να γενικευθεί.

Ο σεβασμός που επιδεικνύουν απέναντι στους μαθητές τους και η ενσυναίσθηση που τις διακατέχει και τους επιτρέπει να ακούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, αλλά και το ενδιαφέρον που τους δημιουργεί η δυναμική της κάθε ομάδας και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της, τις καθιστά ευέλικτες στην επιλογή του θέματος που θα διαπραγματευθούν στο πλαίσιο του προγράμματος ΠΕ αλλά και στην πορεία που θα ακολουθηθεί, δίνοντας έτσι και στα παιδιά λόγο και καθιστώντας τα ενεργά μέλη της ομάδας. Η στάση αυτή θεωρούν ότι ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση και των ίδιων των μαθητών. Το καλό και ασφαλές κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται μέσα στην περιβαλλοντική ομάδα, ως επιδίωξη και ως αποτέλεσμα των πεποιθήσεών τους, τις βοηθά να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά τον παιδαγωγικό τους ρόλο ενώ βοηθά στην κοινωνικοποίηση και έκφραση των μαθητών, την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών και στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτό το *‘δέσιμο’* της ομάδας πιστεύουν ότι ευνοεί τη διάθεση για συμμετοχή σε κοινές δράσεις και συνεργασία. Η λειτουργία της ομάδας όπως φάνηκε παραπάνω, η βιωματική προσέγγιση που ακολουθείται κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ και η ευκαιρία για δημιουργική έκφραση των παιδιών προσφέρει ικανοποίηση και ευχαρίστηση στα παιδιά που θεωρούν ότι μετουσιώνεται σε αγάπη για το σχολείο και τη μάθηση. Η χαρά αυτή των παιδιών που οδηγεί στη δημιουργία κινήτρων γεμίζει ικανοποίηση τις συμμετέχουσες, όπως φαίνεται από τις αφηγήσεις τους, και καθοδηγεί όλη την πρακτική τους.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις στις οποίες οδηγείται η ερευνήτρια από την ανάλυση των αφηγήσεων των τριών εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό του Hwang (2008)

ότι η σκέψη και η πρακτική των εκπαιδευτικών στην ΠΕ αποβλέπει στο να κάνουν όλο και περισσότερα πράγματα και να τα κάνουν διαφορετικά, επιδεικνύοντας συνεχή αναστοχαστικότητα στην πρακτική και τη δράση τους και κατανοώντας την ΠΕ ως μια καινοτομία που λειτουργεί ως όχημα για τη δημιουργία ρωγμών και ρήξεων στη σχολική πραγματικότητα. Η αντίληψη της ΠΕ περισσότερο μέσα από τη διάσταση μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής διαδικασίας και λιγότερο με τη λειτουργία της ως μέσο για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης, που αποπνέει κυρίως η αφήγηση της Ελένης, συμφωνεί με τη διαπίστωση της Sauvé (1994, όπ. αναφ. στο Δασκολιά, 2012).

Όσον αφορά το **τι σημαίνει για τις ίδιες σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο**, η εμπλοκή τους με την ΠΕ, η διερεύνηση των εννοιών στη σκέψη και την πρακτική των εκπαιδευτικών καταδεικνύει τα θολά όρια μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι προσωπικές τους αξίες τις κάνουν να θεωρούν ‘πετυχημένο’ τον εκπαιδευτικό της ΠΕ όταν συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των αυριανών πολιτών σε περισσότερο φιλο-περιβαλλοντική και αλληλέγγυα προς τους άλλους, καλλιεργώντας τους αξίες. Επίσης, όταν καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική σκέψη και το ενδιαφέρον για ό,τι συμβαίνει στο περιβάλλον τους και τα ενεργοποιεί στο να διεκδικήσουν, να διαμαρτυρηθούν, να δράσουν για θέματα που αφορούν στην ποιότητα της ζωής τους. Μέσα από τα λόγια τους διαμορφώνεται η εικόνα του εκπαιδευτικού της ΠΕ με την οποία θα ήθελαν να χαρακτηριστούν από την ακροατριά τους (ερευνήτρια) ως ενός ατόμου με πάθος, συνέπεια, εντιμότητα, αφοσίωση, που αναπτύσσει σχέσεις φροντίδας, σεβασμού και ορίων με τους μαθητές. Ένα άτομο που αποτελεί πρότυπο ήθους και με τη στάση του δίνει αξία σε αυτό που ευαγγελίζεται και εμπνέει τους άλλους.

Η πρακτική τους, όπως αναδύεται μέσα από τις αφηγήσεις τους, τις περιγραφές δραστηριοτήτων, τις ιστορίες που εμπλέκουν κι άλλους, τις αντιθέσεις και τις αξιολογικές κρίσεις για πρακτικές τρίτων φαίνεται να μην ακολουθεί μια προκαθορισμένη, τυποποιημένη και κοινή μεταξύ τους διαδικασία αλλά να μορφοποιείται ανάλογα με τη δυναμική και τα ενδιαφέροντα της ομάδας, τους στόχους του εκάστοτε προγράμματος, τις συνεργασίες που επιτυγχάνονται, τη δική τους διάθεση και επιθυμία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Αυτή η δυναμική φύση της πρακτικής και η δυνατότητα αυτενέργειας μέσα στα κυρίαρχα πολιτισμικά όρια που σχετίζονται με το περιβάλλον, την επιστήμη, το θεσμικό πλαίσιο, τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΠΕ αποτελούν τις βάσεις για τη νοηματοδότηση από τις εκπαιδευτικούς παιδαγωγικών και περιβαλλοντικών εννοιών (Hwang, 2008).

Κατά την ερμηνευτική ανακατασκευή, αναδύονται στοιχεία της προσωπικότητάς τους που λειτουργώντας ως κίνητρα πλαισιώνουν τις κατασκευές ταυτότητας που παρουσιάστηκαν παραπάνω και επεξηγούν την πολύχρονη δέσμευσή τους στην ΠΕ. Αυτά είναι η εγγενής αγάπη τους για τη γνώση, η προσωπική ανάγκη τους για αυτονομία, αυτενέργεια και δημιουργία, η αρέσκεια στις προκλήσεις, το πάθος, το πείσμα και το υψηλό αίσθημα ευθύνης, τα οποία εκπληρώνονται μέσω της πολύχρονης δράσης τους στην ΠΕ. Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται η ανάγκη τους για ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές που λειτουργεί όχι μόνο ως κίνητρο αλλά και ως πηγή ανατροφοδότησης στην επιτέλεση του έργου τους. Η ικανοποίηση προσωπικών τους αναγκών συνοψίζεται στη φράση της Μάχης *«Τελικά υπάρχει ιδιοτέλεια, δεν είναι ανιδιοτελές όλο αυτό, υπάρχει ιδιοτέλεια σε όλα, χα, χα. Κάτι παίρνεις από αυτό»* η οποία επιπλέον καταδεικνύει την αλληλεπίδραση και την αμφίδρομη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά την υλοποίηση της ΠΕ.

Η δυνατότητα που τους παρέχει η ΠΕ για μια πιο στενή και ουσιαστική σχέση με τους μαθητές, που ως εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών δεν έχουν την ευχέρεια να αποκτήσουν λόγω του περιορισμένου αριθμού ωρών των μαθημάτων φυσικών επιστημών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, συγκαταλέγεται στους λόγους της εμπλοκής και δέσμευσης με την ΠΕ. Και αυτό γιατί νιώθουν ότι τους δίνει τη δυνατότητα να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο. Ταυτόχρονα, η στενότερη σχέση που επιτυγχάνεται οδηγεί τις εκπαιδευτικούς σε έναν διαρκή αναστοχασμό όσον αφορά στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών και του δικού τους παιδαγωγικού ρόλου, καλλιεργώντας σε αυτές την ενσυναίσθηση και οδηγώντας τις προς την αυτογνωσία. Η σημασία που δίνεται στη συναισθηματική σχέση και την ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές, μέσα από τις αφηγήσεις τους και τις ιστορίες που διηγούνται, αποκτά κάποιες στιγμές τόσο σημαίνουσα θέση που εμφανίζεται όχι ως συνέπεια της υλοποίησης της ΠΕ αλλά ως ο στόχος που με όχημα την ΠΕ επιδιώκεται να επιτευχθεί. Επιπλέον, οι ιστορίες τους αποκαλύπτουν ότι η ΠΕ λειτουργεί για τις ίδιες όχι μόνο ως μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων αλλά ως το μέσο για να ανταπεξέλθουν στο ασφυκτικό και στείρο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, άποψη την οποία διατυπώνει και ο Hwang (2009) για τους εκπαιδευτικούς στη Ν. Κορέα.

Η διαπίστωση ότι η ενασχόληση με την ΠΕ, μέσα από την επιμόρφωση που έχουν λάβει και την εμπειρία που έχουν αποκτήσει, τους έχει εφοδιάσει με αυτοπεποίθηση

στην άσκηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών γενικότερα, διαφαίνεται μέσα από τις ιστορίες τους. Η εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στα μαθήματά τους και ο εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης μπολιασμένος επιπλέον με την περιβαλλοντική προβληματική, καταδεικνύει την επαγγελματική τους εξέλιξη. Όπως προκύπτει από την ερμηνευτική ανακατασκευή των αφηγήσεων τους, αντιλαμβάνονται την αξία του εγχειρήματος που επιτελούν και έτσι η αρχική δήλωση «δεν ήξερα τότε ότι κάνω κάτι τόσο σημαντικό» μετατρέπεται στην πεποίθηση ότι έχουν δημιουργήσει μέσα στη σχολική τους κοινότητα ένα «θεσμό». Η πεποίθηση αυτή ενισχύεται από την αποδοχή και τις εκδηλώσεις αναγνώρισης από μαθητές και γονείς. Το γεγονός όμως ότι η αναγνώριση από συναδέλφους και διευθυντές δεν είναι πάντα η αναμενόμενη αναλογικά με το ‘ειδικό βάρος’ του εγχειρήματος τις απογοητεύει. Ο όρος «ο γραφικός του σχολείου» που τους αποδίδεται ή υπονοείται, θεωρούν ότι δείχνει την αντίθεση μεταξύ αυτών που πρεσβεύει η ΠΕ και της νοοτροπίας της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, μεταξύ του ομαδικού πνεύματος που πρεσβεύουν και του ατομισμού που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο. Ο χαρακτηρισμός «γραφικός» που σύμφωνα με τον Hwang (2008, 2009) οδηγεί τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ σε μια μάλλον ευάλωτη κατάσταση στην οποία ο επαγγελματισμός τους αμφισβητείται από τους άλλους εκπαιδευτικούς, δεν φαίνεται να ισχύει στην παρούσα μελέτη. Και αυτό γιατί οι συμμετέχουσες στην έρευνα αυτή, αν και νιώθουν απογοήτευση για τη μη κατανόηση και αναγνώριση του σημαντικού έργου που επιτελούν, εν τούτοις διακρίνεται από την ερμηνεία που δίνουν οι ίδιες στις βιωμένες εμπειρίες τους, ότι αισθάνονται σίγουρες και υπερήφανες για το βάρος του θεσμού της ΠΕ του οποίου είναι φορείς. Από την άλλη, διακρίνεται η ανάγκη για αναγνώριση των προσπαθειών τους, όπως και το ότι οι θετικές κρίσεις από τους άλλους (συναδέλφους, γονείς, διευθυντές, εκπαιδευτικούς των ΚΠΕ, υπευθύνους ΠΕ) αναμφίβολα συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας θετικής αίσθησης ταυτότητας που είναι σημαντική για τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της δέσμευσης και του πάθους (Day, 2004) για την ΠΕ.

Από την αφηγηματική ανάλυση των δεδομένων φαίνεται οι τρεις εκπαιδευτικοί να έχουν ενσωματώσει τον επαγγελματικό τους ρόλο στην εικόνα του εαυτού τους και έτσι προσδιορίζονται συνειδητά και με σαφήνεια ως ‘εκπαιδευτικοί της ΠΕ’, καθώς δεν διαχωρίζουν πλέον τα συμβάντα και τις εμπειρίες της ζωής τους από τα συμβάντα και τις εμπειρίες του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή είναι συμβατή με τα συμπεράσματα των Nias (1989, όπ. αναφ. στο Day και συν., 2006) και Day και συν. (2006) για τη συγχώνευση του προσωπικού και επαγγελματικού εαυτού των εκπαιδευτικών. Η

ενσωμάτωση της ταυτότητας «εκπαιδευτικός της ΠΕ» στην προσωπική τους ταυτότητα φαίνεται να ολοκληρώνεται με την πάροδο του χρόνου και με την απόκτηση εμπειρίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στη Δώρα και την Ελένη που ασχολούνται περισσότερο από 20 χρόνια με την ΠΕ, σε αντιδιαστολή με τη Μάχη στην οποία αυτή η διαδικασία της ενσωμάτωσης φαίνεται να βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της εμπειρίας στη διαδικασία ενσωμάτωσης προσωπικών και επαγγελματικών εαυτών στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού και αναδεικνύεται σημαντικό στοιχείο στην κατασκευή της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών της ΠΕ, όπως επισημαίνει και ο Beijaard (1995). Η ενσωμάτωση αυτή φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς όπως οι Hammerness, Darling-Hammond, και Bransford (2005, σ.383) καθιστούν σαφές «η ανάπτυξη της ταυτότητας ως εκπαιδευτικού είναι ένα σημαντικό μέρος της διασφάλισης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο έργο τους και της προσήλωσης στους επαγγελματικούς κανόνες της πρακτικής».

Ο Beijaard (1995) ισχυρίζεται ότι το αντικείμενο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί καθορίζει πρώτα από όλα την επαγγελματική τους ταυτότητα και ασκεί διαρκή επιρροή στις αντιλήψεις τους ως επαγγελματίες. Ίσως λοιπόν οι συμμετέχουσες ως εκπαιδευτικοί των φυσικών επιστημών να είχαν την ικανότητα να αντιληφθούν νωρίτερα και σε μεγαλύτερο βαθμό από εκπαιδευτικούς άλλων αντικειμένων τις πηγές και τις επιπτώσεις της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, γεγονός που συντέλεσε στην ευαισθητοποίηση τους και την εμπλοκή τους με την ΠΕ. Οι γνώσεις μάλιστα που διαθέτουν φαίνεται να τους παρέχουν ένα βαθμό ασφάλειας στην εκπόνηση των προγραμμάτων. Εν τούτοις, όπως φαίνεται από τις αφηγήσεις, η πεποίθηση τους ότι οι αιτίες για τα περιβαλλοντικά προβλήματα βασίζονται σε κοινωνικές και πολιτικές επιλογές (Γεωργόπουλος, 2015) είναι αυτή που προκάλεσε την ενεργοποίηση τους ως εκπαιδευτικών, ώστε να χρησιμοποιήσουν το ρόλο τους για τη διαμόρφωση ευαισθητοποιημένων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών, με κριτική σκέψη και περιβαλλοντική συνείδηση. Αυτό συνάδει με τη διαπίστωση του Beijaard (1995) ότι η εμπειρία που αποκομίζουν με τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί τους κάνει να θεωρούν την κοινωνική αξία του αντικειμένου που διδάσκουν πιο σημαντική από την εγγενή του αξία.

Η έννοια της συνεργασίας, κυριαρχεί στην προσωπική τους θεωρία και πρακτική. Μέσα από ιστορίες που εξιστορούν για συνεργασίες ή μη συνεργασίες με συναδέλφους διαφαίνεται η πεποίθησή τους στην αξία αλλά και την ανάγκη της συνεργασίας. Αυτό φαίνεται τόσο μέσα από θετικές αφηγηματικές τοποθετήσεις που αναδεικνύουν τα οφέλη

και την ικανοποίηση από πετυχημένες συνεργασίες, αλλά και από αρνητικές αφηγηματικές τοποθετήσεις όπου διακρίνεται η απογοήτευση, ο προβληματισμός και η δυσκολία εφαρμογής της ΠΕ από την έλλειψη συνεργασιών.

Η άλλη έννοια που κυριαρχεί εξίσου στην αφήγηση της βιωμένης εμπειρίας από την πρακτική τους είναι αυτή της επιμόρφωσης. Με θετικές αφηγηματικές τοποθετήσεις καταθέτουν την εμπειρία τους από τα οφέλη που αποκόμισαν από επιμορφώσεις που έχουν καθορίσει τη μετέπειτα πορεία τους στην ΠΕ που τους παρείχαν γνώσεις σε όλα τα επίπεδα της πρακτικής τους. Με αρνητικές αφηγηματικές τοποθετήσεις εκφράζουν την έλλειψη διαρκούς και ουσιαστικής επιμόρφωσης που μεταξύ άλλων καθιστά δύσκολη τη νοηματοδότηση αναδυόμενων εννοιών, όπως η αειφορία.

Η αφήγηση της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχουσών, η ερμηνεία που δίνεται από τις ίδιες σε διάφορες διαστάσεις της αλλά και η ερμηνευτική ανακατασκευή που λαμβάνει χώρα κατά την αφηγηματική ανάλυση από την ερευνήτρια αποκαλύπτουν πέρα από το πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχουσες την εμπλοκή τους στην ΠΕ, που αναφέρθηκε παραπάνω (δηλαδή πώς αντιλαμβάνονται τη συμβολή της ΠΕ και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών ΠΕ, αλλά και το τι σημαίνει για τις ίδιες η εμπλοκή αυτή) και **τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός της ΠΕ στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο**, δηλαδή με ποια προβλήματα, διλήμματα και προβληματισμούς έρχονται αντιμέτωπες και καλούνται να τα διαχειριστούν και πώς στέκονται απέναντι σε αυτά.

Πολλές από τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς και τα προβλήματα που αναδύονται μέσα από τις αφηγήσεις των τριών συμμετεχουσών ίσως δεν ακούγονται για πρώτη φορά από εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ στη χώρα μας (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· Φουσέκη, 2005). Κάποια από αυτά φαίνονται πια συνυφασμένα με το θεσμό της ΠΕ στη χώρα μας. Η αφηγηματική προσέγγιση όμως που ακολουθείται στην έρευνα αυτή μας βοηθά να καταλάβουμε πώς τα βιώνουν οι συμμετέχουσες, πώς αντιδρούν σε αυτά, πώς επηρεάζουν την πρακτική τους και πώς διαμορφώνουν την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα. Εξάλλου, η αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια και η σχέση εμπιστοσύνης που έχει αναπτυχθεί με εκείνην, τους επιτρέπει μέσα από την εξιστόρηση της βιωμένης εμπειρίας τους, να εκφράσουν συναισθήματα, να ακούσουν τα ίδια τους τα λόγια, να αναστοχαστούν και να επαναδιαπραγματευθούν βιωμένες καταστάσεις. Το πλαίσιο της αφήγησης λειτουργεί σαν μια δεύτερη ευκαιρία να επανατοποθετηθούν σε ζητήματα που

τις έχουν προβληματίσει και να αποφασίσουν για τη θέση που θέλουν να πάρουν ως προς αυτά.

Τα ζητήματα αυτά απορρέουν από τη θέση της ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη θεσμική στήριξη της ΠΕ, το κοινωνικό πλαίσιο, τη στάση των συναδέλφων εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και προσωπικά προβλήματα. Η έλλειψη χρηματοδότησης, η γραφειοκρατία, η μη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν την ΠΕ όσον αφορά στη συμπλήρωση ωραρίου ή/και τη μετακίνηση σε άλλα σχολεία, η καθυστέρηση στην έκδοση των σχετικών εγκυκλίων παρουσιάζονται σαν πρακτικά προβλήματα που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της ΠΕ. Όλα τα παραπάνω ενισχύουν την άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική για την ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα, είναι κατά κύριο λόγο προσανατολισμένη σε διαχειριστικού τύπου ζητήματα και στερείται ενός οράματος που να διαπνέει τις πολιτικές, τους θεσμούς και τις δράσεις (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Στα θεσμικά εμπόδια ο Hwang (2009) συγκαταλέγει το αυστηρό χρονοδιάγραμμα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ σαν εμπόδια θεωρεί επίσης, την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και του αναγκαίου ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς για την ΠΕ που φαίνονται και στην παρούσα έρευνα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ζήτημα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προβάλλει επιτακτικό και στις τρεις αφηγήσεις. Οι τρεις συμμετέχουσες, παρότι έμπειρες, αντιλαμβάνονται ότι η πολυδιάστατη και εξελισσόμενη φύση της ΠΕ επιβάλλει τη διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωσή τους. Η αγωνία που εκδηλώνουν επιβεβαιώνει την άποψη ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη όχι μόνο σε εκείνους που εντάσσονται για πρώτη φορά στην ΠΕ ή ασχολούνται περιστασιακά, αλλά ιδιαίτερα σε εκείνους που έχουν συστηματική εμπλοκή σε αυτήν (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006), όπως οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα. Επίσης, επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά ο καθοριστικός ρόλος της επιμόρφωσης στη σταδιακή κάλυψη των ελλείψεων και την ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ΠΕ (Δασκολιά, 2012).

Επιπλέον, η ελλιπής θεσμική στήριξη έτσι όπως εκφράζεται μέσω των υπευθύνων ΠΕ και των διευθύνσεων των σχολείων κατέχει σημαντική θέση στις αφηγήσεις και των τριών συμμετεχουσών. Η συμβολή των υπευθύνων ΠΕ στην επιμόρφωση, υποστήριξη, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση κρίνεται καθοριστικής σημασίας αλλά δεν θεωρείται πάντα δεδομένη, όπως πιστεύουν ότι θα έπρεπε. Επιπλέον, η στάση της διεύθυνσης του σχολείου κρίνεται από τις εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα σημαντική για τη στήριξη του θεσμού και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Δυστυχώς όμως η τοποθέτηση στο σχολείο διευθυντή/τριας που να έχει αντίληψη της εγγενούς αξίας της ΠΕ και να την υποστηρίζει ποικιλοτρόπως, αποτελεί απλά μια ευτυχή συγκυρία. Όσον αφορά σε ζητήματα που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο και προκαλούν τον προβληματισμό τους αναφέρονται και από τις τρεις οι σχέσεις τους με τη δημοτική αρχή. Η αυτονόητη κατά εκείνες συνεργασία και υποστήριξη σε πρακτικής και οικονομικής φύσης θέματα έρχεται σε αντίθεση τις περισσότερες φορές με την αδιαφορία που εισπράττουν ή μια αίσθηση εκμετάλλευσης του έργου της περιβαλλοντικής ομάδας προς ίδιον όφελος από την πλευρά της δημοτικής αρχής.

Το ζήτημα όμως που φαίνεται να τις προβληματίζει περισσότερο, να τις απογοητεύει, ακόμα και να τις θλίβει, είναι αυτό της στάσης των συναδέλφων που εμφανίζεται διαρκώς στις αφηγήσεις τους με διάφορες μορφές (αδιαφορία, έλλειψη ενδιαφέροντος και άρνηση συμμετοχής στο πρόγραμμα, ασυνέπεια, αρνητική στάση και μη διευκόλυνση στις δράσεις της περιβαλλοντικής ομάδας, καχυποψία ακόμα και προσωπική επίθεση). Η επιθυμία τους για ουσιαστική συνεργασία με συναδέλφους και η πεποίθησή τους για τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την πραγματικότητα με την οποία έρχονται αντιμέτωπες στην καθημερινότητά τους στο σχολείο. Η πραγματικότητα αυτή φαίνεται να διακατέχεται από μια παγιωμένη και συντηρητική αντίληψη όσον αφορά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης που εξοβελίζει οποιαδήποτε καινοτόμα και εναλλακτική πρόταση όπως αυτή της ΠΕ αλλά και μια τάση ατομισμού, ανταγωνισμού και φυγοπονίας που αισθάνονται να διαποτίζει ολοένα και περισσότερο την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η τάση αυτή, ως τάση προφανώς της σύγχρονης κοινωνίας, αντανακλάται και στους μαθητές η πλειονότητα των οποίων εμφανίζεται με συνεχώς μειούμενο ενδιαφέρον για το σχολείο γενικότερα και με σταδιακά αυξανόμενη τάση προσέγγισης των προγραμμάτων ΠΕ για τις ‘εκδρομές’ που συνήθως αυτά περιλαμβάνουν και λιγότερο για τις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν και απαιτούν συγκέντρωση, αυτοπειθαρχία και προσπάθεια.

Η αφηγηματική διαδικασία, η αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης και η σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνης και των συμμετεχουσών επιτρέπουν την αποκάλυψη προσωπικών δυσκολιών, διλημμάτων και εντάσεων που καλούνται να υπερβούν οι τρεις εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση του έργου τους. Οι εσωτερικές αυτές εντάσεις δημιουργούνται από την κούραση που απορρέει από την προετοιμασία και την οργάνωση του συνόλου των δραστηριοτήτων και δράσεων που συνοδεύουν το πρόγραμμα, από την πίεση του ωρολογίου προγράμματος, από την έλλειψη θεσμικής υποστήριξης, ανατροφοδότησης

και συνεργασίας, από την απογοήτευση από αρνητικές συμπεριφορές άλλων, αλλά και από μια διαδικασία διαρκούς αυτοαξιολόγησης που κάποιες φορές συνοδεύεται από ένα αίσθημα ανεπάρκειας. Όλα αυτά συμβαδίζουν με μια συνεχή προσπάθεια γεφύρωσης των τριών διαφορετικών ‘χωροχρόνων’ στους οποίους οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ μοιράζουν τον εαυτό τους στο σχολείο και βιώνουν όλα τα παραπάνω. Τις αίθουσες διδασκαλίας όπου διδάσκονται τα μαθήματα ειδικότητας κατά τις ώρες του ωρολογίου προγράμματος, τους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου όπου γίνεται η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας τις υπόλοιπες ώρες και το ‘χωροχρόνο’ όπου εκπονείται το πρόγραμμα ΠΕ όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν προσέλθει εθελοντικά πέρα του σχολικού τους ωραρίου, με ποικίλα κίνητρα και προσδοκίες και όπου επιτελείται ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών (Clandinin & Connelly, 1996). Με την πάροδο του χρόνου μάλιστα, η αλληλεπίδραση αυτή ξεπερνά τα στενά χωρικά και χρονικά όρια του προγράμματος και προσδίδει μια πιο ουσιαστική χροιά στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η ΠΕ ως μια ξεχωριστή ευδιάκριτη δραστηριότητα που αφορά συγκεκριμένα άτομα και εξελίσσεται στο περιθώριο της σχολικής ζωής απαιτεί από τις τρεις συμμετέχουσες ως εκπαιδευτικών της ΠΕ να διασχίζουν το σύνορο μεταξύ των τριών ‘χωροχρόνων’ πολλές φορές ακόμα και μέσα στην ίδια ημέρα κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Clandinin & Connelly, 1996) γεγονός που απαιτεί πολλή ενέργεια από αυτές. Όλα τα παραπάνω ζητήματα, ταυτόχρονα με τη «μοναχική» τους πορεία και τις υψηλές απαιτήσεις που έχουν από τους εαυτούς τους ώστε να ανταποκριθούν στο όραμα που φέρει η ΠΕ συχνά δοκιμάζει τις αντοχές τους και τις φέρνει αντιμέτωπες με τον ίδιο τους τον εαυτό. Παρόλα αυτά, η διαφαινόμενη μέσα από τις αφηγήσεις πίστη τους σε αυτά που πρεσβεύει η ΠΕ/ΕΑΑ και η ικανοποίηση που απορρέει από την πεποίθηση ότι προσφέρουν κοινωφελές έργο μέσω αυτής διατηρούν τα επίπεδα της δέσμευσης τους σε πολύ υψηλό βαθμό, ώστε να αναλαμβάνουν κάθε χρόνο την εκπόνηση προγράμματος ΠΕ και να προσπαθούν εναγωνίως για τη βελτίωση της πρακτικής τους και τη στήριξη του θεσμού. Η δέσμευση αυτή μπορεί να θεωρηθεί αναπόσπαστο μέρος μιας διαρκούς διαδικασίας ανακατασκευής της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσω της οποίας δημιουργούνται ρήξεις στη διαδικασία νοηματοδότησης της ΠΕ, της διδασκαλίας, της μάθησης, του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, άποψη που διατυπώνεται από τον Hwang (2009).

Τα ζητήματα που αναφέρθηκαν και δημιουργούν την αίσθηση μιας «έλλειψης» κατά την εφαρμογή της ΠΕ (π.χ. έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών ή θεσμικής υποστήριξης) όπως αναφέρεται και από τον Cho (2002, όπ. αναφ. στο Hwang, 2009) φέρνουν στο προσκήνιο τη συζήτηση για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης ΠΕ στο ελληνικό σχολείο αλλά και γενικότερα **τη θέση της ΠΕ** στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θέλουμε μια ΠΕ ή καλύτερα μια ΠΕ/ΕΑΑ που να βασίζεται «στον πατριωτισμό ορισμένων ανθρώπων» ή μια ΠΕ/ΕΑΑ που να θεωρείται αυτονόητη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να γαλουχήσει μια κοινωνία δίκαιη και αλληλέγγυα που να σέβεται το περιβάλλον και τον άνθρωπο; Θέλουμε μια ΠΕ/ΕΑΑ που να απευθύνεται σε ήδη «ευαισθητοποιημένα παιδιά» ή μια ΠΕ/ΕΑΑ που με τη συμβολή όλων (θεσμικοί παράγοντες, φορείς, εκπαιδευτικοί) να καταφέρει να ευαισθητοποιήσει το σύνολο αν είναι δυνατόν των αυριανών πολιτών;

Η ριζοσπαστική και μεταρρυθμιστική πρόταση που κομίζει η ΠΕ/ΕΑΑ (Flogaitis, 1998· Stevenson, 1987· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004) εγείρει προβληματισμό σε σχέση με τη θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η άποψη μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ (Παπαδημητρίου, 1995) είναι ότι η πιθανή ένταξη της στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα οδηγούσε σε υποβάθμισή της, λόγω της εξ ορισμού αντίθεσής της με την άκαμπτη δομή του παραδοσιακού σχολείου και τις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Παπαδημητρίου, 1988, όπ. αναφ. στο Παπαδημητρίου, 1995· Stevenson, 1987, 2007). Μέσα από τον αναστοχασμό, την επαναδιαπραγμάτευση και την επανατοποθέτηση που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων των τριών συμμετεχουσών, η αντίληψη αυτή φαίνεται να δοκιμάζεται, ακόμα και να αμφισβητείται μέσα τους.

Από τη μια, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται μέσα από τις αφηγήσεις τους, να απολαμβάνουν την αυτονομία και τη δυνατότητα αυτενέργειας, που τους παρέχει το προαιρετικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η ΠΕ για εκπαιδευτικούς και μαθητές, και οι οποίες ενσωματώνονται στην προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα και συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Beauchamp & Thomas, 2009). Από την άλλη όμως, αντιλαμβάνονται ότι το διακύβευμα είναι μεγάλο και απαιτεί την εκπαίδευση του συνόλου των αυριανών πολιτών και όχι μόνο μιας μικρής ομάδας μαθητών που συμμετέχουν προαιρετικά στο εκάστοτε πρόγραμμα ΠΕ, καθώς η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και οι κοινωνικές ανισότητες συνεχώς εντείνονται.

Η διαπίστωση μάλιστα στην οποία οδηγούνται, μέσα από την αφήγηση της βιωμένης

εμπειρίας τους από τη λειτουργία των περιβαλλοντικών ομάδων, ότι οι μαθητές που προσέρχονται σε αυτές είναι ήδη ευαισθητοποιημένοι στα περιβαλλοντικά ζητήματα δημιουργεί ακόμα πιο έντονη την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων η ΠΕ να φτάσει σε όλους τους μαθητές. Ζητούμενο επίσης αποτελεί η κατανόηση από όλους ει δυνατόν τους εκπαιδευτικούς των σκοπών, στόχων, αξιών, χαρακτηριστικών της ΠΕ/ΕΑΑ ώστε να θελήσουν συνειδητά και όχι εξαναγκαζόμενοι να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους και να την αποδεχθούν ως μονόδρομο για την εξασφάλιση της αειφορίας. Η επιτυχία του εγχειρήματος που αποβλέπει στο να καταστήσει τους μαθητές κριτικά σκεπτόμενους, ενεργούς πολίτες, ικανούς να δημιουργήσουν το μέλλον που οραματίζονται (Φλογαΐτη, 2006) απαιτεί την επιτυχή εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ. Ως εκ τούτου, ο τρόπος εισαγωγής της ΠΕ/ΕΑΑ στο πρόγραμμα σπουδών, ο επιμορφωτικός σχεδιασμός για τους εκπαιδευτικούς και η αξιολόγηση των υλοποιούμενων προγραμμάτων αποτελούν πεδία προβληματισμού και αναγκαίας ενδεδειγμένης μελέτης ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία, η υποστήριξη και η διάχυση του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στο ελληνικό σχολείο. Εξάλλου, οι αλλαγές που απαιτούνται στη σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική ώστε να εξασφαλιστεί η αναγκαία για όλους οικολογική βιωσιμότητα και κοινωνική δικαιοσύνη μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της εκπαίδευσης που εκτός από τις γνώσεις, θα καλλιεργήσει το όραμα, τις αξίες και τις δεξιότητες στους αυριανούς πολίτες ώστε να οικοδομήσουν το μέλλον τους (Φλογαΐτη, 2006), θα συμβάλλει δηλαδή στην πραγμάτωση της αειφορίας. Πώς όμως νοηματοδοτείται η ‘αειφορία’ από τους εκπαιδευτικούς της πράξης;

Όσον αφορά στην **έννοια της αειφορίας**, από την αφήγηση των τριών εκπαιδευτικών γίνεται εμφανής η επιφυλακτικότητα τους απέναντι σε αυτήν. Οι τρεις συμμετέχουσες, παρότι εξοικειωμένες σε κάποιο βαθμό με την έννοια της αειφορίας, φαίνεται να δυσκολεύονται να τη νοηματοδοτήσουν και να την αποδεχτούν, ασκώντας κριτική, ακόμα και κρατώντας μια στάση αποστασιοποίησης. Προσπαθώντας να παρουσιάσουν στην ερευνήτρια το πώς την αντιλαμβάνονται, συνδέουν την αειφορία κυρίως με την προστασία του περιβάλλοντος, με κυρίαρχα θέματα την εξάντληση των φυσικών πόρων και τη διαχείρισή τους, όπως έχει διαφανεί και σε προηγούμενες έρευνες με εκπαιδευτικούς στις οποίες η περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας κυριαρχούσε (Δασκολιά & Λιαράκου, 2006· Liarakou, Daskolia, & Flogaitis, 2007· Summers, Corney, & Childs, 2004). Επίσης, συνδέουν την αλλαγή της προσωπικής συμπεριφοράς και των καθημερινών συνθηκών με την επίτευξη της αειφορίας, όπως έχουν

παρατηρήσει και οι Δασκολιά και Λιαράκου (2006) με εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρά ταύτα, η ‘βιογραφική’ αφήγηση της πολύχρονης πορείας τους στην ΠΕ επιτρέπει να διαφανεί ότι και οι τρεις συμμετέχουσες, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο εμφανώς, προσεγγίζουν την έννοια ‘περιβάλλον’ όχι μόνο ως προς τη φυσική του διάσταση αλλά και ως προς την κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, πολιτική δίνοντας μάλιστα έμφαση στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι ιστορίες δηλαδή που λένε δείχνουν μια διευρυμένη αντίληψη της έννοιας ‘περιβάλλον’ και φανερώνουν τις ανησυχίες τους όσον αφορά την εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης και οικολογικής βιωσιμότητας. Ακόμα, μέσα από τις αφηγήσεις τους και τις ιστορίες που επιλέγουν να διηγηθούν, αναδύονται οι αξίες της αειφορίας, ενώ η πρακτική τους φαίνεται να προσαρμόζεται όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου, στο σκοπό και τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα εμφανή στις αφηγήσεις της Δώρας και της Μάχης, οι οποίες επιπλέον φαίνεται να συνεχίζουν να επεξεργάζονται την έννοια της αειφορίας καθ’ όλη τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης και σταδιακά να την προσεγγίζουν μέσα από όλο και περισσότερες διαστάσεις. Μέσα από τις αφηγήσεις τους αναδεικνύεται επίσης η πεποίθησή τους για ανάγκη αλλαγής του αξιακού συστήματος, από τον ατομισμό στο σεβασμό, την υπευθυνότητα και την αλληλεγγύη προς τους άλλους ανθρώπους και τις επόμενες γενεές. Η αφηγηματική διαδικασία εμφανίζεται λοιπόν ως το κατάλληλο έδαφος για τις συμμετέχουσες για να επανατοποθετηθούν πάνω σε προηγούμενες σκέψεις και αντιλήψεις τους, να εμπλουτίσουν ή/και επεκτείνουν αρχικές δηλώσεις τους και τελικά να συνδέσουν την έννοια της αειφορίας με τις δικές τους αρχές και αξίες οι οποίες ενυπάρχουν στις προσωπικές τους θεωρίες, βοηθώντας στην κάλυψη από τις ίδιες ενός κενού μεταξύ θεωρίας και δικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής.

Από την άλλη, οι τρεις συμμετέχουσες, μέσα από τις αφηγήσεις τους, καθιστούν σαφή και αδιαπραγμάτευτη την πεποίθησή τους ότι η μάθηση αποτελεί το βασικό μοχλό για την κοινωνική αλλαγή που θα εξασφαλίσει μια δημοκρατική και δίκαιη ζωή για όλους σε ένα υγιές περιβάλλον, με άλλα λόγια «την κοινωνική αλλαγή που απαιτείται για την πραγμάτωση της αειφορίας» (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ.17). Ο σκοπός αυτός που για πολλά χρόνια αισθάνονται ότι υπηρετούν μέσα από την ΠΕ εμφανίζεται παρόμοιος αν όχι ταυτόσημος με αυτόν που ευαγγελίζεται η ΕΑΑ, με αποτέλεσμα ο νέος όρος να τους δημιουργεί σύγχυση και καχυποψία. Όπως εξάλλου έχει ειπωθεί, στην προσπάθεια για ερμηνεία της σχέσης της ΠΕ με την ΕΑΑ, από εκείνους που

υποστηρίζουν την προσέγγιση της ένταξης της ΕΑΑ στην ΠΕ, η αλλαγή στους όρους διακινδυνεύει να επιφέρει σύγχυση στους εκπαιδευτικούς της πράξης και να αποσταθεροποιήσει την ΠΕ (Knapp, 1998, όπ. αναφ. στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Sauvé, 1999). Στη χώρα μας, όπου η ΠΕ προσπαθεί ακόμα να βρει τη θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα, βασιζόμενη έως τώρα στον ενθουσιασμό και την αφοσίωση εκπαιδευτικών που την εφαρμόζουν σε προαιρετική βάση ερχόμενοι αντιμέτωποι με διάφορων ειδών εμπόδια, όπως φαίνεται στην έρευνα αυτή αλλά και σε παλαιότερες μελέτες (Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· Φουσέκη, 2005), μια τέτοια σύγχυση ελλοχεύει τον κίνδυνο υπονόμησης των προσπαθειών ενίσχυσης και επέκτασης της ΠΕ που θα αποτελέσει τον πυρήνα των ζυμώσεων για τη μετεξέλιξη στη νέα γενιά ΠΕ, την ΕΑΑ.

Η ελλιπής θεσμική στήριξη και η θέση της ΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως βιώνεται από τις συμμετέχουσες, εκφράζεται μέσα από την άποψη που διατυπώθηκε από την Ελένη ότι η όλη συζήτηση γύρω από την αειφορία, αντί να συμβάλλει στην επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ΠΕ στο ελληνικό σχολείο, αποστρέφει την προσοχή από αυτά, τα οποία με την εισαγωγή νέων όρων και την αλλαγή ονομάτων δεν σημαίνει ότι θα μπορέσουν να ξεπεραστούν (Gough, 1997· Sauvé, 1999).

Έτσι οι συμμετέχουσες, μέσα από την εξιστόρηση ζητημάτων που τις δυσκολεύουν και τις προβληματίζουν στην πρακτική τους και την επιφυλακτικότητα που επιδεικνύουν απέναντι στην έννοια της αειφορίας, φαίνεται να ενστερνίζονται την άποψη της Sauvé (1999) ότι η δυσκολία πραγμάτωσης των οραμάτων της ΠΕ δεν οφείλεται σε εγγενείς αδυναμίες της ΠΕ ώστε να απαιτείται αντικατάσταση της από μια ‘άλλη’ εκπαίδευση, αλλά στην έλλειψη μέσων και πόρων και στα εμπόδια που σχετίζονται με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Οι αφηγήσεις των τριών εκπαιδευτικών αποκάλυψαν ότι ο πολύ υψηλός βαθμός δέσμευσής τους στην ΠΕ εκπορεύεται όχι μόνο από ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο και μια αυξημένη αίσθηση ευθύνης, αλλά και από τη σαφή αντίληψη που διαθέτουν γι’ αυτά που πρεσβεύει η ΠΕ και τα χαρακτηριστικά της, τα οποία έχουν ενσωματώσει στην πρακτική τους. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών της ΠΕ έχει διαφανεί ότι αποτελεί κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών με την ΠΕ στο ελληνικό σχολείο και σε παλαιότερη έρευνα (Παπαδημητρίου, 1995). Αν θεωρηθεί όμως ότι το εσωτερικό κίνητρο και το αίσθημα ευθύνης που τις χαρακτηρίζουν, απορρέουν από ένα ‘εγγενές’ περιβαλλοντικό ήθος (Tilbury, 1995), τότε θα πρέπει να θεωρηθεί αντίστοιχα ότι η

αντίληψη του σκοπού, των χαρακτηριστικών και της μεθοδολογίας της ΠΕ προκύπτει από τις αλληπάλληλες επιμορφώσεις και αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς της δράσης, υπευθύνους ΠΕ, ΚΠΕ και φορείς. Ενδεχομένως λοιπόν, ένας επιμορφωτικός σχεδιασμός τέτοιος που θα ενέπλεκε τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ σε μια διαδικασία αναζήτησης, διερεύνησης και ανακάλυψης από τους ίδιους της έννοιας της αειφορίας, αναγνωρίζοντάς την μέσα στα οράματα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τους στόχους και τις πρακτικές τους, θα βοηθούσε να μετατραπούν η επιφυλακτικότητα, η καχυποψία και η αποστασιοποίηση σε μια νέα 'πρόκληση', 'πέισμα' και κίνητρο για 'γνώση'. Έτσι, η αμηχανία και η δυσπιστία για προειλημμένες αποφάσεις που επιβάλλονται από 'πάνω' θα μπορούσε να μετατραπεί σε μια δημιουργική ανακάλυψη, διαπραγμάτευση και επαναπροσδιορισμό της έννοιας (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να αντιληφθούν την ΕΑΑ όχι απλά ως μια 'μετεξέλιξη' της ΠΕ αλλά ως μια δυναμική και δημοκρατική διαδικασία, συμβατή με τα οράματα και τις αξίες τους. Μια τέτοια διαδικασία θα ήταν συμβατή και με την άποψη της Παπαδημητρίου (1998), σύμφωνα με την οποία «η ΠΕ θα εξακολουθήσει να υπάρχει, και πρέπει να εξακολουθήσει να υπάρχει, σε μια πορεία όμως μετασχηματισμού προς τη διάσταση της βιωσιμότητας, ενός μετασχηματισμού που θα γίνεται μέσα από την πράξη, με την συνειδητή συμβολή των εκπαιδευτικών, και όχι μέσα από ένα πλαίσιο κανόνων που θα θέσουν κάποιοι».

Η αφηγηματική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην έρευνα αυτή επιτρέπει, μέσα από τη μελέτη των αφηγήσεων των βιωμένων εμπειριών και των ιστοριών που επιλέγουν να διηγηθούν οι συμμετέχουσες, να παρακολουθηθεί η διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσω της ενασχόλησής τους με την ΠΕ. Και αυτό γιατί η ΠΕ/ΕΑΑ με τις αξίες που πρεσβεύει, το καινοτόμο μεθοδολογικό πλαίσιο που εισάγει και τη ρωγμή που δημιουργεί στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον για τη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών. Αυτό έγινε φανερό μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών όπου διαφαίνεται η μετατόπιση των απόψεων σχετικά με την πρακτική τους, δηλαδή από τον εκπαιδευτικό ως «εργαλείο» (ο έχων παθητική στάση) στον εκπαιδευτικό ως «παράγοντα» (ο έχων ενεργή δράση) (Carter & Doyle, 1996).

Ταυτόχρονα η ίδια η αφήγηση δημιουργεί το έδαφος γι' αυτή τη μετατόπιση και ως εκ τούτου την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών μέσω της αναβίωσης πρακτικών και συμβάντων και του αναστοχασμού πάνω σε αυτά, καθώς και

μέσω της αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια. Κι αυτό γιατί, η αφήγηση, όπως έχει ειπωθεί, είναι μια κοινωνικά τοποθετημένη δράση και οι ιστορίες που λέγονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης πλαισιώνονται μέσα και μέσω της αλληλεπίδρασης (Mishler, 1986). Μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού οι συμμετέχουσες προσπαθούν να βελτιώσουν την πρακτική τους ως εκπαιδευτικοί της ΠΕ/ΕΑΑ αφού πρώτα κατανοήσουν όσες παγιωμένες αντιλήψεις την καθορίζουν και λειτουργούν δεσμευτικά γι' αυτές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Παρότι στη συγκεκριμένη εργασία δεν παρακολουθούνται σε βάθος χρόνου οι εκπαιδευτικοί από την ερευνήτρια αλλά μελετώνται οι ιστορίες και οι ερμηνείες που δίνονται από τις ίδιες μέσα από την αφήγηση της πολύχρονης βιωμένης εμπειρίας τους στην ΠΕ, υπάρχουν ενδείξεις για συμβολή της αφήγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως προκύπτει από τις συζητήσεις με την ερευνήτρια και από τον ανακύπτοντα αναστοχασμό των συμμετεχουσών, τη μετατόπιση από πρότερες αντιλήψεις, την επαναδιαπραγμάτευση εννοιών, την κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητάς τους. Επίσης, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη της ερευνήτριας, όχι μόνο λόγω της ενεργού εμπλοκής της στην αφηγηματική διαδικασία, αλλά και λόγω της αλληλεπίδρασης με έμπειρους συναδέλφους ΠΕ με παρόμοια ενδιαφέροντα και ανησυχίες. Κυρίως όμως λόγω του αναστοχασμού πάνω σε όλα τα επίπεδα, τόσο της έρευνας όσο και της εκπαιδευτικής πράξης, τόσο της θεωρίας όσο και της πρακτικής, της αφήγησης τόσο ως μεθόδου όσο και ως φαινομένου προς μελέτη (Connelly & Clandinin, 1990). Ο αναστοχασμός, λοιπόν, ως συνειδητή κριτική αυτοαξιολόγηση όχι μόνο πάνω στην πρακτική αλλά και στην κατανόηση εννοιών, στις πεποιθήσεις, υποθέσεις και αξίες των ατόμων, αποτελεί βασική προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο των συμμετεχουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών όσο και της ερευνήτριας (Schön, 1983). Κι αυτό γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει μια αναστοχαστική διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης (Schön 1983· Aspinwall, 1986).

Η αφηγηματική διαδικασία, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για αναβίωση εμπειριών, αναστοχασμό πάνω σε αυτές, ερμηνείες αυτών, νοηματοδοτήσεις, επαναδιαπραγματεύσεις και μετατοπίσεις σε πεποιθήσεις και αξίες. Έτσι, οι συμμετέχουσες βοηθούνται οι ίδιες, μέσω της αφήγησης, να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν κενά μεταξύ της θεωρίας της ΠΕ/ΕΑΑ και της εφαρμογής της στην πράξη, κενά μεταξύ της προσωπικής τους θεωρίας και της προσωπικής τους πρακτικής ή/και κενά μεταξύ αυτών και του κοινωνικού και επαγγελματικού πλαισίου στο οποίο η πρακτική τους λαμβάνει χώρα (Carr, 1980, όπ.

αναφ. στο Robottom, 1987· Robottom, 1987). Με άλλα λόγια έχουν την ευκαιρία να καταλάβουν καλύτερα τα σχολικά τους περιβάλλοντα και τους εαυτούς τους όπως διαμορφώνονται μέσα σε αυτά και έτσι, να μεταβάλλουν τις πρακτικές τους σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τους μαθητές, τους γονείς και το πρόγραμμα σπουδών. Ίσως να μπορούν ακόμα και να αλλάξουν το σχολικό περιβάλλον (Clandinin et al., 2007), διαμορφώνοντας σταδιακά επαγγελματικές ταυτότητες και τροποποιώντας τα ρεπερτόρια τους με τρόπους που να μπορούν να δημιουργήσουν ρωγμές και ρήξεις στη σχολική εκπαίδευση (Hwang, 2009). Η συνειδητοποίηση αυτή που επιτελείται μέσω της ερμηνείας των εμπειριών των εκπαιδευτικών κατά την αφήγηση, οδηγεί στην αξιοποίηση της πρακτικά δοκιμασμένης από τις ίδιες θεωρίας και στην ενεργό εμπλοκή τους στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική πρακτική και έτσι συμβάλλει στη γεφύρωση από τις ίδιες του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Carr, 1980, όπ. αναφ. στο Robottom, 1987 · Hart, 2003· Robottom, 1987· Robottom & Hart, 1993).

Το εύρημα αυτό στο οποίο φαίνεται να οδηγείται η παρούσα μελέτη ρίχνοντας φως στα προσωπικά όρια της δράσης και των γνώσεων των εκπαιδευτικών, όπως αναδύονται μέσα από τις προσωπικές τους αφηγήσεις, οδηγεί στην ανάγκη εξεύρεσης του κατάλληλου είδους μαθησιακού λόγου που είναι αναγκαίος για τη διάχυση της ΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική στο ελληνικό σχολείο. Είναι φανερό από τις αφηγήσεις τους ότι η θεωρητική γνώση των εκπαιδευτικών για την ΠΕ/ΕΑΑ που αποκτήθηκε μέσω των σχετικών επιμορφώσεων συχνά δεν επαρκεί ή έρχεται αντιμέτωπη με τις πραγματικές καταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης ενώ οι προσωπικές θεωρίες για την πρακτική τους συχνά διαμορφώνονται από τις ‘διαπραγματεύσεις’ μεταξύ από τη μια των πεποιθήσεων και της δράσης των εκπαιδευτικών και από την άλλη της θεωρίας που αποκτήθηκε μέσω διδακτικών εμπειριών (Hwang, 2008). Η ανάδειξη της αντίθεσης τους ως προς τον κυρίαρχο ατομιστικό και ανταγωνιστικό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά και τις συμβατικές προσεγγίσεις της ΠΕ (‘εργαλειακή’) οδηγεί σε ένα εναλλακτικό ή καινοτόμο μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που ταιριάζει καλύτερα στις ανησυχίες των τριών εμπειρών εκπαιδευτικών ΠΕ και τους εκπαιδευτικούς τους σκοπούς. Έχοντας αναδείξει ήδη τους λόγους για τους οποίους οι τρεις συμμετέχουσες θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους στην ΠΕ και πότε τη θεωρούν ‘πετυχημένη’ και με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις προβάλλει το ερώτημα: πώς μπορεί η ΠΕ να μπολιάσει γενικότερα την εκπαιδευτική πρακτική συμβάλλοντας σε μια ‘καλή παιδεία’ που να βασίζεται στις αρχές της αειφορίας; Στο ερώτημα αυτό δεν υπήρξαν βέβαιες απαντήσεις καθώς οι τρεις

εκπαιδευτικοί, όπως η αφήγηση βοηθά να αναδειχθεί, βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης του ρόλου και της ‘επιβίωσης’ τους μέσα στο θεσμικό και σχολικό πλαίσιο ως εκπαιδευτικοί ΠΕ (Hwang, 2008), της ταυτότητάς τους προσωπικής και επαγγελματικής και της επίδρασης των κοινωνικών σχέσεων και του χρόνου στη διαμόρφωση αυτής. Ωστόσο, το όραμα των εκπαιδευτικών που αναδύεται μέσα από την έρευνα αυτή μαζί με την έντονη ανάγκη τους για μάθηση, ανταλλαγή απόψεων, συνεργασία και άνοιγμα στην κοινωνία σε συνδυασμό με το απόθεμα κατασταλαγμένης εμπειρίας, δημιουργεί τα εχέγγυα για μια ‘άλλη’ εκπαίδευση πιο δημιουργική, πιο καινοτόμο, πιο αειφόρο, που με την κατάλληλη πολιτική και θεσμική στήριξη θα μπορούσε να βρει εφαρμογή στο ελληνικό σχολείο. Εξάλλου, η κατανόηση της ΠΕ όπως γίνεται αντιληπτή μέσω της αφηγηματικής έρευνας θα πρέπει να επεκταθεί από το προσωπικό επίπεδο δράσης και μάθησης σε μια οργανωτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο, ενώ θα πρέπει να εξαλειφθούν επικρατούσες στερεοτυπικές απόψεις. Αυτά όμως δεν μπορούν να συντελεστούν χωρίς θεσμικές και πολιτισμικές αλλαγές όπως υποστηρίζει και ο Kim (2007, όπ. αναφ. στο Hwang, 2008).

Περιορισμοί και προτάσεις

Ένας μεθοδολογικός περιορισμός της έρευνας αφορά στο μικρό αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή. Αν και ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας δεν θεωρεί ως κριτήριο μεθοδολογικής ποιότητας ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, ωστόσο θα είχε ίσως ενδιαφέρον να εμπλουτιστούν τα συμπεράσματά της και από άλλες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας σε μια καλύτερη κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ΠΕ. Επιπλέον, η έρευνα περιορίστηκε σε αφηγήσεις γυναικών. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο άνδρες εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους στην ΠΕ. Επιπλέον κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο προέκυψαν τα δεδομένα, αφού σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) στόχος της ανάλυσης είναι η κατανόηση των υποκειμένων και των προοπτικών τους μέσα στο πλαίσιο που λειτουργούν. Έτσι στην παρούσα έρευνα η ιδιότητα των συμμετεχουσών ως εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φάνηκε πως επηρέασε τις αφηγήσεις και τις νοηματοδοτήσεις τους. Προτείνεται, επομένως, να διεξαχθούν αφηγηματικές έρευνες σχετικές με το θέμα στις οποίες όμως οι συμμετέχοντες να είναι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων για παράδειγμα προερχόμενοι από το χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών.

Επιπλέον, η ιδιότητα της ερευνήτριας ως ενός ατόμου με παρόμοιο επιστημονικό υπόβαθρο, ενδιαφέρον και εμπειρία στην ΠΕ με τις συμμετέχουσες βοήθησε από τη μια στη δημιουργία των αφηγήσεων μέσα από την επίτευξη κλίματος αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης, ενώ από την άλλη οδήγησε τις συμμετέχουσες στις συγκεκριμένες αφηγήσεις, ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις και την ερευνήτρια στις συγκεκριμένες ερμηνείες και ανακατασκευές των ερμηνειών των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι ιστορίες που ειπώθηκαν ήταν κάποιες από αυτές που θα μπορούσαν να ειπωθούν και η «ιστορία» που προέκυψε από την αφηγηματική ανάλυση των δεδομένων είναι μια από εκείνες οι οποίες θα μπορούσαν να προκύψουν από την ερμηνευτική ανακατασκευή των αφηγήσεων των συμμετεχουσών.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί το όριο της έρευνας. Παρότι μια μελέτη μικρής κλίμακας όπως αυτή έχει τη δική της αξία για την κατανόηση σε βάθος των ερμηνειών των εκπαιδευτικών για την ΠΕ, τα ‘ευρήματα’ της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν (Hwang, 2008) ή να θεωρηθούν ότι αντιπροσωπεύουν την τρέχουσα κατάσταση της σχολικής ΠΕ στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, οι ιστορίες των τριών εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερες ιστορίες από τις οποίες προκύπτει η αξία της αφηγηματικής έρευνας στη διαδικασία κατασκευής και ανακατασκευής της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ΠΕ, στην ανάδειξη διαστάσεων και ζητημάτων της πρακτικής της ΠΕ πέρα από το πλαίσιο των αναλύσεων μέχρι σήμερα, καθώς και κοινών εννοιών που μελετήθηκαν από την άποψη της δυνατότητάς τους να σταθούν κριτικά απέναντι σε δεδομένες παραδοχές, γνώσεις και στερεότυπα. Με αυτήν την έννοια, η έρευνα ανταποκρίνεται στην έκκληση του Stevenson (2007) για μετατόπιση από τον κυρίαρχο λόγο προς τη φωνή της επαγγελματικής μάθησης στην έρευνα και πρακτική της ΠΕ, προκειμένου να δημιουργηθούν επαγγελματικές ικανότητες και εκπαιδευτικά οράματα στην σχολική ΠΕ.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα μελετώντας τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σκέψη και την πρακτική τους μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες του παρελθόντος βασίζεται σε αναδρομικές νοηματοδοτήσεις, γεγονός που θα μπορούσε να θεωρηθεί περιορισμός της έρευνας, αφού η μνήμη εξασθενεί με τα χρόνια και οι συνεντευξιαζόμενοι χρησιμοποιούν κοινωνικά επιθυμητές αφηγήσεις. Ωστόσο, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τις αναδρομικές αυτές νοηματοδοτήσεις ως μια ακόμα οπτική στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες ενσωματώνουν παλιότερες εμπειρίες στις αφηγήσεις τους για το παρόν, ώστε να κατανοήσουν τις τωρινές και να συγκροτήσουν μια προσωπική ιστορία με συνοχή.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η σκέψη και η πρακτική των τριών εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου με συνεντεύξεις/συζητήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να φανεί η επίδραση σε αυτές της αφηγηματικής διαδικασίας, οι αφηγηματικές ανακατασκευές της ταυτότητάς τους, η ενσωμάτωση της εμπειρίας από επιμορφώσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι ενδεχόμενες νέες νοηματοδοτήσεις. Ακόμα, σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων εκτός από τις μη δομημένες συνεντεύξεις, όπως η παρατήρηση των συμμετεχουσών κατά την άσκηση του έργου τους, ώστε να υπάρξει μια πιο σφαιρική αντίληψη της πρακτικής τους.

Όσον αφορά στην έννοια «αειφορία», η αναδυόμενη μέσα από την αφήγηση ασάφεια της έννοιας καθιστά δύσκολη την ερμηνεία της και προφανώς τη σύνδεσή της με την εκπαιδευτική πρακτική. Έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω αν αυτή η δυσκολία νοηματοδότησης όπως και η δυσπιστία απέναντι στην έννοια εντοπίζονται και σε άλλες αφηγήσεις εκπαιδευτικών και κατά πόσο εντείνουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης στην ΠΕ/ ΕΑΑ.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της δράσης τους μέσω των προσωπικών τους κινήτρων και δεσμεύσεων. Η ιδέα της ‘αφηγηματικής ταυτότητας’ είναι ζωτικής σημασίας για τη μελέτη των διαμορφωτικών επιρροών της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών και των κοινωνικοπολιτιστικών πλαισίων που επηρεάζουν τα κίνητρα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζει και ο Hwang (2008). Το ‘όραμα’ φαίνεται να αποτελεί βασικό στοιχείο στην αφήγηση των εκπαιδευτικών για τους οποίους η ΠΕ αποτελεί απαραίτητο μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχουσών και της ερευνήτριας, οι πολλαπλοί ρόλοι που παίζει η ερευνήτρια, το πλαίσιο της συνέντευξης/συζήτησης που συμβάλλει στην ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών και στο έναυσμα για σκέψη και αναστοχασμό ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της πράξης. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο θεώρησης της σχέσης έρευνας και πράξης πιστεύεται ότι τα ευρήματα αυτής της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σε βάθος μελέτη της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών της ΠΕ με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής στην ΠΕ και το άνοιγμα της προς την αειφορία, ενώ ταυτόχρονα η αφηγηματική διαδικασία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους δρόμους στη διδακτική τους σκέψη και πρακτική (Δασκολιά, 2005). Εξάλλου, τα ιδεώδη και τα οράματα που μόνο η παρόρμηση της

εξιστόρησης επιτρέπει να διαφανούν μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την κατανόηση του δυνατού και του αναγκαίου για μια καλύτερη εκπαίδευση (Hwang, 2009). Όπως λένε και οι Connolly και Clandinin (1990) η αφήγηση και η ιστορία, όπως λειτουργούν στην εκπαιδευτική έρευνα, δημιουργούν μια νέα ατζέντα σχέσεων θεωρίας-πρακτικής. Ακούγοντας τις ιστορίες από την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι ερευνητές μπορούν να γράψουν αφηγήσεις για το τι σημαίνει να εκπαιδεύεις και να εκπαιδεύεσαι. Αυτό που προκύπτει από αυτή την αμοιβαία σχέση είναι νέες ιστορίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, ιστορίες που προσφέρουν νέες δυνατότητες τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για εκείνους που διαβάζουν τις ιστορίες τους (Connolly & Clandinin, 1990). Έτσι, μέσω της αφηγηματικής έρευνας δημιουργούνται ιστορίες με τρόπους που περιορίζουν τα κενά μεταξύ του θεωρητικού λόγου της ΠΕ και της δράσης των εκπαιδευτικών (Hwang, 2009). Από όσα έχουν αναφερθεί, αναδεικνύεται η αξία της αφηγηματικής έρευνας στη γεφύρωση του χάσματος θεωρίας και πρακτικής στην ΠΕ και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου η έρευνα αυτή επιδιώκει όχι μόνο να συμβάλλει στη μελέτη της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ μέσα από την αφήγηση της βιωμένης εμπειρίας τους που αναδεικνύει θέματα που δεν προσεγγίζονται με άλλου τύπου έρευνες, αλλά και να προτρέψει στην εφαρμογή της αφηγηματικής έρευνας ως ενός πλαισίου που ευνοεί την κατασκευή ταυτότητας και νοηματοδότησης εννοιών και πρακτικών, καθώς και την κατανόηση των διαδικασιών αυτών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, προάγοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί συνοπτικά η αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο θεωρεί πως επηρέασε την ερευνητική διαδικασία και τα ευρήματά της, αφού όπως λέει η Willig (2015) είναι αδύνατον να παραμείνει κανείς «έξω» από το αντικείμενο μελέτης του όσο διεξάγει την έρευνα, πόσο δε μάλλον μια αφηγηματική έρευνα. Όσον αφορά την επιστημολογική αναστοχαστικότητα, τα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν τα νήματα που ύφαναν την ερμηνευτική ιστορία της κάθε συμμετέχουσας αλλά και την ‘κοινή’ ιστορία που αποτελεί τα ευρήματα της έρευνας αυτής. Επιπλέον, τα θέματα που τελικά επιλέχθηκαν να αναδειχθούν σε αυτήν επηρεάστηκαν από το θεωρητικό κι επιστημονικό προσανατολισμό της ερευνήτριας. Όσον αφορά στην προσωπική αναστοχαστικότητα, το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τη βελτίωση της πρακτικής στην ΠΕ, οι προσωπικές της συνειδητοποιήσεις, ανησυχίες και προβληματισμοί επηρέασαν τόσο την

επιλογή του θέματος όσο και την ερμηνεία των αφηγήσεων μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική.

Τέλος, αξιοποιώντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη διατυπώνονται προτάσεις στο πλαίσιο του σχεδιασμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΠΕ. Κρίνεται απαραίτητη η επανεξέταση του σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε να δοθεί έμφαση στην προσέγγιση των εννοιών και των διαστάσεων της περιβαλλοντικής προβληματικής με πιο σύνθετο, ολιστικό και συστημικό τρόπο και στην ανάπτυξη σύνθετης σκέψης και δόμησης μακροενοιών (Χριστοπούλου, 2012). Για να αρθεί μάλιστα η επιφυλακτικότητα, η καχυποψία και η αποστασιοποίηση ως προς την έννοια της αειφορίας προτείνεται ένας επιμορφωτικός σχεδιασμός τέτοιος που θα ενέπλεκε τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ σε μια διαδικασία αναζήτησης, διερεύνησης και ανακάλυψης από τους ίδιους της έννοιας της αειφορίας αναγνωρίζοντάς την μέσα στα οράματα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τους στόχους και τις πρακτικές τους. Επίσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική κατά τον επιμορφωτικό σχεδιασμό η αξιοποίηση των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών, των προσωπικών τους θεωριών, των νοηματοδοτήσεων τους, όπως αυτές ανακύπτουν μέσω αφηγηματικών ερευνών, όπως η παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περιφέρεια στην Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Ανατολικής Αττικής. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου ΣΠΠΕ: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Alheit, P. (2013). Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 173-222). Αθήνα: νήσος.
- Almers, E. (2013). Pathways to Action Competence for Sustainability-Six Themes. *The Journal of Environmental Education*, 44 (2), 116-127.
- Aspinwall, K. (1986). Teacher biography: the in-service potential. *Cambridge Journal of Education*, 16(3), 210-215.
- Attfield, R. (2003). *Environmental Ethics: an overview for the twenty-first century*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Ball, S. J., & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. Lewes: Falmer Press.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, 1(2), 281-294.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 24(2), 263-279.
- Borich, G. (1999). Dimensions of self that influence effective teaching. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*, (pp. 92-117). Albany, NY: State University of New York Press.
- Γεωργόπουλος, Α. (2015). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: είναι καιρός να την πάρουμε στα σοβαρά! *Η φύση. Περιοδικό της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας της Φύσης*, 148, 17-21.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: κώδικας.

- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.120-142). London: Macmillan.
- Casey, K. (1995). Chapter 5: The new narrative research in education. *Review of research in education*, 21(1), 211-253.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Springer, Dordrecht.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Clark, C. M. (1995/2014). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & M.G. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 124-138). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Collins, P. (1998). Negotiating selves: Reflections on 'unstructured' interviewing. *Sociological Research Online*, 3(3), 70-83. Retrived from: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.5153/sro.143>
- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17(1), 89-106.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Ε. Φλογαΐτη & Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.),

Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα (σσ. 95-106).

Αθήνα: Πεδίο.

Δασκολιά, Μ. (2015). Η έννοια της αειφορίας ως μεθοριακό αντικείμενο μάθησης. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Ε. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Τόμος προς Τιμήν του Αλκιβιάδη Δερβιτσιώτη* (σσ. 42-55). Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ISBN: 978-960-9698-09-2).

Δασκολιά, Μ. & Λιαράκου, Γ. (2006). Διερευνώντας την έννοια της αειφορίας. Αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και φοιτητών. Στο Ε. Φλογαΐτη & Γ. Λιαράκου (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (σσ. 111-128). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Πεδίο, 2012).

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία.*

Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Αλ., & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1 (2), 199 – 218.

Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου ΣΠΠΕ, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, 2005: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Day, C. (2004). *A passion for teaching.* London: RoutledgeFalmer.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.

Davies, B., & Harré, R. (2001). Positioning: the discursive production of selves. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.) *Discourse theory and practice.* London: Sage.

Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500–515). Sage Publications, Inc.

DeVault, M. L. (1990). Talking and listening from women's standpoint: Feminist strategies for interviewing and analysis. *Social problems*, 37(1), 96-116.

- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and teacher education*, 13(1), 93-99.
- Ευθυμιόπουλος, Η. (2003). Η αειφορία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Στο Η. Ευθυμιόπουλος & Μ. Μοδινός (Επιμ.), *Οι δρόμοι της αειφορίας* (σσ. 11-15). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Elliott, J. (1999). Sustainable society and environmental education: future perspectives and demands for the educational system. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 325-340.
- Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Research*. London: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. UK: Polity Press.
- Fien, J., & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien and D. Schreuder (eds.) *Education and sustainability: Responding to the global challenge*, Gland: IUCN, pp. 1 -12.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Flogaitis, E. (1998). The contribution of Environmental Education in sustainability. In: M. Scoullos (Ed.), *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*, Proceedings of the Thessaloniki International Conference organized by UNESCO and the Gov. of Greece (8-12 Dec.1997) (pp.189-193).
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). What's Worth Fighting for in Your School. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*. Cambridge, UK : Polity Press in association with B. Blackwell, Oxford.
- Gough, A. (1997). *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalization*. Melbourne: Acer.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*, (pp. 189-228). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995/2014). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Hart, P. (2003). *Teachers' thinking in environmental education. Consciousness and responsibility*. New York: Peter Lang.
- Hesselink, F., van Kempen, P. P., & Wals, A. E. (2000). *ESDebate: International debate on education for sustainable development*. Gland, Cambridge: IUCN.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by. Narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. In: D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, D. Schreuder (Eds) *Education and Sustainable Development: Responding to the Global Challenge* (pp. 13-24). Gland, Switzerland and Cambridge, UK: IUCN
- Huckle J. (1996). Realizing Sustainability in Changing Times in J. Huckle and S. Sterling (eds.) *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Hwang, S. (2008). Teachers' stories of environmental education: blurred boundaries of professionalism, identity and curriculum. Unpublished PhD thesis, University of Bath, Bath.
- Hwang, S. (2009). Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: A narrative inquiry and an analysis of teacher rhetoric. *Environmental Education Research*, 15(6), 697-714.
- IUCN-UNEP-WWF (Eds) (1991). *Caring for the Earth. A strategy for Sustainable Living*. Switzerland: Gland.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of curriculum studies*, 26(1), 45-62.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό

Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής
Κοινωνιολογίας Ομάδα Περιβάλλοντος. ISBN: 978-960-6834-00-4

- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293-307.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (eds.) *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: νήσος.
- Lapadat, J. C., & Lindsay, A. C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative inquiry*, 5(1), 64-86.
- Liarakou, G., Daskolia, M., & Flogaitis, E. (2007). Investigating the Associative Meanings of Sustainability among Greek Kindergarten Teachers. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1(5), 29-36.
- Lipka, R. P., & Brinthaupt, T. M. (1999). Introduction: Balancing a personal and professional development of teachers. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*, (pp. 1-8). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Your Self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο Εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McCormack, C. (2001). The times of our lives: women, leisure and postgraduate research. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wollongong, Australia.
- McCormack, C. (2004). Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-

- Mauthner, N. and Doucet, A. (1998). Reflections on a voice-centred relational method. In J. Ribbens and R. Edwards (eds) *Feminist Dilemmas in Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 119-146.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Η Εκπαιδευτική Βελτίωση, το Εκπαιδευτικό Έργο και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα, Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ι. Σ. Μαρκαντώνη*, (σσ. 345-360). Αθήνα: Gutenberg,
- Μηλίγκου, Ε. (2014). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της σχολικής εκπαίδευσης ως άξονας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου, (επιμ.), *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*, (σσ. 101-112). Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Miller Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum inquiry*, 32(4), 453-469.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard educational review*, 56(4), 496-511.
- Oberg, A., & Underwood, S. (1995/2014). Βοηθώντας την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών: Στοχασμός με βάση την εμπειρία. Στο Α. Hargreaves & Μ.Γ. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 253-275). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Ο' Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαδημητρίου Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23. DOI: 10.1080/0951839950080103

- Posch, P. (1997). Social change and environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 13, 1-6.
- Richardson, L. (1994). Writing. A Method of Inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 516 – 529). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*, Vol.III. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Riemann, G. (2003). A joint project against the backdrop of a research tradition: An introduction to "doing biographical research". *Forum Qualitative Sozial Forschung*, 4(3), Article 18. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1441>
- Riessman, C. K. (1993). *Qualitative Research Methods: Vol. 30. Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Riessman, C.K. (2005). Narrative Analysis. In *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 17. Retrieved from <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage Publications.
- Robottom, I. M. (1987). Two Paradigms of Professional Development in Environmental Education. *The Environmentalist*, 7(4), 291-298.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal of science Education*, 15(5), 591-605.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2^η έκδ.) (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard educational review*, 72(2), 230.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). New York: Poutledge.
- Ropers-Huilman, B. (1999). Witnessing: Critical inquiry in a poststructural world. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(1), 21 -35.

Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095183999236312>

- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives*, 1(1), 59-91.
- Roth, W. M. (2006). Identity as dialectic: Re/making self in urban schooling. *Urban Education: An Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood.
- Σοφούλης, Κ. (2003). Η περιβαλλοντική αειφορική πολιτική ως βιώσιμο σύστημα. Στο: Γ.Ι. Τσάλτας (Επιμ.), *Γιοχάνεσμπουργκ. Το περιβάλλον μετά τη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (σσ.43-52). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (eds.) *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.5 – 21). Oxford: Routledge.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-34.
- Sauvé, L. (1999). Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 4(1), 9-35.
- Schaefer, L. & Clandinin, J. (2011). Stories of Sustaining: A Narrative Inquiry Into the Experiences of Two Beginning Teachers. *LEARNIng Landscapes* 4 (2), 275-295.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126) Basic books. London: Temple Smith.
- Schulz, R., Schroeder, D., & Brody, C. M. (1997). Collaborative narrative inquiry: Fidelity and the ethics of caring in teacher research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10 (4), 473-485.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2006). Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192
- Smyth, J. (1999). Is there a future for education consistent with Agenda 21?

- Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 4(1), 69-82.
- Somers, M., & Gibson, G. (1993). Reclaiming the epistemological 'other': narrative and the social construction of identity. CSST Working Papers The University of Michigan.
- Sørense, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 527-547.
- Stevenson, R. B. (1987). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. In: I. Robottom (Ed.) *Environmental Education: Practice and Possibility* (pp. 69-82). Victoria: Deakin University Press.
- Stevenson, R. (2007). Schooling and environmental/sustainability education: from discourses of policy and practice to discourses of professional learning. *Environmental Education Research*, 13, 2, 265-286.
- Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2004). Student teachers' conception of sustainable development: the starting points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46, 163-182.
- Τίγκας, Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1 (1), 44-58.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental education research*, 1(2), 195-212.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ., & Σιούτη, Ε. (2013). *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: νήσος.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 41(3), 229-243.
- UNESCO (1976). *The international workshop on environmental education*. Belgrade, Yugoslavia, 13-22 October 1975. Final report. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977. Paris: UNESCO.

- UNESCO (1992). *United Nations Conference on Environmental and Development: Agenda 21*. Switzerland: UNESCO.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme, Draft*. Paris: UNESCO.
- UNESCO & UNEP (1976). *Connect. Environmental Education Newsletter*, 1(1), 2.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509-526.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι στην Ψυχολογία. Εισαγωγή*, (μτφ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (Ed.) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Πεδίο (Πεδίο, 2011).
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Πεδίο, 2011).
- Φλογαΐτη, Ε., & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (τόμ. Β', σσ. 281-302). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Φουσέκη, Ε. (2005). Το 'είναι' και το 'έχειν' στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Εμπειρική έρευνα και μια κατάθεση εμπειρίας. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου ΣΠΠΕ, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, 2005: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χριστοπούλου, Ε. (2012). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των δασκάλων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Ε. Φλογαΐτη & Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα* (σσ. 492-503). Αθήνα: Πεδίο.
- Xu, S. & Connolly, M. (2010). Narrative inquiry for school-based research. *Narrative Inquiry* 20 (2), 349-370. DOI10.1075/ni.20.2.06xu
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.