



ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2023

## **ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

*που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
της Φιλοσοφικής Σχολής  
του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

### **Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

**Επιβλέπουσα:**

**Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

---

**Μέλη:**

**Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια**

**Χρόνης Κωνηγός, Καθηγητής**

### **Εξεταστική Επιτροπή**

**Λιαράκου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**Γαβριλάκης Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Ίσαρη Φιλία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**Τσάφος Βασίλειος, Καθηγητής**

**Αθήνα, Φεβρουάριος 2023**

## Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων

Το αντίγραφο αυτής της διατριβής παρέχεται με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζεται ότι τα πνευματικά δικαιώματα ανήκουν στη συγγραφέα και ότι καμία πληροφορία που απορρέει από αυτό ή παράθεση αυτούσιου αποσπάσματος μέσα από το κείμενο δεν μπορεί χρησιμοποιείται και να δημοσιεύεται χωρίς αναφορά στο όνομά της ή την προηγούμενη συναίνεσή της.

### **Φωτογραφία εξωφύλλου:**

*«Σπείρα. Αισθητοποιώντας τα σημαίνοντα της έγχρονης εμπειρίας»,*

Αρχείο Θεοδόση Καραμάνου

---

**ΑΝΑΦΟΡΑ:** Γρίλλια, Π.Μ. (2023). *Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας* [Διδακτορική διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)].

## Δημοσιεύσεις που βασίζονται στη διατριβή

### ΣΥΜΜΕΤΟΧΕΣ ΜΕ ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ ΣΕ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ:

- **Grillia, N. & Daskolia, M.** (2023, 10-13 January). *A pair of glasses, Deweyan pragmatism, Naya, a recorder, the café, a laptop, my field notes, Alex and the narrative: Experimenting and thinking with a new-materialistic lens on viewing a narrative inquiry as a research-assemblage* [Conference presentation abstract]. *6<sup>th</sup> European Congress of Qualitative Inquiry (ECQI 2023)*. European Network Qualitative Inquiry –University of Portsmouth, Portsmouth, UK.
- **Grillia, N. & Daskolia, M.** (2022, 13-18 March). “*Narrative inquiry in environmental education as an act of care*”: *Researching, learning and evolving together with environmental education practitioners* [Conference presentation abstract]. 11th World Environmental Education Congress (WEEC), Prague, Czech Republic.
- **Grillia, N. & Daskolia, M.** (2020). Wor(l)d traveling into the experience stream of an environmental educator via narrative inquiry. In: *The Proceedings of the 4<sup>th</sup> European Congress of Qualitative Inquiry (ECQI 2020) ‘Qualitative Inquiry towards Sustainability’* (pp. 43-51). European Network Qualitative Inquiry – University of Malta. **ISBN 9789067842181**
- **Grillia, N. & Daskolia, M.** (2019). Narrative inquiry as a tool for empowering Greek teachers in their environmental and sustainability education practice. In: *The Proceedings of the 3<sup>rd</sup> European Congress of Qualitative Inquiry (ECQI 2019) ‘Qualitative Inquiry as Activism’* (pp. 122-131) [Conference proceedings]. KU Leuven – University of Edinburgh. **ISBN 9789067842174**
- **Γρίλλια, Ν. & Δασκολιά, Μ.** (2020, 11-13 Σεπτεμβρίου). *Εξετάζοντας τον αναστοχαστικό και ενδυναμωτικό χαρακτήρα μιας αφηγηματικής εκπαιδευτικής έρευνας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* [Πρακτικά συνεδρίου, σς. 753-759]. Πάτρα (διαδικτυακά): Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Δυτικής

Μακεδονίας, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ISBN 978-960-86120-8-2

**ΣΥΜΜΕΤΟΧΕΣ ΜΕ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ:**

- **Grillia, N.** & Daskolia, M. (2017, 30 March- 1 April). *Trespassing Boundaries: Exploring and strengthening teachers' identity and practice in EE/Efs* [Conference poster presentation abstract]. Look Both Ways: narrative & metaphor in education – conference 2017, vrije universiteit (vu), Amsterdam, Netherlands.

**ΑΡΘΡΑ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ ΜΕ ΚΡΙΤΕΣ:**

- **Grillia, N.** & Daskolia, M. (2023). Narratively Inquiring into Experience, Narratively Attending to Environmental Education Teachers' Identity. *International Journal of Qualitative Research*, 2 (3), pp. 260-269.

**Άλλες Δημοσιεύσεις**

**ΣΥΜΜΕΤΟΧΕΣ ΜΕ ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ ΣΕ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ:**

- Daskolia, M., Gkatzos, D., Trigatzi, A., Pappa, M., Daskalaki, Z., Pliota, M., **Grillia, N.**, Konstantinidis, I., Ansine, J. & Piera, J. (2022, October 5-8). *Integrating citizen science in school environmental education within the European Cos4cloud project: Overall strategy and supporting actions* [Conference presentation abstract] (pp 30-31). European Citizen Science Association Conference (ECSA), Berlin, Germany.

- Daskolia, M., **Grillia, N.**, Kakaroucha, E. & Gkatzos, D. (2022, March 13-18). Integrating citizen science into environmental education/ Education for sustainability within the Cos4Cloud Project. Evaluation of an online training course engaging Greek EE stakeholders. [Conference presentation abstract]. 11th World Environmental Education Congress (WEEC), Prague, Czech Republic.
- Δασκολιά, Μ., Κακαρούχα, Ε. & **Γρίλλια, Ν.** (2020, 11-13 Σεπτεμβρίου). *Επιστήμη των Πολιτών, Ευρωπαϊκό Ανοιχτό Νέφος Επιστήμης και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο έργο Cos4cloud* [Πρακτικά συνεδρίου, σς. 574-579]. Πάτρα (διαδικτυακά): Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. **ISBN 978-960-86120-8-2**
- **Γρίλλια, Π.Μ.** & Δασκολιά, Μ. (2017, 21-23 Απριλίου). *Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μια αφηγηματική έρευνα.* [Πρακτικά συνεδρίου, σς. 970-976]. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Αθήνα. **ISSN 2529-0924 / ISBN 978-618-83186-0-1**
- Δασκολιά, Μ., Πλιώτα, Μ. & **Γρίλλια, Π.Μ.** (2012, 30 Νοεμβρίου – 2 Δεκεμβρίου). *Διευρύνοντας το πεδίο εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: περιβαλλοντικά προσανατολισμένη ιστιοπλοϊκή εκπαίδευση στο Αιγαίο* [Πρακτικά συνεδρίου]. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Θεσσαλονίκη. **ISBN: 978-960-380-231-0**
- Δασκολιά, Μ. & **Γρίλλια, Π.Μ.** (2010, 26-28 Νοεμβρίου). *Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αναλύοντας τη σχέση μέσα από την Προοπτική της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη* [Πρακτικά συνεδρίου]. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα. **ISBN: 978-960-380-222-8**

#### **ΑΡΘΡΑ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ ΜΕ ΚΡΙΤΕΣ:**

- Γρίλλια Π. & Δασκολιά Μ. (2019). Έρευνα αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Μία μελέτη περίπτωσης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 25-43. **ISSN: 2585-3813**
- Δασκολιά, Μ., & Γρίλλια, Π.Μ. (2015). Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού περιβαλλοντικής μάθησης για την αειφορία για αξιοποίηση σε προγράμματα τουριστικής ιστιοπλοϊκής περιήγησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(1-2), 1-19. **ISSN: 1792-8796**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΣΕ ΒΙΒΛΙΑ/ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ:**

- Δασκολιά, Μ. & Γρίλλια, Π.Μ. (2015). *Οι Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής ως παράμετροι της σχέσης μας με το περιβάλλον. Μια επανεξέταση της συμβολής τους ως ερευνητικού πεδίου στο πλαίσιο της ΠΕ για την Αειφορία*. Στο: *Περιβαλλοντική Ηθική. Προκλήσεις και προοπτικές για τον 21ο αιώνα* (σελ. 51-63). Επιμέλεια: Ε.Δ. Πρωτοπαπαδάκης & Ε.Ι. Μανωλάς. Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος & Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. **ISBN: 978-960-9698-02-3**.

#### **ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ:**

- Γκότζος Δ., Γρίλλια Π.Μ., Παπανικολάου, Α., Γαβριλάκης, Κ. & Λιαράκου, Γ. (2017). *Περιβαλλοντική Αδικία. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος». **ISBN 978-960-06-5655-8**
- Δασκολιά, Μ., Γρίλλια, Π.Μ. (2020). Επιστήμη των Πολιτών και σχολική πρακτική στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Μ. Δασκολιά (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για το Εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιστήμη των Πολιτών και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία»*, Ενότητα 4, σσ. 72-101 Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ / Ευρωπαϊκό Έργο

Cos4Cloud (“Co-designed Citizen Observatories Services for the EOS-Cloud”)/ ΚΕΔΙΒΙΜ, ΕΚΠΑ.

**ΣΥΜΜΕΤΟΧΕΣ ΜΕ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ:**

- **Grillia, N.**, Pappa, M., Trigatzi, A. & Daskolia, M. (2023, 10-13 Januray). *Looking into the ‘blackbox’ of a European Horizon 2020 project: How new-materialist and post-humanist ontology bumps into Cos4Cloud project* [Conference poster presentation abstract]. **6<sup>th</sup> European Congress of Qualitative Inquiry (ECQI 2023)**. University of Portsmouth, Portsmouth, UK.
- **Grillia, N.** & Daskolia, M. (2013, 9-14 June). *Advancing environmental learning for sustainability in the sailing tourism industry: A greek case study*. 7th World Environmental Education Congress (WEEC), Marrakesh, Morocco.



## Ευχαριστίες

Η διαδρομή εκπόνησης μια διδακτορικής έρευνας, που αποτέλεσε για μένα και μια προσωπική αναζήτηση της ταυτότητάς μου ως ερευνήτρια, ως εκπαιδευτικός αλλά και ως γυναίκα και μητέρα, μπορώ να πω τώρα ότι είναι μια διαδρομή μοναχική και επίπονη. Αυτή τη διαδρομή όμως, αναπάντεχα φώτισαν με την παρουσία τους άνθρωποι ξεχωριστοί. Καθεμιά και καθένας τους περπάτησε πλάι μου και συνέβαλε με έναν ιδιαίτερο τρόπο στο να βρίσκω τη δύναμη να συνεχίζω.

Η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Μαρία Δασκολιά ήταν αυτή που με εμπιστεύτηκε και μου έδωσε την ευκαιρία να υλοποιήσω αυτή την έρευνα. Μου άνοιξε νέους ορίζοντες που δεν είχα φανταστεί, με ώθησε και με υποστήριξε ώστε να κάνω τα πρώτα σταθερά βήματα προς την επιστημονική μου ενηλικίωση. Την ευχαριστώ θερμά για όλα. Ευχαριστώ ακόμη για την υποστήριξή τους και τη σοφή καθοδήγησή τους τα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την καθηγήτρια κυρία Ευαγγελία Φρυδάκη και τον καθηγητή κύριο Χρόνη Κυνηγό.

Ευχαριστώ και την οικογένειά μου, το Δημήτρη και το Γιάννη, για την υπομονή τους στη δύσκολη καθημερινότητά μου τα χρόνια αυτά αλλά και γενικότερα για το σεβασμό τους στις επιλογές μου. Ευχαριστώ τα δύο μου αδέρφια, Νίκο και Χριστίνα, για την αγάπη τους και γιατί πάντα στέκονται δίπλα μου. Ξεχωριστά νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τη Χριστίνα για την κατανόηση και τη στήριξή της, αλλά και τον τρόπο που μαζί με το σύζυγό της Χρήστο, κυριολεκτικά και μεταφορικά, αγκάλιασαν το γιο μου Δημήτρη για να μπορώ να ανταποκρίνομαι στις πολύπτυχες απαιτήσεις της διαδρομής αυτής. Ευχαριστώ και τις αγαπημένες μου ανιψιές, Ελένη και Κωνσταντίνα, που στέκονται αληθινές αδελφές για το Δημήτρη.

Ευχαριστώ τέλος τους αγαπημένους μου φίλους. Τη φίλη μου Γεωργία που νοιάζεται και φροντίζει για μένα ως δεύτερη μητέρα. Την Τάνια που με το πείσμα της να ανταποκρίνεται στις όποιες δυσκολίες είναι παράδειγμα για μένα να συνεχίζω. Τη Ντέμη και το Στέλιο που με το ήθος τους μου έδειξαν και μου δείχνουν πάντα το δρόμο. Την Εύα που δεν κουράστηκε να με νιώθει και με ακούει και τον Παναγιώτη που απλά ήταν πάντα εκεί.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τον Αλέξανδρο, τη Ζωή, το Μάριο και την Πηνελόπη, τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν μαζί μου σ' αυτή την έρευνα. Τις ευχαριστώ και τους ευχαριστώ για το χρόνο που μου αφιέρωσαν, τα όσα μοιράστηκαν μαζί μου, το πάντα ζεστό τους

χαμόγελο και τον τρόπο που με αγκάλιασαν. Κυρίως όμως τις και τους ευχαριστώ γιατί καθεμιά και καθένας τους με έκαναν να πιστέψω ξανά στη ‘δασκάλα’ και το ‘δάσκαλο’.

Ευχαριστώ τέλος τον φίλο και πολύτιμο συνεργάτη Δημήτρη Γκότζο για την βοήθειά του στη διαδικασία της έρευνας, την Αγγελική για τη φροντίδα της ως προς τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου της διατριβής και τον εξαιρετικό φωτογράφο και φίλο Θεοδόση Καραμάνο για τη φωτογραφία του εξωφύλλου.

## **Αφιερώνεται**

### **Στη μητέρα μου**

*και σε όλα τα θηλυκά αυτού του κόσμου, που αγωνίστηκαν για να επιβιώσουν σε  
ανδροκρατούμενες κοινωνίες και να πετύχουν τους στόχους τους*

Η γλώσσα που χρησιμοποιώ στο κείμενο της διατριβής δεν είναι ουδέτερη, ούτε συμπεριληπτική ως προς το φύλο· επέλεξα σκοπίμως να αναφέρομαι στο θηλυκό πρόσωπο, στις θεωρητικές τοποθετήσεις μου και όταν δεν αναφέρομαι σε συγκεκριμένα άτομα. Πίσω από την επιλογή αυτή βρίσκεται η πικρή διαπίστωση ότι σήμερα, εν έτει 2023, υφίσταται ακόμη η ανάγκη να μιλάμε για ισότητα των φύλων. Αυτό όχι μόνο δεν θεωρείται δεδομένο, αλλά όσα βιώνουμε, επιβεβαιώνουν την ανίσχυρη θέση της γυναίκας στην κοινωνία. Πάνω από την πολιτική ορθότητα που θα επέβαλε τη χρήση μιας ουδέτερης και συμπεριληπτικής γλώσσας, τοποθετώ τη σημασία να υψώσω τη φωνή μου για τη γυναίκα.

*«Ζούμε μέσα στις ιστορίες... και ... οι ιστορίες ζουν σε εμάς,  
στα σώματά μας, και τις κουβαλάμε μαζί μας  
καθώς μετακινούμαστε και προχωράμε στη ζωή.  
Καθώς καταπιανόμαστε με την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας,  
με τον εαυτό μας, και τις συμμετέχουσες στις έρευνές μας,  
είναι ανάγκη να διερευνούμε αυτά τα είδη ιστοριών,  
ιστοριών που έχουν συνυφανθεί με το ποιοι είμαστε και ποιοι γινόμαστε.»*

(Clandinin, 2016, σελ. 21- 22)

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία της ταυτότητας Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (στο εξής: ΠΕ), με σταθερή παρουσία και δράση και για αρκετά χρόνια, στα σχολεία τους. Τοποθετείται σε μια ευρύτερη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος για την *εμπειρία* των εκπαιδευτικών και για το πώς αυτή συνδέεται με την *ταυτότητα* και την *πρακτική* τους μέσα στην πολυπλοκότητα της ζωής (επαγγελματικής και προσωπικής) και των σχέσεων που αναπτύσσουν.

Τέσσερις εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με συστηματική και εστιασμένη για σειρά ετών ενασχόληση με την ΠΕ, ο *Αλέξανδρος*, η *Ζωή*, η *Πηνελόπη* και ο *Μάριος*, προσκλήθηκαν και δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε μια Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας τους (ΑΔΕ/ Narrative Inquiry). Με καθέναν/μία δημιουργήσαμε έναν αφηγηματικό χώρο διερεύνησης της προσωπικής εμπειρίας του/της, στον οποίο, σε επαναλαμβανόμενες συνομιλίες μαζί μου, μοιράστηκαν τις ιστορίες τους. Διερευνώντας μαζί αυτές τις εμπειρίες, πραγματοποιήσαμε ένα ταξίδι προσωπικού αναστοχασμού, που τους βοήθησε να εξετάσουν σε βάθος πτυχές του εαυτού τους: ποιοι είναι οι ίδιοι ως άτομα, ως εκπαιδευτικοί και ως εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά και σταθερά με την ΠΕ. Στο επίκεντρο αυτής της ερευνητικής διαδικασίας, υπήρξε η συνειδητή προσπάθεια από μέρους μου να χτιστεί μια *ποιοτική* ερευνητική σχέση, όπου ερευνήτρια και συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν *συν-θέτοντας* αφηγήματα εμπειρίας στον κοινό αυτό χώρο, που ως εμπειρία και διαδικασία μπορεί δυνητικά να οδηγήσει σε προσωπική ανάπτυξη και των δύο πλευρών.

Η διερεύνηση της εμπειρίας του Αλέξανδρου, της Ζωής, της Πηνελόπης και του Μάριου με βοήθησε, ως ερευνήτρια, ως εκπαιδευτικό και ως προσωπικότητα να εμβαθύνω στην κατανόηση και να διευρύνω τους ορίζοντές μου για την ταυτότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ. Εφαρμόζοντας και αναπτύσσοντας τη συγκεκριμένη μεθοδολογία, μπόρεσα να προσεγγίσω την ταυτότητά τους μέσα από μια αφηγηματική οπτική, ως μια *ενσώματη σύνθεση των ιστοριών με τις οποίες ζουν* (Clandinin & Huber, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, καθώς προχωρούν στη ζωή τους, αναπτύσσουν και φέρουν μαζί τους μια σειρά ιστοριών, μέσα από τις οποίες εξηγούν ποιοι *ήταν* και ποιοι *είναι*, αλλά και

στοχάζονται πάνω στο ποιοι *μπορούν να γίνουν*. Οι ιστορίες αυτές συνδέονται με προσωπικά και επαγγελματικά τοπία γνώσης και αποτυπώνονται στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Πρόκειται για ιστορίες του παρελθόντος, που όμως ακουμπούν στο παρόν και εκτείνονται στο μέλλον.

Η κεντρική διαπίστωση που προέκυψε από τη συγκεκριμένη αφηγηματική διερεύνηση, αναδεικνύει την ανάγκη να προσεγγιστεί και κατανοηθεί η ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ως μέρος του τρίπτυχου *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική*: η εμπειρία διαμορφώνει την ταυτότητα και εκφράζεται στην πρακτική. Η σχέση αυτή είναι αλληλεπιδραστική και διπλής κατεύθυνσης. Καθώς αναπτύσσουν την προσωπική τους πρακτική, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε νέες εμπειρίες που αναδιαμορφώνουν την ταυτότητά τους και εκφράζονται εκ νέου στην πρακτική τους. Πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική, εξελισσόμενη και συνεχή διαδικασία.

Η ολιστική αυτή οπτική για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ ανοίγει νέες προοπτικές για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΠΕ. Με την ιδιαίτερη προσέγγιση για την έρευνα που εκπροσωπεί και τις πλούσιες ερευνητικές μεθοδολογικές πτυχές της, η ΑΔΕ μπορεί να εμπνεύσει το χτίσιμο συνεργασιών ανάμεσα σε φορείς έρευνας, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε ερευνήτριες και εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται ισότιμα και να εμπλέκονται σε διαδικασίες με επίκεντρο την καλύτερη κατανόηση, τον αναστοχασμό και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο πλευρών. Επιδιώκει δε ως τελικό σταθμό αυτής της διαδικασίας την ανάπτυξη της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης στο σχολείο.

## Abstract

This Narrative Inquiry aims at a deeper understanding and interpretation of the identity of Greek primary education teachers who are systematically involved in Environmental Education (EE), having a constant presence and engagement for several years in their schools. It is situated in a broader area of research interest around the experience of teachers and how this relates to their identity and practice within the complexity of their lives (professional and personal) and the relationships they develop.

Four primary education teachers, with a systematic and focused engagement with EE over many years, *Alex*, *Zoe*, *Penelope* and *Mario*, were invited and agreed to participate in a Narrative Inquiry into their experience. With each of them we created a narrative space to explore their personal experience, in which, in repeated conversations with me, they shared their stories. In exploring these experiences with me, they undertook a journey of personal reflection, which helped them to examine in depth aspects of themselves: who they are as individuals, as educators and as teachers who are systematically and consistently engaged in EE. At the core of this research process, there has been a conscious effort of mine to build a quality research relationship, where researcher and participating teachers worked together and co-created narratives of experience in this shared space, which, as an experience and process, can potentially lead to personal development for both sides.

Exploring the experiences of Alex, Zoe, Penelope and Mario helped me, as a researcher, as an educator and as a person, to deepen my understanding and broaden my horizons around the identity of Greek primary education teachers who are systematically engaged in EE. By applying and developing Narrative Inquiry as my methodology, I was able to approach their identity through a narrative perspective, as an embodied synthesis of the stories they live by (Clandinin & Huber, 2005). As they move through in life, teachers develop and carry with them a series of stories, through which they explain who they have been and who they are, but also reflect on who they can become. These stories are linked to personal and professional landscapes of knowledge and are reflected in their educational practice. They are stories of the past, but they touch on the present and extend into the future.

The central finding that emerged from this narrative exploration highlights the need to approach and understand teacher identity as part of the *experience-identity-*

*practice* triptych: experience shapes identity and is expressed in practice. This relationship is interactive and bidirectional, because, as the teacher develops her personal practice, she becomes involved in new experiences, which re-form her identity and are re-expressed in her practice. In other words, it is a dynamic, evolving and continuous process.

This holistic perspective on the identity of teachers who are systematically engaged in EE, opens up new perspectives for the education and training of EE teachers. Narrative Inquiry, as a research methodology with its rich ontological and epistemological aspects, can inspire the building of partnerships between research, education and teacher education institutions, so that researchers and teachers work together as equals and engage in processes focused on better understanding, reflection and personal and professional development for both sides. The ultimate goal of this process is the development of educational practice itself in school.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	26
1. Η ΣΤΡΟΦΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....	36
1.1. Τα αφηγήματα ως ερευνητική πρακτική στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας .....	37
1.1.1. Η αφηγηματική στροφή .....	37
1.1.2. Η εξάπλωση του αφηγήματος στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: διαφορετικές προσεγγίσεις.....	42
1.2. Το αφήγημα στην έρευνα.....	45
1.2.1. Προσδιορίζοντας το αφήγημα.....	45
1.2.2. Η σημασία του αφηγήματος στην έρευνα.....	50
1.2.3 Κριτική για το αφήγημα στην έρευνα .....	52
1.3 Αφηγηματικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτική έρευνα.....	55
1.3.1 Η αφηγηματική έρευνα στην εκπαίδευση .....	55
1.3.2. Αφηγηματικές προσεγγίσεις στο ερευνητικό πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	58
1.3.3. Αφηγηματικές προσεγγίσεις και έρευνα στην Ελλάδα .....	60
2. Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ .....	65
2.1. Συστήνοντας την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας (ΑΔΕ) .....	66
2.1.1. Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας: μια μεθοδολογία έρευνας ..	66
2.1.2. Αναδρομή στο παρελθόν- προβολή στο μέλλον .....	67
2.1.2 Η οντολογία της ΑΔΕ: Η φιλοσοφία της εμπειρίας του John Dewey ...	74
2.1.3 Πώς οι οντολογικές θέσεις του Dewey έγιναν επιστημολογικές δεσμεύσεις της ΑΔΕ .....	76
2.2. Οι μεθοδολογικές πτυχές της ΑΔΕ .....	80
2.2.1. Ξεκινώντας μια ΑΔΕ.....	80

A. Οι αφηγηματικές αφηρησίες .....	80
B. Η ερευνητική απορία .....	81
Γ. Οι αιτιολογήσεις .....	83
2.2.2. Υιοθετώντας τον τρόπο σκέψης της ΑΔΕ.....	85
A. Το «σκέπτεσθαι αφηγηματικά» .....	85
B. Ο μεταφορικός τρισδιάστατος χώρος: χρονικότητα, κοινωνικότητα, τόπος .....	88
Γ. Το «σκέπτεσθαι σχεσιακά».....	91
2.2.3. Βιώνοντας μια ΑΔΕ .....	93
A. Στο πεδίο. Ξεκινώντας και διερευνώντας πάντα «εν τω μέσω» .....	93
B. Τα κείμενα πεδίου .....	95
Γ. Η εμπειρία μπορεί να αναλυθεί: από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα κείμενα.....	98
Δ. Σχεσιακές κοινότητες αναφοράς .....	102
2.3. Τα τελικά ερευνητικά κείμενα και η έξοδος από το πεδίο.....	103
2.3.1. Η μετάβαση στα τελικά ερευνητικά κείμενα .....	103
2.3.2. Φωνή, υπογραφή, κοινό .....	105
2.3.3. Βγαίνοντας από το πεδίο. Πάντα «εν τω μέσω».....	106
2.4 Αξία και ποιότητα μιας Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας .....	107
2.4.1. Ο σκοπός και η συμβολή της ποιοτικής έρευνας.....	108
2.4.2. Η λειτουργία των ερευνητικών κειμένων στην ΑΔΕ.....	110
2.4.3. Αξιολογώντας μια ΑΔΕ: κριτήρια ποιότητας .....	111
3. ΠΕΡΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ .....	123
3.1. Προσεγγίζοντας την έννοια ταυτότητα .....	124
3.1.1. Πρώτη προσέγγιση στην έννοια ταυτότητα .....	124
3.1.2. Εαυτός και ταυτότητα .....	128
3.1.3. Οι δύο κεντρικές προσεγγίσεις: κοινωνιολογική & ψυχολογική.....	129
A. Ο Mead και η κοινωνιολογική προσέγγιση.....	130

B. Ο Erikson και η ψυχολογική προσέγγιση.....	131
3.1.4. Οι δύο βασικές θεωρίες της ταυτότητας .....	131
A. Η θεωρία της ταυτότητας .....	132
B. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας .....	134
3.1.5. Σημαντικά σημεία εστίασης γύρω από την έννοια ταυτότητα.....	135
3.1.6. Η αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας .....	137
3.2. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....	140
3.2.1. Εκπαιδευτικοί και ταυτότητα .....	140
3.2.2. Ακτιβιστική και τεχνοκρατική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....	142
3.2.3. Ταυτότητα των εκπαιδευτικών, πρακτική και επαγγελματική ανάπτυξη .....	143
3.2.4. Ταυτότητα, ρόλος των εκπαιδευτικών και πολιτικό πλαίσιο .....	145
3.2.5. Η αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....	146
A. Ιστορίες με τις οποίες ζει κανείς .....	148
3.3. Ταυτότητα, εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	151
3.3.1. Οι εκπαιδευτικοί στο αφήγημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης..	151
3.3.2. Εκπαιδευτικοί και ταυτότητα στην ΠΕ .....	153
3.4. Η έρευνα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών .....	155
3.4.1. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως αναδυόμενη περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας.....	155
3.4.2. Μεθοδολογικές και θεματικές διαδρομές στην έρευνα για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού .....	158
3.4.3. Η έρευνα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	159
3.4.4. Η έρευνα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	163
4. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΠΟΡΙΑ & ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	169
4.1. Αφηγηματικές Αφετηρίες.....	170

4.1.1. Βιώνοντας τη ματαίωση .....	170
4.1.2. Το δεύτερο χτύπημα .....	172
4.1.3. Σκεπτόμενη αφηγηματικά. Ταξίδι σε άλλους κόσμους .....	173
4.1.4. Εστιάζοντας στην ταυτότητα μέσα από την αφηγηματική οπτική των Clandinin & Connelly: Ιστορίες με τις οποίες ζει κανείς .....	175
4.2. Η ερευνητική απορία.....	176
4.2.1. Η ερευνητική απορία αρχίζει να αναδύεται .....	176
4.2.2. Η ερευνητική απορία πήρε μορφή .....	177
4.2.3. Η εμπειρία σε οδηγεί. Δεν οδηγείς εσύ την εμπειρία.....	178
4.3. Αιτιολογήσεις.....	180
4.3.1. Αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής.....	181
4.3.2. Αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας .....	182
4.3.3. Αιτιολόγηση κοινωνικής συμβολής.....	182
4.4. Σχεσιακή κοινότητα απόκρισης: συνεργατικός σχεδιασμός και ερμηνευτικές συζητήσεις .....	183
<b>5. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ.....</b>	<b>185</b>
5.1. Προσδιορίζοντας το πεδίο.....	186
5.1.1. Η επιλογή των εκπαιδευτικών.....	186
5.1.2. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών .....	187
5.1.3. Δημιουργώντας τον κοινό χώρο διερεύνησης: Η επιλογή της συνομιλίας.....	189
5.1.4. Ο αριθμός και οι θεματικές των συνομιλιών .....	191
5.2. Μπαίνοντας στο πεδίο.....	192
5.2.1. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας .....	192
5.2.2. Το έντυπο γραπτής συναίνεσης.....	194
5.3. Στο πεδίο .....	195
5.3.1. Οι συνομιλίες .....	196

5.3.2. Η πρώτη συνομιλία: <i>Αυτοβιογραφικά στοιχεία &amp; σχέση/ εμπλοκή με την ΠΕ</i> .....	197
5.3.3. Η δεύτερη συνομιλία: <i>Η ιστορία τους με την ΠΕ</i> .....	198
5.3.4. Η τρίτη συνομιλία: <i>Η ιστορία ενός προγράμματος ΠΕ στη διαδρομή τους που ξεχωρίζουν</i> .....	200
5.3.5 Η τέταρτη συνομιλία: <i>Ανασύσταση της ιστορίας τους</i> .....	200
5.4. Τα κείμενα πεδίου .....	203
5.4.1. Είδη κειμένων πεδίου που συλλέχθηκαν κατά τη διερεύνηση .....	204
5.5. Από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα κείμενα .....	206
5.5.1. Πολλαπλές αναγνώσεις και αφηγηματική κωδικοποίηση .....	207
5.5.2. Εντοπισμός των αφηγηματικών νημάτων και δημιουργία της αφηγηματικής αναφοράς.....	208
5.5.3. Η αναθεώρηση και αναδιατύπωση της ερευνητικής απορίας.....	210
5.5.4. Το μοίρασμα της αφηγηματικής αναφοράς με τους συμμετέχοντες...210	
5.5.5. Ενδιάμεσα κείμενα με τη μορφή δημοσιεύσεων.....	211
5.6. Αποτυπώνοντας τη διερεύνηση σε ερευνητικά κείμενα .....	212
5.7. Βγαίνοντας από το πεδίο. Πάντα «εν τω μέσω» .....	216
6. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟ .....	218
Συναντώντας τον Αλέξανδρο .....	219
Θέλοντας να γίνει πάντα δάσκαλος .....	220
Χωρίς αναμνήσεις .....	221
Η θεατρική ομάδα .....	222
Βρίσκοντας νόημα μέσα από τη δουλειά του δασκάλου .....	223
Μέλος του συλλόγου διδασκόντων.....	225
Η συνάντηση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	226
Κάνοντας προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	229
Οδηγώντας εντέχνως τα παιδιά στην αυτενέργεια.....	232
Συνδυάζοντας ΤΠΕ και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	233

Το πρόσχημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	235
Κοιτώντας στον καθρέφτη .....	237
Στην οικογένεια.....	239
Η πρόκληση.....	240
Επίλογος.....	241
<b>7. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ .....</b>	<b>243</b>
Συναντώντας τη Ζωή.....	244
Από τότε που γεννήθηκα, είμαι μέσα στο σχολείο .....	245
Στην πόλη, με μπαμπά δάσκαλο .....	246
Η αριστερή ιδεολογία.....	247
Έμαθα να σκέφτομαι έξω από το κουτί .....	249
«Καλημέρα παιδιά! Με λένε Ζωή και είμαι η καινούρια σας δασκάλα...» .	251
Η πρώτη επαφή με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	253
Η αλλαγή.....	255
Συναντήσεις.....	257
Χωρίς πρόγραμμα .....	259
Τελικά, όλα είναι ένα .....	261
Φορώντας τα γυαλιά των 17 στόχων .....	265
Δυσκολίες.....	269
Προκλήσεις .....	271
Δεν πτοούμαι.....	273
Η ευθύνη της εκπαιδευτικού .....	274
Επίλογος.....	276
<b>8. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΗΝΕΛΟΠΗ.....</b>	<b>277</b>
Συναντώντας την Πηνελόπη .....	278
Με έκαναν να αγαπήσω το σχολείο .....	279
Το εξοχικό σπίτι και ο κήπος .....	280

Πρωτοπόροι και πρωτομάστορες.....	282
Τα παιδαγωγικά είναι η αγάπη μου.....	283
Στο αγγλικό σχολείο.....	285
Κάτι διαφορετικό .....	286
Περιβάλλον είναι όλα όσα ζούμε.....	288
Μια διευθύντρια που ήθελε όλο το σχολείο μαζί για την περιβαλλοντική...	289
Το παρεάκι .....	291
Δάσος. Δάσος. Δάσος.....	292
Δουλεύοντας με τα παιδιά.....	294
Θέλω να είμαι μέρος του προγράμματος .....	296
Τα θεωρώ παιδιά μου τα προγράμματα .....	297
Στα σεμινάρια.....	298
Δεν έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες.....	299
Επίλογος.....	300
<b>9. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΡΙΟ.....</b>	<b>302</b>
Συναντώντας τον Μάριο .....	303
Σε επαφή με τη φύση.....	304
«Δεν ήταν τ' όνειρό μου να γίνω δάσκαλος».....	305
Η βιβλιοθήκη.....	306
Ο σημαντικός άλλος.....	307
Το ιδιωτικό σχολείο .....	309
Νιώθοντας τον ανταγωνισμό.....	311
Καινοτομία .....	312
Στην τάξη .....	313
Γιατί Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;.....	315
Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	317
Επίλογος.....	319

10. ΕΚ ΤΟΥ ΠΛΗΣΙΟΝ .....	322
ΑΛΛΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΧΑΝΕΙΣ ΠΟΤΕ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ.....	322
10.1 Αντήχηση πρώτη.....	325
10.1.1. Η εκδοχή της ηθικής ευθύνης .....	326
10.1.2. Η εκδοχή της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.....	328
10.1.5. Η εκδοχή των συναισθηματικών πτυχών .....	329
10.1.6. Η εκδοχή της σύνδεσης με τις παιδικές εμπειρίες στη φύση .....	330
10.1.7. Διαπιστώσεις από την πρώτη αντήχηση .....	331
10.2. Αντήχηση δεύτερη .....	334
10.2.1. Συναντήσεις που περιορίζουν ή διευρύνουν τον κόσμο των εκπαιδευτικών.....	335
10.2.2. Σημαντικές άλλες/ άλλοι και άλλες/ άλλοι που τους επηρέασαν σημαντικά .....	337
10.2.3. Η ΠΕ ως μοναχική διαδρομή και ως συνεργασία.....	339
10.2.4. Διαπιστώσεις από τη δεύτερη αντήχηση.....	341
10.3. Αντήχηση τρίτη.....	344
10.3.1. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.....	344
10.3.2. Προετοιμασία/ οργάνωση .....	345
10.3.3. Διαχείριση χρόνου/ ευελιξία .....	347
10.3.4. Επιλογή των θεμάτων των προγραμμάτων ΠΕ.....	348
10.3.5. Διαπιστώσεις από την τρίτη αντήχηση .....	350
10.4. Αντήχηση τέταρτη.....	353
10.4.1. Κοιτώντας πίσω.....	353
Α. Συναισθήματα.....	354
Β. Προκλήσεις.....	355
Γ. Δυσκολίες/ εμπόδια .....	357
10.4.2. Κοιτώντας μπροστά .....	359
10.4.3. Διαπιστώσεις από την τέταρτη αντήχηση .....	361



11. ΕΠΙΣΤΡΕΦΟΝΤΑΣ ΣΤΙΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ.....	365
11.1. Επιστροφή στις αιτιολογήσεις.....	366
11.1.1. Αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής.....	366
11.1.2. Αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας.....	369
11.1.3. Αιτιολόγηση κοινωνικής συμβολής.....	373
11.2. Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας.....	377
11.3. Ποιότητα, αξία και αξιοπιστία της έρευνας.....	379
11.4. Σκεπτόμενη πάνω σε μελλοντικές ερευνητικές ιστορίες.....	381
Επίλογος.....	385
<i>ή αρχή μιας νέας διαδρομής αλλαγής;</i> .....	385
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	387

## Εισαγωγή

*Ζούμε σαν μια πεταλούδα. Ένα ελάχιστο κομμάτι χρόνου. Ξέρουμε ότι ο θάνατος μας περιμένει στη γωνιά. Αυτό είναι που μας κάνει να είμαστε σε εγρήγορση για τη δική μας ιστορία και την ιστορία των άλλων. Η ζωή κυλάει, και μέσα σ' αυτό το ποτάμι συμβαίνουν πολλά, πολύ διαφορετικά, αλλά και πολύ όμοια. Η βάση της συγκρότησής μας είναι ο πυρήνας της ανθρώπινης ύπαρξης και αυτό δεν αλλάζει. Ο τρόπος που αντιδρούμε στο καλό, στο κακό, στο γέλιο, στην πίκρα, στο δάκρυ, δεν αλλάζει. Προσεγγίζουμε τις ιστορίες κι έτσι μπαίνουμε στη θέση των ανθρώπων. Για να τις καταλάβουμε. Αλλά να καταλάβουμε και τη δική μας ιστορία. Προσεγγίζοντας τις ιστορίες των άλλων ανθρώπων, στην ουσία μελετάς και τη δική σου ιστορία. Γιατί κι εμείς δεν έχουμε ιστορία; Εγώ είμαι 40 χρόνων. Έχω μια ιστορία 40 χρόνων. Μπορώ να γυρίσω πίσω στον εαυτό μου και να με ξαναδώ. Από τότε που με πρωτοθυμάμαι: στα τρία, στα πέντε, στα δέκα, στα δεκαοκτώ, στα εικοσιπέντε... Κι έτσι να δω την ιστορία μου, σαν κάποιος άλλος που πάει στην άκρη και κοιτάζει από μακριά. Τότε, αυτά σκεφτόμουν κι αυτά έκανα. Τώρα, αυτά σκέφτομαι κι αυτά κάνω. Μου συνέβη αυτό. Πώς το είδα τότε; Αν μου συμβεί ξανά κάτι τέτοιο, τι θα κάνω; Αυτή είναι η δική μας ιστορία. Κι επομένως, επειδή έχουμε κι εμείς ιστορία, μπορούμε να μπούμε και στην ιστορία των άλλων ανθρώπων και να τους συναισθανθούμε. Να μπούμε στη θέση τους. Όχι για να τους κρίνουμε, αλλά για να καταλάβουμε. Να εμβαθύνουμε, να κατανοήσουμε, να ερμηνεύσουμε.<sup>1</sup>*

Στην καρδιά της έρευνας που πραγματοποίησα και σας παρουσιάζω, τοποθετείται ακριβώς η αναγνώριση της σημασίας της εμπλοκής μας, όλων όσες ασχολούμαστε με τον χώρο της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και ερευνητριών, σε αναστοχαστικές διαδικασίες, με σκοπό να εμβαθύνουμε, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την ταυτότητά μας ως εκπαιδευτικών, και ειδικότερα ως εκπαιδευτικών που επιλέγουμε και ασχολούμαστε με αγάπη, ενδιαφέρον και σε βάθος χρόνου με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ). Να γυρίσουμε πίσω, να δούμε ποιες ήμασταν, ποιες είμαστε τώρα και ποιες μπορούμε να γίνουμε. Αλλά και τι κάναμε, τι κάνουμε τώρα και τι μπορούμε να κάνουμε στο μέλλον. Καθοδηγούμενη πάντα από τη βαθιά πεποίθηση ότι όσες εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την ΠΕ αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες και φορείς μάθησης και αλλαγής, στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης για ένα

---

<sup>1</sup> Εμπνευσμένο και προσαρμοσμένο από προφορική εισήγηση της κυρίας Μαρίας Ευθυμίου, (Ιστορικός, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ) στο Μέγαρο Μουσικής (2015).

πιο αιφροδικό σχολείο, κοινωνία και μέλλον, θεωρώ ότι οφείλουμε να δώσουμε σε αυτές φωνή, για να εκφράσουν πιο ανοιχτά και δυνατά προς τα έξω *ποιες είναι και τι κάνουν*.

Επιλέγοντας το επίκεντρο και τη γενική προσέγγιση και σχεδιάζοντας από κοινού με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου την έρευνα, μοιραστήκαμε πάνω στη βάση αυτή ένα κοινό όραμα με δύο πτυχές, που φώτισε τη διαδρομή μου σε όλη την πορεία της πολυετούς διαδρομής και προσπάθειάς μου: αφενός να εκπονήσω μια έρευνα που θα διερευνά σε βάθος την ταυτότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, αλλά και με έναν τρόπο που θα τοποθετεί ερευνήτρια και συμμετέχουσες να συνεργάζονται από κοινού, σε μια ισότιμη βάση· αφετέρου, να συνδέσω την έρευνα αυτή με μια δέσμευση προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών μέσα από (ερευνητικές) διαδικασίες, με σημασία και νόημα και για τις δύο πλευρές. Έτσι, η μεθοδολογία της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας (Narrative Inquiry) αποτέλεσε μια καθοριστική επιλογή για να υποστηρίξει το όραμα αυτό και, προσωπικά, μου άνοιξε νέους και αναπάντεχους δρόμους για το πώς θα μπορούσα να εμπλακώ και να υλοποιήσω μια εκπαιδευτική έρευνα με έναν διαφορετικό τρόπο, σκεπτόμενη *αφηγηματικά και σχεσιακά*.

Στη συνέχεια, στόχος μου είναι να ανασύρω και να αναδείξω τα βασικά σημεία του σκεπτικού που κατεύθυνε την έρευνα και να παρουσιάσω σύντομα το περιεχόμενο και τη δομή της. Έτσι, η εισαγωγική ενότητα διαμορφώνεται σε δύο διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος, επιχειρώ να απαντήσω σε έξι βασικά ερωτήματα που συνδέονται με το σκεπτικό της έρευνας και που θα μπορούσαν να απασχολήσουν την αναγνώστρια που βρίσκεται στο κατώφλι της ανά χειρας διατριβής. Στο δεύτερο μέρος, δίνω μια συνολική εικόνα της εργασίας που πραγματοποιήθηκε, μέσα από τη συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου και του τρόπου με τον οποίο δομείται το κείμενο της διατριβής.

## **A. Το σκεπτικό της έρευνας: Απαντώντας σε έξι βασικά ερωτήματα**

### ***Πώς προέκυψε η ιδέα για την παρούσα έρευνα;***

Η ιδέα για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας αναδύθηκε στο πλαίσιο ενός ευρύτερου προβληματισμού για τη διατυπωμένη, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του

1990, ανάγκη και πρόταση για άνοιγμα του ερευνητικού πεδίου της ΠΕ σε νέους, καινοτόμους ή/ και μη συνηθισμένους τρόπους έρευνας (Hart & Nolan, 1999· Gough, 1999), η οποία επανέρχεται και υπογραμμίζεται εκ νέου και από νεότερους ερευνητές του χώρου μέσα στα επόμενα χρόνια (Δασκολιά, 2005· Scott, 2009· Stevenson, 2011· Ardoin, Clark & Kesley, 2013). Ταυτόχρονα, με την παρούσα έρευνα προσεγγίζεται η διατυπωμένη ανάγκη και για ένα δεύτερο σημαντικό, θεματικό άνοιγμα, που επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα ερευνητικά ποιες είμαστε, τι γνωρίζουμε και πώς το γνωρίσαμε στην ΠΕ (Scott, 2009), επιδιώκοντας να ακουστούν οι φωνές και οι ιστορίες όσων εμπλέκονται με το πεδίο αυτό, μιλώντας για την ταυτότητα και την πρακτική τους (Gough, 1999· Δασκολιά, 2005). Σύμφωνα με έναν σημαντικό εκπρόσωπο του διεθνούς ακαδημαϊκού και ερευνητικού χώρου της ΠΕ, τον Bill Scott (2009), η έρευνα που θα κινηθεί προς τη διπλή αυτή κατεύθυνση, συνδυάζοντας δηλαδή το μεθοδολογικό και θεματικό άνοιγμα, θα αποτελέσει πραγματική συμβολή στην ΠΕ.

### ***Γιατί μια έρευνα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην ΠΕ;***

Όπως έχει σημειώσει από εικοσαετίας ο Payne (2001), και εκ νέου έρχονται πολύ πρόσφατα να υπογραμμίσουν οι Zaradez, Sela-sheffy & Tal (2020) και οι Timm & Barth (2021), σε επίπεδο έρευνας, δεν έχουμε ενδιαφερθεί αρκετά και σε βάθος με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην ΠΕ· αυτό προκαλεί προβληματισμό σε σχέση με τη διαχρονική απαίτηση στο πρόσωπό τους για «εκτέλεση» συγκεκριμένων οδηγιών και για «υπηρετήση ενός προδιαγεγραμμένου και καθορισμένου ρόλου». Η εργαλειακή αυτή αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ, αλλά και γενικότερα, κουβαλά μια απλουστευτική λογική και σίγουρα έρχεται σε αντίφαση και σύγκρουση με τον κοινωνικοκριτικό και χειραφετιστικό χαρακτήρα της ΠΕ. Αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν έναν ρόλο-κλειδί, ως σημαντικοί παράγοντες αλλαγής στην κατεύθυνση της αειφορίας (Stevenson, 2007· Breiting, 2009· Hart, 2010· Luise, 2016· Almeida, Moore & Barnes, 2018), θεωρούμε ότι η έρευνα στην ΠΕ δεν μπορεί παρά emphaticά να στραφεί και να ρίξει φως σε ζητήματα που αφορούν στην ταυτότητά τους και πώς αυτή αντανακλάται στην πρακτική τους (Grillia & Daskolia, 2020). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να «δώσουμε φωνή» στις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν το *ποιες είναι και τι κάνουν*. Μόνο γνωρίζοντάς τες καλύτερα και προσεγγίζοντάς τες, όχι ως *tabula rasa* εφαρμοστριες οδηγιών με τρόπο μηχανικό, αλλά ως δημιουργούς και φορείς νοημάτων, θεωριών, πράξεων και καταστάσεων

μέσα και έξω από την τάξη τους (Carter & Doyle, 1996· Δασκολιά, 2005), θα μπορούσαμε να κινηθούμε με τρόπο ουσιαστικό προς μια καλύτερη σχολική εκπαίδευση και να σχεδιάσουμε με καταλληλότερο τρόπο την επαγγελματική τους εκπαίδευση και επιμόρφωση, στη βάση ενός γόνιμου αναστοχασμού που θα προτάσσει την ενδυνάμωσή τους.

***Γιατί να διερευνήσουμε την ταυτότητα των εκπαιδευτικών μέσα από την προσέγγιση/μεθοδολογία της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας;***

Η θεματική εστίαση της έρευνας στην έννοια *ταυτότητα* μάς οδήγησε, ύστερα από μια πολύμηνη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, στην προσέγγιση και μεθοδολογία της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας (Narrative Inquiry)<sup>2</sup>, την οποία εμπνεύστηκαν και εισήγαγαν οι Connelly & Clandinin (1990). Ακολούθησα το σκεπτικό των Clandinin & Connelly (2000, σελ. xxiv), σύμφωνα με το οποίο «*μαθαίνουμε για την εκπαίδευση σκεπτόμενοι για τη ζωή*», και υποστηρίζω ότι αν θέλουμε να κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βάθος την ταυτότητα των εκπαιδευτικών της ΠΕ και πώς αυτή επηρεάζει την πρακτική τους και αποτυπώνεται σε αυτή, θα πρέπει να εστιάσουμε στην «εμπειρία» τους (Grillia & Daskolia, 2019). Η εμπειρία αποτυπώνεται στις ιστορίες ζωής των ανθρώπων, δηλαδή «*συμβαίνει αφηγηματικά*» (Clandinin & Connelly, 2000, σελ. 19). Γι' αυτό αντίστοιχα και η διερεύνηση της εμπειρίας θα πρέπει να γίνεται αφηγηματικά (Clandinin & Connelly, 2000). Έτσι, οι ιστορίες τις οποίες βιώνουν και αφηγούνται οι εκπαιδευτικοί, όπως αναδύονται μέσα από το συνεχές ποτάμι της εμπειρίας τους (Clandinin & Rosiek, 2006), μπορούν να μας μιλήσουν τόσο για την ταυτότητα, όσο και για την πρακτική τους, προσφέροντάς μας μια πιο ολιστική οπτική για να εστιάζουμε σε επιμέρους μικρές διαστάσεις τους, χωρίς, όμως, ποτέ να χάνουμε την εικόνα και την αίσθηση του συνόλου.

---

<sup>2</sup> Ως μετάφραση του πρωτότυπου όρου στην αγγλική γλώσσα *Narrative Inquiry* προτείνω τον ελληνικό όρο *Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας* και στο εξής θα την αναφέρω σύντομα ως *ΑΔΕ*. Η επιλογή της μετάφρασης αυτής εξυπηρετεί ένα διττό σκοπό: αφενός θεωρώ ότι αποδίδει την ιδιαίτερη φύση και το χαρακτήρα της ερευνητικής αυτής προσέγγισης, όπως περιγράφεται από τους εμπνευστές της και όπως θα αναλυθεί στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της εργασίας αυτής· αφετέρου θεωρώ ότι στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος αυτός μπορεί να διακρίνει τη συγκεκριμένη μεθοδολογία έρευνας σε σχέση με άλλες αφηγηματικές προσεγγίσεις, που αναφέρονται με τον γενικό όρο *Αφηγηματική Έρευνα* ή *Βιογραφική Προσέγγιση/ Μέθοδος*.

***Τι σημαίνει η επιλογή της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας ως μεθοδολογία της παρούσης έρευνας;***

Επιλέγοντας να υλοποιήσω την έρευνα αυτή με τη μεθοδολογία της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας, σημαίνει ότι κατ' αρχήν υιοθέτησα μια πολύ συγκεκριμένη οντολογία, καθώς και τις επιστημολογικές προεκτάσεις της. Ειδικότερα, ενήργησα ερευνητικά μέσα από μια οπτική, σύμφωνα με την οποία «η εμπειρία: α) συντίθεται και βιώνεται σε βάθος χρόνου, β) διερευνάται και γίνεται κατανοητή ως αφηγηματικό φαινόμενο και γ) αναπαρίσταται μέσω αφηγηματικών μορφών» (Clandinin, 2016, σελ. 15). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι αμοίραστα και εξολοκλήρου υιοθετήθηκε η μεθοδολογία αυτή και δεν εντάχθηκε αποσπασματικά το αφήγημα σε μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, ως μια μορφή αναπαράστασης ή παρουσίασης των δεδομένων. Ακόμα, η επιλογή της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας με προσκάλεσε να υιοθετήσω έναν διττό τρόπο σκέψης, το «σκέπτεσθαι αφηγηματικά» και το «σκέπτεσθαι σχεσιακά». Με την επιλογή αυτή μετατοπίστηκα και σε σχέση με τον ρόλο μου ως ερευνήτρια: δεν λειτούργησα ως αντικειμενική ερευνήτρια, αλλά ως αφηγηματική και σχεσιακή ερευνήτρια. Μια επίσης σημαντική μετατόπιση που προκάλεσε η επιλογή μου για την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας αφορά στην μετατόπιση της εστίασης του ερευνητικού μου ενδιαφέροντος από την επιδίωξη γενικευτικών συμπερασμάτων σε μια μερικώς προσεγγίσιμη καθολικότητα του πληθυσμού, στην αποτύπωση της ιδιαιτερότητας και του πλούτου των επιμέρους ατόμων μέσα στο πλαίσιό τους (Clandinin & Connelly, 2000). Τέλος, η επιλογή της μεθοδολογίας αυτής σημαίνει ότι υιοθέτησα και την ιδιαίτερη ορολογία της, η οποία δεν αποτελεί αυθαίρετη επινόηση, αλλά έρχεται συνειδητά, διαφοροποιημένη από την ευρέως χρησιμοποιούμενη παραδοσιακή ερευνητική ορολογία, για να υποστηρίξει γλωσσικά την ξεχωριστή γνωσιολογική της βάση και τις ιδιαίτερες ερευνητικές πτυχές της.

***Ποια η πρόσθετη μεθοδολογική αξία της εφαρμογής της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας στη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος;***

Τι παραπάνω μπορεί να προσφέρει στην κατανόηση και ερμηνεία της ταυτότητας των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ η συμμετοχή τους σε μια Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας τους; Γιατί δεν επιλέχθηκε, λόγου χάρη, ως ερευνητική μέθοδος η εθνογραφία ή μια οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση ποιοτικής έρευνας; Η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας επέτρεψε την ανάπτυξη μιας

συλλογιστικής και μιας αντίληψης για το υπό μελέτη φαινόμενο, που δε θα ήταν δυνατόν να προκύψει μέσα από προσεγγίσεις που δεν υιοθετούν το «σκέπτεσθαι αφηγηματικά». Η εμπλοκή μου με τους συμμετέχοντες σε μια Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας τους, μου επέτρεψε να κατανοήσω την ταυτότητά τους μέσα από μια αφηγηματική οπτική, ως μια «ενσώματη σύνθεση των ιστοριών με τις οποίες ζουν» (Clandinin & Huber, 2005) και να δω πώς αυτή εκφράζεται στην πρακτική τους. Η αφηγηματική αυτή οπτική άνοιξε νέους ορίζοντες και μέσα από τις ιστορίες των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ότι *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική* αποτελούν ένα τρίπτυχο το οποίο δεν μπορεί παρά να εξετάζεται συνολικά. Ταυτόχρονα, η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας μου επέτρεψε να δω την έρευνα ως ένα «βαθιά ηθικό ερευνητικό σχεδιασμό» (Clandinin, 2016, σελ. 30), στο πλαίσιο του οποίου, συνειδητά και επί σκοπού, επιδίωξα το χτίσιμο μιας ισότιμης και ποιοτικής σχέσης με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες και συνεργάστηκα μαζί τους σε κοινούς αφηγηματικούς χώρους, με επίκεντρο τον αναστοχασμό και με στόχο την ανάπτυξη και των δύο πλευρών.

***Πώς βιώνει μια ερευνήτρια την εμπειρία υλοποίησης μιας έρευνας, εφαρμόζοντας την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας;***

Θα δανειστώ και προσαρμόσω τη μεταφορά που χρησιμοποίησε ο φιλόσοφος A. Badiou (2017) για να περιγράψει ένα άλλο πεδίο: τα Μαθηματικά. «*Η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας μοιάζει με έναν περίπατο στο βουνό: η πορεία είναι μακρά και επίπονη, με πολλές στροφές, ανηφορίες, κι εκεί που νομίζουμε ότι φθάσαμε, απομένει ακόμη μια στροφή. Το μονοπάτι είναι εξαιρετικά δύσβατο και δαιδαλώδες, μέσα σε ένα δάσος ιδεών και εννοιών, εμπειριών και ιστοριών. Ιδρώνουμε, κοπιάζουμε, αλλά αυτό το μονοπάτι οδηγεί παρ' όλα αυτά, κάποια δεδομένη στιγμή, σε ένα είδος θαυμάσιου ξέφωτου. Η ανταμοιβή είναι στ' αλήθεια ασύγκριτη*». Η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Η *ρευστή*, όπως την έχουν χαρακτηρίσει οι Connolly & Clandinin (2000), φύση της μπορεί είτε να αποθαρρύνει, είτε να αποπροσανατολίσει την ερευνήτρια. Όμως, η ρευστότητα που τη χαρακτηρίζει και η δημιουργική ελευθερία που αφήνει στην ερευνήτρια, δεν αντιπαρατίθενται στη συνέπεια, την πειθαρχία, τη συστηματικότητα και την ακρίβεια· αντίθετα τις απαιτούν. Ακολουθώντας το μονοπάτι της ΑΔΕ, μια ερευνήτρια δεν προσκαλείται σε μια τυφλή περιπλάνηση, αλλά καλείται να καθορίσει η ίδια την οδό, πάντοτε πλαισιωμένη από τις οντολογικές και επιστημολογικές δεσμεύσεις της

Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η συνολική συνοχή και η ποιότητα της έρευνας.

## **B. Το περιεχόμενο και η δομή της διατριβής**

Η παρούσα διατριβή είναι δομημένη σε τρία διακριτά μέρη, τα οποία βρίσκονται σε μια διαλογική σχέση και ως σύνολο αποτυπώνουν το πώς σχεδιάστηκε και βιώθηκε αυτή η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας, αλλά και το πώς συνομιλεί με τη θεωρία.

Το Α΄ Μέρος της εργασίας, το οποίο επιγράφεται «**Θέτοντας το πλαίσιο**», αποτελείται από τρία επιμέρους κεφάλαια και σκοπό έχει να ορίσει το μεθοδολογικό και εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας.

Το πρώτο κεφάλαιο ανοίγει τη συζήτηση ως προς διάφορες αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Στο κεφάλαιο αυτό, επιδιώκω να αναδείξω πώς η λεγόμενη «αφηγηματική στροφή» έφερε στο προσκήνιο την αξιοποίηση του αφηγήματος, τόσο ως ιδέα, όσο και ως ερευνητική πρακτική στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Ακόμα, εξετάζω τη σημασία του αφηγήματος στην έρευνα, αλλά και την κριτική που έχει δεχθεί. Κλείνοντας, περιγράφω πώς έχουν αξιοποιηθεί οι αφηγηματικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα γενικά, στην έρευνα για τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα στο πεδίο της ΠΕ, αλλά και ποια η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα.

Το δεύτερο κεφάλαιο στρέφει την προσοχή στη συγκεκριμένη αφηγηματική ερευνητική προσέγγιση με την οποία υλοποιήθηκε η παρούσα εργασία, την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας (Narrative Inquiry). Παρουσιάζω και περιγράφω αναλυτικά τη μεθοδολογία αυτή, ώστε να αναδειχθούν οι οντολογικές και επιστημολογικές της βάσεις, οι ιδιαίτερες μεθοδολογικές πτυχές της και η ορολογία της.

Στο τρίτο κεφάλαιο, επιχειρώ να αναδείξω τα βασικά σημεία που έχει ακολουθήσει η γραμμή σκέψης και έρευνας γύρω από την κεντρική για την παρούσα εργασία έννοια, που είναι αυτή της ταυτότητας. Αρχικά, εξετάζω την ίδια την έννοια *ταυτότητα*, ενώ στη συνέχεια εστιάζω στην *ταυτότητα του εκπαιδευτικού*, για να καταλήξω στην *ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην ΠΕ*. Ιδιαίτερα με ενδιέφερε να εξετάσω αφηγηματικές οπτικές της ταυτότητας γενικά, όσο και της ταυτότητας του



εκπαιδευτικού ειδικότερα. Το κεφάλαιο κλείνει με μια ανασκόπηση στην προηγούμενη έρευνα γύρω από την ταυτότητα και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην ΠΕ, διεθνώς και στη χώρα μας.

Το Β΄ Μέρος της εργασίας, το οποίο επιγράφεται «**Η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας**», αποτελείται από έξι επιμέρους κεφάλαια, στα οποία αποτυπώνεται η μεθοδολογική πορεία της έρευνας και παρουσιάζονται τα αφηγήματα για τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Συνεχίζοντας την αρχική αρίθμηση, το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας (πρώτο κεφάλαιο του Β΄ Μέρους) αποτυπώνει με αυτοβιογραφικό τρόπο και λόγο τις αφηγηματικές αφετηρίες μου, δηλαδή τις προσωπικές μου (ως ερευνήτριας) αναφορές και παραδοχές, που με τοποθετούν σε σχέση με την έρευνα και απέναντι σε αυτήν. Μέσα από μια σειρά από σύντομα αυτοβιογραφικά κείμενα και μια διαδικασία προσωπικού αναστοχασμού, επιδιώκω αφενός να αναδείξω και να εντοπίσω το προσωπικό μου ερευνητικό ενδιαφέρον για το υπό μελέτη θέμα, αφετέρου να εξηγήσω με ποιον τρόπο είμαι και η ίδια μέρος των «τοπίων» που εξερευνώ. Τα αυτοβιογραφικά κομμάτια επιλέχθηκαν έτσι ώστε να βοηθήσουν την αναγνώστρια να κατανοήσει καλύτερα πώς αναδύθηκε η «ερευνητική απορία» που οδήγησε στη διερεύνηση αυτή, αλλά και πώς αιτιολογείται η έρευνα, όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και ως προς την πρακτική της χρησιμότητα και την κοινωνική της συμβολή.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια αναλυτική περιγραφή του πλαισίου υλοποίησης της διερεύνησης, ώστε να αναδειχθούν όλες οι παράμετροι και τα στοιχεία που διαμόρφωσαν το πεδίο της διερεύνησης. Η διεξοδική αυτή περιγραφή της μεθοδολογικής πορείας έχει επιλεγεί ως βασική στρατηγική για να μεταφέρει στην αναγνώστρια την εμπειρία μου ως ερευνήτριας, αποτυπώνοντας με τρόπο διαφανή τα βήματα που ακολούθησα. Η αναλυτική περιγραφή των βημάτων και η αιτιολόγηση των επιλογών σχεδιασμού επιδιώκουν να συμβάλουν στη διασφάλιση της «αυθεντικότητας» της διερεύνησης.

Στα κεφάλαια έξι, επτά, οκτώ και εννέα παρουσιάζω αντίστοιχα τα τέσσερα αφηγήματα για τις/ τους 4 συμμετέχουσες/ συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, τον *Αλέξανδρο*, τη *Ζωή*, την *Πηνελόπη* και τον *Μάριο*. Τα αφηγήματα αυτά συνιστούν το πρώτο επίπεδο ερμηνείας και ανάλυσης που διενήργησα, παρουσιάζονται με τη μορφή αφηγηματικών αναφορών και αποτελούν μια από κοινού σύν-θεση, δική μου και των εκπαιδευτικών, στον αφηγηματικό χώρο της διερεύνησης που μοιραστήκαμε.

Το Γ' Μέρος της διατριβής, το οποίο επιγράφεται «**Σύνθεση**», αποτελείται από δύο επιμέρους κεφάλαια και σκοπό έχει «να υφάνει τα διαφορετικά νήματα» και να παρουσιάσει μέσα από συζήτηση και αναστοχασμό τα συμπεράσματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στο δέκατο κεφάλαιο επανέρχομαι στις αφηγηματικές αναφορές που συνθέσαμε με τις/ τους εκπαιδευτικούς και τις ξανα-συζητώ με βάση όλα όσα αναδείχθηκαν από την έρευνα και παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Πρόκειται για το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης που επιχειρώ, μέσα από το οποίο αναζητώ πιθανές «αντηχήσεις» ανάμεσα στις προσωπικές μου αφηγηματικές αναφορές και τις βασικές διαπιστώσεις που αναδύθηκαν από τη διερεύνηση. Τι προέκυψε ως γνώση μέσα από τη συνάντησή μου με κάθε συμμετέχουσα και κάθε συμμετέχοντα και πώς η γνώση αυτή τοποθετείται στη μεγάλη εικόνα της έρευνας για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, και ειδικότερα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ; Η ενδελεχής συζήτηση των αποτελεσμάτων επιλέγεται ως βασική στρατηγική που διασφαλίζει το κριτήριο της «επεξηγηματικότητας» της έρευνας.

*«Και λοιπόν; Ποιος νοιάζεται;»* Στο τελευταίο κεφάλαιο, έχοντας βιώσει την εμπειρία της ΑΔΕ και κάνοντας τα πρώτα βήματα έξω από το πεδίο της συγκεκριμένης διερεύνησης, επιστρέφω στις αιτιολογήσεις της έρευνας για να εξετάσω τη μετασηματιστική προοπτική των ιστοριών των τεσσάρων εκπαιδευτικών. *«Σκεπτόμενη με τις ιστορίες αυτές»*, αναστοχάζομαι πάνω στον τρόπο με τον οποίο αιτιολογείται η έρευνα αυτή σε επίπεδο προσωπικής εμπλοκής, ως προς την πρακτική της χρησιμότητα, αλλά και ως προς την κοινωνική της συμβολή. Μέσα από τον αναστοχασμό, εξετάζω τη δυναμική συμβολή της έρευνας, περιγράφω τους περιορισμούς και τις δυσκολίες και αναδεικνύω ζητήματα ποιότητας, αξίας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Τέλος, στο Παράρτημα, στο οποίο παραπέμπεται η αναγνώστρια σε συγκεκριμένα σημεία της εργασίας, παραθέτω αποσπάσματα από διαφορετικά είδη κειμένων πεδίου, τα οποία επιλέχθηκαν προσεκτικά, ώστε να υποστηρίξουν μια γνήσια «από μέσα» ματιά στην όλη διαδικασία, αλλά και σημαντικά συμπληρωματικά στοιχεία της διερεύνησης (Εντυπο Συναίνεσης, Πίνακες, κλπ).

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

---

### **ΘΕΤΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# **1. Η ΣΤΡΟΦΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

## 1.1. Τα αφηγήματα ως ερευνητική πρακτική στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας

### 1.1.1. Η αφηγηματική στροφή

Η αξιοποίηση των αφηγημάτων στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας αναπτύχθηκε σταδιακά μέσα σε μια ευρύτερη μεταρρυθμιστική τάση, η οποία εντάθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και αφορά στη γενικότερη πρόθεση για μετάβαση από το *θετικιστικό* στο *ερμηνευτικό* ερευνητικό παράδειγμα (Τσιώλης, 2010). Η τάση αυτή καθοδηγήθηκε από την ιδέα ότι οι πολύπλοκες και διαφορετικές διαστάσεις της ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας δεν είναι δυνατόν να διερευνηθούν σε βάθος και να ερμηνευθούν μέσα από συμβατικές ερευνητικές μεθόδους, που στηρίζονται στην πρόβλεψη, την παρατήρηση και τον έλεγχο (Pinnegar & Daynes, 2006· Polkighorne, 2007· Jeong-Hee, 2015).

Το επιστημολογικό ερώτημα που καθοδηγούσε την έρευνα μέχρι τότε και ήταν το «*Πώς θα γνωρίσουμε την αλήθεια;*», αλλάζει εστίαση και διατύπωση και μετατρέπεται στο «*Πώς θα δώσουμε νόημα στην εμπειρία;*» (Bruner, 1986)<sup>3</sup>. Πρόκειται για μια μεταρρυθμιστική τάση, η οποία, καθοδηγούμενη από το παραπάνω ερώτημα, κινήθηκε σε τέσσερα επίπεδα: α) στην κριτική στάση που υιοθέτησε απέναντι στο θετικισμό, β) στον ευρύτερο επαναπροσδιορισμό των ανθρωπιστικών επιστημών, γ) στην εστίαση στην ερμηνεία και κατασκευή του νοήματος και δ) στην αξιοποίηση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, ανάμεσα στις οποίες είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η έρευνα δράση και οι ιστορίες ζωής (Monteagudo, 2011).

Μέσα στη γενικότερη αυτή στροφή παραδείγματος προς *ποιοτικές* μεθοδολογίες, εμφανίστηκε και το κίνημα που έχει καταγραφεί ως *Αφηγηματική Στροφή* (The Narrative Turn). Η στροφή αυτή, όπως σημειώνουν οι Issari & Karayanni (2013), δεν συνέβη στο κενό, αλλά βρήκε γόνιμο έδαφος ακριβώς γιατί μια σειρά από «στροφές» στην επιστημολογία, την τεχνολογία και τις κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες συνδέονται με τη μετάβαση στο *ερμηνευτικό* παράδειγμα, ήταν ήδη σε εξέλιξη. Η αφηγηματική στροφή όμως, πιο συγκεκριμένα, πυροδοτήθηκε από τη ζωηρή

---

<sup>3</sup> Όπως παρατίθεται από Kramp (2004).

ανταλλαγή απόψεων γύρω από τη σημασία των ιστοριών που έχουν να πουν οι άνθρωποι, από και για τη ζωή τους (Clandinin, 2006· Clandinin & Rosiek, 2006).

Σύμφωνα με την Sandelowski (1991, σελ. 161), την εποχή εκείνη, επιστήμονες προερχόμενοι από διάφορα πεδία (βλ. Polkighorne, 1988· Bell, 1988· Heilbrun, 1988) «ξανα-ανακαλύπτουν την αφηγηματική φύση του ανθρώπου». Η ίδια χαρακτηρίζει τη στροφή αυτή ως μια στιγμή-κλειδί στην έρευνα, η οποία συνδέεται με τον επαναπροσδιορισμό του ανθρώπου ως *αφηγητή*. Η Sandelowski μιλάει για *επανανακάλυψη* και *επανα-προσδιορισμό*, καθώς τα ίδια τα «αφηγήματα δεν ήταν κάτι καινούριο στον χώρο των κοινωνικών επιστημών». Σύμφωνα με τον Mattos (2009), οι ρίζες της τάσης προς τα αφηγήματα πηγαίνουν πίσω μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ακουμπούν στις ιδέες του Αμερικανού ψυχολόγου και φιλόσοφου της Κοινωνιολογικής Σχολής του Σικάγο W. James (1890), ο οποίος είχε κάνει αναφορά σε δύο τρόπους σκέψης, τον *παραδειγματικό* και τον *αφηγηματικό*.

Η αξιοποίηση των αφηγημάτων στην ποιοτική έρευνα έχει συνδεθεί και με τη μεθοδολογική παράδοση της *Αφηγηματολογίας* (Narratology -Connelly & Clandinin, 1990· Clandinin, 2006· Clandinin, 2016). Η Αφηγηματολογία έχει αποτελέσει ένα ευρύ πεδίο με πολλά παρακλάδια, που συνδέεται με τη θεωρία και τη μελέτη των αφηγημάτων και των αφηγηματικών δομών (Culler, 2001). Η Αφηγηματολογία (Narratology), σύμφωνα με τον Bal (2009, σελ. 3), παραπέμπει σε «...ένα σύνολο θεωριών σχετικών με αφηγήματα, αφηγηματικά κείμενα, εικόνες, θεάματα, γεγονότα και πολιτιστικά αντικείμενα, που 'λένε μια ιστορία'». Στον χώρο της Αφηγηματολογίας ξεχωρίζει αφενός η συμβολή του F. Stanzel (1979), για τον οποίο χαρακτηριστικό στοιχείο των αφηγημάτων αποτελεί η διαμεσολάβηση του αφηγητή, καθώς και εκείνη του T. Todorov (1969), στον οποίο αποδίδεται και ο ίδιος ο όρος Αφηγηματολογία (Narratology). Ο τελευταίος, μάλιστα, σημειώνει ως κύριο χαρακτηριστικό στοιχείο των αφηγημάτων το γεγονός ότι διαθέτουν χρονική δομή και αναδεικνύουν αλλαγές στις καταστάσεις.

Χρονικά, η στροφή προς τα αφηγήματα τοποθετείται στη δεκαετία του 1980, οπότε και σε διάστημα επτά ετών περίπου δημοσιεύονται μια σειρά από σημαντικά βιβλία<sup>4</sup> σε διαφορετικά πεδία και αναπτύσσεται μια οικολογία των ιδεών γύρω από τα

---

<sup>4</sup> Ο Monteagudo (2011, σελ. 296) αναφέρει ενδεικτικά στην *προφορική ιστορία* τον F. Ferrarotti (1981) και τον S.A. Thomson (1987), στην *ανθρωπολογία* τον C. Geertz (1988), στην *κοινωνιολογία* τους Bertaux & Kohli (1981), τον K. Plummer (1983) και τον N. Denzin (1989), στη *φιλοσοφία* τον P.

αφηγήματα και την αξιοποίησή τους στην έρευνα (Monteagudo, 2011). Ο Gergen (2015) επισημαίνει μεν τη δυσκολία να εντοπιστεί το ακριβές χρονικό πλαίσιο που συνέβη η στροφή αυτή, αλλά την τοποθετεί ξεκάθαρα στο γενικότερο πλαίσιο του *πολέμου των επιστημών*, που λάμβανε χώρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Πρόκειται για μια σειρά από προκλήσεις και έντονες συζητήσεις που πυροδότησε η υιοθέτηση εναλλακτικών, ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως για παράδειγμα η *φαινομενολογία* (phenomenology), οι *προσεγγίσεις του κριτικού φεμινισμού* (critical feminist approaches) ή η *θεσμική εθνογραφία* (institutional ethnography), απέναντι στις κυρίαρχες πρακτικές του θετικιστικού παραδείγματος (Bruce et al., 2016). Το 1997, οι Hinchman & Hinchman, στο βιβλίο που επιμελήθηκαν με τίτλο *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*, σημειώνουν ότι εκείνη ακριβώς τη χρονική στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη μια στροφή παραδείγματος που οδηγεί μακριά από τα επικρατούντα μοντέλα και υιοθετεί μια γλώσσα και μια προσέγγιση πιο ανθρωπιστική. Σε αυτό το κλίμα, υπογραμμίζουν ότι τα αφηγήματα έχουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο να παίζουν.

Μέσα στο διάστημα αυτό, ιδέες και θέσεις που εκφράστηκαν από θεωρητικούς και ερευνητές που προέρχονταν από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και είχαν καταπιαστεί με τα αφηγήματα και την αφηγηματικότητα, διαμόρφωσαν σταδιακά ένα νέο και αναδυόμενο παράδειγμα, που στηρίχθηκε στις κοινές αυτές θεωρήσεις (Monteagudo, 2011). Ανάμεσα σε άλλους, ο Fisher (1985) ξεχωρίζει για τη συμβολή τους στην κατεύθυνση αυτή τους *A. MacIntyre, R.J. Berstein, M. Heidegger, H.G. Gadamer* και τον *P. Ricoeur*, ενώ συνδέει με το αφήγημα και τη σκέψη του *M. Foucault* (βλ. Πίνακα 1.1). Η άνθηση αυτή ιδεών επέδρασε σημαντικά, έτσι ώστε να αναδυθούν σε πολλά διαφορετικά πεδία ανάλογες ερευνητικές προσεγγίσεις (Mattos, 2009), οι οποίες υιοθετούσαν ένα θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο, που στρεφόταν γύρω από την ιδέα και την πρακτική των αφηγημάτων (Jeong-Hee, 2015) και νομιμοποιούσαν τις ιστορίες των συμμετεχόντων στην έρευνα ως πηγές εμπειρικής γνώσης (Bruce et al., 2016).

---

Ricoeur (1984), στην *εκπαίδευση* τους Goodson & Ball (1985) και τον G. Pineau (1989) και στις *ανθρωπιστικές επιστήμες* τον D. Polkinghorne (1988).

<p><b>A.MacIntyre</b></p> <hr/>	<p>Ο <b>MacIntyre</b> (1981) είναι ο μόνος από τους αναλυτικούς και μετα-αναλυτικούς φιλοσόφους που δεν παραμέλησε την ιδέα του αφηγήματος. Ξεκάθαρα υποστηρίζει την αφηγηματική πλευρά της ανθρώπινης διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων και δράσης, έχοντας εκφράσει τη θέση ότι <i>«το βασικό είδος για τον χαρακτηρισμό των ανθρώπινων δράσεων είναι το θεατρικό, δραματικό αφήγημα»</i> (MacIntyre, 1981, σελ. 194 &amp; 200).</p> <p style="text-align: right;"><b>Fisher, 1985, σελ. 352-353</b></p>
<p><b>R. J. Bernstein</b></p> <hr/>	<p>Ο <b>Bernstein</b> (1983), ο οποίος συγκαταλέγεται στους μετα-αναλυτικούς φιλοσόφους, σημειώνει ότι στη σύγχρονη κατάσταση σκέψης υπάρχει η ανάγκη να πάμε πέρα από τον θετικισμό και τον ρελατιβισμό. Ως λύση στο πρόβλημα αυτό, προτείνει ότι <i>«...θα πρέπει να διαμορφώσουμε κοινότητες που θα χαρακτηρίζονται από δι-υποκειμενικές πρακτικές, ελευθερία, προθυμία να μιλήσουμε και να ακούσουμε, διάλογο και μια δέσμευση στην πειθώ με βάση τον ορθολογισμό»</i> (Bernstein, 1983, σελ. 226).</p> <p style="text-align: right;">Fisher, 1985, σελ. 354</p>
<p><b>M.Heidegger</b></p> <hr/>	<p>Ιδιαίτερα χρήσιμη ήταν η θέση του Heidegger ότι ο άνθρωπος <i>«...είναι ένα ον σκεπτόμενο και διαλογιζόμενο»</i> (Heidegger, 1966, σελ. 47). Η θέση αυτή εκφράστηκε ως αντίθεση στην ιδέα ότι <i>«...ο άνθρωπος είναι, ή θα πρέπει να είναι, ένας υπολογιστικός διανοητής, κάποιος που υπολογίζει, ζυγίζει, μετράει - πιθανότητες, οφέλη και αποτελέσματα, αλλά δεν σκέφτεται το νόημα που βασιλεύει σε καθετί»</i> (Heidegger, 1966, σελ. 47).</p> <p style="text-align: right;">Fisher, 1985, σελ. 354</p>
<p><b>H.G.Gadamer</b></p> <hr/>	<p>Υπάρχουν πολλά στοιχεία στο έργο του Gadamer που εμπλουτίζουν το αφηγηματικό παράδειγμα. Η οντολογική προοπτική του για την ανθρώπινη δράση και η αντίληψή του για τη γλώσσα είναι δύο από αυτά που ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε. Για τη γλώσσα υποστηρίζει ότι <i>«... δεν είναι μια κατάκτηση του ανθρώπου στον κόσμο, μάλλον σε αυτή οφείλεται το γεγονός ότι ο άνθρωπος έχει κόσμο»</i> (Gadamer, 1982, σελ. 401). Η θέση του επίσης για τη</p>



	<p>στοιχειώδη φύση της επικοινωνίας συνδέεται με το αφήγημα: «<i>Η διαδικασία της επικοινωνίας, δεν είναι απλή δράση, μια στοχευμένη δραστηριότητα, ένα σύνολο σημείων μέσω των οποίων μεταδίδω τη θέλησή μου στους άλλους... Είναι μια ζωντανή διαδικασία, στην οποία βιώνεται το σύνολο που αποτελεί μια ζωή</i>». (Gadamer, 1982, σελ. 404).</p> <p>Fisher, 1985, σελ. 354</p>
<p><b>P. Ricoeur</b></p> <hr/>	<p>Τα γραπτά του Ricoeur ενημερώνουν και προωθούν το αφηγηματικό παράδειγμα. Ανάμεσα σε άλλα, σημαντική συμβολή έχει το κείμενό του <i>The Narrative Function</i> (1983). Εκεί, για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι «...το είδος ζωής στο οποίο ανήκει ο αφηγηματικός λόγος είναι η ίδια η ιστορική μας συνθήκη» και ότι «...όλα τα αφηγήματα με μια έννοια είναι ένα <i>referential claim</i>» (1983, σελ. 289).</p> <p>Fisher, 1985, σελ. 355</p>
<p><b>M. Foucault</b></p> <hr/>	<p>Ο Foucault, μέσα από τις μελέτες του, επιθυμώντας να βάλει στην άκρη όχι μόνο τα υποκείμενα, αλλά και την παράδοση, την ανάπτυξη, την εξέλιξη, το πνεύμα, το βιβλίο, το έργο ως σύνολο, και προσπαθώντας να δώσει τη δική του οπτική για την αλήθεια (1972, 1973, 1977, 1978), συμβάλλει στη διερεύνηση της σχέσης του αφηγηματικού παραδείγματος και της ανθρωπιστικής σκέψης. Ανάμεσα στους προβληματισμούς που εκφράζει είναι και η σκέψη ότι «... θεωρώ, αν και δεν είμαι απόλυτα σίγουρος, ότι δεν υπάρχει σχεδόν καμία κοινωνία χωρίς τα μεγάλα αφηγήματά της, ειπωμένα, ξαναειπωμένα και μεταλασσόμενα» (Foucault, 1972, σελ. 220).</p> <p>Fisher, 1985, σελ. 356</p>

**Πίνακας 1.1** *Ιδέες θεωρητικών που συνέβαλαν στη διαδρομή σκέψης του αφηγηματικού παραδείγματος. Σύνθεση και προσαρμογή από Fisher (1985, σελ. 352-356).*

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο αυτών των επιστημολογικών και μεθοδολογικών ανανεώσεων που οδήγησαν στο αφηγηματικό παράδειγμα, ξεχωριστή είναι η

παρουσία και συμβολή του γνωστικού ψυχολόγου J. Bruner (Monteagudo, 2011). Ο Bruner είχε μεγάλη συνεισφορά στο να καθιερώσει την αφηγηματική έρευνα ως μια *νόμιμη* μορφή παραγωγής γνώσης στις κοινωνικές επιστήμες και δικαίως θεωρείται ως ένας από τους πρωτοπόρους υποστηρικτές του αφηγηματικού παραδείγματος (Monteagudo, 2011). Μίλησε για τις δύο μορφές σκέψης ή γνώσης που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι κατά την κατανόηση της αλήθειας και της πραγματικότητας: την *παραδειγματική* (paradigmatic) ή *λογική-επιστημονική* (logical-scientific) και την *αφηγηματική* (narrative) (Monteagudo, 2011· Jeong-Hee, 2015). Τοποθέτησε στο επίκεντρο της συζήτησης γύρω από τα αφηγήματα τη σημασία που μπορεί να έχει η προσωπική αλήθεια και η υποκειμενική άποψη (Chan, 2012). Αν και επιδίωξε να αναδείξει τη σημασία της αξιοποίησης των αφηγημάτων στην έρευνα, ο Bruner υπογράμμισε με emphaticό τρόπο ότι οι δύο αυτές μορφές σκέψης ή γνώσης κατά την κατανόηση της αλήθειας και της πραγματικότητας είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, συμπληρώνουν η μία την άλλη και δεν μπορεί καμία από τις δύο να αντικαταστήσει ή να απορρίψει την άλλη (Chan, 2012).

### **1.1.2. Η εξάπλωση του αφηγήματος στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: διαφορετικές προσεγγίσεις**

Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις αναγνωρίζονται εδώ και αρκετά χρόνια ως κατάλληλες και θεμιτές προσεγγίσεις στον χώρο της ποιοτικής έρευνας (Coulter, Michael & Pounor, 2007) και έχουν θεωρηθεί εγγενές κομμάτι του ερμηνευτικού παραδείγματος (Squire, Andrews & Tamboukou, 2013). Στο πλαίσιο της γενικότερης μετατόπισης του ενδιαφέροντος από το κυνήγι της *αλήθειας* στην ερμηνεία της *εμπειρίας*, τα αφηγήματα σταδιακά απέκτησαν σημαντική υποστήριξη, καθώς η ενδιαφέρουσα και συναρπαστική φύση τους έκανε τις σχετικές προσεγγίσεις ιδιαίτερα δημοφιλείς (Kramp, 2004). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξει εξάπλωση της ιδέας και πρακτικής των αφηγημάτων σε μια σειρά από ερευνητικά πεδία, όπως η κοινωνιολογία, η ιστορία, η ανθρωπολογία, η λαογραφία και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Esin, 2011).

Ένα στοιχείο που έχει επισημανθεί σε σχέση με την εξάπλωση των διαφόρων αφηγηματικών προσεγγίσεων είναι ότι ακολούθησαν πολλές διαφορετικές διαδρομές και ενσωμάτωσαν ποικίλα χαρακτηριστικά, όπως *πραγματιστικά* (realist), *μοντερνιστικά* (modernist), *μεταμοντέρνα* (postmodern) και *εποικοδομιστικά*

(constructionist), με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συμφωνία ως προς μία κεντρική προσέγγιση σε σχέση με την έρευνα που βασίζεται, μελετά και αξιοποιεί αφηγήματα (Clandinin, 2006). Στη διαπίστωση αυτή καταλήγουν και οι Livholts & Tamboukou (2015), σημειώνοντας ότι δεν έχει διαμορφωθεί μία κύρια προσέγγιση, με βάση την οποία θα πρέπει να εφαρμόζεται η αφηγηματική έρευνα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες.

Ο όρος *αφήγημα* (narrative) φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκε χωρίς διαφοροποίηση στο νόημα και τη χρήση του, ενώ ο όρος *Αφηγηματική Έρευνα* (Narrative Research<sup>5</sup>) συναντάται σε μια πληθώρα ερευνητικών κειμένων, άρθρων και βιβλίων, έχοντας υιοθετηθεί από ένα μεγάλο αριθμό σύγχρονων δυτικών ερευνητών (Squire, Andrews & Tamboukou, 2013). Η εξάπλωση που σημειώθηκε, πήρε τέτοιες διαστάσεις που «δίνει την εντύπωση ότι κατά κάποιον τρόπο κάνουν όλοι οι ερευνητές στις κοινωνικές επιστήμες αφηγηματική έρευνα» (Squire, Andrews & Tamboukou, 2013, σελ. 1). Οι έρευνες, όμως, που τοποθετούνται στο φάσμα των αφηγηματικών αντλούν από διαφορετικά θεωρητικά και επιστημολογικά πλαίσια και εμφανίζουν μεγάλες διαφορές ως προς τον τρόπο προσέγγισης που ακολουθούν (Riessman & Quinney, 2005 · Moen, 2006· Livholts & Tamboukou, 2015).

Η Riessman σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιήσει τις διάφορες αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις, τις παρομοιάζει με ένα συνεχές, που (2008, σελ. 6):

- στο ένα άκρο του θα βρίσκαμε τη στενή και αρκετά περιοριστική οπτική των κοινωνικών γλωσσολόγων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν το αφήγημα ως *μια μονάδα λόγου*, τοπικά επικεντρωμένη και χρονικά οργανωμένη, που προκύπτει ως απάντηση της συμμετέχουσας σε μία μόνο ερώτηση της ερευνήτριας
- στο άλλο άκρο του θα βρίσκαμε την υιοθέτηση αφηγηματικών προσεγγίσεων από τα πεδία της ανθρωπολογίας και της κοινωνικής ιστορίας: εκεί τα αφηγήματα έχουν άλλο εύρος και μπορεί να αφορούν σε *ολόκληρες ιστορίες ζωής*, που συντίθενται από διάσπαρτα νήματα από συνεντεύξεις, έγγραφα και παρατηρήσεις

---

<sup>5</sup> Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε μια σειρά από άρθρα και βιβλία που πραγματεύονται θέματα σχετικά με τις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιούν τον όρο *Narrative Research*, όπως τις/ τους: Andrews, Squire & Tamboukou (2013), Bruce et al. (2016), Carless & Douglas (2017), Moen (2006), . Polkinghorne (2007), Riessman & Quinney (2005), Squire et al. (2014), Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber (1998). Josselson (2006), Salmon & Riessman (2008), Lewis & Adeney (2014), Goodson, Loveless & Stephens (2013).

- στη μέση του συνεχούς αυτού, θα βρίσκαμε τις αφηγηματικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία και την ψυχολογία, όπου τα αφηγήματα προκύπτουν από μία ή περισσότερες ερευνητικές συνεντεύξεις ή θεραπευτικές συνομιλίες και αφορούν σε μακροσκελή κομμάτια λόγου ή εκτεταμένες αναφορές/ εκθέσεις ζωής

Στην πρώτη περίπτωση, κυριαρχεί το μοντέλο του W. Labov (βλ. ενδ. 1972· 1982· 1997), ο οποίος αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα στο είδος αυτό έρευνας. Οι προσεγγίσεις που υιοθετούν την οπτική των κοινωνικών γλωσσολόγων και το «λαμποβιανό» μοντέλο εστιάζουν κατά βάση στα γεγονότα και σε δομικές αναλύσεις των αφηγημάτων (Tamboukou, 2016).

Στη δεύτερη περίπτωση προσεγγίσεων, σύμφωνα με την Tamboukou (2016), ξεχωρίζει η ερευνητική παρουσία της Riessman (βλ. ενδ. 1990· 1993· 2000· 2008). Η ίδια η Riessman (2008), ως παράδειγμα της ερευνητικής αντίληψης στο πεδίο της εθνογραφίας, ξεχωρίζει τη δημιουργική παρουσία της B. Myerhoff (βλ. ενδ. 1976· 1980), ενώ στον χώρο που κινούνται οι προσεγγίσεις της τρίτης περίπτωσης, αναφέρει ως παράδειγμα τον E. Mishler (βλ. ενδ. 1986· 1990· 1991· 2006) και την έρευνά του γύρω από θέματα που αφορούν στις τροχιές ανάπτυξης της ταυτότητας.

Ένα σημαντικό σημείο διαφοροποίησης των αφηγηματικών προσεγγίσεων αφορά στη λειτουργία και την αξιοποίηση του αφηγήματος στην ερευνητική διαδικασία, καθώς μέσα στα διάφορα πεδία βλέπουμε να συμβαίνει αυτό με διαφορετικούς τρόπους (Riessman, 2008). Η λειτουργία και η αξιοποίηση του αφηγήματος ερευνητικά εντοπίζεται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα, τα οποία πολλές φορές μπορεί και να επικαλύπτονται. Έτσι, συναντάμε στις διάφορες έρευνες τα αφηγήματα (Riessman, 2008, σελ. 6):

- *ως ιστορίες που λέγονται από τις συμμετέχουσες στην έρευνα (οι οποίες θεωρούνται οι ίδιες ερμηνευτικές)*
- *ως ερμηνευτικές εκθέσεις/ αναφορές που δημιουργούνται από την ερευνήτρια και οι οποίες βασίζονται σε συνεντεύξεις και σε παρατηρήσεις πεδίου (πρόκειται για μια ιστορία για τις ιστορίες) και*
- *ως το αφήγημα που η αναγνώστρια κατασκευάζει, αφού μελετήσει τα αφηγήματα των συμμετεχουσών και της ερευνήτριας*

Τα αφηγήματα είναι πάντα παρόντα με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις (Pinnegar & Daynes, 2007). Εντούτοις,

σύμφωνα με τον Moen (2006), μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πιο συχνά συνδέεται το αφήγημα μονομερώς με τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας.

## 1.2. Το αφήγημα στην έρευνα

### 1.2.1. Προσδιορίζοντας το αφήγημα

Οι αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις συγκροτούν ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται από την πολυπλοκότητα και την ασάφειά του (Tamboukou, 2016). Η ασάφεια αυτή, κατά ένα μεγάλο μέρος, έχει να κάνει με την κεντρική, για τις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις, έννοια του αφηγήματος. Όμως, οι διαφορετικοί ορισμοί που αποδίδονται σ' αυτό δημιουργούν δυσκολίες (Kim Jeong-Hee, 2015), τόσο στη θεωρητική πλαισίωση του πεδίου, όσο και στην ερευνητική διαδικασία καθεαυτή.

Το *αφήγημα*, δηλαδή '*narrative*' όπως συναντάται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, σύμφωνα με το Oxford Learner's Dictionary<sup>6</sup>, ορίζεται ως «*μια περιγραφή γεγονότων*» (a description of events) και δίνεται ως συνώνυμο της λέξης *ιστορία* (story). Αντίστοιχα, στο Cambridge Dictionary<sup>7</sup> ορίζεται ως «*μια ιστορία ή μια περιγραφή μιας αλληλουχίας γεγονότων*» (a story or a description of a series of events).

Ετυμολογικά, σύμφωνα με το Online Etymology Dictionary<sup>8</sup>, ο όρος προέρχεται από το λατινικό ρήμα *narrare*: «*λέγω, διηγούμαι, εξιστορώ, εξηγώ...*», ή στην κυριολεξία «*γνωρίζω σε κάποιον κάτι*», συνδεδεμένος με το επίθετο *gnarus*, προερχόμενο από τη ρίζα \**gno-* (= γνωρίζω). Πέρα, όμως, από τους ερμηνευτικούς ορισμούς και την ετυμολογική ανάλυση, εάν κάποιος διατρέξει τη βιβλιογραφία που συνδέεται με αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις, θα αντιληφθεί ότι συναντάται

---

<sup>6</sup> [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/narrative\\_1?q=narrative](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/narrative_1?q=narrative)

<sup>7</sup> <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/narrative>

<sup>8</sup> <https://www.etymonline.com/search?q=narrative>

πλήθος ορισμών (βλ. Πίνακας 1.2) του αφηγήματος, καθένας από τους οποίους έχει διαφορετική εστίαση ή αναδεικνύει διαφορετικά χαρακτηριστικά του.

Η σύνδεση γνώσης και λόγου, η οποία διαφαίνεται και στην παραπάνω ετυμολογική ερμηνεία, συναντάται σε ορισμούς που αποδίδονται στο αφήγημα. Η οπτική του Mishler (1986)<sup>9</sup> εστιάζει στη σύνδεση αυτή, σύμφωνα με την οποία «το αφήγημα είναι ένας τρόπος μετασχηματισμού της γνώσης σε λόγο». Ο ορισμός αυτός αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό ένα μοντέλο που αναδύθηκε στο πλαίσιο του στρουκτουραλισμού, κατά το οποίο το αφήγημα αποτελείται από δύο μέρη: «...την ιστορία και τον λόγο, όπου ο λόγος εμφανίζεται ως ο τρόπος αναπαράστασης αυτής της ιστορίας» (Tamboukou, 2016, σελ. 41).

Crites, 1971, όπως παρατίθεται από Hinchman & Hinchman (1997, σελ. 1)	<i>«Το αφήγημα, όπως η μουσική, είναι ένα είδος πολιτισμού που αντανακλά την ύπαρξή μας ως χρονικά όντα».</i>
Sandelowski, 1991, σελ. 162	<i>«Το αφήγημα... ένα αλληλεπιδραστικό και ερμηνευτικό προϊόν...»</i>
Tamboukou, 2015, σελ. 37	<i>«...ο κόσμος είναι γεμάτος αφηγήματα που όχι μόνο περιμένουν να ειπωθούν, αλλά ακόμη να γραφτούν, να διαβαστούν και να ξαναδιαβαστούν»</i>
Barthes, 1982, σελ. 252, όπως παρατίθεται από Sandelowski (1991)	<i>«Τα αφηγήματα έχουν πολλές μορφές. Ακούγονται, βλέπονται και διαβάζονται: λέγονται, παρουσιάζονται, ζωγραφίζονται, πλάθονται και γράφονται... είναι παρόντα σε κάθε ηλικία, σε κάθε τόπο, σε κάθε κοινωνία... απλά υπάρχουν, όπως η ίδια η ζωή».</i>
Didion, 1961,	<i>«Το αφήγημα γεμίζει το κενό ανάμεσα σε 'αυτό</i>

<sup>9</sup> Όπως παρατίθεται από Sandelowski, 1991, σελ. 162.

όπως παρατίθεται από Cramp (2004)	<i>που συνέβη' και 'αυτό που σημαίνει'».</i>
Clandinin, 2006, σελ. 51	<i>«Η αλήθεια για τα αφηγήματα είναι ότι είναι όλα όσα είμαστε».</i>
Peterson & Langleir, 2006, όπως παρατίθεται από Smith (2007, σελ. 394)	<i>«Το αφήγημα είναι μια επικοινωνιακή πρακτική, μια συμπεριφορά του ανθρώπινου σώματος».</i>
Connelly & Clandinin, 1990, σελ. 2	<i>«Το αφήγημα είναι μια θεμελιώδης δομή της ανθρώπινης εμπειρίας... με ολιστική ποιότητα».</i>  <i>«Τα αφηγήματα είναι ένας τρόπος χαρακτηρισμού των φαινομένων της ανθρώπινης εμπειρίας».</i>
Hart, 2002, σελ. 141	<i>«... το αφήγημα χρησιμοποιεί εξιστορημένη γνώση σε μια προσπάθεια να δώσει νόημα σε τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο κι επικοινωνούν αυτή την αντίληψη σε άλλους»</i>
Ricoer, 1980, όπως παρατίθεται από Hinchman & Hinchman (1997, σελ. 10 και σελ. 12)	<i>«Το αφήγημα είναι μια σύνθεση του ανομοιογενούς στην οποία ανόμοια στοιχεία του ανθρώπινου κόσμου- παράγοντες, στόχοι, μέσα, αλληλεπιδράσεις, καταστάσεις, μη αναμενόμενα αποτελέσματα, απρόσμενα αποτελέσματα κλπ. - συγκεντρώνονται και εναρμονίζονται».</i>  <i>«Το αφήγημα είναι μια σημασιολογική καινοτομία με την οποία κάτι νέο έρχεται στον κόσμο με τη μορφή της γλώσσας. Αντί να περιγράφει τον κόσμο, τον ξανά-περιγράφει».</i>

**Πίνακας 1.2.** Διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας «αφήγημα».

Ο χρόνος, ή η *χρονικότητα* (temporality), είναι ένα άλλο κεντρικό στοιχείο που μπορεί κανείς να εντοπίσει σε σχετικούς ορισμούς, με την έννοια ότι τα αφηγήματα παρουσιάζουν την ανθρώπινη εμπειρία μέσα από χρονικές ακολουθίες γεγονότων. Σύμφωνα με την Sandelowski (1991, σελ. 162), τα αφηγήματα «*γίνονται κατανοητά ως ιστορίες που περιλαμβάνουν μια χρονική σειρά γεγονότων και μια προσπάθεια να βγει κάτι από αυτά τα γεγονότα: να προσφέρουν ή να συμβολίσουν τις εμπειρίες των ατόμων που αφορούν, με έναν προσωπικό και πολιτισμικά συνεκτικό και εύλογο τρόπο*». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός των Hinchman & Hinchman (1997, σελ. 12): «*Τα αφηγήματα στις ανθρωπιστικές επιστήμες πρέπει να ορίζονται ως λόγοι, με μια ξεκάθαρη ακολουθία που συνδέει τα γεγονότα με έναν σημαντικό τρόπο για ένα συγκεκριμένο κοινό, κι έτσι προσφέρουν ιδέες για τον κόσμο και/ ή τις εμπειρίες των ανθρώπων γι' αυτόν*».

Πέρα από τη χρονικότητα, όμως, ως χρονική δομή, βλέπουμε στους δύο παραπάνω ορισμούς να δίνεται έμφαση και στα νοήματα που μεταφέρουν τα αφηγήματα. Εκεί τοποθετείται και η διαφοροποίηση του αφηγήματος από την έννοια του *χρονικού*. Το χρονικό είναι ένα χρονολογημένο αρχείο γεγονότων, όπου η σύνδεση μεταξύ των γεγονότων δεν είναι εμφανής και αποσιωπάται (Connelly & Clandinin, 1990). Είναι το *αφηγηματικό νόημα* εκείνο το στοιχείο-κλειδί που μετατρέπει ένα χρονικό σε αφήγηση (Connelly & Clandinin, 1990), καθώς εξηγεί κάθε εμπειρία, κάθε μεμονωμένο γεγονός, σε σχέση με το σύνολο των γεγονότων (Tamboukou, 2016).

Πώς, όμως, διαμορφώνεται και προκύπτει το αφηγηματικό νόημα σε ένα αφήγημα; Μέσα από τον παρακάτω ορισμό του Bal (2009, σελ. 9), διακρίνεται ένα ακόμη βασικό στοιχείο του αφηγήματος: «*Ένα αφηγηματικό κείμενο είναι μια ιστορία που 'λέγεται', μεταφέρεται στους αποδέκτες, και αυτή η αφήγηση απαιτεί ένα μέσο, (...) έναν παράγοντα που θα συνδέσει και θα εκφράσει τα σύμβολα της αφήγησης. Είναι ο παράγων που τεχνικά ονομάζεται 'αφηγήτρια'*». Βασικό στοιχείο του αφηγήματος και παράγοντας-κλειδί σε σχέση με το αφηγηματικό νόημα, λοιπόν, φαίνεται να είναι η *αφηγήτρια*, το πρόσωπο που αφηγείται. Ανατρέχοντας στην ετυμολογία της λέξης *αφήγηση* στην αρχαία ελληνική, βλέπουμε ότι το δεύτερο συνθετικό της είναι το ρήμα «*ήγέομαι/ ήγοῦμαι*», που, σύμφωνα με την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα<sup>10</sup>, σημαίνει «*οδηγώ/ προπορεύομαι στο δρόμο/ κατευθύνω*». Εξ αυτού, φαίνεται ότι ιστορικά η αφήγηση δεν νοούνταν ως μια ουδέτερη παράθεση γεγονότων, αλλά ως

---

<sup>10</sup> [https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/tools/lexicon/lemma.html?id=119](https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/lexicon/lemma.html?id=119)



μια πορεία εξιστόρησης, όπου η αφηγήτρια έχει συγκεκριμένο ρόλο που καθοδηγεί τη διαδικασία. Ο Schmid (2010) έχει υπογραμμίσει τη σημασία που παίζει η αφηγήτρια στο αφήγημα, υποστηρίζοντας ότι ένα αφήγημα αποκαλύπτει μια πραγματικότητα, όπως αυτή διαθλάται μέσα από το πρίσμα της αφηγήτριας.

Ο ρόλος αυτός της αφηγήτριας είναι ένα στοιχείο που μας βοηθά και στη διάκριση της έννοιας του *αφηγήματος* από την έννοια της *ιστορίας* (story), των οποίων οι όροι βλέπουμε συχνά να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Η Sandelowski (1991, σελ. 162), θέλοντας να διακρίνει τις δύο έννοιες, σημειώνει ότι «*τα αφηγήματα τα συνθέτει μια ιστορία που περιλαμβάνει δράσεις, γεγονότα, χαρακτήρες, περιβάλλοντα, λόγο ή σενάριο - τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνείται. Τα ίδια στοιχεία μιας ιστορίας μπορεί αντίστοιχα να καταλήξουν σε μια ποικιλία αφηγημάτων*». Βλέπουμε δηλαδή ότι, γύρω από μια ιστορία, μπορούν να προκύψουν πολλά διαφορετικά αφηγήματα, κι αυτό, γιατί κάθε χαρακτήρας που μπορεί δυνητικά να αφηγηθεί και που συμμετέχει (ή και όχι) σε μια ιστορία, μπορεί να παράγει κι ένα διαφορετικό αφήγημα γύρω από αυτήν, έχοντας βιώσει και ερμηνεύσει τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο. Η ιστορία δηλαδή είναι αυτό που μεταφέρει, σημαίνει ή παρουσιάζει ένα αφήγημα (Fludernick, 2009).

Το αφήγημα, επομένως, παρουσιάζεται ως μια ερμηνευτική κατασκευή της αφηγήτριας (Kramp, 2004), όπου το νόημα προκύπτει από την ερμηνεία που η ίδια δίνει στις βιωμένες εμπειρίες της (Hart, 2002). Έτσι, δεν αφορά μόνο στη δράση και την εμπειρία, αλλά και στον εαυτό που δρα, βιώνει κι ερμηνεύει (Hinchman & Hinchman, 1997).

Τα νοήματα που παράγονται κι εκφράζονται μέσα από το αφήγημα, συνδέονται και με μια ακόμη διάσταση του αφηγήματος: την *κοινωνικότητα* (sociality) (Tamboukou, 2016). Η διάσταση αυτή έχει να κάνει με την προοπτική αφήγησης του αφηγήματος σε ένα συγκεκριμένο κοινό από την αφηγήτρια, καθώς η αφήγηση, ως λειτουργία, είναι μια κοινωνική δραστηριότητα (Hinchman & Hinchman, 1997). Η αφηγήτρια κατά την δόμηση του αφηγήματος, καθώς ερμηνεύει τις εμπειρίες και κατασκευάζει το αφηγηματικό νόημα, καθοδηγείται από μια αίσθηση σκοπού, μια *αφηγηματική πρόθεση* (Connelly & Clandinin, 1990), και επιθυμεί να παρουσιάσει τη βιωμένη εμπειρία με έναν τρόπο που να έχει νόημα για το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται κάθε φορά (Tamboukou, 2016).

Ο ορισμός της M. Fludernick (2009, σελ. 10-11) δίνει μια συνολική εικόνα του αφηγήματος και το περιγράφει ουσιαστικά σαν ένα παράθυρο στους κόσμους των

άλλων και στις εμπειρίες τους: «Ένα αφήγημα αποτελεί την αναπαράσταση ενός πιθανού κόσμου μέσω ενός γλωσσικού ή/ και οπτικού μέσου, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκονται μία ή και περισσότερες ανθρωπόμορφες πρωταγωνίστριες, οι οποίες είναι υπαρξιακά εξαρτώμενες από μια χρονική και χωρική αίσθηση και οι οποίες (κατά βάση) δρουν στοχευμένα (δράση και σεναριακή δομή). Είναι η εμπειρία αυτών των πρωταγωνιστριών στην οποία εστιάζουν τα αφηγήματα, επιτρέποντας στις αναγνώστριες να κάνουν βουτιά σε έναν διαφορετικό κόσμο και στις ζωές των πρωταγωνιστριών».

### 1.2.2. Η σημασία του αφηγήματος στην έρευνα

Τα αφηγήματα ήταν και είναι παρόντα στην καθημερινή ζωή των ατόμων, ή, όπως αναφέρει και η Greene (Noddings, Witherell & Greene, 1991, σελ. 1)<sup>11</sup>, «οι ήχοι των αφηγήσεων είναι παντού». Τα άτομα κουβαλούν ιστορίες: αυτές παραμένουν ανενεργές και περιμένουν την περίσταση που θα κάνει τα άτομα να τις αφηγηθούν, έτσι ώστε να ειπωθούν, να γραφτούν, να ξαναειπωθούν, να διαβαστούν και να ξαναδιαβαστούν (Livholts & Tamboukou, 2015). Οι άνθρωποι αφηγούνται από τη φύση τους και, μέσα από τις αφηγήσεις τους, κατασκευάζουν νοήματα στη ζωή τους (Andrews et al., 2000). Με αυτή την έννοια, η αφήγηση, ως διαδικασία, θεωρείται ως φυσικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Αν δεχτούμε τον ισχυρισμό ότι οι άνθρωποι είναι αφηγητές και ότι είναι «φτιαγμένες από ιστορίες» (Andrews et al., 2000), τότε, όπως επισημαίνουν και οι Livholts & Tamboukou (2015), οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στα αφηγήματα που έχουν να πουν οι άνθρωποι, κι αυτό πρέπει να γίνει με εμφατικό τρόπο.

Η αφηγηματική φύση του ανθρώπου προσδίδει στις αφηγηματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις εγγενή αξία. Κι αυτό, γιατί τα αφηγήματα μας βοηθούν σημαντικά «να περιγράψουμε, κατανοήσουμε κι ακόμη να εξηγήσουμε τις σημαντικές πτυχές του κόσμου» (Andrews, Squire & Tamboukou, 2013, σελ. 2). Για τις αφηγηματικές ερευνήτριες, «η ιστορία είναι η μία, αν όχι η θεμελιώδης, μονάδα που μπορεί να λογοδοτήσει για την ανθρώπινη εμπειρία», γι' αυτό και επιλέγουν να εντάξουν το

---

<sup>11</sup> Όπως παρατίθεται από Kramp (2004).

αφήγημα στην έρευνα, καθώς θεωρούν ότι οι ιστορίες που μας μεταφέρουν τα αφηγήματα μπορούν να ανοίξουν παράθυρα για να δούμε τις ζωές και τις εμπειρίες των ανθρώπων (Pinnegar & Daynes, 2006, σελ. 4).

Τα αφηγήματα προσφέρουν στην έρευνα μια οδό, μέσα από την οποία φωτίζονται νοήματα που δεν μπορούν να αποκαλυφθούν από παραδοσιακές μορφές έρευνας, γιατί μέσω των ιστοριών που μεταφέρουν και παρουσιάζουν, μας παρέχουν πρόσβαση στην εμπειρία της αφηγήτριας (Webster & Mertova, 2007). Η ξεχωριστή δυναμική των αφηγημάτων οφείλεται στο γεγονός ότι, στις ιστορίες που περιγράφουν, αποκαλύπτεται ο πλούτος της εμπειρίας που αποτελείται από προβλήματα, διλήμματα, αντιθέσεις και ανισορροπίες, στοιχεία τα οποία συνυφαίνονται με τη διάσταση του χρόνου (Monteagudo, 2011). Τα αφηγήματα δηλαδή, καθώς εντάσσονται στην έρευνα, συμβάλλουν σημαντικά σε αυτήν, προκαλώντας τους επιστήμονες να «δουν αυτό που έχουν μπροστά τους: ιστορίες...» (Sandelowski, 1991, σελ. 162), φέρνοντας έτσι την έρευνα πιο κοντά στην εμπειρία, και τελικά στην ίδια τη ζωή.

Ένα άλλο σημείο που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για τα αφηγήματα, είναι αυτό που περιγράφει ο Bruner (1986· 1990) για τη σύνδεσή τους με τη φαντασία και, επομένως, με την ανάδειξη μελλοντικών προοπτικών και εναλλακτικών. Ο Bruner ισχυρίζεται ότι, μέσα από τα αφηγήματα, τα άτομα όχι μόνο περιγράφουν και εξηγούν γεγονότα, αλλά έχουν την ευκαιρία να φαντάζονται και να κατασκευάζουν άλλους κόσμους και να προσπαθούν να τους κάνουν πραγματικότητα. Αυτή η προοπτική που δίνουν τα αφηγήματα στα άτομα, είναι απαραίτητο στοιχείο για τον μετασχηματισμό τόσο των ίδιων, όσο και των κοινωνικών πλαισίων και δομών, το οποίο και μπορεί να ανοίξει ένα σημαντικό παράθυρο στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών (Monteagudo, 2011).

Όμως, παρά τη δυναμική των αφηγημάτων, σύμφωνα με τον Bruner, για πολύ καιρό υπήρξε εμμονή για λογικές επιστημονικές μορφές γνώσης, μαζί με άγνοια, αδιαφορία και, κυρίως, έλλειψη ενδιαφέροντος για το αφήγημα (Monteagudo, 2011). Γι' αυτό και ο ίδιος προσπάθησε να συμβάλει στην αναγνώριση της σημασίας του αφηγήματος για την έρευνα, θεωρώντας ότι τόσο το αφήγημα, όσο και η αφήγηση ως διαδικασία, είναι αναγκαίο να συνδεθούν με την έρευνα, παρά τις δυσκολίες που αυτό μπορεί να συνεπάγεται (Monteagudo, 2011).

### 1.2.3 Κριτική για το αφήγημα στην έρευνα

Η αξιοποίηση των αφηγημάτων στην έρευνα έχει δεχτεί έντονη κριτική. Αυτή αγγίζει πολλά σημεία, εστιάζεται, όμως, κατά κύριο λόγο στη νομιμοποίηση και την εγκυρότητα των αφηγηματικών προσεγγίσεων (Conle, 2001). Μέσα σε μια ερευνητική κοινότητα, η οποία στηρίχθηκε και στηρίζεται κατά βάση στο θετικιστικό παράδειγμα (Pinnegar & Daynes, 2006), οι αφηγηματικές προσεγγίσεις τοποθετήθηκαν πολύ κοντά στο μυθιστόρημα και τη μυθοπλασία, με αποτέλεσμα να έχει αμφισβητηθεί η νομιμοποίησή τους και να χαρακτηριστούν ως έρευνες που βασίζονται στην τέχνη (arts-based researchs<sup>12</sup> - Conle, 2000). Οι ίδιες οι ερευνήτριες που υιοθετούν αφηγηματικές προσεγγίσεις έχουν αναγνωρίσει αυτόν τον κίνδυνο. Ο P. Hart (2002), έχοντας βρεθεί αντιμέτωπος με την πιθανότητα να παρασυρθεί από τον μύθο, περιγράφει: «... αν και η αφήγηση μας επέτρεψε να διεισδύσουμε κάτω από αυτό που δείχνει η ανθρώπινη συμπεριφορά, να εξερευνήσουμε σκέψεις, συναισθήματα και προθέσεις (...), ήταν αρκετά εύκολο να υποκύψουμε στην αποπλανητική δύναμη του μύθου και της φαντασίας...».

Σύμφωνα με τους Connolly & Clandinin (1990), η μοναδική ικανότητα που έχουν τα αφηγήματα να μεταφέρουν την εμπειρία, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, μπορεί να αποτελεί το βασικό πλεονέκτημα των αφηγηματικών προσεγγίσεων, αλλά την ίδια στιγμή μπορεί να αποδειχθεί και το τρωτό τους σημείο. Κι αυτό γιατί η βασική ένσταση που έχει εκφραστεί, αφορά στην απόδοση της αφηγηματικής αλήθειας και στον τρόπο με τον οποίο αυτή συνδέεται με την αξιοπιστία των δεδομένων, τη σημασία τους και τις προθέσεις της ερευνήτριας και των συμμετεχουσών στην έρευνα (Conle, 2000· Conle, 2001· Hart, 2002). Η C. Conle (2000), εστιάζοντας επίσης στο θέμα της απόδοσης της αφηγηματικής αλήθειας, καταγράφει τον κίνδυνο για κατασκευασμένα από την ερευνήτρια αφηγήματα που παρουσιάζονται ως τυπικές περιπτώσεις προς γενίκευση και λειτουργούν ως στερεότυπα.

Ένα ακόμη σημείο κριτικής που καταγράφεται, έχει να κάνει με τη δημιουργία από τις ερευνήτριες καλογραμμένων αφηγημάτων, με λογοτεχνικά στοιχεία και

---

<sup>12</sup>Ως arts-based research (Barone & Eisner, 2011) καταγράφεται η προσπάθεια αξιοποίησης μορφών σκέψης και αναπαράστασης που παρέχουν οι τέχνες ως μέσο έρευνας. Ο όρος εισάγεται για πρώτη φορά το 1993 σε ένα εκπαιδευτικό γεγονός στο Πανεπιστήμιο Stanford (Barone & Eisner, 2011, σελ. ix).

μυθιστορηματικό χαρακτήρα, τα οποία επιδιώκουν τον εντυπωσιασμό (Conle, 2001). Κάτι τέτοιο, όμως, βρίσκεται ενάντια στις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις και δεν είναι αποδεκτό, καθώς δεν μπορεί κάποια ερευνήτρια που λειτουργεί με τέτοιο προσανατολισμό να υπηρετεί τις κοινωνικές επιστήμες (Conle, 2001). Ο Hart (2002, σελ. 24), μάλιστα, τοποθετείται αυστηρά στο θέμα αυτό ως εξής: «*Κάποια που επίτηδες δημιουργεί ένα μυθιστορηματικό αφήγημα, δεν είναι ικανή για να θεωρείται αφηγηματική ερευνήτρια*».

Αντίστοιχα, καταγράφεται (Connolly & Clandinin, 1990) και η περίπτωση της αλλοίωσης των αφηγημάτων από τις ερευνήτριες, τα οποία παρουσιάζονται με τρόπο, ώστε στο τέλος να υπάρχει πάντα η κάθαρση. Πρόκειται για αφηγήματα που έχουν υποστεί επεξεργασία καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, με κατεύθυνση ώστε να υπάρχει ένα καλό τέλος: αυτό που, σύμφωνα με τον Spence (1986), αποκαλείται *αφηγηματική εξομάλυνση*<sup>13</sup>.

Ορισμένες ερευνήτριες στέκονται στη διαδικασία της ανάλυσης στις αφηγηματικές προσεγγίσεις. Η Riessman (2005), για παράδειγμα, επισημαίνει ότι η ανάλυση δεν μπορεί να παραβλέπεται, όταν τα αφηγήματα αποτελούν δεδομένα στις κοινωνικές επιστήμες. Κι αυτό, γιατί τα αφηγήματα δεν έχουν αυτονόητη αυταξία: χρειάζονται ανάλυση και ερμηνεία για να στηρίξουν τη θέση τους στην έρευνα.

Τα *ηθικά ζητήματα* είναι ένα ακόμη σημείο στο οποίο εφιστάται η προσοχή στις αφηγηματικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τους Clandinin et al. (2014) αυτά πρέπει να βρίσκονται στο κεντρικό σημείο του ενδιαφέροντος κάθε αφηγηματικής ερευνήτριας και να είναι παρόντα από την αρχή μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς αυτά θα κρίνουν και την ποιότητα της έρευνας. Είναι ανάγκη οι αφηγηματικές ερευνήτριες να βασίζονται σε μια ηθική, ως προς την ερευνητική πρακτική και την πολιτική που ακολουθούν, και να απαντούν σε συγκεκριμένα κριτήρια, έτσι ώστε να χτίζεται συστηματικά μια αξιόπιστη και, κυρίως, σταθερή και αδιαμφισβήτητη παράδοση στις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις (Clandinin et al., 2014). Αυτό, μάλιστα, γίνεται επιτακτική ανάγκη, αν αναλογιστεί κανείς ότι στις αφηγηματικές προσεγγίσεις υπάρχει μια ασάφεια σχετικά με τις ερευνητικές διαδικασίες, σε αντίθεση με άλλες ποιοτικές προσεγγίσεις, όπως οι φαινομενολογικές μελέτες, οι εθνογραφικές μελέτες ή οι μελέτες περίπτωσης, στις οποίες κατά βάση η μεθοδολογική πορεία καταγράφεται και παρουσιάζεται με λεπτομέρεια και αναλυτικά

---

<sup>13</sup> Όπως παρατίθεται από Connolly & Clandinin (1990).

(Moen, 2006). Η χαρτογράφηση όχι μόνο των αφηγηματικών φαινομένων, αλλά και των διαδικασιών της έρευνας, είναι η πραγματική πρόκληση για την ερευνήτρια που θα υιοθετήσει αφηγηματική μεθοδολογική προσέγγιση (Livholts & Tamboukou, 2015).

Τα ηθικά ζητήματα μεταφράζονται και σε μια σειρά κριτηρίων, τα οποία αντανakλούν τις αξίες της ερευνήτριας και με βάση αυτές διαμορφώνουν την ερευνητική πρακτική που ακολουθείται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (Hart, 2002). Χωρίς την καταγραφή αυτών των κριτηρίων, είναι πολύ εύκολο μια έρευνα με αφηγηματική προσέγγιση να χαρακτηριστεί ως αυθαίρετη και υποκινούμενη διαδικασία (Conle, 2000· Hart, 2002).

Η νομιμοποίηση και η εγκυρότητα είναι τα απαραίτητα στοιχεία που απομακρύνουν μια αφηγηματική ερευνήτρια από «*το μυθιστόρημα, την παράλογη φλυαρία και τα παιχνίδια εξουσίας*» (Conle, 2001, σελ. 24) κι αυτά μπορούν να υποστηριχθούν μόνο όταν η ερευνήτρια καταθέτει με ειλικρίνεια τα κίνητρα και τις προθέσεις της, ή παρουσιάζει αφηγήματα που εκπροσωπούν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκαν και είναι κατανοητά ως προς τα νοήματα και τις εμπειρίες που μεταφέρουν (Conle, 2001).

Αντίστοιχα, ο Hart (2002), αναφερόμενος στο θέμα της ποιότητας σε ερμηνευτικές μορφές ποιοτικής έρευνας, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται και οι αφηγηματικές προσεγγίσεις, τονίζει επίσης τη σημασία ύπαρξης ενδεδειγμένου ελέγχου ως προς τη μεθοδολογία. Όμως, από την άλλη πλευρά, απορρίπτει την υιοθέτηση έτοιμων λύσεων ως προς τα κριτήρια που θα εξασφαλίσουν την ποιότητα και τη νομιμότητα. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Clandinin et al. (2014) σημειώνουν ότι οι επιστημολογικές και οντολογικές δεσμεύσεις που οφείλουν να τηρούν όσοι καταπιάνονται με τις αφηγηματικές προσεγγίσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές, όμως υπογραμμίζουν ότι δεν πρέπει να δημιουργήσουν έναν μονόδρομο, ο οποίος θα περιορίζει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου ερευνητικού μεθοδολογικού πεδίου (Clandinin & Rosiek, 2006).

Σκεπτικότητα έχει εκφραστεί και για την υπέρμετρη εξάπλωση της ιδέας της αξιοποίησης των αφηγημάτων στην έρευνα. Η Riessman (1997), ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '90, μίλησε για την *τυραννία του αφηγήματος*, με την έννοια ότι έχει χρησιμοποιηθεί τόσο πολύ ο όρος αφήγημα στην έρευνα και έχει αποδειχθεί

υπερβολικά δημοφιλής, ώστε να σημαίνει «*οτιδήποτε και καθετί*»<sup>14</sup>. Η εξάπλωση του αφηγήματος και η πληθώρα αφηγηματικών δεδομένων αποτελούν κίνδυνο να απογυμνωθεί ο όρος αφήγημα από ένα μέρος, τουλάχιστον, της δυναμικής του (Craig, 2004). Το αφηγηματικό παράδειγμα στην έρευνα φαίνεται να έχει κερδίσει σημαντική θέση στην ακαδημαϊκή σκηνή (Spector-Mersel, 2010)· όμως, όπως φαίνεται από τα διάφορα σημεία κριτικής που αναφέρθηκαν παραπάνω, συνδέεται με εξίσου σημαντικές προκλήσεις, στις οποίες οφείλει να αντεπεξέλθει η αφηγηματική ερευνήτρια, για να νομιμοποιήσει την αξιοποίηση του αφηγήματος στην έρευνα που θα υλοποιήσει.

## 1.3 Αφηγηματικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτική έρευνα

### 1.3.1 Η αφηγηματική έρευνα στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Chan (2012), μια σειρά από ερευνήτριες και ερευνητές<sup>15</sup> έχουν χρησιμοποιήσει ερευνητικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν τις ιστορίες ζωής και τα αφηγήματα ως μέσο για να μελετήσουν ζητήματα γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όμως, αρχικά, οι ερευνήτριες του χώρου της εκπαιδευτικής έρευνας, προσπαθώντας να μην αλλοιώσουν την χρονική ποιότητα και την λεπτομέρεια του πλαισίου της έρευνάς τους, αξιοποίησαν το αφήγημα ως μια νέα μορφή αναπαράστασης των δεδομένων τους και, ταυτόχρονα, ως οδηγό που θα τους βοηθούσε να εξελίξουν την ερευνητική τους μεθοδολογική προσέγγιση (Fenstermacher, 1994)<sup>16</sup>.

Στη συνέχεια, η αξιοποίηση των αφηγηματικών προσεγγίσεων εξαπλώθηκε, καθώς τα αφηγήματα, που στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταφράζονται σε εμπειρίες σχολικής ζωής, εκπαίδευσης και μάθησης, φάνηκε ότι μπορεί να τροφοδοτήσουν την έρευνα

---

<sup>14</sup> Όπως παρατίθεται σε Riessman & Quinney (2005).

<sup>15</sup> O Chan (2012, σελ. 116) ενδεικτικά αναφέρει τους: Witherell & Noddings (1991), Miller (2005), Craig (2006), Carter (1993), Eisner (1988). Από τη δική μας ανασκόπηση, ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τους: Barkhuizen & Wette (2008), Chan (2012), Conle (2000, 2001), Hwang (2009), Tsui (2007), Johnson & Golombek (2002), Mattos (2009), Hart (2002), Huber et al. (2013), Clandinin et al. (2006), Kelley (2018), Melasalmi & Husu (2018), Monjelat & Lantz-Andersson (2020).

<sup>16</sup> Όπως παρατίθεται από Conle (2000).

της διδασκαλίας και της μάθησης με πλούσιο υλικό (Connelly & Clandinin, 1990), το οποίο φωτίζει τις διαφορετικές πτυχές του πολύπλοκου εκπαιδευτικού συστήματος και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Webster & Mertova, 2007). Σύμφωνα με τον Lyons (2007), τα αφηγήματα είχαν τη δυναμική και τη δυνατότητα να συλλαμβάνουν τις πολυπλοκότητες του συστήματος αυτού, το οποίο συχνά αποδεικνύεται χαώδες, αβέβαιο και απρόβλεπτο.

Η αξιοποίηση των αφηγημάτων, για μία σε βάθος κατανόηση της καθημερινής βιωμένης εμπειρίας, που σχετίζεται με την εκπαίδευση και τη μάθηση, άνοιξε νέες προοπτικές για την αναθεώρηση των πρακτικών που εφαρμόζονται, αλλά και για την αναθεώρηση της διδασκαλίας και της μάθησης από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί, ως ένας από τους κεντρικούς παράγοντες που έχει ρόλο - κλειδί στο πολύπλοκο σύστημα του τοπίου της εκπαίδευσης, υπήρξαν σημείο εστίασης στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, για ερευνήτριες που αξιοποίησαν αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Οι ιστορίες τους, όμως, δεν αξιοποιήθηκαν για να δημιουργηθούν θεωρητικά σχήματα ή απλά για να εξηγηθεί μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι η διδασκαλία και η μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης: αυτό που επιδίωξαν οι αφηγηματικές ερευνήτριες ήταν να τροφοδοτήσουν ένα γόνιμο διάλογο με τη σκέψη των εκπαιδευτικών, όπως αυτή αποτυπώνεται στα αφηγήματά τους μέσα από μια *απόσταξη περιπτώσεων* (Hart, 2002). Πρόκειται για μια πρόκληση που ο Hart (2002, σελ. 155) αποκαλεί *αναδρομική διαδικασία αποκάλυψης*. Είναι η πρόκληση να φτάσουν στην επιφάνεια σκέψεις, πράξεις, αλληλεπιδράσεις, που παρέμεναν σιωπηρές και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, να γίνουν συνείδηση και αντικείμενο αναστοχασμού (Hart, 2002· Coulter, Michael & Roynor, 2007).

Σε τέτοιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου η έμφαση δεν δίδεται στην αναζήτηση και επιβεβαίωση κανόνων και θεωριών σχετικών με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά εκκινούν και εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στην καθημερινή βιωμένη εμπειρία, αναδύεται αυτό που οι Connelly & Clandinin (1990) ονομάζουν *προσωπική πρακτική γνώση* των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνεται η εμπειρία μέσα από μια διαδικασία κατασκευής αφηγημάτων ανάγει τις αφηγηματικές προσεγγίσεις έρευνας σε προσεγγίσεις-κλειδί για τη μελέτη της πρακτικής γνώσης, δηλαδή του συνόλου των αξιών, στάσεων και πρακτικών που δεν



αφορούν σε μια οργανωμένη συστηματική θεωρητική γνώση, αλλά σε όλα όσα εφαρμόζονται και λειτουργούν στην εκπαιδευτική πράξη (Connolly & Clandinin, 1990 · Conle 2000 · Conle 2001· Δασκολιά, 2005).

Η Carter (1993) θεωρεί την προσωπική αυτή γνώση των εκπαιδευτικών ως *φύσει αφηγηματική*, γι' αυτό και σημειώνει ότι οι αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις αποτελούν έναν φυσικό τρόπο για να κατανοήσει κανείς το τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ ο Chan (2012) χαρακτηρίζει τα αφηγήματα των εκπαιδευτικών ως ένα ιδιαίτερα διεισδυτικό μέσο για να μπορέσει κανείς να προσεγγίσει τη γνώση και την εμπειρία τους.

Η τάση για αξιοποίηση των αφηγημάτων στην εκπαιδευτική έρευνα χαρακτηρίζεται ως εντυπωσιακή στην ιστορία του πεδίου (Egan & McEwan, 1995), ιδιαίτερος ως προς την αντίληψη που εκφράζει για τον ρόλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Hart, 2002). Στις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις, η εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίστηκε ως ένα από τα γρανάζια του εκπαιδευτικού συστήματος που συμβάλλει στην παραγωγή των σχολικών επιδόσεων, ως παθητικός παράγοντας από τον οποίο μπορεί η έρευνα να αντλεί δεδομένα, για τα οποία η ίδια δεν έχει λόγο και γνώση, ούτε και μπορεί να παρακολουθήσει την πορεία και την εξέλιξή τους. Αντίθετα, αντιμετωπίστηκε ως παράγοντας νοήμων (Carter & Doyle, 1996 · Hart, 2002), που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο μέσα στην ερευνητική διαδικασία: ρόλο από τον οποίο μπορεί και η ίδια να ωφεληθεί, μέσα από μια ερευνητική προοπτική που προωθεί την ενδυνάμωση και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή της.

Έχει υποστηριχθεί μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε έρευνες που διεξάγονται με αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις ωφελούνται και οι ίδιες πολλαπλά από τη συμμετοχή τους (Barkhuizen & Wette, 2008). Ένα σημαντικό σημείο είναι ο *αναστοχασμός* στον οποίο εμπλέκονται ως συμμετέχουσες καθώς αφηγούνται τις ιστορίες τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και γνωρίζουν τελικά και οι ίδιες στοιχεία της ταυτότητάς τους, ποιες είναι ως εκπαιδευτικοί και ποια η πρακτική τους (Freeman, 2002· Lyons & LaBoskey, 2002). Η αξιοποίηση των αφηγημάτων στην εκπαιδευτική έρευνα επιδιώκει και εκμεταλλεύεται ακριβώς αυτό: συμμετέχουσες που εμπλέκονται βαθιά σε κριτικά αναστοχαστικές δράσεις (Hart, 2002), νιώθουν την ικανοποίηση ότι είναι σημαντικές και ωφελούνται και οι ίδιες από την ερευνητική διαδικασία. Οι αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις όμως, πέρα απ' αυτό, εκφράζουν και μια

καθαρά πολιτική θέση, δίνοντας πίσω στις εκπαιδευτικούς τη φωνή που στερούνταν παλαιότερα, μέσα από την ευκαιρία να μοιραστούν τις ιστορίες τους (Conle, 2000).

### **1.3.2. Αφηγηματικές προσεγγίσεις στο ερευνητικό πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τον Hardy (2012), από τη δεκαετία του '90, οι αφηγηματικές προσεγγίσεις στη θεωρία, την έρευνα και την πρακτική στο πεδίο της ΠΕ, προσέλκυσαν ερευνήτριες και ερευνητές και υποστηρίχθηκαν από αυτές/ αυτούς. Παρατηρούμε, όμως, ότι οι έρευνες που χρησιμοποιούν αφηγηματικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται αρκετά διαφορετικές μεταξύ τους, τόσο ως προς τη θεματική εστίαση, όσο και ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιώντας ερευνητικά το αφήγημα με διαφορετικό τρόπο και για διαφορετικό σκοπό η καθεμία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην έχει χτιστεί μια αφηγηματική ερευνητική παράδοση στο πεδίο, πλαισιωμένη με ξεκάθαρα χαρακτηριστικά.

Οι έρευνες που περιγράφονται και χαρακτηρίζονται ως αφηγηματικές από τις ερευνήτριες και τους ερευνητές που τις υλοποίησαν στο πεδίο της ΠΕ είναι λίγες στον αριθμό. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την έρευνα της ερευνητικής ομάδας του P. Hart (1996), η οποία εστιάζει και εμβαθύνει σε θέματα σκέψης και πρακτικής εκπαιδευτικών: μέσα από μια κριτικά ερμηνευτική έρευνα, επιδιώχθηκε η κατανόηση και η ερμηνεία της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ, αλλά ταυτόχρονα επιδιώχθηκε και η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στην σκέψη και την πρακτική τους.

Πιο πρόσφατα, οι έρευνες της Hwang (2008) και του Drewes (2020) εστιάζουν και εμβαθύνουν σε θέματα ταυτότητας εκπαιδευτικών. Η S.Y. Hwang αξιοποίησε αφηγηματική προσέγγιση, για να δει κριτικά το πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την πρακτική τους σε σχέση με την ΠΕ και ανέδειξε πώς, μέσα από τις ιστορίες των εκπαιδευτικών, αφενός αναδύονται τα ρεπερτόριά τους γύρω από την εκπαίδευση, ως σύνθεση της εκπαιδευτικής πρακτικής τους, των γνώσεων και των αντιλήψεών τους, αφετέρου αναφαίνονται οι τρόποι με τους οποίους οι παιδαγωγικές τους ιδέες και προσεγγίσεις φέρνουν επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο A. Drewes επέλεξε την αφηγηματική έρευνα για να εμβαθύνει και να αποκτήσει καλύτερη κατανόηση των επαγγελματικών και προσωπικών ιστοριών, που σχετίζονται με τη διδασκαλία γύρω από την κλιματική αλλαγή. Μέσα από τα αφηγήματα εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών, ο ερευνητής είδε πώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξιστορούν και διαπραγματεύονται τις προκλήσεις του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης μαθημάτων, που σχετίζονται με θέματα κλιματικής αλλαγής. Ανέπτυξε δε ένα εννοιολογικό μοντέλο για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, το οποίο δίνει μια εικόνα για το πώς προσωπικά, επαγγελματικά και πολιτικά στοιχεία επιδρούν σε αυτήν μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση.

Πιο συχνά, στη βιβλιογραφία του πεδίου της ΠΕ παρουσιάζεται το φαινόμενο οι ερευνητές να δανείζονται και να μεταφέρουν στοιχεία αφηγηματικά, κατά την εφαρμογή άλλων ποιοτικών ή μικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η A. Bell (2003) επιδίωξε μια εις βάθος κατανόηση των μοτίβων νοηματοδότησης (meaning-making) μιας μικρής ομάδας ανθρώπων που είχαν εμπλακεί σε σχολικές δράσεις αποκατάστασης ενδιατημάτων. Η Bell εξηγεί ότι χρησιμοποιεί μεν τον όρο αφηγηματική έρευνα (Narrative Inquiry) περισσότερο ως *ευαισθητοποιητική έννοια* (sensitizing concept<sup>17</sup> - Schwandt, 1994· Blumer, 1954), σημειώνει, όμως, ότι δεν είναι δηλωτικός ενός ερευνητικού παραδείγματος ή μιας παράδοσης την οποία ξεκάθαρα ακολουθεί μεθοδολογικά, αλλά αποτελεί περισσότερο μια ένδειξη των γενικών κατευθύνσεων της έρευνας.

Μια ακόμη έρευνα που φέρνει το αφήγημα στο ερευνητικό πεδίο της ΠΕ είναι αυτή που πραγματοποίησαν οι Kalvaitis & Monhardt (2011), οι οποίοι υλοποίησαν μια φαινομενογραφική έρευνα με μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, για να μελετήσουν τη σχέση μαθητών όλων των τάξεων Δημοτικού σχολείου με τη φύση.

---

<sup>17</sup> Όπως παρατίθεται από τον Bowen (2016), ο όρος αυτός έχει τις ρίζες του στο έργο του Blumer (1954), ο οποίος μιλά για 'οριστικές' (definitive) και 'ευαισθητοποιητικές' (sensitizing) έννοιες και εξηγεί ότι «μια 'οριστική' έννοια αναφέρεται ακριβώς σε αυτό που είναι κοινό σε μια κατηγορία αντικειμένων, με τη βοήθεια ενός σαφούς ορισμού από την άποψη των χαρακτηριστικών ή των σταθερών σημείων αναφοράς (...). Μια 'ευαισθητοποιητική' έννοια στερείται τέτοιου είδους προσδιορισμού χαρακτηριστικών ή σημείων αναφοράς και, κατά συνέπεια, δεν επιτρέπει στον χρήστη να μεταβεί απευθείας στο παράδειγμα και στο σχετικό του περιεχόμενο. Αντίθετα, δίνει στον χρήστη μια γενική αίσθηση αναφοράς και καθοδήγησης για την προσέγγιση εμπειρικών περιπτώσεων. Ενώ οι οριστικές έννοιες παρέχουν προδιαγραφές για το τι πρέπει να δει κανείς, οι ευαισθητοποιητικές έννοιες απλώς προτείνουν κατευθύνσεις προς τις οποίες πρέπει να κοιτάζει» (σελ. 7).

Στην προσέγγισή τους, τα αφηγήματα των παιδιών, μαζί με τις ζωγραφιές τους, αξιοποιήθηκαν από τους ερευνητές ως εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων. Οι Belinaso, Estevino & Ramos (2018), σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, επιχείρησαν να συνδέσουν το ερευνητικό πεδίο της ΠΕ στη Βραζιλία με τις πολιτιστικές σπουδές (cultural studies). Πιο συγκεκριμένα, υλοποίησαν μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία επιχείρησαν να εξετάσουν και να αναλύσουν ένα τοπικό τηλεοπτικό πρόγραμμα και να διερευνήσουν τον αντίκτυπο που έχουν τα τηλεοπτικά αφηγήματα και τα γραπτά και οπτικά μηνύματα που μας περνάνε, σε σχέση με το πώς σχεδιάζουμε το μέλλον μας. Οι Miao & Cagle (2020) εστίασαν στην περιβαλλοντική ταυτότητα και υλοποίησαν μια φαινομενολογική έρευνα με μικτή μέθοδο. Σκοπός τους ήταν να εξετάσουν εάν άλλες ταυτότητες, όπως για παράδειγμα η φυλετική ή η εθνική, παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής ταυτότητας προπτυχιακών φοιτητών. Διαπιστώνουμε ότι οι έρευνες που αξιοποιούν αφηγηματικές προσεγγίσεις, ακουμπούν σε ποικίλα θέματα και καθεμιά εντάσσει και αξιοποιεί το αφήγημα με διαφορετικό τρόπο ως μέρος ή/ και συμπλήρωμα άλλων ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως είναι για παράδειγμα η φαινομενολογική.

### **1.3.3. Αφηγηματικές προσεγγίσεις και έρευνα στην Ελλάδα**

Στον ελληνικό χώρο, βλέπουμε το αφήγημα να εμφανίζεται στην έρευνα την τελευταία περίπου εικοσαετία. Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, σταδιακά αναδύονται έρευνες σε διαφορετικά πεδία των κοινωνικών, κατά βάση, επιστημών, στις οποίες ερευνήτριες και ερευνητές εφαρμόζουν αφηγηματικές προσεγγίσεις.

Οι έρευνες που εντοπίζονται, προσδιορίζονται μεθοδολογικά με τους όρους *βιογραφική προσέγγιση/ βιογραφική μέθοδος* και *ιστορίες/ αφηγήσεις ζωής* και συναντώνται σε πεδία όπως η κοινωνιολογία (Τσιώλης, 2002· Δαιμονάκου, 2003· Αρχοντίδου, 2010· Σαββάκης, 2005· Κουλαουζίδης, 2009· Κασάπογλου, 2014· Χριστοδούλου, 2014· Κιντή, 2018· Παπακίτσου, 2018· Βαλασάκη, 2020· Κατσιάνη 2020), η κοινωνιογλωσσολογία (Αρχάκης, Τσάκωνα & Μοσχονάς, 2011), η γλώσσα και λογοτεχνία (Κυπριώτη, 2020), τα ΜΜΕ και η επικοινωνία (Τσιομίδου, 2004), η ψυχολογία (Βοσνιάδου, 2000· Πανταζής, 2004· Κούτρη, 2013· Εμμανουήλ, 2014· Issari, Christopoulou & Galika, 2021· Apostolopoulou & Issari, 2022) και η

λαογραφία (Καρπούζης, 2007· Κακάμπουρα, 2008· Ράπτου, 2014). Αντίστοιχα, εντοπίζονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας μια σειρά από ερευνήτριες και ερευνητές που είτε συζητούν θεωρητικά, είτε έχουν εφαρμόσει ερευνητικά αφηγηματικές προσεγγίσεις (Δασκολιά, 2005· Μπερζαμάνη, 2007· Παζιώνη-Καλλή, 2009· Πηγιάκη, 2010· Κουλαουζίδης, 2013· Δημητριάδης, 2015· Καλεράντε, 2015· Φρυδάκη, 2015· Χριστοδούλου, 2017· Τσάφος, 2012, 2019, 2021· Νταή & Δασκολιά, 2020· Μήτσιαλη, 2021· Ταμπάκη, 2021· Σολωμού, 2022).

Αν και σταδιακά βλέπουμε να παρουσιάζεται αυξανόμενο ενδιαφέρον στον ελληνικό ερευνητικό χώρο για τις αφηγηματικές προσεγγίσεις (Τσάφος, 2021), δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτές ακολουθούν μια κοινή μεθοδολογική γραμμή, αλλά υπάγονται/ εντάσσονται κάτω από την ευρεία ομπρέλα της βιογραφικής προσέγγισης και της μεθόδου των ιστοριών/ αφηγήσεων ζωής. Όπως σημειώνει ο Τσιώλης (2010α, σελ. 347), *«διαφορετικές μεθοδολογικές προτάσεις και ερευνητικές πρακτικές συνυπάρχουν, αντιπαρατιθέμενες και αλληλοσυμπληρούμενες»*.

Ως σημείο σύγκλισης στις έρευνες που εφαρμόζεται η βιογραφική προσέγγιση, διακρίνεται η αξιοποίηση των βιογραφικών αφηγήσεων ως υλικού προς ανάλυση και η χρήση της βιογραφικής (αφηγηματικής) συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή δεδομένων. Σχετικά με τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, παρατηρούμε ότι κυριαρχεί η βιογραφική αφηγηματική ανάλυση (βλ. ενδ. Μπερζαμάνη, 2007· Κούτρη, 2013· Παντούλη, 2014· Μήτσιαλη, 2021· Σολωμού, 2022). Όμως, μπορεί κανείς να εντοπίσει και άλλες προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα την ολιστική ανάλυση του περιεχομένου της αφήγησης (βλ. Κουλαουζίδης, 2009), την ανάλυση περιεχομένου (βλ. ενδ. Ράπτου, 2014), τη θεματική ανάλυση (βλ. ενδ. Παπακίτσου, 2018) τον βιογραφικό χάρτη και την αυτοβιογραφική ανάλυση με τη μέθοδο *currere* (Τσάφος, 2021). Ενώ οι Issari, Christopoulou & Galika (2021) και Apostolopoulou & Issari (2022) εφαρμόζουν την αφηγηματική θεματική ανάλυση (*narrative thematic analysis*) κατά Riessman (2008). Γενικά, φαίνεται ότι οι ερευνήτριες και οι ερευνητές συνδυάζουν και εφαρμόζουν διαφορετικές προσεγγίσεις και ερευνητικές πρακτικές, και ειδικότερα όσον αφορά στην ανάλυση των δεδομένων τους.

Στην ερευνητική δραστηριότητα και τον επιστημονικό διάλογο γύρω από τις αφηγηματικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε την παρουσία του Γ. Τσιώλη. Ο Τσιώλης έχει συμβάλει σημαντικά στη συζήτηση γύρω από την αξιοποίηση των αφηγηματικών προσεγγίσεων και τη σημασία τους για την

ποιοτική έρευνα στην Ελλάδα, έχοντας εστιάσει και αναδείξει τη βιογραφική προσέγγιση (βλ. Τσιώλης, 2005, 2006, 2007, 2010α,2010β, 2012, 2013, 2020· Τσιώλης & Σιούτη, 2013· Τσιώλης & Φαγογένης, 2022· Tsiolis & Papaioannou, 2011· Tsiolis, 2012, 2018· Tsiolis & Christodoulou, 2021· Tsiolis & Kasseris, 2021·).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, εντοπίσαμε μελέτες, οι οποίες εστιάζουν σε μαθητές (βλ. Πηγιάκη, 2010), εκπαιδευτές ενηλίκων (Κουλαουζίδης, 2009), φοιτήτριες και φοιτητές (Μπερζαμάνη, 2007· Μήτσιαλη, 2021· Ταμπάκη, 2021) και σε μέλη ΔΕΠ (Σολωμού, 2022). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Issari & Karayianni (2013), η οποία αφορά σε μητέρες μαθητών/τριών και εστιάζει στη γονεϊκή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι έρευνες που εστιάζουν σε εκπαιδευτικούς είναι ελάχιστες και αφορούν κυρίως σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει το γεγονός ότι αρκετές από τις έρευνες που έχουν εφαρμόσει αφηγηματικές προσεγγίσεις, αφορούν σε θέματα γύρω από τη μελέτη της ταυτότητας (βλ. Δαιμονάκου, 2003· Χριστοδούλου, 2014· Κιντή, 2018· Μήτσιαλη, 2021), της ευρύτερης έννοιας της αντίληψης και της συγκρότησης του εαυτού/ της υποκειμενικότητας (βλ. Κουλαουζίδης, 2009· Αρχοντίδου, 2010· Παντούλη, 2014), αλλά και ειδικότερα της επαγγελματικής ταυτότητας (βλ. Φρυδάκη, 2015· Τσάφος, 2021).

Ειδικότερα, σε πρόσφατη έρευνα που δημοσιεύτηκε, ο Τσάφος (2021) προσδιορίζει μεθοδολογικά την προσέγγιση της έρευνάς του ως αυτοβιογραφική και μελετά τις βιογραφίες τεσσάρων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος της λογοτεχνίας, με σκοπό να διερευνήσει τη σχέση βιογραφίας και νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης στο μάθημα αυτό. Αξιοποίησε την αυτοβιογραφική συνέντευξη ως μέσο συλλογής των αφηγηματικών δεδομένων του, τα οποία αναλύθηκαν θεματικά και μελετήθηκαν συγκριτικά, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχε θέσει. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η χρήση του βιογραφικού χάρτη κρίσιμων συμβάντων, συμπληρωματικά στη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, όπως και η αυτοβιογραφική ανάλυση με βάση τη μέθοδο *cunere*.

Σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικότητα φιλολογίας είχε εστιάσει και η έρευνα της Φρυδάκη (2015), με σκοπό να αναδείξει τη μετασχηματιστική προοπτική που κρύβουν οι διαφορετικοί αναδυόμενοι τύποι ταυτοτήτων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέλαβαν οικειοθελώς τον ρόλο της/ του μέντορα σε φοιτήτριες και φοιτητές φιλολογίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 50

εκπαιδευτικοί, στις οποίες και τους οποίους πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη συλλογή των δεδομένων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν θεματικά, με τη χρήση κωδικών και την ταξινόμηση σε κατηγορίες. Συμπληρωματικά εφαρμόστηκε και η μέθοδος κριτικής ανάλυσης λόγου. Η Φρυδάκη δεν είχε εφαρμόσει βιογραφική προσέγγιση στην έρευνά της, αλλά σημειώνει ότι εντάσσει το αφήγημα ερευνητικά με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Ο ‘καινοφανής’, όπως τον χαρακτηρίζει η ίδια, τρόπος αφορά στην κατασκευή μιας υποθετικής αφήγησης για κάθε αναδυόμενο τύπο ταυτότητας. Η αφήγηση αυτή, σύμφωνα με την ερευνήτρια, θα μπορούσε δυνητικά να ανήκει σε κάποια ή κάποιον φιλόλογο που συμμετείχε στην έρευνα και εντάσσεται στον συγκεκριμένο τύπο ταυτότητας, αλλά και σε όποια άλλη ή όποιον άλλο φιλόλογο είναι κοντά στα χαρακτηριστικά που συνάδουν με τον τύπο αυτόν ταυτότητας.

Στην Ελλάδα, οι αφηγηματικές έρευνες στην ΠΕ που εστιάζουν σε εκπαιδευτικούς είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Σε αυτές, θα μπορούσαν να περιληφθούν οι ακόλουθες δύο, με αρκετή χρονική απόσταση μεταξύ τους: η παλαιότερη της Δασκολιά (2005) και η πιο πρόσφατη των Νταή & Δασκολιά (2020). Η πρώτη (Δασκολιά, 2005), αν και χωρίς να αυτοπροσδιορίζεται ρητά ως αφηγηματική, ακολουθεί μια τέτοια προσέγγιση, επιδιώκοντας να αναδείξει τις προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών της ΠΕ και να φωτίσει μέσω αυτών την παιδαγωγική σκέψη και πρακτική τους. Η ερευνήτρια τοποθετεί τη θεωρητική και μεθοδολογική της οπτική στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος και χρησιμοποιεί ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις-συζητήσεις με 32 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι ασχολούνται με την ΠΕ, όχι μόνο για να ξεδιπλώσει τους άξονες της προσωπικής εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής τους, αλλά και για να τους εμπλέξει σε διαδικασίες κριτικής προσέγγισης και αναστοχασμού γύρω από αυτές. Αναλύοντας θεματικά τον αφηγηματικό λόγο, χρησιμοποιεί αποσπάσματα για να συνθέσει τις προσωπικές θεωρίες σε σχέση με τρεις σημαντικές διαστάσεις: την έννοια και τη λειτουργία της ΠΕ, τους σκοπούς και τους στόχους της και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν. Όμως, παρότι εντοπίζει κανείς χαρακτηριστικά και πρακτικές μιας αφηγηματικής προσέγγισης, η έρευνα δεν δηλώνεται ως αφηγηματική.

Αντίθετα, ως αφηγηματική συστήνεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθεί η δεύτερη και πιο πρόσφατη έρευνα των Νταή & Δασκολιά (2020), στην οποία εξετάζονται ζητήματα και διαστάσεις της πρακτικής εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης από τον χώρο των φυσικών επιστημών, οι οποίες ασχολούνται για αρκετά χρόνια με την ΠΕ στο σχολείο τους. Η έρευνα εστιάζει και επιχειρεί να αναδείξει μέσα από τη βιωμένη εμπειρία τριών γυναικών εκπαιδευτικών πώς νοηματοδοτούν έννοιες όπως εκείνη της αειφορίας, αλλά και το τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός στην ΠΕ. Χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτές συνεντεύξεις για τη συλλογή αφηγηματικών δεδομένων, που αναλύθηκαν με τη μέθοδο της αφηγηματικής ανάλυσης.



## **2. Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ**

## **2.1. Συστήνοντας την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας (ΑΔΕ)**

### **2.1.1. Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας: μια μεθοδολογία έρευνας**

Η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας (ΑΔΕ/ Narrative Inquiry) ανήκει στην ευρύτερη οικογένεια των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες αναδείχθηκαν στο πλαίσιο της άνθησης του αφηγηματικού παραδείγματος. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη και συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία. Οι εμπνευστές της, M.Connelly και D.J.Clandinin (1990), υιοθέτησαν τον αγγλικό όρο *Narrative Inquiry*, ακριβώς για να τη διαφοροποιήσουν από την πληθώρα των προσεγγίσεων που βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα της Αφηγηματικής Έρευνας (Narrative Research - Clandinin, 2016).

Μέσα στο πλήθος των ερευνητικών προσεγγίσεων, όπου ο προσδιορισμός *αφηγηματικός* μπορεί να περιγράφει τελείως διαφορετικά πράγματα και το ίδιο το αφήγημα να αξιοποιείται ερευνητικά με τελείως διαφορετικό τρόπο, οι M.Connelly και D.J.Clandinin έχτισαν μια μεθοδολογία, την οποία θεμελίωσαν με πολύ συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές δεσμεύσεις (Clandinin, 2016).

Η οπτική τους για την ΑΔΕ εξελίχθηκε σταδιακά, καθώς προχωρούσε η θεωρητική της θεμελίωση και η ερευνητική τους ενασχόληση με αυτήν. Έτσι, έχοντας εκκινήσει από τη διαισθητική αντίληψη ότι η ΑΔΕ είναι ένας τρόπος για να κατανοήσουν καλύτερα την εμπειρία, προχώρησαν με το σκεπτικό ότι το αφήγημα αποτελεί ταυτόχρονα το φαινόμενο υπό μελέτη και τη μέθοδο (Clandinin & Connelly, 2000) και εν συνεχεία υποστήριξαν και προώθησαν μια πιο ολοκληρωμένη ιδέα, που θεωρεί την ΑΔΕ ως νέα ερευνητική μεθοδολογία (Clandinin & Rosiek, 2007).

Η Clandinin (2016) τονίζει ότι η ΑΔΕ συνιστά μια μεθοδολογία αφ' εαυτού της. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρεί το γεγονός ότι, καθώς εξελισσόταν αυτή, αναπτύχθηκε η ιδιαίτερη ορολογία της, η οποία αποτελείται από όρους που έχουν επιλεγεί προσεκτικά από τους εμπνευστές της, ακριβώς για να αποδίδουν την ιδιαίτερη φύση

της, τα χαρακτηριστικά της και τα σημεία που τη διακρίνουν από άλλες αφηγηματικές προσεγγίσεις.

Ο ορισμός και η περιγραφή της ΑΔΕ δεν είναι εύκολη υπόθεση. Στις επόμενες ενότητες όμως, θα προσπαθήσω να περιγράψω αναλυτικά τις οντολογικές και επιστημολογικές της βάσεις, ακολουθώντας τη διαδρομή που έχει διαγράψει και ξεδιπλώνοντας τις ενδιαφέρουσες και ερευνητικά πλούσιες πτυχές της. Για να γνωρίσω στην αναγνώστριά, σε πρώτο επίπεδο, τα χαρακτηριστικά και τη φύση της ΑΔΕ και να την προϊδεάσω για τα όσα θα ακολουθήσουν, θα χρησιμοποιήσω την περιγραφή των Clandinin & Connelly (2000, σελ. 20):

*«Η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας είναι ένας τρόπος κατανόησης της εμπειρίας. Είναι μια συνεργασία ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις συμμετέχουσες, σε βάθος χρόνου, σε ένα μέρος ή σε μια σειρά από μέρη και σε κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Μια ερευνήτρια μπαίνει σ' αυτόν τον κόσμο 'εν τω μέσω' και προχωράει σ' αυτό το πνεύμα, ολοκληρώνοντας την έρευνα ενώ είναι ακόμη 'εν τω μέσω' του βιώματος και της αφήγησης, του επανα-βιώματος και της επανα-αφήγησης, των ιστοριών των εμπειριών που συνθέτουν τις ζωές των ανθρώπων, ατομικές και κοινωνικές. Αν θέλουμε να το θέσουμε απλά, η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας είναι ιστορίες όπως βιώνονται και λέγονται».*

### **2.1.2. Αναδρομή στο παρελθόν- προβολή στο μέλλον**

Η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας (*Narrative Inquiry*) ως όρος και ως μεθοδολογική προσέγγιση παρουσιάστηκε από τους Michael Connelly και D. Jean Clandinin το 1990, στο άρθρο τους με τίτλο “*Stories of Experience and Narrative Inquiry*”, όπου για πρώτη φορά άρχισαν να ξεδιπλώνουν το σκεπτικό τους για την υιοθέτηση ενός αφηγηματικού τρόπου κατανόησης της εμπειρίας και, ταυτόχρονα, μιας μεθοδολογίας για να μελετήσουν την εμπειρία αφηγηματικά (Clandinin, 2016).

Η ΑΔΕ γεννήθηκε στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και αρχικά αξιοποιήθηκε για τη μελέτη της εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Τόσο ο Connelly, όσο και η

Clandinin προέρχονταν από τον χώρο της εκπαίδευσης,<sup>18</sup> και ειδικότερα από τον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία αυτή αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε ως το επιστέγασμα μιας πολύχρονης ενασχόλησης και ερευνητικής εργασίας που έκαναν, με στόχο να αποτυπώσουν τη βιοματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι προσωπικές ιστορίες των δύο αυτών ερευνητών και το κοινό ερευνητικό τους ενδιαφέρον για την εμπειρία των εκπαιδευτικών συναντήθηκαν στον ερευνητικό χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπου «το κυρίαρχο σενάριο ήταν αυτό της λατρείας των αριθμών» (Connelly & Clandinin, 2000, σελ. xxiii). Τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και οι στατιστικές αναλύσεις κυριαρχούσαν. Ο E.L.Thorndike, σύμφωνα με τους Connelly & Clandinin (2000), είχε προσφέρει με το έργο του μια ψυχολογική βάση τόσο ισχυρή, η οποία διείσδυσε βαθιά στην ερευνητική σκέψη και θεωρήθηκε δεδομένη, ως η μόνη έγκυρη ιστορία. Μέσα από το έργο του Thorndike, έγινε δημοφιλής η ιδέα της εκπαίδευσης ως επιστήμης βασισμένης στην παρατήρηση της συμπεριφοράς, κι αυτό εξελίχθηκε στο μέγα αφήγημα των κοινωνικών επιστημών.

Η Clandinin (2019, σελ. 2) περιγράφει πώς η ίδια βίωσε τη σύγκρουση με αυτό, όταν ξεκίνησε να μελετάει για το διδακτορικό της, και ταυτόχρονα πώς προσανατολίστηκε η σκέψη της σε νέα μονοπάτια, όταν γνωρίστηκε και ήρθε σε επαφή με τον Connelly και τη μέχρι τότε εργασία του:

*«Θυμάμαι το σοκ όταν ξεκίνησα να κάνω μαθήματα για το διδακτορικό μου πρόγραμμα πάνω στην ηγεσία, τα αναλυτικά προγράμματα και τη διοίκηση. Ενώ αυτά τα μαθήματα ήταν εστιασμένα στα σχολεία, τις εκπαιδευτικούς, τα παιδιά, τις οικογένειες και τις διευθύντριες, δεν αναγνώριζα εκεί κανέναν από τους ανθρώπους που είχα ήδη εργαστεί. Ούτε και αναγνώριζα τον εαυτό μου, τις δικές μου ιστορίες εμπειρίας σ' αυτά που διάβαζα...*

*Όταν έμαθα για τη δουλειά του M. Connelly και της Fr. Elbaz γύρω από τη γνώση των εκπαιδευτικών, είχα μια έκλαμψη και θεώρησα ότι έτσι μπορώ να σκεφτώ και να προχωρήσω. Μια αντίληψη των εκπαιδευτικών ως κατόχων της γνώσης, παρά ως εφαρμοστριών και χρηστριών της γνώσης, ήταν μια σημαντική στροφή στον τρόπο που κατανοούσα τη διδασκαλία και*

---

<sup>18</sup> Ο M. Connelly, έχοντας εκκινήσει με σπουδές στις φυσικές επιστήμες και στην εκπαίδευση, εξελίχθηκε σε Διευθυντή του Κέντρου για την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο και η D. Jean Clandinin, έχοντας εκκινήσει με σπουδές στην ψυχολογία, την ιστορία και την εκπαιδευτική συμβουλευτική, εξελίχθηκε σε Διευθύντρια του Κέντρου Έρευνας για την Εκπαίδευση και την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο της Αλμπέρτα.

*ένας τρόπος που μιλούσε στις εμπειρίες μου και στο πώς αφηγούμουν τις ιστορίες της δουλειάς μου στα σχολεία...*

*Αυτό που με ενδιέφερε σ' αυτό που ξεκινούσαν να κάνουν (ο Connolly και η Elbaz), ήταν το ενδιαφέρον τους να βρουν τρόπους να αναγνωρίσουν την εμπειρική γνώση που κρατούσαν οι εκπαιδευτικοί και την εξέφραζαν στη ζωή τους. Σιωπηλά πρόσθεσα κι εγώ ότι και τα παιδιά, οι οικογένειες και οι ερευνήτριες κρατούσαν βιωματική γνώση. Η πρόμη αυτή δουλειά μου πυροδοτήθηκε από ένα πάθος να επανα-συλλογιστώ τους εκπαιδευτικούς ως κατόχους της γνώσης και αναγνώρισα ότι έψαχνα για νέα σενάρια, νέες ιστοριογραμμές που θα αναδιαμόρφωναν το πώς οι ερευνήτριες, οι φορείς χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν τη γνώση».*

Στο πλαίσιο της συνεργασίας τους και του συνεχιζόμενου ενδιαφέροντός τους για την κατανόηση της εμπειρίας, ο Connolly και η Clandinin εστίασαν και ξανασυστήθηκαν με τα γραπτά του John Dewey. Ο Dewey αντιπροσώπευε γι' αυτούς το αντίπαλο δέος του Thorndike και το άλλο αφήγημα, για το πώς μπορείς να κάνεις έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες (Connolly & Clandinin, 2000). Η πραγματιστική κατανόηση της εμπειρίας που περιέγραψε ο Dewey και οι τρόποι που το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον συμπλέκονται με αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό, τους ώθησαν να αναζητήσουν τρόπους για να μιλήσουν ερευνητικά για τις συνομιλίες που είχαν με εκπαιδευτικούς και για τους χώρους εκπαίδευσης που προσπαθούσαν να δημιουργήσουν στα σχολεία (Clandinin, 2016, σελ. 9):

*«Θέλαμε να βρούμε ένα τρόπο να χτίσουμε πάνω στα όσα ο Dewey (1938) έγραψε για την εμπειρία και να χρησιμοποιήσουμε τις ιδέες του για να σκεφτούμε για τη γνώση των εκπαιδευτικών, ως γνώση προσωπική, πρακτική, διαμορφωμένη από την πράξη και εκφρασμένη στην πράξη».*

Έτσι, η θεωρία του Dewey για την εμπειρία αποτέλεσε το φιλοσοφικό υπόβαθρο της ΑΔΕ και η ερευνητική τους εργασία προχώρησε με μια κατανόηση της εμπειρίας εμπνευσμένη από τον Dewey. Η έμπνευση αυτή τους οδήγησε να υιοθετήσουν μια αφηγηματική οπτική. Το αφήγημα έγινε ο τρόπος κατανόησης της εμπειρίας (Connolly & Clandinin, 2000). Η οντολογία που υιοθέτησαν, τους οδήγησε και σε συγκεκριμένες επιστημολογικές επιλογές κι έτσι βάσισαν τη μεθοδολογία τους στο αφήγημα και σε τρία κυρίαρχα χαρακτηριστικά που είχαν να κάνουν με την έννοια εμπειρία: την έννοια της συνέχειας, την έννοια της σχέσης και την έννοια της κοινωνικότητας.

Οι ερευνητικές διαδρομές που ακολούθησαν, έχοντας υιοθετήσει πλέον μια αφηγηματική οπτική για την εμπειρία, τους οδήγησαν στην επινόηση και επεξεργασία και μιας σειράς ιδεών (βλ. Πίνακα 2.1) γύρω από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες εξελίχθηκαν ταυτόχρονα με την ίδια την εξέλιξη της ΑΔΕ ως μεθοδολογία και συνδέονται άρρηκτα με αυτήν.

<p>Προσωπική πρακτική γνώση (personal practical knowledge)</p>	<p><i>Η προσωπική πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτή ως μια γνώση βιωματική/ εμπειρική και όχι μόνο στενά και τυπικά πνευματική. Η Clandinin (2019) σημειώνει πόσο ενδιαφέρον υπήρξε να εμπλέκεται σε συνομιλίες με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετώπιζονταν ως κάτοχοι μιας γνώσης. Η γνώση αυτή χαρακτηρίστηκε ως βιωματική, ενσώματη και εκφρασμένη αφηγηματικά. Οι εκπαιδευτικοί συνέθεταν και εξέφραζαν με αφηγηματικό τρόπο τη γνώση αυτή στη ζωή τους και τη βίωναν ως μέρος της πρακτικής τους, καθώς βίωναν και δημιουργούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα.</i></p>
<p>Τοπία γνώσης (knowledge landscapes)</p>	<p><i>Το πλαίσιο έγινε κι αυτό αντιληπτό αφηγηματικά, ως ένα τοπίο γνώσης το οποίο αποτελείται από σχέσεις ανάμεσα στα άτομα, τους τόπους και τα πράγματα. Το τοπίο αυτό ταυτόχρονα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πνευματικό και ηθικό τοπίο. Οι ερευνητές αναγνώρισαν δύο διαφορετικά είδη τοπίων γνώσης, τα οποία, όμως, είναι σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και δεν μπορεί να είναι απόλυτα διακριτά: τα επαγγελματικά τοπία γνώσης και τα προσωπικά τοπία γνώσης. Τα πρώτα χαρακτηρίζονται από τη σχεσιακή, χρονική και εναλλασσόμενη φύση των σχολικών πλαισίων. Διαθέτουν διαστάσεις ιστορικές, ηθικές, συναισθηματικές και αισθητικές. Γνώρισμα των τοπίων αυτών είναι τα διλήμματα των εκπαιδευτικών και των άλλων που ζουν στο τοπίο και εκφράζονται μέσα από</i></p>

	<p>διάφορα είδη ιστοριών: τις ιερές ιστορίες, τις κρυφές ιστορίες, τις ιστορίες σχολείου, τις ιστορίες για το σχολείο, τις ιστορίες εκπαιδευτικών και τις ιστορίες για τους εκπαιδευτικούς. Τα προσωπικά τοπία γνώσης, από την άλλη, είναι αυτά τα πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνεται η γνώση μας από τότε που ερχόμαστε στη ζωή και μέσα στα οποία διαμορφωνόμαστε και οι ίδιοι, ποιοι είμαστε και ποιοι γινόμαστε.</p>
<p>Ιστορίες με τις οποίες ζει κανείς (stories to live by)</p>	<p>Η ιδέα αυτή αναδύθηκε καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον των Connolly και Clandinin μετατοπίστηκε στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, τις οποίες είδαν ως ιστορίες με τις οποίες ζει κανείς, έναν όρο που επινόησαν για την αφηγηματική οπτική τους πάνω στην έννοια της ταυτότητας. Οι ιστορίες με τις οποίες ζεις αποτελούν συνέχεια και εξέλιξη των ιδεών για την προσωπική πρακτική γνώση και τα τοπία γνώσης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με αυτά.</p>
<p>Ζωντανό αναλυτικό πρόγραμμα (a living curriculum)</p>	<p>Μια ακόμη ιδέα που υπήρξε αιχμή στη διαδρομή τους είναι η ιδέα του εκπαιδευτικού ως δημιουργού αναλυτικού προγράμματος (curriculum maker). Η ιδέα αυτή είναι επίσης βασισμένη στη θεωρία του Dewey για την εμπειρία στην οποία οδηγήθηκαν από τις έρευνές τους, και αφορά στο πώς οι εκπαιδευτικοί συν-θέτουν μαζί με τους μαθητές τους το ζωντανό αναλυτικό πρόγραμμα.</p>

**Πίνακας 2.1.** Οι ιδέες που διατύπωσαν οι Clandinin & Connolly γύρω από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς και οι οποίες εξελίχθηκαν ταυτόχρονα με την ίδια την εξέλιξη της ΑΔΕ.

Μαζί με τις παραπάνω ιδέες, μια σημαντική μεθοδολογική πτυχή που ανέδειξαν οι ερευνητές είναι η *σχεσιακή ηθική*, την οποία υιοθέτησαν και υποστήριξαν με το σκεπτικό ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό η έρευνα να βιώνεται με βαθιά σχεσιακούς τρόπους. Η σκέψη αυτή ήταν παρούσα, σύμφωνα με την Clandinin (2016), ήδη από τα πρώτα χρόνια της ενασχόλησής τους, όταν το 1988 έγραψαν το άρθρο με τίτλο “*Collaborative Research, Ethics & the Negotiation of Narrative*”. Ως ιδέα, υποστηρίχθηκε διαχρονικά στις έρευνές τους και εξελίχθηκε σε μια ευρύτερη αντίληψη πολιτικής αλλαγής και δράσης, που στην πλήρη της έκφραση παρουσιάστηκε πρόσφατα στο βιβλίο “*Relational Ethics in Narrative Inquiry*” (2018).

Καθώς προχωρούσαν οι έρευνες, οι δύο ερευνητές επιβεβαίωναν ότι ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης για τα φαινόμενα είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την μεθοδολογία της ΑΔΕ και συνέδεσαν την αφηγηματική οπτική για την εμπειρία, τόσο με τη σχεσιακή ηθική, αλλά και με παιδαγωγικές δυνατότητες και προοπτικές (Clandinin, 2019). Η συνέχιση των ερευνών με τη μεθοδολογία αυτή, σε συνεργασία με μια σειρά από νέες ερευνήτριες και ερευνητές, έφερε φρέσκιες ιδέες και εμπλούτισε την παράδοση που ξεκίνησαν οι Connelly & Clandinin (βλ. ενδ. Caine, 2002· Huber, 2008· Cardinal, 2014· Driedger-Enns, 2014· June Yi, 2014· Kubota, 2017).

Η Clandinin (2019) μάλιστα, κοιτάζοντας πίσω στη διαδρομή της, μιλάει για ερευνητικά μονοπάτια που έχουν ήδη διαγράψει μια πορεία και έχουν τη δυναμική να αποτελέσουν έμπνευση για μελλοντικές έρευνες. Μέσα σ’ αυτά, αναγνωρίζει τη στροφή και το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εμπειρία, όσων κινούνται σε μεθοριακούς χώρους σχολείων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γενικότερα, όπως για παράδειγμα:

- έρευνες πάνω στις εμπειρίες παιδιών, νέων, οικογενειών που ζουν σε σύγκρουση με το κυρίαρχο κοινωνικό και πολιτιστικό αφήγημα και που είναι πιθανό να καταπιεστούν πιο εύκολα από κοινωνικές πολιτικές και πρακτικές, όπως παιδιά που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (βλ. ενδ. Clandinin, Lessard & Caine, 2012)
- έρευνες πάνω σε αυτούς που έρχονται σαν πρόσφυγες ή μετανάστες και πετιούνται στην αβεβαιότητα και την αναταραχή, λόγω κοινωνικών πολιτικών και γεωγραφικών αλλαγών (βλ. ενδ. Lessard, Caine & Clandinin, 2015)



- έρευνες πάνω στις εμπειρίες εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν νωρίς τη δουλειά τους, όσο και στις εμπειρίες εκπαιδευτικών που παρέμειναν στην εκπαίδευση (βλ. ενδ. *Schaefer, Downey & Clandinin, 2014*)

Η ΑΔΕ γεννήθηκε στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και, καθώς εξελισσόταν, συνδέθηκε με μια σειρά από ιδέες γύρω από την εκπαίδευση, οι οποίες διαμόρφωσαν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της και συνδέθηκαν με συγκεκριμένες επιστημολογικές επιλογές: ιδέες, οι οποίες βασίστηκαν στην κατανόηση της εμπειρίας, όπως αυτή περιγράφεται από τον Dewey. Κάνοντας μια προβολή στο μέλλον, μετά τη μικρή αυτή αναδρομή στο παρελθόν, μπορούμε να πούμε ότι η ΑΔΕ έχει ανοίξει τον δρόμο για μια διαφορετική οπτική στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η οπτική που έχει προσφέρει, θεωρεί πολύτιμη την εμπειρία των εκπαιδευτικών και προτείνει την εμβάθυνση σε αυτήν, μέσα από αφηγηματικές διαδρομές. Είναι μια οπτική που δεν επιδιώκει την ποσοτικοποίηση, καθώς έτσι, όπως υπογραμμίζουν οι Connolly & Clandinin (2000), η εμπειρία ξεγυμνώνεται από τον πλούτο και την εκφραστικότητά της.

Η μεθοδολογία αυτή έχει ανοίξει το δρόμο και για μια διαφορετική οπτική των ερευνητριών, τόσο για τον δικό τους ρόλο τους, όσο και για τις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως εφαρμόστριες της γνώσης και ως τυπικές συμμετέχουσες στην έρευνα για άντληση δεδομένων, χωρίς να τους δίνεται κάποιο περιθώριο έκφρασης της προσωπικής τους φωνής. Στο πλαίσιο αυτό, η ΑΔΕ επαναφέρει emphatically τα ζητήματα μελέτης και ερμηνείας της ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από μια αφηγηματική οπτική, ως βασική προϋπόθεση για την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό, όμως, και πριν προχωρήσω στην περιγραφή και ανάλυση των κύριων σημείων της μεθοδολογίας, όπως διαμορφώθηκαν σ' αυτή τη διαδρομή των τριάντα περίπου χρόνων, είναι σημαντικό να ανατρέξουμε στη φιλοσοφική βάση της και στη θεωρία του Dewey για την εμπειρία (1938), για να γνωρίσουμε το σκεπτικό που αποτέλεσε και τον θεμέλιο λίθο της οντολογίας της.

## 2.1.2 Η οντολογία της ΑΔΕ: Η φιλοσοφία της εμπειρίας του John Dewey

Οι Connelly & Clandinin (2000) έχουν χαρακτηρίσει τον John Dewey ως την πιο σημαντική επιρροή και έμπνευση, με βάση την οποία διαμόρφωσαν ένα συγκεκριμένο σκεπτικό, καθώς προχωρούσαν στην οριοθέτηση και την περιγραφή της ΑΔΕ. Η ΑΔΕ μάλιστα, όπως εξελίχθηκε, έφτασε να αποτελεί την ενσάρκωση των περισσότερων, αν όχι όλων, των πτυχών της φιλοσοφίας του Dewey για την εμπειρία (Clandinin & Rosiek, 2007σελ. 42):

*«Ό,τι είναι η γενεαλογία για την μετα-δομιστική κοινωνιολογία του Foucault, ό,τι είναι η κριτική εθνογραφία για την κριτική θεωρία, ό,τι είναι τα πειράματα για το θετικισμό, είναι η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας για τον πραγματισμό του Dewey».*

Ποια είναι, όμως, τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν τη θεωρία του Dewey για την εμπειρία; Η οπτική του Dewey θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα συνεχές (Clandinin, 2016): στη συλλογιστική του, δεν αναφέρεται, ούτε περιγράφεται κάποιο έδαφος, *προ-* γνωστικό και *προ-* πολιτισμικό, πάνω στο οποίο αποθέτουμε τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο. Η εμπειρία γίνεται αντιληπτή ως ένα μεταβαλλόμενο ποτάμι, με κύρια στοιχεία τη *συνέχεια* και την *αλληλεπίδραση* της σκέψης του ανθρώπου με το προσωπικό, κοινωνικό και υλικό περιβάλλον (Clandinin & Rosiek, 2007).

Η *συνέχεια* και η *αλληλεπίδραση* είναι τα δύο κριτήρια της εμπειρίας, όπως αυτά αναφέρονται και περιγράφονται από τον Dewey (1938):

### **Πρώτο κριτήριο της εμπειρίας: Η συνέχεια (continuity)**

Η αρχή της συνέχειας σημαίνει ότι κάθε εμπειρία ταυτόχρονα έχει κάτι από τις αντίστοιχες που προηγήθηκαν και κάτι από αυτές που έπονται. Η κάθε μία, όπως την αντιλαμβανόμαστε, έχει διαμορφωθεί από τις εμπειρίες του χθες και επηρεάζει όσες θα ακολουθήσουν στο μέλλον, διαμορφώνοντας την ποιότητά τους.

### **Δεύτερο κριτήριο της εμπειρίας: Η αλληλεπίδραση (interaction)**

Η δεύτερη βασική αρχή είναι η αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, οι αντικειμενικές και οι εσωτερικές ή υποκειμενικές συνθήκες είναι δύο *ισότιμοι, με ίδια*

δικαιώματα παράγοντες της εμπειρίας. Κάθε συνηθισμένη εμπειρία αποτελεί μια αλληλεπίδραση των δύο αυτών συνθηκών, οι οποίες συνδιαμορφώνουν αυτό που ονομάζουμε *κατάσταση*. Η κατάσταση, ως έννοια, δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από την αλληλεπίδραση. Η εμπειρία γίνεται αντιληπτή και είναι «αυτό που είναι», ακριβώς γιατί συμβαίνει μια *συναλλαγή* (transaction), ανάμεσα στο ατομικό και σε αυτό που εκείνη την ώρα αποτελεί το περιβάλλον, όπως π.χ. τα άτομα με τα οποία συζητάει κάποιος ένα θέμα, τον τόπο όπου συμβαίνει αυτό, αλλά ακόμα και με το ίδιο το θέμα συζήτησης να είναι κι αυτό μέρος της κατάστασης.

Τα δύο παραπάνω κριτήρια, σύμφωνα με τον Dewey, είναι στενά δεμένα μεταξύ τους. Το ένα κλέβει στοιχεία από το άλλο και μπλέκονται μεταξύ τους. Πρόκειται για τις δύο πτυχές της εμπειρίας που αποτελούν «*το μήκος και το πλάτος της*» (Dewey, 1938, σελ. 39). Για τον Dewey, όπως φαίνεται από το κριτήριο της αλληλεπίδρασης, η εμπειρία δεν είναι ατομική υπόθεση (Connolly & Clandinin, 2000). Η προσωπική διάσταση του ατόμου και η κοινωνική διάσταση είναι συνεχώς παρούσες. Τα άτομα δεν μπορεί να λογίζονται αποκλειστικά ως άτομα, γιατί πάντα βρίσκονται *σε σχέση* με το κοινωνικό πλαίσιο.

Οι ιδέες του Dewey για την εμπειρία, που συνοπτικά αποδόθηκαν παραπάνω, εκφράζουν μια πτυχή του πραγματισμού, που δεν έχει εκφραστεί ξανά στη δυτική φιλοσοφία (Clandinin & Rosiek, 2007). Η προσέγγισή του διαφέρει από άλλες φιλοσοφικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα του I.Kant ή του H.Bergson, καθώς δεν θεωρεί την εμπειρία *υπερβατική* (transcendental) αλλά *συναλλακτική* (transactional) (Clandinin & Rosiek, 2007). Ο πραγματισμός του Dewey ουσιαστικά αποστρέφεται κάθε τι το υπερβατικό και μας επαναφέρει στα όσα μας προσφέρουν οι αισθήσεις μας, υποστηρίζοντας ότι είναι αρκετά για να αντιληφθούμε τον κόσμο (Clandinin & Rosiek, 2007, σελ. 41):

*«Με άλλα λόγια, αυτό που βλέπεις (ακούς, αισθάνεσαι, σκέφτεσαι, αγαπάς, γεύεσαι, απεχθάνεσαι, φοβάσαι κλπ) είναι αυτό που παίρνεις. Αυτό είναι που τελικά έχουμε για να βασίσουμε την κατανόησή μας. Και αυτό είναι το μόνο που χρειαζόμαστε».*

Στην επόμενη ενότητα, θα προσπαθήσω να αναλύσω τον τρόπο με τον οποίο η οντολογία που υιοθέτησαν οι Connolly & Clandinin, σε συνδυασμό με άλλες επιρροές που δέχτηκαν γύρω από το αφήγημα, μετατράπηκε στην επιστημολογία που διαμόρφωσε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ΑΔΕ.

### 2.1.3 Πώς οι οντολογικές θέσεις του Dewey έγιναν επιστημολογικές δεσμεύσεις της ΑΔΕ

Η ιστορία της ΑΔΕ ξεκίνησε από το εστιασμένο και επίμονο ενδιαφέρον των Connolly και Clandinin για την κατανόηση και διερεύνηση της εμπειρίας (Connolly & Clandinin, 2000). Η οπτική του Dewey που υιοθέτησαν, η οποία μιλούσε για *συνέχεια* και *αλληλεπίδραση*, τους έφερε μπροστά σε ένα ερευνητικό πρόβλημα. Αυτό είχε να κάνει με το πώς θα μπορούσαν να μελετήσουν την εμπειρία σε όλο το μήκος και το πλάτος της, σε όλες της τις διαστάσεις και την ολότητά της (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 17):

*«Αυτό το ερευνητικό πρόβλημα στις εκπαιδευτικές μας έρευνες μας έφερε σταδιακά στο αφήγημα».*

Ο προσανατολισμός τους όμως στο αφήγημα δεν ήταν άμεσος: έγινε σταδιακά. Για πολλά χρόνια, πάλευαν με διαισθητικούς τρόπους για να προσεγγίσουν την εμπειρία στην ολότητά της και να προσεγγίσουν τη ζωή στο σχολείο, την τάξη, τους εκπαιδευτικούς (Clandinin, 2019). Ήταν η μελέτη του έργου μιας σειράς θεωρητικών<sup>19</sup> που τους προκάλεσε και τους προσανατόλισε στο αφήγημα, με αποτέλεσμα να βρεθούν και οι ίδιοι να παίρνουν την *αφηγηματική στροφή*. Έπειτα, εστίασαν εκ νέου στην εμπειρία, συλλογιζόμενοι πλέον με τις νέες προοπτικές που είχαν ανοίξει μπροστά τους από τη μελέτη της βιβλιογραφίας για το αφήγημα. Έτσι, οδηγήθηκαν στη δική τους αφηγηματική οπτική για την εμπειρία ως ερευνητές, την οποία διατύπωσαν με τον εξής τρόπο (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 18):

*«Το αφήγημα είναι ο καλύτερος τρόπος κατανόησης και αναπαράστασης της εμπειρίας. Η εμπειρία είναι αυτό που μελετάμε και τη μελετάμε αφηγηματικά γιατί η αφηγηματική σκέψη είναι μια μορφή-κλειδί της εμπειρίας και ένας τρόπος-κλειδί για να γράψει ή να σκέφτεται κανείς για αυτή. Ως αποτέλεσμα, η αφηγηματική σκέψη είναι μέρος του φαινομένου του αφηγήματος. Μπορούμε να πούμε ότι η αφηγηματική μέθοδος είναι μέρος ή πτυχή των*

---

<sup>19</sup> Οι ίδιοι ξεχωρίζουν και αναφέρουν τους A. MacIntyre (1981), C. Geertz (1988), M.C. Bateson (1994), B. Czarniawska (1997), R. Coles (1989) και O. Polkignhorne (1988), ως συγγραφείς που είχαν εντάξει στο έργο τους, καθένας με το δικό του μοναδικό τρόπο και στο επιστημονικό πεδίο του, το *αφήγημα*. Αναγνωρίζουν δε τη συμβολή τους ως ιδιαίτερα σημαντική, με την έννοια ότι από τον καθένα πήραν στοιχεία και κατανόησαν το αφήγημα, λαμβάνοντας υπόψη νέες διαστάσεις και προοπτικές (Connolly & Clandinin, 2000).

*αφηγηματικών φαινομένων. Έτσι λέμε ότι το αφήγημα είναι και το φαινόμενο και η μέθοδος των κοινωνικών επιστημών».*

Προερχόμενοι όμως από τον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως ήταν φυσικό, εστίασαν σε δεύτερο επίπεδο την προσοχή τους στη σύνδεση *εκπαίδευσης - εμπειρίας - αφηγήματος* και διατύπωσαν την εξής ιδέα (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 18):

*«Η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα είναι κι αυτές μορφές εμπειρίας. Η εμπειρία συμβαίνει αφηγηματικά, γι' αυτό και η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να ερευνάται αφηγηματικά».*

Οι επιστημολογικές προεκτάσεις της οντολογίας που υιοθέτησαν και θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, δεν είναι κάτι το επαναστατικό (Clandinin & Rosiek, 2007· Clandinin, 2016), όμως συνθέτουν μια συγκεκριμένη ερευνητική οπτική και κυρίως διακρίνουν την ΑΔΕ από την επικρατούσα ιδέα του αφηγήματος, ως απλά ενός ακόμη τρόπου αναπαράστασης δεδομένων, που κυρίως συναντάται σε διάφορες αφηγηματικές προσεγγίσεις. Η διάκριση αυτή τονίζεται με την έννοια ότι οι προσεγγίσεις αυτές, που συχνά χρησιμοποιούν το αφήγημα μόνο ως τρόπο αναπαράστασης των δεδομένων, σχεδόν πάντα, στερούνται γνωσιολογικής βάσης (Clandinin & Rosiek, 2007).

Τα παρακάτω σημεία περιγράφουν πώς οι οντολογικές θέσεις που υιοθέτησαν, έγιναν οι επιστημολογικές δεσμεύσεις της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας (Clandinin, 2016):

### **Συναλλακτική φύση**

Η οντολογία του Dewey είναι στη φύση της *συναλλακτική* (transactional) και απαιτεί μια οπτική για την έρευνα, στην οποία δεν αποτελεί στόχο η πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας (Clandinin, 2016). Κι αυτό, γιατί οι συναλλαγές που συνδέονται με την εμπειρία και το πλέγμα σχέσεων που συνεπάγεται μια κατάσταση δεν μας επιτρέπουν να μιλάμε για αντικειμενικότητα της εμπειρίας. Πάντα υπάρχει και θα υπάρχει κάτι ακόμη να ανακαλύψουμε, πέρα από αυτό που ήδη γνωρίζουμε για κάθε εμπειρία αλλά και από τον τρόπο που την αναπαριστούμε. Έτσι, όσο πιστή και να θέλουμε να είναι μια αναπαράσταση της εμπειρίας, πάντα θα εμπεριέχει ένα στοιχείο που δεν μπορούμε να παραβλέψουμε: αυτό της *επιλεκτικής έμφασης* (Clandinin & Rosiek, 2007). Μέσα από αυτή τη λογική, υποστηρίχθηκε ότι οι έρευνες δεν είναι κάτι άλλο, παρά ακολουθίες επιλογών. Αυτές έχουν εμπνευστεί από σκοπούς που δεν προέκυψαν ξαφνικά, αλλά έχουν διαμορφωθεί από την

προηγούμενη εμπειρία, λαμβάνουν χώρα σε βάθος χρόνου και έχουν επιπτώσεις στην ολότητα της εμπειρίας του ατόμου ή/ και της κοινότητας.

### **Συνέχεια**

Για τις ερευνήτριες που υλοποιούν μια ΑΔΕ, η συνέχεια είναι ένα ζήτημα οντολογικής φύσεως, με επιπτώσεις στην οπτική τους (Clandinin & Rosiek, 2007). Για να διερευνήσει μια έρευνα την εμπειρία, λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο της συνέχειας, θα πρέπει να είναι συνεχιζόμενη και μακράς διάρκειας. Ταυτόχρονα, το ζήτημα της συνέχειας τίθεται αναφορικά με την ίδια την έρευνα, καθώς αποτελεί κι αυτή μια μορφή εμπειρίας, τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τις συμμετέχουσες. Τοποθετείται επομένως κι αυτή μέσα στο μεταβαλλόμενο ποτάμι της εμπειρίας των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν, τροφοδοτείται από τις προηγούμενες εμπειρίες, δημιουργεί νέες σχέσεις παράλληλα και σε σχέση με τις ήδη υπάρχουσες, και αποτελεί κομμάτι των μελλοντικών εμπειριών.

### **Κοινωνικότητα**

Το δεύτερο κριτήριο της εμπειρίας, η αλληλεπίδραση, φέρνει και αυτό με τη σειρά του επιπτώσεις στην ερευνητική οπτική που συνδέεται με την ΑΔΕ. Η έμφαση στην κοινωνική διάσταση για τη διερεύνηση της εμπειρίας στην ολότητά της δίνεται μέσα από τη μελέτη των ιστοριών που τα άτομα βιώνουν και εξιστορούν. Οι ιστορίες αυτές τοποθετούνται στη συμβολή όπου συναντάται η κοινωνική διάσταση με την επίδρασή της στην εσωτερική ζωή και στο εξωτερικό περιβάλλον του, ή εκεί όπου όλες οι παραπάνω *κοινωνικές* σχέσεις συνθέτουν την προσωπική του ιστορία και τέμνονται σε ένα σημείο, που δεν είναι άλλο από την έννοια της *σχέσης*. Η μεθοδολογία αυτή, που χτίστηκε μέσα από τη διαδρομή που αναλύθηκε παραπάνω, περιγράφεται από τους εμπνευστές της ως *σχεσιακή* (relational methodology' Clandinin, 2016). Ο σχεσιακός της χαρακτήρας αφορά σε δύο διαστάσεις, καθώς αφενός διερευνά τις σχέσεις που υπάρχουν, αλλά και που αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα, αφετέρου στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό ως ερευνητική πρακτική στη συνεργασία και το χτίσιμο σχέσης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες.

Ένα επίσης σημαντικό θέμα που συνδέεται με τις οντολογικές και επιστημολογικές δεσμεύσεις της ΑΔΕ, είναι αυτό της ορολογίας. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι

εμπνευστές της μεθοδολογίας αυτής έχουν επιλέξει να χρησιμοποιούν όρους που δεν αντλούνται από τη βιβλιογραφία σχετικά με τις αφηγηματικές ερευνητικές προσεγγίσεις, αλλά επινόησαν οι ίδιοι μια σειρά από όρους<sup>20</sup>, τους οποίους επέλεξαν προσεκτικά, ώστε να αποδίδουν το σκεπτικό που βασίζεται στη θεωρία του Dewey για την εμπειρία και την αφηγηματική ερευνητική οπτική τους (Connelly & Clandinin, 2000).

Αν θέλαμε να περιγράψουμε πώς μελετάται η εμπειρία στην ΑΔΕ, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ερευνήτρια, σε συνεργασία με τη συμμετέχουσα, μπαίνει στο ποτάμι της εμπειρίας της, ενώ αυτό κυλάει και μεταβάλλεται, και γίνεται μέρος αυτού. Η ερευνήτρια ξεκινάει την έρευνα, ενώ βρίσκεται 'εν τω μέσω' της πορείας που διαγράφει το ποτάμι της εμπειρίας, προχωράει μαζί του και ολοκληρώνει την έρευνα ενώ βρίσκεται ακόμη 'εν τω μέσω' της πορείας αυτής. Κατά τη διάρκειά της, βιώνονται και εξιστορούνται, επανα-βιώνονται και επανα-εξιστορούνται, ιστορίες που συνθέτουν τη ζωή των εμπλεκόμενων στην έρευνα.

Η παραπάνω αυτή διαδικασία, ως ερευνητική, δεν ακολουθεί γραμμική πορεία, ούτε και μπορεί να αποδοθεί με βήματα που πρέπει ή μπορεί κάποια ερευνήτρια να ακολουθήσει. Η ΑΔΕ είναι *ρευστή*<sup>21</sup>, ανοιχτή στις διαδρομές στις οποίες οι ιστορίες των συμμετεχουσών θα οδηγήσουν την ερευνήτρια (Connelly & Clandinin, 2000· Clandinin 2016). Δεν έχει να προτείνει, ως μεθοδολογία έρευνας, ένα πακέτο και μια ακολουθία διαδικασιών για την υλοποίησή της. Οι εμπνευστές της, όμως, στρέφουν την προσοχή των δυνητικών ερευνητριών σε κάποιες ερευνητικές *πτυχές* ή *χαρακτηριστικά* (Clandinin, 2016), τα οποία θα πρέπει να έχουν στο μυαλό τους καθώς *σχεδιάζουν*, αλλά και καθώς *βιώνουν* μια ΑΔΕ. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τις βασικές αυτές πτυχές και να οργανώσουμε τη σκέψη της αναγνώστριάς, σε σχέση με το πώς εμπλέκεται και πώς βιώνει μια

---

<sup>20</sup> Η διαδικασία αυτή επινόησης νέων όρων αφορά σε μια σειρά από όρους που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές. Οι όροι αυτοί θα παρουσιάζονται σταδιακά, καθώς ξεδιπλώνεται στις επόμενες ενότητες ο χαρακτήρας και τα βασικά σημεία της ΑΔΕ. Η μετάφραση καθενός από τους όρους στα ελληνικά, όπως και με την ονομασία της μεθοδολογίας, έγινε με φροντίδα να κινηθούμε πολύ κοντά στη λογική των εμπνευστών της, για την όσο το δυνατόν καλύτερη απόδοση των εννοιών και ταυτόχρονα για τη διάκριση από όρους που χρησιμοποιούνται από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στον πίνακα 'ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΑΔΕ', ο οποίος παρατίθεται στο τέλος του κεφαλαίου αυτού, παρουσιάζονται όλοι οι πρωτότυποι όροι στην αγγλική γλώσσα, η προτεινόμενη απόδοσή τους στην ελληνική γλώσσα καθώς και σύντομη εννοιολογική περιγραφή τους.

<sup>21</sup> Οι Connelly & Clandinin (2000, σελ. 121) κάνουν αναφορά στον J.J. Schawb (1960), ο οποίος μιλάει για *ρευστή έρευνα* (fluid inquiry), ως έναν τρόπο σκέψης κατά τον οποίο μια έρευνα δεν κυβερνάται από θεωρίες, μεθοδολογικές τακτικές και στρατηγικές.

ερευνήτρια την ΑΔΕ, ξεκινώντας από τις αφηγηματικές αφετηρίες και τη δουλειά που πρέπει να κάνει με τον ίδιο τον εαυτό της, καθώς ξεκινά την έρευνά της.

## 2.2. Οι μεθοδολογικές πτυχές της ΑΔΕ

### 2.2.1. Ξεκινώντας μια ΑΔΕ

#### A. Οι αφηγηματικές αφετηρίες

Οι ΑΔΕ εκκινούν με μια αυτοβιογραφική διαδικασία αναστοχασμού, που αφορά στην ίδια την ερευνήτρια και στην εμπειρία της (Connolly & Clandinin, 2000· Clandinin, 2006· Clandinin et al., 2006· Clandinin, 2016· Clandinin, 2019), η οποία είναι κεντρική για τη συγκεκριμένη μεθοδολογία (Connolly & Clandinin, 2000).

Η ερευνήτρια στην ΑΔΕ δεν είναι μια αντικειμενική ερευνήτρια, που στέκεται έξω από την έρευνα. Είναι μέρος του φαινομένου που μελετάει, είναι η ίδια υπό μελέτη σε βάθος χρόνου (Clandinin, 2016). Η σύνθεση των αυτοβιογραφικών κειμένων, των αφηγηματικών αφετηριών<sup>22</sup>, μπορεί να οδηγήσει την ερευνήτρια πίσω, μέχρι τα παιδικά της χρόνια. Αποτελείται από τις δικές της επανα-εξιστορήσεις. Πρόκειται για μια βαθιά αναστοχαστική διαδικασία, που βοηθάει σε δύο κατευθύνσεις: αφενός να τοποθετήσει τον εαυτό της μέσα στην έρευνα και να εντοπίσει το δικό της προσωπικό ερευνητικό ενδιαφέρον (Connolly & Clandinin, 2000· Clandinin et al., 2006)· αφετέρου να συνειδητοποιήσει ότι είναι και η ίδια μέρος των τοπίων που μελετάει και, κυρίως, ότι ο κόσμος στον οποίο βρίσκεται και τον οποίο επιθυμεί να μελετήσει, έχει εν μέρει διαμορφωθεί και από την ίδια (Clandinin, 2016).

Η αναστοχαστική εργασία της ερευνήτριας με τον εαυτό της είναι απαιτητική και επίπονη διαδικασία. Δεν είναι δουλειά που θα χαρακτήριζε κάποιος ως εύκολη, όπως επισημαίνει και η Clandinin (2016, σελ. 82):

*«Συχνά λέω ότι πολλά δάκρυα θα χυθούν στα πληκτρολόγια, καθώς καταπιανόμαστε με τις αυτοβιογραφικές διερευνήσεις, οι οποίες μας ζητάνε*

---

<sup>22</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *narrative beginnings*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *αφηγηματικές αφετηρίες*.



*να έρθουμε αντιμέτωποι με τον ίδιο μας τον εαυτό. (...) Χωρίς, όμως, αυτή τη δουλειά, οι έρευνές μας θα ήταν λιγότερες απ' αυτό που μπορεί να είναι».*

Τα αυτοβιογραφικά κείμενα, οι αφηγηματικές αφητηρίες, δεν είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται ολόκληρα στα τελικά ερευνητικά κείμενα (Clandinin, 2016). Η ερευνήτρια θα επιλέξει και θα μοιραστεί τα κομμάτια εκείνα που θα βοηθήσουν τις αναγνώστριες από τη μια πλευρά να κατανοήσουν καλύτερα την ερευνητική απορία και από την άλλη να μπορέσουν να κάνουν συνδέσεις με τις αιτιολογήσεις της ερευνήτριας (Connolly & Clandinin, 2000).

## **B. Η ερευνητική απορία**

Στις περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις, μια από τις βασικές αρχές της μεθοδολογίας έρευνας είναι ο προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος, το οποίο συγκεκριμενοποιείται στα ερευνητικά ερωτήματα. Όμως, οι εμπνευστές της ΑΔΕ θεωρούν ότι η συγκεκριμένη επιλογή δεν αντιπροσωπεύει αυτό που συμβαίνει στην μεθοδολογία που πρότειναν, κι αυτό γιατί η έννοια του προβλήματος και του ερωτήματος φέρουν ποιότητες που συνδέονται με την ανάγκη και την προσδοκία για λύση και απάντηση (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 73):

*«Στην Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας δεν λειτουργεί έτσι. (...) Η μεθοδολογία αυτή φέρει περισσότερο την αίσθηση της διερεύνησης, μιας επαναλαμβανόμενης διαδικασίας διερεύνησης (re- search)».*

Οι ΑΔΕ δεν έχουν σκοπό να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά στρέφονται γύρω από μία *ερευνητική απορία*<sup>23</sup> (Connolly & Clandinin, 2000). Το πέρασμα από το ερευνητικό ερώτημα στην ερευνητική απορία σηματοδοτεί για τους εμπνευστές της μεθοδολογίας μία μετατόπιση. Η ερευνήτρια στην ΑΔΕ δεν επιδιώκει συγκεκριμένες και βέβαιες απαντήσεις στα ερωτήματα που έχει θέσει, αλλά εργάζεται με βάση μία ερευνητική απορία για το υπό μελέτη φαινόμενο, η οποία συνδέεται με ένα σκεπτικό για τα φαινόμενα, που αποδίδεται μέσα από ερωτήσεις όπως «Σε τι αφορά η έρευνά σου;» ή «Ποια είναι η εμπειρία που σε ενδιαφέρει ως ερευνήτρια να μελετήσεις;» (Clandinin, 2016).

---

<sup>23</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *research puzzle*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *ερευνητική απορία*.

Ένα δεύτερο σημείο στο οποίο εστιάζουν την προσοχή οι Connelly & Clandinin (2000, σελ. 124) σε σχέση με την ερευνητική απορία, είναι ότι αυτή δεν παραμένει κάτι σταθερό και αμετάβλητο, από τη στιγμή που για πρώτη φορά θα διατυπωθεί από την ερευνήτρια, κι αυτό γιατί:

*«Ο σκοπός και το τι κάποιος διερευνά και βρίσκει να του προκαλεί προβληματισμό αλλάζει, καθώς προχωράει η έρευνα. Αυτό συμβαίνει από μέρα σε μέρα και από εβδομάδα σε εβδομάδα και συμβαίνει καθώς το ρυθμικό της έρευνας προχωράει και τα αφηγήματα επαν-εξιστορούνται, οι προβληματισμοί αλλάζουν και οι σκοποί μεταβάλλονται».*

Θεωρούν δηλαδή ότι η έννοια της ερευνητικής απορίας κουβαλά ποιότητες που συνδέονται με μια «αίσθηση συνεχούς αναδιαμόρφωσης» (Clandinin, 2016, σελ. 42). Γι' αυτό και σημειώνουν ως θεμιτή τη συνεχή στάση εγρήγορσης της ερευνήτριας καθ'όλη την πορεία της διερεύνησης, ώστε να αναγνωρίσει και προσαρμόσει την ερευνητική απορία στην κατεύθυνση που την οδηγεί η ίδια η εμπειρία που διερευνά.

Η απώτερη πρόθεση της ερευνήτριας σε σχέση με την ερευνητική απορία που διατυπώνει, διαπερνά τη διαδικασία της έρευνας και φτάνει ως τα τελικά ερευνητικά κείμενα. Πρόκειται για την πρόθεσή της να εμπλέξει τις δυνητικές αναγνώστριες σε μια διαδικασία αναστοχασμού πάνω στην υπό μελέτη εμπειρία, αλλά και οραματισμού πάνω σε νέες προοπτικές για το μέλλον. Μέσα στη διαδρομή αυτή, όμως, από τη διατύπωση και οριοθέτηση της ερευνητικής απορίας μέχρι τα τελικά ερευνητικά κείμενα, η ερευνήτρια θα βρεθεί σε πολλά σημεία στη θέση να χρειαστεί να κατονομάσει και να επαναπροσδιορίσει την ερευνητική απορία της, δηλαδή να προσδιορίσει ξανά και ξανά το υπό διερεύνηση φαινόμενο, το οποίο θα φαίνεται να μοιάζει με «κινούμενο έδαφος» (Connelly & Clandinin, 2000, σελ. 24).

Οι ερωτήσεις που συνδέονται με την ερευνητική απορία, οι προθέσεις και οι σκοποί που εκφράζονται μέσα από αυτήν συνοδεύουν την ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και χρειάζεται να αιτιολογούνται από την ίδια. Στην επόμενη ενότητα, θα αναλυθούν τα τρία είδη αιτιολογήσεων που είναι απαραίτητο η ερευνήτρια να είναι ικανή να απαντήσει, για να υπερασπιστεί την έρευνά της.

## Γ. Οι αιτιολογήσεις

Οι Connelly & Clandinin (2000) σημειώνουν πόσο κρίσιμο είναι για μία ερευνήτρια να μπορεί να απαντάει σε ερωτήματα αιτιολόγησης και σκοπού, σε σχέση με την έρευνα που υλοποιεί (Clandinin, 2016, σελ. 35):

*«Πρέπει να είμαστε σε θέση να απαντήσουμε τις ερωτήσεις ‘Και λοιπόν;’ και ‘Ποιος νοιάζεται;’ Αυτές οι ερωτήσεις είναι ιδιαίτερες σημαντικές για τις ερευνήτριες στην Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας. Το επισημαίνω αυτό, γιατί οι φορείς χρηματοδότησης, οι κυβερνήσεις και άλλοι φορείς χάραξης πολιτικής συχνά βλέπουν την εργασία των ερευνητριών στην Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας ως μια απλοϊκή διαδικασία του να βγεις έξω, να ζητήσεις από κάποιους να πουν ιστορίες και να καταγράψεις τις ιστορίες. Αυτή η απλοϊκή οπτική συχνά προκαλεί την απόρριψη των Αφηγηματικών Διερευνήσεων της Εμπειρίας ως κείμενα με υποκειμενική θεώρηση ή προσωπικά. Χωρίς να είμαστε ξεκάθαρες για τις απαντήσεις μας σε ερωτήσεις σκοπού και αιτιολόγησης, ως ερευνήτριες της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας παγιδεύουμε τους εαυτούς μας σε τέτοιου είδους απλοϊκές αναγνώσεις της έρευνας».*

Οι αιτιολογήσεις<sup>24</sup> είναι ένα κρίσιμο κομμάτι της εργασίας της ερευνήτριας στην ΑΔΕ, όχι μόνο σε σχέση με την αποδοχή της εργασίας της από την επιστημονική κοινότητα, αλλά και εσωτερικά, για το σχεδιασμό της έρευνάς της (Clandinin, 2016). Αυτές θα βοηθήσουν την ερευνήτρια να οριοθετήσει καλύτερα και να διατυπώσει πιο ξεκάθαρα την *ερευνητική διερώτησή* της αλλά και να τοποθετήσει πιο ουσιαστικά τον εαυτό της στην έρευνα.

Μέσα από την εμπειρία του σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας σειράς ερευνών με τη μεθοδολογία αυτή, η Clandinin (2016) προτείνει τρεις σημαντικούς τρόπους με τους οποίους πρέπει να αιτιολογείται μια ΑΔΕ: *την αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής, την αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας και την αιτιολόγηση κοινωνικής συμβολής.*

### Αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής

---

<sup>24</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *justifications*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *αιτιολογήσεις*. Για την εξειδίκευση των όρων *personal justifications, practical justifications, social justifications* προτείνω τους όρους *αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής, αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας και αιτιολόγηση κοινωνικής συμβολής* αντίστοιχα.

Η αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής αφορά στο γιατί η ερευνήτρια, ως άτομο, ενδιαφέρεται να υλοποιήσει αυτή την έρευνα. Κάθε ερευνήτρια πρέπει να ξεκινάει από την προσωπική αυτή αιτιολόγηση, έτσι ώστε οι επιλογές της να γίνουν αντιληπτές μέσα στο πλαίσιο των εμπειριών ζωής της, των σημείων που φέρουν γι' αυτήν συναισθηματική ένταση και φόρτιση και των προσωπικών της προβληματισμών γύρω από την ίδια την έρευνα ως διαδικασία. Καθώς εμπλέκεται σ' αυτό το αναστοχαστικό ταξίδι, η ερευνήτρια θα μπορέσει καλύτερα να δει ποια είναι η ίδια και ποια γίνεται, μέσα από την έρευνα που υλοποιεί. Ακόμη, θα μπορέσει να τοποθετήσει με πιο ουσιαστικό τρόπο τον εαυτό της στο πλαίσιο της έρευνας κι έτσι να αποκτήσει εγρήγορση και μια πιο ισχυρή αίσθηση του τι βιώνει η ίδια και τι ακούει από τις συμμετέχουσές της. Η προσωπική αιτιολόγηση, όμως, δεν είναι από μόνη της αρκετή, για να υποστηρίξει την ουσία μιας έρευνας· έτσι, είναι απαραίτητο η έρευνα να αιτιολογηθεί, ακόμη σε πρακτικό και σε κοινωνικό επίπεδο.

### **Αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας**

Όπως και για κάθε άλλη ερευνήτρια, έτσι και στην ΑΔΕ, η εμπλοκή της στην έρευνα πρέπει να έχει μια κατεύθυνση προς την πιθανότητα να φέρει αλλαγές στην πράξη, να έχει πρακτικές εφαρμογές. Ως παράδειγμα αιτιολόγησης πρακτικής χρησιμότητας, η Clandinin (2016) αναφέρει έρευνες που στρέφονταν γύρω από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η πρακτική τους αιτιολόγηση έκανε συνδέσεις ανάμεσα στις έρευνες και σε κατευθύνσεις σχετικά με το ποια είδη πρακτικών ασκήσεων είναι χρήσιμα για φοιτήτριες εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε, για παράδειγμα, να βελτιωθεί η κατανόησή τους για τις σχέσεις με τα παιδιά και τις οικογένειες<sup>25</sup>.

### **Αιτιολόγηση κοινωνικής συμβολής**

Ιδιαίτερα σημαντική είναι, πέρα από τις προσωπικές αναφορές και συνδέσεις με την πρακτική, η σύνδεση της έρευνας με μεγαλύτερα θέματα ή ερωτήματα κοινωνικής σημασίας (Connelly & Clandinin, 2000). Οι αιτιολογήσεις κοινωνικής συμβολής περιγράφονται από την Clandinin (2016) ως διπλής κατεύθυνσης. Η μία έχει να κάνει με τις θεωρητικές αιτιολογήσεις και την τοποθέτηση της έρευνας στον ευρύτερο θεωρητικό επιστημονικό διάλογο, με την επεξεργασία νέων ιδεών τόσο σε

---

<sup>25</sup> Ενδεικτικά, η Clandinin κάνει αναφορά στη δική της έρευνα (Clandinin, 1983) και σε αυτήν του Desrochers (2006).

μεθοδολογικό, όσο και εννοιολογικό επίπεδο. Η δεύτερη έχει να κάνει με την κοινωνική δράση και αφορά τη σύνδεση της έρευνας με τις εφαρμοζόμενες πολιτικές.

Οι αιτιολογήσεις αποτελούν μια πτυχή που πρέπει όχι μόνο να λαμβάνει υπόψη η ερευνήτρια, αλλά και να εξετάζει και να επανεξετάζει σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, για να μπορέσει να υποστηρίξει και τις δύο κεντρικές και ιδιαίτερες πτυχές της ΑΔΕ που πρέπει να συνοδεύουν τη σκέψη της καθ' όλη την πορεία της έρευνας: το σκέπτεσθαι αφηγηματικά και το σκέπτεσθαι σχεσιακά, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

### 2.2.2. Υιοθετώντας τον τρόπο σκέψης της ΑΔΕ

#### **A. Το «σκέπτεσθαι αφηγηματικά»**

Το σκέπτεσθαι αφηγηματικά<sup>26</sup> αποτελεί ίσως τη μεγαλύτερη πρόκληση για την ερευνήτρια που θα επιλέξει να σχεδιάσει και να βιώσει μια ΑΔΕ. Ταυτόχρονα, αποτελεί εξίσου μεγάλη πρόκληση για τις δυνητικές αναγνώστριες της έρευνάς της, καθώς προκαλεί σε οντολογικό και επιστημολογικό επίπεδο. Όπως επισημαίνουν οι Connelly & Clandinin (2000, σελ. 21):

*«Η αφηγηματική σκέψη εισβάλλει στην πνευματική περιοχή ενός άλλου τρόπου σκέψης».*

Όταν οι προαναφερόμενοι ερευνητές μιλούν για έναν άλλο τρόπο σκέψης, αναφέρονται στο μέγα αφήγημα των κοινωνικών επιστημών, το οποίο εκφράζει την άμεσα αποδεκτή έρευνα που μιλάει τη γλώσσα της αντικειμενικότητας, των αριθμών, της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, των γενικεύσεων, τη σχέση αιτίου-αιτιατού, τη σκέψη που στέκεται στο εδώ και το τώρα (Connelly & Clandinin, 2000).

Το σκέπτεσθαι αφηγηματικά είναι το κλειδί της ΑΔΕ και σημαίνει ότι η ερευνήτρια υιοθετεί μια αφηγηματική οπτική για το υπό μελέτη φαινόμενο, δηλαδή τις εμπειρίες των ανθρώπων (Clandinin, 2016). Η αφηγηματική αυτή οπτική συνδέεται με την οντολογική θέση ότι η εμπειρία είναι «μια ενσώματη αφηγηματική σύνθεση ζωής» (Clandinin, 2016, σελ. 38). Υιοθετώντας μια τέτοια οπτική και σκέψη, η ερευνήτρια κατ' αρχήν απορρίπτει τη σταθερότητα της φύσης του φαινομένου υπό

---

<sup>26</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *thinking narratively*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *σκέπτεσθαι αφηγηματικά*.

μελέτη, της εμπειρίας, και το αποδέχεται ως μεταβαλλόμενο και υπό διαρκή αλλαγή καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Έπειτα, η υιοθέτηση της αφηγηματικής σκέψης σημαίνει ότι η ερευνήτρια συνειδητοποιεί και αποδέχεται ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία διαφοροποιούν τη σκέψη και την οπτική της από τον κυρίαρχο τρόπο σκέψης στις κοινωνικές επιστήμες (Connolly & Clandinin, 2000).

### **Χρονικότητα**

Κάθε τι, γεγονός ή πράγμα, γίνεται αντιληπτό ως έκφραση ενός συνεχούς που έχει παρελθόν, παρόν και μέλλον. Η αντίληψη δεν περιορίζεται σε αυτό που είναι τώρα. Αυτό το χαρακτηριστικό έρχεται σε αντίθεση με τη σκέψη ότι αυτό που βλέπουμε αυτή τη στιγμή, αυτό είναι. Ότι, δηλαδή, καθετί που βλέπουμε είναι ένα στιγμιότυπο και δεν υπάρχει κάποια αίσθηση χρονικότητας συνδεδεμένη με αυτό, που να λειτουργεί ως έκφραση μιας συνέχειας που φέρουν τα γεγονότα και τα πράγματα.

### **Άνθρωποι**

Στην αφηγηματική σκέψη, οι άνθρωποι γίνονται κι αυτοί αντιληπτοί ως οντότητες μεταβαλλόμενες, που βρίσκονται συνεχώς σε διαδικασία αλλαγής. Τα αφηγήματα των ανθρώπων ως έκφραση αυτής της διαδικασίας αλλαγής αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Αυτό, με τη σειρά του, έρχεται σε αντίθεση με τις σκέψεις για τους ανθρώπους, οι οποίες εκφράζουν βεβαιότητες, όπως για παράδειγμα ότι συγκεκριμένες γνώσεις συνδέονται με συγκεκριμένες ηλικίες, ή γενικεύσεις που μιλάνε για την πλειοψηφία ή τη μειοψηφία του πληθυσμού. Οι ιστορίες των ανθρώπων, τα αφηγήματά τους, σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό, φαίνονται άσχετα ή μη πρακτικά.

### **Δράση**

Κάθε δράση στην αφηγηματική σκέψη είναι ένα «*αφηγηματικό σημάδι*» (Connolly & Clandinin, 2000 σελ. 30). Χωρίς την κατανόηση και ερμηνεία της ιστορίας που βρίσκεται πίσω από οποιαδήποτε δράση, ή από οποιοδήποτε αφηγηματικό σημάδι, η σημασία και το νόημα μάς είναι στην ουσία άγνωστα. Αυτό δεν συνάδει με σκέψεις όπως, για παράδειγμα, ότι η επίδοση ενός μαθητή σε ένα τεστ είναι μια άμεση απόδειξη του γνωστικού του επιπέδου. Χωρίς γνώση και κατανόηση της ιστορίας του μαθητή, η επίδοση δεν μπορεί να ερμηνευθεί. Κι αυτό, γιατί, για την αφηγηματική

σκέψη, οι ερμηνείες ανάμεσα στις δράσεις και τα νοήματά τους αναδύονται μέσα από τις ιστορίες των ατόμων.

### **Αβεβαιότητα**

Η ερευνήτρια που σκέφτεται αφηγηματικά, έχει συνειδητοποιήσει ότι κάθε ερμηνεία και στάση της χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα. Γνωρίζει ότι θα μπορούσε πάντα να είναι κάπως αλλιώς και δεν αποκλείει καμία πιθανότητα και καμία ερμηνεία από τις προοπτικές της. Γνωρίζει επίσης ότι η ερμηνεία της είναι ό,τι καλύτερο μπορεί να κάνει, στις συνθήκες που βρέθηκε. Η λογική αυτή δεν μπορεί να συμβαδίσει με αρχές του τύπου σχέσης αιτίου-αιτιατού, όπως, για να συνεχίσουμε με βάση το παραπάνω παράδειγμα, η σκέψη ότι ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο θα φέρει και ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα σε ένα τεστ.

### **Πλαίσιο**

Δεν μπορεί να νοηθεί αφηγηματική σκέψη, χωρίς η ερευνήτρια να λαμβάνει υπόψη συνεχώς και αδιάλειπτα το πλαίσιο. Γιατί, για να αποκτήσει κανείς την αίσθηση ενός ανθρώπου, γεγονότος ή πράγματος, δεν είναι δυνατόν να μη συλλογιστεί με βάση το πλαίσιο. Δηλαδή, με βάση το χρονικό, το χωρικό και το κοινωνικό πλαίσιο. Το σκεπτικό αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη που θέλει τα στοιχεία του πλαισίου να αναλύονται σε μεταβλητές και να προχωράει σε συσχετίσεις μεταξύ τους, που συνδέονται με μετρήσιμες βεβαιότητες. Πρόκειται για διαφορά εστίασης: στη μία περίπτωση, της αφηγηματικής σκέψης, το άτομο στο πλαίσιό του βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος· στη δεύτερη περίπτωση, το ενδιαφέρον εστιάζεται όχι στο άτομο, αλλά στην επιδίωξη για γενικεύσεις.

Το σκέπτεσθαι αφηγηματικά αποτελεί, όπως αναφέρθηκε, το στοιχείο κλειδί της ΑΔΕ. Επηρεάζει κάθε πτυχή της έρευνας καθ' όλη τη διάρκειά της, από τη διατύπωση της ερευνητικής απορίας, η οποία στηρίζεται και απορρέει από την αφηγηματική σκέψη της ερευνήτριας, μέχρι τα τελικά ερευνητικά κείμενα (Clandinin & Huber, 2002). Η αφηγηματική σκέψη διαμορφώνει και το ερευνητικό πλαίσιο, βάζοντας την ερευνήτρια να σκέφτεται και να διερευνά, με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, σε έναν μεταφορικό τρισδιάστατο χώρο.

## **B. Ο μεταφορικός τρισδιάστατος χώρος: χρονικότητα, κοινωνικότητα, τόπος**

Η οντολογία για την εμπειρία που βασίζεται στη θεωρία του Dewey και έχει ως κεντρικά σημεία τις έννοιες συνέχεια, αλληλεπίδραση και κατάσταση, οδήγησε τους Connolly & Clandinin να εκφράσουν την επιστημολογική οπτική τους μέσα από μια μεταφορά που αποτελεί και το ερευνητικό τους πλαίσιο (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 50):

*«Με την αίσθηση της θεμελιακής βάσης του Dewey στη σκέψη μας για την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας, οι όροι μας είναι: σφαίρα του προσωπικού και σφαίρα του κοινωνικού (αλληλεπίδραση), παρελθόν, παρόν και μέλλον (συνέχεια), συνδυασμένοι με την έννοια του τόπου (κατάσταση). Αυτό το πακέτο όρων δημιουργεί ένα μεταφορικό τρισδιάστατο χώρο αφηγηματικής διερεύνησης, με τη χρονικότητα να είναι η μία διάσταση, τη σφαίρα του προσωπικού και τη σφαίρα του κοινωνικού να είναι μια δεύτερη και τον τόπο να είναι μια τρίτη».*

Η μεταφορά αυτή αποτυπώνει με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο την ταυτότητα της έρευνας στην ΑΔΕ και την έμφασή της στην ολότητα της εμπειρίας. Η ερευνήτρια βρίσκεται και διερευνά ταυτόχρονα στον τρισδιάστατο αυτό χώρο, εστιάζοντας και μελετώντας τις τρεις διαστάσεις του και τις κατευθύνσεις τους:

- τη *χρονικότητα* (με προοπτική προς τα εμπρός & προς τα πίσω)
- την *κοινωνικότητα* (με προοπτική προς τα μέσα & προς τα έξω) και
- τον *τόπο*<sup>27</sup>

Ο χώρος αυτός αποτελεί την έκφραση της αφηγηματικής σκέψης για το φαινόμενο της εμπειρίας και συνοψίζεται σε μια τριπλή οπτική, η οποία εκτείνεται στον χρόνο, διαμορφώνεται από το προσωπικό και το κοινωνικό στοιχείο και τοποθετείται σε μια πληθώρα και ποικιλία τόπων (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). Η ταυτόχρονη εξέταση όλων αυτών των διαστάσεων και η διερεύνηση με ταυτόχρονη εστίαση σε όλες τις προοπτικές τους σημαίνει ότι η ερευνήτρια βιώνει μια εμπειρία της εμπειρίας, δηλαδή ότι ερευνά μέσα σε μια εμπειρία, τη *δι-ερευνά* (Connolly & Clandinin, 2000).

Οι διαστάσεις του μεταφορικού αυτού χώρου αποδόθηκαν με τον όρο *κοινοί τόποι*, καθώς αποτελούν τους τόπους που πρέπει να *επισκεφθεί* και να μελετήσει η

---

<sup>27</sup> Οι όροι που χρησιμοποιούνται στα αγγλικά είναι *temporality*, *sociality* και *place*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή τους αντίστοιχα τους όρους *χρονικότητα*, *κοινωνικότητα* και *τόπος*.



ερευνήτρια στην ΑΔΕ. Η ταυτόχρονη μελέτη των κοινών τόπων που περιγράφονται παρακάτω, είναι το στοιχείο που διακρίνει τη μεθοδολογία αυτή από άλλες προσεγγίσεις (Clandinin, 2016, σελ. 39):

*«Βλέπουμε τις ερευνήτριες και τις συμμετέχουσες ως τοποθετημένες μέσα σε έναν τρισδιάστατο χώρο, με τη χρονικότητα, την κοινωνικότητα και τον τόπο να λειτουργούν ως τις τρεις διαστάσεις. Κινούμαστε ταυτόχρονα προς τα εμπρός & προς τα πίσω, προς τα μέσα & προς τα έξω και δίνοντας προσοχή στον τόπο ή στους τόπους».*

### **Χρονικότητα**

Η διάσταση της χρονικότητας προσανατολίζει την ερευνήτρια να διερευνήσει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων, των τόπων, των πραγμάτων και των γεγονότων, μετακινούμενη *προς τα εμπρός & προς τα πίσω* στο συνεχές της εμπειρίας. Η ερευνήτρια, δηλαδή, δεν βλέπει μόνο το γεγονός που συμβαίνει σε μια εμπειρία, αλλά λαμβάνει υπόψη τι έχει προηγηθεί και πώς μπορεί αυτή να επηρεάσει τις μελλοντικές (Connelly & Clandinin, 2000). Μ' αυτή τη λογική, η χρονικότητα παρουσιάζεται ως *«ενσώματη στο άτομο που βιώνει και αφηγείται τη ζωή του»* (Clandinin, 2016, σελ. 40).

### **Κοινωνικότητα**

Η διάσταση της κοινωνικότητας προσανατολίζει την ερευνήτρια να διερευνήσει ταυτόχρονα τη σφαίρα του προσωπικού και τη σφαίρα του κοινωνικού, τις προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες. Η ερευνήτρια μετακινείται *προς τα μέσα* μελετώντας έτσι *«συναισθήματα, ελπίδες, επιθυμίες, αισθητικές αντιδράσεις και ηθικές στάσεις»* και *προς τα έξω* για να μελετήσει το πλαίσιο, το περιβάλλον, δηλαδή *«τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι εμπειρίες των ανθρώπων και τα γεγονότα ξεδιπλώνονται»* (Clandinin, 2016, σελ. 40). Στην πρώτη περίπτωση, μπορεί να δούμε πώς η οικογένεια ή το σχολείο μπορεί να επηρεάσει το προσωπικό συναίσθημα. Στη δεύτερη περίπτωση, μπορεί να δούμε τι συμβαίνει στο ευρύτερο πλαίσιο όταν λαμβάνει χώρα μια εμπειρία: για παράδειγμα, τι συμβαίνει στα άλλα άτομα που εμπλέκονται και πώς επηρεάζει την εμπειρία ο τόπος στον οποίο κάτι συμβαίνει. Οι δύο αυτές διακτινώσεις ή προοπτικές της κοινωνικότητας συναντώνται σε αφηγήματα

πολιτισμικά, κοινωνικά, οικογενειακά, θεσμικά, καθώς μέσα από αυτά φωτίζεται η προσωπική εμπειρία αλλά στο πλαίσιο της, χρονικό, κοινωνικό και σε σχέση με τον τόπο.

Μια ακόμη πτυχή της διάστασης της κοινωνικότητας έχει να κάνει με τη σχέση ερευνήτριας-συμμετέχουσας. Ο τρισδιάστατος χώρος δεν αφορά μόνο στην εμπειρία που μελετάται, αλλά και στην ίδια την εμπειρία της έρευνας· επομένως, η αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τη συμμετέχουσα είναι κι αυτή μια μορφή κοινωνικής σχέσης που διερευνάται.

### **Τόπος**

Η τρίτη διάσταση προσανατολίζει την ερευνήτρια να διερευνήσει τους τόπους στους οποίους λαμβάνουν χώρα οι εμπειρίες. Με την έννοια τόπος εννοούνται *«τα συγκεκριμένα φυσικά και τοπολογικά όρια/ σύνορα ή ακολουθίες τόπων όπου η έρευνα και τα γεγονότα συμβαίνουν»* (Connolly & Clandinin, 2006, σελ. 480). Στα πρώτα βήματα της ΑΔΕ ως μεθοδολογίας, οι Connolly & Clandinin (2000) δεν θεωρούσαν τον τόπο ως τρίτη διάσταση, αλλά ως μέρος της κοινωνικότητας, και συγκεκριμένα του πλαισίου, του περιβάλλοντος. Μέσα από το έργο του Basso (1996) και του Silko (1996), η Clandinin (2016, σελ. 42) περιγράφει ότι ήρθαν σε επαφή με την ιδέα ότι *«άνθρωποι, τόποι και ιστορίες είναι αναπόσπαστα δεμένα»*. Και καθώς οι έρευνες προχωρούσαν, συνειδητοποίησαν ότι ο τόπος δεν είναι ουδέτερος: φέρει μια δυναμική, διαμορφώνει και επηρεάζει τις εμπειρίες., ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει και την οπτική της ίδιας της ερευνήτριας (Connolly & Clandinin, 2000).

Ο μεταφορικός τρισδιάστατος χώρος που περιγράφεται παραπάνω, αποτελεί την έκφραση της αφηγηματικής σκέψης στην ΑΔΕ, την έκφραση του σκέπτεσθαι αφηγηματικά. Στη συνέχεια, θα δούμε τη δεύτερη βασική γραμμή σκέψης που διαπερνά τη μεθοδολογία αυτή και αφορά στην έννοια της *σχέσης, το σκέπτεσθαι σχεσιακά*.

### Γ. Το «σκέπτεσθαι σχεσιακά»

Το *σκέπτεσθαι σχεσιακά*<sup>28</sup> είναι η δεύτερη σημαντική γραμμή σκέψης της ΑΔΕ και αποτελεί μια εξίσου σημαντική πρόκληση για την ερευνήτρια. Η οντολογία του Dewey για την εμπειρία είναι σχεσιακή (Lessard, Caine & Clandinin, 2018). Η έννοια της σχέσης είναι παρούσα στα στοιχεία και τις έννοιες που τη δομούν. Είναι παρούσα στην έννοια της *συνέχειας*, είναι παρούσα στην έννοια της *αλληλεπίδρασης* και είναι παρούσα στην έννοια της *κατάστασης*. Η αφηγηματική σκέψη, που είναι η βάση της ΑΔΕ, συνυφαίνεται με την έννοια της σχέσης. Το *σκέπτεσθαι αφηγηματικά* συνδέεται άρρηκτα με το *σκέπτεσθαι σχεσιακά*, αφού η αφηγηματική σκέψη στηρίζεται στη διερεύνηση διαφόρων ειδών σχέσεων. Γι' αυτό και η ΑΔΕ έχει χαρακτηριστεί ως *σχεσιακή μεθοδολογία* (relational methodology) (Clandinin & Huber, 2002· Clandinin et al., 2006· Clandinin 2019· Lessard, Caine & Clandinin, 2018· Murphy, Huber & Clandinin, 2012).

Ο σχεσιακός χαρακτήρας της ΑΔΕ έχει πολλές διακλαδώσεις. Η Clandinin (2016, σελ. 23) αναφέρει τα πολλαπλά επίπεδα στα οποία ξεδιπλώνεται ο σχεσιακός αυτός χαρακτήρας:

*«... το σχεσιακό ανάμεσα στο άτομο και τον κόσμο του· μια χρονική κατανόηση του σχεσιακού ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, περιλαμβάνοντας το σχεσιακό στο διαγενεαλογικό· το σχεσιακό ανάμεσα στο άτομο και τον τόπο· το σχεσιακό ανάμεσα στα γεγονότα και τα αισθήματα· το σχεσιακό ανάμεσα στο φυσικό κόσμο και τους ανθρώπους· το σχεσιακό ανάμεσα στα πολιτισμικά, θεσμικά, γλωσσικά και οικογενειακά αφηγήματα».*

Η έννοια της σχέσης κρύβεται παντού, όταν μελετάμε την εμπειρία. Η διερεύνησή της δεν είναι τίποτα άλλο από τη διερεύνηση μέσα σ' αυτό το πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων.

Στη διερεύνηση των σχέσεων, έρχεται να προστεθεί και άλλη μια οπτική που αφορά στο πώς βιώνεται η έρευνα από τους εμπλεκόμενους, και ειδικότερα στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ερευνήτρια και τη συμμετέχουσα. Στην ΑΔΕ, η καλλιέργεια σχέσης αποτελεί επιμέρους σκοπό και προϋπόθεση για την ερευνήτρια (Clandinin, 2016, σελ 23):

---

<sup>28</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *thinking relationally*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *σκέπτεσθαι σχεσιακά*.

*«Στην Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας σχετιζόμαστε με τις συμμετέχουσες και, ως ερευνήτριες, σκεφτόμαστε αφηγηματικά για τις εμπειρίες μας, τις εμπειρίες των συμμετεχουσών και τις εμπειρίες που γίνονται ορατές καθώς ζούμε μαζί, λέγοντας τις ιστορίες μας, ακούγοντας τις ιστορίες του άλλου καθώς μετακινούμαστε και δρούμε σε διάφορους τόπους, τα πλαίσια, που συναντιούνται οι ζωές μας.»*

Η πλευρά αυτή της σχεσιακής σκέψης αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται με τον ρόλο της ερευνήτριας. Στην ΑΔΕ η ερευνήτρια δεν είναι αντικειμενική. Έχει συνειδητοποιήσει ότι αποτελεί κι η ίδια μέρος των τοπίων που διερευνά. Είναι *σχεσιακή ερευνήτρια* (Clandinin, 2016). Επιδιώκει να γίνει μέρος της ζωής της συμμετέχουσας και αυτή της δικής της. Η σχέση ερευνήτριας-συμμετέχουσας βρίσκει έκφραση μέσα από τα αφηγήματα που βιώνονται και λέγονται στο πλαίσιο της έρευνας. Στον κοινό χώρο που μοιράζονται και ο οποίος διαμορφώνεται από τη σχέση που χτίζουν, ερευνήτρια και συμμετέχουσα *συν-θέτουν* κοινά αφηγήματα. Τα αφηγήματα που προκύπτουν είναι αποτέλεσμα της σχέσης και της *συν-εργασίας* τους.

Η σχεσιακή σκέψη, όσον αφορά στο κομμάτι της σχέσης ερευνήτριας-συμμετέχουσας, συνδέεται και με μια σειρά από *ηθικές ευθύνες* που αποκτά η πρώτη απέναντι στη δεύτερη (Clandinin, 2016, σελ. 23):

*«Αν και πρόθεσή μας είναι να μπούμε σε σχέση με τις συμμετέχουσες ως ερευνήτριες, οι συμμετέχουσες μάς γνωρίζουν και μάς βλέπουν ως άτομα σε σχέση μαζί τους. Αυτό μας υπενθυμίζει τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες σχεσιακές ηθικές ευθύνες μας.»*

Οι ηθικές ευθύνες και υποχρεώσεις της ερευνήτριας είναι εξαιρετικής σημασίας, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας (Clandinin & Huber, 2002). Από την πρώτη επαφή με την συμμετέχουσα και το πώς θα διαπραγματευτεί την είσοδο στη ζωή και την εμπειρία της, μέχρι τη *σύν-θεση* των αφηγηματικών εκθέσεων, η ερευνήτρια οφείλει οι ενέργειές της να καθοδηγούνται από μια *σχεσιακή ηθική*. Αυτή διαφέρει από την ηθική που υιοθετεί το μέγα αφήγημα των κοινωνικών επιστημών, καθώς δεν περιορίζεται στην προστασία των συμμετεχόντων (π.χ. ως προς τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους), γιατί δεν τους αντιμετωπίζει ως υποκείμενα που έχουν ανάγκη από την προστασία της έξωθεν ειδικής ερευνήτριας (Connelly & Clandinin, 2000), αλλά ως ισότιμες συνεργάτιδες, *συν-ερευνήτριες* και *συν-δημιουργούς*.

Βασικό σημείο της ηθικής αυτής αποτελεί η υιοθέτηση μιας στάσης, που θα εκφράζει την αναγνώριση της ισότιμης σχέσης ερευνήτριας-συμμετέχουσας καθ' όλη τη διαδρομή της έρευνας (Huber, Clandinin & Huber, 2006). Για παράδειγμα, η ερευνήτρια διαπραγματεύεται τρόπους για να είναι βοηθητική στη συμμετέχουσα, αφιερώνει χρόνο για να ζήσει μαζί της και να μοιραστούν την εμπειρία, δίνει φωνή και άποψη σε αυτήν, ζητάει τη συνεργασία της για τα κείμενα που θα προκύψουν και δεν αποτραβιέται ξαφνικά από τη ζωή της συμμετέχουσας, όταν νιώθει ότι τελείωσε η έρευνα. Γενικά, απομακρύνεται από κάθε μορφής εξουσία μιας ειδικού και αντιλαμβάνεται τον ρόλο της μέσα από μια ερευνητική ηθική, που θέλει ερευνήτρια και συμμετέχουσα να αλληλεπιδρούν ισότιμα και δημιουργικά, στηρίζοντας η μία την ανάπτυξη και την εξέλιξη της άλλης.

Η ΑΔΕ είναι μια μεθοδολογία που απαιτεί στροφή στη σκέψη της ερευνήτριας προς δύο γραμμές σκέψης. Το *σκέπτεσθαι αφηγηματικά* και το *σκέπτεσθαι σχεσιακά* συνοδεύουν την ερευνήτρια σε όλη τη διαδρομή της διερεύνησης της εμπειρίας. Στη συνέχεια, θα δούμε πώς, με βάση το διπλό αυτό σκεπτικό, λειτουργούν ερευνητικά ερευνήτριες που σχεδιάζουν και βιώνουν μια ΑΔΕ, ξεκινώντας από την είσοδό τους στο πεδίο και φτάνοντας μέχρι τα ερευνητικά κείμενα.

### **2.2.3. Βιώνοντας μια ΑΔΕ**

#### **Α. Στο πεδίο. Ξεκινώντας και διερευνώντας πάντα «εν τω μέσω»**

Πριν ακόμη η ερευνήτρια βρεθεί με τη συμμετέχουσα ή τις συμμετέχουσες, κατά το σχεδιασμό της έρευνας έχει φανταστεί, έχει οραματιστεί την έρευνά της. Καθώς καταπιάνεται με τις αφηγηματικές αφητηρίες και καθώς διατυπώνει την ερευνητική απορία, ήδη έχει αρχίσει να οριοθετεί και το πεδίο<sup>29</sup> της έρευνάς της (Clandinin, 2016), το οποίο, στην ΑΔΕ, περιγράφεται ως εξής:

*«Στην Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας διαπραγματευόμαστε με τις συμμετέχουσες έναν εν εξελίξει σχεσιακό χώρο διερεύνησης, ένα σχεσιακό χώρο που ονομάζουμε 'το πεδίο'. (...) Το πεδίο μπορεί να είναι οι*

---

<sup>29</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *the field*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *το πεδίο*.

*συνεχιζόμενες συνομιλίες με συμμετέχουσες όπου λέγονται οι ιστορίες ή η συμβίωση με τις συμμετέχουσες σε ένα συγκεκριμένο μέρος ή μέρη».*  
(Clandinin, 2016, σελ. 44-45)

Η διερεύνηση στο πεδίο σημαίνει ότι η ερευνήτρια μπαίνει μέσα στο ποτάμι της εμπειρίας, εκεί που ξεδιπλώνονται χρονικά οι ζωές. Η διαδικασία της διερεύνησης της εμπειρίας μπορεί να ξεκινήσει με δύο πιθανούς τρόπους (Connolly & Clandinin, 2000). Η μία περίπτωση είναι να ξεκινήσει η ερευνήτρια ακούγοντας τη συμμετέχουσα ή τις συμμετέχουσες να αφηγούνται τις ιστορίες τους. Η δεύτερη είναι να *συμ-βιώσει* μαζί τους καθώς ζουν και αφηγούνται τις ιστορίες τους. Η είσοδος της ερευνήτριας στο πεδίο και η διερεύνηση μέσα σε αυτό συνδέεται στην ΑΔΕ και με μια ακόμη έννοια, που οι Connolly & Clandinin (2000) χαρακτηρίζουν ως κεντρική, το να βρίσκεσαι *εν τω μέσω*<sup>30</sup> (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 63):

*«Καθώς εργαζόμαστε στον τρισδιάστατο αφηγηματικό χώρο, μάθαμε να βλέπουμε τους εαυτούς μας ως πάντα 'εν τω μέσω', σαν να βρίσκονται κάπου ανάμεσα στις διαστάσεις του χρόνου, του τόπου, της σφαίρας του προσωπικού και της σφαίρας του κοινωνικού. Αλλά βλέπουμε τους εαυτούς μας 'εν τω μέσω' και με μια άλλη έννοια: βλέπουμε τους εαυτούς μας σαν να βρίσκονται στη μέση ενός συνόλου ιστοριών, των δικών μας και των δικών τους».*

Η έννοια του να βρίσκεσαι *εν τω μέσω*, επομένως, όπως βλέπουμε παραπάνω, αφορά σε δύο πτυχές της θέσης της ερευνήτριας στο πεδίο διερεύνησης: αφενός, στο γεγονός ότι αυτή βρίσκεται στη συμβολή όλων των διαστάσεων του τρισδιάστατου χώρου που διερευνά, προσπαθώντας να εξετάσει ταυτόχρονα στοιχεία προς όλες τις κατευθύνσεις, αφετέρου στο γεγονός ότι μπαίνει να διερευνήσει εμπειρίες, αφηγήματα και ζωές που σε καμία περίπτωση δεν ξεκινούν εκείνη την ώρα και, φυσικά, δεν τελειώνουν όταν τελειώσει η έρευνα και εκείνη αποσυρθεί (Clandinin, 2016). Μαζί με τη διερεύνηση, ξεκινά και μια νέα ιστορία. Όμως, η ερευνήτρια έρχεται στην έρευνα και τη νέα αυτή ιστορία, ζώντας ήδη τις δικές της ιστορίες και η συμμετέχουσα μπαίνει στον χώρο της διερεύνησης, ενώ ήδη προχωρούν και οι δικές της ιστορίες (Clandinin, 2006).

---

<sup>30</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *in the midst*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *εν τω μέσω*.

Ακριβώς το ότι βρίσκεται *εν τω μέσω* εξελισσόμενων εμπειριών, ιστοριών και των διαστάσεών τους, κάνει την ερευνήτρια να αντιληφθεί ότι το πεδίο δεν αφορά σε μια σταθερή κατάσταση. Όλα αλλάζουν, όλα μεταβάλλονται συνεχώς' η ερευνήτρια στην ΑΔΕ βιώνει αυτή την προσωρινότητα και η ευελιξία τής είναι απαραίτητη, καθώς πρόκειται για διερεύνηση σε τοπία που βρίσκονται σε κίνηση και σε διαμόρφωση. Επομένως, θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα για συνεχή διαπραγμάτευση (Connelly & Clandinin, 2000).

Η *διαπραγμάτευση* είναι σημαντική έννοια για την ΑΔΕ, που συνδέεται με το πεδίο. Η ερευνητική σχέση χτίζεται μέσα από συνεχή διαπραγμάτευση, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας (Connelly & Clandinin, 2000). Η είσοδος στο πεδίο ξεκινάει με μια διαπραγμάτευση. Η ερευνήτρια θα πρέπει να διαπραγματευτεί την είσοδό της στη ζωή της συμμετέχουσας, να εξηγήσει τόσο ποια είναι η ίδια, όσο και τι κάνει στην έρευνά της. Αυτή, όμως, είναι μόνο η αρχή. Οι διαπραγματεύσεις είναι συνεχείς, καθώς προχωράει η ζωή και η έρευνα στο πεδίο (Clandinin, 2016). Η ερευνητική σχέση, οι σκοποί της έρευνας, οι μεταβάσεις, τα κείμενα που θα παραχθούν και, τέλος, ακόμη και η έξοδος από την έρευνα, όλα είναι υπό διαπραγμάτευση. Κάθε επαφή, κάθε συνάντηση, κάθε συνομιλία είναι μια διαπραγμάτευση μεταξύ ερευνήτριας και συμμετέχουσας και, πολλές φορές, αναπάντεχα γεγονότα φέρνουν την ανάγκη για νέες διαπραγματεύσεις (Clandinin, 2016, σελ. 44):

*«Καθώς οι ζωές των συμμετεχουσών και των ερευνητριών συναντώνται 'εν τω μέσω' των πολύπλοκων και πολλαπλών εμπειριών της καθημίας, ξεδιπλώνονται. Αρχίζουμε να διαμορφώνουμε χρόνο, τόπο και χώρους, όπου βρισκόμαστε και διαπραγματευόμαστε τρόπους να είμαστε μαζί και τρόπους να λογοδοτούμε για τη δουλειά μας μαζί».*

## **B. Τα κείμενα πεδίου**

*«Η πρόθεσή μας είναι να συλλάβουμε όσο το δυνατόν περισσότερο την ανοιχτότητα της εμπειρίας»* (Connelly & Clandinin, 2000, σελ. 89).

Η ιδέα του τρισδιάστατου χώρου που πρότειναν οι Connelly & Clandinin, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, δημιουργική αλλά και πολύπλοκη. Είναι, όπως τη χαρακτηρίζουν οι ίδιοι, μια ιδέα *«αφύσικη και γεμάτη εμπόδια»* (Connelly & Clandinin, 2000, σελ. 89), αφού προϋποθέτει την ταυτόχρονη διερεύνηση σε τρεις

διαστάσεις (χρόνος, τόπος, κοινωνικότητα: *σφαίρα του προσωπικού, σφαίρα του κοινωνικού*) και τις πολλαπλές προοπτικές τους (προς τα μέσα, προς τα έξω, προς το παρελθόν, στο τώρα, προς το μέλλον, με προσοχή στους τόπους).

Είναι μια ιδέα που φέρνει δυσκολίες στην ερευνήτρια και τη γεμίζει αβεβαιότητα, γιατί, όπως η ίδια η ζωή, είναι απεριόριστη. Ποτέ δεν μπορείς να τα βλέπεις όλα, ποτέ δεν μπορείς να τα γνωρίζεις, να τα αντιλαμβάνεσαι, να τα κατανοείς όλα. Αλλά ακόμη κι αν είναι έτσι, η εικόνα συνεχώς αλλάζει (Xu & Connolly, 2010). Γι' αυτό και οι Connolly & Clandinin επινόησαν τον όρο «*κείμενα πεδίου*»<sup>31</sup> αντί για ερευνητικά δεδομένα, ακριβώς γιατί αυτή η ανοιχτότητα της εμπειρίας δεν επιτρέπει να μιλάμε για δεδομένα και να ισχυριζόμαστε βεβαιότητες. Με την εισαγωγή του όρου αυτού, ήθελαν να υπογραμμίσουν ότι πρόκειται για κείμενα που σε καμία περίπτωση δεν είναι αντικειμενικά. Αντίθετα, πρόκειται για *εμπειρικές και διυποκειμενικές καταγραφές*.

Τα *κείμενα πεδίου* είναι καταγραφές, μέσα από τις οποίες γίνεται η αποτύπωση και η διερεύνηση της εμπειρίας, τόσο των συμμετεχουσών, όσο και της ερευνήτριας (Connolly & Clandinin, 2000). Κατασκευάζονται στον κοινό χώρο που μοιράζονται ερευνήτρια και συμμετέχουσες και αποτελούν μια *σύν-θεση* (co-composition) που αντανακλά τις εμπειρίες των εμπλεκόμενων στην έρευνα. Το χτίσιμο σχέσης και η συνεργασία σε ένα κοινό χώρο είναι, όπως είδαμε, στις προθέσεις της ερευνήτριας στην ΑΔΕ. Η σχέση που θα αναπτυχθεί είναι κρίσιμη, γιατί τα κείμενα μιλάνε και αποκαλύπτουν όσα επιτρέπει αυτή να εκφραστούν (Clandinin, 2016). Το χτίσιμο σχέσης, όμως, ενέχει και κάποιο ρίσκο. Το ενδεχόμενο να έρθει η ερευνήτρια πολύ κοντά με την συμμετέχουσα υπάρχει πάντα και μπορεί να αποπροσανατολίσει την ερευνήτρια. Τα κείμενα πεδίου, σύμφωνα με τους Connolly & Clandinin (2000), είναι εκείνα που θα βοηθήσουν την ερευνήτρια να διατηρήσει μια ισορροπία, ώστε να μετακινείται με μεγαλύτερη σιγουριά, από την ψυχρή παρατήρηση στο συναισθηματικό δέσιμο και την εμπλοκή.

Τα κείμενα αυτά μπορούν να είναι πολλών ειδών και να έχουν πολλές μορφές, ανάλογα με το πεδίο και με το πώς διερευνά η ερευνήτρια την εμπειρία, αν ξεκινά δηλαδή ακούγοντας ιστορίες ή ζώντας μαζί με τη συμμετέχουσα και ακούγοντας

---

<sup>31</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *field texts*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *κείμενα πεδίου*.



ιστορίες. Έτσι, η εμπειρία μπορεί να αποτυπώνεται σε (Clandinin & Connelly, 2000· Clandinin & Huber, 2002· Clandinin, 2016):

- σημειώσεις πεδίου που κρατάει η ερευνήτρια κατά τις συναντήσεις με τη συμμετέχουσα
- απομαγνητοφωνήσεις συνομιλιών που έχουν πραγματοποιηθεί
- τεχνουργήματα/ κατασκευές, όπως για παράδειγμα φωτογραφίες ή ζωγραφιές
- γραπτά των ερευνητριών και των συμμετεχουσών, όπως για παράδειγμα αυτοβιογραφικά τους κείμενα, ημερολόγια, αλληλογραφία, ποιήματα
- κουτιά αναμνήσεων, δηλαδή αντικείμενα ή έγγραφα, χρονικά, χρονολόγια, που χρησιμοποιούνται για να προκαλέσουν συζήτηση

Τα παραπάνω είναι τύποι και μορφές κειμένων πεδίου, τα οποία, όμως, δεν προτείνονται ως μια έτοιμη προκαθορισμένη λίστα για να επιλέξει η ερευνήτρια. Οι ερευνήτριες στην ΑΔΕ παροτρύνονται να είναι ανοιχτές και να αξιοποιούν δημιουργικά τη φαντασία τους με κείμενα πεδίου που αποτυπώνουν καλύτερα την εμπειρία στο πεδίο της δικής τους έρευνας (Clandinin, 2016, σελ. 46):

*«Καθώς διαπραγματευόμαστε σχεσιακούς χώρους με τις συμμετέχουσες, που περιλαμβάνουν μέρη και χρόνους για να βρισκόμαστε και γεγονότα για να γίνουμε μέρος τους, διαπραγματευόμαστε και μια ποικιλία κειμένων πεδίου. Είναι σημαντικό ως ερευνήτριες να μένουμε σε επαγρύπνηση για πολλαπλούς τρόπους να πούμε και να ζήσουμε την εμπειρία».*

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της σύλληψης της εμπειρίας, είναι φυσικό και αναμενόμενο τα κείμενα πεδίου να μην είναι (ούτε και θα μπορούσαν να είναι) αντικειμενικές καταγραφές των πάντων (Connelly & Clandinin, 2000), αλλά να αποτελούν επιλογές. Η ερευνήτρια γνωρίζει και είναι συνειδητοποιημένη ότι μόνο οι πτυχές που θα επιλεγούν, θα εμφανίζονται σε αυτά. Η επιλεκτικότητα είναι αναπόφευκτη και οι ερευνήτριες, άλλες φορές συνειδητά κι άλλες ασυνείδητα, παρουσιάζουν κάποιες πτυχές, αποσιωπούν άλλες και δίνουν περισσότερη ή λιγότερη έμφαση σε άλλες πτυχές (Connelly & Clandinin, 2000). Ακόμη κι αν κάποιος έχει την πρόθεση να τα πει όλα, αυτό είναι αδύνατο, γιατί η αντίληψη της εμπειρίας είναι υποκειμενική και πάντα διαφέρει από άτομο σε άτομο<sup>32</sup> (Connelly & Clandinin, 2000, σελ. 82):

---

<sup>32</sup> Οι Connelly & Clandinin (2000, σελ. 90) αναφέρουν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της υποκειμενικότητας της εμπειρίας: *«Δύο φίλοι μπαίνοντας σε ένα σπίτι, ο ένας έχοντας γεννηθεί και*

*«Δεν υπάρχει μια μόνο αληθινή εκδοχή των γεγονότων (...) Ξαναλέμε τις ιστορίες, ζαναφτιάχνουμε το παρελθόν. Αυτό είναι αναπόφευκτο».*

Η επιλεκτικότητα μας υπενθυμίζει ότι τα κείμενα πεδίου είναι πάντα κείμενα ερμηνευτικά, που παράγονται από κάποιο άτομο, σε κάποια χρονική στιγμή. Είναι καταγραφές ερμηνείας του βιώματος μιας εμπειρίας στον κόσμο, ακόμη και όταν αναφέρονται σε εσωτερικά του ατόμου στοιχεία, όπως συναισθήματα και σκέψεις, κι αυτά πάντα συνδέονται με την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον έξω κόσμο και αποτελούν ερμηνείες.

Τα κείμενα πεδίου πρέπει να τηρούνται κατά τη διάρκεια της έρευνας καθώς επιτελούν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την ερευνήτρια. Οι Connolly & Clandinin (2000, σελ. 83) παραθέτουν από τον A. Dillard (1988) την ιδέα ότι *«η μνήμη τείνει να λειαίνει τις λεπτομέρειες, αφήνοντας ένα είδος σχηματικού περιγράμματος του τοπίου»*. Έρχονται ακριβώς για να καλύψουν αυτό το κενό και να βοηθήσουν την ερευνήτρια να αποτυπώσει και να συλλάβει την πολυπλοκότητα του πεδίου και των εμπειριών. Προσφέρουν πολύ περισσότερα απ' ό,τι θα μπορούσε η μνήμη να συγκρατήσει και να ανακατασκευάσει από μόνη της, κι έτσι εμπλουτίζουν σημαντικά τις δυνατότητες αναστοχασμού και ερμηνείας.

## **Γ. Η εμπειρία μπορεί να αναλυθεί: από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα κείμενα**

Η ερμηνεία είναι παρούσα σε όλη τη διάρκεια της διερεύνησης στην ΑΔΕ. Όμως, έρχεται η στιγμή που η ερευνήτρια απομακρύνεται προσωρινά από την επαφή με τη συμμετέχουσα για να εργαστεί με τα κείμενα πεδίου (Clandinin, 2016). Η μεγάλη ποσότητα κειμένων που έχουν συνήθως συγκεντρωθεί και η ποικιλία τους καθιστούν τη διαδικασία διερεύνησής τους απαιτητική κι επίπονη (Connolly & Clandinin, 2000· Clandinin & Huber, 2002).

Γι' αυτό και είναι σημαντικό κατ' αρχάς η ερευνήτρια να δει τι έχει στα χέρια της και να κωδικοποιήσει<sup>33</sup> το υλικό της αφηγηματικά. Δηλαδή να προβεί σε ένα πρώτο

---

*μεγαλώσει σε αυτό και ο άλλος ερχόμενος για πρώτη φορά, θα βιώσουν το ακριβώς ίδιο γεγονός του ανεβάσματος στις σκάλες, το άνοιγμα της πόρτας και το ότι μπαίνουν στην κουζίνα με τελείως διαφορετικούς τρόπους. Η εμπειρία της εμπειρίας δεν είναι ίδια».*

<sup>33</sup> Οι Connolly & Clandinin (2000) αναφέρουν την περίπτωση αξιοποίησης λογισμικών για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, όπως για παράδειγμα το NUD\*IST Software, και επισημαίνουν ότι

επίπεδο ανάλυσης, δουλεύοντας με αυτά με βάση τη διερεύνηση των διαστάσεων του τρισδιάστατου χώρου της ΑΔΕ. Στην αρχική φάση, θα κρατήσει σημειώσεις για στοιχεία χρονικότητας και τόπου, στοιχεία που φανερώνουν στοιχεία γύρω από τη σφαίρα του προσωπικού και του κοινωνικού, αλλά και στοιχεία όπως χαρακτήρες, γεγονότα, σημεία έντασης κλπ. Όλα αυτά είναι πιθανοί κώδικες (Connelly & Clandinin, 2000). Η ερευνήτρια, όμως, είναι αυτή που θα επιλέξει και θα διαμορφώσει μια δική της κωδικοποίηση με βάση την ερευνητική απορία που καθοδηγεί την έρευνά της.

Παράλληλα, η διερεύνηση των κειμένων πεδίου προχωράει μέσα από τη διαδικασία των πολλαπλών αναγνώσεων (Connelly & Clandinin, 2000, σελ. 132):

*«Τα κείμενα πεδίου έχουν μια αχανή και πλούσια ερευνητική προοπτική. Επιστρέφουμε σε αυτά ξανά και ξανά, φέρνοντας τις δικές μας επανα-ιστορημένες ζωές ως ερευνήτριες, φέρνοντας νέες ερευνητικές απορίες και ερευνώντας ξανά τα κείμενα».*

Κατά τις πολλαπλές αναγνώσεις, η ερευνήτρια θα τοποθετήσει τα κείμενα πεδίου το ένα δίπλα στο άλλο με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Θα αναζητήσει, μέσα από τις ιστορίες που αναδύονται, θέματα, μοτίβα, εντάσεις, και τελικά θα προσπαθήσει να εντοπίσει και να τραβήξει μέσα από αυτά τα *αφηγηματικά νήματα*. Πρόκειται για μια διαδικασία εξουθενωτική για την ερευνήτρια (Clandinin, 2016). Τα αφηγηματικά νήματα<sup>34</sup> είναι για τους Connelly & Clandinin (2000) έννοια-κλειδί κατά τη διαδικασία της ανάλυσης. Δουλεύοντας μέσα στον τρισδιάστατο αφηγηματικό χώρο, η ερευνήτρια προσπαθεί να εντοπίσει *«θραύσματα ιστοριών που αναδύονται κατά μήκος των κειμένων πεδίου»* (Clandinin, 2016, σελ. 174), τα *αφηγηματικά νήματα*, τα οποία θα συνυφάνει για να αρχίσει να δημιουργεί νέα, ενδιάμεσα κείμενα.

Τα *ενδιάμεσα κείμενα*<sup>35</sup> προκύπτουν μέσα από τη διερεύνηση του τρισδιάστατου χώρου των κειμένων πεδίου και αποτελούν την έκφραση της αφηγηματικής σκέψης της ερευνήτριας (Clandinin & Huber, 2002). Δεν είναι ολοκληρωμένα, αλλά ανοιχτά σε διαπραγμάτευση και μπορεί να προκαλέσουν εκ νέου τον διάλογο ανάμεσα στην

---

τέτοιου είδους λογισμικά δεν φάνηκε να ήταν κατάλληλα και βοηθητικά για έρευνες όπως η ΑΔΕ, όπου υπάρχει μεγάλος όγκος και διαφορετικά είδη *κειμένων πεδίου* που συγκεντρώνονται σε βάθος χρόνου.

<sup>34</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *narrative thread*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *αφηγηματικό νήμα*.

<sup>35</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *interim texts*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *ενδιάμεσα κείμενα*.

ερευνήτρια και τη συμμετέχουσα, ή ανάμεσα στην ερευνήτρια και σε συνεργάτιδες της ερευνήτριες. Η διαπραγμάτευση αυτή πιθανώς θα αναδείξει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της εμπειρίας, για νέα κείμενα πεδίου και νέα ενδιάμεσα κείμενα (Clandinin, 2016, σελ.49-50):

*«Τα ενδιάμεσα κείμενα είναι ένας τρόπος να εμπλακείς σε περαιτέρω επανα-αφηγήσεις και επανα-βιώματα της ερευνητικής σχέσης. (...) Κάποιες φορές, νέα ερωτηματικά έρχονται στην επιφάνεια και πάμε πίσω στις συμμετέχουσες, να διερευνήσουμε φωτογραφίες ή κουτιά αναμνήσεων ή να ακούσουμε ιστορίες που δεν έχουν ακόμη ειπωθεί».*

Μια συνηθισμένη μορφή ενδιάμεσου κειμένου είναι η *αφηγηματική αναφορά*<sup>36</sup> της εμπειρίας κάθε συμμετέχουσας. Αυτή είναι μια σύνθεση, που κατασκευάζεται με βάση τα αφηγηματικά νήματα που θα τραβήξει η ερευνήτρια μέσα από τα κείμενα πεδίου. Η διαδικασία της σύνθεσής τους τη βοηθά να βγάλει νόημα μέσα στο πλήθος και τα διαφορετικά είδη κειμένων πεδίου. Ο όρος αφηγηματική αναφορά δεν επινοήθηκε τυχαία (Clandinin, 2016). Χρησιμοποιείται για να υπογραμμίσει το γεγονός ότι τα κείμενα αυτά είναι μια αναπαράσταση των εμπειριών, τόσο της ερευνήτριας, όσο και της συμμετέχουσας, έτσι όπως διαφάνηκαν και διασταυρώθηκαν στον κοινό ερευνητικό χώρο που μοιράζονται. Η χρήση του όρου φέρει μια αίσθηση ηθικής υπευθυνότητας της μίας απέναντι στην άλλη, μια αίσθηση αναφορικότητας. Δείχνει ότι η ερευνήτρια στην ΑΔΕ δουλεύει με αίσθηση αμοιβαιότητας και επιδιώκει, όσα γράφει, να αποτελούν μια σύν-θεση. Η σύνθεση και η διαπραγμάτευση των ενδιάμεσων κειμένων, με τη συμμετέχουσα στον κοινό ερευνητικό χώρο που μοιράζεται με την ερευνήτρια, είναι βασικά στοιχεία στην ΑΔΕ, καθώς συμβάλλουν και επιβεβαιώνουν το χτίσιμο μιας ποιοτικής ερευνητικής σχέσης που επιτρέπει να έχουν φωνή και υπογραφή τόσο η ερευνήτρια, όσο και οι συμμετέχουσες (Clandinin & Huber, 2002· Murphy, Huber & Clandinin, 2012).

Ενδιάμεσα κείμενα, όμως, μπορεί να προκύψουν και σε διάφορες άλλες μορφές. Για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή ζωή της ερευνήτριας μπορεί να φέρει νέα ενδιάμεσα κείμενα, με τη μορφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, προφορικές παρουσιάσεις, αφίσες για συμμετοχή σε συνέδρια και γενικά επιστημονικά κείμενα, που δημοσιεύονται με διάφορους τρόπους (Connelly & Clandinin, 2000).

---

<sup>36</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *narrative account*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *αφηγηματική αναφορά*.

Μέσα από την προσεκτική διερεύνηση του τρισδιάστατου χώρου και την ταυτόχρονη επαφή με τους τρεις κοινούς τύπους, η σύνθεση των ενδιάμεσων κειμένων μάς βοηθάει να αντιληφθούμε πώς οι διαστάσεις του μεταφορικού αυτού χώρου διασυνδέονται και συνυφαίνονται, προσφέροντάς μας την αίσθηση της πολυπλοκότητας της εμπειρίας (Clandinin & Huber, 2002). Η πολυπλοκότητα αυτή κάνει τη μετάβαση από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα κείμενα, ένα βήμα γεμάτο ανασφάλεια και αβεβαιότητα για την ερευνήτρια (Connelly & Clandinin, 2000· Clandinin & Huber, 2002). Ένα βήμα που σηματοδοτεί την προσπάθειά της να ανακαλύψει και να δημιουργήσει ένα δικό της προσωπικό μονοπάτι, για να βρει το νόημα στα κείμενα πεδίου και να κατασκευάσει τελικά τα ερευνητικά της κείμενα.

Οι Downey & Clandinin (2019) μίλησαν για τη διαδικασία της μετάβασης από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα κείμενα και τις αφηγηματικές αναφορές, με μια μεταφορά: αυτή του σπασμένου καθρέφτη. Όπως σχολιάζει η Clandinin (2016, σελ 48):

*«Τα σπασμένα κομμάτια μπορούν να ιδωθούν ως ιστορίες που λέγονται και βιώνονται από ένα άτομο σε συγκεκριμένα μέρη και χρόνους».*

Η ερευνήτρια, όμως, δεν επιδιώκει να κολλήσει απλά τα κομμάτια που έχουν σπάσει. Θέλει να δει προσεκτικά τις ιδιαιτερότητες του καθενός, για να συνθέσει πιθανές επανα-αφηγήσεις των ιστοριών και να τα συνδέσει με νέες προοπτικές για το μέλλον. Για να μπορέσει να ξαναπεί τις ιστορίες και να φανταστεί μελλοντικές προοπτικές, η Clandinin (2016) τονίζει τη σημασία που έχει να αποκτήσει η ερευνήτρια στην ΑΔΕ την αίσθηση της *αφηγηματικής συνοχής*. Δεν είναι δουλειά της να φτιάξει λείες και ομαλές ιστορίες: αυτό που κάνει η ερευνήτρια είναι να αγωνίζεται, για να δει με ποιον τρόπο βγάζουν νόημα τα πράγματα, μέσα στο χάος και τη σύγχυση που συχνά χαρακτηρίζουν τις ζωές των ανθρώπων. Αυτό που έχει σημασία, λοιπόν, στα ενδιάμεσα κείμενα, είναι να αποτυπώνουν την προσπάθεια της να βρει την αφηγηματική συνοχή, έχοντας βουτήξει μέσα στην πολυπλοκότητα της εμπειρίας.

Ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης που έχει υλοποιηθεί σε έρευνες ΑΔΕ (βλ. ενδεικτικά την έρευνα των Clandinin et al., 2010) είναι η παράθεση των *αφηγηματικών αναφορών*, μίας δίπλα στην άλλη, και η αναζήτηση *αντηχήσεων*<sup>37</sup> που

---

<sup>37</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *resonant thread*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *αντήχηση*.

ακούγονται οριζόντια. Πρόκειται για διαδικασία η οποία, σύμφωνα με την Clandinin (2016), αποτελεί μια εξίσου πολύπλοκη και ενδιαφέρουσα εμπειρία διερεύνησης σε συνοριακούς χώρους. Κατά τη διαδικασία αυτή, η ερευνήτρια διερευνά οριζόντια τις αφηγηματικές αναφορές αναζητώντας αντηχήσεις, δηλαδή νέα αφηγηματικά νήματα που δεν αφορούν πια κάθε περίπτωση ξεχωριστά, αλλά επιδιώκουν τον σχηματισμό μιας συνολικής εικόνας, διερευνώντας ανάμεσά τους και συνδέοντας τις εμπειρίες των συμμετεχουσών μεταξύ τους. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι, σαν διαδικασία, δεν αφορά, ούτε και έχει στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων με τη μορφή γενικεύσεων, καθώς κάτι τέτοιο συνιστά περιορισμό και αφορά σε άλλου είδους μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τελικά ερευνητικά κείμενα (Connolly & Clandinin, 2000).

Στην ΑΔΕ, η ανάλυση δεν ακολουθεί γραμμική πορεία, ούτε και βήματα που από το ένα πας με ασφάλεια και σταθερότητα στο επόμενο, για να ξέρεις τι θα αντιμετωπίσεις και πώς θα προχωρήσεις. Η ερευνήτρια κινείται εμπρός και πίσω, διερευνώντας και επιστρέφοντας ξανά και ξανά στην εμπειρία για περαιτέρω διερεύνηση. Αγωνίζεται ερευνώντας στον τρισδιάστατο αφηγηματικό χώρο και ταυτόχρονα προσπαθεί να διατηρήσει σε όλη τη διάρκεια καθαρή την αφηγηματική και σχεσιακή σκέψη της, για να μπορέσει να φτάσει στην κατασκευή των τελικών ερευνητικών κειμένων.

#### **Δ. Σχεσιακές κοινότητες αναφοράς**

Κατά τη διαδικασία της μετάβασης από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα κείμενα, οι Clandinin & Connolly (2000, σελ. 73) θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό η ερευνήτρια να δημιουργεί ευκαιρίες και να εμπλέκεται σε συζητήσεις, κατά τις οποίες θα εξηγήσει σε άλλους τι ακριβώς κάνει:

*«Καθώς η επεξήγηση λαμβάνει χώρα, ξεκαθαρίζουν και διαμορφώνονται οι σκοποί (...) Οι σχεσιακές κοινότητες αναφοράς μας βοηθούν να ξανα-αφηγηθούμε και να ξανα-βιώσουμε τι σημαίνει να είσαι και να γίνεσαι αφηγηματική ερευνήτρια».*

Γι' αυτό και προτείνεται η συμμετοχή της ερευνήτριας σε *σχεσιακές κοινότητες αναφοράς*,<sup>38</sup> στις οποίες θα τίθενται προς διαπραγμάτευση μια σειρά από θέματα που την απασχολούν, όπως για παράδειγμα η ερευνητική απορία και η διαμόρφωσή της, καθώς εξελίσσεται η διερεύνηση, η σύνθεση των αφηγηματικών αναφορών, ή ακόμη και θέματα που αφορούν τις διαπραγματεύσεις και τη σχέση με τις συμμετέχουσες.

Στις κοινότητες αυτές, μπορεί να συμμετέχουν άτομα του ακαδημαϊκού χώρου ή και εκτός. Αυτό, όμως, που κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, είναι οι ομάδες αυτές, ή τα άτομα που θα λειτουργήσουν με αυτόν τον συνεργατικό, αναστοχαστικό και κριτικό τρόπο, ως *σχεσιακές κοινότητες αναφοράς*, να έχουν την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη της ερευνήτριας, ώστε να καλλιεργείται ένας ουσιαστικός και υπεύθυνος διάλογος (Clandinin, 2015).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αφορά στις σχεσιακές κοινότητες αναφοράς έχει να κάνει με τη σταθερότητα και την περιοδικότητα των συναντήσεων, την οποία απαιτεί η μακράς διάρκειας εμπλοκή με μια ΑΔΕ. Οι κοινότητες αυτές, εκτός του ότι ωφελούν την ερευνήτρια μέσα από νέες ιδέες και διαφορετικές οπτικές, την ενδυναμώνουν ταυτόχρονα, μέσα από το υποστηρικτικό και παραγωγικό τους έργο.

## **2.3. Τα τελικά ερευνητικά κείμενα και η έξοδος από το πεδίο**

### **2.3.1. Η μετάβαση στα τελικά ερευνητικά κείμενα**

Όταν η ερευνήτρια αρχίζει να καταπιάνεται με τη συγγραφή των τελικών ερευνητικών κειμένων, βρίσκει για άλλη μια φορά τον εαυτό της ευάλωτο (Lessard, Caine & Clandinin, 2018). Οι Connolly & Clandinin (2000) χαρακτηρίζουν τη στιγμή αυτή ως *ειρωνία*:

*«...τείνουν οι ερευνήτριες να γίνονται όλο και λιγότερο σίγουρες για τους εαυτούς τους από ό,τι ήταν πριν κάνουν την έρευνα, λιγότερο ξεκάθαρες σε*

---

<sup>38</sup> Ο όρος που χρησιμοποιείται στα αγγλικά είναι *relational response group*. Στα ελληνικά, προτείνω ως απόδοσή του τον όρο *σχεσιακή κοινότητα αναφοράς*.

*σχέση με το τι έχουν να πουν· κι αυτά, αφού έχουν ήδη επενδύσει τους εαυτούς τους τόσο έντονα και σε βάθος χρόνου στην έρευνά τους».*

Η διαδικασία σύνθεσης και συγγραφής των τελικών ερευνητικών κειμένων είναι γεμάτη δυσκολίες, καθώς πρόκειται για το σημείο εκείνο που η ερευνήτρια θα πρέπει να μοιραστεί τη δουλειά της με ένα κοινό που δεν έχει καμία επαφή και σχέση με το πεδίο και τις συμμετέχουσες, και συνήθως εκπροσωπεί άλλες επιστημονικές παραδόσεις. Τα τελικά ερευνητικά κείμενα προορίζονται για δημοσίευση: κυρίως πρόκειται για διδακτορικές διατριβές, επιστημονικά άρθρα, παρουσιάσεις και δημοσιεύσεις (Connelly & Clandinin, 2000).

Η αβεβαιότητα ξεκινά, καθώς συχνά στην ΑΔΕ οι σκοποί της έρευνας και η ερευνητική απορία που είχαν διατυπωθεί κατά τον σχεδιασμό έχουν αλλάξει στην πορεία της διερεύνησης (Connelly & Clandinin, 2000). Οι αλλαγές αυτές κάνουν κατ' αρχάς απαραίτητη την επιστροφή της ερευνήτριας στις αιτιολογήσεις της έρευνάς της και απαιτούν να σκεφτεί εκ νέου τα ερωτήματα «*Και λοιπόν;*» και «*Ποιος νοιάζεται;*» (Clandinin, 2016· Lessard, Caine & Clandinin, 2018). Μαζί ακολουθούν και μια σειρά από σκέψεις για το κοινό και για το πώς θα μιλήσουν τα κείμενα σε αυτό, για το πώς θα ακουστούν οι φωνές, τόσο της ερευνήτριας, όσο και των συμμετεχουσών, για τη μορφή που θα έχουν τα κείμενα και για το πώς θα συνομιλούν με τη θεωρία.

Τα τελικά ερευνητικά κείμενα είναι σημαντικό να απηχούν το σκέπτεσθαι αφηγηματικά και να αντανakλούν τις τρεις διαστάσεις, τη χρονικότητα, την κοινωνικότητα και τον τόπο, συνδέοντας ταυτόχρονα τις εμπειρίες με την ερευνητική απορία (Connelly & Clandinin, 2006· Clandinin, 2016). Έπειτα, η ερευνήτρια έχοντας αφήσει πίσω της το πεδίο και με μια σειρά από κείμενα στα χέρια της -κείμενα πεδίου και ενδιάμεσα- πρέπει να αποφασίσει εάν και με ποιον τρόπο θα παρουσιαστούν αυτά στα τελικά ερευνητικά κείμενα. Τα κείμενα πεδίου και τα ενδιάμεσα κείμενα δεν είναι απαραίτητο να εμφανίζονται ολόκληρα. Αυτό, όμως, που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να εξηγήσει *γιατί επέλεξε* να προβάλλει τις συγκεκριμένες ιστορίες (Clandinin, 2016).

Η ερευνήτρια στην ΑΔΕ δεν έχει στόχο να ωραιοποιήσει και να λειάνει τις γραμμές των ιστοριών, αλλά να προβάλλει στα ερευνητικά κείμενα την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας. Η αυθεντικότητα θα κάνει το κοινό να νιώσει ασφάλεια, για να αφεθεί και να τοποθετήσει τη δική του ιστορία πλάι στις εμπειρίες της ερευνήτριας και των συμμετεχουσών (Clandinin, 2016)· έτσι τα τελικά



ερευνητικά κείμενα θα αποκτήσουν νόημα και σημασία (Connelly & Clandinin, 2000).

### 2.3.2. Φωνή, υπογραφή, κοινό

Οι Connelly & Clandinin (2000) υπογραμμίζουν τη σημασία τριών εννοιών για τη δημιουργία και σύνθεση των τελικών ερευνητικών κειμένων: *φωνή*, *υπογραφή* και *κοινό*. Στην ΑΔΕ, τα ζητήματα φωνής στα τελικά κείμενα αφορούν στον αγώνα της ερευνήτριας να εκφράζεται ισότιμα, τόσο η ίδια, όσο και οι συμμετέχουσες, ως επιστέγασμα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους και της συνεργασίας τους. Τα ζητήματα φωνής συνδέονται και με το ζήτημα της *υπογραφής* καθώς τα ενδιάμεσα κείμενα μετατρέπονται σε ερευνητικά. Η ισορροπία και εδώ είναι το κλειδί, καθώς μια πολύ έντονη υπογραφή από την ερευνήτρια θα επισκιάσει την έκφραση της συμμετέχουσας, ενώ μια πολύ αδύναμη θα δίνει την εντύπωση ότι το κείμενο μιλάει από την πλευρά της συμμετέχουσας. Μια αδύναμη υπογραφή, επίσης, μπορεί να σημαίνει ότι το κείμενο στηρίζεται περισσότερο σε εξωτερικά στοιχεία, όπως εξωτερικά κείμενα και θεωρίες. Για να στέκεται το κείμενο, θα πρέπει να εκφράζει ισότιμα τη φωνή ερευνήτριας και συμμετεχουσών, αλλά και να φέρει μια ξεκάθαρη υπογραφή που θα παραπέμπει στην ερευνήτρια. Τα ζητήματα *κοινού* επανέρχονται όταν η ερευνήτρια ξεκινήσει να καταπιάνεται με τα τελικά ερευνητικά κείμενα (Lessard, Caine & Clandinin, 2018). Μέχρι τότε, το κοινό υπήρχε, αλλά μόνο στη φαντασία της ερευνήτριας. Τώρα, τα κείμενα απευθύνονται σε αληθινό κοινό (Connelly & Clandinin, 2000, σελ. 146):

*«Μια αίσθηση κοινού που σκύβει πάνω από τον ώμο της συγγραφέως πρέπει να διαχέεται στο γράψιμο και τα γραπτά κείμενα. Είναι ασυγχώρητο να μην έχει (η ερευνήτρια) μια αίσθηση του κοινού και μια αίσθηση για το τι υπάρχει σε ένα ερευνητικό κείμενο που θα έχει αξία γι' αυτούς».*

Η ισορροπία είναι το ζητούμενο στα τελικά ερευνητικά κείμενα κι έτσι είναι θεμιτό κάποιες φορές να φωτίζονται σημεία που συνδέονται με τη φωνή και την υπογραφή και άλλες φορές σημεία που μιλάνε περισσότερο στο κοινό (Connelly & Clandinin, 2000).

Τα *ανοίγματα* επίσης καταγράφονται ως θεμιτό στοιχείο στα τελικά κείμενα. Οι Lessard, Caine & Clandinin (2018) θεωρούν ότι, όταν τα ερευνητικά κείμενα διακρίνονται από ανοιχτότητα, προσκαλούν το κοινό να μπει στη διερεύνηση και στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν, και μπορούν οι δυνητικές αναγνώστριες να νιώσουν τις ιστορίες και να στοχαστούν πάνω σε μελλοντικές προοπτικές, με βάση τις εμπειρίες που ξεδιπλώθηκαν.

Ίσως το πιο προκλητικό και ενδιαφέρον σημείο, σε σχέση με τα τελικά ερευνητικά κείμενα στην ΑΔΕ, είναι ότι δεν έχουν μόνο μία μορφή. Η ερευνήτρια είναι αυτή που θα επιλέξει το είδος των κειμένων που θα διαμορφώσει. Οι προσωπικές προτιμήσεις της είναι αυτές που θα την καθοδηγήσουν, αλλά είναι σημαντικό να είναι ανοιχτή σε νέες ιδέες και να πειραματίζεται με διαφορετικές μορφές (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 137):

*«Μια τέτοια έρευνα ανοίγει μια γκάμα δυνατοτήτων και συχνά προτείνει καινοτόμες και συναρπαστικές μορφές που σε άλλη περίπτωση δεν θα ήταν διαθέσιμες»*

Η ανοιχτότητα αυτή, όμως, δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως αδιαφορία για το κοινό της έρευνας. Για να γίνει αποδεκτή η έρευνα και να έχει επιρροή, θα πρέπει η ερευνήτρια να αφήσει ελεύθερη τη δημιουργικότητά της και να πιέσει μέχρι εκεί που δεν θα ξεπεράσει τα όρια της εμπιστοσύνης και της πίστης του κοινού (Connolly & Clandinin, 2000).

### **2.3.3. Βγαίνοντας από το πεδίο. Πάντα «εν τω μέσω»**

Το κυρίαρχο αφήγημα των κοινωνικών επιστημών είναι συνυφασμένο με ερευνητικά εγχειρήματα που ολοκληρώνονται και τελειώνουν, προσφέροντάς μας περισσότερο ή λιγότερο ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα (Connolly & Clandinin, 2000). Για την ΑΔΕ, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η έρευνα γίνεται αντιληπτή μέσα από βαθιά σχεσιακές πρακτικές διερεύνησης. Ζωές συναντώνται καθώς προχωρούν, δημιουργούν σχέσεις και ξεδιπλώνονται αφηγηματικά σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία διερεύνησης, που στην ουσία της δεν τελειώνει ποτέ, αφού οι ιστορίες συνεχίζουν να έχουν επιρροή στην εμπειρία των εμπλεκομένων, και όχι μόνο στην έρευνα. Ως αφηγηματικές ερευνήτριες, μπαίνουμε στη ζωή ανθρώπων εν

τω μέσω της εμπειρίας τους, δημιουργούμε σχέσεις και βγαίνουμε από τις ζωές τους πάλι εν τω μέσω.

Η *σχεσιακή ηθική*, κεντρικός πυλώνας της ΑΔΕ, μας υπενθυμίζει ότι οι ευθύνες μας και η δέσμευσή μας απέναντι στους ανθρώπους που μας έδωσαν το προνόμιο να γίνουμε μέρος της ζωής τους, δεν μπορούν να παύσουν ξαφνικά (Clandinin, 2016). Η έξοδος από το πεδίο είναι κι αυτή προς διαπραγμάτευση μαζί τους. Το χτίσιμο μιας ποιοτικής σχέσης ερευνήτριας-συμμετέχουσας κάνει αυτή τη στιγμή ηθικά ευαίσθητη (Xu & Connolly, 2010). Μετά την ολοκλήρωση των ερευνητικών κειμένων, η διαχείριση του τρόπου απομάκρυνσης της ερευνήτριας από τις συμμετέχουσες αποτελεί δείγμα σεβασμού και εκτίμησης στο πρόσωπό τους.

Η έξοδος είναι αναπόφευκτη, αλλά η ερευνήτρια στην ΑΔΕ γνωρίζει ότι το σημείο αυτό της εξόδου από το πεδίο δεν σηματοδοτεί στην πραγματικότητα ένα τέλος (Clandinin, 2016, σελ. 203-204):

*«Ανεξάρτητα από το σημείο εκκίνησης, σε κάθε Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας, γνωρίζω ότι όταν γράφω τα τελικά κείμενα, είμαι ακόμη 'εν τω μέσω'. Δεν θα υπάρξει ποτέ μια τελική ιστορία. Κάθε ιστορία ανοίγει νέες ιστορίες που θα βιωθούν και θα εξιστορηθούν (...). Και συνειδητοποιούμε ότι αυτό δεν θα ικανοποιήσει όσους αναζητούν την αλήθεια, την ακρίβεια και την επιβεβαίωση δεδομένων. Όμως, αυτό είναι που προσφέρουμε ως αφηγηματικές ερευνήτριες στα ερευνητικά μας κείμενα».*

## **2.4 Αξία και ποιότητα μιας Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας**

Ποια θα μπορούσε να είναι η αξία μιας ΑΔΕ; Πώς εξασφαλίζεται η ποιότητα σε μια τέτοια έρευνα; Η εφαρμογή της ΑΔΕ, ως μεθοδολογία που ανήκει στο ποιοτικό παράδειγμα, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για όσους κρατούν επικριτική στάση απέναντι στην ποιοτική έρευνα εν γένει, ώστε να την αμφισβητήσουν και να θέσουν ζητήματα γύρω από τη συμβολή που μπορεί να έχει στο θεωρητικό επιστημονικό διάλογο. Αν και η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη στη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια (Ισαρη & Πουρκός, 2015), παρατηρούμε ότι η

λογική, η χρησιμότητα και η φιλοσοφία του ποιοτικού ρεύματος δεν είναι όσο θα έπρεπε εδραιωμένες στον επιστημονικό διάλογο. Γι' αυτό και, στο σημείο αυτό, θεωρούμε σημαντικό να σταθούμε και να απαντήσουμε συνοπτικά σε τρία βασικά ζητήματα: α) ποιος είναι ο σκοπός και ποια μπορεί να είναι η συμβολή της ποιοτικής έρευνας, β) ειδικότερα, ποιον ρόλο επιτελούν τα ερευνητικά κείμενα που προκύπτουν από μια ΑΔΕ και γ) με ποια κριτήρια εξασφαλίζεται η ποιότητα, η αξία και η αξιοπιστία σε μια ΑΔΕ.

#### **2.4.1. Ο σκοπός και η συμβολή της ποιοτικής έρευνας**

Η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας εκκινεί από την επιδίωξη για *«την κατανόηση μιας πολύπλοκης πραγματικότητας και του νοήματος των πράξεων σε ένα δεδομένο πλαίσιο»* (Queiros, Faria & Almeida, 2017, σελ. 69). Οι ερευνήτριες που ακολουθούν το ποιοτικό παράδειγμα, επιχειρούν να αναδείξουν ή και να δώσουν ερμηνείες σε φαινόμενα, βασιζόμενοι στα νοήματα που αποδίδονται από τους ανθρώπους σε αυτά και πάντα σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο (Denzin & Lincoln, 1995).

Για τις ερευνήτριες που τοποθετούν τους εαυτούς στο θετικιστικό παράδειγμα, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας μπορεί να θεωρούνται ως μη ακριβή. Αυτό συμβαίνει, όμως, γιατί η αξιολόγησή τους βασίζεται σε κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας που εφαρμόζονται στην ποσοτική έρευνα (Hong & Cross Francis, 2020). Τέτοιου είδους αξιολογήσεις είναι στη βάση τους εσφαλμένες, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη ότι η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα είναι δύο προσεγγίσεις, των οποίων η φύση, οι παραδοχές και ο σκοπός είναι πολύ διαφορετικά (Hong & Cross Francis, 2020). Η, όπως επισημαίνει η C. Willig (2013, σελ. 53), *«για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε μια έρευνα με τρόπο που να έχει νόημα, πρέπει να γνωρίζουμε ποιοι ήταν οι στόχοι της και ποιο ήταν το είδος γνώσης που σκόπευε να παραγάγει»*.

Οι Roshan & Deeptee (2009) βλέπουν την άνθηση της ποιοτικής έρευνας ως εξέλιξη, η οποία συνδέεται με το γεγονός ότι έχει γίνει συνείδηση πως, μέσω αυτής, δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και φαινόμενα που δεν είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν. Δηλαδή, η ποιοτική έρευνα έρχεται όταν είναι ασύμβατες οι ποσοτικές μετρήσεις και οι στατιστικές αναλύσεις με το υπό μελέτη θέμα (Willig, 2013). Όταν το υπό μελέτη θέμα προέρχεται από ένα

«σύμπαν» γεμάτο νοήματα, κίνητρα, συναισθήματα, αντιλήψεις, αξίες και στάσεις και συνδέεται με σχέσεις, διαδικασίες και φαινόμενα, τότε δεν μπορεί να περιοριστεί σε εννοιολογικές περιγραφές με αριθμητικούς δείκτες, συντελεστές συνάφειας και σχέσεις μεταβλητών (Maxwell, 2013).

Όπως σημειώνουν οι Queiros, Faria & Almeida (2017, σελ. 370):

*«Η ποιοτική έρευνα δεν ενδιαφέρεται για την αριθμητική αντιπροσωπευτικότητα, αλλά για την εμπάθυνση της κατανόησης ενός δεδομένου προβλήματος. Στην ποιοτική έρευνα, η ερευνήτρια είναι το υποκείμενο και το αντικείμενο της έρευνάς της. Η αντικειμενικότητα της ποιοτικής μεθοδολογίας είναι η παραγωγή σε βάθος ενδεικτικών πληροφοριών, έτσι ώστε να κατανοήσουμε τις διαφορετικές διαστάσεις του προβλήματος υπό ανάλυση. Η ποιοτική έρευνα επομένως ενδιαφέρεται για πτυχές της πραγματικότητας που δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, εστιάζοντας στην κατανόηση και εξήγηση των δυναμικών των κοινωνικών σχέσεων».*

Στόχος, δηλαδή, της ποιοτικής έρευνας μπορεί να είναι να παραγάγει περιγραφές και εξηγήσεις, να δώσει φωνή σε ομάδες ανθρώπων που ο λόγος τους έχει απαξιωθεί και περιθωριοποιηθεί, να συνδέσει μικρο-διαδικασίες με μακρο-δομές, να αιχμαλωτίσει υποκειμενικές αισθήσεις που προκαλούν διαφορετικές εμπειρίες ή να εντοπίσει επαναλαμβανόμενα μοτίβα εμπειρίας (Willig, 2013).

Γι' αυτό και αντιλαμβανόμαστε ότι οι γενικεύσεις, με τη μορφή σχέσεων με αιτιοκρατικά κριτήρια, όπως και η ανεύρεση νόμων, δεν είναι στόχος, στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας: στόχος είναι να κοιτάξει σε βάθος έναν μικρό αριθμό περιπτώσεων και με τα αποτελέσματα να φέρει στην επιφάνεια και αναδειξεί τις μοναδικές και ιδιόμορφες πτυχές τους (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Σκοπίμως η ερευνήτρια στην ποιοτική έρευνα εστιάζει και δίνει έμφαση στο «*ιδιαιτέρο και ανεπανάληπτο*» (Ισαρη και Πουρκός, 2015, σελ. 35).

Η έννοια της γενίκευσης, λοιπόν, στην ποιοτική έρευνα δεν έχει να κάνει με τη συσχέτιση, με σκοπό την ανεύρεση γενικών αρχών. Αν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για γενίκευση στην ποιοτική έρευνα, αυτή αφορά μόνο σε μορφές «*ποιοτικής γενίκευσης*» που συνδέονται με αυτό που ονομάζουμε ερμηνεία και αφορά σε συσχετίσεις, μορφές ταξινόμησης και δημιουργίας τυπολογιών ανάμεσα στις υπό μελέτη περιπτώσεις (Ισαρη και Πουρκός, 2015).

## 2.4.2. Η λειτουργία των ερευνητικών κειμένων στην ΑΔΕ

Όσον αφορά ειδικότερα στην ΑΔΕ, οι Connolly & Clandinin (2000), αναγνωρίζοντας ότι, παρά τη διάδοση της ποιοτικής έρευνας, επικρατεί καχυποψία απέναντί της, επισημαίνουν ότι οι ερευνήτριες συχνά βρίσκονται σε σύγχυση, προσπαθώντας να γίνει αποδεκτή η έρευνά τους. Έτσι, για να ισορροπήσουν ανάμεσα στην οντολογία και την επιστημολογία της ΑΔΕ και σε παραδόσεις που προέρχονται από άλλα παραδείγματα, πέφτουν εύκολα σε παγίδες. Μπαίνουν δηλαδή στη διαδικασία να κατασκευάσουν ερευνητικά κείμενα, που στηρίζονται στην ανάδειξη θεμάτων, που επαναλαμβάνονται στα αφηγήματα εμπειρίας των συμμετεχουσών (Connolly & Clandinin, 2000). Όμως, μια ερευνήτρια σ' αυτή την παγίδα της γενίκευσης, απομακρύνεται από το σκέπτεσθαι αφηγηματικά, παραιτείται από τον πλούτο των αφηγημάτων, και, από την άλλη, δεν μπορεί να κάνει αξιόπιστους ισχυρισμούς γενικεύσεων, αφού στηρίζεται σε σκόπιμα δείγματα των τριών, τεσσάρων, πέντε ατόμων (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 142):

*«...εάν θέλει η ερευνήτρια να παρουσιάσει θέματα που μπορεί να γενικευθούν, τότε μια άλλη μορφή έρευνας θα ήταν περισσότερο κατάλληλη».*

Μια αντίστοιχη παγίδα στην ΑΔΕ, στην οποία μπορεί να πέσει μια ερευνήτρια είναι όταν αντιμετωπίζει τις συμμετέχουσες ως ενδεικτικά παραδείγματα κατηγοριών (Connolly & Clandinin, 2000). Μ' αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχουσες μετατρέπονται σε δευτερεύουσες φιγούρες και έχουν ενδεικτικό ρόλο (Connolly & Clandinin, 2000, σελ. 141):

*«...η ερευνήτρια πρέπει να βρει έναν τρόπο να αναπαραστήσει τις εξιστορημένες ζωές με αφηγηματικούς τρόπους και όχι να αναπαραστήσει τις εξιστορημένες ζωές ως υποδείγματα τυπικών κατηγοριών».*

Τα ερευνητικά κείμενα επιτελούν διαφορετική λειτουργία στην ΑΔΕ. Δεν δημιουργούνται για να ικανοποιήσουν κριτήρια που προέρχονται από άλλα παραδείγματα σκέψης, δεν προσφέρουν γενικεύσεις και δεν παρουσιάζουν τις συμμετέχουσες ως αντιπροσωπευτικές κατηγοριών. Δεν δίνουν τέτοιου είδους απαντήσεις γιατί οι ερευνήτριες δεν έχουν εκκινήσει με ερευνητικά ερωτήματα, αλλά με μια ερευνητική απορία, και άωτερος σκοπός τους είναι να εμπλέξουν τις δυνητικές αναγνώστριες, καθεμιά από τη θέση και τον ρόλο που επιτελεί, να ξανα-

σκεφτεί και να ζανα-φανταστεί τη δική της εμπειρία και να διερευνήσει μελλοντικές προοπτικές στοχαζόμενη πάνω στην πρακτική της (Clandinin, 2016).

### 2.4.3. Αξιολογώντας μια ΑΔΕ: κριτήρια ποιότητας

Η αξιολόγηση της ποιοτικής έρευνας ως προς την αξιοπιστία και την ποιότητά της έχει αναδειχθεί σε μείζον ζήτημα, καθώς συχνά ερευνήτριες που κινούνται στο θετικιστικό παράδειγμα και εργάζονται μέσα σε πιο σταθερές και φορμαλιστικές μορφές έρευνας (Clandinin & Connelly, 2000) αμφισβητούν τη συμβολή της, θεωρώντας ότι δεν ικανοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια που θα την καθιστούσαν αξιόπιστη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, έχουν αναπτυχθεί στρατηγικές για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αξιοπιστίας όπως ο καθορισμός κριτηρίων, όμως αυτά δεν ταυτίζονται με τα κριτήρια εγκυρότητας και γενικευσιμότητας που συναντώνται στην ποσοτική έρευνα (Clandinin & Connelly, 2000).

Μπορεί κανείς να εντοπίσει πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις στο θέμα αυτό και να αναφέρει προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης μιας ποιοτικής έρευνας<sup>39</sup>. Οι Noble & Smith (2015, σελ. 35), για παράδειγμα, παραθέτουν τα παρακάτω κριτήρια και τις αντίστοιχες στρατηγικές για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας:

- *Αληθοφάνεια/ πιστότητα (truth value)*. Για το κριτήριο αυτό, προτείνουν ως στρατηγικές: 1) αναστοχασμό της ερευνήτριας πάνω στις δικές της προοπτικές, 2) αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων σε σχέση με το φαινόμενο υπό μελέτη
- *Συνέπεια/ ουδετερότητα (consistency/ neutrality)*. Για το κριτήριο αυτό προτείνουν ως στρατηγική: ξεκάθαρη περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, από τον σχεδιασμό μέχρι την αναφορά των ευρημάτων για την επίτευξη επαληθευσιμότητας και διαφάνειας
- *Εφαρμοστικότητα (applicability)*. Για το κριτήριο αυτό προτείνουν ως στρατηγική: λεπτομερή και πλήρη προσδιορισμό του ερευνητικού πλαισίου για την εξέταση της εφαρμογής σε άλλα πλαίσια.

---

<sup>39</sup> Βλ. ενδεικτικά: Lincoln & Guba (1986), Van Maanen (1988), Cantrell (1993), Bochner (2000), Cohen & Crabtree (2008), Richardson (2000), Noble & Smith (2015), Hong & Cross Francis (2020).

Οι Cohen & Crabtree (2008) σε μια προσπάθεια ανασκόπησης δημοσιεύσεων που συζητούν το θέμα της αξιολόγησης ποιοτικών ερευνών και σύνθεσης των προτεινόμενων κριτηρίων ποιότητας, ανέδειξαν επτά κριτήρια για μια καλή ποιοτική έρευνα:

- τη διεξαγωγή έρευνας με βάση την ερευνητική ηθική (*ethical research*)
- τη σημασία (*importance*) της έρευνας
- την καθαρότητα/ σαφήνεια (*clarity*) και τη συνοχή (*coherence*) της ερευνητικής αναφοράς
- τη με ακρίβεια χρήση κατάλληλων μεθόδων (*appropriate & rigorous methods*)
- τη σημασία του αναστοχασμού (*reflexivity*) για την αποφυγή μεροληπτικών στάσεων της ερευνήτριας
- τη σημασία της εδραίωσης της εγκυρότητας (*validity*) και πιστότητας (*credibility*)
- τη σημασία της επαλήθευσης (*verification*) και αξιοπιστίας (*reliability*)

Μάλιστα, σημειώνουν ότι, για τα πρώτα τέσσερα, φαίνεται να υπάρχει γενική συμφωνία, ενώ, για τα τρία τελευταία, παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις, ως προς το πώς μπορεί να εξασφαλιστούν σε μια έρευνα. Αυτό, όμως, που υπογραμμίζουν οι Cohen & Crabtree είναι ότι τα επτά αυτά κριτήρια είναι μεν σημαντικό να τα γνωρίζει κάποιος, αλλά δεν σημαίνει ότι συνάδουν ως σύνολο σε κάθε ποιοτική έρευνα.

Πέρα, λοιπόν, από τα διάφορα κριτήρια και τις αντίστοιχες στρατηγικές που προτείνονται, αυτό που σημειώνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό σε κάθε έρευνα είναι να καθορίζονται συγκεκριμένα και κατάλληλα κριτήρια, γιατί, όπως σημειώνουν και οι Ίσαρη & Πουρκός (2015, σελ. 124):

*«Κάθε έρευνα έχει την ιδιομορφία της και για την εκτίμηση ή αξιολόγησή της χρειάζονται ιδιαίτερα κριτήρια που να συνάδουν με τη φιλοσοφία και τη «λογική» και τις μεθοδολογικές πρακτικές που αυτή βασίζεται ή ακολουθεί».*

Ως προς την αξιολόγηση μιας ΑΔΕ, οι Clandinin & Connelly (2000), εκφράζοντας την ίδια ακριβώς λογική, υπογραμμίζουν ότι η ίδια η ερευνήτρια σε κάθε ΑΔΕ πρέπει να αναστοχάζεται και να επιζητά, ή ακόμη και να διαμορφώνει, τα κατάλληλα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσει για την εξασφάλιση της ποιότητας και της αξίας της έρευνάς της. Αναγνωρίζοντας την κριτική με τη μορφή αμφισβήτησης που μπορεί να



δεχτεί μια ΑΔΕ, θεωρούν κρίσιμη την έννοια της *εγρήγορσης* (wakefulness), σημειώνοντας ότι η ερευνήτρια πρέπει να είναι έτοιμη να δώσει επαρκείς απαντήσεις.

Γι' αυτό και προτείνουν πιθανά κριτήρια που μπορεί εκείνη να εφαρμόσει, για να διαμορφώσει τη δική της στρατηγική για την εξασφάλιση της ποιότητας της ΑΔΕ και τα οποία μπορεί να δώσουν απαντήσεις για το τι συνιστά μια «*καλή Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας*» (Clandinin & Connelly, 2000, σελ. 184-185). Ανάμεσα σ' αυτά, προτείνουν τη *διαφάνεια* (apparency) και την *ειλικρίνεια* (verisimilitude), θεωρώντας ότι μπορούν να συμβάλουν στο να είναι αναγνωρίσιμο το πεδίο στα ερευνητικά κείμενα. Προτείνουν ακόμη τη *μεταβιβασιμότητα* (transferability), ως κριτήριο που θα μπορούσε να αφαιρέσει την έμφαση από τη γενικευσιμότητα, και επιπλέον την *επεξηγηματικότητα*, την *πρόκληση ενδιαφέροντος και σκέψης* (explanatory & invitational quality), την *αυθεντικότητα* (authenticity), την *επάρκεια* (adequacy) και την *αξιοπιστία* (plausibility).

Τέλος, οι ίδιοι σημειώνουν νέα κριτήρια που διαμορφώθηκαν από ερευνήτριες που εφάρμοσαν την ΑΔΕ, όπως τον *αφηγηματικό συντονισμό* (narrative resonance), τον οποίο εφάρμοσε η Conle (1996), και τις *αφηγηματικές διασυνδέσεις* (narrative interlappings) που εφαρμόστηκαν από τις Whelan (1999) και Huber (1999).

Οι Clandinin & Caine, αργότερα (2013), και έχοντας πια εργαστεί σε μια σειρά από έρευνες ΑΔΕ σε βάθος χρόνου και σε ένα πλήθος διαφορετικών πλαισίων, ανέπτυξαν και προτείνουν έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης μιας ΑΔΕ. Καταγράφουν δώδεκα σημεία που πρέπει, ως ορόσημα, να απαντώνται σε μια ΑΔΕ και τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητάς της. Αυτά απορρέουν από τον ορισμό της ΑΔΕ ως μεθοδολογίας έρευνας και από τις οντολογικές και επιστημολογικές της δεσμεύσεις, ενώ βασίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γραμμές σκέψης της ΑΔΕ, το «*σκέπτεσθαι αφηγηματικά*» και το «*σκέπτεσθαι σχεσιακά*» (Clandinin, 2016, σελ. 212):

- *Ηθικές ευθύνες*
- *Εν τω μέσω*
- *Διαπραγμάτευση των σχέσεων*
- *Αφηγηματικές αφετηρίες*
- *Διαπραγμάτευση της εισόδου στο πεδίο*
- *Μεταβαίνοντας από το πεδίο στα κείμενα πεδίου*

- *Μεταβαίνοντας από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα και στα ερευνητικά κείμενα*
- *Αναπαριστώντας τα αφηγήματα εμπειρίας με τρόπο που να αποτυπώνουν τη χρονικότητα, την κοινωνικότητα και τον τόπο*
- *Σχεσιακή κοινότητα απόκρισης*
- *Αιτιολογήσεις προσωπικής εμπλοκής, πρακτικής χρησιμότητας και κοινωνικής συμβολής*
- *Με σεβασμό και λαμβάνοντας υπόψη τα πολλαπλά κοινά*
- *Δέσμευση στην κατανόηση της ζωής των ανθρώπων στο πλαίσιο διαρκούς αλλαγής και εξέλιξης*

Το πώς διαπλέκονται και εντοπίζονται τα παραπάνω σημεία σε μια ΑΔΕ έχει ήδη αποτυπωθεί στις προηγούμενες ενότητες, καθώς περιγράφονταν οι μεθοδολογικές πτυχές της. Η επιμονή στην αναζήτησή τους σε κάθε ΑΔΕ και στη χρήση τους ως κριτηρίων για την αξία και την ποιότητά της, όπως τονίζει η Clandinin (2016), μπορεί να συμβάλει στο χτίσιμο μια ισχυρής παράδοσης της μεθοδολογίας.

ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ  
«ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ»

Αγγλικός όρος	Ελληνικός όρος	Σύντομη περιγραφή του όρου
<b>Narrative Inquiry</b>	Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας (ΑΔΕ)	<i>Μεθοδολογία έρευνας που ανήκει στο αφηγηματικό παράδειγμα και αποτελεί έναν τρόπο κατανόησης της εμπειρίας.</i>
<b>Narrative beginnings</b>	Αφηγηματικές Αφετηρίες	<i>Αυτοβιογραφικά κείμενα με τα οποία καταπιάνεται η ερευνήτρια με την έναρξη της ΑΔΕ, τα οποία τη βοηθούν να τοποθετηθεί προσωπικά απέναντι στην έρευνα.</i>
<b>Research puzzle</b>	Ερευνητική απορία	<i>Η ερευνητική απορία αποδίδει το ποια είναι η εμπειρία που ενδιαφέρει την ερευνήτρια να μελετήσει και γύρω από την οποία στρέφεται η έρευνα. Έρχεται να αντικαταστήσει τα ερευνητικά ερωτήματα.</i>
<b>Justifications</b>	Αιτιολογήσεις	<i>Μέσα από τις αιτιολογήσεις, η ερευνήτρια απαντάει σε ερωτήσεις σκοπού και χρησιμότητας της έρευνάς της και</i>

		λογοδοτεί για τις επιλογές της.
<b>Personal justifications</b>	Αιτιολογήσεις προσωπικής εμπλοκής	<i>Εξηγήσεις και θέσεις της ερευνήτριας σε σχέση με το προσωπικό ενδιαφέρον της να υλοποιήσει αυτή την έρευνα.</i>
<b>Practical justifications</b>	Αιτιολογήσεις πρακτικής χρησιμότητας	<i>Εξηγήσεις και θέσεις της ερευνήτριας σε σχέση με το ποιες αλλαγές υπάρχει πιθανότητα να επιφέρει η έρευνά της στην πράξη.</i>
<b>Social justifications</b>	Αιτιολογήσεις κοινωνικής συμβολής	<i>Εξηγήσεις και θέσεις της ερευνήτριας σε σχέση με το πώς η έρευνά της μπορεί να συμβάλει στον επιστημονικό θεωρητικό διάλογο, αλλά και σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάσει τις σχεδιαζόμενες πολιτικές.</i>
<b>Relational response group</b>	Σχεσιακή κοινότητα αναφοράς	<i>Ομάδα ατόμων με τα οποία η ερευνήτρια μοιράζεται την εμπειρία της διερεύνησης και τα οποία λειτουργούν με ένα συνεργατικό, αναστοχαστικό και κριτικό τρόπο ανατροφοδοτώντας την σε τακτά χρονικά διαστήματα.</i>

<b>Thinking narratively</b>	Σκέπτεσθαι αφηγηματικά	<i>Η αφηγηματική οπτική που υιοθετεί η ερευνήτρια για το φαινόμενο που μελετά, την εμπειρία, η οποία επηρεάζει και καθοδηγεί όλες τις πτυχές της ερευνητικής διαδικασίας.</i>
<b>Three- dimensional narrative inquiry space</b>	Τρισδιάστατος χώρος αφηγηματικής διερεύνησης	<i>Πρόκειται για τον μεταφορικό τρισδιάστατο χώρο αφηγηματικής διερεύνησης, ο οποίος αποτελεί την έκφραση της επιστημολογικής οπτικής της ΑΔΕ και βασίζεται στην οντολογία του J.Dewey για την εμπειρία.</i>
<b>Commonplaces</b>	Κοινοί τόποι	<i>Οι τρεις διαστάσεις του τρισδιάστατου χώρου (χρονικότητα, κοινωνικότητα, τόπος)</i>
<b>Temporality</b>	Χρονικότητα	<i>Η διάσταση της χρονικότητας προσανατολίζει την ερευνήτρια να διερευνήσει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων, των τόπων, των πραγμάτων και των γεγονότων στο συνεχές της εμπειρίας.</i>

<b>Sociality</b>	Κοινωνικότητα	<i>Η διάσταση της κοινωνικότητας προσανατολίζει την ερευνήτρια να διερευνήσει ταυτόχρονα τη σφαίρα του προσωπικού και τη σφαίρα του κοινωνικού, τις προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες.</i>
<b>Place</b>	Τόπος	<i>Η διάσταση του τόπου προσανατολίζει την ερευνήτρια να διερευνήσει τους τόπους στους οποίους λαμβάνουν χώρα οι εμπειρίες.</i>
<b>Thinking relationally</b>	Σκέπτεσθαι σχεσιακά	<i>Το σκέπτεσθαι σχεσιακά σημαίνει ότι η ερευνήτρια υιοθετεί μια οπτική που αναγνωρίζει ότι η διερεύνηση της εμπειρίας στηρίζεται στη διερεύνηση διαφόρων ειδών σχέσεων.</i>
<b>Relational inquirer</b>	Σχεσιακή ερευνήτρια	<i>Η ερευνήτρια στην ΑΔΕ δεν είναι αντικειμενική. Είναι σχεσιακή, με την έννοια ότι αποτελεί και η ίδια μέρος των τοπίων που μελετάει και επιδιώκει συνειδητά</i>

		να γίνει μέρος της ζωής των συμμετεχουσών και αυτές της δικής της.
<b>Relational ethics</b>	Σχεσιακή ηθική	<i>Οι ενέργειες της ερευνήτριας στην ΑΔΕ καθοδηγούνται από μια σχεσιακή ηθική, η οποία αναγνωρίζει τις συμμετέχουσες στην έρευνα ως ισότιμες συνεργάτιδες, συν-ερευνήτριες και συν-δημιουργούς.</i>
<b>Ethical responsibilities</b>	Ηθικές ευθύνες	<i>Η έκφραση της σχεσιακής ηθικής στην ερευνήτρια μέσα από την ανάληψη της ευθύνης να διασφαλιστεί μια ισότιμη σχέση ερευνήτριας-συμμετέχουσας, καθ' όλη τη διάρκεια της διερεύνησης.</i>
<b>The field</b>	Το πεδίο	<i>Εν εξελίξει σχεσιακός χώρος όπου λαμβάνει χώρα η διερεύνηση.</i>
<b>In the midst</b>	Εν τω μέσω	<i>Η ερευνήτρια στην ΑΔΕ βρίσκεται συνεχώς εν τω μέσω, δηλαδή στη συμβολή εξελισσόμενων εμπειριών, σχέσεων, ιστοριών.</i>
<b>Negotiations</b>	Διαπραγματεύσεις	<i>Ο τρόπος με τον οποίο η ερευνήτρια συν-</i>

		<i>διαμορφώνει με τις συμμετέχουσες τον χώρο, τον τόπο, και τις σχέσεις καθ' όλη τη διάρκεια της διερεύνησης.</i>
<b>Field texts</b>	Κείμενα πεδίου	<i>Διυποκειμενικές και εμπειρικές καταγραφές, μέσα από τις οποίες γίνεται η αποτύπωση και η διερεύνηση της εμπειρίας τόσο συμμετεχουσών, όσο και της ερευνήτριας. Έρχονται να αντικαταστήσουν τα ερευνητικά δεδομένα.</i>
<b>Narrative thread</b>	Αφηγηματικό νήμα	<i>Τα 'θραύσματα ιστοριών' που αναδύονται κατά μήκος των κειμένων πεδίου, τα οποία συνυφαίνει η ερευνήτρια, για να αρχίσει να δημιουργεί νέα κείμενα, τα ενδιάμεσα κείμενα.</i>
<b>Resonant threads</b>	Αντηχήσεις	<i>Τα αφηγηματικά νήματα που αναζητούνται από την ερευνήτρια σε δεύτερο επίπεδο ερμηνείας και ανάλυσης. Ξεπερνούν την κάθε ατομική περίπτωση και 'αντηχούν' οριζόντια, συνδέοντας τις εμπειρίες των</i>



		<i>συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων σε μια ΑΔΕ. Διακρίνονται από κάθε μορφής γενίκευση.</i>
<b>Interim texts</b>	Ενδιάμεσα κείμενα	<i>Τα ενδιάμεσα κείμενα προκύπτουν μέσα από τη διερεύνηση του τρισδιάστατου χώρου των κειμένων πεδίου και αποτελούν την έκφραση της αφηγηματικής σκέψης της ερευνήτριας. Δεν είναι ολοκληρωμένα κείμενα, αλλά ανοιχτά σε διαπραγμάτευση.</i>
<b>Narrative account</b>	Αφηγηματική αναφορά	<i>Είδος ενδιάμεσου κειμένου. Είναι μια σύν-θεση της ερευνήτριας και των συμμετεχουσών, η οποία κατασκευάζεται με βάση τα αφηγηματικά νήματα που θα 'τραβήξει' η ερευνήτρια μέσα από τα κείμενα πεδίου.</i>
<b>Final research texts</b>	Τελικά ερευνητικά κείμενα	<i>Κείμενα στα οποία η ερευνήτρια μοιράζεται τη δουλειά της με ένα κοινό. Πρόκειται για κείμενα υποστήριξης διδακτορικών διατριβών,</i>

*επιστημονικά άρθρα,  
παρουσιάσεις και  
δημοσιεύσεις.*

### **3. ΠΕΡΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ**

## 3.1. Προσεγγίζοντας την έννοια ταυτότητα

### 3.1.1. Πρώτη προσέγγιση στην έννοια ταυτότητα

Η έννοια *ταυτότητα* είναι πολυσυζητημένη, με μακρά παρουσία στο φιλοσοφικό λόγο. Στα συγκροτημένα πεδία των σύγχρονων κοινωνικών επιστημών, όμως, αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη εισαγωγή και έχει προσεγγιστεί αρχικά ως μέρος της ευρύτερης έννοιας του *εαυτού* (Owens, 2006). Στα μέσα του προηγούμενου αιώνα, διαφάνηκε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά του ανθρώπου που οδήγησε στην άνθηση του ενδιαφέροντος γύρω από την έννοια *ταυτότητα* σαν ένα «θαυματουργό δέντρο» (Ashmore & Jussim, 1997). Παρά το γεγονός, όμως, ότι έχει αποτελέσει πολυσυζητημένη και δημοφιλή έννοια, η οριοθέτησή της δεν είναι απλή υπόθεση. Αυτό γίνεται φανερό ήδη με την προσέγγισή της σε πρώτο γλωσσικό επίπεδο και με τη σημασιολογική και ετυμολογική ανάλυσή της.

Στην ελληνική γλώσσα, το Λεξικό της Κοινής Ελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (1998) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ορίζει την ταυτότητα ως «*το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών ενός ανθρώπου*» και «*το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας ομάδας, ενός έθνους, πολιτισμού κλπ*». Στο δε Μείζον Ελληνικό Λεξικό (1997), ορίζεται ως «*το σύνολο των στοιχείων που συνιστούν τη μοναδικότητα κάθε ατόμου, που επιτρέπουν να το αναγνωρίζουν ως τέτοιο και να μην το συγχέουν με κάποιο άλλο*» και «*το σύνολο των ιδιαίτερων ψυχικών και πνευματικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου ή μιας ομάδας*». Ετυμολογικά, σύμφωνα με το Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος - Φυτράκης (1989), η προέλευση της λέξης εντοπίζεται στα αρχαία ελληνικά, ως εξής: <αρχ. ταυτότης < το αυτό, δηλαδή το ίδιο.

Στην αγγλική γλώσσα, η ταυτότητα αποδίδεται με τον όρο *identity*. Η σημασία του, όπως περιγράφεται στο Online Cambridge Dictionary<sup>40</sup> είναι η εξής: «*Who a person is, or the qualities of a person or group that make them different from others*». Αποδίδοντάς τη φράση στα ελληνικά, θα λέγαμε: «*Ποιος/ ποια είναι ένα πρόσωπο, ή οι ποιότητες ενός προσώπου ή μιας ομάδας προσώπων που τους/ τις διαφοροποιούν*

---

<sup>40</sup> <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/identity>

από άλλους». Αντίστοιχα, το Online Oxford Learner's Dictionary<sup>41</sup> αποδίδει τον ίδιο όρο με τις εξής σημασίες, τις οποίες διαχωρίζει μεταξύ τους: 1) «*Who or what somebody/ something is*» και 2) «*The characteristics, feelings or beliefs that make people different from others*». Στα ελληνικά, θα μπορούσαμε να τον αποδώσουμε ως εξής: 1) «*Ποιος/ποια ή τι είναι κάποιος/ κάποια ή κάτι*» και 2) «*Τα χαρακτηριστικά, συναισθήματα ή τα πιστεύω που κάνουν τους ανθρώπους να διαφέρουν από άλλους*». Ετυμολογικά, η προέλευση του όρου, όπως αποδίδεται από το Online Etymology Dictionary<sup>42</sup> και σύμφωνα με το παρακάτω παράθεμα, συνδέεται με τη γαλλική και τη μεσαιωνική λατινική γλώσσα, ανάγοντας τη ρίζα του στον λατινικό όρο *idem*, που σημαίνει «ο ίδιος»: c. 1600, "sameness, oneness, state of being the same", from French *identité* (14c.), from Medieval Latin *identitatem* (nominative *identitas*), "sameness," ultimately from Latin *idem* (neuter), "the same".

Οι ορισμοί στην ελληνική γλώσσα μιλάνε για την ταυτότητα ως ένα σύνολο από *ιδιαίτερα* χαρακτηριστικά ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Οι ορισμοί στην αγγλική γλώσσα, αντίστοιχα, μιλούν για την ταυτότητα ως *σύνολο στοιχείων* (ποιιοτήτων, χαρακτηριστικών, συναισθημάτων, πιστεύω), που διαφοροποιούν ένα άτομο ή μια ομάδα από ένα άλλο άτομο ή ομάδα. Παράλληλα, βλέπουμε ότι παρουσιάζεται ως κάτι προσωπικό/ ατομικό, αλλά μπορεί να είναι και συλλογική, αφού αποδίδεται τόσο σε μεμονωμένα άτομα, όσο και σε ομάδες. Εκ πρώτης όψεως, οι ορισμοί φαίνονται να είναι αρκετά κατατοπιστικοί. Όμως, τι πραγματικά εξηγεί ή ορίζει για την έννοια ταυτότητα ο ορισμός «*Ποιος είναι κάποιος*»; Ή τι εννοούμε όταν μιλάμε για «*ποιότητες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά*»;

Επιχειρώντας να φωτίσουμε την έννοια αυτή, μέσα από μια αναζήτηση του πιο οπισθοχωρημένου σημείου της ιστορίας της ιδέας γύρω από την ταυτότητα, βλέπουμε ότι όλες οι απαρχές βασίζονται σε κάτι ήδη ειπωμένο ή γραμμένο. Συναντά κανείς, πηγαίνοντας πίσω, προηγούμενα ίχνη της έννοιας, ή σχετικών και συγγενών ιδεών που προϋπήρχαν, όπως *πρόσωπο*, *ψυχή*, *ρόλος*, οι οποίες αναδείχθηκαν από την αρχαία ελληνική γραμματεία μέχρι το *εγώ*, τη *συνείδηση*, την *αυτοαντίληψη*, την *αυτοεικόνα*, και προκάλεσαν τη σκέψη των φιλοσόφων της αναγέννησης (Ashmore & Jussim, 1997).

---

<sup>41</sup> <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/identity?q=identity>

<sup>42</sup> <https://www.etymonline.com/search?q=identity>

Ένα σημαντικό εγχείρημα σκιαγράφησης της ιστορικής εξέλιξης και ανάπτυξης της γραμμής σκέψης γύρω από την έννοια ταυτότητα μπορούμε να εντοπίσουμε στο βιβλίο «*Η έννοια ταυτότητα*» (*The concept of identity*) του D.J. DeLevita (1959), για τη συγγραφή του οποίου ο ίδιος επισημαίνει ότι στηρίχθηκε σε παλαιότερη διεξοδική μελέτη του Gödel (1935). Ο DeLevita (1959, σελ. ix) σημειώνει ότι «*η έρευνα για την ταυτότητα είναι τόσο παλιά, όσο και η ίδια η φιλοσοφία*» και παραπέμπει στο φιλοσοφικό έργο του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, όπου συζητούνται ιδέες που συνδέονται με την ταυτότητα και έχουν εκφραστεί θεμελιώδεις σκέψεις όπως, για παράδειγμα, η *Αρχή της ταυτότητας*. Η αρχή αυτή μπορεί να εκφραστεί με τον μαθηματικό τύπο  $A=A$  και αποτελεί μια διαβεβαίωση ότι ένα πράγμα οφείλει πάντοτε να είναι ο εαυτός του και δεν μπορεί ταυτόχρονα να μην είναι ο εαυτός του, δεν μπορεί δηλαδή να είναι κάτι άλλο.

Η κοινότητα νοήματος που συνδέεται με την έννοια ταυτότητα και είχε αρχίσει να χτίζεται από την εποχή που άνθισε η αρχαία ελληνική φιλοσοφία, τροφοδότησε εν συνεχεία τη σκέψη γύρω από φιλοσοφικά θέματα που συνδέονται με το άτομο, τον εαυτό και τη συγκρότησή του σε σχέση με τον άλλο. Έτσι, εξελίχθηκε μια φιλοσοφική γραμμή σκέψης, η οποία αφορούσε σε θέματα ανάλυσης, ερμηνείας και κατανόησης της κατάστασης του ατόμου - σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές - αλλά και διαπροσωπικών δεσμών και διαδικασιών σχέσεων. Χαρακτηριστική του ευρύτερου προβληματισμού που επικρατούσε στη δυτική σκέψη, γύρω από την αναζήτηση νοήματος με επίκεντρο τον εαυτό, δεν είναι άλλη από τη διάσημη θέση του Descartes «*Σκέφτομαι, άρα υπάρχω*» (Bullough, 2007).

Όταν πια άρχισε να διαμορφώνεται ο σύγχρονος επιστημονικός χώρος των κοινωνικών επιστημών, η έννοια ταυτότητα απέκτησε ειδικό βάρος και θεωρήθηκε κεντρική (Ashmore & Jussim, 1997). Γι' αυτό και βλέπουμε στον 20ό αιώνα ότι η προσπάθεια ενδοσκοπήσης του ατόμου και χαρτογράφησης της ταυτότητας, μέσα από ποικίλες οπτικές, εξαπλώθηκε σε όλο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών (Ashmore & Jussim, 1997). Κυριάρχησε, όμως, στο πεδίο της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, ενώ επηρέασε και πτυχές του πεδίου της ανθρωπολογίας (Owens, 2006).

Στη σύγχρονη γραμμή σκέψης γύρω από την ταυτότητα, ως σημαντική καταγράφεται η συμβολή του Αμερικανού φιλοσόφου και ψυχολόγου W. James (Ashmore & Jussim, 1997· Owens, 2006· Stets & Burke, 2014). Ο James δεν χρησιμοποιεί τον όρο ταυτότητα αλλά τον όρο *εαυτός* (self) και στα τέλη του 1800, στο βιβλίο του «*Οι αρχές της Ψυχολογίας*» (*The Principles of Psychology*, 1890)

αφιερώνει ένα ξεχωριστό κεφάλαιο, με τον τίτλο «*Η συνείδηση του εαυτού*» (*The Consciousness of the Self*), υποστηρίζοντας μέσα από αυτό ότι ο εαυτός μπορεί να γίνει αντικείμενο εμπειρικής έρευνας και αναδεικνύοντάς τον ως σημαντικό παράγοντα, που συνδέεται με την ανθρώπινη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά (Ashmore & Jussim, 1997). Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα φαίνεται να είναι και η προειδοποίηση που απευθύνει μέσα από το κείμενο αυτό στους αναγνώστες του και πιθανούς συνεχιστές της σκέψης γύρω από τον εαυτό, ότι «είναι ο πιο αινιγματικός γρίφος τον οποίο έχει να αντιμετωπίσει η ψυχολογία» (James, 1890, σελ. 330). Σε συνέχεια των σκέψεων του James, η μαθήτριά του M. W. Calkins (1900) προχωρά στη δημοσίευση του άρθρου «*Η ψυχολογία ως η επιστήμη των εαυτών*» (*Psychology as the Science of the Selves*) και εισάγει μια κοινωνική διάσταση που αφορά στις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών εαυτών (εγώ και ο άλλος) και στη συνείδηση του εαυτού μέσα από τη συνείδηση των άλλων εαυτών.

Εντοπίζοντας αυτά τα πρώτα εγχειρήματα προσέγγισης των πολύπλοκων φαινομένων γύρω από τον εαυτό, αντιλαμβανόμαστε ότι η προσέγγιση της έννοιας ταυτότητα έχει αρχίσει να ξεδιπλώνεται μέσα από την εξέταση, μελέτη και ανάλυση του εαυτού. Η ταυτότητα, ως όρος, εμφανίζεται αρκετά αργότερα. Οι Stryker & Stryker (2016) σημειώνουν ότι, μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα, ο εαυτός στη βιβλιογραφία δεν αναφέρεται ως συγκροτημένος σε ταυτότητες.

Σύμφωνα με τον Gleason (1983), ο Freud, στο χώρο της ψυχανάλυσης, συμβάλλει στην ανάδειξη της ταυτότητας, μέσα από τον όρο *ταύτιση* (identification), τον οποίο προτείνει και τον οποίο συνδέει με ψυχολογικές διαδικασίες του *εγώ* (ego) και με τη σύνθεση της προσωπικότητας και της αυτό-εικόνας του ατόμου (βλ. *The Ego and the Id*, 1923). Αργότερα, στα μέσα του 20ου αιώνα, από το πεδίο της ψυχολογίας έρχεται ο Erikson (1959) να μιλήσει για την ανάπτυξη της *εγώ-ταυτότητας* (ego-identity) ενώ, όπως επισημαίνουν οι Ashmore & Jussim (1997), ο Goffman (1963), από τον χώρο της κοινωνιολογίας, στο κείμενό του «*Το στίγμα και η κοινωνική ταυτότητα*» (*Stigma and social identity*), είναι ο πρώτος ο οποίος ουσιαστικά αντικαθιστά τον όρο εαυτός με τον όρο ταυτότητα και προχωρά στον διαχωρισμό της *προσωπικής* (personal) και της *κοινωνικής ταυτότητας* (social identity).

### 3.1.2. Εαυτός και ταυτότητα

Όπως είδαμε, στον σύγχρονο επιστημονικό διάλογο, ο εαυτός προηγήθηκε χρονικά της ταυτότητας. Η ταυτότητα αποτέλεσε μέρος της ευρύτερης έννοιας του εαυτού και αποτελεί σχετικά πρόσφατη εισαγωγή (Korte, 2007). Στη βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι οι δύο αυτές έννοιες συχνά εξετάζονται παράλληλα ή συμπληρωματικά<sup>43</sup>. Σύμφωνα με τους Ashmore & Jussim (1997), είναι πραγματικά δύσκολο να προσδιοριστούν με σαφήνεια, καθώς πρόκειται για έννοιες ασαφείς, οι οποίες έχουν συνδεθεί ή/ και ταυτίζονται πολύ συχνά με άλλες, εξίσου ανοιχτές και πολύπλοκες, όπως για παράδειγμα η *προσωπικότητα*, το *εγώ*, η *μνήμη*, η *συνείδηση*, ο *ρόλος*, η *ατομικότητα*, η *αυτοαντίληψη*, η *συμπεριφορά*.

Ο James, οι ιδέες του οποίου γύρω από τα θέματα του εαυτού άνοιξαν τη σύγχρονη συζήτηση, τον ορίζει ως «*το σύνολο των αξιολογήσεων, των αντιλήψεων και των σκέψεων που έχουν τα άτομα για τους ίδιους*» (Swann & Bosson, 2010, σελ. 591). Για τον Mead, ο εαυτός συνδέεται με μια διαδικασία προσωπικού αναστοχασμού, γι' αυτό και υποστηρίζει ότι, ως έννοια, είναι ένα αντικείμενο (object) για το ίδιο το άτομο (Stets & Burke, 2014). Οι Swann & Bosson (2010, σελ. 591) τον συνδέουν με την έννοια της «*νοητικής αναπαράστασης*» και εκφράζουν τη σκέψη ότι, όταν μιλάμε για τον εαυτό, αναφερόμαστε ουσιαστικά σε αναπαραστάσεις ή σε ένα σύνολο αναπαραστάσεων που έχει κάποιος για τον ίδιο, παράλληλα με τις αναπαραστάσεις που έχει για τους άλλους.

Η ταυτότητα, από την άλλη, έχει περιγραφεί ως γνωστική κατασκευή του εαυτού, η οποία είναι μεν αυτοπροσδιοριστική, αλλά κυρίως σχεσιακή (Korte, 2007). Οι Stets & Burke (2014) ερμηνεύουν τη σχέση μεταξύ των δύο εννοιών, καθώς περιγράφουν τον εαυτό ως μια έννοια υπερκείμενη της ταυτότητας. Υποστηρίζουν ότι ο εαυτός περιλαμβάνει ή αποτελείται από πολλές διαφορετικές ταυτότητες και εξηγούν ότι η ταυτότητα λειτουργεί τόσο αυτοπροσδιοριστικά, όσο και σχεσιακά, μέσα από τη σύνδεση με την κοινωνική δομή και κουλτούρα. Η ταυτότητα δεν περιορίζεται, δηλαδή, σε μια μορφή σύνθεσης του εγώ, αλλά συνδέει ατομικές νοητικές λειτουργίες και κοινωνικές δομές, ατομικά κίνητρα και κοινωνικές επιλογές, αποτελώντας μια μορφή διαμεσολάβησης που συνδυάζει και συνθέτει την κοινή

---

<sup>43</sup> ΒΒλ. ενδεικτικά Ashmore & Jussim (1997), Stets & Burke (2003), Owens (2006), Swann & Bosson (2010), Vignoles, Schwartz & Luyckx (2011), Leary & Tangney (2011), Oyserman, Elmore & Smith (2012), Block (2020).



κουλτούρα και το άτομο. (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996). Μπορεί, δηλαδή, να οριστεί ως ένα είδος κατηγοριοποίησης, που βοηθά τα άτομα να διαμορφώσουν την αντίληψη του ποιοι είναι και να προσδιορίσουν τους εαυτούς τους, σε σχέση με τα άλλα άτομα (Michener & Delamater, 1999).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να κλείσουμε με τη διάκριση που κάνει ο Owens (2006), σύμφωνα με τον οποίο η βασική ποιοτική διαφορά που διακρίνει τις δύο έννοιες είναι ότι ο εαυτός «αφορά σε μια διαδικασία/ οργάνωση που ξεκινά από τον αναστοχασμό», ενώ η ταυτότητα «αφορά σε ένα εργαλείο/ στρατήγημα, μέσω του οποίου τα άτομα κατηγοριοποιούν τους εαυτούς τους και τους παρουσιάζουν στον κόσμο».

### **3.1.3. Οι δύο κεντρικές προσεγγίσεις: κοινωνιολογική & ψυχολογική**

Η γραμμή σκέψης και έρευνας γύρω από την έννοια ταυτότητα έχει εξαπλωθεί ακολουθώντας πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα να έχει σχηματιστεί ένα πεδίο «εξαιρετικά σύνθετο, πολύ-προοπτικό και πλούσιο σε σημασίες» (Φρυδάκη, 2015, σελ. 68). Μέσα σ' αυτό, μπορεί κανείς να εντοπίσει μια ποικιλία προσεγγίσεων, οι οποίες εκφράζουν μια διαφορετική οπτική για τη σύλληψη της έννοιας και τις διαδικασίες συγκρότησής της. Ανάμεσά τους, αναδύονται προσεγγίσεις που έχουν ακουμπήσει σε διαφορετικά επιστημολογικά παραδείγματα, όπως αυτές που συνδέονται με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, με τις μεταδομιστικές προσεγγίσεις και τη θεωρία του Foucault ή με τις διαλογικές προσεγγίσεις και το έργο του Bakhtin (Φρυδάκη, 2015).

Οι δύο βασικές, όμως, διαδρομές που ακολούθησε η εξέλιξη της σκέψης γύρω από την έννοια ταυτότητα εντοπίζονται στα διακριτά επιστημονικά ερευνητικά πεδία της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας. Στα πεδία αυτά, η ταυτότητα προσεγγίστηκε, τόσο θεωρητικά, όσο και μεθοδολογικά, μέσα από διαφορετικές οπτικές (Block, 2020).

## A. Ο Mead και η κοινωνιολογική προσέγγιση

Ο G.H. Mead, φιλόσοφος, κοινωνιολόγος και ψυχολόγος της Κοινωνιολογικής Σχολής του Σικάγο, και ειδικά το έργο του «*Μυαλό, Εαυτός και Κοινωνία*» (Mind, Self and the Society, 1934) αποτελεί σημείο αναφοράς για τις προσεγγίσεις που ακολουθούν κοινωνιολογική οπτική. Ο ίδιος μπορεί να μην χρησιμοποιεί τον όρο ταυτότητα, αλλά τον όρο εαυτός, όμως οι ιδέες του επηρέασαν μια σειρά από θεωρητικούς και ερευνητές. Στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής προσέγγισης που διαμορφώθηκε από τον Mead, αναδείχθηκαν τα μοντέλα ρόλων-ταυτοτήτων (roleidentity models) από τους McCall & Simmons (1966) και τον Stryker (1980, 1986). Οι ιδέες αυτές οδήγησαν στη σύλληψη που ορίστηκε ως *συμβολική αλληλεπίδραση* (symbolic interactionism) και βρήκαν την έκφρασή τους στις δύο βασικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, τη θεωρία της ταυτότητας (identity theory) και τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (social identity theory).

Ο Mead είχε αντιληφθεί τον εαυτό και το μυαλό ως κοινωνική διαδικασία και υπογράμμισε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, περιγράφοντάς την ως *συνομιλία νοημάτων* (conversation of gestures). Την κοινωνική αυτή διαδικασία την περιέγραψε σε σχέση με το *εγώ* (*I*) και το *εμένα* (*me*). Το *εμένα* (*me*) το όρισε ως τις οργανωμένες συμπεριφορές, στις οποίες ανταποκρίνεται το άτομο ως *εγώ* (*I*). Για τον Mead, χρονικά και λογικά, η κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης προϋπάρχει του συνειδητού εαυτού, ο οποίος αναδύεται μέσα από αυτή την κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης.

Ο ερευνητής εστιάζει στην κοινωνική διάσταση του εαυτού, τον οποίο συνδέει και με την έννοια της εμπειρίας, υποστηρίζοντας ότι όταν ένας εαυτός εμφανίζεται, πάντα έχουμε εμπλοκή και της εμπειρίας του άλλου, καθώς δεν μπορεί να υπάρχει εμπειρία του εαυτού μόνο με τον ίδιο τον εαυτό του (Stets, Burke, Serpe & Stryker, 2020). Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που ακολούθησαν αυτή τη γραμμή σκέψης με αφορμή το έργο του Mead, δίνουν έμφαση στην κοινωνική διάσταση της ταυτότητας, σε αντιδιαστολή με τις ψυχολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες θέτουν την εστίαση στο άτομο και έχουν αναπτυξιακή προοπτική (Φρυδάκη, 2015).

## **B. Ο Erikson και η ψυχολογική προσέγγιση**

Ο Η. Ε. Erikson, ψυχολόγος και ψυχαναλυτής, κλασικός θεωρητικός της ψυχολογικής παράδοσης που συνδέεται με την ταυτότητα, υποστήριξε, από την άλλη, ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας αφορά σε μια διαδικασία που δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται, καθώς προχωράει η ζωή του ανθρώπου (Erikson, 1968).

Ξεχωριστή σημασία αποδίδει ο Erikson στην εφηβεία, οπότε και αναπτύσσεται η *εγώ-ταυτότητα*. Πρόκειται για ένα στάδιο στο οποίο εστιάζει, καθώς θεωρεί ότι η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με μια πρόκληση, η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός προσωπικού δομήματος που ενσωματώνει ταυτοποιήσεις της παιδικής ηλικίας, τρέχουσες σωματικές και κοινωνικές αλλαγές αλλά και μελλοντικές δεσμεύσεις ως προς το πώς βλέπει τον εαυτό του (Ashmore & Jussim, 1997). Ο Erikson υποστηρίζει ότι η διαδικασία σύνθεσης της ταυτότητας φτάνει σε ένα σημείο καταληκτικό· αυτό μπορεί να προσδιοριστεί, όταν οι συμπεριφορές του ατόμου είναι στην ίδια κατεύθυνση με τις δεσμεύσεις που ο ίδιος έχει θέσει στον εαυτό του (Φρυδάκη, 2015). Έτσι, μπορούμε να μιλάμε για αυτοκαθορισμό, προβλεψιμότητα και, στη συνέχεια, για συμπεριφορές.

Οι ερευνητές και θεωρητικοί που ακολούθησαν αυτή τη γραμμή σκέψης έχουν θέσει στον πυρήνα το άτομο και μιλούν για ανάπτυξη της ταυτότητας σε μια ευθύγραμμη κατεύθυνση, που έχει ένα σημείο ολοκλήρωσης, κατά το οποίο υλοποιείται η σύνθεσή της (Miller, 1993). Η ταυτότητα θεωρείται ως εσωτερικό στοιχείο του ατόμου, το οποίο στο πέρασμα του χρόνου εξελίσσεται σταδιακά.

Παρά το γεγονός ότι οι προσεγγίσεις αυτές δεν αγνοούν το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά το θεωρούν δεδομένο, δίνουν έμφαση περισσότερο στο ατομικό στοιχείο και την υποκειμενικότητα του ατόμου και όχι στις αλληλεπιδράσεις του με το κοινωνικό περιβάλλον, κάτι που έχει οδηγήσει και στην άσκηση κριτικής απέναντί τους, σε σχέση με τη μικρή βαρύτητα που αποδίδουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Φρυδάκη, 2015).

### **3.1.4. Οι δύο βασικές θεωρίες της ταυτότητας**

Κομβικό σημείο στη γραμμή σκέψης και τον επιστημονικό διάλογο γύρω από την έννοια ταυτότητα έχουν αποτελέσει οι θεωρίες της *ταυτότητας* (identity theory -

Stryker, 1968· 1980· 1986) και της *κοινωνικής ταυτότητας* (social identity theory - Tajfel, 1972· Hogg & Abrams, 1988· Hogg, Terry & White, 1995).

Η θεωρία της ταυτότητας υπήρξε και αποτελεί μέχρι σήμερα κομβικό σημείο, γιατί μέσα από αυτήν έχουν αναδειχθεί οι βασικοί τύποι ταυτοτήτων, όπως οι *προσωπικές*, οι *κοινωνικές* και οι *ταυτότητες ρόλου*. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της μείζονος κοινωνιολογικής θεωρίας της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* (symbolic interactionism), η οποία, όπως επισημαίνουν οι Burke & Stets (2009), ξεκάθαρα τοποθετείται στη γραμμή σκέψης και την κοινωνιολογική προσέγγιση του εαυτού που διατύπωσε ο G.H. Mead (1934).

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας έχει τις ρίζες της στο έργο του H.Tajfel (1970) και αναπτύχθηκε από τον M.A.Hogg και τους συνεργάτες του<sup>44</sup>. Πρόκειται για μια θεωρία που συνδέεται στη βάση της και έχει ομοιότητες με τη θεωρία της ταυτότητας, όμως παρουσιάζει διαφορές ως προς την ορολογία που χρησιμοποιεί, τον προσανατολισμό και την έκταση (Stets & Burke, 2000).

## **A. Η θεωρία της ταυτότητας**

Το χτίσιμο της θεωρίας της ταυτότητας ξεκίνησε από την προσπάθεια να εξεταστούν οι έννοιες της κοινωνίας και του εαυτού ως δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και κάτω από τη λογική ότι αυτές αλληλοδιαμορφώνονται και αλληλοεπηρεάζονται. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την παρακάτω *φράση-καθρέφτη* που αποδίδεται στον Mead, «*η κοινωνία διαμορφώνει τον εαυτό που διαμορφώνει την κοινωνική συμπεριφορά*» (Society shapes self shapes social behavior· Stets & Burke, 2014).

Η θεωρία της ταυτότητας, έχοντας αντλήσει ταυτόχρονα από το βασικό σκεπτικό που διαπερνά το έργο του James (1890), υποστηρίζει ότι, ως έννοια, είναι υποκείμενη του εαυτού. Ως βάση της, έχει τη θεώρηση ότι, στις σύγχρονες, θεσμικά οργανωμένες, κοινωνίες, τα άτομα κατέχουν διαφορετικούς ρόλους και θέσεις (Stryker, 1980· Serpe, 1987)· ως φυσική συνέπεια αυτού, προκύπτουν πολλαπλοί εαυτοί, οι οποίοι μπορεί να βρίσκονται σε συμφωνία ή σε σύγκρουση μεταξύ τους. Δηλαδή η θεωρία της ταυτότητας, έχοντας υιοθετήσει την οπτική για τους

---

<sup>44</sup>Βλ. ενδεικτικά Abrams & Hogg (1990) και Hogg, Terry & White (1995).

πολλαπλούς εαυτούς, καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί και σε μια κοινωνική ομάδα με την οποία έρχεται το άτομο σε αλληλεπίδραση, ορίζει την ταυτότητα ως τον εαυτό που αντιστοιχεί σε κάθε τέτοια κοινωνική ομάδα αναφοράς. Έτσι, σε κάθε άτομο αντιστοιχούν τόσες ταυτότητες, όσα και τα δίκτυα σχέσεων μέσα στα οποία αυτό έχει θέση και ρόλο (Stets & Burke, 2000).

Οι προσωπικές, οι κοινωνικές και οι ταυτότητες ρόλου, αποτελούν τους βασικούς τύπους έχουν αναδυθεί μέσα από τη θεωρία της ταυτότητας.

Οι *προσωπικές ταυτότητες* (person identities· Stets & Burke, 1994· Stets, 1995· Stets & Biga, 2008· Stets & Carter, 2011) εστιάζουν στο άτομο και τις πτυχές του, ως βιοκοινωνική ατομικότητα. Η προσωπική ταυτότητα ενός ατόμου είναι αυτή που το διακρίνει από όλα τα άλλα άτομα ως μοναδικότητα. Περιλαμβάνει όλα εκείνα τα νοήματα που το προσδιορίζουν. Πρόκειται για τα στοιχεία εκείνα που είναι πάντα παρόντα και διαπερνούν οριζόντια όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικότητας του ατόμου, όταν συμμετέχει σε κάποιες κοινωνικές ομάδες, είτε όταν κατέχει κάποιον ρόλο.

Οι *κοινωνικές ταυτότητες* (social identities - Stets & Burke 2000· Stets & Burke, 2014) σχετίζονται με τις κοινωνικές ομάδες (για παράδειγμα, μέλος της κοινότητας ή μιας εκκλησίας) και τις κοινωνικές κατηγορίες (για παράδειγμα, φυλή, φύλο ή κοινωνική τάξη) στις οποίες ανήκουν τα άτομα. Μέσω αυτών, κάποιος αναγνωρίζει ότι είναι μαζί με τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας ή κατηγορίας. Η οπτική για τον κόσμο είναι αυτή της κοινωνικής ομάδας ή κατηγορίας. Το άτομο με συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα παρουσιάζει ομοιότητες με τα μέλη της ομάδας, όμως δεν είναι απαραίτητο να έχει αλληλεπίδραση μαζί τους. Η δράση του με αυτά είναι παράλληλη, πράγμα αρκετό για να δημιουργηθεί ο δεσμός που δένει τις ομάδες.

Η *ταυτότητα ρόλου* αποτελεί ένα ακόμη είδος ταυτότητας που, ενώ συνδέεται με την κοινωνική, είναι διακριτή από αυτήν (Stets & Burke, 2014). Το άτομο με ταυτότητα ρόλου εκπληρώνει τις προσδοκίες που συνδέονται με έναν συγκεκριμένο ρόλο (π.χ. μητέρα). Όμως, σε αντίθεση με το άτομο με κοινωνική ταυτότητα, βρίσκεται απαραίτητα σε αλληλεπίδραση με όσους συνδέονται με αυτόν, για να μπορέσει να επιδράσει και να ελέγξει τα στοιχεία εκείνα για τα οποία έχει ευθύνη ο ρόλος.

Η σύνθεση όλων των προσωπικών και κοινωνικών ταυτοτήτων, αλλά και των ταυτοτήτων ρόλου, ορίζεται ως *πολλαπλές ταυτότητες* (multiple identities). Αυτές εντοπίζονται σε δύο επίπεδα: τόσο εσωτερικά του ατόμου, όσο και σε διαφορετικά

άτομα που εμπλέκονται σε μια κατάσταση. Η *κατάσταση* (situation) στην οποία βρίσκεται ή αλληλεπιδρά κοινωνικά το άτομο, επίσης έχει αναδειχθεί μέσα από τη θεωρία της ταυτότητας ως ιδιαίτερα σημαντική (Stets & Burke, 2014) και εξετάζεται ως προς δύο διαστάσεις της: τα γνωστικά νοήματα που αφορά, το πλαίσιο κανόνων της κατάστασης, και τα συναισθηματικά νοήματα που αφορά, το πλαίσιο των συναισθημάτων που προκαλεί.

Στη θεωρία της ταυτότητας, η ταυτότητα δεν θεωρείται κάτι στάσιμο και δεδομένο, που παραμένει ίδιο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι Stets & Burke (2014) υπογραμμίζουν ότι, μέσα από τις έρευνες, έχει αναδειχθεί και η διαδικασία *αλλαγής ταυτότητας* (identity change), η οποία συμβαίνει σταδιακά και σχετίζεται με την αλλαγή των νοημάτων που αφορούν στην ταυτότητα του ατόμου.

## **B. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας**

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας εστιάζει κυρίως στη συμμετοχή του ατόμου στις κοινωνικές ομάδες και στη συμπεριφορά (Hogg, Terry & White, 1995) και αναπτύχθηκε με την επιδίωξη να μπορέσει να συμβάλει στην κατανόηση του πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους, μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2015, σελ. 48) αποτελεί «*μια περιγραφική κοινωνιολογική προσέγγιση στην ταυτότητα*».

Η θεωρία αυτή έχει αναπτυχθεί με επίκεντρο το σκεπτικό που έχει εκφράσει ο Tajfel (1972, σελ. 292) στον ορισμό του για την κοινωνική ταυτότητα, σύμφωνα με τον οποίο, κοινωνική ταυτότητα είναι «*η γνώση ενός ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, μαζί με κάποια συναισθηματική και αξιακή σημασία για τη συμμετοχή του σ' αυτές*». Όταν τα άτομα ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες, μεγαλύτερης ή μικρότερης κλίμακας, αποκτούν ως μέλη τους μια κοινή ταυτότητα, η οποία τους επιβάλλει συγκεκριμένα πιστεύω και συμπεριφορές (Hogg, 2016). Ταυτόχρονα, επισημαίνει ο ίδιος, η κοινωνική ταυτότητα υπογραμμίζει εμφατικά τον τρόπο με τον οποίο αυτή η ομάδα διαφοροποιείται από άλλες, ακόμη κι αν είναι σχετικά συγγενείς. Η κοινωνική ταυτότητα είναι αυτοπροσδιοριστική για τα άτομα και καθορίζει το πώς βλέπουν τον εαυτό τους. Ταυτόχρονα όμως, καθορίζει και το πώς τους συμπεριφέρονται και τους προσδιορίζουν οι άλλοι (Hogg, 2016).

Για τον Jenkins (2014), η κοινωνική ταυτότητα είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία αλληλεπίδρασης, ανάμεσα στο άτομο και την ομάδα και ανάμεσα στο άτομο και άλλες ομάδες. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η επιλογή του προσδιορισμού «διαδικασία» δεν είναι τυχαία, αλλά σχετίζεται με την πολύπλοκη και δυναμική φύση της κοινωνικής ταυτότητας, αφού αφορά σε ένα πλέγμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

### **3.1.5. Σημαντικά σημεία εστίασης γύρω από την έννοια ταυτότητα**

Η έννοια ταυτότητα έχει πολλαπλώς προσεγγιστεί και νοηματοδοτηθεί βιβλιογραφικά, με τις ερευνήτριες να τοποθετούν την εστίαση η καθεμιά σε διαφορετική πτυχή της, καθώς την προσεγγίζουν μέσα από διαφορετικές οντολογικές και επιστημολογικές οπτικές. Στη συνέχεια, συζητούνται σημαντικά σημεία εστίασης γύρω από την έννοια αυτή.

Ένα στοιχείο που έχει αναδειχθεί, φαίνεται να είναι ο διαρκώς διαμορφούμενος χαρακτήρας της, δηλαδή το γεγονός ότι αυτή δεν αποτελεί ένα δεδομένο στοιχείο του ατόμου αλλά συνιστά φαινόμενο δυναμικό (Beijaard, Meijir & Verloop, 2004). Η ταυτότητα δεν περιγράφεται ως κάτι που κατέχει και διατηρεί το άτομο, αλλά ως δόμημα που χτίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σ' αυτό το πλαίσιο, = έρχεται να απαντήσει σε ένα διαρκώς επανερχόμενο ερώτημα: *Ποιος είμαι αυτή τη δεδομένη στιγμή;* (Beijaard, Meijir & Verloop, 2004). Έτσι, η ταυτότητα δημιουργεί αναφορές σε σχέση περισσότερο με τη διαρκή διαδικασία του *γίνομαι* και όχι με μια αχρονική σταθερά του *είμαι* (Kwan & Lopez-Real, 2010).

Ένα άλλο σημείο που έχει υπογραμμιστεί, σε σχέση με την έννοια ταυτότητα, είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με τον *άλλο*, με το κοινωνικό περιβάλλον και με τα διάφορων ειδών πλαίσια. Η συνείδηση της ατομικότητας φαίνεται ότι διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τη συνείδηση του *άλλου*, καθώς, για να αναγνωρίσει το άτομο οποιαδήποτε μορφή ταυτότητας στον εαυτό του, μπορεί είτε να ταυτιστεί με την εικόνα ενός *άλλου*, είτε να διαφοροποιηθεί από αυτόν (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996).

Η ταυτότητα προσδιορίζεται ως χώρος όπου τα ατομικά κίνητρα και οι κοινωνικές επιλογές συνυπάρχουν ή/ και συγκρούονται, συνυφαίνοντας την ατομική με την κοινωνική ιστορία (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996). Το ιστορικό και

κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, ως ευρύτερα πλαίσια στα οποία συμμετέχουμε, σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία κατασκευής της ταυτότητας (Battey & Franke, 2008· Wenger, 1998· Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 2001). Με άλλα λόγια, όπως επισημαίνουν οι Battey & Franke (2008), τα πλαίσια είναι αυτά από τα οποία καθοδηγούμαστε στην πορεία μας για να εξελιχθούμε ως προς το ποιο είμαστε. Η συμμετοχή στις κοινωνικές διαδικασίες, πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζει η θεωρία της ταυτότητας αλλά και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, έχει κι αυτή αναδειχθεί ως σημαντική συνιστώσα στη διαμόρφωση της ταυτότητας, με μια διπλής κατεύθυνσης πορεία, με την έννοια ότι ο τρόπος συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα καθορίζεται από την ταυτότητα του ατόμου, αλλά και ακριβώς αυτός ο τρόπος συμμετοχής διαμορφώνει και επανακαθορίζει την ταυτότητα (Battey & Franke, 2008· Lave & Wenger, 1991· Rogoff, 1997).

Ο Wenger (1998), υπογραμμίζοντας επίσης τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει το πώς διαμορφώνεται η ταυτότητα ενός ατόμου, αναγνωρίζει και καταγράφει τρεις διαφορετικούς τρόπους, συνδέοντας τη διαδικασία αυτή με τη συμμετοχή σε συστήματα κοινωνικής μάθησης: την *εμπλοκή* (engagement), τη *φαντασία* (imagination) και την *ευθυγράμμιση* (alignment). Η προσέγγιση αυτή του Wenger δείχνει μια ακόμη πτυχή της ταυτότητας του ατόμου, που φαίνεται να είναι συνυφασμένη με τη διαδικασία της μάθησης (Kwan & Lopez-Real, 2010).

Οι Franke & Kazemi (2001), αναγνωρίζοντας τη σχέση μάθησης-ταυτότητας, υποστηρίζουν ότι γνώσεις, δεξιότητες και ταυτότητα έχουν αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική σχέση, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητές μας διαμορφώνουν την ταυτότητά μας, και αντίστροφα η ταυτότητά μας καθορίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα επιδιώξουμε να αποκτήσουμε. Έτσι, η μάθηση φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο, σε σχέση με τη διαμόρφωση και την αναμόρφωση της ταυτότητάς μας.

Η έννοια ταυτότητα σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) για τους Cooper & Olson (1996). Σύμφωνα με τη θεώρησή τους, το άτομο, μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης του εαυτού, ενημερώνει, διαμορφώνει και αναμορφώνει την ταυτότητά του, καθώς το ίδιο εξελίσσεται στο πέρασμα του χρόνου και καθώς αλληλεπιδρά με τους άλλους (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Έτσι, ταυτότητα και αυτοαξιολόγηση συναντώνται στον τρόπο που βλέπει το άτομο τον εαυτό του,



γίνονται δηλαδή κομμάτια της αυτοεικόνας του (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Όλες οι παραπάνω παράμετροι και έννοιες που έχουν συνδεθεί με την έννοια ταυτότητα, όπως ο δυναμικός χαρακτήρας, το κοινωνικό πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση ως διαχρονική διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεικόνας αλλά και η σύνδεση με τη μάθηση, σχετίζονται με την πορεία που ακολουθεί ένα άτομο στη ζωή με άλλα λόγια, με τη βιωμένη εμπειρία του. Η *εμπειρία* (experience) λοιπόν, ως έννοια, έρχεται κι αυτή να ακουμπήσει πάνω στην έννοια ταυτότητα. Ο Donald (1992) επισημαίνει ότι, καθώς το άτομο προχωρά στη ζωή και συσσωρεύει βιώματα, αποκτά εμπειρία, η οποία διαμορφώνει την ταυτότητά του. Η ταυτότητα επομένως δίνει μια εικόνα του τι μας έχει συμβεί και μας συμβαίνει, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα στα πλαίσια του συνειδητού.

Ο *τρόπος*, ως διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται η ταυτότητα του ατόμου, έχει αποτελέσει ένα από τα πιο ασαφή και πολύπλοκα σημεία, σε σχέση με τη χαρτογράφηση της έννοιας. Όπως επισημαίνουν οι Beauchamp & Thomas (2009), ενδεικτική είναι και η πληθώρα των όρων που εντοπίζονται σε σχέση με τον τρόπο διαμόρφωσης της ταυτότητας και οι οποίοι φανερώνουν την ασυνέχεια που μπορεί κάποιος να εντοπίσει στη βιβλιογραφία, ως προς το σημείο αυτό. Πρόκειται για μια ποικιλία όρων, όπως *ανάπτυξη* (development - Watson, 2006 · Olsen, 2008), *κατασκευή* (construction - Cerulo, 1997· Lave & Wegner, 1991· SØreide, 2007), *μορφοποίηση* (formation - Rodgers & Scott, 2008), *φτιάξιμο* (making - Sfard & Prusak, 2005), *δημιουργία* (creating - Parkinson, Bohemia & Smith, 2008), *διαμόρφωση* (shaping - Flores & Day, 2006), *χτίσιμο* (building - Sfard & Prusak, 2005), *αρχιτεκτονική* (architecture - Day et al., 2006).

### **3.1.6. Η αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας**

Μέσα στο ευρύ πεδίο της μελέτης της ταυτότητας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η γραμμή σκέψης που προσεγγίζει την έννοια αφηγηματικά. Η αφηγηματική προσέγγιση, αν και έχει αναπτυχθεί στο πεδίο της ψυχολογίας, συνδέεται ιστορικά με το πεδίο της ανθρωπολογίας. Φτάνει πίσω μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα και τις πρώτες προσπάθειες των ανθρωπολόγων T. Michelson (1925) και

P. Radin (1926) να αξιοποιήσουν τις ιστορίες ζωής, για να προσεγγίσουν την κουλτούρα των ιθαγενών Αμερικανών.

Στα τέλη του 1970, αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες θεωρητικές αφηγηματικές προσεγγίσεις της ταυτότητας, όπου η έμφαση δεν δίνεται τόσο στη διαδικασία διαμόρφωσης αλλά στην ταυτότητα ως *προϊόν* (Mc Adams, 2011). Ο S.S. Tomkins (1979), στην κατεύθυνση αυτή, προτείνει το θεωρητικό δόμημα που ονομάζει *θεωρία του σεναρίου* (script theory), σύμφωνα με το οποίο το άτομο οργανώνει το συναισθηματικό του κόσμο με τη μορφή σεναρίου και σκηνών, σαν να είναι το ίδιο ο σεναριογράφος.

Αντλώντας από αυτή τη λογική, λίγα χρόνια αργότερα, ο D.P. McAdams (1985) διατύπωσε ένα μοντέλο ταυτότητας που συνδέεται με την ιστορία ζωής (life story model of identity) και έτσι υποστήριξε ότι η αφηγηματική ταυτότητα είναι *«μια ιδιαίτερη μορφή ιστορίας, μια ιστορία για το πώς δημιουργήθηκε το άτομο το οποίο γίνομαι»* (McAdams, 2018, σελ. 364). Η συλλογιστική του στρέφεται γύρω από την ιδέα ότι *«όταν ρωτήσεις τους ανθρώπους πώς έγιναν αυτοί που έγιναν, αλλά και όταν τους ρωτάς για το μέλλον τους, συνήθως λένε ιστορίες»* (McAdams, 2018, σελ. 361).

Ο McAdams έχτισε πάνω στη θεωρία του Erikson, η οποία μιλούσε για τα στάδια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, και υποστήριξε ότι τα άτομα, στο τέλος της εφηβείας και στα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσης αναπτύσσουν μια *αφηγηματική ταυτότητα*. Αυτή αποτελεί μια μορφή ερμηνείας της ζωής τους, η οποία συνδέει το παρελθόν τους με τις προσδοκίες τους για το μέλλον, ως εξελισσόμενη ιστορία. Σύμφωνα με τον ίδιο: *«Φανταστείτε την ταυτότητα ως μια εσωτερικευμένη και εξελισσόμενη ιστορία ζωής, που παρέχει, σύμφωνα με τα υποβλητικά λόγια του Erikson (1958, σελ. 111), τόσο μια ‘αναδρομική’ όσο και μια ‘προοπτική’ αίσθηση μιας ζωής στον χρόνο, έτσι ώστε ‘βήμα προς βήμα, αυτή η ιστορία φαίνεται να τον έχει σχεδιάσει - το άτομο ως πρωταγωνιστή - ή καλύτερα, αυτός, το άτομο ως αφηγητής, φαίνεται να την έχει σχεδιάσει’»* (McAdams, 2018, σελ. 361).

Τα άτομα, μέσα από την αφηγηματική ταυτότητα, αποκτούν μια αίσθηση συνέχειας και σκοπού της ζωής τους και βρίσκουν απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα που είχε συνδέσει ο Erikson με τη θεωρία του, όπως *«Ποιος είμαι; Πώς έφτασα ως εδώ; Πού πηγαίνει η ζωή μου;»*. Ο McAdams διατύπωσε την ιδέα ότι η αφηγηματική ταυτότητα, ως λειτουργία, συνδέεται με τις κοινωνικές προσδοκίες που αφορούν το άτομο και προκύπτει καθώς έρχεται η ωρίμανση της λειτουργικής του σκέψης, γι’ αυτό και εξέφρασε τη θέση ότι αναπτύσσεται προς το τέλος της εφηβείας.

Η αφηγηματική ταυτότητα, όμως, δεν είναι ένα δόμημα του ατόμου που το αφορά μόνο εσωτερικά, αλλά αποτελεί μια σύνδεσή του με την κοινωνία. Η πολύπλοκη κοινωνική οργάνωση της σύγχρονης ενήλικης ζωής δημιουργεί την ανάγκη στα άτομα να φτιάξουν ιστορίες, για να τοποθετήσουν και να προσδιορίσουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτήν (McAdams, 2006). Οι ιστορίες που δημιουργούν για να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, είναι στην ουσία ένας αγώνας που κάνουν, για να συμφιλιώσουν την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους και την αντίληψη που έχει διαμορφωθεί γι' αυτά, μέσα στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια στα οποία ανήκουν, όπως η οικογένεια, η κοινότητα, η εργασία, η φυλή, το φύλο, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η κουλτούρα (McAdams, 2008).

Τον McAdams ακολούθησαν μια σειρά από ερευνητές<sup>45</sup> που συνέχισαν, μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις, την αφηγηματική αυτή γραμμή σκέψης για την ταυτότητα. Ο Singer (2004) σημειώνει ότι παρατηρείται μια αναδυόμενη ομάδα ερευνητών, οι οποίοι θεωρούν κεντρικό σημείο στη διαμόρφωση της ταυτότητας την παραγωγή αφηγημάτων από τα άτομα και οι οποίοι, συνδέοντας την μνήμη και τις δομές του εαυτού, δίνουν αυτοβιογραφική αιτιολόγηση και μια αφηγηματική διάσταση στην εμπειρία. Μέσα στις διαφορετικές προσεγγίσεις, ο McAdams (2008) έχει εντοπίσει και καταγράψει τις έξι βασικές αρχές που έχουν αναδυθεί:

- *Ο εαυτός έχει αφηγηματικό χαρακτήρα.*  
*Ο εαυτός είναι αυτός που εξιστορεί και η ίδια η ιστορία.*
- *Οι ιστορίες διαπλέκονται και διαμορφώνουν τις ζωές.*  
*Οι ιστορίες ενώνουν ιδέες, χαρακτήρες, γεγονότα και άλλα στοιχεία που μπορεί να φαίνονται διακριτά σε ένα πλαίσιο που τους δίνει νόημα.*
- *Οι ιστορίες εξιστορούνται μέσα σε κοινωνικές σχέσεις.*  
*Οι ιστορίες λέγονται από ανθρώπους σε άλλους ανθρώπους κι έτσι είναι κοινωνικά φαινόμενα.*
- *Οι ιστορίες μεταβάλλονται στον χρόνο.*  
*Η αυτοβιογραφική μνήμη είναι ασταθής.*
- *Οι ιστορίες είναι πολιτισμικά κείμενα.*  
*Οι ιστορίες καθρεφτίζουν την κουλτούρα μέσα στην οποία η ιστορία κατασκευάζεται και λέγεται. Κάποιες ιστορίες είναι καλύτερες από άλλες.*

---

<sup>45</sup> Βλ. ενδεικτικά: Shotter & Gergen (1989), Gregg (1991), Singer & Salovey (1993), Hermans (1996), Bamberg (1997), Raggatt (2006).

*Μια ιστορία έχει πάντα μια ηθική προοπτική, με την έννοια ότι τα άτομα έχουν μια πρόθεση και ξεκινούν από κάτι καλό ή κάτι κακό.*

Αν και η αρχική προσέγγιση του McAdams (1985) ήταν ότι η ταυτότητα είναι «μια ιστορία και μόνο μια ιστορία», με την εξάπλωση της αφηγηματικής προσέγγισης, τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχει δοθεί έμφαση στην αναπτυξιακή και πολιτισμική δυναμική της, δίνοντάς της μια διάσταση πιο ποικιλόμορφη από αυτή που είχε αρχικά διατυπωθεί ως ιδέα από τον McAdams<sup>46</sup>. Έτσι, βλέπουμε να έχει συνδεθεί με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του εαυτού, τους ρόλους, τους σκοπούς και τις αξίες (Hitlin, 2011), με το φύλο (Bussey, 2011) και με τις εθνικές ταυτότητες (Umaña-Taylor, 2011). Οι Singer, Blagov, Berry & Oost (2013) επισημαίνουν, όμως, ότι, ενώ αναδύονται συνεχώς νέα θέματα στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας, δεν υπάρχει μια ενιαία θεωρία ή ένα ερευνητικό παράδειγμα που να έχει ενσωματώσει όλες τις πτυχές που έχουν αναδειχθεί από την έρευνα.

## **3.2. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών**

### **3.2.1. Εκπαιδευτικοί και ταυτότητα**

Η έννοια *εκπαιδευτικός* φέρει μαζί της πολλά διαφορετικά νοήματα και πλαίσια που συνδέονται με τον ομιλητή, τον ακροατή ή την κατάσταση (Britzman, 1993). Αντίστοιχα, η έννοια *ταυτότητα*, καθώς δεν θεωρείται πλήρως οριοθετημένη περιοχή, διακρίνεται από πολυσημία. Έτσι και η ταυτότητα της εκπαιδευτικού, ως συνδυασμός δύο πολύπλοκων εννοιών, περιγράφεται από τον Olsen (2008) ως έννοια ανοιχτή και η ίδια σε ερμηνείες και δύσκολο να οριοθετηθεί. Όταν κάποια αναλαμβάνει τον ρόλο της εκπαιδευτικού, το τι σημαίνει η ταυτότητά της δεν είναι ούτε αυτονόητο, ούτε διαφανές (Beauchamp & Thomas, 2009).

---

<sup>46</sup>Βλ. ενδεικτικά: Fivush & Haden (2003), Habermas & Bluck (2000), Hammack (2008), McAdams (1996, 2006), McLean et al. (2007), Singer & Salovey (1993), Thorne (2000).

Οι Burns & Bell (2011) επιχειρούν να οριοθετήσουν κάπως την έννοια αυτή, υποστηρίζοντας ότι η ταυτότητα της εκπαιδευτικού αφορά σε μια αντίληψη γύρω από τον εαυτό, που εστιάζει στο επάγγελμα. Δηλαδή, αφορά στο πώς η ίδια ορίζει και δίνει νόημα στον εαυτό της (Sachs, 2001). Καθώς η εκπαιδευτικός βρίσκεται στον πυρήνα του επαγγέλματός της, η ταυτότητά της είναι επαγγελματική (Beauchamp & Thomas, 2009), σχετίζεται με το ίδιο το επάγγελμα και οτιδήποτε αφορά σε αυτό, όπως τα διάφορα οργανωτικά και πολιτικά πλαίσια (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009).

Όμως, αυτή δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή χωρίς να συνδεθεί και με την προσωπική διάσταση του ατόμου ή το πλαίσιο κοινωνικότητάς του και ό,τι αυτό μπορεί να περιλαμβάνει (Beauchamp & Thomas, 2009). Η προσωπική ταυτότητα της εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική (Ritchie & Wilson, 2000), και για να μπορέσει κανείς να προσεγγίσει την ερμηνεία ή την κατανόησή της, είναι απαραίτητο να έχει μια συνδυαστική οπτική (Lipka & Brintaupth, 1999).

Οι Beauchamp & Thomas (2009) έχουν υπογραμμίσει τη δυναμική φύση της έννοιας ταυτότητα, η οποία υφίσταται μεταλλάξεις, προϊόντος του χρόνου, καθώς την επηρεάζουν μια σειρά από παράγοντες: άλλοι, εσωτερικοί στο άτομο, όπως το συναίσθημα, και άλλοι, εξωτερικοί, όπως η εργασία και οι εμπειρίες ζωής στα διάφορα πλαίσια. Όπως επισημαίνουν οι Battey & Franke (2008, σελ. 128), «δεν αναπτύσσουμε τις ταυτότητές μας σε απομόνωση». Η επαγγελματική ταυτότητα της εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα πλούσια και πολύπλοκη, ακριβώς γιατί αναπτύσσεται και παράγεται σε ένα πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων, εμπειριών και πρακτικής (Wenger, 1998).

Η έννοια ταυτότητα προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο στις διάφορες έρευνες και ουσιαστικά υπάρχει απουσία ορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας της εκπαιδευτικού· γι' αυτό οι Beijaard, Meijir & Verloop (2004), επιχειρώντας να φωτίσουν το σημείο αυτό, συγκεντρώνουν και αναφέρουν τρία από τα βασικά χαρακτηριστικά της που έχει αναδείξει η έρευνα:

- *Η ταυτότητα είναι μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία και αφορά σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο φαινόμενο.*
- *Εμπλέκει το άτομο και το πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί ως μοναδικά άτομα υιοθετούν επαγγελματικά χαρακτηριστικά μέσα σε ένα πλαίσιο.*

- *Στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών υπάρχουν άλλες υπο-ταυτότητες. Αυτές είναι περισσότερο ή λιγότερο κεντρικές και πρέπει να ισορροπούν, για να μην υπάρχει σύγκρουση μεταξύ τους.*

### **3.2.2. Ακτιβιστική και τεχνοκρατική ταυτότητα των εκπαιδευτικών**

Η Sachs (2001) εξηγεί ότι η επαγγελματική ταυτότητα παρέχει στην εκπαιδευτικό ένα πλαίσιο για να μπορεί να αναπτύξει τις ιδέες της, τις σκέψεις σχετικά με τον τρόπο που είναι, δρα και αντιλαμβάνεται το επάγγελμά της και τη θέση που έχει στην κοινωνία. Κάτω από αυτή τη λογική, διακρίνει μάλιστα και δύο είδη: την *τεχνοκρατική* (entrepreneurial) και την *ακτιβιστική* (activist).

Η *τεχνοκρατική* ταυτότητα στηρίζεται στη λογική της υπαλλήλου εκπαιδευτικού, η οποία ακολουθεί πιστά τις νόρμες του επαγγέλματος κι έτσι εξασφαλίζει μια αποτελεσματική μάθηση για τους μαθητές. Πρόκειται για μια ταυτότητα που είναι ευθυγραμμισμένη με μια υπεύθυνη, επαρκή και μετρήσιμη εκδοχή του επαγγέλματος, που καθορίζεται από την πολιτεία. Η Sachs σημειώνει ότι η ταυτότητα αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ατομικιστική, ανταγωνιστική, κανονιστική, εξωτερικά ελεγχόμενη και καθοδηγούμενη από συγκεκριμένα στάνταρτ.

Η *ακτιβιστική* ταυτότητα βρίσκεται στον αντίποδα του εργαλειακού και τυπικού χαρακτήρα της τεχνοκρατικής. Αντλεί και εμπνέεται από τη δυναμική και το όραμα της εκπαιδευτικού. Συνδέεται με το δημοκρατικό σχολείο και υποστηρίζει ως ιδιαίτερα σημαντική την κινητοποίηση της εκπαιδευτικού, η οποία επιδιώκει τη βελτίωση της μάθησης που παρέχεται στους μαθητές και του μαθησιακού πλαισίου μέσα στο οποίο συμβαίνει αυτή. Για την Sachs, η ταυτότητα αυτή είναι χειραφετιστική και έχει ενδυναμωτικό χαρακτήρα. Βασίζεται σε αρχές, όπως η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και σχετίζεται με επιδιώξεις, όπως η εξάλειψη ανισοτήτων, εκμετάλλευσης και καταπίεσης. Η ακτιβιστική ταυτότητα της εκπαιδευτικού δεν βλέπει τη διδασκαλία τυπικά, ως ένα ακόμη επάγγελμα, αλλά ακουμπά κι ενδιαφέρεται για την ευρύτερη έννοια της εκπαίδευσης και μάθησης.

Η Sachs δεν θεωρεί ότι η εκπαιδευτικός τοποθετείται και ανήκει σταθερά σε κάποια από τις δύο αυτές κατηγορίες. Αντίθετα, θεωρεί ότι, ανάλογα με τις συνθήκες και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, μετακινείται, ακουμπώντας πότε περισσότερο

στη μία και πότε περισσότερο στην άλλη. Με τη θέση αυτή συνηγορεί κι αυτή στη δυναμική, συνεχώς αναδιαμορφωζόμενη και επανα-διαπραγματεύσιμη φύση της ταυτότητας της εκπαιδευτικού.

### **3.2.3. Ταυτότητα των εκπαιδευτικών, πρακτική και επαγγελματική ανάπτυξη**

Η ταυτότητα της εκπαιδευτικού, ως ταυτότητα που αφορά σε έναν ρόλο επαγγελματικό, αυτονόητα έχει συνδεθεί με την πρακτική και την είσοδο του ατόμου στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών. Οι Battey & Franke (2008) υποστηρίζουν ότι, το να είσαι εκπαιδευτικός, σημαίνει ότι γίνεσαι μέλος μιας ομάδας επαγγελματιών, μιας κοινότητας πρακτικής.

Η διαδικασία της αναγνώρισης ότι αποτελείς μέλος μιας επαγγελματικής ομάδας σημαίνει ότι υιοθετείς μια ταυτότητα (Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006). Η ενεργοποίησή της έρχεται, όταν η εκπαιδευτικός μπαίνει στην επαγγελματική κοινότητα και έρχεται σε επαφή με την πρακτική. Η εμπλοκή με την πρακτική στο σχολείο και τις τάξεις, η εργασία και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η συναναστροφή με τους συναδέλφους μαθαίνει την εκπαιδευτικό τι σημαίνει να διδάσκει και να οργανώνει τον τρόπο διδασκαλίας της.

Στην αντίληψη αυτή που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν για το επάγγελμά τους, έρχεται να προστεθεί και η εμπειρία από την καθημερινή συμμετοχή και επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία που είχε η εκπαιδευτικός ως μαθήτρια (Enyedy, Goldberg & Welsh et al., 2006· Beauchamp & Thomas, 2009). Η ταυτότητά της συνδέεται και με αυτή την ιδιαίζουσα παράμετρο. Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τα μαθητικά της χρόνια σημαίνει ότι ήδη έχει αρχίσει από τα χρόνια αυτά να διαμορφώνει μια αντίληψη για το τι είναι εκπαιδευτικός.

Η σύνδεση της ταυτότητας με την πρακτική είναι σχέση διπλής κατεύθυνσης. Από τη μία, η είσοδος στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών σημαίνει για την εκπαιδευτικό ότι δέχεται από το ευρύτερο πλαίσιο μια σειρά επιρροών, οι οποίες θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση και τις πιθανές αλλαγές ή μετατοπίσεις της ταυτότητάς της (Beauchamp & Thomas, 2009). Από την άλλη, η ταυτότητα της εκπαιδευτικού λειτουργεί και ως διαμεσολαβητής με την πράξη. Δηλαδή, μία εκπαιδευτικός

προσανατολίζεται μπροστά σε πιθανές επιλογές, σε πιθανά διλήμματα, σε αποφάσεις και νοηματοδοτεί νέα πλαίσια με βάση την ταυτότητά της (Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006). Οι Battey & Franke (2008, σελ. 128) σημειώνουν: «Μέσα από τη διαδικασία της συμμετοχής, η ταυτότητα διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτικός συμμετέχει και ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτικός συμμετέχει διαμορφώνει την ταυτότητά του».

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί για μία εκπαιδευτικό ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι, καθώς συνδέεται με το πώς δεσμεύεται απέναντι στο επάγγελμά της και πόσο λειτουργεί στην πράξη με μια αφοσίωση στις νόρμες του επαγγέλματος (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005). Η ταυτότητα διαμορφώνει την οπτική της απέναντι στις προσδοκίες που υπάρχουν για τον ρόλο που έχει αναλάβει, τις προθέσεις αλλά και την πρακτική της. Ακόμη, επηρεάζει κι μια άλλη σημαντική πτυχή, η οποία έχει να κάνει με τον τρόπο που βλέπει τις προοπτικές για την προσωπική επαγγελματική της ανάπτυξη.

Ταυτότητα, πρακτική και επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα πεδία. Οι Battey & Franke (2008) συνδέουν κι αυτοί την ταυτότητα της εκπαιδευτικού με την πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη, σε ένα πλαίσιο, όμως, μέσα από το οποίο η προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνη που επηρεάζει και διαμορφώνει την ταυτότητα, αφού προκαλεί την εκπαιδευτικό να ανασχεδιάσει την ταυτότητά της, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες της και αναδιαμορφώνοντας τις πρακτικές που εφαρμόζει.

Οι Beauchamp & Thomas (2009) υπογραμμίζουν ότι, στη βιβλιογραφία, η ταυτότητα της εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί και της αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία σε σχέση με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικού, κι αυτό συμβαίνει καθώς αναδύεται μια ευρεία αντίληψη ότι μια ερμηνεία και κατανόησή της μπορεί να προσανατολίσει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται τα προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού πάνω στην ταυτότητά της και η συνειδητοποίησή της, σε σχέση και με το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται, μπορεί να αποκτήσει μεγάλη δυναμική, οδηγώντας την σε ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη μιας ισχυρής αίσθησης ότι μπορεί να υιοθετήσει νέες ιδέες στην πρακτική της και να αγγίξει νέες προοπτικές και στόχους, φτάνοντας στο μετασχηματισμό, όχι μόνο του εαυτού της και της πρακτικής της, αλλά και του ίδιου του πλαισίου (Beauchamp & Thomas, 2009).



Ο Parkinson (2008) υποστηρίζει ότι, λαμβάνοντας υπόψη την κρισιμότητα του ρόλου της εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο, η ενδυνάμωσή της και η καλλιέργεια μιας βαθιάς αίσθησης των δυνατοτήτων που έχει, μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, συνειδητοποίησης και ερμηνείας της ταυτότητάς της, μπορούν να οδηγήσουν στην κινητοποίηση και την ενεργοποίηση σημαντικών δυνάμεων αλλαγής και βελτίωσης προς το κοινό καλό.

### **3.2.4. Ταυτότητα, ρόλος των εκπαιδευτικών και πολιτικό πλαίσιο**

Η ταυτότητα και ο ρόλος, όπως τις είδαμε στο πλαίσιο της θεωρίας της ταυτότητας, είναι έννοιες διακριτές. Ο μεν ρόλος συνδέεται με τις προσδοκίες που υπάρχουν απέναντι στη λειτουργία του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού, ενώ η ταυτότητα συνδέεται με τη φωνή των δεσμεύσεων που αισθάνεται ότι έχει, απέναντι στον ρόλο που της έχει ανατεθεί. Οι δύο αυτές διαστάσεις, το τι πρέπει ή τι αναμένεται να κάνει και το τι νιώθει ότι πρέπει να κάνει ή τι επενδύει από τον εαυτό της σ' αυτό που κάνει, όχι μόνο δεν ταυτίζονται πάντα, αλλά μπορεί να διαφέρουν ή ακόμη να είναι και σε σύγκρουση (Beauchamp & Thomas, 2009).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η πτυχή που φωτίζει η N. Mochler (2011) σε σχέση με την ταυτότητα, τον ρόλο και το ιδεολογικό πλαίσιο των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που στηρίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Υποστηρίζει ότι, κάτω από την ομπρέλα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, χρησιμοποιείται εκ προθέσεως ο όρος *ρόλος* και όχι ο όρος *ταυτότητα του εκπαιδευτικού*.

Η Mochler αποδίδει το γεγονός αυτό στο ότι η έννοια του ρόλου αντλεί από μια τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία συμβαδίζει και εξυπηρετεί λογικές ποσοτικής αποτίμησης και μέτρησης, σχετικά με το τι πρέπει ή τι καλείται να κάνει η εκπαιδευτικός. Τέτοιου είδους αντιλήψεις όχι μόνο βρίσκονται στο επίκεντρο των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, αλλά συνιστούν και βασική τους προτεραιότητα, καθώς αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, η οποία οφείλει να συμμορφώνεται και να λειτουργεί μέσα στο δοσμένο πλαίσιο που της ορίζεται.

Από την άλλη, η έννοια της ταυτότητας, δυναμική και πολύπλοκη, συνυφασμένη με διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικού και ολιστική ως προς την προσέγγισή της,

δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί, να μετρηθεί και τελικά να ελεγχθεί και να προσδιοριστεί με βάση τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις, οι οποίες αποδίδονται στον ρόλο της εκπαιδευτικού.

Με άλλα λόγια, η Mochler, με την επισήμανσή της αυτή σε σχέση με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές, ρίχνει φως σε ένα κομβικό σημείο που αφορά στις προοπτικές μετασχηματισμού και αλλαγής του εκπαιδευτικού χώρου από εκπαιδευτικούς, οι οποίες φέρουν ισχυρές ταυτότητες και έχουν έντονη αίσθηση και συνείδηση των ταυτοτήτων τους. Η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικού μέσα από την καλλιέργεια μιας ισχυρής ταυτότητας μπορεί να την απελευθερώσει από το δοτό και μη διαπραγματεύσιμο ρόλο της, μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού, οι οποίες μπορεί να νοηματοδοτούν και να θέτουν σε δράση το άτομο (Φρυδάκη, 2015). Η Sachs (2001) επισημαίνει ότι η ιδέα μιας σταθερής και μη διαπραγματεύσιμης ταυτότητας είναι σαφώς μη παραγωγική, αλλά εξυπηρετεί πολιτικές ανάγκες και δίνει τη δυνατότητα να επιβάλλονται εξωτερικά έλεγχοι, δημιουργώντας ένα στενό πλαίσιο δράσης.

### **3.2.5. Η αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών**

Μέσα στην ευρύτερη συζήτηση και την έρευνα για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού, κομβικό σημείο αποτελεί η αφηγηματική της προσέγγιση. Η αφήγηση καταγράφεται ως σημαντικός τρόπος να εργαστείς με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Watson, 2006), καθώς αναγνωρίζει σε όλες τις διαστάσεις της τη δυναμική και πολυσχιδή της φύση (Sfard & Prusak, 2005). Οι Vähäsantanen & Eteläpelto (2009) υποστηρίζουν ότι, σε έναν κόσμο που βρίσκεται υπό διαρκή εξέλιξη και μετάλλαξη, οι ιστορίες που συνδέουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού και τον εαυτό είναι απαραίτητες.

Οι Sfard & Prusak (2005) εκφράζουν την ιδέα ότι η ταυτότητα της εκπαιδευτικού αποτελείται και διαμορφώνεται από μια συλλογή από αφηγήματα που αναγνωρίζει η ίδια ως σημαντικά γι' αυτήν. Για τους Beauchamp & Thomas (2009), τα αφηγήματα για τους εκπαιδευτικούς και την πρακτική τους παρέχουν ευκαιρίες για μια

ουσιαστική εξερεύνηση και αποκάλυψη του πλούτου των πτυχών της ταυτότητάς τους.

Η αφήγηση δίνει τον χώρο για την ανάδειξη γεγονότων και εμπειριών. Έτσι, η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και να δομήσει μια συγκροτημένη αντίληψη για την ίδια, για το επάγγελμά της, για το πώς δραστηριοποιείται σ' αυτό αλλά και ευρύτερα για τον κόσμο της (Conle, 2000). Κι αυτό γιατί η ταυτότητά της κουβαλάει προσωπικές ιστορίες, οι οποίες είναι γεμάτες με συναισθήματα, αξίες και γνώση. Όλα αυτά που εκφράζονται μέσα από τα αφηγήματα, αναδεικνύουν αλλά και διαμορφώνουν ταυτόχρονα το πώς οι εκπαιδευτικοί δρουν στην πράξη, πώς συμμετέχουν στην επαγγελματική τους κοινότητα, πώς οραματίζονται και επιδιώκουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Καθώς η εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία να πει ιστορίες για τον εαυτό της και το επάγγελμά της, τοποθετείται μέσα σ' αυτά και αυτοπροσδιορίζεται (Battey & Franke, 2008). Η Søreide (2007) σημειώνει ότι, μέσα από μια αφηγηματική θέση, η εκπαιδευτικός μπορεί να εκφράσει τις πολλαπλές ταυτότητες που συνδέονται με την ίδια και να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους τοποθετείται κοινωνικά και σχετίζεται με τους άλλους.

Η αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας της εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως χρήσιμη και σημαντική (Burns & Bell, 2011), καθώς επιτελεί ταυτόχρονα πολλές διαφορετικές λειτουργίες σε πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις. Μέσα από τα αφηγήματα, η εκπαιδευτικός κατασκευάζει, διαμορφώνει, ερμηνεύει, επαναπροσδιορίζει και κατανοεί την ταυτότητά της, μέσα από μια ενιαία αντίληψη της προσωπικής και της επαγγελματικής της ζωής (Søreide, 2007).

Οι Ritchie & Wilson (2000) υποστηρίζουν ότι, όταν η εκπαιδευτικός βρεθεί σε ένα υποστηρικτικό και προκλητικό πλαίσιο και της δοθεί η ευκαιρία να μπει σε μια διαδικασία σύνθεσης ιστοριών για τον εαυτό της και τη μάθηση, κι ακόμη να αναστοχαστεί πάνω σ' αυτές, τότε ενεργοποιείται μια στάση αντίστασης και αναθεώρησης του μεγάλου αφηγήματος της επικρατούσας κουλτούρας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αρχίζει να συνθέτει νέα αφηγήματα ταυτότητας και πρακτικής και χαράζει νέα μονοπάτια προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, ανασυνθέτοντας τον εαυτό της, ως άτομο και ως επαγγελματίας.

## **A. Ιστορίες με τις οποίες ζει κανείς**

Οι Connelly & Clandinin (1999), μέσα από την ερευνητική τους διαδρομή, η οποία εστίαζε στις εκπαιδευτικούς ως κατόχους και δημιουργούς της γνώσης, συνέλαβαν και πρότειναν έναν αφηγηματικό και σχεσιακό τρόπο να σκέφτεσαι για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού, τον οποίο όρισαν ως «ιστορίες με τις οποίες ζει κάποιος» (stories to live by). Πρόκειται για μια ιδέα που, όπως περιγράφει η Clandinin (2016), αφορά το *ποιες είμαστε και το σε ποιες εξελισσόμαστε* ως εκπαιδευτικοί, την οποία εμπνεύστηκαν από τα όσα γράφει ο Ben Okri (1997, σελ. 46)<sup>47</sup> στο βιβλίο του «*Learning to be free*», σχετικά με τις ιστορίες:

*Σε μια περιοριστική εποχή  
Όπου ο κυνισμός είναι θεός,  
μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πιθανά εδώ υπάρχει μια αίρεση:  
Ζούμε με τις ιστορίες,  
Και ακόμη ζούμε μέσα στις ιστορίες.  
Με τον έναν ή τον άλλον τρόπο ζούμε τις ιστορίες  
Που μας όρισαν πολύ νωρίς ή στην πορεία της διαδρομής,  
Ή ζούμε επίσης τις ιστορίες που ορίσαμε εμείς -  
Συνειδητά ή υποσυνείδητα - στους εαυτούς μας  
Ζούμε ιστορίες που είτε δίνουν νόημα στις ζωές μας  
Ή την φορτώνουν με ματαιότητα.  
Εάν αλλάξουμε τις ιστορίες με τις οποίες ζούμε,  
Πιθανά θα αλλάξουμε τις ζωές μας.*

Την ιδέα αυτή την έχουν αντιληφθεί συνυφασμένη με ένα σύνολο πολύπλοκων σχέσεων ανάμεσα στη γνώση, τα πλαίσια και τις ταυτότητες. Τα άτομα, σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό, ζουν με ιστορίες και ζουν μέσα σε ιστορίες που είναι συνυφασμένες μεταξύ τους: οικογενειακές και διαγενεαλογικές, πολιτισμικές, θεσμικές, ιστορίες σχολείου, προσωπικές ιστορίες. Η Clandinin (2016, σελ. 22), μάλιστα, επισημαίνει: «*Καθώς καταπιανόμαστε με την ΑΔΕ, εμείς και οι συμμετέχοντες, είναι ανάγκη να διερευνήσουμε μέσα σε όλα αυτά τα είδη ιστοριών, ιστοριών που είναι μπλεγμένες μεταξύ τους και συνυφασμένες με το ποιοι είμαστε και*

---

<sup>47</sup> Όπως παρατίθεται από Clandinin (2016).

*ποιοι γινόμαστε. Αυτές οι ιστορίες ζουν σε εμάς, στα σώματά μας, καθώς προχωράμε και ζούμε στον κόσμο».* Ουσιαστικά, οι Connolly & Clandinin εξετάζουν την ταυτότητα της εκπαιδευτικού συνολικά, τη γνώση, τα πλαίσια και τις ταυτότητες, καθώς η εμπειρία τους από τις έρευνες με εκπαιδευτικούς σε σχολεία τους οδήγησε σε μια ολιστική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία αυτά δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους.

Για να αντιληφθεί όμως κάποιος τη σύλληψη των Connolly & Clandinin για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού ως ιστορίες με τις οποίες ζει κάποια, είναι απαραίτητο προηγουμένως να ξεδιπλώσει το σκεπτικό τους και γύρω από τις έννοιες *προσωπική πρακτική γνώση* (personal practical knowledge) και *επαγγελματικά τοπία γνώσης* (professional knowledge landscapes), οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη της ιδέας αυτής. Οι Connolly & Clandinin (1988) είδαν την εκπαιδευτικό ως κάτοχο και δημιουργό της γνώσης. Θεώρησαν δηλαδή ότι κρατάει και εκφράζει στην πρακτική της μια γνώση, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εμπειρική και ενσώματη (Clandinin, 2020). Μέσα από την έρευνά τους γύρω από την προσωπική πρακτική γνώση της εκπαιδευτικού, οδηγήθηκαν στην προσέγγισή της με όρους αφηγηματικούς (Connolly & Clandinin, 1998). Είδαν, δηλαδή, τη γνώση αυτή ως μια σύνθεση ιστοριών ζωής. Αυτές οι ιστορίες ήταν τόσο προσωπικές, εκφράζοντας την ιστορία ζωής του ατόμου, όσο και κοινωνικές, εκφράζοντας τα διάφορα πλαίσια στα οποία ζει και εργάζεται η εκπαιδευτικός.

Καθώς προχωρούσαν την έρευνά τους γύρω από την προσωπική πρακτική γνώση της εκπαιδευτικού, και μέσα από τις συζητήσεις, οι ερευνητές έβλεπαν ότι η γνώση, σε μια διπλής κατεύθυνσης διαδρομή, διαμορφωνόταν από τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία δραστηριοποιούνταν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και εκφραζόταν μέσα σ' αυτά (Clandinin, Dawney & Huber, 2009). Οι συζητήσεις αυτές, επίσης, ανέδειξαν και την πολυπλοκότητα των πλαισίων αυτών. Οι ιστορίες των εκπαιδευτικών ήταν πολυσχιδείς και εξελίσσονταν σε πολλαπλά επίπεδα και σκηνές. Έτσι, οι Connolly & Clandinin (1998) υιοθέτησαν τη μεταφορά «*επαγγελματικά τοπία γνώσης*» για να εκφράσουν ακριβώς την πολυπλοκότητα των πλαισίων στα οποία δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί. Το τοπίο γίνεται αντιληπτό ως ένα αφηγηματικό δόμημα, καθώς έχει μια ιστορία που οι διαστάσεις της εμπλέκουν ηθικές, συναισθηματικές και αισθητικές πτυχές. Επομένως, μπορεί να εξιστορηθεί. Στη συνέχεια, το σκεπτικό τους διαφοροποιήθηκε, καθώς αναγνώρισαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ζουν μόνο μέσα στο σχολείο. Η ζωή τους έξω από το τοπίο του

σχολείου, σε άλλα τοπία, και οι ιστορίες που ζουν εκεί, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικής πρακτικής τους γνώσης.

Ένα σημείο στο οποίο οι Connolly & Clandinin στάθηκαν ιδιαίτερα σε σχέση με τα επαγγελματικά τοπία γνώσης και το πώς τοποθετείται ο εκπαιδευτικός μέσα σ' αυτά, είναι η διαρκής κίνηση, η διαρκής αλλαγή που τα χαρακτηρίζει ως τοπία. Έχοντας δουλέψει και ερευνήσει μέσα σε επαγγελματικά τοπία γνώσης, έβλεπαν ότι, μέρα τη μέρα, αυτά μεταλλάσσονται και οι ιστορίες που τα διαμορφώνουν και διαμορφώνονται μέσα σ' αυτά, επίσης αλλάζουν (Clandinin, Dawney & Huber, 2009). Ο προβληματισμός τους για τη συνεχώς μεταλλασσόμενη κι εξελισσόμενη κοινωνική κατάσταση, και χτίζοντας πάνω στην τοποθέτηση του Geertz (1995) ότι «η αλλαγή δεν είναι, προφανώς, μια παρέλαση που μπορείς να την παρακολουθείς καθώς περνάει», τους οδήγησε να υιοθετήσουν μια ακόμη μεταφορά, που τους βοήθησε να χτίσουν την ιδέα τους για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού.

Έτσι, υποστήριξαν ότι όλοι - εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί, παιδιά, νέοι, γονείς, οικογένειες - είναι μέρος μιας μεταφορικής παρέλασης (Connolly & Clandinin, 1999). Αυτή δεν είναι οργανωμένη και προσχεδιασμένη προσεκτικά και τυπικά, ούτε έχει το σκοπό της επίδειξης. Αντίθετα, είναι μια αυθόρμητη παρέλαση μιας μικρής κοινότητας, που περιπλανιέται σε μια έκταση και στην οποία συμμετέχουν όλοι μπαίνοντας ή βγαίνοντας σε διαφορετικά χρονικά και τοπικά σημεία (Clandinin, Dawney & Huber, 2009). Το τοπίο που αλλάζει συνεχώς και οι ταυτότητες, οι ιστορίες με τις οποίες ζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Καθώς η παρέλαση προχωρά, ευρισκόμενη σε διαρκή κίνηση και αλλαγή, αλλάζουν και οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα της ανάγκης να προσαρμοστούν στη ροή νέων εμπειριών, μέσω των οποίων προσφέρονται νέες δυνατότητες ή ακυρώνονται άλλες (Connolly & Clandinin, 1999).

Ο ολιστικός τρόπος σκέψης για την ταυτότητα απαιτεί κατανόηση και αποδοχή της μοναδικότητας και της πολυπλοκότητας κάθε ζωής και κάθε εκπαιδευτικού, ως σύνθεσης πολλαπλών ιστοριών. Οι Clandinin & Huber (2005, σελ. 45) υπογραμμίζουν ότι σε καμία περίπτωση δεν προτείνουν μια ενιαία και ομαλά εξελισσόμενη ταυτότητα· αντίθετα, η ιδέα των ιστοριών με τις οποίες ζεις αφορά σε ταυτότητες και ιστορίες που είναι ποικιλόμορφες, εξελισσόμενες, υπό διαρκή αλλαγή και συχνά αντιφατικές:

*«Η ιστορία με την οποία ζει μία εκπαιδευτικός καθώς προχωρά η ζωή της είναι ρευστή, αλλάζει καθώς νέες καταστάσεις βιώνονται, καθώς*

*καταπιάνεται με τη διδασκαλία νέων αντικειμένων, καθώς συναντά νέα παιδιά, καθώς νέοι συνάδελφοι καταφθάνουν, καθώς νέες πολιτικές τίθενται σε ισχύ, καθώς ζει στο σχολείο. Ωστόσο, η ιστορία με την οποία ζει μία εκπαιδευτικός είναι επίσης ρευστή, μεταβαλλόμενη, καθώς βρίσκει νέους συντρόφους ζωής, αποκτά και μεγαλώνει παιδιά, αλλάζει κοινωνικοοικονομική κατάσταση, χάνει γονείς, φίλους, συναδέλφους, παρακολουθεί ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα κ.ο.κ.»*

Η ιδέα της αφηγηματικής και σχεσιακής προσέγγισης θεωρεί αδιαμφισβήτητη την ανάγκη για μια συνολική θεώρηση των προσωπικών και επαγγελματικών ταυτοτήτων, καθώς και των προσωπικών και επαγγελματικών πλαισίων (Clandinin, 2019).

### **3.3. Ταυτότητα, εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

#### **3.3.1. Οι εκπαιδευτικοί στο αφήγημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Μεταφέροντας τη συζήτηση για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού στο πεδίο της ΠΕ και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Στο εξής ΕΑ), είναι σημαντικό να σταθούμε στο τι έχει ειπωθεί γύρω από τις εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής, περιβαλλοντικής και εκπαιδευτικής αλλαγής που οραματίστηκαν η ΠΕ και η ΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει διατυπωθεί από τα πρώτα σημαντικά κείμενα της ΠΕ θεωρήθηκαν σημαντικός παράγοντας στην εισαγωγή της ΠΕ στην εκπαίδευση και την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών (Álvarez-García, Sureda-Negre & Comas-Forgas, 2015). Ήδη από τη Χάρτα του Βελιγραδίου (UNESCO, 1975) και τη Διακήρυξη της Τιφλίδας (UNESCO, 1978), οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως κεντρική ομάδα-στόχος της ΠΕ (Gough, 2016). Η ενσωμάτωση της έννοιας *αειφορία* στις πολιτικές και το αφήγημα της ΠΕ άνοιξαν νέους ορίζοντες και διεύρυναν το σχετικό θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, μέσα σε κλίμα που ανανέωσε και τη συζήτηση για τη σημασία της συμβολής των

εκπαιδευτικών και την ανάγκη για ενδυνάμωσή τους, έτσι ώστε να εμπλέκονται ουσιαστικά με την ΠΕ (Grillia & Daskolia, 2020).

Στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για τη Αειφόρο Ανάπτυξη (UNESCO, 2006), αλλά και στην ακόλουθη πολιτική μετά τη Δεκαετία για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπως αυτή εκφράστηκε στο κείμενο *'Global Action Programme on Education for Sustainable Development'* (UNESCO, 2014), οι εκπαιδευτικοί επανέρχονται, ως σημείο έμφασης και παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και να παρακινήσει ως προς την απαιτούμενη αλλαγή (Timm & Barth, 2021). Φτάνοντας στα πιο πρόσφατα κείμενα, βλέπουμε πως η σημασία της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στην πορεία για την αειφορία αποτυπώνεται και στην Ατζέντα 2030 (UNESCO, 2017). Ανάμεσα στους 17 στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη, υπογραμμίζεται και τονίζεται η σημασία του στόχου 4, ο οποίος αφορά στη «*διασφάλιση της ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης, προάγοντας τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση*». Στο πλαίσιο της υποστήριξης του στόχου αυτού, καταγράφεται ως ένα από τα κεντρικά σημεία και η ανάγκη για καταρτισμένες εκπαιδευτικούς, που θα εργάζονται στην κατεύθυνση αυτή (Grillia & Daskolia, 2020). Στο τελευταίο σχέδιο δράσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (*'Education for sustainable development: a Roadmap'* -UNESCO, 2020) βλέπουμε ότι η έμφαση παραμένει στις εκπαιδευτικούς, οι οποίες και πάλι χαρακτηρίζονται ως παράγοντας-κλειδί για τη μάθηση που θα οδηγήσει στην αειφορία.

Στον χώρο της έρευνας, η επιτυχία των προγραμμάτων ΠΕ και η ενσωμάτωσή τους στα αναλυτικά προγράμματα και τη σχολική πρακτική έχουν συνδεθεί με τις εκπαιδευτικούς και με το πόσο ικανές και αφοσιωμένες είναι σε θέματα αειφορίας (Frisk & Larson, 2011· Barth, 2015· Bürgener & Barth, 2018). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή μάθηση που συνδέεται με την ΠΕ: ειδικότερα, η ικανότητά τους να δημιουργούν μαθησιακές ευκαιρίες είναι αυτή που κρύβει τις περισσότερες δυνατότητες να επέλθουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Hattie, 2012· Guskey, 2010· Barth, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση για τις εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευσή τους στην ΠΕ φαίνεται ότι έχει συνδεθεί με την έννοια των επαγγελματικών ικανοτήτων (competences· Timm & Barth, 2021). Ήδη από τα κείμενα αποτίμησης και ακόλουθων αναφορών της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNESCO, 2012) και το *'Global Action Programme on Education for Sustainable Development'* (UNESCO, 2014), έχουμε αναφορά στις επαγγελματικές ικανότητες.



Βλέπουμε λοιπόν να ορίζονται, να επιλέγονται και να υποστηρίζονται συγκεκριμένες επαγγελματικές ικανότητες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τις εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να συμβάλουν σε μια ουσιαστική και εποικοδομητική εκπαίδευση για την αειφορία (Varga, Kószó, Mayer, & Sleurs, 2007· Adombend & Hoffman, 2013· Rauch & Steiner, 2013· Burgener & Barth, 2018).

Κοιτάζοντας πίσω στο ποια είναι η θέση της εκπαιδευτικού στο μεγάλο αφήγημα της ΠΕ, διακρίνουμε δύο βασικά σημεία, ως συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι, εφόσον μιλάμε για Περιβαλλοντική *Εκπαίδευση* και *Εκπαίδευση* για την Αειφορία, αυτονότητα θα έλεγε κανείς, η εκπαιδευτικός βρίσκεται όλα αυτά τα χρόνια στο επίκεντρο και αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας.

Από την άλλη, στην Ελλάδα, όπως και σε αρκετές άλλες χώρες διεθνώς, η υλοποίηση της ΠΕ στο σχολείο δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν στις δύο βαθμίδες, επιλέγουν οι ίδιες να εμπλακούν με αυτήν, στο πλαίσιο της υλοποίησης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Δεν υπάρχει μια ομάδα ειδικευμένων στην ΠΕ εκπαιδευτικών, οι οποίες και μόνο να την εφαρμόζουν στην πράξη. Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη ότι το δεύτερο σημείο στο οποίο επικεντρώνεται η συζήτηση όλα αυτά τα χρόνια, είναι το θέμα της προετοιμασίας και της εκπαίδευσης της στην ΠΕ, τόσο στο πλαίσιο των μαθημάτων προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου, όσο και της επιμόρφωσης, ενδοϋπηρεσιακής και μη.

### **3.3.2. Εκπαιδευτικοί και ταυτότητα στην ΠΕ**

Διαχρονικά, επαναλαμβάνεται ένα μοτίβο που θέλει τις εκπαιδευτικούς να αποτελούν μια ομάδα, της οποίας η συμβολή στην ΠΕ αναγνωρίζεται, και ταυτόχρονα τη σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους να έρχεται και να επανέρχεται ως προτεραιότητα. Η Gough (2016, σελ. 110), συνοψίζοντας την όλη συζήτηση και θεωρώντας αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι για την προώθηση της ΕΑ είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στρέφει την προσοχή στο εξής: «*Το θέμα είναι πώς θα φτάσουμε στις εκπαιδευτικούς και τι θα τους διδάξουμε ως μέρος της ατζέντας της ΕΑ*». Ακολουθώντας, όμως, προσεκτικά τη γραμμή σκέψης της συζήτησης αυτής, όπως έχει εξελιχθεί, φαίνεται να υπάρχει ένα σημαντικό κενό: ένα

βασικό στοιχείο που έχει να κάνει με τις εκπαιδευτικούς παραβλέπεται ή προσπερνιέται.

*Ποιες είναι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να ασχοληθούν με την ΠΕ; Τι γνωρίζουμε για την ταυτότητά τους;*

Γι' αυτό, θεωρούμε ότι θα έπρεπε να προστεθεί στη συζήτηση και η εξής διάσταση: Το θέμα δεν είναι μόνο πώς θα φτάσουμε στην εκπαιδευτικό και τι θα την διδάξουμε, αλλά πρώτα να γνωρίσουμε την ίδια και να σκύψουμε πάνω στην ταυτότητά της, για να μπορέσουμε να σχεδιάσουμε στη συνέχεια αποτελεσματικά την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή της.

Ο Payne, ήδη από το 2001, έχει εντοπίσει και επισημαίνει αυτό το κενό στη συζήτηση για την ΠΕ, υποστηρίζοντας ότι πολύ λίγα πράγματα έχουν ειπωθεί ευθέως για την έννοια ταυτότητα σε σχέση με την εκπαιδευτικό της ΠΕ. Έχουν διατυπωθεί στόχοι που πρέπει να πετύχει και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει μία εκπαιδευτικός αλλά «αυτός ο τύπος προσχεδιασμένων 'πρέπει' υποθέτει πολλά πράγματα για αυτό που 'ήδη είναι' ως προς τις ταυτότητες αυτών που πρόκειται να εκπαιδευτούν» (Payne, 2001, σελ 71).

Η απλουστευτική αυτή λογική που έχει επικρατήσει για τις εκπαιδευτικούς συνδέεται με μια εργαλειακή αντίληψη για την εκπαίδευση, κάτι που έρχεται σε αντίφαση με τα επιδιωκόμενα από την ΠΕ και τον χειραφετιστικό της χαρακτήρα. Η κοινωνικοκριτική ματιά στα πράγματα, η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της ΠΕ, δεν μπορεί να είναι σε συνοχή με την τεχνοκρατική οπτική, που ξεχνά ότι η εκπαιδευτικός δεν είναι άγραφη πλάκα, αλλά διαθέτει ήδη μια ταυτότητα που την χαρακτηρίζει και επηρεάζει κάθε πτυχή της δραστηριότητάς της.

Ο Wals (2015) προειδοποιεί για τον κίνδυνο που υπάρχει για την ΠΕ να καταλήξει να αποτελεί μια προέκταση των νεοφιλελεύθερων συμφερόντων, όπως έχει συμβεί με τις έννοιες *αειφορία* και *πράσινος*. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με συγκεκριμένες επαγγελματικές ικανότητες που περιγράφουν ή συνδέονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητά τους, τότε μιλάμε για μηχανιστικό τρόπο σκέψης, που παραπέμπει σε συνταγές συμπεριφορών (Wals, 2015). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως εργαλεία και όχι ως αυτόνομοι παράγοντες, των οποίων η πρακτική γίνεται αντιληπτή και επηρεάζεται από την εμπειρία, την προσωπική γνώση και τις θεωρίες τους.

Η παράβλεψη της πτυχής αυτής, που αφορά στην ταυτότητα της εκπαιδευτικού, μπορεί να γίνει σκαλί για την εργαλειοποίηση της ΠΕ από τις νεοφιλελεύθερες

πολιτικές, καθώς μ' αυτόν τον τρόπο η έμφαση δίνεται στην υπηρετήση ενός ρόλου από τις εκπαιδευτικούς και όχι στην καλλιέργεια και την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους.

Ο Payne (2001) διατύπωσε επίσης ένα επιχείρημα, σύμφωνα με το οποίο η έμφαση και η εστίαση των κάθε είδους μετασχηματιστικών εγχειρημάτων, που επιδιώκουν αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πρέπει, μέσα από ενδελεχή μελέτη και ερμηνεία, να αφορά πρώτα στο *είναι* του εκπαιδευόμενου και έπειτα να ορίζονται τα διάφορα *πρέπει*. Ίσως η παράβλεψη αυτή της ταυτότητας να είναι η απάντηση για την επιφανειακή προσέγγιση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την ΠΕ και τις αναντιστοιχίες που εμφανίζονται, ως προς τις προσδοκίες σε σχέση με την εμπλοκή τους. Αναντιστοιχίες, που έχουν οδηγήσει όλα αυτά τα χρόνια σε μια ανακύκλωση των θέσεων, των επιχειρημάτων και των πολιτικών που διατυπώνονται, αναδιατυπώνονται και επαναδιατυπώνονται. Σε κάθε περίπτωση, το επιχείρημα αυτό επανέρχεται ακόμη και σήμερα, είκοσι χρόνια μετά, πιο επίκαιρο από ποτέ.

### **3.4. Η έρευνα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών**

#### **3.4.1. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως αναδυόμενη περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας**

Ήδη από το 1996, οι Kompf, Bond, Dworet & Boak έχουν σημειώσει ότι ολοένα και περισσότερες έρευνες μελετούν το θέμα της ταυτότητας, σε σχέση με εκπαιδευτικούς. Μέσα στο διάστημα αυτό, βλέπουμε να έχουν αναδυθεί πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, σε μια διαδρομή που αντανάκλα αφενός το πέρασμα από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα, αφετέρου τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος, από προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην περιγραφή της ταυτότητας σε προσεγγίσεις που σχετίζονται με μια αναπτυξιακή προοπτική του εκπαιδευτικού (Φρυδάκη, 2015).

Εντοπίζει κανείς ένα ανομοιογενές πλήθος από πολλές έρευνες, με διαφορετική εστίαση και διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, κάτι που γίνεται φανερό και

στις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούν τις έρευνες για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού καθεμιά με διαφορετικό τρόπο. Αυτές βασίζονται είτε στην εστίαση των ερευνών και την οπτική τους για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού, είτε στη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολούθησαν οι ερευνήτριες. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την κατηγοριοποίηση των Beijaard, Meijir & Verloop (2004, σελ. 109), οι οποίοι, έχοντας πραγματοποιήσει μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση στην έρευνα για την επαγγελματική ταυτότητα της εκπαιδευτικού, εντοπίζουν τις εξής κατηγορίες:

- α) έρευνες που εστιάζουν στην κατασκευή της ταυτότητας,
- β) έρευνες που εστιάζουν στην ταυτοποίηση των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως έγιναν αντιληπτά από τις εκπαιδευτικούς τις ίδιες ή όπως αναγνωρίστηκαν από τις ερευνήτριες στα δεδομένα της έρευνάς τους και
- γ) έρευνες στις οποίες η επαγγελματική ταυτότητα αναδύεται από τις ιστορίες των εκπαιδευτικών

Οι Beauchamp & Thomas (2009, σελ. 175), καθώς προσπαθούσαν να αντιληφθούν πώς μελετήθηκε η ταυτότητα της εκπαιδευτικού σε σχετικές ερευνητικές εργασίες, σημείωσαν ότι αυτό έχει συμβεί με μια ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων:

- α) με όρους μιας διαδικασίας διαρκούς ‘ανακάλυψης’ του εαυτού στην οποία υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί,
- β) με όρους αφηγημάτων που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί για να εξηγήσουν τους ‘εαυτούς’ τους και τις ζωές τους ως εκπαιδευτικών,
- γ) σε σχέση με τον λόγο, και ειδικότερα σε σχέση με τις αφορμές κατά τις οποίες συμμετέχουν σε συζητήσεις και παράγουν λόγο που αναφέρεται στην ταυτότητα,
- δ) ως προς τις μεταφορές που μπορεί να καθοδηγούν ή να είναι αποτέλεσμα του πώς κατανοεί μία εκπαιδευτικός τον ρόλο της και
- ε) ως προς την επίδραση ενός φάσματος παραγόντων στις εκπαιδευτικούς και την πρακτική τους.

Ο πλουραλισμός που εντοπίζεται τις τελευταίες δεκαετίες στις έρευνες για τη ζωή των εκπαιδευτικών και την κατανόηση της ταυτότητάς τους, σχετίζεται με την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της έννοιας και ίσως προκαλεί προβληματισμό, όμως την ίδια στιγμή φανερώνει ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, όχι ως γνωστική ή τεχνική διαδικασία αλλά ως σύνολο διαδικασιών και πρακτικών,

τόσο προσωπικών, όσο και κοινωνικών, οι οποίες αντιμετωπίζουν το άτομο ως ολότητα (Olsen, 2008).

Η Sachs (2005, σελ. 15), έχοντας ήδη εντοπίσει εδώ και είκοσι περίπου χρόνια το ολοένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, εξηγεί το πλήθος των ερευνών, με βάση το γεγονός ότι η ταυτότητα σε σχέση με το επάγγελμα της εκπαιδευτικού παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς συνδέεται με τον χώρο, το ιδεολογικό πλαίσιο όπου η εκπαιδευτικός «*διαμορφώνει τη δική της εκδοχή για το 'πώς πρέπει να είναι', 'πώς πρέπει να δρα' και 'πώς να αντιλαμβάνεται' τη δουλειά της και τη θέση της στην κοινωνία*».

Για τον Olsen (2008), η αύξηση στο ενδιαφέρον γύρω από τη μελέτη της ταυτότητας της εκπαιδευτικού οφείλεται σε δύο λόγους. Πρόκειται αφενός για ένα χρήσιμο και λειτουργικό πλαίσιο, καθώς η ταυτότητα προσεγγίζει την εκπαιδευτικό σφαιρικά, ως ολοκληρωμένη δηλαδή οντότητα που βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία επαναπροσδιορισμού του εαυτού της<sup>48</sup>· αφετέρου, ο ίδιος θεωρεί ότι η ταυτότητα έχει μεγάλη χρησιμότητα και ως παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο μπορεί εν δυνάμει να αξιοποιηθεί στον χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, δίνοντας στον χώρο αυτό νέα ολιστική προοπτική.

Η σημασία και η χρησιμότητα που μπορεί να έχει η ταυτότητα για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κάτι το οποίο έχει υπογραμμιστεί μέσα στη σχετική βιβλιογραφία<sup>48</sup>. Παράλληλα, η ταυτότητα έχει αναδειχθεί και στην εκπαιδευτική ψυχολογία ως σημαντική κατασκευή, που μπορεί να προσφέρει αξιόλογη γνώση γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση, την επαγγελματική ζωή, την ερμηνεία και κατανόηση της ποιότητας της εκπαιδευτικού, των κινήτρων της και των αποφάσεων που παίρνει, στην κατεύθυνση της επαγγελματικής της ανάπτυξης (Hong, 2010· Garner & Kaplan, 2019· Richardson & Watt, 2018· Schutz, Nichols & Schwenke, 2018).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, η ταυτότητα έχει αναδειχθεί ως σημαντική περιοχή της έρευνας που εστιάζει στις εκπαιδευτικούς. Όμως, παρά το έντονο και αυξανόμενο ενδιαφέρον, η έρευνα φαίνεται να βρίσκεται ακόμη και τώρα σε αρχικό στάδιο (Hong & Cross Francis, 2020).

---

<sup>48</sup> Βλ. ενδεικτικά Freese (2006), Hoban (2007), Korthagen, Kessel, Koster, Lagerwerf & Wubbels (2001), Riopel (2006)

### **3.4.2. Μεθοδολογικές και θεματικές διαδρομές στην έρευνα για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού**

Μεθοδολογικά, συναντώνται τόσο έρευνες που επιχειρούν να μελετήσουν την έννοια ταυτότητα, κινούμενες σε ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (βλ. ενδεικτικά Knowles, 1992· Volkmann & Anderson, 1998· Freese, 2006· Søreide, 2007· Thomas & Beauchamp, 2011· Taylor, 2017· Alsup, 2018· Gallchóir, O’Flaherty & Hinchion, 2018) όσο και έρευνες που αξιοποιούν ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση (βλ. ενδεικτικά Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000· Canrinus et al., 2011· Friesen & Besley, 2013· Kao & Lin, 2015). Όμως, οι προσεγγίσεις που εκκινούν από το ερμηνευτικό παράδειγμα φαίνεται να έχουν το προβάδισμα στη μελέτη της ταυτότητας της εκπαιδευτικού, ενώ αυτές που αξιοποιούν τις ποσοτικές μεθόδους εμφανίζονται σαφώς λιγότερες (Hong & Cross Francis, 2020).

Σύμφωνα με τη Søreide (2007), είναι φανερό ότι έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε μεθοδολογίες ποιοτικής έρευνας, και ειδικότερα σε βιογραφικές μεθόδους και αφηγηματικές προσεγγίσεις, από όπου αντλείται υλικό για ανάλυση από τις ιστορίες των εκπαιδευτικών, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που εκκινούν από το θετικιστικό παράδειγμα και αξιοποιούν ποσοτικές μεθόδους. Την ίδια παρατήρηση κάνει και η Anraamidou (2014), υποστηρίζοντας ότι η πλειοψηφία των ερευνών για την ταυτότητα της εκπαιδευτικού αξιοποιούν ποιοτικές μεθόδους, με στόχο να μελετήσουν σε βάθος και λεπτομερειακά την ταυτότητα, μέσα από μελέτες περίπτωσης με μικρούς αριθμούς συμμετεχόντων.

Οι Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra (2019), σε μια πολύ πρόσφατη ανασκόπηση που αφορούσε μόνο ποσοτικές έρευνες, και η οποία είχε στόχο να αναδείξει τα συστατικά της ταυτότητας της εκπαιδευτικού που έχουν αναδυθεί από τις έρευνες αυτές, σημειώνουν ότι είναι μικρή η συμβολή της ποσοτικής έρευνας στο να εξηγηθεί η λειτουργία και να μετρηθεί η κατασκευή της ταυτότητας της εκπαιδευτικού. Οι ίδιοι επιχειρούν να εξηγήσουν την τάση αυτή που κλίνει προς την ποιοτική έρευνα, υποστηρίζοντας τη θέση που έχει εκφραστεί κατά καιρούς (βλ. ενδεικτικά Nias, 2002· Kelchtermans, 2009), σύμφωνα με την οποία οι ποσοτικές μέθοδοι είναι πιο περιοριστικές και δεν μπορούν να αποδώσουν τις πολλαπλές διαστάσεις που σχετίζονται με την ταυτότητα της εκπαιδευτικού. Ανάμεσα στις έρευνες, συναντώνται και ορισμένες περιπτώσεις που χρησιμοποιούν μεικτή

μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικές με ποιοτικές μεθόδους (βλ. ενδεικτικά Flores & Day, 2006· Hong, 2010).

Ως προς την εστίαση, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες: α) έρευνες που έχουν εστιάσει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ταυτότητά τους και με το πώς κατανοούν οι ίδιες τους εαυτούς τους (βλ. ενδ Beijaard, Meijer & Verloop, 1995· Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000· Hong, 2010· Goudnough, 2011), β) έρευνες που έχουν εστιάσει στη σύνδεση της ταυτότητας με την πρακτική (βλ. ενδεικτικά Knowles, 1992· Enyedy, Goldberg & Welsh, 2005· Watson, 2006· Erikson & Pinnegar, 2017) και γ) έρευνες που εστιάζουν στην κατασκευή/ οικοδόμηση της ταυτότητας (βλ. ενδεικτικά Volkmann & Anderson, 1998· Freese, 2006· Flores & Day, 2006). Είναι σημαντικό, όμως, να αναφέρουμε ότι συχνά οι έρευνες εξετάζουν στοιχεία που ανήκουν σε περισσότερες από μια κατηγορίες και έτσι δεν είναι εύκολο να ταξινομηθούν και να οριοθετηθούν αυστηρά.

### **3.4.3. Η έρευνα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Εστιάζοντας στο ερευνητικό πεδίο της ΠΕ, βλέπουμε ότι, διαχρονικά, η προσοχή έχει στραφεί περισσότερο στις δομές και τις πολιτικές, ενώ οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες αποτελούν τους βασικούς παράγοντες λειτουργίας του συστήματος και εφαρμόζουν στην πράξη και σε αληθινές συνθήκες, ερευνητικά δεν έχουν λάβει την προσοχή που θα έπρεπε (Zaradez, Sela-sheffy & Tal, 2020). Όσα σημειώνει πριν είκοσι χρόνια ο P. Payne (2001, σελ. 67: *«αν και λίγα έχουν ειπωθεί για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην ΠΕ, πολλά έχουν υπονοηθεί»* και *«υπάρχει ένα τεράστιο κενό στον διάλογο της έρευνας για την περιβαλλοντική εκπαίδευση»*) φαίνεται ότι παραμένουν επίκαιρα μέχρι και σήμερα, καθώς στη βιβλιογραφία λίγες είναι οι έρευνες με σαφή αναφορά στην έννοια ταυτότητα σε σχέση με την εκπαιδευτικό της ΠΕ. Ήδη πριν την αλλαγή της χιλιετίας, εντοπίζονται έμμεσες αναφορές ή συνδέσεις (Payne, 2001), όμως η ταυτότητα της εκπαιδευτικού της ΠΕ υπήρξε και παραμένει μια περιοχή ασαφής και απροσδιόριστη.

Μπορεί να εντοπίσει κανείς γραμμές ερευνών, οι οποίες στρέφονται θεματικά γύρω από έναν κοινό άξονα που συνδέεται ή παραπέμπει στην ταυτότητα της

εκπαιδευτικού, αλλά αυτό που εκφράζουν δεν είναι παρά ένα έμμεσο ενδιαφέρον (Payne, 2001). Μια σειρά τέτοιων ερευνών που συναντάται στο πεδίο της ΠΕ είναι αυτές που εστιάζουν στη σκέψη της εκπαιδευτικού (teacher thinking· Hart & Nolan, 1999). Αυτές έχουν να κάνουν με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εξετάζουν στάσεις, πιστεύω, αντιλήψεις, αξίες τους, σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα, το περιβάλλον, τη φύση, την εκπαίδευση. Δεν αναφέρονται στην έννοια ταυτότητα της εκπαιδευτικού, αλλά εξετάζουν διάφορες πτυχές της σκέψης της, εστιάζοντας σε αυτές, κι έτσι μπορεί να μιλήσει κανείς μόνο για μια έμμεση σύνδεση (Payne, 2001). Οι έρευνες αυτές παραμένουν μέχρι σήμερα λίγες στον αριθμό (βλ. ενδ. Nordén, 2018· Hasslöf & Malmberg, 2015· Sund, 2016), αφήνοντας ανοιχτά ερωτήματα σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ την πρόκληση της εμπλοκής με αυτό το αντικείμενο, της συμβολής τους στην αλλαγή ή τι είναι αυτό που τους κάνει να προσδιορίζουν στον ρόλο τους (Timm & Barth, 2021).

Μια άλλη σειρά ερευνών στο ευρύτερο πεδίο της ΠΕ, που μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβάλλουν στην κατανόηση της ταυτότητας, και ειδικότερα στη διαμόρφωση και ανάπτυξή της, είναι αυτές που ανήκουν στο πεδίο των «Σημαντικών Εμπειριών Ζωής» (Significant Life Experiences). Πρόκειται για έρευνες που δεν αναφέρουν την έννοια ταυτότητα, αλλά παραπέμπουν σε αυτήν, και ειδικά στο πώς διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου. Η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο είναι μέρος μιας ερμηνευτικής παράδοσης, που εξελίχθηκε αξιοποιώντας κυρίως ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Δασκολιά & Γρίλλια, 2015). Αφορά σε έρευνες όπου υιοθετούνται κυρίως συνεντεύξεις, συνομιλίες ή αυτοβιογραφικές καταγραφές μνήμης και οι οποίες αναζητούν τη σύνδεση μεταξύ πιστεύω και προσωπικών οπτικών, με εμπειρίες που φτάνουν πίσω, μέχρι τα παιδικά χρόνια (Hart & Nolan, 1999).

Οι μελέτες αυτές ξεχώρισαν από το κυρίως σώμα της έρευνας στην ΠΕ, το οποίο αξιοποιούσε βασικά ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, για να διερευνήσει το τι γνωρίζουν ή τι σκέφτονται τα άτομα, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τη μελέτη των προσωπικών νοημάτων, της εμπειρίας και των συναισθημάτων (Chawla, 1998). Φέρνοντας στο προσκήνιο τη συναισθηματική και ερμηνευτική πλευρά των περιβαλλοντικών εμπειριών (Chawla, 2006) που η ποσοτική έρευνα, η οποία επικρατούσε για χρόνια στην ΠΕ (Marcinkowski, 2009), είχε αποφύγει να μελετήσει, όχι μόνο έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση του πώς δρουν τα άτομα, αλλά



κυρίως ενδιαφερόταν για το γιατί. Η ερμηνεία που επιχείρησαν οι «Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής» να δώσουν, η οποία μας οδηγεί και συνδέεται με τα κίνητρα (Chawla, 2006), προσέφερε νέα προοπτική, ξεφεύγοντας από την καταγραφή του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς του ατόμου και των συσχετίσεων που υιοθετούσαν οι ποσοτικές έρευνες. Ταυτόχρονα, οι έρευνες των Σημαντικών Εμπειριών Ζωής έδωσαν έμφαση και στη χρονική διάσταση στην έρευνα της ΠΕ, καθώς μελέτησαν την επίδραση που μπορεί να έχουν οι εμπειρίες σε βάθος χρόνου, ξεκινώντας από την παιδική ηλικία και φτάνοντας μέχρι την ενήλικη ζωή (Chawla, 2006).

Λίγες είναι οι έρευνες που μπορεί να εντοπίσει κανείς στον χώρο της ΠΕ και οι οποίες εστιάζουν ξεκάθαρα και σαφώς στην ταυτότητα της εκπαιδευτικού της ΠΕ (teacher's identity). Η περίπτωση της S.Y. Hwang (2008) αφορά σε μια τέτοια έρευνα, η οποία εστίαζε στην σκέψη και την πρακτική των εκπαιδευτικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κορέα, καθώς και στις ερμηνείες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για την ΠΕ. Ο σκοπός της ήταν η κατανόηση του φαινομένου μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώνεται μέσα από τον λόγο και τις πρακτικές τους. Η Hwang χρησιμοποίησε ως βασικό εργαλείο συλλογής και παραγωγής δεδομένων τις συνεντεύξεις και η μεθοδολογική προσέγγισή της ήταν αφηγηματική.

Από την έρευνα της Hwang, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη σκέψη και την πρακτική τους μέσα από μια διαδρομή αναζήτησης της ταυτότητας ως άτομα, ως εκπαιδευτικοί και ως πολίτες. Η διαδικασία κατά την οποία αναμειγνύονται η προσωπική και η επαγγελματική ταυτότητα, προσανατολίζει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν και την προσέγγισή τους στην ΠΕ και αποκαλείται από την Hwang *ρεπερτόριο* των εκπαιδευτικών στην ΠΕ. Μέσα από τις ιστορίες των εκπαιδευτικών, διαφάνηκε ότι τα ρεπερτόρια ΠΕ που διαμόρφωναν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονταν σημαντικά από τα σύγχρονα περιβαλλοντικά και πολιτιστικά θέματα της κοινωνίας τους. Η διαδρομή τους ήταν γεμάτη προβληματισμούς, θεσμικά εμπόδια και κενά. Τα σημεία αυτά, όμως, φάνηκε μέσα από τις ιστορίες τους ότι συνδέονται με τον αναστοχασμό και τη μάθηση. Η επιβίωση σε αυτή τη διαδρομή αναδείχθηκε σε κρίσιμη έννοια. Γι' αυτό και, σύμφωνα με την Hwang, η ενασχόληση με την ΠΕ φαίνεται να είναι κάτι που πρέπει να έχεις λόγο για να το επιλέξεις. Οι λόγοι που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν την ΠΕ, στρέφονταν γύρω από το ότι θεωρούσαν πως η ΠΕ συμβάλει στη γενικότερη εκπαιδευτική πρακτική τους. Η μοναχική πορεία των εκπαιδευτικών, επίσης, αναδείχθηκε μέσα από τις ιστορίες τους,

οι οποίες, σύμφωνα με την Hwang, αναδεικνύουν την ΠΕ ως ατομική υπόθεση, η οποία αφορά σε άτομα που διακατέχονται από έναν έντονο ενθουσιασμό.

Πιο πρόσφατα, οι Zaradez, Sela-sheffy & Tal (2020) επιχείρησαν να φωτίσουν την ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται με την ΠΕ. Η έρευνά τους, στην οποία συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί ΠΕ από δέκα διαφορετικά δημόσια δημοτικά σχολεία του Ισραήλ, εστιάζει στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών σαν ένα μέσο για την κατανόηση της κατάστασης στο επαγγελματικό τους πεδίο. Στόχο είχαν να αναδείξουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις των ομιλητών και επιδίωξαν να αναζητήσουν ηθικά και συναισθηματικά συμπεράσματα που να συνδέονται με τον διάλογο και τη συζήτηση γύρω από θέματα ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια ‘κατεστραμμένη’ εικόνα τους εαυτού τους. Αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν μπορεί παρά να έχει επιπτώσεις στον ρόλο που θα μπορούσαν να παίξουν, όχι μόνο στην ανάπτυξη της ΠΕ, αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση στο Ισραήλ. Η εικόνα της καλής εκπαιδευτικού είναι κάτι που οι ίδιες φιλοδοξούν να έχουν, ανεξαρτήτως της ενασχόλησής τους με την ΠΕ. Διαφάνηκε μια έμφαση στην κατασκευή της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών γενικά, ενώ η αυτοαντίληψή τους φάνηκε να υποτάσσεται πλήρως στην έννοια της καλής εκπαιδευτικού. Τα συναισθήματα που εξέφρασαν ήταν ανάμεικτα κατά την ανάλυση της δουλειάς τους στην ΠΕ και δεν φαίνεται να τη θεωρούν ως κάτι που μπορεί να συμβάλει στην αναγνώρισή τους ως εκπαιδευτικών: περισσότερο τη συνδέουν με προσωπικές και ηθικές διαστάσεις, παρά με μια επίσημη επιβράβευση.

Οι Hunter & Jordan (2020) επίσης, στην έρευνά τους για τον περιβαλλοντικό γραμματισμό εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ σε σχολικά και μη πλαίσια, εστίασαν σε θέματα ταυτότητας. Διερευνώντας τα είδη των συμπεριφορών που εκδηλώνουν ή δεν εκδηλώνουν και το γιατί κάνουν αυτές τις επιλογές, έριξαν φως στο πώς νοηματοδοτούν τον ρόλο τους, την επάρκειά τους και την ίδια την ταυτότητά τους. Αντίστοιχα, ο Drewes (2020), χρησιμοποιώντας την ταυτότητα ως θεωρητικό πλαίσιο, διερεύνησε πιο συγκεκριμένα πτυχές της διδασκαλίας για την κλιματική αλλαγή. Σκοπός του ήταν να εμβαθύνει σε ζητήματα διαμόρφωσης της ταυτότητας εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών, ως εκπαιδευτικών που ασχολούνται με ζητήματα κλιματικής αλλαγής. Χρησιμοποίησε συνεντεύξεις και γραπτούς αναστοχασμούς. Μέσα από την αναστοχαστική αυτή διαδικασία, ο ερευνητής παρουσίασε ένα εννοιολογικό μοντέλο ανάπτυξης της ταυτότητας, το οποίο αναδεικνύει τις

διαφορετικές επιρροές, προσωπικές, επαγγελματικές και πολιτικές και το πώς αυτές δυναμικά εμπλέκονται με την πάροδο του χρόνου.

#### **3.4.4. Η έρευνα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Εστιάζοντας στην ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα, βλέπουμε ότι σταδιακά παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για θέματα ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η αναζήτηση στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών ανέδειξε σχετικές έρευνες, από τις οποίες η παλαιότερη δημοσιεύτηκε το 2011, ενώ οι δύο πιο πρόσφατες έχουν χρονολογία δημοσίευσης το 2018.

Η έρευνα του Παπαϊκονόμου (2011) συνδέει την έννοια της ταυτότητας με τις έννοιες του ρόλου και του εαυτού. Στόχος ήταν να μελετηθεί η υποκειμενική σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον επαγγελματικό τους ρόλο. Η έρευνα αυτή είχε ποσοτικό χαρακτήρα και χρησιμοποίησε δείγμα 720 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο εαυτός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ως προς την «ενορχήστρωση» των διαφορετικών ταυτοτήτων ρόλου, ανάλογα με την κεντρικότητα που αποδίδεται σε καθεμιά από αυτές.

Η Φωτοπούλου (2013) εστίασε σε ζητήματα που αφορούν στον επαγγελματισμό, στην επαγγελματική ταυτότητα και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνά της ήταν επίσης ποσοτική και έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, σε δείγμα 310 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικής εκπαίδευσης και προσχολικής αγωγής), που υπηρετούσαν στην περιφερειακή ενότητα Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις παραμέτρους των εννοιών που πραγματεύεται η έρευνα, των οποίων η συμβολή αναδεικνύεται στην επαγγελματική υπόσταση και στην ποιότητα του έργου τους στο σχολείο.

Ο Κώστας (2015), υιοθετώντας μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση συνδύασε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα για να μελετήσει την «αναδυόμενη» επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού και τον στοχασμό, κατά την περίοδο της πρακτικής του άσκησης στο σχολείο. Η προσέγγισή του έγινε μέσω του Ολιστικού Μοντέλου Πρακτικής Άσκησης. Ο ερευνητής αξιοποίησε τις ΤΠΕ ως μέσο

διαμεσολάβησης ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα γνωσιακών τομέων ως πρακτική που οδηγεί στην ανάπτυξη κοινότητας, η οποία μπορεί να λειτουργεί ως μέσο διαμεσολάβησης και ενδυνάμωσης των φοιτητών/ φοιτητριών κατά την πρακτική τους άσκηση, να τους ενισχύει και να τους βοηθά να αντιληφθούν καλύτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Ο Τσολακίδης (2018) υλοποίησε μια έρευνα με μεικτή ερευνητική προσέγγιση, για να διερευνήσει την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αφορούσε σε 214 εκπαιδευτικούς του νομού Μαγνησίας. Η εμπειρική έρευνα ανέδειξε σημαντικές πτυχές της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, που συνδέονται και οριοθετούνται στο πλαίσιο ενός θεωρητικού μοντέλου που έχουν προτείνει οι Kao & Lin (2015).

Μεικτής ερευνητικής προσέγγισης είναι και η έρευνα της Σπυριάδου (2018), η οποία στόχο είχε την ανάλυση και ερμηνεία της κατασκευής της Ηγετικής Ταυτότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εστίασε σε εκπαιδευτικούς που κατέχουν διευθυντική θέση, σε εκπαιδευτικούς που έχουν διεκδικήσει διευθυντική θέση αλλά δεν την κατέλαβαν και σε εκπαιδευτικούς που δεν διεκδίκησαν διευθυντική θέση. Το δείγμα περιελάμβανε 43 συνολικά συμμετέχοντες από τις παραπάνω ομάδες. Με την έρευνα αυτή, η Σπυριάδου επιχείρησε μια ολιστική πρόσληψη του θέματος, στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης οπτικής όπου η Εκπαιδευτική Διοίκηση συνδέεται και μελετάται με όρους Ταυτότητας, Κοινωνιολογίας και Κοινωνικής Ψυχολογίας.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης ερευνών σχετικών με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, εντοπίστηκε και η έρευνα της Φρυδάκη (2015), η οποία επιχείρησε να προσεγγίσει την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδίκευση στη φιλολογία. Το δείγμα της έρευνας ήταν 50 φιλόλογοι, οι οποίες και οι οποίοι ανέλαβαν τον ρόλο του μέντορα φοιτητριών και φοιτητών στο τμήμα ΦΠΨ, το έτος 2011-2012. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος και τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης λόγου. Η οπτική της ερευνήτριας συνδέεται με τις κοινωνικο-πολιτισμικές και διαλογικές προσεγγίσεις της ταυτότητας. Η προσέγγισή της βασίστηκε στη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως θεμελιώδη όρο της συγκρότησης της ταυτότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας

οδήγησαν σε συμπεράσματα για την ανάγκη και τη σημασία μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού και ενδυνάμωσής του.

Η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών φιλολόγων βρίσκεται στο επίκεντρο και της πολύ πρόσφατης έρευνας του Τσάφου (2021). Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής εστίασε σε 4 εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν να εκπονήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) του μαθήματος της λογοτεχνίας για το Λύκειο στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των ΑΠ από το ΙΕΠ. Υιοθετώντας βιογραφική προσέγγιση, ο ερευνητής επιχείρησε να διερευνήσει, σε εξάρτηση μεταξύ τους, μια σειρά ερωτημάτων που αφορούν στη σχέση μανάμεσα στις βιογραφίες των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ταυτότητα, στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την έννοια του ΑΠ στο σύγχρονό τους πλαίσιο και στην αναμορφωτική προοπτική της συμμετοχής τους στον σχεδιασμό του ΑΠ της λογοτεχνίας.

Στο πεδίο της ΠΕ εντοπίστηκαν οι επίσης πρόσφατες έρευνες, σε επίπεδο Διπλωματικών Μεταπτυχιακών εργασιών, των Τσιώλη & Λατζουράκη (2020) και των Νταή & Δασκολιά (2020). Η πρώτη εστιάζει στην επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ. Ειδικότερα, οι ερευνητές εστίασαν σε 14 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μελέτησαν τις ιδιαίτερες λογικές που τους κινητοποιούν να συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΕ. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι στο επίκεντρο της έρευνάς τους έχουν τοποθετήσει την έννοια της ταυτότητας, μέσα όμως από μια ολιστική προσέγγιση που συνδέεται με την κινητοποίηση προς δράση. Η έρευνά τους ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές αξιοποίησαν την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης και εφάρμοσαν θεματική ανάλυση στα δεδομένα που συνέλεξαν. Μέσα από την ανάλυσή τους ανέπτυξαν μια τυπολογία τριών διαφορετικών λογικών, οι οποίες εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ΠΕ: α) *επιδίωξη μιας διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης*, β) *υιοθέτηση ενός θεσμικά προσδιορισμένου ρόλου που δίνει έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και* γ) *στρατηγική αύξησης του κύρους εντός του σχολικού πλαισίου και να τύχει κοινωνικής αναγνώρισης*. Τα ευρήματα, όπως σημειώνουν οι ερευνητές, αναδεικνύουν ως αμφίδρομη τη σχέση που συνδέει τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΠΕ.

Η δεύτερη έρευνα στο πεδίο της ΠΕ που σχετίζεται με την έννοια ταυτότητα, των Νταή & Δασκολιά, εστιάζει σε γυναίκες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

από το χώρο των φυσικών επιστημών, οι οποίες ασχολούνται για αρκετά χρόνια με την ΠΕ στο σχολείο τους. Οι ερευνήτριες, αξιοποιώντας αφηγηματική μεθοδολογική προσέγγιση, επιχειρούν να προσεγγίσουν πτυχές της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και να αναδείξουν ποιοι τύποι ταυτοτήτων παράγονται κατά την αφήγησή τους. Ακόμη επιχειρούν να φωτίσουν το πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν έννοιες, όπως η αειφορία, και αντιλήψεις, όπως το τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός της ΠΕ. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας αυτής οι ερευνήτριες παρουσιάζουν μια τυπολογία έξι ταυτοτήτων: «ο φροντιστής και χρήσιμος», «ο δημιουργικός και καινοτόμος», «ο επαγγελματίας», «ο οικολόγος», «ο μέντορας, εμπνευστής, οραματιστής, φορέας αξιών» και «ο υπεύθυνος, ενεργός πολίτης, ακτιβιστής». Οι τύποι αυτοί ταυτοτήτων προέκυψαν ως προϊόντα μιας συνεχούς αναστοχαστικής κατασκευής ταυτότητας και αποτυπώνουν το πώς προσωπικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επέδρασαν σ' αυτές αλλά και πώς συνδέονται με την πρακτική.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, εννοιολογικά, το σύνολο των ερευνών αναφέρονται και εστιάζουν στον όρο «επαγγελματική ταυτότητα». Μεθοδολογικά, βλέπουμε μια ισορροπία ανάμεσα στο θετικιστικό παράδειγμα, τις μεικτές και τις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ως προς την εστίαση, βλέπουμε ότι οι έρευνες των Παπαοικονόμου, Φωτοπούλου και Φρυδάκη κυρίως εστιάζουν στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για διαστάσεις της ταυτότητάς τους, ενώ οι έρευνες των Τσολακίδη και Σπυριάδου εστιάζουν στην κατασκευή και διαμόρφωση της ταυτότητας. Η έρευνα των Νταή & Δασκολιά προσεγγίζει θέματα κατασκευής και ανακατασκευής της ταυτότητας των εκπαιδευτικών αλλά ρίχνει φως και στις αντιλήψεις τους. Οι έρευνες εμπλέκουν διαφορετικές ομάδες-στόχο ως προς το δείγμα τους: έχουμε και δείγματα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και δείγματα φοιτητών μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ως προς τον προσανατολισμό τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν κυρίως περιγραφικό χαρακτήρα. Οι έρευνες της Φρυδάκη, του Κώστα και του Τσάφου φαίνεται να επικεντρώνονται και σε μια προοπτική μετασχηματισμού και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει το ότι μόνο οι έρευνες των Τσιώλη & Λατζουράκη και Νταή & Δασκολιά έχουν υλοποιηθεί στο πεδίο της ΠΕ.

Παρά τον μικρό αριθμό διδακτορικών ερευνών που εντοπίστηκαν, το αυξανόμενο ενδιαφέρον στον ελληνικό χώρο στοιχειοθετείται από το πλήθος των ερευνητικών εγχειρημάτων, στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών με ερευνητικό χαρακτήρα, που

έχουν εκπονηθεί σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών και είναι προσανατολισμένες σε θέματα που σχετίζονται με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Και εδώ, οι έρευνες αναφέρονται και εστιάζουν στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Μπορούμε να εντοπίσουμε έρευνες που συνδέουν την επαγγελματική ταυτότητα με τους παράγοντες διαμόρφωσής της (Παντελεήμων, 2009· Σκόδρα, 2010), με τη μεταβολή και εξέλιξή της στο πέρασμα του χρόνου (Τουτουδάκη, 2016· Τζουβάρα, 2019), με την έννοια της «*ηθικής της φροντίδας*» (Παπαδημητρίου, 2007), με θέματα φύλου (Τζιβανάκη, 2020), με την ηγεσία (Χαλιαμάλια, 2019), με τα Προγράμματα Σπουδών (Δημήτρουλας, 2013), με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση (Φλωράτου, 2021· Τσιλιγγίρη, 2022), με την επαγγελματική ικανοποίηση (Καμπατάγη, 2021), με τον τρόπο που νοηματοδοτείται από τους εκπαιδευτικούς (Μελισίδου, 2022), με την ενδυνάμωσή της (Μαρκοπούλου, 2021). Επίσης, εντοπίζονται έρευνες που συνδέουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών με την επίδραση που έχει δεχθεί από παράγοντες, όπως η γονεϊκή εμπλοκή (Ντίνου, 2016), οι αλλαγές που προτείνονται για το ολόημερο σχολείο (Παναγοπούλου, 2018), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας το έτος 2020-2021 (Μπούρη, 2021), η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων (Σαράκη, 2022).

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

---

# **Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ**



**4. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ,  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΠΟΡΙΑ & ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΗΣ  
ΕΡΕΥΝΑΣ**

## 4.1. Αφηγηματικές Αφειτηρίες

### 4.1.1. Βιώνοντας τη ματαιώση

Ήταν βράδυ κι εγώ περίμενα στην αίθουσα αναμονής ενός οφθαλμολογικού ιατρείου για μια εξέταση ρουτίνας. Ήμουν το τελευταίο ραντεβού. Εκείνη τη χρονιά εργαζόμουν στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Νέας Κίου. Μια σειρά από τυχαία γεγονότα με είχαν οδηγήσει να υπηρετώ με απόσπαση στο Κέντρο αυτό και ξαφνικά βρέθηκα σε έναν πολύ καινούριο για 'μένα, αλλά και πολύ ενδιαφέροντα κόσμο: τον κόσμο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Ο χώρος αυτός με εντρίγκαρε από την πρώτη στιγμή, σαν άτομο και σαν εκπαιδευτικό, κυρίως για τον ολιστικό τρόπο σκέψης με τον οποίο με έβαλε να σκέφτομαι, τον πολιτικό του χαρακτήρα και την ηθική που ήταν διάχυτη στα όσα πρέσβευε.

Ο νέος αυτός κόσμος που είχε ανοίξει μπροστά μου, με προσκαλούσε να μάθω περισσότερα, έτσι βρέθηκα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΦΠΨ «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», στην κατεύθυνση «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Είχα ήδη ολοκληρώσει τον πρώτον χρόνο του μεταπτυχιακού. Η δουλειά μου στο ΚΠΕ, τα σεμινάρια επιμόρφωσης που διοργανώναμε για εκπαιδευτικούς, τα οποία παρακολουθούσα ή συμμετείχα ως επιμορφώτρια κι εγώ, τα μαθήματα του μεταπτυχιακού, όλα με είχαν ενθουσιάσει. Με είχαν κάνει να σκέφτομαι για την εκπαίδευση με έναν τρόπο που διέφερε απ' όσα είχα ήδη συναντήσει στη σχολή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και στα σχολεία που είχα υπηρετήσει.

Στη σχολή είχα έρθει σε επαφή με την ΠΕ, αλλά επιφανειακά, και κυρίως συνδεδεμένη με τις φυσικές επιστήμες και την οικολογία. Τώρα, είχα μάθει για το πώς αναδύθηκε στο διεθνές προσκήνιο η ΠΕ, τα κινήματα με τα οποία συνδέθηκε, τις διακηρύξεις και τα επίσημα κείμενα που μιλούσαν για πολιτικές και για τρόπους εφαρμογής στα σχολεία κι ακόμη για το πώς μετεξελίχθηκε σε Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΑ). Μέσα από το ΚΠΕ, είχα γνωρίσει και μια ολόκληρη κοινότητα εκπαιδευτικών του ελληνικού χώρου που ασχολούνταν συστηματικά με την ΠΕ, παρακολουθούσαν σεμινάρια επιμόρφωσης, υλοποιούσαν προγράμματα στα σχολεία, συνεργάζονταν μεταξύ τους. Μου είχε κάνει εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί

λειτουργούσαν με ένα μεγάλο ενθουσιασμό, ο οποίος είχε μεταδοθεί και σε μένα, αν και καινούρια στον χώρο.

Κάποια στιγμή, έφτασε η σειρά μου, και κατά τη διάρκεια της εξέτασης ο γιατρός - ένας μεγάλος σε ηλικία και έμπειρος επαγγελματίας, με ενεργή επιστημονική παρουσία στον χώρο του - με ρώτησε με τι ασχολούμαι. Άνοιξε λοιπόν μια συζήτηση, κατά την οποία προσπάθησα να του μιλήσω για το τι σημαίνει Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Κάποια στιγμή, έπιασα τον εαυτό μου να μιλάω ασταμάτητα γεμάτη ενθουσιασμό, προσπαθώντας να μεταφέρω σε έναν άνθρωπο που ήταν έξω από τα εκπαιδευτικά πράγματα όσα είχα μάθει, τονίζοντας τη σημασία τους για την εκπαίδευση. Εκείνος με άκουγε πολύ προσεκτικά να του μιλάω για το πώς ξεκίνησε το κίνημα αυτό της ΠΕ στο εξωτερικό, για τις διακηρύξεις και τα διεθνή συνέδρια, για την έννοια της αειφορίας και το όραμα γύρω από αυτή, τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη που ήταν σε εξέλιξη. Θυμάμαι την απάντησή του όταν κάποια στιγμή σταμάτησα να μιλάω: *«Ακούγονται πολύ ωραία όλα αυτά κορίτσι μου. Όμως έχουμε 2010 και εσύ μιλάς για κάτι που άρχισε να κινείται σχεδόν 30 με 40 χρόνια πριν. Κοίτα γύρω σου! Τι έχουν καταφέρει με τις διακηρύξεις αυτές και τα λόγια αυτά τόσα χρόνια; Είχα παιδιά και τώρα εγγόνια στο σχολείο. Τι έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία; Τι έχουν καταφέρει; Τίποτα. Δεν έχουν καταφέρει τίποτα. Εγώ δεν βλέπω κάτι να αλλάζει γύρω μας.»*

Εγώ έχω μείνει με το χαμόγελο του ενθουσιασμού παγωμένο ακόμη στα χείλη μου, αποσβολωμένη να τον κοιτάζω. Θυμάμαι ότι δεν μπόρεσα να απαντήσω τίποτα. Και η συζήτηση σταμάτησε εκεί. Ένωσα αμηχανία και ένα σωρό συναισθήματα να με πλημμυρίζουν. Σαν να κατέρρευσε εκείνη την ίδια στιγμή κάτι μέσα μου από τα λόγια του. Ήθελα να του πω τόσα πολλά, αλλά δεν κατάφερα να ψελλίσω τίποτα. Ένωθα απογοήτευση και, την ίδια στιγμή, έναν ανεπαίσθητο θυμό. Όχι απέναντι στον άνθρωπο που εξέφρασε αυτή τη θέση, αλλά απέναντι σ' εμένα. Και κυρίως φοβόμουν ότι μπορεί να είχε δίκιο. Η στιγμή αυτή και τα λόγια που τόσο απλά και ξεκάθαρα μου είχε απευθύνει, με έβαλαν σε μια σειρά σκέψεις. Άρχισα να απομυθοποιώ αυτό που με είχε ενθουσιάσει τόσο πολύ και να προβληματίζομαι σκεπτόμενη πιο ρεαλιστικά για την ΠΕ και την ΕΑ, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με αυτή. Μήπως κάτι μου είχε ξεφύγει τόσο καιρό; Μήπως είχα ενθουσιαστεί υπερβολικά και δεν είχα μπει στη διαδικασία να κάνω δεύτερες αναγνώσεις για το πώς έχει λειτουργήσει όλο αυτό το κίνημα, τι επίδραση είχε και

έχει στα εκπαιδευτικά συστήματα και πώς οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με αυτό έχουν λειτουργήσει όλα αυτά τα χρόνια;

#### **4.1.2. Το δεύτερο χτύπημα**

Η θύμηση της στιγμής αυτής, που ήταν για 'μένα γεμάτη ένταση, σταδιακά απωθήθηκε. Συνέχισα. Για ένα διάστημα, έμεινα εκτός εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς προχώρησα την οικογενειακή μου ζωή και απέκτησα έναν γιο. Όταν επέστρεψα στα σχολεία, ως εκπαιδευτικός τάξης, προχώρησε και η ενασχόλησή μου με την ΠΕ. Είχα αρχίσει να υλοποιώ σχετικά προγράμματα δραστηριοτήτων στο σχολείο, άλλα με μεγαλύτερη και άλλα με μικρότερη, όπως θεωρούσα, επιτυχία, σε ένα σχολικό πλαίσιο αρκετά πολύπλοκο και σχεδόν καθόλου φιλικό και υποστηρικτικό απέναντι στην ενασχόλησή μου αυτή. Στο ακαδημαϊκό κομμάτι, συνέχισα το μεταπτυχιακό μου και το ολοκλήρωσα και ξεκίνησα να κουβεντιάζω με την καθηγήτριά μου την πιθανότητα να εμπλακώ στην εκπόνηση μιας διδακτορικής έρευνας. Είχα μπει στη διαδικασία να διαβάζω και να αναζητώ δημοσιεύσεις που θα με βοηθούσαν να οριοθετήσω καλύτερα τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα. Στο μεταπτυχιακό, είχα ασχοληθεί με το πεδίο των Σημαντικών Εμπειριών Ζωής (Significant Life Experiences) και τα ενδιαφέροντά μου στρέφονταν γύρω από τη μελέτη της εμπειρίας. Μέσα από αναζητήσεις γύρω από αυτό το θέμα, έπεσα πάνω σε κείμενα των M.Connolly & J.Clandinin, τα οποία άνοιξαν έναν νέο δρόμο για 'μένα, αυτόν της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας (Narrative Inquiry) και των ιδεών γύρω από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς.

Την ίδια χρονική περίοδο, βρέθηκα να έχω πάρει μετάθεση σε ένα μικρό διαθέσιο σχολείο ενός χωριού στην επαρχία. Την πρώτη μέρα που εμφανίστηκα σε αυτό, γνώρισα τον συνάδελφο που υπηρετούσε εκεί, ήδη από την προηγούμενη χρονιά. Αρχίσαμε να κουβεντιάζουμε και να μπαίνουμε ο ένας στον κόσμο του άλλου. Είχα χαρεί, γιατί φαινόταν άνθρωπος καλλιεργημένος, με πολλά ενδιαφέροντα, με ιδιαίτερο χιούμορ και αυτό με προϊδέασε για μια όμορφη συνεργασία. Όταν έφτασε η ώρα και άνοιξε η συζήτηση για την ενασχόλησή μου με την ΠΕ και το μεταπτυχιακό που είχα κάνει, μεταξύ σοβαρού και αστείου μου είπε: *«Ωχ! Κατάλαβα! Είσαι απ' αυτούς που μαζεύουν πεταλούδες και θέλουν να σώσουν τη μονάχους μονάχους!»* Στην

αρχή, δεν ήξερα τι να πω. Έπειτα, έπιασα τον εαυτό μου να προσπαθεί για αρκετή ώρα να εξηγήσει τι ακριβώς είναι η ΠΕ και τι έκανα σαν εκπαιδευτικός στα σχολεία. Μέχρι το τέλος της συζήτησης, ένιωθα ότι δεν τον είχα πείσει. Τη στιγμή που είχα ακούσει τα λόγια του, είχα νιώσει τόσο αμήχανα. Και ήξερα την αμηχανία αυτή. Ήταν η ίδια που είχα νιώσει και τότε, στο ιατρείο. Ήταν η δεύτερη φορά που κάποιος ακύρωνε την ΠΕ. Και τώρα, ένιωθα ότι ακύρωνε και εμένα, σαν εκπαιδευτικό, και την επιλογή μου να ασχοληθώ με την ΠΕ, προσδίδοντάς της επιφανειακό και περιοριστικό χαρακτήρα, που τη συνέδεε μονομερώς με την οικολογία και με μια κακώς νοούμενη εμμονή με στάσεις προστασίας της φύσης.

Γιατί όμως αυτή η κουβέντα με έφερε σε τέτοια ένταση; Στην πραγματικότητα, η αντίληψη αυτή ήταν κάτι που είχα συναντήσει στα σχολεία που είχα δουλέψει παλιότερα, έχοντας ήδη νιώσει κάπως γραφική όταν υλοποιούσα προγράμματα ΠΕ. Όμως, για πρώτη φορά μού το είχε θέσει κάποιος τόσο ξεκάθαρα. Ή, μάλλον, δεύτερη. Όσο σκεφτόμουν το ένα περιστατικό και την ένταση που είχα νιώσει, το αίσθημα αυτό με τραβούσε πίσω στο άλλο.

#### **4.1.3. Σκεπτόμενη αφηγηματικά. Ταξίδι σε άλλους κόσμους**

Όταν συνέβη το δεύτερο περιστατικό, είχα ήδη γνωρίσει τη μεθοδολογία της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας (ΑΔΕ) και είχα αρχίσει να σχηματίζω μια πρώτη εικόνα για το τι αφορά. Μέχρι τότε, ζούσα τις ιστορίες μου μόνο σαν εκπαιδευτικός. Για πρώτη φορά επιχειρήσα να δω τι είχε συμβεί, από την πλευρά της ερευνήτριας σε μια ΑΔΕ. Προσπάθησα, λοιπόν, να τοποθετήσω αυτές τις δύο μνήμες στον τρισδιάστατο χώρο της εμπειρίας, για τον οποίο μιλούσαν οι Connolly & Clandinin, βασισμένοι στις ιδέες του Dewey για την εμπειρία, και να σκεφτώ αφηγηματικά γύρω από αυτές. Οι Connolly & Clandinin (2000, σελ. 50), επινοώντας τη μεταφορά του χώρου, εξηγούν την επιστημολογική οπτική και το ερευνητικό τους πλαίσιο:

*«Με την αίσθηση της θεμελιακής βάσης του Dewey στη σκέψη μας για την Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας, οι όροι μας είναι: σφαίρα του προσωπικού και σφαίρα του κοινωνικού (αλληλεπίδραση), παρελθόν, παρόν και μέλλον (συνέχεια), συνδυασμένοι με την έννοια του τόπου (κατάσταση). Αυτό το πακέτο όρων, δημιουργεί*

*ένα μεταφορικό τρισδιάστατο χώρο αφηγηματικής διερεύνησης, με τη χρονικότητα να είναι η μία διάσταση, τη σφαίρα του προσωπικού και τη σφαίρα του κοινωνικού να είναι μια δεύτερη και τον τόπο να είναι μια τρίτη.»*

Έτσι, έχοντας το σκεπτικό αυτό στο μυαλό μου και επιχειρώντας αυτό το νοητικό πείραμα, βρέθηκα μπροστά σε μια σειρά από συναισθήματα και σκέψεις. Όσο στρεφόμουν προς τα μέσα, στη σφαίρα του προσωπικού, έβλεπα τα συναισθήματα που μου είχαν προκαλέσει και ένιωθα την ένταση και την αμηχανία των στιγμών. Ένιωθα άβολα και ίσως λίγο θυμωμένη μπροστά στην απομυθοποίηση, την ακύρωση. Όσο στρεφόμουν προς τα έξω, στη σφαίρα του κοινωνικού, έβλεπα ότι τα λόγια και των δύο, του γιατρού και του συναδέλφου μου, με ταξίδευαν στο σχολείο και σε ιστορίες που είχα ζήσει και ζούσα εκεί. Με ταξίδευαν σε *επαγγελματικά τοπία γνώσης*, όπως τα αποκαλούν οι Connelly & Clandinin (1995), σύμφωνα με τη μεταφορά που χρησιμοποίησαν, για να περιγράψουν το πολύπλοκο σχολικό πλαίσιο.

Μέσα στη μεταφορά αυτήν, έβλεπα κι εγώ τον εαυτό μου να είναι μέρος αυτών των επαγγελματικών τοπίων γνώσης, όπου συνυφαίνονταν οι ιστορικές, χρονικές, προσωπικές, επαγγελματικές, πνευματικές, ηθικές και σχεσιακές διαστάσεις του σχολικού πλαισίου. Γύριζα πίσω σε εμπειρίες που είχα, σαν εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ΠΕ, στα δύο μέρη που απαρτίζουν τα επαγγελματικά τοπία γνώσης: τα εντός και τα εκτός τάξης. Και γύριζα πίσω, στο πώς περνούσα από το ένα μέρος στο άλλο, κινούμενη ανάμεσα σε σύνορα και όρια, βιώνοντας εντάσεις και διλήμματα. Γύριζα πίσω στις ιστορίες που ζούσα και σε τοπία εκτός σχολείου, στα *προσωπικά τοπία γνώσης*. Άρχισα να σκέφτομαι ποια ήμουν και πώς λειτουργούσα, εντός και εκτός τάξης και εντός και εκτός σχολείου, πριν ασχοληθώ με την ΠΕ, ποια είμαι και πώς λειτουργώ τώρα. Άρχισα να φαντάζομαι και μελλοντικές ιστορίες στα επαγγελματικά και προσωπικά τοπία γνώσης και να σκέφτομαι πώς θα εξελιχθώ σαν εκπαιδευτικός, πώς θα λειτουργώ, ποιες θα είναι οι σχέσεις μου με τους μαθητές και με άλλους εκπαιδευτικούς, αν συνεχίσω να ασχολούμαι με την ΠΕ, αλλά πώς θα εξελιχθώ και σαν άνθρωπος γενικότερα, στη ζωή εκτός σχολείου. Γύριζα και σε ανθρώπους που είχα γνωρίσει στα τοπία αυτά, εκπαιδευτικούς που ζούσαν κι αυτοί τις δικές τους ιστορίες με την ΠΕ. Άρχισα να σκέφτομαι τις ιστορίες τους πλάι στις δικές μου.

Βρέθηκα, λοιπόν, να αναστοχάζομαι πάνω σε ταξίδια, κινούμενη ανάμεσα σε διαφορετικούς κόσμους. Το *ταξίδι ανάμεσα σε κόσμους (world travelling)*<sup>49</sup> είναι μια ιδέα που έχει αξιοποιηθεί στην Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας (ενδ. βλ. Huber, 2008· Connelly & Clandinin, 2000· Clandinin & Huber, 2002· Clandinin et al., 2016· Lessard, Caine & Clandinin, 2018) και είναι εμπνευσμένο από τη M. Lugones. Η αφηγηματική σκέψη και οι διαδρομές που πήρα μέσα στον τρισδιάστατο χώρο της εμπειρίας, με συνέδεσαν με κόσμους που είχα βιώσει στο παρελθόν, με κόσμους του σήμερα και μελλοντικούς, και με βοήθησαν να δω εικόνες του εαυτού μου σ' αυτούς.

#### **4.1.4. Εστιάζοντας στην ταυτότητα μέσα από την αφηγηματική οπτική των Clandinin & Connelly: Ιστορίες με τις οποίες ζει κανείς**

Οι μνήμες αυτές ουσιαστικά με προσκάλεσαν σε εσωτερική αναζήτηση και προβληματισμό, κατ' αρχάς για 'μένα, ως εκπαιδευτικό που ασχολείται με την ΠΕ, και εν συνεχεία γενικά για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ. Και τα δύο περιστατικά, καθένα ξεχωριστά, αλλά και το ένα σε συνδυασμό με το άλλο, με έβαλαν να σκέφτομαι πάνω στην εικόνα που έχουν κατασκευάσει οι άλλοι, για εκπαιδευτικούς σαν κι εμένα και σαν κι αυτούς. Τι θεωρούν οι άλλοι, είτε ανήκουν στον εκπαιδευτικό χώρο, είτε όχι, ότι κάνουμε και ποιοι νομίζουν ότι είμαστε; Εμείς οι ίδιοι γνωρίζουμε τι κάνουμε και ποιοι είμαστε;

Μπαίνοντας ξανά στα παπούτσια της αφηγηματικής ερευνήτριας μιας Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας, επιχείρησα να δω τους προβληματισμούς αυτούς μέσα από μια αφηγηματική οπτική, να σκεφτώ πάνω στην *προσωπική πρακτική μου γνώση* και να τη φανταστώ ως μια σύνθεση από τις ιστορίες που είχα βιώσει και βίωνα, στα επαγγελματικά και στα προσωπικά τοπία γνώσης που βρέθηκα. Μέσα σ' αυτές τις ιστορίες ζωής και πρακτικής, άρχισα να συνειδητοποιώ ότι διαφαινόταν *ποια είμαι και πώς εξελίσσομαι* σαν εκπαιδευτικός και σαν άνθρωπος.

---

<sup>49</sup> Σύμφωνα με τη Lugones (1987, σελ. 14) «...κατοικούμε 'κόσμους' και ταξιδεύουμε από τον έναν στον άλλο και κρατάμε όλες τις αναμνήσεις.». Το σκεπτικό της το εκφράζει σαν ένα παιχνίδι, με την ιδέα ότι, καθώς ξεδιπλώνονται οι ζωές μας, μετακινούμαστε ανάμεσα σε κόσμους και περνάμε από τον έναν στον άλλο. Και καθώς συμβαίνει αυτό το *ταξίδι ανάμεσα σε κόσμους*, κατασκευάζουμε τις εικόνες μας για το ποιοι είμαστε και ποιοι είναι οι άλλοι και αρχίζουμε να κατανοούμε τους εαυτούς μας, τους άλλους, αλλά και τα ίδια τα πλαίσια, τους ίδιους τους κόσμους.

Άρχισα, λοιπόν, να σκέφτομαι για την ταυτότητα τη δική μου και των άλλων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ και την ΕΑ, με αυτόν τον ολιστικό τρόπο σκέψης, που αποδέχεται τη μοναδικότητα και την πολυπλοκότητα κάθε ζωής και κατανοεί την ταυτότητα κάθε εκπαιδευτικού, ως σύνθεση πολλαπλών ιστοριών. Άρχισα να σκέφτομαι για την ταυτότητα ως ένα σύνολο *ιστοριών με τις οποίες ζει κανείς*.

## **4.2. Η ερευνητική απορία**

### **4.2.1. Η ερευνητική απορία αρχίζει να αναδύεται**

Οι προβληματισμοί αυτοί με οδήγησαν και σε ακόμη ευρύτερα πλαίσια που είχαν να κάνουν με το πεδίο της ΠΕ. Εκκινώντας από τον εαυτό μου, που αναγνώριζα ως εκπαιδευτικό που ασχολείται με την ΠΕ και την ΕΑ, ανέτρεξα στα επίσημα κείμενα των διεθνών οργανισμών, για να δω τι γράφεται και περιγράφεται εκεί για τους εκπαιδευτικούς και τον ρόλο τους. Είδα λοιπόν ότι επαναλαμβανόταν το εξής μοτίβο: οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως παράγοντας-κλειδί για την επίτευξη των στόχων της ΠΕ και αργότερα της ΕΑ, αλλά πάντα σημειώνεται και επανέρχεται το θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Μήπως υπήρχε κάποιο κενό;

Αυτό ήταν το σημείο όπου αναφάνηκε η σύνδεση με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ, καθώς διαπίστωσα ότι η ερευνητική βιβλιογραφία ήταν πολύ φτωχή σε σχετικά θέματα. Η διαπίστωση αυτή με οδήγησε σε σκέψεις, γύρω από τη σημασία που μπορεί να έχει η διερεύνηση των ιστοριών των εκπαιδευτικών, ως πηγή και μέσο ανάδειξης της εμπειρίας τους και της ταυτότητάς τους, για τον σχεδιασμό μιας πιο ουσιαστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Ο προβληματισμός αυτός έθετε το ερώτημα, μήπως θα έπρεπε να σκύψουμε πάνω από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ, να τους γνωρίσουμε μέσα από τις ιστορίες τους, για να μπορέσουμε στη συνέχεια να σχεδιάσουμε αποτελεσματικά την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, ενδυναμώνοντάς τους.

Επιστρέφοντας στα δύο περιστατικά, συνειδητοποιώ ότι η αμηχανία που ένιωσα και τις δύο φορές, ήταν δείγμα ότι η ιστορία που ζούσα ως εκπαιδευτικός που



ασχολείται με την ΠΕ είχε ένα κενό. Ήταν μια ιστορία χωρίς συνοχή, γιατί μέχρι τότε αντιμετώπιζα την ΠΕ και την ΕΑ με έναν ενθουσιώδη και ανάλαφρο τρόπο, κλείνοντας τα μάτια σε ιστορίες που διαδραματιζόνταν στα τοπία γύρω μου. Μπορεί να μάθαινα όλο και πιο πολλά, να επιμορφωνόμουν πάνω σ' αυτό το αντικείμενο και το πεδίο έρευνας, όμως δεν είχα μπει στη διαδικασία να σκεφτώ πάνω στην ίδια την ταυτότητά μου. Ούτε είχα βάλει την ιστορία τη δική μου πλάι σε ιστορίες άλλων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ. Έτσι, δεν είχα βουτήξει σε ρεαλιστικά πλαίσια σχολείου και ζωής. Δεν είχα κοιτάξει, δηλαδή, με κριτική ματιά μέσα στα επαγγελματικά και προσωπικά τοπία γνώσης και στο ποια είμαι εγώ μέσα σ' αυτά, πώς βρέθηκα εκεί, τι δυσκολίες και όρια καλούμαι να αντιμετωπίσω, αλλά και τι με κρατάει να ασχολούμαι. Και, αντίστοιχα, δεν είχα κοιτάξει με κριτική ματιά και ποιοι είναι οι άλλοι που ζουν τις δικές τους ιστορίες στα τοπία αυτά. Τα δύο περιστατικά αυτά ήρθαν για να μου δείξουν ακριβώς αυτό το κενό.

#### **4.2.2. Η ερευνητική απορία πήρε μορφή**

Έχοντας επιλέξει να ξεκινήσω την ιστορία της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας με τις δύο αυτές ιστορίες, αισθάνομαι να επανέρχονται όλα τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι προβληματισμοί που μου προκάλεσαν. Ήταν στιγμές αμηχανίας και έντασης, που θα ήθελα να είχα αντιμετωπίσει διαφορετικά, τόσο εσωτερικά, νιώθοντας μεγαλύτερη σιγουριά και έχοντας καλύτερη αντίληψη του τι κάνω και ποια είμαι σαν εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ΠΕ, όσο και εξωτερικά, απαντώντας στους δύο αυτούς ανθρώπους, ως εκπαιδευτικός με επίγνωση της ταυτότητάς της και της πρακτικής που εφαρμόζει, και ως εκπαιδευτικός με ισχυρή προσωπική και επαγγελματική φωνή. Οι ιστορίες αυτές με έκαναν να νιώσω, και να νιώθω ακόμη και τώρα, ευάλωτη ακριβώς γιατί άλλοι άνθρωποι, μέσα και έξω από τον χώρο της εκπαίδευσης, έφτιαχναν μια εικόνα για 'μένα, η οποία δεν με αντιπροσώπευε και την οποία δεν ήθελα, και μου προσέδιδαν μια ταυτότητα που δεν αντιστοιχούσε με τις ιστορίες που βίωνα.

Θα μπορούσα να ξεκινήσω με άλλες ιστορίες, που θα με παρουσίαζαν ως μια πιο ισχυρή προσωπικότητα, που προσωπικά ενδιαφέροντα την οδήγησαν να επιλέξει και να εστιάσει στο θέμα της διερεύνησης της έννοιας ταυτότητα σε σχέση με τις εκπαιδευτικούς. Όμως, όσες φορές επανερχόμουν στις μνήμες αυτές, επανερχόμουν

και στις ιδέες του Dewey για την εμπειρία (1938), και πιο συγκεκριμένα στο πώς εμπειρίες που έχουμε βιώσει, μπορούν να περιορίσουν ή, αντίθετα, να διευρύνουν τον κόσμο μας. Είδα, λοιπόν, τις ιστορίες αυτές με μαθησιακή προοπτική. Ρισκάροντας να ερευνήσουμε πάνω στις ίδιες τις ευάλωτες πτυχές μας, μπορούμε να οδηγηθούμε σε διαδρομές ουσιαστικής και αυθεντικής μάθησης (Huber, 2008). Απωθώντας τις στιγμές έντασης που σε κάνουν να νιώθεις ευάλωτη, σημαίνει ότι μαθαίνεις να ζεις μακριά από τη δυνατότητα και τις πιθανότητες οι εμπειρίες αυτές να δουλέψουν πάνω σου και να διευρύνουν τον αυριανό κόσμο σου. Η απόθεση σημαίνει ότι μάλλον αποδέχεσαι τους περιορισμούς που σου θέτουν.

Φέρνοντας στην επιφάνεια τις δικές μου ιστορίες με τις οποίες ζω, τη δική μου ταυτότητα, και έχοντας παραδεχτεί την ευάλωτότητά μου, συνειδητοποίησα ότι θα μπορούσα να εμπλακώ σε μια διαδικασία διερεύνησης και να προσπαθήσω να μπω σε κόσμους και άλλων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ και να δω τι μπορώ να μάθω από τις δικές τους ιστορίες.

#### **4.2.3. Η εμπειρία σε οδηγεί. Δεν οδηγείς εσύ την εμπειρία**

Εκκινώντας μέσα από τις μνήμες αυτές, το ταξίδι στα επαγγελματικά τοπία γνώσης που είχα βρεθεί, με είχε φέρει μπροστά στα όσα είχα βιώσει, όταν υλοποιούσα προγράμματα ΠΕ. Ταξίδεψα στις στιγμές δημιουργίας και μάθησης που μοιράστηκα με τους μαθητές μου. Ταξίδεψα στα χαμόγελα και την ικανοποίηση, όταν τους έβλεπα να πετυχαίνουν μικρούς και μεγαλύτερους στόχους' στην επίπονη προετοιμασία και τον χρόνο που αφιέρωνα, σχεδιάζοντας και ψάχνοντας πώς μπορώ να δουλέψω διαθεματικά και διεπιστημονικά' στις στιγμές έντασης που βίωσα με τους μαθητές μου, όταν φαινόταν ότι τίποτα δεν μπορούσε να λειτουργήσει και όλα πήγαιναν στραβά' στα προγράμματα που δεν δούλεψαν και έμειναν ανολοκλήρωτα, αφήνοντας μια αίσθηση απογοήτευσης. Ταξίδεψα, τέλος, στις στιγμές που αισθανόμουν στους διαδρόμους του σχολείου τα βλέμματα των συναδέλφων να με κοιτάζουν περίεργα, όταν υλοποιούσα με τους μαθητές δραστηριότητες, που ήταν έξω από αυτά που είχαν συνηθίσει οι ίδιοι στην πρακτική τους.

*«Τι έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία; Τι έχουν καταφέρει; Τίποτα.»*

«...είσαι απ' αυτούς που μαζεύουν πεταλούδες και παλεύουν να σώσουν τη μονάχους μονάχους»

Τα λόγια αυτά έρχονταν και επανέρχονταν στο μυαλό μου. Όμως, ήξερα ότι *κάνω πράγματα* και αγωνίζομαι στο σχολείο, δεν «μαζεύω πεταλούδες», ούτε οι στόχοι μου περιορίζονται στο να «παλεύω να σώσω τη μονάχους μονάχους». Οι ιστορίες που είχα ζήσει, ήταν πολύ διαφορετικές από τις ιστορίες και την ταυτότητα που απέδιδαν οι άλλοι σε εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ. Ένιωθα ότι η ΠΕ, μέσα στην ούτως ή άλλως απαιτητική σχολική πραγματικότητα, ήταν ένας αγώνας, με μια σειρά από όρια και σύνορα που οι εκπαιδευτικοί καλούνταν καθημερινά να υπερβούν.

Έτσι, η πρώτη ερευνητική απορία που διατύπωσα στα πρώτα στάδια της έρευνας και στο πλαίσιο της πρότασης που κατέθεσα για την εκπόνηση της διατριβής μου, στρεφόταν ακριβώς γύρω από αυτό το θέμα, των ορίων και των συνόρων που καλείται κάθε εκπαιδευτικός να υπερβεί, όταν ασχολείται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Τι θα μπορούσα να μάθω σε σχέση με τα «όρια» ή τα «σύνορα» που καλούνται να υπερβούν στην εκπαιδευτική τους πρακτική οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, διερευνώντας τις εμπειρίες τους, όπως αυτές διαγράφονται μέσα από τα αφηγήματά τους; Όπως επισημαίνουν εμφατικά οι Connolly & Clandinin (2000), η ερευνητική απορία σε μια ΑΔΕ δεν είναι κάτι στατικό και είναι ουτοπία να θεωρήσει κανείς ότι αυτό που είχε στο μυαλό του αρχικά, θα το κυνηγήσει και θα το πιάσει, μέσα σε ένα ποτάμι εμπειρίας που δεν σταματά ποτέ να κινείται, που δεν ξέρει από πού πηγάζει, από πού έχει περάσει, από πού περνάει και προς τα πού ταξιδεύει. Η ερευνητική απορία εξελίσσεται, τροποποιείται και διαμορφώνεται, όσο γνωρίζει κανείς και σχετίζεται με τους ανθρώπους και όσο διερευνά την εμπειρία τους.

Καθώς, λοιπόν, προχωρούσε η έρευνα, καθώς γνώριζα πιο ουσιαστικά τη φιλοσοφία και τη λογική της ΑΔΕ και έμπαινα πιο βαθιά στην εμπειρία των συμμετεχόντων, είδα την ερευνητική απορία μου να μετατοπίζεται από την έμφαση στα σύνορα και τα όρια προς τις *διαδικασίες σύνθεσης της εμπειρίας ζωής* (life-composing processes) εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ. Άρχισα να συνειδητοποιώ ότι θέλω να μάθω περισσότερα για την εξιστορημένη εμπειρία τους, έχοντας πάντα στο μυαλό ότι η ενασχόλησή τους με την ΠΕ είναι μόνο ένα μέρος της ζωής τους στο σχολείο, και η ζωή τους στο σχολείο μόνο ένα μέρος της ζωής τους. Και με ενδιαφέρει να μάθω για τη ζωή τους και τις εμπειρίες τους, γιατί,

μέσα από αυτό, θέλω να μάθω περισσότερα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ.

Έτσι προέκυψε η ερευνητική απορία που συνοδεύει και κατευθύνει την Αφηγηματική αυτή Διερεύνηση της Εμπειρίας:

- *Τι θα μπορούσα να μάθω, διερευνώντας τις εμπειρίες εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ και πώς αυτές αποτυπώνονται στις προσωπικές τους ιστορίες;*
- *Με ποιον τρόπο η διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών αυτών μπορεί να μου ανοίξει νέους δρόμους κατανόησης και ερμηνείας της ταυτότητάς τους, όπως αυτή δομείται, αναδύεται και υποστασιοποιείται στο πλαίσιο της εξιστορούμενης εμπειρίας τους για τη ζωή τους και την επαγγελματική πρακτική τους;*

Πρόκειται για μια ερευνητική απορία, η οποία τοποθετείται σε ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για την κατανόηση της εμπειρίας και για τον τρόπο με τον οποίο αυτή διαμορφώνει την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέσα στην πολυπλοκότητα της ζωής και των σχέσεων. Πάντα με επίκεντρο την εκπαιδευτικό, ως παράγοντα κλειδί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στόχος είναι, μέσα από την ερευνητική απορία, να ανοίξω μια ευρύτερη συζήτηση και να προκαλέσω γόνιμο προβληματισμό, σχετικά με το πώς θα μπορούσαμε να ενδυναμώσουμε τις εκπαιδευτικούς, να εδραιώσουμε δυναμικά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα σχολεία και να τη βελτιώσουμε στην πράξη.

### 4.3. Αιτιολογήσεις

Μέσα από το αναστοχαστικό ταξίδι των αφηγηματικών αφητηριών, ουσιαστικά μπόρεσα να σκεφτώ και να τοποθετήσω τον εαυτό μου μέσα στη διερεύνηση, οριοθετώντας πιο ξεκάθαρα και τις αιτιολογήσεις της έρευνάς μου. Οι αιτιολογήσεις οδήγησαν και κατεύθυναν τη διατύπωση της παραπάνω ερευνητικής απορίας, αλλά ταυτόχρονα απορρέουν απ' αυτήν. Πρόκειται για τους τρόπους με τους οποίους αιτιολογείται η έρευνα. Έρχονται να απαντήσουν στις δύο απλές, αλλά εξαιρετικά ουσιαστικές ερωτήσεις: «Και λοιπόν;» και «Ποιος νοιάζεται;». Οι αιτιολογήσεις

εξακτινώνονται σε τρεις κατευθύνσεις, σύμφωνα και με τα όσα προτείνει η Clandinin (2016), μέσα από την εμπειρία του σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας σειράς ερευνών με τη μεθοδολογία αυτή.

### **4.3.1. Αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής**

Τα δυο περιστατικά που μπόρεσα μέσα από την αναστοχαστική αυτή διαδικασία να ανασύρω και να ερμηνεύσω, μου έδειξαν ότι η ιστορία μου, ως εκπαιδευτικού που ασχολείται με την ΠΕ, ήταν μια ιστορία χωρίς συνοχή. Έφεραν στην επιφάνεια την ευαλωτότητά μου και μου έδειξαν με τον πιο emphaticό τρόπο πόσο θα ήθελα να είχα αντιδράσει διαφορετικά, ως εκπαιδευτικός που έχει βαθιά αντίληψη της ταυτότητας και της πρακτικής της, ως εκπαιδευτικός ενδυναμωμένη και ισχυρή, που μπορεί να εκφράζει την προσωπική και την επαγγελματική της φωνή.

Οι ιστορίες αυτές με έκαναν να συνειδητοποιήσω επίσης ότι άλλοι άνθρωποι, μέσα και έξω από τον χώρο της εκπαίδευσης, είχαν χτίσει μια εικόνα για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ και τους προσέδιδαν μια ταυτότητα, η οποία όμως δεν ταίριαζε με τις ιστορίες που εγώ τουλάχιστον βίωνα και είχα βιώσει. Η συνομιλία με τον εαυτό μου, με αφορμή αυτές τις ιστορίες, με προκάλεσε να μην αποδεχτώ τους περιορισμούς που μου θέτουν και να δω τη μαθησιακή προοπτική που αναδύεται, ξεκινώντας μια διαδικασία διερεύνησης πάνω ακριβώς στις ευάλωτες πτυχές μου, για να μπορέσω να οδηγηθώ σε διαδρομές ουσιαστικής και αυθεντικής μάθησης (Huber, 2008). Επιλέγοντας να κάνω έρευνα πάνω στις ευάλωτες πτυχές, επέλεξα να δουλέψω πάνω στις εμπειρίες αυτές και να τις αφήσω να δουλέψουν πάνω σε μένα. Επιλέγοντας να μην τις απωθήσω, δεν αποδέχτηκα να προσαρμοστώ και να περιορίσω τον κόσμο και τους ορίζοντές μου. Επέλεξα, ουσιαστικά, με την έρευνα αυτή να δώσω μια ευκαιρία στον εαυτό μου, για να διευρύνω τους ορίζοντές μου ως άτομο, ως ερευνήτρια και ως εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ΠΕ. Επέλεξα, μπαίνοντας στους κόσμους και άλλων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ, να μάθω μέσα από τις δικές τους ιστορίες.

### **4.3.2. Αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας**

Μια σημαντική πτυχή των αιτιολογήσεων που στηρίζουν και κατευθύνουν την έρευνα αυτή, αφορά στην πιθανότητα να φέρει αλλαγές στην πράξη. Οι πρακτικές εφαρμογές στις οποίες μπορεί να συμβάλει, στρέφονται γύρω από δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας συνδέεται με την πρακτική στην έρευνα. Η υλοποίηση της έρευνας αυτής, εφαρμόζοντας την ΑΔΕ, φέρνει μια νέα, φρέσκια ερευνητική πρόταση και εμπλουτίζει μεθοδολογικά την εργαλειοθήκη της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα γενικά, αλλά και ειδικότερα στο πεδίο της ΠΕ. Η έρευνα αυτή εισάγει και συστήνει μια νέα μεθοδολογία, με συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές βάσεις και συγκεκριμένα ερευνητικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά.

Ο δεύτερος άξονας αφορά στη σύνδεση της έρευνας με τις εφαρμοζόμενες και σχεδιαζόμενες πολιτικές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ. Διερευνώντας αφηγηματικά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, εμπλέκουμε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε σημαντικές εμπειρίες αναστοχασμού, πάνω στην ταυτότητά τους και ενδυνάμωσής τους. Ειδικότερα, η συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς σε κοινούς αφηγηματικούς χώρους μπορεί να αξιοποιηθεί, πέρα από την έρευνα ή συμπληρωματικά με αυτή, και ως πρακτική στην κατεύθυνση της ανανέωσης και της βελτίωσης της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ, ως χρήσιμο εργαλείο αναστοχασμού, ενδυνάμωσης και ως διαδικασία ανάπτυξης της αντίληψης της ταυτότητας.

### **4.3.3. Αιτιολόγηση κοινωνικής συμβολής**

Η έρευνα αιτιολογείται ως προς την κοινωνική της συμβολή σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά στη συμβολή που μπορεί να έχει στον ευρύτερο θεωρητικό επιστημονικό διάλογο. Κατ' αρχάς, σε επίπεδο μεθοδολογίας, η έρευνα αυτή με τις οντολογικές και επιστημολογικές της δεσμεύσεις μπορεί να ενημερώσει τον διάλογο γύρω από την ανάγκη ανανέωσης της έρευνας στο πεδίο της ΠΕ, με την υιοθέτηση νέων μεθοδολογιών. Ακόμη, ο σχεσιακός χαρακτήρας της, η σχεσιακή ηθική που απαιτεί και η μετατόπιση της έμφασης που προτείνει προς τη σχεσιακή ερευνητήρια, μπορούν να φέρουν στο επίκεντρο νέες ιδέες, που αφορούν σε μια οπτική για την

έρευνα που θέλει ερευνήτρια και συμμετέχουσες να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν σε μια ισότιμη βάση και να ενδυναμώνονται αμφότερες από την ερευνητική διαδικασία. Σε εννοιολογικό επίπεδο, η έρευνα αυτή μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στον ευρύτερο επιστημονικό διάλογο στο πεδίο της ΠΕ, ανοίγοντας νέους δρόμους κατανόησης και ερμηνείας της ταυτότητας των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ.

Η συμβολή της έρευνας σε εννοιολογικό επίπεδο συνδέεται και με την επίδραση που μπορεί να έχει, σε σχέση με τις εφαρμοζόμενες πολιτικές. Η διερεύνηση των ιστοριών των εκπαιδευτικών, ως πηγή και μέσο ανάδειξης της εμπειρίας τους και της ταυτότητάς τους, μπορεί να ενημερώσει ουσιαστικά και να βελτιώσει δημιουργικά το σχεδιασμό της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους. Γνωρίζοντας καλύτερα τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις ιστορίες τους, θα μπορούσαμε να αντλήσουμε στοιχεία που ενδεχομένως στη συνέχεια να συμβάλλουν σε έναν αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους, με κύριο άξονα την ενδυνάμωσή τους.

Οι αιτιολογήσεις της έρευνας αποτέλεσαν οδηγό, καθ' όλη τη διαδρομή της διερεύνησης. Εξετάστηκαν, εξετάζονται και επανεξετάζονται, συνοδεύοντας τη σκέψη μου ως ερευνήτριας, για να αποτελέσουν, καθώς θα βγαίνω από τη διερεύνηση αυτή, μια σημαντική βάση, πάνω στην οποία θα δομηθούν και οι ιστορίες που θα αρχίσουν να αναδύονται και οι οποίες θα ανοίγουν παράθυρα στο μέλλον για 'μένα ως ερευνήτρια, για την έρευνα στην ΠΕ και για τον θεωρητικό επιστημονικό διάλογο γύρω από την ταυτότητα των εκπαιδευτικών της ΠΕ, για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΠΕ αλλά και για όσους χαράσσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

#### **4.4. Σχισιακή κοινότητα απόκρισης: συνεργατικός σχεδιασμός και ερμηνευτικές συζητήσεις**

Λαμβάνοντας υπόψη την ιδέα των Clandinin & Connelly (2000) για τις *σχεσιακές κοινότητες απόκρισης*, η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου δεν διατήρησε μόνο τυπικό καθοδηγητικό ρόλο στη διαδικασία, αλλά λειτούργησε με βάση αυτή τη λογική,

διατηρώντας ταυτόχρονα ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της διερεύνησης.

Μέσα από επαναλαμβανόμενες συναντήσεις και συζητήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα, ερευνήτρια και επιβλέπουσα καθηγήτρια συνεργαστήκαμε πάνω στο δημιουργικό σχεδιασμό των βημάτων της διερεύνησης, που ξεκίνησε ήδη από την διατύπωση της ερευνητικής απορίας και φτάνει μέχρι τη μορφή και τη σύνθεση των ερευνητικών κειμένων. Οι συζητήσεις μεταξύ των δύο μας προκάλεσαν γόνιμη ανταλλαγή ιδεών και οπτικών, που λειτούργησε ως μια ενορχήστρωση και με οδήγησε στο να μπορέσω να εμβαθύνω στον τρόπο προσέγγισης του υπό μελέτη θέματος, τόσο εννοιολογικά, όσο και μεθοδολογικά. Ειδικότερα, σε σχέση με την ανάλυση, οι συζητήσεις που έλαβαν χώρα, είχαν βαθιά ερμηνευτικό χαρακτήρα, καθώς έχτιζαν πάνω στα διάφορα επίπεδα ερμηνείας μου.

Ένα επίσης ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της λειτουργίας της σχεσιακής κοινότητας απόκρισης αφορά σε συναισθηματικές πτυχές και έχει να κάνει με την ενδυνάμωση και την υποστήριξη της ερευνήτριας. Η συνεργατική αυτή σχέση, που αναπτύχθηκε με κεντρικά στοιχεία το σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση, και με βάση την αρχή του αλληλοσεβασμού, υπήρξε σημαντική πηγή ενέργειας, ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στη μακροχρόνια και απαιτητική διαδικασία της διερεύνησης.



## **5. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ**

## 5.1. Προσδιορίζοντας το πεδίο

*Στην Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας διαπραγματευόμαστε με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες έναν εν εξελίξει σχεσιακό χώρο διερεύνησης, ένα σχεσιακό χώρο που ονομάζουμε 'το πεδίο'.*

(Clandinin 2016, σελ. 45)

Ξεκίνησα με ενδιαφέρον να μπω στους κόσμους άλλων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας που ασχολούνται με την ΠΕ και να διερευνήσω τις εμπειρίες τους, με απώτερο σκοπό να διευρύνω την κατανόησή μου γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με την ταυτότητά τους. Παράλληλα με τη διατύπωση της ερευνητικής απορίας, προέκυψε το ζήτημα του προσδιορισμού του πεδίου της έρευνας. Έπρεπε να δούμε δηλαδή αφενός ποιες θα είναι οι συμμετέχουσες στην έρευνα αυτή, αφετέρου πώς θα διαπραγματευτούμε και θα χτίσουμε έναν εξελισσόμενο σχεσιακό χώρο διερεύνησης μαζί τους.

### 5.1.1. Η επιλογή των εκπαιδευτικών

Στην ποιοτική έρευνα, γενικά, η επιλογή των συμμετεχουσών αφορά σε περιπτώσεις, από τις οποίες η ερευνήτρια πιθανά θα μπορέσει να αντλήσει υλικό για να διευρύνει τις γνώσεις της, σε σχέση με το ζήτημα γύρω από το οποίο στρέφεται η έρευνά της. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Patton (2002), για τις *πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις*. Η δειγματοληψία που στηρίζεται σε αυτή τη στρατηγική, η *σκοπίμη δειγματοληψία* (purposive, purposeful ή judgmental sampling· Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 81), αποτελεί μέθοδο, κατά την οποία ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα θα καθοδηγήσουν την ερευνήτρια στην επιλογή δείγματος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Στην ΑΔΕ, η δειγματοληψία είναι πάντα σκόπιμη. Η ερευνητική απορία είναι αυτή που καθώς διατυπώνεται οδηγεί στην επιλογή των συμμετεχουσών. Στην παρούσα έρευνα, ανάμεσα στις επιμέρους μορφές σκόπιμης δειγματοληψίας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 82-83), αξιοποιήθηκε η στρατηγική που χαρακτηρίζεται ως *δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling)*, σύμφωνα με την οποία το δείγμα επιλέγεται με βάση ένα ή περισσότερα κριτήρια που συνδέονται με το σκοπό της έρευνας και την ερευνητική απορία. Έτσι, έπειτα από μελέτη της ερευνητικής απορίας, καταλήξαμε ότι οι συμμετέχουσες έπρεπε να πληρούν δύο βασικά κριτήρια: αφενός να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφετέρου να είναι χαρακτηριστικό στοιχείο τους η συστηματική ενασχόληση με την ΠΕ.

Καθώς διαμένω μόνιμα σε μια μικρή επαρχιακή πόλη, απέφυγα να εμπλέξω εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην περιοχή μου. Η επιλογή αυτή έγινε με το σκεπτικό ότι, σε μια μικρή πόλη, θα ήταν δύσκολο να διατηρηθεί η ανωνυμία και η διαφύλαξη των στοιχείων των συμμετεχουσών, καθώς η συγκεκριμένη μεθοδολογία απαιτεί εμπλοκή σε βάθος χρόνου και επαναλαμβανόμενες συναντήσεις. Ταυτόχρονα, θα υπήρχε πιο μεγάλη πιθανότητα να θέλουν οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάσουν μια ιδανική εικόνα στην ερευνήτρια, η οποία είναι γνωστή και συνάδελφός τους. Έτσι, θεωρήσαμε σκόπιμο να επιλέξουμε εκπαιδευτικούς από περιοχές της Αττικής που ήταν κοντά, από άποψη απόστασης, αλλά και αρκετά μακριά, από άποψη προσωπικών γνωριμιών. Ύστερα από συνεργασία με έναν από τους συνεργάτες του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μία από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Αττικής, κ. Δ. Γ., προτάθηκε ένας μικρός κατάλογος από ονόματα εκπαιδευτικών με συστηματική εμπλοκή με την ΠΕ, αναγνώριση στην κοινότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, ενεργή παρουσία, σταθερό ενδιαφέρον και συμμετοχή σε επιμορφώσεις στην ΠΕ. Η επιλογή των τεσσάρων εκπαιδευτικών έγινε ύστερα από επικοινωνία μαζί τους και διερεύνηση της διαθεσιμότητάς τους να συμμετέχουν στην έρευνα.

### **5.1.2. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών**

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στην έρευνα ήταν επίσης κάτι που μας απασχόλησε πολύ. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015), στην ποιοτική

έρευνα δεν υπάρχουν ενδεδειγμένα μεγέθη δείγματος στις έρευνες. Ο αριθμός των συμμετεχουσών δεν υπόκειται σε κανόνες, αλλά αποτελεί επιλογή της ερευνήτριας, η οποία σχετίζεται με το σκοπό και το χαρακτήρα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Patton, 2002). Οι έρευνες που αφορούν σε διερεύνηση ενός φαινομένου εις βάθος μπορεί να στηρίζονται σε δείγματα μικρού αριθμού, καθώς δεν επιδιώκουν γενικεύσεις (Patton, 2002), ούτε και αντιπροσωπευτικότητα (Willig, 2013), ώστε να απαιτούν ευρέα δείγματα, τα οποία θα είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά ενός πληθυσμού, για να προβούν σε γενικεύσεις.

Σύμφωνα με τους Devers & Frankel (2000), όταν το θέμα προς διερεύνηση διακρίνεται για την πολύπλοκη φύση του, και όταν τα επίπεδα ανάλυσης είναι πολλαπλά και απαιτητικά, τότε ακόμη και η διερεύνηση μίας περίπτωσης θα μπορούσε να στοιχειοθετείται. Μάλιστα, σημειώνεται (Orrong, 2013) ότι, πολλές φορές, στην ποιοτική έρευνα ένα μεγάλο δείγμα μπορεί να λειτουργήσει με αρνητικό τρόπο για δύο λόγους: αφενός, δεν επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση και ανάλυση που πιθανά θα αποκάλυπτε και θα έφερνε στην επιφάνεια όσα η ερευνήτρια θα ήθελε να μάθει για το θέμα στο οποίο εστιάζει· αφετέρου, η προσωπική επαφή που απαιτούν ορισμένες μορφές ποιοτικής έρευνας και η ανάπτυξη μεγάλου βαθμού εμπιστοσύνης, ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις συμμετέχουσες, απαιτούν σημαντική προσωπική επένδυση και χρόνο, και όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο πιο δύσκολα διαχειρίσιμο γίνεται από την ερευνήτρια, με αποτέλεσμα να γίνονται εκπτώσεις στη σχέση που αναπτύσσεται με τις συμμετέχουσες.

Οι έρευνες που κινούνται στο ποιοτικό παράδειγμα διατηρούν μικρό αριθμό συμμετεχόντων και για έναν ακόμη λόγο, που σχετίζεται με τη διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα συνήθως έχουν μεγάλο όγκο και η επεξεργασία και ανάλυσή τους απαιτούν πόρους, και κυρίως χρόνο, που καθιστούν τα μεγάλα δείγματα μη λειτουργικά και διαχειρίσιμα από την ερευνήτρια (Mason, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, ο αριθμός των τεσσάρων εκπαιδευτικών προέκυψε κατ' αρχάς λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό συμμετεχουσών σε άλλες έρευνες ΑΔΕ που εστιάζουν σε θέματα διερεύνησης της ταυτότητας εκπαιδευτικών (βλ. Tsui, 2007· Cavendish, 2011· Dickinson, 2012· Kayi- Aydar, 2017 και αναλυτικά βλ. ΠΙΝΑΚΑΣ: Παράρτημα 1). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο αριθμός των συμμετεχουσών παραμένει γενικά μικρός στην ΑΔΕ, καθώς οι ερευνητές επιδιώκουν τη διερεύνηση της εμπειρίας σε βάθος. Επίσης, κατά τη διάρκεια των ερευνών ΑΔΕ, συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός κειμένων πεδίου μέσα από μια συνεχιζόμενη διαδικασία

διερεύνησης. Τα ογκώδη αυτά κείμενα πρέπει να μπορέσει να μελετήσει διεξοδικά και να επεξεργαστεί η ερευνήτρια μέσα στο προβλεπόμενο χρονικό πλαίσιο κι έτσι ο αριθμός των συμμετεχόντων πρέπει να είναι μια ρεαλιστική επιλογή. Ο μικρός αριθμός είναι θεμιτή επιλογή σε μια ΑΔΕ και για έναν ακόμη λόγο που σχετίζεται με τη σχέση ερευνήτριας - συμμετεχουσών: το χτίσιμο της σχέσης απαιτεί εμπλοκή επί μακρόν και επαναλαμβανόμενες συναντήσεις, κάτι που δεν θα ήταν πρακτικά διαχειρίσιμο από μία μόνο ερευνήτρια εάν οι συμμετέχουσες ήταν περισσότερες στον αριθμό. Υπάρχουν έρευνες ΑΔΕ που εμπλέκουν μεγαλύτερο αριθμό, όμως αφορούν κατά βάση σε ερευνητικά προγράμματα που διεξάγονται από ομάδες ερευνητριών και όχι από μεμονωμένες ερευνήτριες (βλ. Clandinin et al., 2010· Ye & Edwards, 2017· Gorospe et al., 2018 και αναλυτικά βλ. ΠΙΝΑΚΑΣ: Παράρτημα 2).

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι στην ΑΔΕ δεν εφαρμόζεται η διαδικασία εξέλιξης της δειγματοληψίας μέχρι του σημείου κορεσμού δεδομένων (data saturation). Η διαδικασία αυτή που στηρίζεται στις τέσσερις βασικές αρχές, «όχι νέα δεδομένα, όχι νέα θέματα, όχι νέα κωδικοποίηση και δυνατότητα να επαναληφθεί η έρευνα» (Fuchs & Ness, 2015), δεν συνάδει με τη φιλοσοφία και τις επιστημολογικές αρχές της ΑΔΕ, στην οποία δεν είναι στόχος ο εντοπισμός και η κωδικοποίηση θεμάτων που επαναλαμβάνονται.

Έχοντας καταλήξει, λοιπόν, ότι ο αριθμός των τεσσάρων εκπαιδευτικών στην έρευνα αποτελεί την επιλογή που καλύπτει όλα τα παραπάνω κριτήρια και είναι συμβατή με τη φυσιογνωμία της ΑΔΕ, αλλά και με αντίστοιχες επιλογές σε μεγάλο αριθμό σχετικών ερευνών, επιλέξαμε από τον κατάλογο που είχαμε στη διάθεσή μας δύο (2) γυναίκες, την Πηνελόπη και τη Ζωή, και δύο (2) άνδρες εκπαιδευτικούς, τον Αλέξανδρο και τον Μάριο.

### **5.1.3. Δημιουργώντας τον κοινό χώρο διερεύνησης: Η επιλογή της συνομιλίας**

Μετά τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχουσών και συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τον καθορισμό του αριθμού τους, έπρεπε να προσδιοριστεί ο τρόπος που θα επιλέγαμε να χτίσουμε ένα σχεσιακό χώρο διερεύνησης της εμπειρίας μαζί τους. Στην ΑΔΕ, η διερεύνηση γίνεται με δύο τρόπους. Η μία περίπτωση είναι να ξεκινήσει η ερευνήτρια, ακούγοντας τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες να

αφηγούνται τις ιστορίες τους. Η δεύτερη περίπτωση είναι να *συμ-βιώσει* μαζί τους, καθώς ζουν και αφηγούνται τις ιστορίες τους. Το γεγονός ότι διαμένω μόνιμα εκτός Αττικής, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι είμαι εργαζόμενη με πλήρες ωράριο εργασίας, ήταν ανασταλτικοί παράγοντες στο να υιοθετηθεί η δεύτερη περίπτωση, ή έστω ένας συνδυασμός των δύο. Έτσι, η επιλογή ήταν να ακούσω τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες να αφηγούνται τις ιστορίες τους, μέσα από έναν κύκλο συνομιλιών.

Η *συνομιλία* επιλέχθηκε ως πιο ελεύθερη μορφή ισότιμης επικοινωνίας μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχουσών/ συμμετεχόντων. Οι Connelly & Clandinin (2000) μιλούν για τη συνομιλία ως τρόπο παραγωγής κειμένων πεδίου που χρησιμοποιείται συχνά στις έρευνες ΑΔΕ (Huber, 2008· Clandinin et al., 2010· Murphy, Huber & Clandinin, 2012· Lessard, Caine & Clandinin, 2018). Μάλιστα, οι ίδιοι επισημαίνουν ότι, όταν η ερευνήτρια καταφέρει να χτίσει μια γνήσια σχέση ζεστασιάς με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, τότε είναι πολύ δύσκολο, ακόμη κι αν το επιθυμεί, να μπορέσει να διεξάγει μια τυπική ερευνητική συνέντευξη. Κι αυτό, γιατί η αυθόρμητη και ουσιαστική επαφή μετατρέπει στην πράξη τη συνέντευξη σε συνομιλία.

Η συνομιλία διαφέρει από την ερευνητική συνέντευξη, γιατί δεν περιορίζεται σε ερωταποκρίσεις με προκαθορισμένες ερωτήσεις, είναι περισσότερο αυθόρμητη και αφήνει τόσο την ερευνήτρια, όσο και τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες ελεύθερες/ -ους να εκφραστούν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σε μια ισότιμη βάση, χωρίς περιορισμούς (Connelly & Clandinin, 2000). Περισσότερο προσεγγίζει την ημι-δομημένη συνέντευξη, με την έννοια ότι είναι λιγότερο κατευθυντική από την ερευνητική συνέντευξη (Willig, 2013). Τα ερωτήματα που μπορεί να θέσει η ερευνήτρια στη συνομιλία δεν αποσκοπούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις, αλλά κυρίως στο να αποτελέσουν το έναυσμα για να μοιραστούν οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες τις ιστορίες τους. Η συνομιλία δίνει μεγαλύτερη ευελιξία στην ερευνήτρια και επιτρέπει την προσαρμογή στις ανάγκες και την πορεία της συζήτησης. Δεν αφορά σε μονής κατεύθυνσης έκφραση, με τη μία πλευρά να θέτει μόνο ερωτήματα και την άλλη να αποκρίνεται. Διατηρεί το στοιχείο του αυθορμητισμού και της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με την Clandinin (2016, σελ. 45), οι συνομιλίες *«δημιουργούν ένα χώρο για τις ιστορίες τόσο των συμμετεχουσών, όσο και των ερευνητριών, ένα χώρο να συντεθούν και να ακουστούν.»*

Επιλέξαμε να πραγματοποιηθούν οι συνομιλίες δια ζώσης, για να υπάρχει άμεση επαφή και να δημιουργηθεί μια πιο ζεστή ατμόσφαιρα που θα συνέβαλλε στο χτίσιμο της σχέσης ερευνήτριας και των συμμετεχουσών/ συμμετεχόντων. Ο φυσικός χώρος συνάντησης και πραγματοποίησης των συνομιλιών στο πλαίσιο της συνεργασίας που θέλαμε να χτίσουμε θεωρήσαμε ότι έπρεπε να συναποφασιστεί από την ερευνήτρια και τις συμμετέχουσες/ τους συμμετέχοντες κατά περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψη τις γενικότερες συνθήκες της συνάντησης και τον προσωπικό προγραμματισμό και των δύο πλευρών.

#### 5.1.4. Ο αριθμός και οι θεματικές των συνομιλιών

Κάθε μία συνομιλία στρεφόταν γύρω από μια θεματική. Οι θεματικές επιλέχθηκαν με βάση την ερευνητική απορία και στηρίζονταν στη λογική μιας ολιστικής θεώρησης της ταυτότητάς των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων, ως *ιστορίες με τις οποίες ζει κανείς*. Το βασικό σκεπτικό μας ήταν ότι το γεγονός ότι είναι εκπαιδευτικοί αποτελεί μόνο ένα μέρος της ζωής τους και ότι η ενασχόλησή τους με την ΠΕ και την ΕΑ αποτελεί μόνο ένα μέρος της δουλειάς τους ως εκπαιδευτικών. Με βάση τις θεματικές που επιλέξαμε, προσδιορίσαμε και τον αριθμό των συνομιλιών στις τέσσερις (βλ. Πίνακα 5.1). Η διεξαγωγή των συνομιλιών και ο τρόπος διερεύνησης των θεμάτων αναλύονται σε επόμενη ενότητα.

Συνομιλία 1 <sup>η</sup>	Συνομιλία 2 <sup>η</sup>	Συνομιλία 3 <sup>η</sup>	Συνομιλία 4 <sup>η</sup>
<p>Α΄ μέρος: Η προσωπική τους ιστορία ζωής</p> <p>Β΄ μέρος: Η εμπλοκή τους με την ΠΕ</p>	<p>Η ιστορία τους στην ΠΕ</p>	<p>Η ιστορία ενός προγράμματος ΠΕ που ξεχωρίζουν στη διαδρομή τους</p>	<p>Ανασύσταση της ιστορίας τους</p>

Ελεύθερος αναστοχασμός αυτοβιογραφικών στοιχείων & περιγραφή της σχέσης/ εμπλοκής τους με την ΠΕ	Αναστοχασμός στην διαδρομή τους στην ΠΕ με βάση σχεδιάγραμμα- χρονικό που είχε μισο-συμπληρωθεί με στοιχεία που άντλησε η ερευνήτρια από την πρώτη συνομιλία	Ελεύθερος αναστοχασμός της πορείας υλοποίησης του προγράμματος ΠΕ	Επιστροφή και αναστοχασμός πάνω σε σημεία της ιστορίας τους, τα οποία η ερευνήτρια επέλεξε με κριτήριο το ότι μπορούν να φωτίσουν την ερευνητική απορία
--	---	--	---

**Πίνακας 5.1** Οι θεματικές των συνομιλιών.

## 5.2. Μπαίνοντας στο πεδίο

*Η είσοδος στο 'πεδίο' ξεκινάει με μια διαπραγμάτευση.  
Η ερευνήτρια θα πρέπει να διαπραγματευτεί την είσοδό της στη  
ζωή των συμμετεχουσών, να εξηγήσει τόσο ποια είναι η ίδια,  
όσο και να εξηγήσει τι κάνει στην έρευνά της.*  
(Connelly & Clandinin, 2000)

### 5.2.1. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Στην πρώτη επικοινωνία με τις/ τους εκπαιδευτικούς, παρουσίασα σε πολύ αδρές γραμμές το πλαίσιο της έρευνας και κανονίσαμε μια πρώτη δια ζώσης συνάντηση γνωριμίας, για να συζητήσουμε την προοπτική της συμμετοχής τους στην έρευνα και να προσδιοριστούν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.



Σύμφωνα με τη Willig (2013), η δεοντολογία ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των συμμετεχουσών από την ερευνήτρια είναι σημαντική παράμετρος σε όλα τα είδη έρευνας, τόσο στις ποσοτικές, όσο και στις ποιοτικές. Η *ενήμερη συγκατάθεση, η μη εξαπάτηση, το δικαίωμα αποχώρησης, η ενημέρωση και η εμπιστευτικότητα* είναι μερικά από τα βασικά σημεία δεοντολογίας που οφείλει να τηρεί κάθε ερευνήτρια, σύμφωνα με τους Elmes et al. (1995)<sup>50</sup>. Στις έρευνες ποιοτικής μεθοδολογίας, όμως, τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας είναι αρκετά πιο πολύπλοκα από μια ποσοτική έρευνα και αγγίζουν πολλές διαφορετικές πτυχές της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις συμμετέχουσες, καθώς η αλληλεπίδραση επηρεάζει και τις δύο πλευρές σε πολλαπλά επίπεδα (Willig, 2013).

Στην ΑΔΕ όμως, όπως αναλύθηκε στην παρουσίαση της μεθοδολογίας αυτής, τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας αποτελούν κεντρικό στοιχείο και σημείο εστίασης για τους εμπνευστές της. Δεν περιορίζονται στη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχουσών και την προστασία τους κατά την ερευνητική διαδικασία από οτιδήποτε θα μπορούσε να είναι προσβλητικό ή ασεβές απέναντί τους. Η σχεσιακή ηθική στην οποία στηρίζεται και την οποία προωθεί η ΑΔΕ, απαιτεί από την ερευνήτρια να επιδιώξει μια διαφορετική, ισότιμη σχέση συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και σεβασμού με τις συμμετέχουσες. Η σχέση αυτή θα στηρίζεται στο χτίσιμο μιας αυθεντικής και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους, με απώτερο στόχο έναν δημιουργικό και γόνιμο διάλογο και έναν αναστοχασμό που θα βοηθήσει στη βελτίωση, στην ανάπτυξη και την ενδυνάμωση και των δύο πλευρών.

Έτσι, στην πρώτη αυτή συνάντηση γνωριμίας, βασικό μέλημα ήταν να θέσω τις βάσεις για το χτίσιμο μιας ισότιμης και αυθεντικής σχέσης. Για τον σκοπό αυτόν, θέλησα να ενημερώσω με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια και ειλικρίνεια τους εκπαιδευτικούς τι σημαίνει ΑΔΕ, τι σημαίνει η δική τους εμπλοκή και τι χρόνος απαιτείται από τους ίδιους να αφιερώσουν για τη διερεύνηση. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό για 'μένα ήταν να γνωρίσουν το πού εστιάζει η έρευνα και τι μελετά, τουλάχιστον όπως ήταν διαμορφωμένη η ερευνητική απορία μέχρι εκείνο το σημείο. Αισθανόμουν ότι σ' εκείνη τη συνάντηση όφειλα να κάνω πρώτα ένα άνοιγμα δικό μου. Η συνάντηση αυτή ήταν μια πρόσκληση για να μπουν στον κόσμο μου, τον κόσμο της εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολείται κι αυτή με την

---

<sup>50</sup> Όπως παρατίθεται από Willig (2013, σελ. 85).

ΠΕ, αλλά και της ερευνήτριας που θέλει να διερευνήσει την εμπειρία εκπαιδευτικών που επίσης ασχολούνται με την ΠΕ.

Πήγα στις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες με τη διπλή αυτή ιδιότητα και προσπάθησα να τις/ τους βάλω στον κόσμο μου, γιατί ήθελα να αισθανθούν ότι δεν είμαι μια ερευνήτρια σε απόσταση, μια ερευνήτρια *αντικειμενική*, που βρίσκεται έξω από αυτό που μελετάει. Ήθελα να γνωρίζουν ότι είμαι κι εγώ δική τους και ότι βάζω τις ιστορίες μου πλάι στις δικές τους. Η πρόσκληση όμως αυτή στην πραγματικότητα ήταν διπλής κατεύθυνσης. Προσκαλώντας τους και ζητώντας τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ζητούσα στην ουσία να με προσκαλέσουν στους δικούς τους κόσμους, για να ταξιδέψω μαζί τους στις εμπειρίες τους. Οι έντονες και ενδιαφέρουσες συζητήσεις που ξεκίνησαν στην ίδια αυτή πρώτη συνάντηση με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, μου έδωσαν το θάρρος να ελπίζω ότι το πρώτο βήμα για το χτίσιμο της σχέσης είχε πραγματοποιηθεί.

### **5.2.2. Το έντυπο γραπτής συναίνεσης**

Πριν την πρώτη αυτή συνάντηση γνωριμίας, είχαμε ετοιμάσει από κοινού με την επιβλέπουσά μου και το γραπτό έντυπο συναίνεσης (βλ. ΕΝΤΥΠΟ ΓΡΑΠΤΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ: Παράρτημα 3), που αποτέλεσε και την έκφραση του τυπικού μέρους των ηθικών υποχρεώσεων μου προς το πρόσωπό τους. Τα βασικά σημεία που επιλέξαμε να περιλαμβάνει το έντυπο συναίνεσης αφορούσαν:

- την εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα,
- το ότι έχουν ενημερωθεί για τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας και διατηρούν κάθε δικαίωμα να αποσυρθούν από τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή,
- το ότι διατηρούν το δικαίωμα να μη συνεχίσουν τη συνομιλία ή να μην απαντούν εάν δεν επιθυμούν,
- το ότι έχουν ενημερωθεί για τη μαγνητοφώνηση των συνομιλιών και δίνουν την άδειά τους,
- το ότι έχουν ενημερωθεί για τη διαφύλαξη των προσωπικών τους στοιχείων και της ανωνυμίας τους,

- το ότι δίνουν άδεια για την χρήση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων των συνομιλιών για ακαδημαϊκούς σκοπούς για δέκα (10) έτη και μετά συναινούν στην καταστροφή τους από την ερευνήτρια.

Αφού οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες το διάβασαν προσεκτικά, υπογράψαμε το έντυπο και οι δύο σε κάθε περίπτωση. Αφού ολοκληρώθηκαν οι πρώτες αυτές διαπραγματεύσεις, είχε δημιουργηθεί η πρώτη βάση για το χτίσιμο της σχέσης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχουσών/ συμμετεχόντων, όπως απαιτεί η σχεσιακή ηθική της ΑΔΕ, και είχε ουσιαστικά προσδιοριστεί και συμφωνηθεί ο κοινός χώρος που θα μοιραζόμασταν για τη διερεύνηση της εμπειρίας. Οι κόσμοι μας, οι εμπειρίες μας, οι ιστορίες μας, είχαν πια διασταυρωθεί στο πλαίσιο μιας νέας εμπειρίας για όλες τις εμπλεκόμενες και όλους τους εμπλεκόμενους.

### 5.3. Στο πεδίο

*Καθώς βρίσκεται 'εν τω μέσω' εξελισσόμενων εμπειριών, ιστοριών και των διαστάσεων τους η ερευνήτρια αντιλαμβάνεται ότι η διερεύνηση 'στο πεδίο' σημαίνει ότι μπαίνει μέσα στο ποτάμι της εμπειρίας, εκεί που ξεδιπλώνονται οι ζωές.*

(Clandinin, 2016)

Μετά την πρώτη διαπραγμάτευση με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες είχα μπει πια στο πεδίο και ευρισκόμενη *εν τω μέσω*, στη συμβολή όλων των διαστάσεων του τρισδιάστατου χώρου, προσπάθησα να εξετάσω ταυτόχρονα στοιχεία προς όλες τις κατευθύνσεις. Ξεκινούσα μια νέα ιστορία με τη διερεύνηση αυτή, η οποία θα έφερνε μπροστά εμπειρίες, αφηγήματα και ζωές που βρίσκονταν ήδη σε κίνηση και που θα συνέχιζαν να προχωρούν μετά τη διερεύνηση.

### 5.3.1. Οι συνομιλίες

Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε μέσα από τις τέσσερις συνομιλίες με κάθε συμμετέχουσα και κάθε συμμετέχοντα. Όλες οι συνομιλίες μαγνητοφωνήθηκαν, έτσι ώστε να μπορέσω να παρακολουθήσω αναπόσπαστη την πορεία της κάθε μίας και ταυτόχρονα να νιώθω την ασφάλεια ότι θα διατηρηθούν η ζωντάνια της ατμόσφαιρας και οι λεπτομέρειες αναλλοίωτες. Όπως επισημαίνουν και οι Connolly & Clandinin (2000, σελ. 109), «το μαγνητόφωνο ελευθερώνει την ερευνήτρια να συμμετέχει στη συνομιλία». Επιλέξαμε, επίσης, να μην κρατήσω σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συνομιλιών. Η επιλογή αυτή έγινε έτσι ώστε να αποφύγουμε να αισθανθούν αμήχανα οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες και να διατηρήσει η συνομιλία τη φυσικότητά της. Μικρές σημειώσεις κρατήθηκαν μόνο σε περιπτώσεις που έκρινα ότι είναι απαραίτητη μια μικρή σημείωση, για υπενθύμιση ενός σημείου προς διευκρίνιση. Εξαιρεση αποτελεί η δεύτερη συνομιλία, όπου ακολουθήθηκε συγκεκριμένη τεχνική και συμπληρώθηκε σε συνεργασία με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες ένα *σχεδιάγραμμα - χρονικό*. Κατά τις συνομιλίες, πρέπει να σημειωθεί ότι είχα πάντα στο μυαλό μου τον τρισδιάστατο χώρο της ΑΔΕ και επιδίωξα να κινούνται και να εξελίσσονται οι συζητήσεις στις διαστάσεις της χρονικότητας, της κοινωνικότητας και της τοπικότητας, έτσι ώστε να μπορέσω να διαμορφώσω μια συνολική αντίληψη της εμπειρίας.

Ένα σημείο που μας απασχόλησε, επίσης, κατά τον σχεδιασμό των συνομιλιών ήταν το ενδεχόμενο να ολοκληρώσουν πολύ γρήγορα την αφήγησή τους οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες ή να αφήσουν πολλά κενά σημεία στον τρισδιάστατο χώρο. Έτσι, επιλέξαμε να χειριστώ το ενδεχόμενο αυτό με συμπληρωματικές ερωτήσεις που θα τις/ τους βοηθούσαν να ξεδιπλώσουν την αφήγησή τους. Οι ερωτήσεις αυτές δεν ήταν προκαθορισμένες, αλλά θα γίνονταν από εμένα αυθόρμητα και θα στηρίζονταν στην τεχνική «*Σχήμα δύο προτάσεων*» (*Two sentence format technique*<sup>51</sup> - Kim, 2015).

---

<sup>51</sup> Σύμφωνα με την τεχνική 'Two sentence format' (Kim, 2015), η διακοπή της αφήγησης από τις συμμετέχουσες αντιμετωπίζεται από την ερευνήτρια με συμπληρωματικές ερωτήσεις που μπορεί να έχουν την παρακάτω μορφή: *Μου μίλησες προηγουμένως για... Τι έγινε στη συνέχεια; Αναφέρθηκες πριν σε... Μπορείς να θυμηθείς κάποια σημαντικά περιστατικά για σένα από εκείνα τα χρόνια; Μπορείς να θυμηθείς κάποια σημαντικά πρόσωπα για σένα από εκείνα τα χρόνια; Μου μίλησες προηγουμένως για... Τι έγινε στη συνέχεια; Αναφέρθηκες προηγουμένως σε... Μπορείς να μου διηγηθείς τη διαδικασία αυτή/ το περιστατικό αυτό; Πώς σε έκανε να αισθανθείς; Αναφέρθηκες πριν σε... Μπορείς να θυμηθείς κάποια*

Η διάρκεια των συνομιλιών δεν ήταν προκαθορισμένη και άφησα να εξελιχθεί αβίαστα σε κάθε περίπτωση. Όπως εξελίχθηκε η διαδικασία, όλες οι συνομιλίες, διήρκεσαν περίπου μία ώρα. Παρακάτω αναλύεται το σκεπτικό, με βάση το οποίο προγραμματίστηκαν και υλοποιήθηκαν οι συνομιλίες με τους συμμετέχοντες.

### **5.3.2. Η πρώτη συνομιλία: Αυτοβιογραφικά στοιχεία & σχέση/ εμπλοκή με την ΠΕ**

Η πρώτη συνομιλία στόχευε σε μια γνωριμία με κάθε μια από τις περιπτώσεις των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων. Αυτή κινήθηκε σε δύο κεντρικές θεματικές: α) αυτοβιογραφικά στοιχεία και β) σχέση/ εμπλοκή με την ΠΕ. Ουσιαστικά, θέλαμε να έχουμε μια εικόνα για τη διαδρομή των συμμετεχόντων μέχρι σήμερα ως ατόμων, ως εκπαιδευτικών και, πιο συγκεκριμένα, ως εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ.

Αναφορικά με το πρώτο αυτοβιογραφικό μέρος, με το τέλος της συνομιλίας θέλαμε να έχουμε μια εικόνα σχετικά με τα παρακάτω: οικογενειακό πλαίσιο των παιδικών χρόνων, σχολικά χρόνια, φοιτητικά χρόνια (επιλογή επαγγελματικού προσανατολισμού), οικογενειακό πλαίσιο της ενήλικης ζωής και επαγγελματική ζωή. Για τον σκοπό αυτόν, τους κάλεσα να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να αφηγηθούν τη μέχρι σήμερα διαδρομή τους μέσα από τις εμπειρίες τους, με έναυσμα την παρακάτω εισαγωγή:

*«Θέλω να σε γνωρίσω καλύτερα σαν άνθρωπο και σαν εκπαιδευτικό. Έτσι, θα ήθελα να μου μιλήσεις για τη διαδρομή σου, από την αρχή μέχρι σήμερα. Ας ξεκινήσουμε από πολύ πίσω... δεν θα σε διακόψω... ζεδίπλωσε εσύ το νήμα με το δικό σου τρόπο και το δικό σου ρυθμό... Πού γεννιέσαι;»*

Στην περίπτωση που οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες εμφανίζονταν διστακτικοί ως προς το αυτοβιογραφικό αυτό κομμάτι ή/ και εξέφραζαν άρνηση, είχαμε επιλέξει να το χειριστώ με την εξής εξήγηση:

---

*σημαντικά περιστατικά για σένα από εκείνα τα χρόνια; Μπορείς να θυμηθείς κάποια σημαντικά πρόσωπα για σένα από εκείνα τα χρόνια;*

*«Καθώς η έρευνα εστιάζει στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών, είναι σημαντική η γνωριμία με κάθε συμμετέχουσα και κάθε συμμετέχοντα, με κάθε ξεχωριστή περίπτωση και σαν εκπαιδευτικό, αλλά και σαν άτομο γενικότερα... Επίλεξε εσύ ελεύθερα τι θέλεις να μοιραστείς μαζί μου από την προσωπική διαδρομή σου».*

Αναφορικά με το δεύτερο μέρος που εστιάζει στη σχέση/ εμπλοκή τους με την ΠΕ, με το τέλος της συνομιλίας θέλαμε να έχουμε μια εικόνα για τα παρακάτω σημεία:

- πρώτη επαφή/ γνωριμία με την ΠΕ
- σημαντικοί σταθμοί στην πορεία αυτή
- σημαντικοί άνθρωποι στην πορεία αυτή,
- λόγοι που τους οδήγησαν να ξεχωρίσουν την ΠΕ και να ασχοληθούν με αυτήν.

Στο δεύτερο μέρος που αφορά τη σχέση/ εμπλοκή τους με την ΠΕ, κάλεσα τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να αφηγηθούν τη μέχρι σήμερα διαδρομή τους μέσα από τις εμπειρίες τους, με έναυσμα την παρακάτω εισαγωγή:

*«Και τώρα θα ήθελα να μου μιλήσεις για τη σχέση σου με την ΠΕ από την αρχή μέχρι σήμερα. Από πού ξεκινάει...;»*

Ο χώρος της συνάντησης για την πρώτη αυτή συνομιλία, έπειτα από συνεννόηση με κάθε συμμετέχουσα και κάθε συμμετέχοντα, αποφασίστηκε να είναι δημόσιος και συγκεκριμένα επιλέξαμε να γίνουν οι συναντήσεις σε café. Η Πηνελόπη αποτέλεσε εξαίρεση και με κάλεσε στο σπίτι της. Η πρώτη συνάντηση γνωριμίας μας με τη συγκεκριμένη συμμετέχουσα είχε γίνει σε ένα πολύβουο café, κι αυτό μας είχε ενοχλήσει και τις δύο. Έτσι, μετά από δική της πρωτοβουλία και πρόταση, αποφασίσαμε να την επισκεφθώ στο σπίτι της.

### **5.3.3. Η δεύτερη συνομιλία: *Η ιστορία τους με την ΠΕ***

Η δεύτερη συνομιλία στόχευε στην επιστροφή στην ιστορία κάθε συμμετέχοντα στην ΠΕ και την ανασύστασή της. Για τη δεύτερη αυτή συνομιλία, επιλέξαμε να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική του σχεδιαγράμματος-χρονικού (annal strategy' Clandinin, 2016). Για τη δημιουργία του από την ερευνήτρια, ήταν απαραίτητο να

απομαγνητοφωνηθούν και να μελετηθούν οι πρώτες συνομιλίες με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες.

Η απόφαση για άμεση απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών έφερε στην προσοχή μας και το ζήτημα της μετεγγραφής. Σύμφωνα με τη Willig (2013, σελ. 99), η μετεγγραφή συνεντεύξεων μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας και με το τι ακριβώς ενδιαφέρει την ερευνήτρια. Εάν για την ερευνήτρια είναι σημαντικό να αποτυπώσει κάθε λεπτομέρεια της αλληλεπίδρασης και του τρόπου εκφοράς του λόγου των συμμετεχουσών, θα επιλέξει μετεγγραφή με πλήρη καταγραφή, με τη χρήση συμβόλων που θα αποδίδουν με ακρίβεια το καθετί. Εάν, από την άλλη, η ερευνήτρια εστιάζει στο περιεχόμενο των λεγομένων, δεν είναι απαραίτητο να καταγράφει με λεπτομέρεια μη λεκτικά χαρακτηριστικά και μπορεί να μετεγγράφει μόνο τα λεγόμενα. Στην παρούσα διερεύνηση, η μετεγγραφή των συνομιλιών επιλέξαμε να γίνει χωρίς τη χρήση συμβόλων μη λεκτικών χαρακτηριστικών, γιατί στην ΑΔΕ δεν δίνεται έμφαση στο κομμάτι αυτό, αλλά στο περιεχόμενο των λεγομένων και στη γενική αίσθηση που έχει αποτυπώσει η ερευνήτρια συνολικά στα κείμενα πεδίου.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, δημιούργησα ένα σχεδιάγραμμα-χρονικό για κάθε συμμετέχουσα και κάθε συμμετέχοντα, με βάση τα στοιχεία που είχα αντλήσει από τα όσα μοιράστηκαν μαζί μου στην πρώτη συνομιλία μας. Το σχεδιάγραμμα-χρονικό είχε ως στόχο να αποτυπώσει τη διαδρομή τους στην ΠΕ, αλλά και οτιδήποτε άλλο από την προσωπική τους ιστορία συνδέουν με το ενδιαφέρον τους και την εμπλοκή τους με τον χώρο αυτό. Ξεκίνησα τη συνομιλία με την παρουσίαση του σχεδιαγράμματος μισο-συμπληρωμένου από εμένα και, αφού το διαβάσαμε μαζί, τους εξήγησα ότι δεν ήταν κάτι έτοιμο, αλλά μπορούσαν ελεύθερα να σβήσουν, να γράψουν, να συμπληρώσουν ό,τι νομίζουν. Άρχισαν έτσι να συμπληρώνουν νέα στοιχεία, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις να διορθώνουν στοιχεία που μου είπαν ότι δεν είχα αντιληφθεί σωστά (βλ. ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ 2<sup>ης</sup> ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΣ: Παράρτημα 4). Ο Αλέξανδρος και η Πηνελόπη δεν θέλησαν να γράψουν στο σχεδιάγραμμα και μου ζήτησαν να γράφω εγώ. Η Ζωή θέλησε να γράψω εγώ, αλλά σε ορισμένα σημεία έγραψε και η ίδια. Ο Μάριος θέλησε μόνος του να γράψει ο ίδιος.

Ο χώρος της συνάντησης για τη δεύτερη συνομιλία δεν άλλαξε από την πρώτη φορά. Με τον Αλέξανδρο και τη Ζωή συναντηθήκαμε στο ίδιο café που είχαμε βρεθεί και την προηγούμενη φορά. Με τον Μάριο συναντηθήκαμε σε ένα άλλο café, πιο

κοντά στο σπίτι του αυτή τη φορά, λόγω του περιορισμένου χρόνου που μπορούσε να διαθέσει. Η Πηνελόπη με κάλεσε και πάλι στο σπίτι της.

#### **5.3.4. Η τρίτη συνομιλία: Η ιστορία ενός προγράμματος ΠΕ στη διαδρομή τους που ξεχωρίζουν**

Με την τρίτη συνομιλία, επιδιώξαμε να μάθουμε περισσότερα για την πρακτική των εκπαιδευτικών στην ΠΕ και για το σκοπό αυτό τους ζήτησα να μοιραστούν μαζί μου την ιστορία ενός προγράμματος ΠΕ το οποίο ξεχωρίζουν οι ίδιοι στη διαδρομή τους. Θέλαμε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να αφηγηθούν μέσα από όλες τις εμπειρίες τους στην ΠΕ την ιστορία του προγράμματος που έχει ιδιαίτερη θέση γι' αυτούς και να αναστοχαστούν πώς δούλεψαν με τα παιδιά, τι δυσκολίες αντιμετώπισαν, ποια ήταν τα δυνατά του σημεία κλπ. Έτσι, άρχισα τη συνομιλία με την παρακάτω εισαγωγή:

*«Θα ήθελα μέσα απ' όλη την ιστορία σου, σαν εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ΠΕ, να μου να μου αφηγηθείς την ιστορία ενός από τα προγράμματα που έχεις υλοποιήσει. Την ιστορία ενός προγράμματος που για κάποιο λόγο το επιλέγεις ξεχωριστά απ' όλα όσα έχεις κάνει».*

Ο χώρος της συνάντησης δεν διαφοροποιήθηκε σ' αυτή τη συνομιλία. Με τον Αλέξανδρο, τη Ζωή και τον Μάριο συναντηθήκαμε και πάλι σε café. Με την Πηνελόπη συναντηθήκαμε και πάλι στο σπίτι της.

#### **5.3.5 Η τέταρτη συνομιλία: Ανασύσταση της ιστορίας τους**

Η τέταρτη και τελευταία συνομιλία ήταν η πιο απαιτητική, από άποψη προετοιμασίας. Μέσα από αυτήν, επιδιώξα να ανασυστήσω την ιστορία της κάθε συμμετέχουσας και του κάθε συμμετέχοντα. Πριν τη συνομιλία, έπρεπε να απομαγνητοφωνηθούν και οι τρεις προηγούμενες και να γίνει μια πρώτη ανάλυσή τους, πάντα διερευνώντας μέσα στον τρισδιάστατο χώρο, έτσι ώστε να εντοπίσω



σημεία τα οποία ένιωθα ότι δεν είχα αντιληφθεί καλά ή/ και στα οποία ήθελα να εμβαθύνουμε. Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε με πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνομιλιών.

Ξεκίνησα με την περίπτωση του Αλέξανδρου. Καθώς διάβαζα και ξαναδιάβαζα τα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων, άρχισα να ταξινομώ σημεία της συνομιλίας σε ορισμένα θέματα που αναδύονταν και τα οποία συνέδεα με την ερευνητική απορία, όπως ήταν διατυπωμένη στην αρχική της μορφή. Τα θέματα αυτά τα αντιστοίχισα με συγκεκριμένα χρώματα και προέκυψε ο «Πίνακας αρχικής ταξινόμησης με σύνδεση χρωμάτων-θεμάτων» (βλ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΩΝ: *Παράρτημα 5*), τον οποίο χρησιμοποίησα για να επεξεργαστώ και να οργανώσω στο μυαλό μου τις συνομιλίες μας.

Στη συνέχεια, ακολούθησε δεύτερος γύρος αναγνώσεων των απομαγνητοφωνημένων συνομιλιών. Καθώς προχωρούσα, επεξεργάστηκα τις τρεις από αυτές, δημιουργώντας για κάθε μία τον «Πίνακα ταξινόμησης των απομαγνητοφωνημένων κειμένων» με τρεις στήλες (βλ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΩΝ: Παράρτημα 5). Στην πρώτη στήλη, καταχώρισα τα κείμενα των συνομιλιών, τα οποία χρωμάτισα με βάση τον παραπάνω πίνακα, στη δεύτερη, σημείωνα τα αντίστοιχα θέματα που συνδέονταν με τα χρώματα και στην τρίτη στήλη έκανα σχόλια και κρατούσα σημειώσεις. Η πρώτη αυτή, σε αδρές γραμμές, επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων κειμένων των συνομιλιών αποτέλεσε ένα πρώτο σημαντικό βήμα εξοικείωσης με τα βασικότερα από τα κείμενα πεδίου, έτσι ώστε να διαμορφώσω στο κυρίως μέρος της ανάλυσης την αφηγηματική μου κωδικοποίηση.

Μετά την επεξεργασία αυτή, εντόπισα τα σημεία στα οποία ένιωθα ότι υπήρχε κάποια ένταση ή ότι είχα κάποια κενά: σημεία στα οποία ήθελα να συνεχίσουμε τη συνομιλία και να εμβαθύνουμε. Ετοίμασα έναν τρίτο πίνακα, τον «Πίνακα- πλάνο της τέταρτης συνομιλίας» (βλ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΩΝ: *Παράρτημα 5*), ο οποίος λειτούργησε σαν πλάνο και με βοήθησε να οργανώσω τη συνομιλία με τον Αλέξανδρο, έτσι ώστε να επιστρέψουμε σε κομμάτια της ιστορίας του και να τα διερευνήσουμε περαιτέρω. Ο πίνακας αυτός είχε δύο στήλες. Στη μία καταχωρούσα το απόσπασμα από το κείμενο της συνομιλίας που μου είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση, γιατί θεωρούσα ότι μπορεί να ρίξει φως σε πτυχές της ερευνητικής απορίας, και ιδιαίτερα στο πώς συνδέεται το τρίπτυχο *εμπειρία- ταυτότητα-πρακτική*. Στην άλλη, κατέγραφα τη σχετική ερώτηση που θα λειτουργούσε

ως έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση. Η τέταρτη και τελευταία συνομιλία ξεκίνησε με την εξής εισαγωγή:

*«Προσπαθώ να ανασυστήσω την ιστορία σου από την αρχή και θα ήθελα να πάμε λίγο πίσω πάλι σε κομμάτια της ιστορίας σου».*

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για όλες τις συμμετέχουσες και όλους τους συμμετέχοντες. Η επεξεργασία και διερεύνηση που απαιτούνταν από την πλευρά μου ήταν αρκετά χρονοβόρα, έτσι οι τελευταίες συνομιλίες απείχαν χρονικά από τις τρεις πρώτες, από ένα μήνα για την πρώτη περίπτωση μέχρι και οκτώ μήνες για την τελευταία. Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, φρόντιζα να κρατάω ενήμερες/ -ους τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες για τη διαδικασία που ακολουθούσα, ως μέρος των ηθικών υποχρεώσεών μου απέναντί τους, έτσι ώστε να μην θεωρήσουν ότι έχω παραμελήσει την έρευνα ή ότι έχω αδιαφορήσει γι' αυτές/ -ούς.

Με τον Αλέξανδρο και τη Ζωή, οι τελευταίες συνομιλίες έγιναν, όπως πάντα, διά ζώσης στα ίδια café που συναντιόμαστε πάντα. Με τον Μάριο και την Πηνελόπη δεν κατέστη δυνατό να συναντηθούμε από κοντά κι έτσι αποφασίσαμε από κοινού να κάνουμε την τέταρτη συνομιλία μέσω τηλεδιάσκεψης. Η σχέση μεταξύ μας είχε ήδη χτιστεί και η εξ αποστάσεως συνάντηση δεν φάνηκε να επηρέασε σημαντικά την εξέλιξη της συνομιλίας μαζί τους. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η εμπειρία της συνομιλίας μέσω τηλεδιάσκεψης με έκανε να αισθανθώ ότι ένα κομμάτι της αυθεντικής και ζεστής επικοινωνίας που είχαμε κατά τις δια ζώσης συναντήσεις πιθανά να χάθηκε.

## 5.4. Τα κείμενα πεδίου

*Η ανοιχτότητα της εμπειρίας δεν επιτρέπει να μιλάμε για δεδομένα και να ισχυριζόμαστε βεβαιότητες. Ποτέ δεν μπορείς να τα βλέπεις όλα, ποτέ δεν μπορείς να τα γνωρίζεις όλα, να τα αντιλαμβάνεσαι όλα, να τα κατανοείς όλα. Αλλά ακόμη κι αν τα βλέπεις ή τα γνωρίζεις όλα, η εικόνα συνεχώς αλλάζει.*

(Connely & Clandinin, 2000· Xu & Connelly, 2010)

Στην ΑΔΕ, δεν υπάρχουν συνταγές ως προς τα είδη κειμένων πεδίου που θα επιλέξει η ερευνήτρια (Connely & Clandinin, 2000). Αποτελούν καθαρά μέρος των ερευνητικών επιλογών με βάση τις ανάγκες της διερεύνησης και εξυπηρετούν την ερευνητική απορία. Στη δική μας περίπτωση, ορισμένα από τα κείμενα πεδίου ήταν μέρος του σχεδιασμού της έρευνας, ενώ άλλα προέκυψαν στην πορεία ως επιλογές, καθώς προχωρούσε η διαδικασία της διερεύνησης. Επιλεγμένα κείμενα πεδίου παρουσιάζονται στο παράρτημα (ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΕΔΙΟΥ: **Παράρτημα 6**), ως απαραίτητα συμπληρωματικά στοιχεία, ώστε αφενός να έχει ο αναγνώστης μια «από μέσα» ματιά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε στο πεδίο, αφετέρου να αντιληφθεί το είδος και τη σημασία της σχέσης που χτίστηκε με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες.

Μέσα στις καταγραφές των κειμένων πεδίου που επιλέξαμε να συγκεντρωθούν κατά τη διερεύνηση, αποτυπώνεται τόσο η εμπειρία των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων στην έρευνα, όσο και της ερευνήτριας. Πρόκειται για κατασκευές που βρήκαν τόπο να *συν-τεθούν* και να *συν-δημιουργηθούν*, μέσα στον κοινό χώρο που μοιραστήκαμε οι εμπλεκόμενοι, και ως σύνολο αποτελούν μια αντανάκλαση της κοινής αυτής εμπειρίας μας. Καθένα είδος κειμένων πεδίου έχει ξεχωριστή σημασία, πλούτο και πρόσθετη αξία για τη διερεύνηση, καθώς φωτίζει διαφορετικές πτυχές της εμπειρίας των εμπλεκόμενων σε αυτήν.

### **5.4.1. Είδη κειμένων πεδίου που συλλέχθηκαν κατά τη διερεύνηση**

#### **Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνομιλιών**

Βασική πηγή της διερεύνησης της εμπειρίας αποτέλεσαν τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες. Πρόκειται για τέσσερα κείμενα για κάθε περίπτωση, ισάριθμα με τον αριθμό των συνομιλιών που είχα μαζί τους. Αυτά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι τα πιο αντικειμενικά από τα κείμενα πεδίου, καθώς αποδίδουν αυτολεξεί τις συνομιλίες. όμως, ταυτόχρονα δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι είναι και ερμηνευτικά, καθώς, ιδιαίτερα στη δεύτερη (βλ. σχεδιάγραμμα-χρονικό) και την τέταρτη συνομιλία (βλ. πίνακα-πλάνο 4<sup>ης</sup> συνομιλίας), η διαδικασία καθοδηγήθηκε από τις ερμηνευτικές καταγραφές της ερευνήτριας, που βασίστηκαν στις προηγούμενες συνομιλίες με τους συμμετέχοντες. Όπως ήδη αναφέραμε, τα κείμενα αυτά προέκυψαν από μια ελεύθερη μετεγγραφή από την ερευνήτρια, κατά την οποία δόθηκε έμφαση στην αποτύπωση του περιεχομένου και δεν καταγράφηκαν άλλα εξωλεκτικά στοιχεία.

#### **Οι καταγραφές πεδίου**

Σημαντικά κείμενα στην πορεία εξέλιξης του σχεδιασμού, όσο και στη διαδικασία της διερεύνησης, υπήρξαν οι *καταγραφές πεδίου*. Πρόκειται για καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια αμέσως μετά από συναντήσεις ή συνομιλίες με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες και στόχο είχαν να διατηρήσουν ζωντανή τη μνήμη από τα περιστατικά αυτά, καταγράφοντας τα βασικά σημεία τους. Είναι κείμενα σε ελεύθερη μορφή, που αυθόρμητα η ερευνήτρια κατέγραψε, προσπαθώντας να συλλάβει και να αποτυπώσει όλες τις διαστάσεις από το μεταφορικό τρισδιάστατο χώρο της διερεύνησης.

#### **Το ημερολόγιο της ερευνήτριας**

Μια διαφορετική πτυχή στη διερεύνηση φωτίζεται από το *ημερολόγιο της ερευνήτριας*. Πρόκειται για καταγραφές ημερολογίου από την ερευνήτρια, σε στιγμές όταν η ίδια ένιωθε ότι υπήρχε κάτι σημαντικό να καταγράψει, είτε από το πεδίο, είτε από την πορεία της διερεύνησης, όταν αποσυρόταν από το πεδίο, είτε από τη διαδικασία του συνεργατικού σχεδιασμού και τις ερμηνευτικές συζητήσεις με την

επιβλέπουσα καθηγήτρια. Το ημερολόγιο διαφοροποιείται από τις καταγραφές πεδίου, καθώς δίνει έμφαση περισσότερο σε εσωτερικές διεργασίες: σκέψεις, προβληματισμούς και συναισθήματα που αναπτύχθηκαν στην ερευνήτρια κατά τη διαδικασία της διερεύνησης. Αποτυπώνει την εμπειρία διερεύνησης της εμπειρίας των συμμετεχουσών/ συμμετεχόντων από την ερευνήτρια.

### **Τα αναστοχαστικά μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μετά από κάθε συνομιλία**

Σημαντικά κείμενα που έδωσαν πλούσιο υλικό ειδικότερα για τη σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις συμμετέχουσες/ συμμετέχοντες, αλλά και για την οπτική των δύο πλευρών ως προς το πώς βίωσαν τη διερεύνηση, υπήρξαν τα μηνύματα που ανταλλάχθηκαν μεταξύ τους. Πρόκειται για μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα οποία ζήτησα από κάθε συμμετέχουσα και συμμετέχοντα να ανταλλάσσουμε μετά από κάθε συνομιλία μας και στα οποία εκφράζαμε ελεύθερα σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς, εντυπώσεις για τα όσα διαδραματίστηκαν σε κάθε συνομιλία. Επιλέξαμε αυτό το είδος κειμένων πεδίου με το σκεπτικό ότι θα ήταν σημαντικό να δώσουμε στις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες την ελευθερία να αναστοχαστούν πάνω στη διαδικασία των συνομιλιών και να μιλήσουν για την εμπειρία τους, αλλά ταυτόχρονα να γίνουν και αποδέκτες του ελεύθερου αναστοχασμού της ερευνήτριας που θα εξέφραζε την δική της εμπειρία, υποστηρίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο την ισότιμη βάση της σχέσης.

### **Τα σχεδιαγράμματα-χρονικά, οι πίνακες επεξεργασίας των συνομιλιών & τα πλάνα ερωτήσεων**

Τα κείμενα αυτά προέκυψαν ως μέρος της προετοιμασίας για τη δεύτερη και την τέταρτη συνομιλία. Για την πραγματοποίηση της δεύτερης συνομιλίας, αξιοποιήθηκε η στρατηγική του σχεδιαγράμματος-χρονικού. Το σχεδιάγραμμα αυτό είχε προετοιμαστεί και μισο-συμπληρωθεί από την ερευνήτρια, με βάση την πρώτη συνομιλία. Η συνομιλία εξελίχθηκε με βάση αυτό το σχεδιάγραμμα, το οποίο συμπληρώθηκε, τροποποιήθηκε και διορθώθηκε, σε μια συνεργατική διαδικασία μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχουσών/ συμμετεχόντων. Κατά την επεξεργασία των τριών πρώτων συνομιλιών και την προετοιμασία για την τέταρτη και τελευταία συνομιλία, δημιουργήθηκαν πίνακες και πλάνα ερωτήσεων από την ερευνήτρια. Τα

σχεδιαγράμματα και οι πίνακες αποτελούν σημαντικά κείμενα πεδίου που αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση και την ανάλυση της εμπειρίας.

### **Αλληλογραφία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου**

Με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, επικοινωνήσαμε αρκετές φορές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε διάφορες φάσεις κατά τη διαδικασία της διερεύνησης. Τα κείμενα των μηνυμάτων που ανταλλάξαμε, αποτελούν κι αυτά κείμενα πεδίου, καθώς δίνουν σημαντικά στοιχεία για τις διαπραγματεύσεις μεταξύ μας στις διαφορετικές φάσεις της διερεύνησης, για τη σχέση που αναπτύχθηκε αλλά και για τον τρόπο που βίωσαν οι δύο πλευρές τη διερεύνηση.

## **5.5. Από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα κείμενα**

Μετά την τέταρτη συνομιλία, και αφού είχε ήδη συγκεντρωθεί ένας μεγάλος όγκος κειμένων πεδίου, αποφασίσαμε ότι είχε έρθει η ώρα να αποσυρθώ προσωρινά από το πεδίο και να εργαστώ με τα κείμενα πεδίου, για να προχωρήσω ερμηνευτικά πια τη διερεύνηση μόνη μου, ωστόσο να είμαι έτοιμη να μοιραστώ νέα κείμενα με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες: τα ενδιάμεσα κείμενα. Αυτά θα ήταν με τη μορφή μιας αφηγηματικής αναφοράς, για κάθε συμμετέχουσα και συμμετέχοντα.

Ο τρόπος που είχαμε επιλέξει να εξελιχθούν οι τέσσερις συνομιλίες, με είχε βάλει ήδη στη διαδικασία της ερμηνείας. Η προετοιμασία για τη δεύτερη και την τέταρτη συνομιλία με είχαν εμπλέξει σε μια πρώτη μορφή επεξεργασίας και ανάλυσης των κειμένων των συνομιλιών, η οποία οδήγησε στη δημιουργία νέων κειμένων πεδίου, τα σχεδιαγράμματα και τους πίνακες. Τώρα, στόχος ήταν τα κείμενα πεδίου που είχαν συγκεντρωθεί, ως σύνολο πια, να τοποθετηθούν το ένα δίπλα στο άλλο και να γίνει διερεύνησή τους, ώστε να οδηγηθούμε σταδιακά σε νέα κείμενα, τα ενδιάμεσα κείμενα. Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε με δύο παράλληλες διεργασίες: αφενός τις πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων, αφετέρου την αφηγηματική κωδικοποίηση, οι οποίες προχωρούσαν ταυτόχρονα.

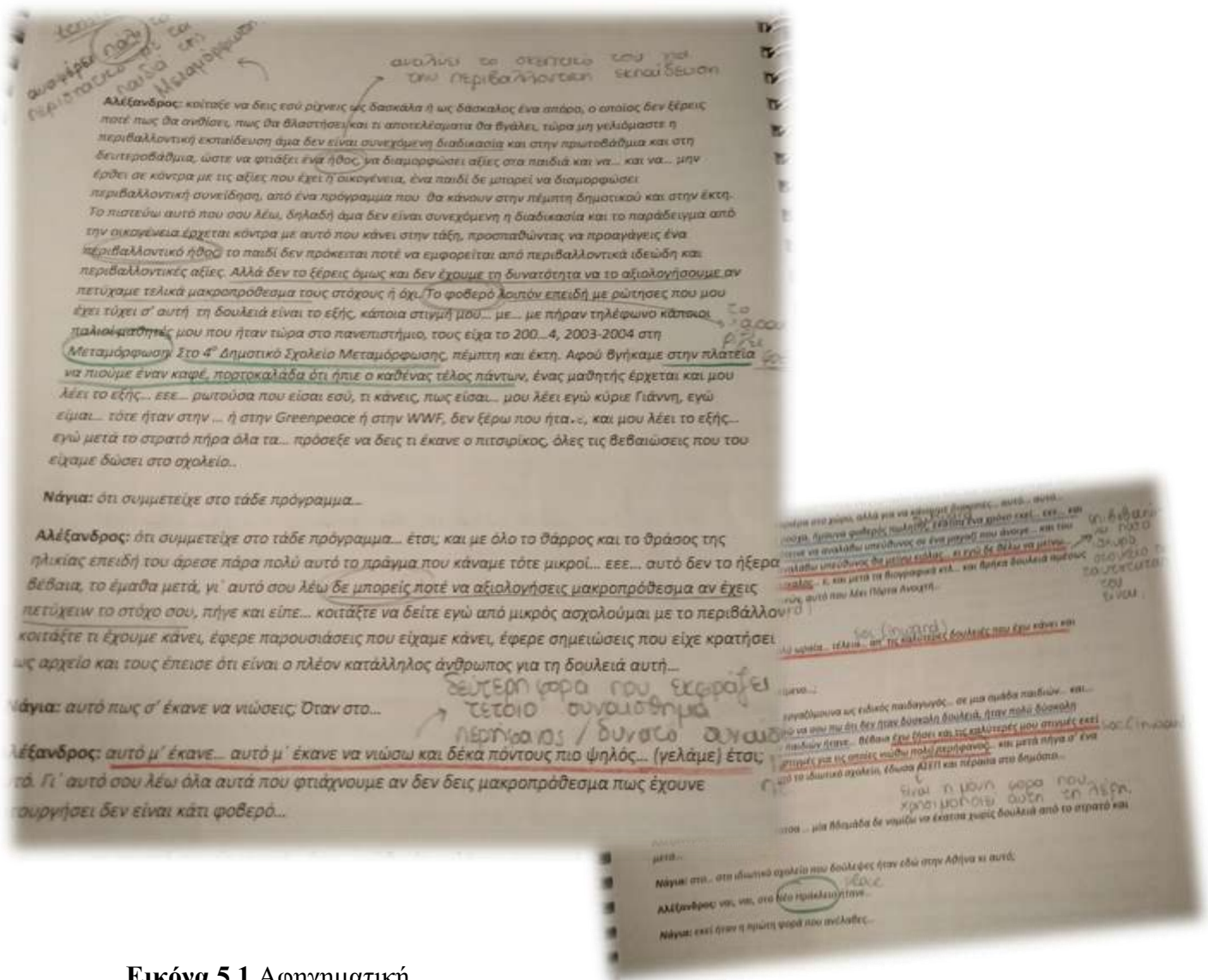
Το ενδεχόμενο να αξιοποιήσω κάποιο λογισμικό για ανάλυση ποιοτικών δεδομένων μάς απασχόλησε κατά το σχεδιασμό της φάσης αυτής, αλλά επιλέξαμε να

μην κάνω χρήση τους. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στο σκεπτικό ότι, όπως επισημαίνουν οι Connelly & Clandinin (2000), τέτοιου είδους λογισμικά δεν φάνηκε να ήταν κατάλληλα και βοηθητικά για έρευνες όπως η ΑΔΕ, όπου υπάρχει μεγάλος όγκος και διαφορετικά είδη κειμένων πεδίου που συγκεντρώνονται σε βάθος χρόνου. Από την άλλη, καθώς τα λογισμικά αυτά εστιάζουν σε μια πιο επιφανειακή κωδικοποίηση, με βάση τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων θεμάτων, και δεν επιτρέπουν τη βαθιά και ουσιαστική διερεύνηση στον τρισδιάστατο χώρο της εμπειρίας, δεν θέλαμε να λειτουργήσουν περιοριστικά.

### 5.5.1. Πολλαπλές αναγνώσεις και αφηγηματική κωδικοποίηση

Η πρώτη περίπτωση με την οποία είχα ξεκινήσει να δουλεύω ερμηνευτικά, ήταν η περίπτωση του Αλέξανδρου. Έτσι συγκέντρωσα όλα τα κείμενα πεδίου που τον αφορούσαν και ξεκίνησα με τις πολλαπλές αναγνώσεις. Οι αναγνώσεις, ξανά και ξανά, ήταν απαραίτητες για να μπορέσω να ξαναμπώ στο κλίμα της συνομιλίας και να θυμηθώ όσα είχαμε κουβεντιάσει. Καθώς προχωρούσαν οι πολλαπλές αναγνώσεις, προχώρησα ταυτόχρονα σε μια αρχική ανάλυση και κράτησα σημειώσεις στα κείμενα πεδίου, διαμορφώνοντας τη δική μου κωδικοποίηση (Connelly & Clandinin, 2000).

Η αφηγηματική αυτή κωδικοποίηση (βλ. Εικόνα 5.1) διαμορφώθηκε με στοιχεία χρονικότητας και τόπου, στοιχεία που φανερώνουν το προσωπικό και το κοινωνικό, αλλά και στοιχεία όπως σημαντικά πρόσωπα, βιώματα/ γεγονότα, σημεία έντασης. Άρχισα να κρατώ σημειώσεις επάνω στα κείμενα των συνομιλιών με μολύβι και ταυτόχρονα υπογράμμιζα τα σημεία που φανέρωναν **τοπικότητα** με *πράσινο χρώμα* και τα στοιχεία που φανέρωναν **κοινωνικότητα** με *κόκκινο χρώμα* (*εσωτερικές/εργασίες*) και με *μπλε* (*εξωτερικές/σχέσεις*). Η διαδικασία αυτή δεν ήταν εύκολη. Καθώς εξελισσόταν, διαπίστωσα ότι πολλές φορές δεν ήταν εύκολο να διαχωριστούν αυτά τα σημεία, αλλά συνυφαίνονταν σε αυτό που αποκαλούμε συνολικά «*εμπειρία*».



**Εικόνα 5.1** Αφηγηματική κωδικοποίηση, σημειώσεις και σχόλια στο κείμενο μίας από τις απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες με τον Αλέξανδρο.

**5.5.2. Εντοπισμός των αφηγηματικών νημάτων και δημιουργία της αφηγηματικής αναφοράς**

Στη συνέχεια, και αφού είχα περάσει πάνω στα κείμενα την κωδικοποίησή μου με τα χρώματα και τις χειρόγραφες σημειώσεις/ σχόλια, μπήκα εκ νέου σε διαδικασία πολλαπλών αναγνώσεων για να εντοπίσω τα αφηγηματικά νήματα που θα



αποτελούσαν το υλικό για τη δημιουργία της αφηγηματικής αναφοράς για τον Αλέξανδρο.

Δουλεύοντας μέσα στον τρισδιάστατο αφηγηματικό χώρο, προσπαθούσα να εντοπίσω «*θραύσματα ιστοριών που αναδύονται κατά μήκος των κειμένων πεδίου*» (Clandinin, 2016), τα αφηγηματικά νήματα, τα οποία θα προσπαθούσα να συνυφάνω για τη δημιουργία της αφηγηματικής αναφοράς. Όπως επισημαίνει η Clandinin (2015), πρόκειται για μια διαδικασία εξουθενωτική και γεμάτη αβεβαιότητα για την ερευνήτρια, γεγονός που διαπίστωσα, καθώς προσπαθούσα να τραβήξω τα νήματα που θα με βοηθούσαν να ανασυστήσω την ιστορία του Αλέξανδρου.

Μιλώντας με βάση τη μεταφορά του σπασμένου καθρέφτη των Downey & Clandinin (2010), η διαδικασία αυτή υπήρξε εξαιρετικά απαιτητική, καθώς στόχος δεν ήταν απλά να εντοπίσω τα θραύσματα των ιστοριών και να κολλήσω τα κομμάτια που έχουν σπάσει: η σύνθεση της αφηγηματικής αναφοράς με βάση τα αφηγηματικά νήματα απαιτούσε να βλέπω προσεκτικά τις ιδιαιτερότητες κάθε κομματιού, για να ανασυστήσω την ιστορία κάθε συμμετέχουσας και συμμετέχοντα και να συνθέσω μια επανα-αφήγηση της ιστορίας, συνδέοντας τα κομμάτια αυτά με νέες προοπτικές για το μέλλον. Η προσοχή μου ήταν στραμμένη στο να μπορέσω να αποκτήσω την αίσθηση της αφηγηματικής συνοχής, η οποία, όπως τονίζει η Clandinin (2016), είναι το κλειδί για να μπορέσει η ερευνήτρια να ξαναπεί τις ιστορίες και να φανταστεί μελλοντικές προοπτικές. Να μπορέσω δηλαδή να δω αν και με ποιον τρόπο βγάζουν νόημα τα πράγματα στη ζωή του Αλέξανδρου, και όχι να φτιάξω μια λεία και ομαλή ιστορία γι' αυτόν. Με την ίδια λογική, εξελίχθηκε η διαδικασία της δημιουργίας των ενδιάμεσων κειμένων με τη μορφή αφηγηματικών αναφορών και για τις άλλες τρεις περιπτώσεις.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ιστορίες που παρουσιάζονται στις αφηγηματικές αναφορές, επιλέχθηκαν έτσι ώστε να αποτυπώνουν όσο πιο αυθεντικά την πολυπλοκότητα και την ολιστικότητα του τρίπτυχου *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική*. Οι γραμμές δεν έχουν λειανθεί για να ωραιοποιηθούν οι ιστορίες γιατί, όπως επισημαίνει η Clandinin (2016), μόνο η αυθεντικότητα μπορεί να οδηγήσει τις δυνητικές αναγνώστριες στην ασφάλεια να τοποθετήσουν τις δικές τους ιστορίες πλάι στις εμπειρίες τις ερευνήτριας και των συμμετεχουσών/ συμμετεχόντων και να βρουν νόημα και σημασία στα ερευνητικά αυτά κείμενα (Connelly & Clandinin, 2000).

### 5.5.3. Η αναθεώρηση και αναδιατύπωση της ερευνητικής απορίας

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο στη διαδικασία εντοπισμού των νημάτων και της σύνθεσης και δημιουργίας των αφηγηματικών αναφορών υπήρξε η αναθεώρηση και η αναδιατύπωση της ερευνητικής απορίας. Όπως επισημαίνουν οι Connolly & Clandinin (2000), η εμπειρία σε οδηγεί, δεν οδηγείς εσύ την εμπειρία. Έτσι, ούσα σε συνεχή εγρήγορση σε σχέση με τη ερευνητική απορία που συνοδεύει τη διερεύνησή μου, και έχοντας βάλει τα πόδια μου στον ποταμό της εμπειρίας αυτών των ανθρώπων, συνειδητοποίησα ότι τα σύνορα και τα όρια, στα οποία είχαμε δώσει έμφαση στην ερευνητική απορία που είχα αρχικά διατυπώσει ήταν σαφώς περιοριστικά ως έννοιες. Η εμπειρία των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων, όπως μου παρουσιάζονταν μέσα από τις ιστορίες τους, με οδηγούσε σε διαφορετική κατεύθυνση. Κι έτσι είδα το ενδιαφέρον μου να διευρύνεται και να μετατοπίζεται προς τις *διαδικασίες σύνθεσης της εμπειρίας ζωής* (life-composing processes' Connolly & Clandinin, 2000) εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ.

Καθώς συνομιλούσα μαζί τους και ερχόμουν σε επαφή με την εξιστορημένη εμπειρία τους, έβλεπα πια καθαρά ότι η ενασχόλησή τους με την ΠΕ είναι μόνο ένα μέρος της ζωής τους στο σχολείο και η ζωή τους στο σχολείο μόνο ένα μέρος της ζωής τους. Κι έτσι συνειδητοποίησα ότι, μόνο εάν μάθαινα περισσότερα για τη ζωή τους και τις εμπειρίες τους, θα μάθαινα περισσότερα για την ταυτότητά τους και για το πώς αυτή δομείται, αναδύεται και υποστασιοποιείται στο πλαίσιο της εξιστορούμενης εμπειρίας τους για τη ζωή τους και την επαγγελματική πρακτική τους

### 5.5.4. Το μοίρασμα της αφηγηματικής αναφοράς με τους συμμετέχοντες

Μετά τη δημιουργία κάθε αφηγηματικής αναφοράς, τη μοιράστηκα με καθεμιά και καθέναν τους, έτσι ώστε να διασφαλίσω ότι η σύνθεση του κειμένου αυτού δεν θα κάλυπτε τη φωνή τους. Δεν θα άφηνε δηλαδή την αίσθηση ότι υπερέχει η φωνή της ερευνήτριας και έρχεται σε δεύτερη μοίρα η δική τους (Clandinin, 2016). Η διαδικασία του μοιράσματος της αφηγηματικής αναφοράς με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες στην ΑΔΕ αποτελεί μέρος των ηθικών δεσμεύσεων απέναντί

τους και κομβικό σημείο της σχέσης που χτίζεται μεταξύ τους. Είναι βασικό συμμετέχουσες και συμμετέχοντες να αισθανθούν ότι πρόκειται για ένα ανοιχτό κείμενο, το οποίο είναι υπό διαπραγμάτευση και όχι ένα κείμενο κλειστό, στο οποίο δεν μπορούν να επέμβουν και απλά τους ζητείται μια επιβεβαίωση (Clandinin, 2016).

Αν και είχαμε σχεδιάσει η διαδικασία αυτή να γίνει δια ζώσης, οι συνθήκες δεν το επέτρεψαν και γι' αυτό επιλέξαμε να τους σταλεί η αφηγηματική αναφορά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και να τη διαβάσουν μόνοι τους, στον δικό τους χρόνο, εκφράζοντας ελεύθερα την άποψή τους γι' αυτήν και, κυρίως, νιώθοντας άνεση να σημειώσουν και να μου επισημάνουν τα σημεία που τους προβληματίζουν και επιθυμούν να αλλάξουν. Διαπιστώσαμε εκ των υστέρων, βέβαια, ότι, αν και η αποστολή της αφηγηματικής αναφοράς στους συμμετέχοντες για να τη διαβάσουν στο δικό τους χρόνο στερείται αυθορμητισμού και χάνεται η άμεση αλληλεπίδραση, εντούτοις έχει το θετικό ότι οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες έχουν τον χρόνιο δυνατότητα να τη μελετήσουν και να αναστοχαστούν πάνω σ' αυτήν, χωρίς την πίεση του χρόνου και του συνομιλητή που είναι δίπλα τους και περιμένει άμεση απόκριση.

Η σύνθεση της αφηγηματικής αναφοράς κάθε συμμετέχοντα αποτελεί ένα σημείο-κλειδί, αφού σημαίνει την ολοκλήρωση ενός από τους κύκλους της διερεύνησης. Ταυτόχρονα, είναι και μια στιγμή γεμάτη ένταση και αβεβαιότητα για την ερευνήτρια, καθώς επιστρέφει στη συμμετέχουσα ή τον συμμετέχοντα έχοντας προσπαθήσει να ανασυστήσει την ιστορία τους, μέσα από τα κομμάτια της εμπειρίας που αναδύθηκαν από τις αφηγήσεις τους. Είναι μια ακόμη στιγμή έκθεσης της ίδιας της ερευνήτριας, που θέτει τον εαυτό της και την ερευνητική της εργασία σε ισότιμη βάση απέναντι στις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, ζητώντας όχι μια τυπική συγκατάθεση, αλλά την ελεύθερη παρέμβαση και τη δική τους οπτική, για να αποτελέσει το κείμενο ουσιαστικά μια *σύν-θεση*.

### **5.5.5. Ενδιάμεσα κείμενα με τη μορφή δημοσιεύσεων**

Πέρα όμως από τις αφηγηματικές αναφορές, προέκυψαν και άλλα ενδιάμεσα κείμενα με τη μορφή δημοσιεύσεων που ανακοινώθηκαν σε παγκόσμια, ευρωπαϊκά

και πανελλήνια επιστημονικά συνέδρια, αλλά και άρθρα που είναι υπό κρίση για δημοσίευση σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές.

Η διαδικασία της προετοιμασίας και της σύνθεσης αυτών των κειμένων υπήρξε καθοριστικής σημασίας για την πορεία της διερεύνησης. Ο συνεργατικός σχεδιασμός και οι ερμηνευτικές συζητήσεις με την επιβλέπουσα καθηγήτρια επηρέασαν σημαντικά την εξέλιξη της ερμηνείας και της ανάλυσης των κειμένων πεδίου, ήδη από τα πρώτα στάδια της διερεύνησης. Ακόμη, η εμπειρία της συμμετοχής στα συνέδρια και της συγγραφής, με στόχο τη δημοσίευση σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές, σήμαινε το άνοιγμα της ερευνητριας και την έκθεση της δουλειάς της σε διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες. Τα θετικά σχόλια που λάβαμε πάνω στα κείμενα αυτά, μας επιβεβαίωσαν την ποιότητα της έρευνας που υλοποιούσαμε, ενώ οι κριτικές πάνω σε συγκεκριμένα σημεία μάς βοήθησαν να αναστοχαστούμε με γόνιμο τρόπο πάνω στην πορεία της διερεύνησης αυτής και είτε να αναβαθμίσουμε σημεία που έχρηζαν βελτίωσης, είτε να προβληματιστούμε πάνω στο πώς μπορούμε καλύτερα να επιχειρηματολογήσουμε πάνω στις επιλογές μας.

## 5.6. Αποτυπώνοντας τη διερεύνηση σε ερευνητικά κείμενα

*...τείνουν οι ερευνητές να γίνονται όλο και λιγότερο σίγουροι για τους εαυτούς τους από ό,τι ήταν πριν κάνουν την έρευνα, λιγότερο ξεκάθαροι σε σχέση με το τι έχουν να πουν · κι αυτά, αφού έχουν ήδη επενδύσει τους εαυτούς τους τόσο έντονα και σε βάθος χρόνου στην έρευνά τους.*

Connelly & Clandinin, 2000

Το πέρασμα από τα ενδιάμεσα στα ερευνητικά κείμενα υπήρξε κομβικό σημείο γεμάτο ένταση και αβεβαιότητα. Αφού είχα κλείσει ένα σημαντικό κύκλο της διερεύνησης, βρέθηκα κι εγώ, όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Clandinin & Connelly (2000), να αισθάνομαι όλο και λιγότερο σίγουρη για το τι θέλω να πω με τα

ερευνητικά κείμενά μου. Και, πραγματικά, βρίσκoμoυν σ' αυτή τη θέση αφού είχα ήδη επενδύσει τον εαυτό μου τόσο έντονα και σε βάθος χρόνου στην έρευνα αυτή.

Στην ΑΔΕ, η δομή, το είδος και το ύφος γραφής των ερευνητικών κειμένων είναι όλα προς διαπραγμάτευση από την ερευνήτρια, η οποία καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε πολλά πιθανά και διαφορετικά είδη (Clandinin & Connelly, 2000). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση προκαλεί την κάθε νέα ερευνήτρια να πειραματιστεί πάνω στη μορφή της διατριβής της και τη φέρνει μπροστά σε μια μεγάλη ποικιλία, συχνά αντισυμβατικών, καινοτόμων και συναρπαστικών μορφών, που σε άλλα είδη ερευνητικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων δεν θα ήταν διαθέσιμες και αποδεκτές. Στον πειραματισμό όμως αυτόν, οι Clandinin & Connelly (2000), υπογραμμίζουν τη σημασία να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα ζητήματα φωνής, υπογραφής και κοινού.

Καθώς η δομή μιας παραδοσιακής διδακτορικής διατριβής ακολουθεί κάποιους γενικά αποδεκτούς κανόνες μέσα στην επιστημονική κοινότητα (Calabrese, 2009), ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετώπιζε η ελληνική επιστημονική κοινότητα την έρευνα και τη διατριβή αυτή, ήταν κάτι που μας είχε απασχολήσει ιδιαίτερα με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου. Ο προβληματισμός μας αυτός έφερνε στο επίκεντρο τα ζητήματα κοινού. Ως νέα ερευνήτρια, από τη μία ήθελα να υποστηρίξω το νέο, το φρέσκο και το διαφορετικό που φέρνει μαζί της η προσέγγιση αυτή, αλλά με έναν τρόπο που να λαμβάνει υπόψη και να σέβεται το κοινό στο οποίο απευθύνεται η διατριβή και ό,τι έχει χτιστεί ως ερευνητική παράδοση. Και, κυρίως, ήθελα το διαφορετικό να συνδέεται με τις οντολογικές επιρροές και τις επιστημολογικές δεσμεύσεις τις μεθοδολογικής προσέγγισης της ΑΔΕ και όχι να γίνει αυτοσκοπός. Η φράση των Clandinin & Connelly (2000, σελ. 168) ήταν χαρακτηριστική και μου υπογράμμιζε emphaticά ότι *«εάν θέλουμε η δουλειά μας να γίνει αποδεκτή και να έχει μια επιρροή, πρέπει να διαμορφώσουμε τα κείμενά μας έτσι ώστε να έχουν μια πιθανότητα να πιάσουν τα όρια, αλλά όχι να τα σπρώξουν πέρα από το τι μπορεί να γίνει πιστευτό και αποδεκτό από το κοινό μας»*.

Με σκοπό την αναζήτηση της κατάλληλης μορφής για τη διατριβή, μπήκα στη διαδικασία μιας εστιασμένης και μικρής κλίμακας ανασκόπησης άλλων διδακτορικών διατριβών ΑΔΕ. Οι Clandinin & Connelly (2000) προτείνουν σε κάθε νέα ερευνήτρια, πριν αποφασίσει για τη μορφή της δικής της διατριβής, να διαβάσει άλλες, που ακολουθούν την προσέγγιση της ΑΔΕ. Το προτείνουν ως μια δοκιμασία με πολλαπλά οφέλη, καθώς μέσα από την ανάγνωση άλλων διατριβών, η ερευνήτρια μπαίνει σε μια

γόνιμη στοχαστική διαδικασία, να φανταστεί τα δικά της δεδομένα να παρουσιάζονται με τη μορφή που έχει επιλέξει κάποια άλλη ερευνήτρια, ανακαλύπτοντας έτσι τις προσωπικές της προτιμήσεις, για να μπορέσει στη συνέχεια να ανοίξει το δικό της μονοπάτι στη συγγραφή της διατριβής της.

Έτσι, επέλεξα δέκα διατριβές ερευνών ΑΔΕ<sup>52</sup> που είχαν δημοσιευθεί σε ένα εύρος χρόνου από το 1997 ως το 2017, καλύπτοντας ουσιαστικά την εικοσαετία μέσα στην οποία άνθισε και εξελίχθηκε η ερευνητική παράδοση της ΑΔΕ. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, διαμόρφωσα τη δική μου εκδοχή για τα ερευνητικά κείμενα προσπαθώντας να διατηρήσω μια ισορροπία ανάμεσα στο νέο και το διαφορετικό της ΑΔΕ, σεβόμενη ταυτόχρονα τις απαιτήσεις της επιστημονικής κοινότητας και διατηρώντας στοιχεία της παραδοσιακής δομής μιας διδακτορικής διατριβής.

Ως προς τη δομή, επέλεξα, να χωρίσω τη διατριβή σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (Κεφάλαια 1, 2 & 3), το οποίο αποτελεί τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και το τρίτο μέρος (Κεφάλαια 10 & 11), στο οποίο εξελίσσεται η συζήτηση, διατηρούν την ισορροπία με τους κανόνες μιας παραδοσιακής διατριβής. Το δεύτερο μέρος (Κεφάλαια 4, 5, 6, 7, 8 & 9), στο οποίο παρουσιάζεται και περιγράφεται η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας και τα αφηγήματα που προέκυψαν για τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ακουμπάει περισσότερο στο ύφος και τις επιταγές της ΑΔΕ. Ξεχωριστή και σημαντική απόφαση επίσης υπήρξε η προσθήκη του Κεφαλαίου 2, στο οποίο περιγράφεται αναλυτικά η ΑΔΕ ως μεθοδολογία έρευνας. Η επιλογή αυτή κρίθηκε εκ των ων ουκ άνευ, καθώς η ΑΔΕ δεν αποτελεί μια ήδη διαδεδομένη μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας για να θεωρείται δεδομένη τόσο η οντολογική και επιστημολογική οπτική της, όσο και η ορολογία της.

Ως προς το περιεχόμενο, κυρίαρχος στόχος μου ήταν να αντηχούν τα ερευνητικά κείμενα το σκέπτεσθαι αφηγηματικά και το σκέπτεσθαι σχεσιακά και να αποτυπώνουν με ξεκάθαρο τρόπο τον τρισδιάστατο χώρο της διερεύνησης, αντανακλώντας τους τρεις κοινούς τόπους: τη χρονικότητα, την κοινωνικότητα και τον τόπο. Δεύτερο σημαντικό στοιχείο που με καθοδήγησε στη συγγραφή των ερευνητικών κειμένων, είναι η σύνδεση με την ερευνητική απορία. Προσπάθησα η ερευνητική απορία να λειτουργήσει ως μια διοικούσα γραμμή που διαπερνά τα ερευνητικά κείμενα σε όλο τους το μήκος και συνδέει σαν μια σπονδυλική στήλη τα

---

<sup>52</sup> Rose, 1997· He, 1998· Huber, 2008· Caine, 2002· Driedger-Enns, 2014· Cardinal, 2014· Park, 2015· Randall Long, 2016· Reid, 2017· Hubota, 2017

κεφάλαια μεταξύ τους. Διαβάζοντας, δηλαδή, κάθε κεφάλαιο, η αναγνώστρια να αισθάνεται ότι με κάποιον τρόπο αυτό φωτίζει και συνδέεται με την ερευνητική απορία ή συζητάει μελλοντικές προοπτικές που προκύπτουν από τη διερεύνησή της.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα φωνής και επιδιώκοντας τα ερευνητικά κείμενα να διακρίνονται από μια ισότιμη έκφραση τόσο της ερευνήτριας, όσο και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, επέλεξα να εντάξω στη διατριβή τα ενδιάμεσα κείμενα που συν-τέθηκαν στον κοινό χώρο της διερεύνησης και έχουν τη μορφή των αφηγηματικών αναφορών. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε όμως και στο σκεπτικό ότι ταυτόχρονα τα κείμενα αυτά μπορούν κατ' εξοχήν να φωτίσουν τις διάφορες πτυχές της ερευνητικής απορίας, αφού δημιουργήθηκαν για να προβάλουν με αυθεντικό τρόπο την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και σε καμία περίπτωση δεν έχουν υποκύψει σε οποιαδήποτε λείανση των γραμμών και ωραιοποίηση. Τα ζητήματα φωνής με οδήγησαν επίσης στην επιλογή να συμπεριλάβω στα ερευνητικά κείμενα επιλεγμένα κείμενα πεδίου, για να δώσουν στην αναγνώστρια μια γνήσια από μέσα ματιά στη διερεύνηση, που δεν θα περιοριζόταν στη δική μου εκδοχή της εμπειρίας της διερεύνησης. Για πρακτικούς λόγους, τα κείμενα αυτά τοποθετήθηκαν στο Παράρτημα.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα υπογραφής, επιδίωξα να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα σε όσα προέρχονται από εξωτερικά κείμενα και αφορούν στη θεωρία, και σε κείμενα που μιλούν από την πλευρά μου, την πλευρά της αφηγηματικής ερευνήτριας αυτής της ΑΔΕ. Στόχος μου ήταν να δημιουργήσω κείμενα γεωδαιτημένα, που συνομιλούν με τη θεωρία και δεν την αγνοούν, αλλά την ίδια στιγμή αφήνουν ανοίγματα (Clandinin & Connelly, 2000), τα οποία προσκαλούν το δυνητικό κοινό να μπει στη διερεύνηση και στις σχέσεις που δημιουργήθηκαν, ώστε να έρθει κοντά στις ιστορίες των εκπαιδευτικών και να στοχαστεί μ' αυτές, πάνω σε μελλοντικές προοπτικές.

## 5.7. Βγαίνοντας από το πεδίο. Πάντα «εν τω μέσω»

*Αν και οι ζωές μας συναντώνονται 'εν τω μέσω', καθώς ξεκινάμε τη διερεύνηση μαζί, και ακόμη και αν φεύγουμε πάλι 'εν τω μέσω', καθώς δημιουργούμε τα ερευνητικά κείμενα, συνειδητοποιούμε ότι ο σχεσιακός χώρος στον οποίο λέγονται και ξανα-λέγονται οι ιστορίες έχει αλλάξει το ποιοι είμαστε, καθώς συνεχίζουμε να ζούμε και να ξαναλέμε τις ιστορίες για πολύ καιρό μετά, αφού η διερεύνηση στο πεδίο έχει ολοκληρωθεί..*

Clandinin, 2016, σελ. 51

Η εμπειρία να βιώνεις την έρευνα, εφαρμόζοντας την προσέγγιση της ΑΔΕ, μού έδειξε τι σημαίνει έρευνα, μέσα από βαθιά σχεσιακές πρακτικές διερεύνησης. Συνάντησα τέσσερις ανθρώπους, μπήκα στο ποτάμι της εμπειρίας τους *εν τω μέσω*, δημιουργήσαμε σχέσεις και μου ξεδίπλωσαν αφηγηματικά την εμπειρία τους σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία διερεύνησης. Τώρα, βγαίνοντας από το πεδίο, αντιλαμβάνομαι ότι η διαδικασία αυτή δεν τελειώνει.

Η σχεσιακή ηθική μού υπενθυμίζει ότι η ευθύνη μου και η δέσμευσή μου, απέναντι στους ανθρώπους που μου έδωσαν το προνόμιο να γίνω μέρος της ζωής τους, δεν μπορούν να παύουν ξαφνικά (Clandinin, 2016). Πρόκειται για μια ηθικά ευαίσθητη στιγμή, όπως επισημαίνουν οι Xu & Connelly (2010). Η έξοδος από το πεδίο είναι κι αυτή προς διαπραγμάτευση. Κατά την τελική διαμόρφωση των ερευνητικών κειμένων, και καθώς γύριζα πίσω στις αφηγηματικές αναφορές, επέστρεψα στην ανατροφοδότηση που μου είχε δώσει καθεμιά από τις συμμετέχουσες και καθένας από τους συμμετέχοντες, και διαμόρφωσα τα κείμενα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στα όσα μου είχαν επισημάνει. Όταν οι αφηγηματικές αναφορές πήραν την τελική τους μορφή, επικοινωνήσα εκ νέου μαζί τους, ώστε να έχω μια τελική ανατροφοδότηση, πριν από την τελική δημοσίευση των κειμένων στη διατριβή.

Έχοντας πάντα στο μυαλό μου ότι η διαχείριση του τρόπου απομάκρυνσης της ερευνήτριας από τη ζωή των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων αποτελεί



δείγμα σεβασμού και εκτίμησης στο πρόσωπό τους, επεδίωξα να γίνει μια δια ζώσης συνάντηση, όπου θα γινόταν η τελική ανάγνωση της αφηγηματικής αναφοράς, έτσι ώστε να πάρω την τελική συγκατάθεσή τους, μετά τις διορθώσεις που μου είχαν ζητήσει. Στην τελική αυτή συνάντηση, τους ζήτησα να μου δώσουν και μια φωτογραφία επιλογής τους, η οποία θα συνόδευε την αφηγηματική αναφορά τους στα τελικά ερευνητικά κείμενα.

Μετά την ανάγνωση της αφηγηματικής αναφοράς συμπληρώσαμε ένα σχεδιάγραμμα, στο οποίο με λίγες λέξεις μου έδωσαν ένα στίγμα για το τι έχει συμβεί από την τελευταία φορά που συνομιλήσαμε αλλά και για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους στο μέλλον. Με τον Αλέξανδρο, τη Ζωή και τον Μάριο συναντηθήκαμε, όπως πάντα, σε ένα café που διάλεξαν οι ίδιοι. Η Πηνελόπη μού πρότεινε και πάλι να συναντηθούμε στο σπίτι της.

Όπως σημειώνει η Clandinin (2016), η έξοδος από το πεδίο είναι αναπόφευκτη. Μετά την τελευταία αυτή συνάντηση με καθεμιά και καθέναν τους, έπρεπε να βγω από τον κοινό αφηγηματικό χώρο της διερεύνησης. Συνειδητοποίησα ότι δεν θα ξαναέβλεπα, τουλάχιστον με την ιδιότητα της ερευνήτριας, αυτούς τους τέσσερις ανθρώπους, οι οποίοι μου εμπιστεύτηκαν τις ιστορίες τους και μέσα από αυτές είδα ποιοι είναι και τι κάνουν, είδα τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις τους, τις προσωπικές οπτικές τους, τις σχέσεις τους, τους ανθρώπους που περπάτησαν μαζί τους στα επαγγελματικά και τα προσωπικά τοπία γνώσης που έδρασαν. Καθώς όμως προχωρούσε η σύνθεση των ερευνητικών κειμένων, συνειδητοποίησα και ότι το σημείο αυτό της εξόδου από το πεδίο δεν σηματοδοτεί στην πραγματικότητα ένα τέλος και δεν υπάρχει μια τελική ιστορία να ειπωθεί (Clandinin, 2016). Δεν υπήρξε ούτε και για 'μένα μια τελική ιστορία, μετά το τυπικό μέρος της διερεύνησης. Η εμπειρία διερεύνησης της εμπειρίας που βιώσα ως ερευνήτρια ανοίγει νέες ιστορίες για να βιωθούν και να εξιστορηθούν.

## 6. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟ

*Ο Αλέξανδρος γεννήθηκε και μεγάλωσε σε μια μεγάλη πόλη. Ήξερε πάντα ότι ήθελε να γίνει δάσκαλος. Δυσάρεστες καταστάσεις που βίωσε στο Δημοτικό σχολείο, τον έκαναν να θέλει να γίνει ο ίδιος πολύ καλύτερος δάσκαλος από αυτούς που είχε γνωρίσει. Ένα έντονο οικογενειακό βίωμα που είχε στα χρόνια του Δημοτικού, τον έκανε να κλειστεί στον εαυτό του, μέχρι τα φοιτητικά χρόνια. Σπούδασε δάσκαλος, όπως πάντα ήθελε, και εκεί βίωσε μια σημαντική εμπειρία με τη θεατρική ομάδα της σχολής του. Η ενασχόληση αυτή τον έκανε να ανοιχτεί και πάλι. Τώρα, εργάζεται ως δάσκαλος στη δημόσια εκπαίδευση για πάνω από είκοσι χρόνια και θεωρεί την ΠΕ συνοφασμένη πια με τη δουλειά του.*



*Η πόλη με τα μάτια του Αλέξανδρου από τα παιδικά του χρόνια.*

## Συναντώντας τον Αλέξανδρο

Με τον Αλέξανδρο, συναντηθήκαμε για πρώτη φορά μια Κυριακή απόγευμα, το Σεπτέμβριο του 2019, σε ένα Δημοτικό parking κοντά στο σπίτι του. Συστηθήκαμε και περπατήσαμε μαζί μέχρι ένα café. Εκεί γνωριστήκαμε από κοντά. Είχαμε μιλήσει πριν από λίγες ημέρες στο τηλέφωνο για να κανονίσουμε αυτή τη συνάντηση γνωριμίας. Τον Αλέξανδρο μού τον είχε προτείνει ο Παναγιώτης, ο Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της περιοχής που ανήκει το σχολείο του, για να συμμετάσχει στην έρευνα. Ο Αλέξανδρος ήταν ο τέταρτος συμμετέχων που θα συναντούσα εκείνο το Σαββατοκύριακο. Είχα ήδη μιλήσει με τους άλλους τρεις και είχα τη συναίνεσή τους για την έρευνα, αλλά το άγχος εξακολουθούσε να είναι έντονο, γιατί ήξερα ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και δεν ήξερα αν ο άνθρωπος αυτός θα ήθελε να εμπλακεί σε μια τέτοια έρευνα, να με εμπιστευτεί και, κυρίως, να μοιραστεί την ιστορία του μαζί μου.

Υπήρχε στον αέρα μια μικρή αμηχανία και θεώρησα σημαντικό να του μιλήσω λίγο για τον εαυτό μου και τη διαδρομή μου μέχρι τότε, για να γνωρίζει ποια έχει απέναντί του. Να μπει κι αυτός στη δική μου ιστορία. Έπειτα, του μίλησα για την έρευνα, την ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση, το δικό μου και το δικό του ρόλο σε αυτήν. Του μίλησα για τη δεοντολογία που ακολουθείται και τη διαφύλαξη των στοιχείων του. Του έδειξα, τέλος, το σύμφωνο. Αφού το διάβασε προσεκτικά, υπέγραψε κατευθείαν, λέγοντάς μου ότι δεν έχει κάποιον ενδοιασμό να συμμετέχει. Έπειτα, μιλήσαμε για αρκετή ώρα, για διάφορα θέματα, και ανταλλάξαμε απόψεις. Ακολούθησαν άλλες τέσσερις συναντήσεις και συνομιλίες μεταξύ μας. Άλλες κράτησαν λιγότερο και άλλες περισσότερο, όλες περίπου μία ώρα. Όλες οι συναντήσεις μας έγιναν στο ίδιο café.

Ο Αλέξανδρος ήταν γύρω στα 45. Η εμφάνισή του ήταν νεανική και δεν μαρτυρούσε την ηλικία του, ούτε μου έδινε την εντύπωση του τυπικού δασκάλου. Ήταν ντυμένος προσεγμένα και κρατούσε πάντα μια αθλητική τσάντα στον ώμο. Ήταν χαμογελαστός, ευγενικός και παραστατικός στον τρόπο που μιλούσε. Η αίσθηση του χιούμορ του μού γινόταν πιο οικεία, φορά με τη φορά, και αισθανόμουν ότι αυτό με κάποιον τρόπο τον βοηθούσε να διώξει την αμηχανία που νιώθαμε και οι δυο μας και να σπάσει τον πάγο. Αν και δέχτηκε αμέσως να συμμετάσχει στην έρευνα, ο Αλέξανδρος, από την πρώτη συνάντηση της γνωριμίας μας, μου έλεγε ότι έχει ενδοιασμούς σχετικά με το εάν είναι το κατάλληλο δείγμα του δασκάλου για την

έρευνα που υλοποιώ. Με προβληματίσε όταν μου το είπε αυτό και αναρωτιόμουν γιατί μπορεί να αισθάνεται έτσι και πώς μπορεί να αντιλαμβάνεται ο ίδιος την ταυτότητά του, αφού ασχολείται πολλά χρόνια με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αλλά καθώς κουβεντιάζαμε, άρχισα να κατανοώ γιατί νιώθει έτσι, καθώς διέκρινα στοιχεία της ταυτότητάς του και γνώριζα σιγά σιγά τη φιλοσοφία που έχει αναπτύξει ως δάσκαλος και πώς αυτή ξεδιπλώνεται στην καθημερινή πρακτική του. Όταν συναντήθηκαν οι ιστορίες μας, ο Αλέξανδρος ήδη εργαζόταν ως δάσκαλος για περίπου 20 χρόνια.

### **Θέλοντας να γίνει πάντα δάσκαλος**

Από τις πρώτες στιγμές που συνομιλήσαμε με τον Αλέξανδρο, άρχισα να αντιλαμβάνομαι πώς το ότι έγινε δάσκαλος, έχει υπάρξει γι' αυτόν σημαντικό κομμάτι της ζωής του. Στην πρώτη μας συνομιλία, με μεγάλη έμφαση, μου είπε ότι: *«Αυτό που έχει σημασία πολύ για 'μένα είναι ότι, απ' όσο θυμάμαι τον εαυτό μου, ήθελα να γίνω δάσκαλος»*. Η φράση αυτή έμεινε στο μυαλό μου, γιατί είναι ελάχιστοι οι άνθρωποι που έχω γνωρίσει στον χώρο αυτό και ομολογούν τέτοιο γνήσιο ενδιαφέρον για το επάγγελμα αυτό. Κράτησα τη φράση αυτή στο μυαλό μου σε όλες τις συνομιλίες μας και, καθώς μοιραζόταν ιστορίες από το σχολείο μαζί μου, είδα πώς η επιθυμία του να γίνει δάσκαλος αντικατοπτρίζεται στη στάση του απέναντι στη δουλειά του. Ένιωσα πολλές φορές την ανάγκη να επαναφέρω τη συζήτηση, γιατί ήθελα να μάθω το πότε συνειδητοποίησε ότι το ήθελε αυτό και πώς του προέκυψε αυτό το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση.

Στην τέταρτη συνομιλία μας, και καθώς προσπαθούσα να ανασυστήσω την ιστορία του Αλέξανδρου και να συμπληρώσω κομμάτια του παζλ που μου έλειπαν, τον ρώτησα σχετικά και μου είπε: *«Δεν μπορώ να σου απαντήσω σ' αυτό.... Δεν έχω ιδέα για ποιο λόγο... Δεν ξέρω γιατί ήθελα να γίνω δάσκαλος.»* Μου ήταν έκπληξη η απάντησή του. Ένιωσα κάπως αμήχανα, καθώς αισθάνθηκα ότι ήθελε να κρατήσει μια απόσταση απ' αυτή την κουβέντα. Τον ρώτησα για τους γονείς του και μου είπε ότι δεν είχαν σχέση με τον χώρο της εκπαίδευσης, ούτε και τον έσπρωξαν σ' αυτή την κατεύθυνση. Ο Αλέξανδρος δυσκολευόταν να μου πει τι ήταν αυτό που τον ώθησε να θέλει να γίνει δάσκαλος. Στο τέλος της συνομιλίας μας αυτής, όμως, ο Αλέξανδρος, πάλι προς έκπληξή μου, επανέφερε ο ίδιος τη συζήτηση στο θέμα αυτό. Ένιωσα ότι ίσως ήθελε κι ο ίδιος να το ψάξει. Προσπαθώντας, έτσι, να ξετυλίξει την ιστορία του,

να γυρίσει πίσω στον χρόνο και να δει κι ο ίδιος γιατί θέλησε να γίνει δάσκαλος, άρχισε να μου μιλάει για τους εκπαιδευτικούς που συνάντησε στην πορεία του.

Μου μίλησε για τα χρόνια του στο Δημοτικό και για τη δύσκολη σχέση που είχε με τους δασκάλους του. Έμαθα για τις τιμωρίες που είχε βιώσει. **«Πέρασα πολύ καιρό με το ένα πόδι στον τοίχο όρθιος...»**, είπε, μιλώντας για τη δασκάλα που είχε στη Δευτέρα και την Τρίτη τάξη. Έμαθα και για τον δάσκαλο που είχε στην Τετάρτη τάξη και πόσο αρνητικά συναισθήματα τού προκάλεσε μία του φράση: **«Ένα πράγμα μου είπε (ο δάσκαλος) και κατέρρευσε μέσα μου όλο το σύμπαν, όλο το... Μου λέει: Δεν θέλεις να γίνεις τόσο καλός, όσο η αδερφή σου; Όχι, του λέω... Δεν θέλω... Αυτή ήταν η απάντησή μου... Δεν θέλω.»**

Μου μίλησε και για τη συνεργασία που είχε με το δάσκαλό του στην Πέμπτη και την Έκτη τάξη και τη χαρακτήρισε **«πάρα πολύ άσχημη»**. Ακούγοντας αυτές τις ιστορίες, άρχισα να αντιλαμβάνομαι πώς η επιθυμία του να γίνει δάσκαλος ήταν συνυφασμένη με τα δικά του βιώματα από το Δημοτικό σχολείο και είχε περάσει μέσα του ως μια ανάγκη να δώσει αυτός κάτι διαφορετικό στα παιδιά, κάτι που θα διέφερε από όλα όσα αρνητικά είχε βιώσει ο ίδιος. Κλείνοντας, ο Αλέξανδρος, με μια φράση μού επιβεβαίωσε πώς είχαν λειτουργήσει γι' αυτόν τα αρνητικά πρότυπα των δασκάλων που συνάντησε: **«Αυτό πάντα έλεγα, λοιπόν, μέσα μου από τότε... ότι εγώ μπορώ να γίνω πολύ καλύτερος δάσκαλος απ' αυτούς»**.

## **Χωρίς αναμνήσεις**

Μια από τις πιο ιδιαίτερες στιγμές που έζησα στις συνομιλίες μας με τον Αλέξανδρο, ήταν όταν μου ανέφερε στην πρώτη μας συνομιλία ένα γεγονός από τα παιδικά του χρόνια, που τον επηρέασε βαθιά. Καθώς συζητούσαμε για τα σχολικά του χρόνια, τον ρώτησα πώς βίωσε το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η απάντησή του ήχησε πολύ παράξενα για 'μένα : **«Δεν θυμάμαι...»**. Στην αρχή, δεν αντιλήφθηκα το βάθος της απάντησής του και προσπάθησα διακριτικά να τον κάνω να μου πει ό,τι θυμάται. Τότε, προσπαθώντας να μου εξηγήσει ότι πραγματικά δεν έχει αναμνήσεις από τα χρόνια αυτά, άρχισε να μου αφηγείται την ιστορία για την ασθένεια της αδελφής του, όταν ο ίδιος ήταν στην Στ' Δημοτικού.

Η αδελφή του έμεινε για μεγάλο χρονικό διάστημα στο νοσοκομείο, γεγονός το οποίο του προκάλεσε πολύ έντονα συναισθήματα και ταυτόχρονα τον ανάγκασε για μεγάλο χρονικό διάστημα να επωμισθεί το βάρος της ευθύνης για τη συντήρηση και

τη φροντίδα του σπιτιού του. Αυτό το βίωμα τον έκανε να κλειστεί στον εαυτό του για έξι ολόκληρα χρόνια, με αποτέλεσμα να μην έχει σήμερα καθόλου αναμνήσεις από τα χρόνια αυτά. Έμεινα έκπληκτη, όταν συζητούσαμε για τα σχολικά του χρόνια στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και μου είπε *«Δεν θυμάμαι... δεν θυμάμαι καθόλου. Είχα επιλέξει αυτό το πράγμα. Πήγαινα, ερχόμουνα, πήγαινα, ερχόμουνα και ουσιαστικά, κοίταξε να δεις, η επικοινωνία μου σταμάτησε γενικά με το εξωτερικό μου περιβάλλον»*.

Έτσι σταμάτησε η επικοινωνία με όλο το περιβάλλον του, ακόμα και το πιο στενό του, την οικογένειά του, τους γονείς του. Και αυτό, όπως μου είπε, κρατάει μέχρι σήμερα. Κατάλαβα ότι το γεγονός αυτό υπήρξε καθοριστικό για τη μετέπειτα πορεία του. Η εμπειρία του αυτή περιόρισε την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του και τον οδήγησε να κλειστεί στον εαυτό του για μεγάλο χρονικό διάστημα, μέχρι να έρθει μια άλλη εμπειρία, που διεύρυνε ξανά τους ορίζοντές του.

## **Η θεατρική ομάδα**

Ο Αλέξανδρος υπήρξε ενεργό μέλος μιας φοιτητικής θεατρικής ομάδας, κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο. Η επαφή του αυτή με τη θεατρική ομάδα αντιλήφθηκα ότι είχε μεγάλη επίδραση στις ιστορίες που ο Αλέξανδρος έζησε και ζει, αλλά και στις ιστορίες του σαν δάσκαλος. Έμαθα για τη θεατρική αυτή ομάδα στην πρώτη μας συνομιλία, όταν κάποια από τις πρώτες του κουβέντες για τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο ήταν: *«Δεν είχα πάρα πολλές επαφές με τη σχολή, γιατί από την πρώτη στιγμή έμπλεξα με τη θεατρική ομάδα του Πανεπιστημίου»*.

Καθώς μου μιλούσε για την εμπλοκή του μ' αυτή στη θεατρική ομάδα, άρχισα να καταλαβαίνω πόσο σημαντική υπήρξε γι' αυτόν εκείνα τα χρόνια: *«Η σχολή ήταν ενδιαφέρουσα, αλλά θεωρώ ότι αυτά που έκανα εκτός σχολής, στο πλαίσιο της θεατρικής ομάδας, ήτανε, εκείνο τον καιρό και με το μυαλό που είχα, πιο σημαντικά απ' αυτά που κάναμε στη σχολή, γιατί ήτανε πιο δημιουργικά»*. Ακολουθώντας εκεί την παρέα του, αρχικά είχε μια πιο διακριτική συμμετοχή, η οποία με τον καιρό έγινε όλο και πιο ενεργή. Συμμετείχε σε πολλές παραστάσεις που ανέβαζαν σε διάφορα θέατρα. Μου μίλησε με νοσταλγία για τις δημιουργικές στιγμές που έζησε εκεί. Καθώς άκουγα τον Αλέξανδρο να μου μιλάει για τη θεατρική ομάδα, ένιωθα ότι η επαφή του αυτή με το θέατρο και η συμμετοχή του σε μια τέτοια συλλογικότητα είχε παίξει ένα βαθύτερο και πολύ ουσιαστικό ρόλο γι' αυτόν.

Η εμπλοκή του στη θεατρική ομάδα άνοιξε ουσιαστικά ένα νέο παράθυρο στη ζωή του, μετά από το έντονο βίωμα που τον είχε επηρεάσει βαθιά, για έξι χρόνια. Η ιστορία της θεατρικής ομάδας άρχισε να ξεδιπλώνεται σε όλο της το βάθος, όταν μου είπε: *«Μην ξεχνάς ότι εγώ δεν ήμουν ούτε θεατρόφιλος, ούτε θεατράνθρωπος. Πήγαινα, επειδή μου άρεσε. Επειδή... Πρόσεξε... Θυμήσου ότι έξι χρόνια ήμουνα σαν να μην υπάρχω. Μέσα απ' αυτόν τον χώρο, ουσιαστικά λύθηκα. Με βοήθησε πάρα πολύ... Εξαιρετικά»*. Και βλέπω ότι το νήμα αυτό τον ακολουθεί και έρχεται να δέσει με την ιστορία που ζει όλα αυτά τα χρόνια σαν δάσκαλος και με την καθημερινότητά του στην τάξη, όταν μου λέει: *«Ο τρόπος που κινούμαι στην τάξη, πέρα από το γνωστικό οπλοστάσιο που έχεις από τη σχολή σου και απ' αυτά που διαβάζεις, ο τρόπος που κινούμαι στην τάξη, είναι απόρροια του θεατρικού. Γι' αυτό σου λέω ότι με βοήθησε πάρα πολύ. Η επικοινωνία με τα παιδιά, η επικοινωνία με τον κόσμο»*.

Ο Αλέξανδρος εντάσσει πολλά θεατρικά στοιχεία στον τρόπο που κάνει τη διδασκαλία και προσπαθεί να αξιοποιήσει την εμπειρία του αυτή σαν ένα μέσο για να κινητοποιήσει τους μαθητές του. Προσπαθεί, για παράδειγμα, όπως μου είπε, να αλλάξει τη χροιά της φωνής του και τον τόνο της, ακόμη και όταν κάνει απλά ανάγνωση σε ένα κείμενο. Έτσι, προσπαθεί να κάνει τους μαθητές να συμμετέχουν μαζί του στο μάθημα και να το βιώσουν καλύτερα. Η ιστορία της θεατρικής ομάδας με βοήθησε πολύ να ξεκλειδώσω στοιχεία για το ποιος ήταν ο Αλέξανδρος, πριν ενταχθεί σ' αυτήν, και πώς την κουβαλάει μέσα του στις ιστορίες που έζησε μετέπειτα και ζει σήμερα.

## **Βρίσκοντας νόημα μέσα από τη δουλειά του δασκάλου**

Καθώς συνομιλούσαμε με τον Αλέξανδρο, και μέσα από τις ιστορίες που μοιραζόταν μαζί μου, άρχισα να διακρίνω ποιες πτυχές της δουλειάς του είναι εκείνες που τον συγκινούν και που ο ίδιος θεωρεί ότι δίνουν ένα ξεχωριστό νόημα στη δουλειά αυτή. Μιλώντας για τις δουλειές που έχει κάνει, έμαθα ότι η πρώτη του δουλειά στον χώρο της εκπαίδευσης ήταν σε μια δομή για παιδιά με σύνδρομα, εξελικτικές νόσους και βαριά κινητική αναπηρία.

Εκεί εργάστηκε με μια μικρή ομάδα παιδιών, ως ειδικός παιδαγωγός. Ήταν μια πολύ δύσκολη δουλειά, λόγω της φύσης των παιδιών που είχε αναλάβει, όπως ο ίδιος ανέφερε, την οποία όμως θυμάται με πολλή ζεστασιά. Μου είπε: *«Φοβερά, πάρα*

*πολύ ωραία... Τέλεια! Απ' τις καλύτερες δουλειές που έχω κάνει. Έχω ζήσει και τις καλύτερές μου στιγμές εκεί πέρα. Δηλαδή... πληρότητας στιγμές, στιγμές για τις οποίες νιώθω πολύ περήφανος.»*

Θέλησα να μάθω περισσότερα για τις στιγμές αυτές και ο Αλέξανδρος μοιράστηκε μαζί μου μια ιστορία, που μου είπε ότι κουβαλάει μέχρι σήμερα. Είχε πάρει την πρωτοβουλία να προτείνει και να πραγματοποιήσει μια εκδρομή εκτός Αθηνών, στις Μυκήνες και το Ναύπλιο, με την ομάδα των παιδιών που είχε αναλάβει. Ήταν η πρώτη φορά που θα γινόταν κάτι τέτοιο, λόγω της δυσκολίας μετακίνησης των παιδιών αυτών, και τόσο οι γονείς, όσο και τα παιδιά, ήταν ενθουσιασμένοι. Μαζί με τη βοηθό του και τον οδηγό του λεωφορείου, που δέχτηκαν να συμμετέχουν, έφτασαν στις Μυκήνες και πέρασαν με τα παιδιά την Πύλη των Λεόντων.

Μου περιγράφει: *«Ήταν όλα τα παιδιά εκτός από ένα σε αμαξίδιο. Αναπηρικό. Μπορούσαμε να τα μεταφέρουμε μέχρι εκεί που ξεκινάνε τα σκαλιά για να πας πάνω στο παλάτι. Και μου λέει ένα κοριτσάκι, καθώς βλέπαμε τους υπόλοιπους που ανέβαιναν επάνω: 'Αχ! Κοίτα να μην μπορούμε να ανέβουμε πάνω να δούμε'. – 'Ποιος σου είπε ότι δεν μπορεί να ανέβουμε πάνω; Θα ανέβουμε επάνω!' Και πήραμε τα αμαξίδια στα χέρια μαζί με τον οδηγό. Του λέω: 'Αντέχεις; Δεν μπορώ να σε υποχρεώσω'. Και τα μεταφέραμε πάνω τα παιδιά. Αυτό ήταν συγκλονιστικό και για τα παιδιά. Εκεί βίωσα αυτή την έννοια της προσφοράς που σου λέω. Ήταν όλη αυτή η χαρά που είδαμε στα παιδιά αποτυπωμένη... Ήταν ένα πράγμα εκπληκτικό. Ούτε το 'χω ξαναζήσει, ούτε πρόκειται να το ξαναζήσω, φαντάζομαι».* Η ιστορία αυτή με βοήθησε να καταλάβω πώς βιώνει ο Αλέξανδρος τη δουλειά του εκπαιδευτικού, μέσα από τη σημασία που δίνει στην έννοια της προσφοράς και πόσο τον γεμίζει να μπορεί να προσφέρει κάτι σε κάποιον που το έχει ανάγκη.

Στη δεύτερη συνομιλία μας, καθώς ξεδιπλώναμε τη διαδρομή του στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο Αλέξανδρος μου μίλησε για έναν μαθητή του που συνάντησε μετά από χρόνια, όταν αυτός είχε πια τελειώσει το σχολείο. Την ιστορία αυτή αμέσως τη συνέδεσα με την προηγούμενη. Στο μυαλό μου και πάλι ήρθε η έννοια της προσφοράς του εκπαιδευτικού, αλλά μέσω μιας άλλης διαδρομής. Μια ομάδα παλιών μαθητών του τον καλεί να ξανασυναντηθούν. Καθώς προχωράει η συζήτηση και ο Αλέξανδρος ρωτάει τα παιδιά πού βρίσκεται και τι κάνει ο καθένας στη ζωή του, ένα από τα παιδιά τον αιφνιδιάζει, λέγοντάς του ότι εργάζεται σε μια περιβαλλοντική οργάνωση και αυτό το οφείλει στον ίδιο. Μου μετέφερε από τον διάλογο με τον μαθητή του: *«Τι οφείλεις σε μένα ρε Δημήτρη;» και μου λέει, 'Εγώ*



*μετά το στρατό, δεν ήξερα τι να κάνω και πήρα όποια βεβαίωση μας είχατε δώσει δύο χρόνια από το σχολείο, τα προγράμματα, όλ' αυτά που είχαμε κάνει και πάω σε μια περιβαλλοντική οργάνωση και λέω κοιτάζτε εγώ από το Δημοτικό έχω και πιστοποίηση...'. Και με όλο το θάρρος και το θράσος της ηλικίας, επειδή του άρεσε πάρα πολύ αυτό το πράγμα που κάναμε τότε μικροί, πήγε. Και τους έπεισε ότι είναι ο πλέον κατάλληλος για τη δουλειά αυτή».*

Είδα πόσο τον είχε αγγίξει η ιστορία αυτή, όταν στην τέταρτη συνομιλία μας επανήλθε και μου την αφηγήθηκε ξανά, όταν μιλούσαμε για πράγματα που θεωρεί ότι είναι πραγματικά ξεχωριστά και σημαντικά στην πορεία του. Όταν τον ρώτησα πώς ένιωσε ακούγοντας τον μαθητή του, μου έδωσε να καταλάβω πόσο έντονα συναισθήματα ικανοποίησης τού γέννησε, λέγοντάς μου: *«Αυτό μ' έκανε να νιώσω και δέκα πόντους πιο ψηλός»*. Κοιτώντας μέσα στην ιστορία αυτή, άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι, για τον Αλέξανδρο, η ιστορία που ζει σαν δάσκαλος δε σταματά στα όσα κάνει τώρα, αλλά τη βλέπει μέσα από μια μελλοντική προοπτική και τον ενδιαφέρει πώς μπορεί να επιδράσει αυτό που κάνει στα παιδιά μακροπρόθεσμα. Μου είπε, σχολιάζοντας αυτό το περιστατικό: *«Κοίταξε να δεις. Εσύ ρίχνεις ως δασκάλα ή ως δάσκαλος ένα σπόρο, ο οποίος δεν ξέρεις ποτέ πώς θα ανθίσει, πώς θα βλαστήσει και τι αποτελέσματα θα βγάλει»*.

Και οι δυο αυτές ιστορίες, με τα δυο αυτά διαφορετικά μεταξύ τους περιστατικά, με έκαναν να νιώσω ότι η δουλειά του δασκάλου γεμίζει τον Αλέξανδρο και βρίσκει νόημα σ' αυτήν, γιατί νιώθει ότι προσφέρει, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο.

## **Μέλος του συλλόγου διδασκόντων**

Στη δεύτερη συνομιλία μας, γνώρισα ιστορίες από τη διαδρομή του Αλέξανδρου στα σχολεία που έχει εργαστεί και μάθαινα για το πώς βίωνε τον ρόλο του, ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων. Μου μίλησε για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στο πρώτο ιδιωτικό σχολείο που δούλεψε. *«Εντάξει δουλεύαμε παραπάνω ώρες από το δημόσιο, τα ξέρεις αυτά τα πράγματα. Αλλά ήτανε καλά, ήταν πολύ ωραία. Ήταν μικρό σχολείο, ήταν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών πάρα πολύ καλές. Πάω και πίνω καφέ ακόμα... Έχουμε πολύ καλές σχέσεις»*. Το ίδιο θετικά μίλησε και για τους συλλόγους των δημόσιων σχολείων που έχει εργαστεί. Στην Ελευσίνα, έζησε ένα ωραίο κλίμα σε μια παρέα πέντε νεοδιοριζόμενων συναδέλφων. *«Ήταν εξαθέσιο και πήγαμε πέντε καινούριοι. Ήταν ωραίο το κλίμα»*. Το ίδιο συνέβη και στο

σχολείο της Μεταμόρφωσης που συνεργάστηκε με μια ομάδα νέων συναδέλφων. Λέει: *«Ήταν καλό, γιατί είχαμε πάει νέοι άνθρωποι τότε, μην κοιτάς τώρα πώς είμαστε, εκείνο τον καιρό ήμασταν και νέοι... το 2003»*. Κατάλαβα ότι, για τον Αλέξανδρο, είχε σημασία ότι ήταν νέοι άνθρωποι που συνεργάστηκαν και ότι αποδίδει εν μέρει το καλό κλίμα που βίωσε στα σχολεία και σ' αυτό το γεγονός.

Στη συνέχεια, μίλησε και για το σχολείο που υπηρετεί τα τελευταία 11 χρόνια. Η αίσθηση που μου έδωσε, είναι ότι το κλίμα που βιώνει είναι όμορφο και ζεστό κλίμα, που τον κάνει να νιώθει άνετα και υποστηρικτικά. Νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα. Είναι μέλος ενός συλλόγου, που λειτουργεί με βάση τη συζήτηση και τη συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μου είπε: *«Είμαστε ένας πάρα πολύ καλός σύλλογος. Δεν υπάρχουν ίντριγκες. Δεν υπάρχουνε. Συζητάμε μαζί. Όταν έχουμε πρόβλημα, το λέει ο ένας στον άλλο, κάνουμε συλλόγους, στο διάλειμμα συζητάμε για προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο»*.

Μου εξήγησε ότι η λογική με βάση την οποία κινούνται, είναι ότι οι δάσκαλοι που υπηρετούν στο σχολείο εναλλάσσονται στις τάξεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά, τα βλέπουν ως προβλήματα που αφορούν όλους, γιατί όλοι θα εμπλακούν κάποια στιγμή με αυτά τα παιδιά. *«Αν δεν είστε όλοι μαζί, να το λύσετε όσο μπορείτε, να αμβλύνετε μια κατάσταση... Δεν είναι δικό σου πρόβλημα. Είναι ολονών. Κάπως έτσι το αντιμετωπίζουμε εμείς»*.

Μίλησε ακόμη και για τον ρόλο της διευθύντριας του σχολείου στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος και για το πόσο αναγνωρίζει ότι αυτό οφείλεται στη δική της νοοτροπία και παρέμβαση. Ο ίδιος βίωσε τη διαφορά σε σχέση και με τον προηγούμενο διευθυντή του σχολείου και μου περιέγραψε πώς η νέα αυτή διευθύντρια κατάφερε να δημιουργήσει τη συγκεκριμένη κουλτούρα στο σχολείο. *«Είδα... το θυμάμαι, η νοοτροπία πώς άλλαξε και το κλίμα πώς άλλαξε. Πώς ήτανε με τον παλιό διευθυντή... γιατί ουσιαστικά το προσωπικό ήταν το ίδιο. Δεν είχε αλλάξει τόσα χρόνια. Πώς κατάφερε κι έκανε αυτή τη μεταστροφή και στη νοοτροπία και στις σχέσεις, έτσι; Ναι, ναι... Είναι εξαιρετική»*.

## **Η συνάντηση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Η συνάντηση του Αλέξανδρου με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γίνεται, όταν για πρώτη φορά αναλαμβάνει τάξη ως δάσκαλος σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Η ιστορία που βιώνει όλα αυτά τα χρόνια στον χώρο της Περιβαλλοντικής ξεκινάει όταν ένας

συνάδελφός του εκεί του προτείνει να συνεργαστούν, στην υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος με θέμα τον Αμβρακικό Κόλπο. Έμαθα από τον Αλέξανδρο στην πρώτη μας συνομιλία για την ‘τυχαία’, όπως ο ίδιος τη χαρακτήρισε, συνάντηση αυτή με τον χώρο. Μου είπε: *«Συνεργάστηκα στην έκτη Δημοτικού με ένα δάσκαλο. Μου λέει ‘Θέλεις να κάνουμε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα;’»* Ο Αλέξανδρος μέχρι τότε, στα πρώτα του αυτά βήματα ως δάσκαλος, δούλευε στο πλαίσιο και με βάση τις αρχές του συγκεκριμένου ιδιωτικού σχολείου, ακολουθώντας το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Ακολουθούσε μια μετωπική διδασκαλία, έχοντας τα θρανία το ένα πίσω από το άλλο και δεν δούλευε με τα παιδιά σε ομάδες. *«Αυτή η έννοια της καινοτομίας που υπάρχει στα ιδιωτικά σχολεία από τότε, απ’ το ’98...’99, δεν υπήρχε σε μας. Οπότε ουσιαστικά κάναμε μια εισαγωγή της έννοιας της καινοτομίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οι δυο μας. Ψαχτά, σιγά σιγά...»*. Καθώς μου ξεδίπλωνε την ιστορία αυτή, άρχισα να διακρίνω κάποια πρώτα σημεία που έδειχναν με ποιον τρόπο η συνάντηση αυτή με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τον επηρέασε.

Μου μίλησε για το πρόγραμμα που είχαν κάνει για τον Αμβρακικό Κόλπο και θυμήθηκε την ταινία ‘Τα Δελφινάκια του Αμβρακικού’ που είδαν και την εκδρομή με διανυκτέρευση που έκαναν με τα παιδιά στον Αμβρακικό και μου είπε: *«.. και είδα ότι ουσιαστικά το περιβαλλοντικό ήταν ένα πρόσχημα, για να μπορέσουμε τα παιδιά να τα φέρουμε πιο κοντά το ένα με το άλλο, να δημιουργήσουμε ομάδες, να δουλέψουμε με έναν άλλο τρόπο που δεν είχαμε δουλέψει»*. Ακούγοντας τον Αλέξανδρο να μιλά, αντιλήφθηκα ότι, δουλεύοντας πάνω σ’ αυτό το πρώτο πρόγραμμα, άρχισε να γνωρίζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και να διαμορφώνει ένα σκεπτικό γύρω από το τι αφορά. *«Στην αρχή πήγαμε πάρα πολύ ψαχτά, ούτε ξέραμε τι είναι η περιβαλλοντική. Ούτε ξέραμε. Δεν μπορούσαμε να φανταστούμε πώς λειτουργεί αυτό στην τάξη. Μάλλον... δεν είναι η σωστή έκφραση. Δεν είχαμε επιμόρφωση πάνω στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Είχαμε μια γενική ιδέα»*.

Όταν τον ρώτησα αν στη σχολή είχαν ασχοληθεί με το αντικείμενο αυτό, είπε: *«Στη σχολή δεν κάναμε ποτέ τέτοια πράγματα. Από το ’90 ως το ’94 ποτέ δε μας μίλησε κανείς για προγράμματα καινοτόμα, ούτε για αγωγή υγείας, ούτε για περιβαλλοντική, ούτε για τίποτα»*. Στην τέταρτη συνομιλία μας, μιλήσαμε πάλι για το πρώτο πρόγραμμα που έκανε και άρχισα να βλέπω πως για τον Αλέξανδρο το πρόγραμμα αυτό συνδέεται με την προσωπική του ανάγκη να ανοίγει συνεχώς νέους ορίζοντες και να αναζητά νέα δημιουργικά πράγματα για να εντάξει στη διδασκαλία

του, κάτι που ο ίδιος αισθάνθηκε ότι βρήκε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μου είπε: *«Κοίταξε να δεις, τα ‘Δελφινάκια του Αμβρακικού’ ήταν ένα βιβλίο που το δουλεύαμε στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας με τους μαθητές και μέσα από τον Αμβρακικό Κόλπο μάθαμε για τους υγρότοπους και το ένα έφερε το άλλο. Δηλαδή, από ένα βιβλίο ξεκινήσαμε. Ούτε καν σκεφτήκαμε ότι τώρα θα κάνουμε Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Απλώς μετά την αναζήτησή μας για ‘τις νέες τάσεις της μόδας’ καταλάβαμε τι είναι αυτό που κάνουμε... Το οποίο τότε εγώ το θεωρούσα από τα πιο ρηζικέλευθα πράγματα που υπάρχουν στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτή... η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τον τρόπο που δομείται το σχέδιο εργασίας και όλο αυτό... που βγάζεις τα στεγανά των μαθημάτων και εισάγεις τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα στην τάξη. Αυτό».*

Αφού περνούν δύο χρόνια στο ιδιωτικό σχολείο και ο Αλέξανδρος έχει υλοποιήσει εκεί και δεύτερο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, διορίζεται στο δημόσιο σχολείο. Εκεί ξανακάνει με τους μαθητές του ένα πρόγραμμα, αυτή τη φορά για τα ρέματα της περιοχής τους και τη λίμνη που βρίσκεται κοντά. Κλείνοντας η χρονιά αυτή, αποφασίζει να ακολουθήσει έναν κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών στη βιώσιμη ανάπτυξη και τη διαχείριση περιβάλλοντος. Επιλέγει να το κάνει αυτό γιατί, όπως μου αναφέρει, *«Είπα ότι εκεί θα μάθω και περισσότερα πράγματα για το περιβάλλον, να δω πώς θα διαχειριστώ καλύτερα και τους γνωστικούς στόχους ενός προγράμματος και να μάθω κι εγώ περισσότερα ρε παιδί μου και να περάσει όλο αυτό στην εκπαίδευση».*

Στη δεύτερη συνομιλία μας, όταν ήρθε η συζήτηση πάλι για το μεταπτυχιακό, αναφερόμενος στους λόγους για τους οποίους επιδίωξε να το κάνει, προσθέτει: *«Λέω... αφού ασχολούμαι με το περιβάλλον, για να συστηματοποιήσω περισσότερο εγώ τις γνώσεις μου και να μπορώ να τις περάσω στα παιδιά, να κάνω κι ένα μεταπτυχιακό για το περιβάλλον».* Το κομμάτι της ιστορίας του, που ξεδιπλώνεται στα πρώτα χρόνια της συνάντησής του με την Περιβαλλοντική, με βοήθησε να καταλάβω ότι ο Αλέξανδρος, πριν ακόμη ξεκινήσει το μεταπτυχιακό αυτό, όχι μόνο είχε αρχίσει να αναγνωρίζει την εμπλοκή του με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως στοιχείο της ταυτότητάς του, αλλά και να θέλει να το ενισχύσει, για να βελτιωθεί ο ίδιος στην κατεύθυνση αυτή. Έβλεπε, δηλαδή, και ήθελε η ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να έχει συνέχεια γι’ αυτόν. Μου είπε: *«Ήταν τυχαία*

*η ενασχόληση. Αλλά το μετά ήταν... μου άρεσε, δεν μπορώ να πω ότι δεν μου άρεσε.»*

Η συνάντηση αυτή έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαδρομή του ως δασκάλου, αφού ο Αλέξανδρος συνέχισε και συνεχίζει μέχρι σήμερα να ζει μέσα στην ιστορία αυτή και να έχει έντονη ενασχόληση με τον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Έχει αναπτύξει δράση σε πολλά επίπεδα. *«Κάνω πάρα πολλά... Έχω κάνει πάρα πολλά»*, είπε ο ίδιος. Έμαθα, ακούγοντας τον να μιλάει για τη διαδρομή του, ότι όλα αυτά τα χρόνια έχει κάνει πολλά περιβαλλοντικά προγράμματα στην τάξη, έχει επιμορφωθεί σε σεμινάρια πάνω στο αντικείμενο αυτό, έχει επιμορφώσει ο ίδιος εκπαιδευτικούς στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, υπήρξε συντονιστής στα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και από το 2011 μέχρι σήμερα είναι μέλος της ΠΕΕΚΠΕ.

### **Κάνοντας προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Ο Αλέξανδρος όλα αυτά τα χρόνια έχει υλοποιήσει πολλά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τάξη. Έχει ασχοληθεί με πολλά διαφορετικά θέματα. *«Έχω κάνει για τα δάση, για την ενέργεια, για την κλιματική αλλαγή, για το νερό στη φύση... Εεε, κυρίως γύρω απ' αυτούς τους τέσσερις άξονες περιστρέφονται τα προγράμματα»*. Κάθε χρονιά όμως, ανάλογα και με την ομάδα μαθητών που έχει απέναντί του, εστιάζει σε μία διάσταση, όπως, για παράδειγμα, στη διαχείριση των δασών ή τις πυρκαγιές.

Θέλησα να μάθω εάν ο Αλέξανδρος, εκτός από το συνάδελφο του στο ιδιωτικό σχολείο, με τον οποίο έστησαν και υλοποίησαν σε συνεργασία το πρώτο πρόγραμμα που έκανε για τον Αμβρακικό Κόλπο, μοιράζεται την ιστορία αυτή των προγραμμάτων που κάνει με κάποια άλλα πρόσωπα. Μου απάντησε: *«Μόνος μου τα έτρεχα τα προγράμματα. Υπάρχει μια δασκάλα τα τελευταία χρόνια που είναι στο σχολείο, που κάνουμε διάφορα πράγματα μαζί. Αλλά δεν είναι να πεις ότι τρέχουμε ένα πρόγραμμα όπως το τρέξαμε μ' αυτόν. Αυτός ήτανε μαζί. Συνέχεια. Το στήσαμε, το φτιάξαμε, το κάναμε...»*

Μου ήταν δύσκολο να καταλάβω γιατί ο Αλέξανδρος έχει επιλέξει αυτή τη μοναχική διαδρομή, αφού ξεκίνησε με μια επιτυχημένη συνεργασία· είδα, όμως, ότι τελικά δεν ήταν επιλογή του αυτό. Μου είπε: *«Έκτοτε δεν βρήκα κάποιον. Καλά, τα πρώτα χρόνια που ήμουν στο δημόσιο, ήμουν σε τάξεις που ήταν ένα τμήμα. Άρα*

*ήμουνα μόνος μου. Όταν ξεκινούσα ένα πρόγραμμα στην Πέμπτη, ήμουν μόνο εγώ στην Πέμπτη. Μετά στο Μαρούσι που ήρθα δεν... Ο πληθυσμός των δασκάλων ήταν πιο μεγάλος σε ηλικία και ήταν... Δεν μπορούσες να τον ξεκουνήσεις στο να τρέξεις παράλληλα με κάποιον ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα».*

Στην τρίτη μας συνομιλία, καθώς άκουγα τον Αλέξανδρο να μιλάει για την ιστορία ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αυτός ξεχωρίζει μέσα απ' όλα τα προγράμματα που έχει κάνει, έμπαινα κι εγώ νοερά στην τάξη του και άρχισα να μαθαίνω όλο και περισσότερα για τον τρόπο που δουλεύει τα προγράμματα με τα παιδιά. Θέλοντας να μάθω πώς φτάνει να επιλέγει τα θέματα των προγραμμάτων που υλοποιεί, τον ρώτησα για το θέμα του προγράμματος και για τον τρόπο με τον οποίο επιλέχθηκε.

Μου απάντησε: *«Προέκυψε γιατί ήτανε η ύλη της Πέμπτης Δημοτικού. Και ξεκινώντας να αναλύουμε στο φυσικό κόσμο την ενέργεια... Δυσκολεύτηκαν πολύ τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια αυτή. Άρα, την εντάξαμε σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα και έφυγε όλη αυτή η χρονιά... Όλη η χρονιά όχι... κάποιιοι μήνες, συζητώντας για την ενέργεια».*

Καθώς μου μιλούσε, στη συνέχεια, για τον τρόπο που εργάζεται με τα παιδιά, αισθάνθηκα ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς του: *«Δουλέψαμε αποκλειστικά σε ομάδες... Πάντα... Πάντα... Πάντα. Διότι θεωρώ ότι, μέσα απ' τη δυναμική της ομάδας, βγαίνουν πολύ ωραία πράγματα».* Ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία του σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος είναι άλλο ένα σημείο που είδα πόσο σημασία έχει για τον Αλέξανδρο. Μου εξήγησε αναλυτικά πώς οργανώνει μαζί με τα παιδιά το στήσιμο του προγράμματος: *«Αυτό το κάνουμε παρέα με τα παιδιά. Δηλαδή συζητάμε τι πρόγραμμα να κάνουμε φέτος. Βρίσκουμε ένα θέμα το οποίο... Προτείνονται διάφορα θέματα και σε όποιο συμφωνήσουν οι περισσότεροι, ξεκινάμε και συζητάμε. Πώς θα το υλοποιήσουμε; Τι θα κάνουμε; Τι δραστηριότητες θα κάνουμε; Τι στόχους θα θέσουμε για τον επόμενο χρόνο; Και ξεκινάμε σιγά σιγά το πρόγραμμα. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, έχουμε διαλείμματα. Εμείς τα λέμε διαλείμματα ανατροφοδότησης. Δηλαδή, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες τι έχει κάνει ως τότε. Έως εκείνη τη στιγμή. Κάνει μια παρουσίαση στην τάξη. Κάθε ομάδα μέσα στην ολομέλεια της τάξης. Και μέσα σ' αυτά τα διαλείμματα, καθορίζονται και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος. Και οι στόχοι του πώς πρέπει να λειτουργεί η ομάδα. Δηλαδή, λέμε,*

*πέρα από το τι μάθατε σε γνωστικό επίπεδο και πώς λειτούργησε η ομάδα, λειτούργησατε καλά; είχατε κάποιο πρόβλημα; Αυτά που μου λες εσύ τώρα... Τι πρόβλημα είχατε; Πώς το λύσατε; Και έτσι λοιπόν καθορίζουμε και στόχους, λειτουργίας της ομάδας, για το πώς θα πρέπει να λειτουργεί η ομάδα. Όλα αυτά τα φτιάχνουμε σε ένα πίνακα και στο τέλος αποτελούν τη βάση για την ετεροαξιολόγηση που κάνουμε».*

Είδα ότι ο Αλέξανδρος εμπλέκει τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του κάθε προγράμματος, βάζοντάς τους ταυτόχρονα και σε μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης, όπου τα ίδια τα παιδιά αξιολογούν τα μέλη της ομάδας τους και βλέπουν κατά πόσο κατακτώνται οι στόχοι που διαμορφώνονται από κοινού στις ομάδες. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος, ο Αλέξανδρος μου είπε ποιες είναι εκείνες οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που ξεχωρίζει, επιλέγει και εντάσσει στα προγράμματά του: *«Εγώ πάντα θυμάμαι τις βιωματικές δραστηριότητες. Δηλαδή το παιχνίδι ρόλων».* Ένιωσα πόσο του αρέσει να αξιοποιεί το παιχνίδι ρόλων, όταν μου περιέγραψε με ενθουσιασμό πώς εργάζονται με αυτό: *«Δηλαδή φτιάχνουμε ένα σενάριο μαζί και λέμε 'πρέπει να δουλέψουμε πάνω σε αυτό...' και μου αρέσει πολύ αυτή η αντιπαράθεση ιδεών και επιχειρημάτων που γίνεται από τους μαθητές. Λέμε τα δεδομένα ποια θα μπορούσε να είναι. Να αναδείξουμε μια προβληματική κατάσταση και λέμε τι θα μπορούσαμε να... για ποιο λόγο θα μπορούσαν να συγκρουστούν κάποιοι άνθρωποι που έχουν διαφορετικά συμφέροντα εδώ; Και μου είπαν π.χ. επειδή ήτανε το δάσος Συγγρού εδώ πέρα δίπλα... θα μπορούσαν να καταστρέψουν ένα κομμάτι του δάσους, ας πούμε, για να φτιάξουν μια αθλητική εγκατάσταση και μια καφετέρια. Αυτό... Ωραία... Εδώ εσείς είστε οι εκπρόσωποι του Δήμου, πείτε μου για ποιο λόγο θα αντιπαρατεθείτε. Επιχειρηματολογήστε. Και ανά ομάδες τα παιδιά ανέβαιναν επάνω και λέγανε τα δικά τους... Πάρα πολύ ωραία ήταν».*

Με βοήθησε να αντιληφθώ γιατί ξεχωρίζει το παιχνίδι ρόλων, όταν στην τέταρτη συνομιλία μας ήρθε πάλι η συζήτηση γύρω από τις μεθόδους και τις τεχνικές που αξιοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και επέλεξε να μιλήσει πάλι γι' αυτό: *«Είναι πάρα πολύ ωραίο. Γιατί το παιδί παίζει. Ναι, μέσα απ' αυτό, πρόσεξε να δεις... Το περιβάλλον, είπαμε, είναι ένα πρόσχημα, έτσι; Μέσα από το παιχνίδι ρόλων και μέσα από την επιχειρηματολογία των παιδιών, μπορείς να δομήσεις και έναν επιχειρηματικό λόγο, ο οποίος θα σε βοηθήσει και στο μάθημα της γλώσσας, έτσι; Για 'μένα η διαθεματικότητα είν' αυτό. Πώς..., δεν ξέρω αν είναι σωστό αυτό που*

*σου λέω, πώς αυτό το πρόγραμμα που τρέχεις, θα σου φτιάξει ένα όμορφο κλίμα στην τάξη και θα σε βοηθήσει έτσι ώστε... όχι εσένα, την τάξη, να ενεργοποιηθεί περισσότερο, να δουλέψει περισσότερο και να αποκτήσει κάποιες γνώσεις, με έναν τρόπο που, αν δινόταν δασκαλοκεντρικά, δε θα 'ταν καθόλου στέρεες. Ενώ τώρα το παιδί το αντιλαμβάνεται ως παιχνίδι, όχι ως διδασκαλία, και του περνάς πιο εύκολα αυτό που πρέπει να μάθει.».*

Ένα άλλο σημείο που μου έκανε εντύπωση σε σχέση με τον τρόπο που υλοποιεί τα προγράμματα ο Αλέξανδρος είναι το πώς διαχειρίζεται την έννοια του χρόνου και πώς βλέπει τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να εντάσσονται στην καθημερινότητα της τάξης του. Δεν είδε ποτέ τον χρόνο ως περιοριστικό παράγοντα ή ως εμπόδιο. *«Η ύλη που θα πρέπει να βγει δε με αγχώνει... Αυτή που είναι να βγει, θα βγει έτσι κι αλλιώς.»*. Αντίθετα, αφιέρωνε τον χρόνο που χρειαζόταν ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας των μαθητών που είχε απέναντί του, ανάλογα με την κάθε τάξη: *«Διέθετα όσο χρόνο χρειαζόταν. Ναι»*. Με άλλες τάξεις, λειτουργούσαν με βάση ένα στάνταρ πρόγραμμα και προκαθορισμένες ώρες στην ευέλικτη ζώνη. Με άλλες τάξεις, με πιο δυνατό μαθητικό δυναμικό, αφιέρωνε ακόμη και μια ολόκληρη ημέρα την εβδομάδα, για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, για την υλοποίηση του προγράμματος.

### **Οδηγώντας εντέχνως τα παιδιά στην αυτενέργεια**

Μέσα από τις συνομιλίες μας, άρχισα να βλέπω μέσα από τη δική του ματιά τι σημαίνει για τον Αλέξανδρο να πετυχαίνουν τα παιδιά στόχους και να φτάνουν εκεί που κι αυτός δεν είχε φανταστεί. Όταν θέλησα να μάθω τι ήταν αυτό που τον εξέπληξε πραγματικά αυτά τα χρόνια από τους μαθητές του, ο Αλέξανδρος μίλησε για τη στιγμή αυτή που οι μαθητές του είχαν πετύχει ένα μεγάλο βαθμό αυτενέργειας. Αναφέρθηκε σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές του ανέπτυξαν μόνοι τους και υλοποίησαν μια δραστηριότητα στο σχολείο. Μου είπε: *«Α! Μια πρωτοβουλία που δεν την είχα φανταστεί, ήταν σε ένα πρόγραμμα μια δραστηριότητα που πρότειναν τα ίδια τα παιδιά. Ήταν να κάνουμε καταγραφή του πού δαπανείται ενέργεια μέσα στο σχολείο. Πού δε θα 'πρεπε να δαπανείται, πού έχουμε ξεχάσει ανοιχτά τα air condition... Είναι κάτι πάρα πολύ απλό, αλλά ουσιαστικά ήταν μία δραστηριότητα, ήταν μια δράση την οποία την ανέπτυξαν τα ίδια τα παιδιά. Δηλαδή, έφτιαξαν μια ομάδα με μπλοκάκια...*



*πήγαιναν από τάξη σε τάξη, γύρναγαν, βλέπανε, ψάχνανε... Ήταν δικιά τους ιδέα. Ωραίο πράγμα ήταν αυτό, πολύ ωραίο πράγμα».*

Ένωσα ότι για τον Αλέξανδρο είχε ξεχωριστή σημασία οι μαθητές του να μην ακολουθούν μια πεπατημένη διαδρομή στην κατάκτηση της γνώσης, αλλά επιθυμούσε να καταφέρει τα παιδιά να ανοίγουν νέους δρόμους και να παίρνουν πρωτοβουλίες σε μια ενεργητική διαδικασία μάθησης. Όταν ρώτησα τον Αλέξανδρο πόσο εύκολο είναι να φτάσουν τα παιδιά σ' αυτόν τον βαθμό αυτενέργειας, μου εξήγησε πώς η εμπειρία τον βοήθησε, από χρονιά σε χρονιά, να είναι γνώστης όλων των παραμέτρων και να βοηθάει και να κατευθύνει τα παιδιά, ώστε να γλιτώνουν χρόνο πολύτιμο.

Μου υπογράμμισε ακόμη πως έχει διαπιστώσει ότι η διαδικασία αυτή κατάκτησης της γνώσης μέσα από την αυτενέργεια αρέσει πολύ στα παιδιά: *«Κοίταξε να δεις... Στην αρχή... Κοίτα, όταν το πρωτοξέκίνησα αυτό το μοντέλο δραστηριοτήτων σίγουρα μας έπαιρνε περισσότερο χρόνο, γιατί κι εμείς πηγαίναμε ψαχτά... ψαχτά. Σίγουρα τη δεύτερη φορά που θα επαναλάβεις ένα μάθημα, ξέρεις... μεταφέρεις την εμπειρία του τι χρόνος χάθηκε σε πράγματα ανούσια ή δε δαπανήθηκε σε πράγματα που ήτανε σημαντικά. Την επόμενη φορά, είσαι από πριν γνώστης αυτών των παραμέτρων, ας πούμε, άρα σου είναι πιο εύκολο να κατευθύνεις τα παιδιά και να γλιτώσουν πάρα πολύ χρόνο πολύτιμο. Αλλά αυτό που μπορώ να σου πω είναι ότι η διαδικασία αυτή τους αρέσει πάρα πολύ. Με την έννοια ότι είναι κάτι που ξεκινάει από τα ίδια τα παιδιά. Έντεχνα, τους οδηγείς εσύ... Αλλά τα ίδια τα παιδιά σου λένε... Σου βγάζουν τους στόχους που θέλουν να πετύχουν με την υλοποίηση του κάθε, του όποιου προγράμματος.»*

## **Συνδυάζοντας ΤΠΕ και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Συνομιλώντας με τον Αλέξανδρο, αντιλήφθηκα ότι ένα κομμάτι της ιστορίας του με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ακουμπάει και στην ενασχόλησή του με τις νέες τεχνολογίες. Καθώς μου περιέγραφε τη διαδρομή του στον χώρο αυτόν, έμαθα ότι διατηρεί μια ιστοσελίδα και ένα ιστολόγιο που έχει δημιουργήσει ο ίδιος και ανεβάζει σχέδια εργασίας, δράσεις και εργασίες μαθητών.

Θέλησα να μάθω πώς ξεκίνησε αυτή η ιστορία και μου μίλησε για το φορητό εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών που έφτασε στο σχολείο του και, επειδή κανένας άλλος εκπαιδευτικός δεν είχε τη διάθεση να το αξιοποιήσει, το πήρε στην

τάξη του και δούλεψε με τα παιδιά τα προγράμματα μέσα από αυτό. *«Φτιάχτηκε αυτή η πλατφόρμα για να δουλευτεί αυτό το πρώτο πρόγραμμα που δουλέψαμε και μετά πήγε πάρα πολύ καλά. Συνεχίσαμε με τις άλλες τάξεις να ενσωματώνουμε δραστηριότητες μέσα σ' αυτό, πρώτον γιατί ήταν κάτι το οποίο άρεσε στα παιδιά. Και η ενασχόληση με τους υπολογιστές άπτεται των ενδιαφερόντων τους... Αυτό. Δεύτερον γιατί μπορούσαμε να κοινωνήσουμε το πρόγραμμα και στους γονείς. Άρα, πηγαίνοντας τα παιδιά στο σπίτι, είχανε μια πολύ καλή ανατροφοδότηση απ' το πρόγραμμα γιατί οι γονείς ενδιαφέρονταν για το τι... Βλέπανε, μάλλον, το τι κάνουμε μέσα στην τάξη και είχανε άποψη. Είχαν πλήρη εικόνα του τι γίνεται. Και άρεσε στα παιδιά αυτό. Δηλαδή, αυτό που κάνουμε μέσα στην τάξη να ξεφεύγει από την τάξη και να φτάνει και στο σπίτι μ' αυτόν τον τρόπο».*

Ο Αλέξανδρος δίνει ξεχωριστή σημασία στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα προγράμματά του. Αρχισα να βλέπω ότι η τάση του αυτή να εμπλέκει τις νέες τεχνολογίες αντικατόπτριζε τη στάση που έχει αναπτύξει ως εκπαιδευτικός, να θέλει να εξελίσσεται συνεχώς και να βάζει νέα στοιχεία στη διδασκαλία του. Κι αυτό γιατί, ζητώντας του να μου μιλήσει για το πρόγραμμα εκείνο που ξεχωρίζει σε όλη τη διαδρομή του, επέλεξε να μου αφηγηθεί την ιστορία ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο οποίο κεντρικό ρόλο έπαιξαν οι νέες τεχνολογίες. Ακούγοντάς τον, κατάλαβα ότι ξεχωρίζει το συγκεκριμένο πρόγραμμα και επέλεξε να μου μιλήσει γι' αυτό γιατί ήταν κάτι καινούριο γι' αυτόν κι επειδή ένιωσε να εξελίσσεται και ο ίδιος μέσα από αυτό. *«Ναι, είναι καθαρά εγωιστικό το κίνητρο. Πες το. Μην ντρέπεσαι... 'Ήταν η πρώτη φορά που βάλουμε νέες τεχνολογίες σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα και ξέφυγε λίγο από τα καθιερωμένα περιβαλλοντικά προγράμματα που κάναμε έως τότε'».*

Καθώς προσπαθούσα να μάθω αν θεωρεί ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών επηρέασε την εξέλιξη και των μαθητών, ο Αλέξανδρος μου εξήγησε ότι πιστεύει ότι η τεχνολογία γι' αυτόν είναι ένα πολύ καλό κίνητρο για να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να εμπλακούν ενεργά. Ιδιαίτερα οι μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση βρίσκουν ενδιαφέρον μέσα από τις νέες τεχνολογίες και κινητοποιούνται, συμμετέχοντας στη συνέχεια και σε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες του προγράμματος αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα. *«Γιατί βρίσκουν τόσο μεγάλη... τους αρέσει τόσο πολύ, αισθάνονται τόσο όμορφα που βρίσκουν κι αυτά μια θέση μέσα σε μια τάξη, που ως τότε δεν την είχαν και κινητοποιούνται και στα υπόλοιπα μαθήματα».* Αλλά μου εξήγησε ότι αυτό που έχει σημασία γι' αυτόν, είναι να υπάρχει και να κρατάει μια

ισορροπία ανάμεσα στις νέες τεχνολογίες και την περιβαλλοντική: *«Δεν μπορείς να κοιτάς μόνο μέσα από νέες τεχνολογίες... Αν μείνεις μόνο σ' αυτό, χάνεις όλη την άλλη ουσία».*

## **Το πρόσχημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Σε όλες μας τις συνομιλίες, η προσωπική θεωρία του Αλέξανδρου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επανερχόταν συνέχεια. Ο Αλέξανδρος, από την πρώτη μας συνάντηση, μου τόνιζε ότι δεν είναι το δείγμα του δασκάλου που θέλω για την έρευνα, γιατί απλά δεν είναι ο μόνος και απόλυτος στόχος του *«..να σώσει τον κόσμο»* ή *«...να σώσει το περιβάλλον»*. Η λογική του και οι αντιλήψεις του ξεδιπλώνονταν σιγά σιγά μπροστά μου, καθώς έμπαινα όλο και πιο βαθιά στην ιστορία ενός δασκάλου που, όπως ο ίδιος μου εξηγούσε, ζει την ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως πρόσχημα, ως ένα άλλοθι για να πετύχει τους στόχους του στην τάξη.

Μιλώντας μου για το πρώτο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποίησε στο ιδιωτικό σχολείο, είπε: *«Ήταν πολύ παραδοσιακό σχολείο. Είχαμε παραδοσιακές αρχές. Και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, είδα ότι οι ομάδες λειτουργούν. Είναι αυτό που σου είπα... Μ' ενδιαφέρει το περιβάλλον αλλά δεν... στόχος μου δεν είναι να σώσω τον κόσμο»*. Άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι ο στόχος του Αλέξανδρου ήταν να κάνει το μάθημα και τη διαδικασία της μάθησης πιο ελκυστική για τους μαθητές του και μου έκανε εντύπωση που χρησιμοποίησε για την επιλογή του τη λέξη 'πρόσχημα': *«Δηλαδή η περιβαλλοντική είναι το πρόσχημα... Αυτό. Όχι ότι δε μας ενδιαφέρει. Μας ενδιαφέρει. Προφανώς, γιατί θα μπορούσα με τον ίδιο τρόπο να κάνω ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, ένα πρόγραμμα πολιτιστικό. Μας ενδιαφέρει. Απλώς μ' ενδιαφέρει περισσότερο η διαδικασία, και λιγότερο το αντικείμενο που την ενεργοποιεί ή το αποτέλεσμα που έχει»*.

Στη δεύτερη συνομιλία μας, όταν η συζήτηση ήρθε γύρω από το τι θεωρεί ο ίδιος ότι ήταν αυτό που τον έσπρωξε να ασχοληθεί με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μου εξήγησε γιατί έχει αναπτύξει αυτή τη λογική: *«Εγώ σου είπα απ' την αρχή. Δεν είμαι το δείγμα του δασκάλου που θέλεις. Που να τρελαίνεται με το περιβάλλον, να θέλει να το σώσει το περιβάλλον. Όχι. Έτσι; Μου αρέσει το περιβάλλον, προφανώς και θα ήταν πάρα πολύ καλό αν μπορούμε να ζούμε σε ένα καθαρότερο περιβάλλον... Μακάρι τα παιδιά μας, αυτά που παίρνουνε μέρος σε τέτοια*

*περιβαλλοντικά προγράμματα να έχουν το μυαλό και τα βιώματα να διατηρούνε ένα καθαρότερο περιβάλλον. Αλλά θεωρώ ότι το περιβάλλον είναι θέμα πολιτικής περισσότερο... Δηλαδή, τι εννοώ πολιτικής... Οι αποφάσεις παίρνονται σε πολιτικό επίπεδο και ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που υπάρχουνε σε κάθε εποχή. Δηλαδή, εμείς απ' τα σχολεία δεν μπορούμε να κάνουμε και πάρα πολλά πράγματα για να σώσουμε το περιβάλλον. Να αλλάξουμε νοοτροπία ναι, αλλά και πάλι η νοοτροπία αυτή δεν ξέρω κατά πόσο διατηρείται μακροπρόθεσμα όταν οι εμπειρίες των μαθητών είναι...»*

Μέσα απ' αυτή την κουβέντα, μπόρεσα να καταλάβω και με ποιον τρόπο επηρεάστηκε από τις μεταπτυχιακές σπουδές που είχε κάνει και πόσο αυτές τον βοήθησαν να αποκρυσταλλώσει κάποιες ιδέες και να διαμορφώσει τη δική του λογική και το δικό του σκεπτικό γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: *«Το μεταπτυχιακό μου είναι ακριβώς αυτό, πώς βοηθούν οι γονείς, οι γονεϊκές πρακτικές, στο να εγκατασταθεί στο παιδί μια περιβαλλοντική συνείδηση ή όχι... Και τελικά φάνηκε ότι, ό,τι κι αν κάνει το σχολείο, αν οι καθημερινές πρακτικές των γονέων είναι αντιπεριβαλλοντικές, το παιδί θα μάθει στις αντιπεριβαλλοντικές πρακτικές. Κατάλαβες; Πρέπει να γίνει μία... πώς το λένε; Μία εκπαίδευση όλης της κοινωνίας. Όχι μόνο το σχολείο και των παιδιών. Αυτό. Αλλά, ναι, θεωρώ ότι ήταν ένα πρόσχημα για να κάνουμε καινοτόμες δράσεις και να εισάγουμε μέσα στην τάξη μας εκπαιδευτικά προγράμματα και συστήματα τέτοια που δεν μπορούμε να τα συναντήσουμε αλλού. Να είμαστε όλοι μαζί, να διαβάζουμε όλοι μαζί, να δουλεύουμε όλοι μαζί, να ψάχνουμε όλοι μαζί, να έχουμε λόγο... να αρθρώνει ο μαθητής λόγο στην τάξη»*.

Ο Αλέξανδρος, όμως, δεν σκεφτόταν πάντα έτσι. Τα πρώτα χρόνια, ένιωθε την ανάγκη τα προγράμματα που υλοποιούσε με τους μαθητές του να έχουν ένα όμορφο αποτέλεσμα και αυτό να αναγνωριστεί από τους γύρω του, είτε αυτοί ήταν οι γονείς, είτε οι συνάδελφοί του. Με το πέρασμα του χρόνου, όμως, το σκεπτικό του άλλαξε και ο ίδιος αναγνωρίζει σήμερα την αλλαγή αυτή που προέκυψε μέσα στον χρόνο και μου το τονίζει κι ο ίδιος emphatically λέγοντας: *«Δεν μ' ενδιαφέρει τόσο πολύ το αποτέλεσμα, όσο η διαδικασία μέχρι να φτάσω στο αποτέλεσμα. Τις πρώτες φορές που έκανα πρόγραμμα, μ' ενδιέφερε. Είχα ένα άγχος για το πώς θα παρουσιάσω το αποτέλεσμα του προγράμματος και να βγει ένα αξιόλογο αποτέλεσμα. Πλέον, δε μ' ενδιαφέρει καν αυτό. Πραγματικά δεν μ' ενδιαφέρει. Μπορεί και να μην παρουσιάσω καν το πρόγραμμα στο τέλος της χρονιάς. Μ' ενδιαφέρει η όλη*

*διαδικασία. Κατάλαβες; Παλιά κάναμε... Φωνάζαμε γονείς, σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, δασκάλους... Το 'να, τ' άλλο. Κάναμε την παρουσίαση και λέγαμε 'Αχ! Τι ωραία. Μπράβο! Πολύ ωραία δουλέψατε!'. Πλέον δεν μ' ενδιαφέρει αυτό».*

Άκουγα και ξανάκουγα τον Αλέξανδρο με προσοχή να ξεδιπλώνει τη σκέψη του, τα πιστεύω του και με εντυπωσίαζε κάθε φορά. Σε κάθε μας συνομιλία, διαφαινόταν πόσο ξεκάθαρο ήταν για αυτόν τι σημαίνει Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και γιατί έχει επιλέξει να τη εφαρμόζει στην πράξη αλλά και πόσο ξεκάθαρο τι 'περιμένει' απ' αυτήν.

### **Κοιτώντας στον καθρέφτη**

Από τις πρώτες φορές που συναντηθήκαμε με τον Αλέξανδρο, μου έκανε εντύπωση ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό. Ένιωθα ότι ήθελε και κατάφερνε να κρατήσει μια ισορροπία, ανάμεσα στην εικόνα του συνειδητοποιημένου δασκάλου που διατηρεί ένα χαμηλό προφίλ και στην εικόνα ενός ανθρώπου που νιώθει αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον τρόπο που λειτουργεί στην τάξη και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει: *«Δεν είναι φοβερά αυτά που κάνουμε. Δεν είναι φοβερά. Κάτι το εξαιρετικό ή το φοβερά καινοτόμο, έτσι;... Σε σχέση με αυτά που έχουν κάνει άλλοι συνάδελφοι, δεν θεωρώ ότι είναι εξαιρετικό αυτό που έχουμε κάνει εμείς. Απλώς λειτουργεί για 'μάς. Υπ' αυτή την έννοια, είναι πολύ ωραίο για 'μάς. Δεν μας ενδιαφέρει αν είναι πολύ ωραίο για τους άλλους».*

Την ίδια αντίδραση είχε ο Αλέξανδρος από την αρχή, κάθε φορά που μιλούσαμε για κάποια διάκριση που έχει λάβει στη διαδρομή του ή κάποια θέση που έχει αναλάβει. Σχολιάζοντας τα βραβεία που έχει πάρει από την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης για περιβαλλοντικά προγράμματα που έχει κάνει, είπε: *«Με την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης, έχουμε πάρα πολύ καλή συνεργασία τα τελευταία χρόνια. Με έχουνε βραβεύσει πολλές φορές. Και πάλι, δεν είναι τίποτα. Όσο ακούγεται τρομερό. Δεν είναι τόσο τρομερό όσο ακούγεται!»* Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, σχολίασε και τη θέση που είχε αναλάβει ως συντονιστής των Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: *«Δεν είναι κάτι... Τίποτα φοβερό».*

Από την άλλη, με έκανε να αισθάνομαι σε όλες τις συνομιλίες μας ότι ο Αλέξανδρος μιλούσε με αυτοπεποίθηση για τον τρόπο που δουλεύει: *«Αισθάνομαι ικανοποίηση. Για όλα τα προγράμματα. Κοίταξε να δεις, σε όλα τα προγράμματα οι*

*μαθητές κινητοποιούνται με τον τρόπο που τα κάνουμε. Και αισθάνομαι... ικανοποιημένος. Ότι πάμε καλά. Είναι ο τρόπος που στήνουμε το πρόγραμμα. Κατάλαβες; Δεν είναι μόνο το 'τι' αλλά και το 'πώς' το στήνουμε».*

Θέλησα να δω τι δίνει στον Αλέξανδρο αυτή την αυτοπεποίθηση. Όταν πίεσα για να κατανοήσω τι είναι αυτό που τον έχει βοηθήσει να αποπνέει αυτή τη σιγουριά, μου ανέφερε τέσσερις παράγοντες: την εμπειρία του στο αντικείμενο αυτό, τις γνώσεις που πήρε από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, τη συμμετοχή του όλα αυτά τα χρόνια σε σχετικά επιμορφωτικά συνέδρια και τελικά τη δική του φλόγα για ανανέωση και εξέλιξη. Είπε: *«Δεν ξέρω τι με έχει βοηθήσει. Τι να σου πω... Είναι... Σίγουρα μ' έχει βοηθήσει η εμπειρία τόσων χρόνων που τρέχουμε τέτοια προγράμματα. Μ' έχει βοηθήσει σίγουρα το θεωρητικό πλαίσιο που έχω φτιάξει από το μεταπτυχιακό. Μ' έχει βοηθήσει σίγουρα το ότι... συμμετέχω σε συνέδρια που γίνονται εδώ πέρα και βλέπω ιδέες άλλων που είναι εξαιρετικές και προσπαθώ να τις αντιγράψω ή να τις εντάξω με όποιες... αλλαγές μέσα στη δική μου διδασκαλία. Με έχει βοηθήσει το ότι δεν κάθομαι ήσυχος και προσπαθώ να βάλω νέα πράγματα πάντα μέσα στη διδασκαλία μου με στόχο να ωφεληθούν οι μαθητές. Τώρα, γιατί το πιστεύω ότι τα πράγματα είναι καλά... Γιατί το βλέπω στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και σε αυτά που μου λένε οι γονείς. Πώς είναι τα παιδιά, πώς ξεκίνησαν τα παιδιά να 'ναι μαζί μου, μπαίνοντας στην Πέμπτη ας πούμε και πώς είναι κατά τη διάρκεια της χρονιάς».*

Η ανατροφοδότηση αυτή που λαμβάνει από τους γονείς, αισθάνθηκα ότι τον έχει βοηθήσει πολύ στην αυτοαξιολόγηση της δουλειάς του. Ρώτησα πόσο σημαντική είναι γι' αυτόν η ανατροφοδότηση αυτή και μου είπε: *«Δεν είναι σημαντικό; Να βλέπεις ότι τα παιδιά θέλουν να προσπαθήσουν, να είναι καλύτερα... Παράδειγμα, λένε οι γονείς: 'Σ' ευχαριστώ πάρα πολύ γιατί η μικρή μου κόρη, ας πούμε, ποτέ δεν διάβαζε τα μαθήματά της και τώρα το πρώτο πράγμα που κάνει όταν έρχεται από το σχολείο, ακόμα κι αν είναι δυνατόν πριν φάει, να κάνει τα μαθήματα, γιατί θέλει να είναι πάρα πολύ καλά στις υποχρεώσεις της'. Ε, αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει ως πληροφορία, γιατί ξέρεις ότι έχεις αγγίξει τον μαθητή. Τον έχεις πιάσει, τον έχεις φέρει με το μέρος σου, τον έχεις κάνει να μπει σε μια διαδικασία η οποία... θα τον κάνει να βελτιώνεται συνέχεια, ενδεχομένως... Το πώς θα καταλήξει στο ΓυμνάσιοΓυμνάσιο και στο ΛύκειοΛύκειο, είπαμε, είναι κάτι που δεν μπορείς να το αξιολογήσεις, έτσι; όμως, σ' αυτό το βραχυπρόθεσμο ορίζοντα των δύο τάξεων, τα πράγματα φαίνεται ότι πηγαίνουν καλά. Ε, είναι*

*σημαντική η ανατροφοδότηση, πρέπει να έχεις μια ανατροφοδότηση για να ξέρεις πώς κινούνται τα παιδιά».*

### **Στην οικογένεια**

Όταν η συζήτηση ήρθε γύρω από την οικογένειά του και αν έχει μεταφέρει με κάποιον τρόπο την ενασχόλησή του αυτή με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σπίτι, κατάλαβα ότι ο Αλέξανδρος είχε με κάποιον τρόπο διαχωρίσει αυτό το κομμάτι της ζωής του από την καθημερινότητά του στο σπίτι και ειδικά σε σχέση με τα παιδιά του: *«Επειδή τα παιδιά μου ήταν στο ίδιο Δημοτικό σχολείο με 'μένα, πάντα είχαν ένα... μία στενοχώρια...»* Η στενοχώρια αυτή και τα δυσάρεστα συναισθήματα είχαν να κάνουν με την έντονη και δημιουργική παρουσία του Αλέξανδρου στο σχολείο του: *«Γιατί κάνουμε με τις τάξεις τις δικές μου τέτοια προγράμματα και περνάμε τόσο ωραία; Ενώ εκείνα όχι. Κατάλαβες; Οπότε... όχι, δεν το συζητούσα και πάρα πολύ... Επειδή εισέπραττα ότι υπάρχει μια ζήλεια, θα το πω, μία στενοχώρια... Γιατί αυτοί κάνουν μόνο μάθημα, ενώ εμείς παίζαμε κιάλας... Το αντιλαμβάνονταν σαν παιχνίδι. Σαν μια δραστηριότητα που ήταν μη οργανωμένη. Όχι... έξω από το οργανωμένο πλαίσιο του σχολείου».*

Έτσι ο Αλέξανδρος απέφευγε να συνεχίσει στο σπίτι την ιστορία που ζούσε στο σχολείο με την περιβαλλοντική, για να μην εντείνει τα συναισθήματα αυτά που έβλεπε να δημιουργούνται στα παιδιά του και άφηνε σκόπιμα έξω αυτό το κομμάτι από την καθημερινή του προσωπική ζωή. Οι δραστηριότητες που υλοποιούσε μέσα και εκτός τάξης, τα παιχνίδια, ακόμη και οι γεμάτοι από κατασκευές των παιδιών τοίχοι της τάξης του, ήταν σημάδια για το κάτι διαφορετικό κι ενδιαφέρον που κάνει ο μπαμπάς με τους μαθητές της τάξης του και το οποίο δεν βίωναν τα ίδια με τους δικούς τους δασκάλους τους, στο ίδιο σχολείο: *«Αφού βλέπανε την τάξη μου, με ένα μπλοκάκι στο χέρι να τρέχει. Ή, ξέρω 'γώ, παίζαμε το κυνήγι του θησαυρού μέσα στο σχολείο, πηγαίναμε από τάξη σε τάξη. Ε, βλέπανε ότι γίνονται άλλα πράγματα. Στην τάξη, κατ' αρχήν, τι βάζουμε στους τοίχους γύρω γύρω. Πράγματα από τα παιδιά δηλαδή... Πώς το λένε; Από το πιο απλό, ένα ταμπλό με το τι είναι οικοσύστημα, βελάκια με... με ένα σχεδιάγραμμα, το οποίο το κάναμε μεγάλο για να το κολλήσουμε στην τάξη, να το έχουμε μπροστά μας. Ε, ναι... μετά αποφεύγαμε να το συνεχίσουμε στο σπίτι γιατί... τι να πούμε στο σπίτι;»*

## Η πρόκληση

Καθώς άκουγα τον Αλέξανδρο να μοιράζεται μαζί μου τις ιστορίες του, μου άφηνε συνεχώς μια αίσθηση, από τον τρόπο που μου μιλούσε, σαν να μην τον δυσκολεύει τίποτα στην τάξη, σαν να μην αντιμετωπίζει δυσκολίες. Θέλησα να μάθω αν έχει αποτελέσει κάτι πρόκληση για τον ίδιο όλα αυτά τα χρόνια. Μου είπε: *«Κοίταξε, πρόκληση εγώ θεωρώ κάθε χρονιά που παίρνεις μια καινούρια τάξη. Πρόκληση είναι πώς θα προσπαθήσεις τον κάθε έναν από τους μαθητές που έχεις, να πάει ένα βήμα παραπάνω... Δηλαδή, η πρόκληση είναι ο καθένας να ενεργοποιηθεί, να δραστηριοποιηθεί και να φτάσει μέχρι εκεί που μπορεί να φτάσει. Κι αν μπορεί και λίγο παραπάνω, ακόμη καλύτερα. Αυτή είναι η πρόκληση».*

Εξηγώντας μου το σκεπτικό του, είδα πώς αυτό συνδέεται με την ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: *«Ένας μαθητής ο οποίος έρχεται με εφτά, με οχτώ... Ο οποίος έχει βιώσει μια ...μμμ... άσχημη εικόνα για τον εαυτό του όλα αυτά τα χρόνια, έτσι; Πρέπει να έχει ένα κίνητρο. Να τον πείσεις ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός. Πού είναι σημαντικός; Να βρεις το σημείο εκείνο το οποίο είναι το δυνατό του σημείο, ώστε γύρω να αρχίσεις να χτίζεις και ένα θέμα αυτοπεποίθησης για τον μαθητή, το οποίο θα τον βοηθήσει για να πάει καλύτερα, αν μπορεί να πάει καλύτερα, και στα υπόλοιπα μαθήματα. Αλλά τουλάχιστον να αποκτήσει μια οντότητα μέσα στην τάξη. Σε αυτό το κομμάτι βοηθάει πάρα πολύ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ε; Γιατί παίρνεις έναν μαθητή ο οποίος μπορεί να είναι παραμελημένος, να αισθάνεται παραπεταμένος... Μπορεί να νιώθει... να βιώνει... μειονεκτικά συναισθήματα... χαμηλή αυτοπεποίθηση... χαμηλή αυτοεκτίμηση. Και τον εντάσσεις σε μία ομάδα και τον καθιστάς ισότιμο μέλος με τους υπόλοιπους. Αποκτώντας έναν ρόλο και μια υπόσταση μέσα από τις δραστηριότητες».*

Κατάλαβα ότι, για τον Αλέξανδρο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν ήταν μια διαδρομή που ακολουθούσε παράλληλα με την υπόλοιπη διδακτική του δραστηριότητα, ξεκομμένη ως προς τους στόχους της. Αλλά ο Αλέξανδρος, έχοντας πάντα τον μαθητή στο επίκεντρο, και επιδιώκοντας την ολόπλευρη εξέλιξή του, ‘χρησιμοποιεί’ την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τη φιλοσοφία της και τις διδακτικές τεχνικές της, για να ανταποκριθεί στην κυριότερη πρόκληση που αντιμετωπίζει: την πρόκληση της ενεργοποίησης του κάθε μαθητή και της κινητοποίησής του σε μια πορεία συνεχούς εξέλιξης και βελτίωσης. Η ιστορία που μοιράστηκε μαζί μου για



έναν μαθητή που κινητοποιήθηκε μέσα από τον ρόλο που ανέλαβε σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με βοήθησε ακόμη περισσότερο να αντιληφθώ τι εννοεί και πώς λειτουργεί ο ίδιος. Όταν τον ρώτησα, λοιπόν, αν θυμάται κάποιο τέτοιο περιστατικό, όπου ένας μαθητής να ενεργοποιήθηκε με αφορμή την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μου είπε: *«Οουου... Μάλιστα, τον πιο δύσκολο μαθητή τον είχα κάνει και υπεύθυνο... Τρέχαμε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικό, το οποίο το είχαμε εντάξει και σε ένα ευρωπαϊκό, e-twinning πρόγραμμα, και συνεργαζόμασταν... δεν θυμάμαι με ποια σχολεία τώρα... από Πορτογαλία... από Ισπανία... και τον είχα κάνει συντονιστή. Δηλαδή, κάθε πρωί άνοιγα τον υπολογιστή και έβλεπα τι μας έχουνε στείλει και του 'λεγα 'Θα κάτσεις να τα μελετήσεις και να μας τα ανακοινώσεις στην τάξη. Θα είσαι ο συντονιστής του ευρωπαϊκού προγράμματος. Και μετά όταν κάνουμε το πρόγραμμα το περιβαλλοντικό, θα μας ανακοινώσεις για να δούμε τι έχουν κάνει αυτοί και τι μπορούμε να κάνουμε εμείς σε απάντηση στις δικές τους δραστηριότητες'. Αυτό τον έκανε να αισθανθεί πάρα πολύ ωραία. Δηλαδή το παιδί, από 'κει που δεν του 'δινε κανείς σημασία, ξαφνικά... δε σου 'πα ότι έγινε το κέντρο της τάξης αλλά... μέσα στις εβδομάδες που τρέχαμε το πρόγραμμα, ένιωθε τον εαυτό του ότι έγινε πάρα πολύ σημαντικός και αυτό τον βοήθησε και στα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό δεν είναι μια πρόκληση; Αυτό είναι η πρόκληση. Δε μ' ενδιαφέρει καν, στο 'χω ξαναπαί... τα αποτελέσματα ενός περιβαλλοντικού προγράμματος δε μ' ενδιαφέρουν πάρα πολύ. Μεταξύ μας... μ' ενδιαφέρει άλλο πράγμα... Πώς θα έχεις παιδιά χαρούμενα, πώς θα έχεις παιδιά δραστήρια, πώς θα έχεις παιδιά τα οποία ψάχνουν, πώς θα έχεις παιδιά τα οποία νιώθουν καλά μέσα στην τάξη, το πώς θα εκμεταλλευτούν τις δυνατότητές τους, τις ικανότητές τους. Να νιώσουν τι αξίζουν. Αυτό».*

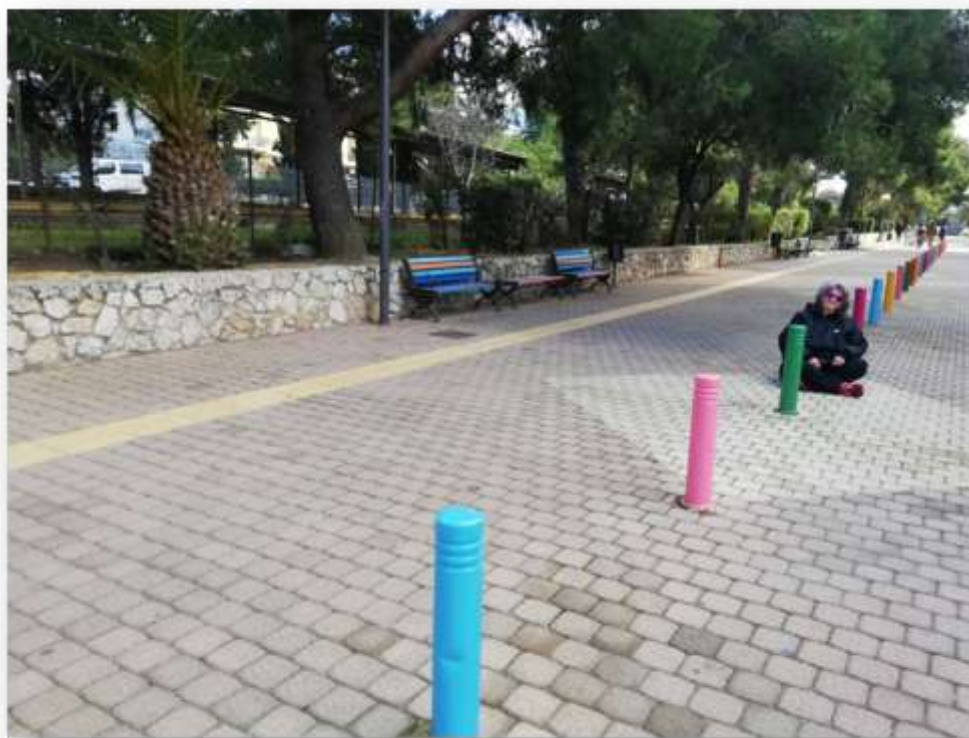
## **Επίλογος**

Η ιστορία του Αλέξανδρου, όπως ξεδιπλώθηκε μπροστά μου μέσα από τις συνομιλίες μας, υπήρξε για 'μένα μια σημαντική εμπειρία ζωής και μάθησης και θα λειτουργεί, από εδώ και πέρα, ως σημείο αναφοράς. Όταν μου μιλούσε ο Αλέξανδρος, ή όταν διάβαζα και ξαναδιάβαζα τις συνομιλίες μας, έμπαινα και έβγαινα στους κόσμους του, στα προσωπικά και επαγγελματικά τοπία γνώσης του: στη σχολική του πραγματικότητα, στη θεατρική ομάδα, στα σχολεία που εργάστηκε,

και μέσα απ' αυτούς γνώριζα τη φιλοσοφία του σαν ανθρώπου και σαν σαν δασκάλου. Αν και τόσο διαφορετικές οι ιστορίες μας, έκανα συχνά σύνδεση με τα όσα νιώθω εγώ για την ΠΕ, αλλά και τα όσα έχω βιώσει και βιώνω στην τάξη. Με έκανε πολλές φορές να σκεφτώ βαθύτερα για τα όσα εφαρμόζουμε στο σχολείο, όταν λέμε ότι κάνουμε ΠΕ, και η οπτική του άνοιξε κι άλλες, νέες διαδρομές στη δική μου οπτική. Οι συνομιλίες μας φώτισαν την ιστορία ενός ανθρώπου, τα βήματα που ακολούθησε και πώς αυτά τον διαμόρφωσαν μέσα από διαφορετικές καταστάσεις και βιώματα, και τον έκαναν τον εκπαιδευτικό που είναι σήμερα: έναν εκπαιδευτικό δραστήριο, που έχει αποκτήσει και υποστηρίζει μια πολύ συγκεκριμένη ταυτότητα μέσα στη σχολική πράξη.

## 7. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ

*Η Ζωή γεννήθηκε και μεγάλωσε στην επαρχία. Θυμάται ως σπίτι της το σχολείο, καθώς και οι δύο οι γονείς της ήταν εκπαιδευτικοί, δάσκαλος ο πατέρας και νηπιαγωγός η μητέρα, στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα. Μετακόμισε σε μια μεγάλη πόλη στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Σπούδασε δασκάλα, ενώ ήθελε να γίνει αιγυπτιολόγος. Στα φοιτητικά της χρόνια, ήρθε σε επαφή με την αριστερή ιδεολογία, κάτι που την ακολουθεί μέχρι σήμερα. Για πολλά χρόνια, εργάστηκε σε διάφορες δουλειές μέχρι να διοριστεί και έζησε μια μποέμ ζωή. Τώρα, εργάζεται για πάνω από είκοσι χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση και ασχολείται συστηματικά με την ΠΕ.*



*Η Ζωή σε μια διαδρομή γεμάτη χρώματα*

## Συναντώντας τη Ζωή

Με τη Ζωή, επικοινωνήσαμε μέσω του Παναγιώτη για να λάβει μέρος στην έρευνα που υλοποιούσα. Ήταν η πρώτη συμμετέχουσα από τους τέσσερις που συνάντησα εκείνο το Σαββατοκύριακο. Είχαμε δώσει ραντεβού το Σάββατο το απόγευμα, θυμάμαι, στο σταθμό του ηλεκτρικού για την πρώτη μας συνάντηση. Είχα φτάσει νωρίς και περίμενα να περάσει η ώρα, προσπαθώντας να μαντέψω ποια θα ήταν, ανάμεσα στον κόσμο που πηγαινοερχόταν στο σταθμό. Όταν η ώρα του ραντεβού ήρθε, η Ζωή έφτασε και ήταν εκείνη που με πλησίασε χαμογελαστή και ευδιάθετη. Αφού αλλάξαμε δυο-τρεις κουβέντες, μου πρότεινε να καθίσουμε σε ένα café που ήξερε, σε έναν ήσυχο πεζόδρομο, ακριβώς απέναντι από το σταθμό.

Η Ζωή είχε μια παρουσία έντονη και ζωντανή. Το ντύσιμό της ήταν ιδιαίτερο, με θεατρικά στοιχεία, και μπόρεσα να διακρίνω από εκείνες τις πρώτες στιγμές ένα μποέμ ύφος, που αργότερα, μέσα από τις συνομιλίες μας, κατάλαβα ότι πραγματικά ήταν εκεί και χαρακτήριζε αυτή την γυναίκα. Καθίσαμε και ξεκίνησε αυθόρμητα η κουβέντα γύρω από το ποια είμαι εγώ και ποια είναι εκείνη, με τι ασχολούμαστε, σε τι σχολεία υπηρετούμε, τι τάξεις έχουμε. Ήταν πολύ ανοιχτή από την αρχή και η συζήτηση κυλούσε με φυσικότητα, σαν να γνωριζόμασταν από πριν.

Μιλήσαμε αρκετή ώρα, πηγαίνοντας από το ένα θέμα στο άλλο, και ένιωθα αρκετές φορές μέσα από την πρώτη αυτή συνομιλία μας πως, παρά το γεγονός ότι κουβαλάμε τελείως διαφορετικές ιστορίες, με τη Ζωή μάλλον έχουμε πολλά κοινά στοιχεία, τόσο στον τρόπο σκέψης όσο και στον τρόπο δράσης. Δεν αργήσαμε να μπούμε και στο θέμα της έρευνας. Της εξήγησα τι ακριβώς αφορά και ποια θα ήταν η δική της εμπλοκή και συνεισφορά. Της μίλησα για τις ιδιαιτερότητες της μεθοδολογικής προσέγγισης και, αφού συζητήσαμε για το σύμφωνο συναίνεσης και της διευκρίνισα κάποια σημεία που την προβληματίσαν, το υπέγραψε με χαρά.

Άλλες τέσσερις συναντήσεις ακολούθησαν τον επόμενο χειμώνα. Η Ζωή έδειχνε να χαίρεται τη συνομιλία μας κάθε φορά. Μου μιλούσε πάντα ανοιχτά και ήταν χειμαρρώδης στις αφηγήσεις της. Αισθάνθηκα ότι ήθελε να μου πει όσο περισσότερα μπορούσε. Αυτό που ένιωσα πολύ έντονα σε όλες τις συνομιλίες μας είναι ότι αυτό δεν το έκανε μόνο γιατί ήθελε να εμπλουτίσει με στοιχεία την έρευνά μου, αλλά γιατί το είχε και η ίδια ανάγκη. Να γυρίσει πίσω, να θυμηθεί. Να τα πει. Και, για 'μένα, η εμπειρία της συνάντησής μου με τη Ζωή ήταν πολύ έντονη, καθώς πάντα οι συνομιλίες μας ήταν γεμάτες, μέχρι την τελευταία στιγμή, με πλούσιες εμπειρίες και

ενδιαφέρουσες ιστορίες από τη διαδρομή της. Είχε μεγάλο ενδιαφέρον για 'μένα να την ακούω και να με μεταφέρει στον κόσμο της.

### **Από τότε που γεννήθηκα, είμαι μέσα στο σχολείο**

Ήδη από την πρώτη μας συνομιλία, η Ζωή μου μίλησε για τη σχέση που είχε με το σχολείο από τα πρώτα χρόνια της ζωής της και πώς αυτό συνδέεται άμεσα με τις πρώτες εμπειρίες της. Μου εξήγησε πώς οι γονείς της, εκπαιδευτικοί και οι δύο, συναντήθηκαν σε ένα ορεινό χωριό, παντρεύτηκαν εκεί και πώς εργάζονταν στο ίδιο ουσιαστικά σχολείο, ένα μονοθέσιο Δημοτικό και νηπιαγωγείο της περιοχής τα οποία συστεγάζονταν: *«Εγώ, από τότε που γεννήθηκα, είμαι μέσα στο σχολείο. Η μαμά μου ήταν νηπιαγωγός. Ήτανε μονοθέσιο. Ο μπαμπάς μου είχε όλες τις τάξεις και η μαμά μου είχε το νηπιαγωγείο στον ίδιο χώρο. Κι επειδή δεν είχαν κανέναν να με κρατάει, κι εγώ κι ο αδελφός μου από ενός έτους, είμαστε μέσα στο σχολείο, με κούνια, δίπλα στη μαμά που έκανε μάθημα. Και έχω αυτό αρχικά... Ότι το σχολείο για 'μένα ήταν σαν σπίτι, μ' ένα τρόπο.»*

Έτσι, το σχολείο υπήρξε ένας πολύ οικείος χώρος για τη Ζωή, που ταυτίστηκε με τα πιο αγαπημένα της πρόσωπα. Την οικογένειά της, τον πατέρα, τη μητέρα και τον αδελφό της. Τα πρώτα δέκα χρόνια της ζωής της, η καθημερινότητά της, μέχρι να μετακομίσουν στην Αθήνα, ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με το μονοθέσιο αυτό σχολείο. Μου μετέφερε αναμνήσεις από το 'ζεστό' και 'οικογενειακό' κλίμα που βίωσε εκεί: *«Είχαμε μία ξυλόσομπα. Πήγαινε από πιο νωρίς ο πατέρας μου, απ' τις έξι, και την άναβε για να έρθουνε μετά τα παιδιά. Κι ερχόμουνα εγώ με τη μητέρα μου μετά. Τα θρανία γύρω γύρω απ' την ξυλόσομπα...»*

Στα πρώτα της χρόνια, και έπειτα ως μαθήτρια η ίδια στο σχολείο αυτό, με τους γονείς της ως εκπαιδευτικούς, η Ζωή βίωσε τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ευέλικτο και ανοιχτό πλαίσιο, με πολλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους, μέσα από ελεύθερο παιχνίδι, όσο και αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον γύρω. Το σχολείο και η μάθηση μεταφέρονταν έξω από τα όρια της σχολικής αίθουσας. Μου ανέφερε: *«Ήταν μονοθέσιο και ήμασταν πάρα πολλά παιδιά από διαφορετικές τάξεις. Είχαμε ένα πολύ μεγάλο προαύλιο που παίζαμε πάρα πολλές ώρες έξω»*. 'Έξω'. Η λέξη αυτή επανερχόταν στις συνομιλίες μας όταν ανακαλούσε τα χρόνια αυτά και τον χρόνο που περνούσαν, παίζοντας στην αυλή του σχολείου: *«Οπότε είχαμε πολύ χρόνο έξω και*

*παίζαμε... Έξω, στο προαύλιο, θυμάμαι που είχε πολλά δέντρα και πολύ χόμα και παίζαμε πάρα πολύ με το χόμα. Φτιάχαμε σπιτάκια και διάφορα άλλα πράγματα... (χαμογελάει)»*

### **Στην πόλη, με μπαμπά δάσκαλο**

Η ζεστή εμπειρία του μονοθέσιου επαρχιακού σχολείου, όμως, με τους γονείς της ως εκπαιδευτικούς, δεν συνεχίστηκε, όταν η Ζωή μετακόμισε με την οικογένειά της στην Αθήνα. Εκεί ζει μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα, δυσάρεστη για την ίδια, και βιώνει αρνητικά το να είσαι το παιδί του δασκάλου στο μεγάλο σχολείο της πόλης. *«Όταν ήμουν 10 στα 11, λοιπόν, πήγαινα δηλαδή στην Πέμπτη Δημοτικού, ήρθα εδώ στην Αθήνα. Ήρθαμε οικογενειακώς. Έκανα δυο χρόνια Δημοτικό με τον πατέρα μου δάσκαλο. Αυτό δεν ήτανε καθόλου ωραία εμπειρία στην πόλη. Με μπαμπά δάσκαλο. Θα το πω αυτό, πρέπει να το πω, γιατί ήταν... είναι δύσκολο να είσαι παιδί δασκάλου. Έτσι μου φάνηκε εμένα, με ζόρισε λίγο.»*

Αντιλήφθηκα ότι η Ζωή ένιωσε να καταπιέζεται καθώς δεν μπορούσε να νιώσει την ικανοποίηση να είναι καλή μαθήτρια και δεν διεκδικούσε όσα της άξιζαν στο σχολείο αυτό. Μου εξήγησε: *«Θεωρούσαν ότι ό,τι έκανα, το έκανα επειδή ήταν ο πατέρας μου... Τώρα, αν ήμουν καλή μαθήτρια, ήταν γιατί ήταν ο πατέρας μου και μου 'βαζε βαθμούς. Αν δηλαδή έκανα κάτι, ήταν ακριβώς επειδή ήταν αυτό από πίσω. Με είχε στην τάξη. Με παρακαλούσε κάθε φορά να πω προσευχή κι εγώ αρνιόμουν. Ποτέ δεν είπα επίσης να γίνω σημαιοφόρος. 'Βρε παιδί μου'... και εκείνα τα χρόνια τώρα... 'Να σε βάλω σημαιοφόρος;' Δεν ήθελα με τίποτα, γιατί ήξερα ότι θα έχω από πίσω όλο αυτό»*. Η νοοτροπία του σχολείου της πόλης φαίνεται εντελώς διαφορετική από το μικρό σχολείο στο χωριό και, ως παιδί του δασκάλου, η θετική εμπειρία που βίωσε στο χωριό, στην πόλη μετατράπηκε σε αρνητική.

Η εμπειρία στο μεγάλο σχολείο της πόλης συγκρούστηκε με τα όσα είχε βιώσει στο μικρό μονοθέσιο σχολείο και από την επαφή της Ζωής, για πρώτη φορά, με 'διαφόρων ειδών δασκάλους', όπως η ίδια τους χαρακτήρισε: *«Θυμάμαι όταν ήρθα στην Αθήνα που είδα το μεγάλο σχολείο, γιατί σε μονοθέσιο ήμουν μέχρι τότε, που είδα και διαφόρων ειδών δασκάλους μέσα στο σχολείο. Εγώ είχα έναν δάσκαλο, ξέρεις... Είχα τον πατέρα μου. Δεν ήξερα άλλον. Και θυμάμαι ότι υπήρχε έτσι ένας πάρα πολύ... αυταρχικός, που μου έκανε τρομερή εντύπωση, που μιλούσε έτσι*

*πάρα πολύ προσβλητικά. Και στο προαύλιο, και στην προσευχή στα παιδιά, και χαιρόμουνά μέσα μου που δεν ήταν ο πατέρας μου σαν κι αυτόν».*

Όταν θέλησα να μάθω εάν υπήρξε κάποιο πρόσωπο που την επηρέασε με κάποιον τρόπο από τα χρόνια αυτά, η Ζωή μου μίλησε ξανά για τον δάσκαλο αυτόν. Η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ξαφνιάζει τη Ζωή, γιατί έρχεται σε αντίθεση με το πρότυπο του εκπαιδευτικού που μέχρι τότε έχει συνδυάσει με την εικόνα του πατέρα της. Τη συμπεριφορά αυτή από έναν εκπαιδευτικό την απορρίπτει από τότε, ως μαθήτριά, και γίνεται γι' αυτή ένα σημαντικό 'παράδειγμα προς αποφυγήν': *«Μου έκανε εντύπωση που έβλεπα ότι υπάρχει κι αυτό το πακέτο, ας πούμε, σε εκπαιδευτικό. Δεν το περίμενα. Να είναι προσβλητικός και έτσι να κοροϊδεύει τα παιδιά άσχημα... Να τα στριμώχνει, να βάζουν τα κλάματα... Μου έκανε τρομερή εντύπωση αυτό. Αυτό, ναι, μπορώ να πω ότι ίσως, με έναν τρόπο, κάτι θα είπα μέσα μου. Ξέρω 'γώ; Μάλλον για το ότι δε θα 'θελα να είμαι έτσι και το απεχθάνομαι αυτό το πράγμα.»*

## **Η αριστερή ιδεολογία**

Μια σημαντική πτυχή της ιδεολογίας της Ζωής στρέφεται γύρω από τη σκέψη που συνδέεται με τον αριστερό χώρο. Κατάλαβα ότι είναι σημαντικό κομμάτι γι' αυτήν, όταν στην πρώτη μας συνομιλία η συζήτηση έφτασε στα φοιτητικά χρόνια και στο τι θυμάται από την Παιδαγωγική Ακαδημία. Το πρώτο πράγμα που επέλεξε να μου αναφέρει ήταν ότι τότε είχε την πρώτη της επαφή με τον αριστερό χώρο: *«Να σου πω τι...; Η πρώτη μου ουσιαστικά επαφή με τον πιο αριστερό χώρο. Γιατί τότε υπήρχανε και ήταν σε μεγάλη άνθηση οι συσπειρώσεις, που ήταν, ας πούμε, αριστερά και πιο προς την άκρη της αριστεράς...»*

Η επαφή της έγινε μέσα από μια ομάδα συμφοιτητών της, η συναναστροφή με τους οποίους θα παίξει σημαντικό ρόλο για τη Ζωή, καθώς θα την προσκαλέσει σε νέο τρόπο σκέψης, που συνδέεται με την αριστερή οπτική. *«Ήτανε συμφοιτητές και ένα χρόνο μεγαλύτεροι, οι περισσότεροι, και κάποιοι ήμασταν και στο ίδιο έτος. Ναι, αυτή η ομάδα έπαιξε καθοριστικό ρόλο. Ήταν η πρώτη μου επαφή και με έκανε να σκεφτώ περισσότερο για τον κόσμο. Νομίζω ότι είναι ούτως ή άλλως και η ηλικία που ωριμάζει κανείς και πολιτικά. Και είχα γνωρίσει έτσι πολύ αξιόλογα άτομα, που συνεχίζουν και σήμερα και είναι σε δράση πολιτική, στον χώρο της παιδαγωγικής. Και έτσι αυτό μου άνοιξε ένα νέο ορίζοντα, να δω τα πράγματα από*

*μια άλλη οπτική. Την οπτική του πιο αριστερού χώρου... Νομίζω ήταν καλό αυτό για 'μένα ».*

Η αριστερή ιδεολογία, ξεκινώντας από την ομάδα αυτή συμφοιτητών στην Παιδαγωγική Ακαδημία, κινητοποίησε τη σκέψη της Ζωής και την οδήγησε σε διαδρομές προβληματισμού και αναζήτησης, που την συνόδεψαν στην πορεία της και την επηρέασαν στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και βλέπει τα πράγματα, αλλά και στον τρόπο που λειτουργεί. Στην τέταρτη συνομιλία μας, όταν επανέφερα τη συζήτηση, χαρακτηριστικά μου ανέφερε: *«Ναι, έχω πάντα στο μυαλό μου την ομάδα παιδιών που ανήκανε τότε στις αριστερές συσπειρώσεις. Πολύ συμπαθητικά όλα τα άτομα. Εξαιρετικοί άνθρωποι... Από τότε ξεκίνησε αυτή η σκέψη και η κουβέντα αν τελικά το σύστημα το πολεμάς από μέσα ή απ' έξω. Και αυτό θα κρατήσω. Ότι αυτό από τότε είναι μια σκέψη που πολλά χρόνια ακόμα μ' ακολούθησε, μέχρι να καταλήξω κάπου... Και κατέληξα. Ότι και τα δύο είναι σημαντικά, και τον ρόλο τους παίζουνε και χρειάζονται και τα δύο.»*

Η Ζωή προερχόταν ήδη από ένα προοδευτικό οικογενειακό πλαίσιο κι έτσι, βγαίνοντας έξω στον κόσμο, ως φοιτήτρια και ανεξάρτητο άτομο πια, ένιωσε ότι εκφράζεται μέσα από την αριστερή ιδεολογία που γνώρισε, μέσα από την ομάδα αυτή των συμφοιτητών της. Συνέδεσα τον προσανατολισμό της αυτόν και με την οικογένειά της, γιατί, μιλώντας μου για τους γονείς της, τους είχε περιγράψει ως 'προοδευτικούς' και μου είχε αναφέρει ένα ανοιχτό οικογενειακό περιβάλλον. Όταν τη ρώτησα κατά ποια έννοια θεωρεί ότι ήταν προοδευτικοί, μου είπε: *«Τι εννοώ προοδευτικοί για κείνα τα χρόνια; Κοίτα... Φαντάσου τώρα, εγώ γεννήθηκα το '67 που ξεκίνησε η δικτατορία. Λοιπόν, βάλε τώρα εκείνα τα χρόνια δικτατορία και μετά έτσι... υπήρχε ένα συντηρητικό κλίμα. Για 'κείνα τα χρόνια ήταν πολύ προοδευτικοί γιατί ήταν, ας πούμε, στο ΠΑΣΟΚ. Και μάλιστα μου λέγανε και ιστορίες που είχαν βιώσει επειδή διαφωνούσανε με την ταχτική που υπήρχε στο σχολείο. Είχαν τότε τους επιθεωρητές... και παίρναν πολύ κακή βαθμολογία. Κάποια στιγμή έφυγε και εκτός της περιοχής ο πατέρας μου, γιατί είχε πάρει πολύ κακή βαθμολογία και τον πήγαν σε ένα χωριό στο πουθενά. Απ' αυτή την άποψη, ναι... ήταν προοδευτικοί. Ήταν προοδευτικοί στο ότι δεν ήταν καθόλου οι στενόμυαλοι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Νομίζω κι ο πατέρας μου δεν ήταν και καθόλου θρήσκος. Οπότε είχαν μια άλλη νοοτροπία για 'κείνα τα χρόνια.»*

Στην τέταρτη συνομιλία μας, θέλησα να μάθω εάν η Ζωή συνδέει την αριστερή σκέψη και ιδεολογία με την ενασχόλησή της με την ΠΕ και μου εξήγησε ότι θεωρεί



ότι μόνο αυτή η ιδεολογία μπορεί να συνδεθεί και να στηρίξει το σκεπτικό γύρω από την ΠΕ: *«Απολύτως. Απολύτως. Δεν μπορώ να τα φανταστώ ξεχωριστά. Νομίζω, η αριστερή ιδεολογία αφορά κυριοτέρως τον άνθρωπο και τη σχέση του με τους άλλους ανθρώπους και τη σχέση του με το περιβάλλον, και αυτό είναι και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οικολογία... Για 'μένα αυτό είναι. Δεν μπορώ να το συνδέσω με άλλη αντίληψη. Θεωρώ ότι οι άλλες αντιλήψεις είναι εναντίον του ανθρώπου και του περιβάλλοντος. Όπως το βλέπω».*

### **Έμαθα να σκέφτομαι έξω από το κουτί**

Η Ζωή μου μίλησε για τα εννιά χρόνια που έζησε μια πιο 'ελεύθερη' ζωή, έξω από το πλαίσιο. Στα χρόνια αυτά, μετά την Παιδαγωγική Ακαδημία, δεν επιδιώκει να εργαστεί ως εκπαιδευτικός, αφενός γιατί γνωρίζει πόσο δύσκολο είναι να διοριστεί λόγω επετηρίδας. Ούσα σε μια γενικότερη αναζήτηση εκείνο το διάστημα, καταπιάνεται με πολλές διαφορετικές δουλειές. *«Και πάλι, ως αναπληρώτρια ήταν πολύ πιο δύσκολο να δουλέψω. Αλλά, ούτως ή άλλως, νομίζω δεν... δεν ήθελα. Αυτά τα χρόνια δεν ήθελα να δουλέψω (ως αναπληρώτρια). Μ' άρεσε που έκανα μια πιο ελεύθερη ζωή. Πιο έξω απ' το πλαίσιο, ας πούμε».*

Μου μίλησε για τα τόσο διαφορετικά μεταξύ τους επαγγέλματα, με τα οποία καταπιάστηκε τα χρόνια αυτά: *«Λοιπόν... έφτιαχνα πράγματα, κατασκευές και φτιάχνω ακόμα. Χειροποίητα κοσμήματα και τα πούλαγα για αρκετά χρόνια στο δρόμο. Έχω δουλέψει σε λάντζα σε εστιατόριο. Έχω κάνει απ' τη σχολή μαθήματα σε πιτσιρίκια. Και από τότε είπα 'δε θα κάνω ποτέ μάθημα σε πιτσιρίκια...' και για ιδεολογικούς λόγους. Αυτή η παραπαιδεία δηλαδή, δεν τη συμπαθώ. Τι άλλο έχω κάνει; Έχω μαζέψει ελιές. Έχω δουλέψει σε μπαρ, πίσω απ' το μπαρ. Ας πούμε barwoman. Διάφορα... διάφορα πράγματα έχω κάνει. Έτσι, από 'δώ κι από 'κεί...».* Καθώς μου μιλούσε, διέκρινα κι ένα δισταγμό της να τα αναφέρει όλα, αλλά από την άλλη και μια νοσταλγία για τα χρόνια αυτά.

Μέσα στα χρόνια αυτά, δοκίμασε ακόμη να ασχοληθεί και με τη δημοσιογραφία και γράφτηκε σε ένα εργαστήριο δημοσιογραφίας: *«Σκέφτηκα ότι θα ήταν καλή ευκαιρία να κάνω και κάτι άλλο. Είχα μία γνωστή που σπούδαζε στο εργαστήριο επαγγελματικής δημοσιογραφίας και μου είπε ότι, γι' αυτούς που έχουνε πάρει ήδη ένα πτυχίο, είναι ένας χρόνος σπουδής. Οπότε λέω 'Να μια καλή ευκαιρία να πάω κι εκεί, ας πούμε, να πάρω κι ένα δεύτερο πτυχίο'. Μ' άρεσε κι η δημοσιογραφία...*

*Και πήγα εκεί. Ένα χρόνο. Η αλήθεια είναι ότι δεν την τέλειωσα. Δεν έδωσα τις εξετάσεις να πάρω το πτυχίο». Κατάλαβα, μέσα από την κουβέντα αυτή, ότι η Ζωή εκείνα τα χρόνια βρισκόταν σε μια εσωτερική αναζήτηση και ήθελε να δοκιμάζει τον εαυτό της, αναζητώντας συνεχώς νέα ερεθίσματα.*

Τα χρόνια αυτά της ελευθερίας, όπως μου τα περιέγραψε, ένα άλλο σημαντικό κομμάτι της ζωής της είναι τα ταξίδια. Η Ζωή μου μίλησε για τα ταξίδια που έκανε τα χρόνια εκείνα, όταν στη δεύτερη συνομιλία μας της ζήτησα να εντοπίσει σημεία στη διαδρομή της που συνδέει με την ΠΕ. Μου είπε: *«Μπορεί να έχει μια σχέση να πούμε ότι άρχισα τα ταξίδια μόνη μου πια. Χωρίς τους γονείς, εννοώ. Οπότε ήταν και ταξίδια πιο εναλλακτικά. Σε σκηνή στην παραλία, ή και χωρίς σκηνή, με sleeping bag. Όταν λέμε τώρα ταξίδια στη φύση, εννοούμε και ελεύθερο πια camping. Έχω μείνει στη Σαμοθράκη χειμώνα έξω. Ναι. Σου λέω τώρα για πιο δύσκολες καταστάσεις. Στο ποτάμι, στη Σαμοθράκη. Έχω κάνει ένα μήνα tour με ωτοστόπ χειμώνα, αρχές άνοιξης, χωρίς μεταφορικό μέσο σε όλη την Κρήτη. Έχω μείνει στη Χρυσή. Το Γαιΐδουρονήσι, που λένε, απέναντι από την Ιεράπετρα. Εκεί είναι εντελώς άλλες πια οι συνθήκες, που δεν έχεις τίποτα. Πολλά τέτοια όμως... Έχω γυρίσει σε πολλά μέρη. Και στην Ευρώπη το 'χω κάνει αυτό. Αλλά οργανωμένα σε camping, όχι έτσι χύμα. Οπότε, ναι. Αυτά αρχίζουν και παίζουνε ρόλο πια».*

Ένιωσα, καθώς μου μιλούσε για όλα αυτά, ότι, ζώντας μια 'αντισυμβατική' ζωή τα χρόνια εκείνα, συμπλήρωνε, κομμάτι κομμάτι, έναν πλούσιο καμβά εμπειριών και επέστρεψα στην τέταρτη συνομιλία μας, για να μάθω αν η Ζωή θεωρεί ότι οι εμπειρίες αυτές την έχουν επηρεάσει και αν τις συνδέει με την ενασχόλησή της με την ΠΕ και την πρακτική που εφαρμόζει. Μου είπε για τις διαφορετικές δουλειές που έκανε: *«Όλα παίζουνε ένα ρόλο. Μεγάλο ρόλο όχι, δε θυμάμαι, δεν μπορώ να σου πω να παίζει κάποιο... Αλλά μικρούς... Δηλαδή το ότι, ας πούμε, πήγα και μάζεψα ελιές και ότι ήρθα σε επαφή μ' αυτή τη δουλειά που είναι πάρα πολύ δύσκολη, δεν έχει μια σχέση σήμερα με την περιβαλλοντική εκπαίδευση αυτό και τον τρόπο που βλέπω εγώ τους ανθρώπους που δουλεύουνε στη γη ή πώς θα μιλήσω στα παιδιά γι' αυτούς; Τι να σου πω, δεν ξέρω... Ή όταν δούλεψα, ξέρω 'γώ, γκαρσόνι δεν είχε... Δεν μ' επηρέασε στο πώς βλέπω τους άλλους ανθρώπους και πώς συμπεριφέρομαι; Δεν ξέρω... Όλα παίζουνε ρόλο...»*

Αλλά και τα ταξίδια, που η ίδια έφερε στην κουβέντα ως ένα σημαντικό κομμάτι της ιστορίας της, υπήρξαν μια πλούσια πηγή εμπειριών γι' αυτήν και διεύρυναν την

οπτική της. Μου είπε: *«Με βοήθησαν να δω τον κόσμο. Να δω άλλες οπτικές. Να δω άλλα περιβάλλοντα, άλλους ανθρώπους και άλλους τρόπους σκέψης. Να καταλάβω ότι εδώ δεν είναι το κέντρο του σύμπαντος και δεν είμαστε οι καλύτεροι του πλανήτη. Συνήθως, όποιος δεν βγει έξω, δεν το αντιλαμβάνεται. Αυτό είναι ένα μόνιμο θέμα συζήτησης με ανθρώπους που συναντώ, οι οποίοι είναι πολύ Ελληνάρες... Αυτό με βοήθησε να δω τον κόσμο. Τα ταξίδια βοηθάνε να δεις τον κόσμο. Επιτέλους, να ανοίξεις τα μάτια σου και να δεις τι γίνεται γύρω σου. Ιδέες... ιδέες, ιδέες. Πολλές ιδέες».*

Ακόμη και για το πέρασμά της από το εργαστήριο δημοσιογραφίας, μου εξήγησε ότι υπήρξε σημαντική εμπειρία και τη βοήθησε να καλλιεργήσει μια προσέγγιση ‘δημοσιογραφική’ που αξιοποιεί στην πρακτική της, αλλά και στα προγράμματα που υλοποιεί: *«Με βοήθησε να αντιλαμβάνομαι πιο εύκολα το σημαντικό. Γιατί η δημοσιογραφία αυτό είναι. Να πετάς τα σκουπίδια γύρω γύρω, να κρατάς το σημαντικό ή να φωτίζεις αυτό που εσύ θεωρείς σημαντικό, με τον τρόπο που το αναφέρεις κάθε φορά. Εεε, νομίζω ότι... έχω μια δημοσιογραφική προσέγγιση».*

Κατάλαβα ότι οι διαφορετικές αυτές εμπειρίες, καθεμιά με ένα τρόπο και όλες μαζί, επηρέασαν τη Ζωή, ανοίγοντας τους ορίζοντές της, και τη βοήθησαν να αναπτύξει την ενσυναίσθησή της. Η ίδια μου είπε: *«(Με βοήθησε...) να σκέφτομαι έξω από το κουτί. Out of the box, που λένε... Αυτό. Να μπορώ δηλαδή να δω και άλλες οπτικές. Τις οπτικές των άλλων ανθρώπων, αλλά και διαφορετικές οπτικές του ίδιου πράγματος. Το ίδιο πράγμα να το βλέπω εγώ η ίδια από διαφορετικές μεριές και να το αξιολογώ ανάλογα...»*

**«Καλημέρα παιδιά! Με λένε Ζωή και είμαι η καινούρια σας δασκάλα...»**

Η Ζωή ήθελε να σπουδάσει αιγυπτιολόγος. Ήταν κάτι που μου ανέφερε δυο φορές στις συνομιλίες μας. Η φοίτησή της στην Παιδαγωγική Ακαδημία ήρθε τυχαία. Παρά το γεγονός ότι από τα παιδικά της χρόνια ήταν σε στενή επαφή με το σχολείο, αφού και οι δυο γονείς της ήταν εκπαιδευτικοί, το επάγγελμα της εκπαιδευτικού υπήρξε για τη Ζωή αρχικά μια ουδέτερη και σχετικά αδιάφορη συγκυρία: *«Λοιπόν... εγώ ήθελα να σπουδάσω αρχαιολόγος, ήθελα να γίνω αιγυπτιολόγος. Έρωτα με την αιγυπτιολογία. Τρελό...; Δεν τα κατάφερα, δεν πέρασα... Όμως, είχα πει ότι εγώ αυτή τη διαδικασία θα την περάσω μία φορά, δεν ήθελα να ξαναδώσω. Οπότε*

*μετά το Ιστορικό-Αρχαιολογικό, είχα δηλώσει τις Παιδαγωγικές. Έτυχα στην Παιδαγωγική χωρίς να είναι κάτι που ήθελα. Ούτε με απωθούσε, ούτε το ‘θέλα διακαώς».*

Παρά το γεγονός ότι ξεκίνησε τη διαδρομή της στην Παιδαγωγική Ακαδημία μάλλον αδιάφορα, η Ζωή αναγνωρίζει ότι τελικά αυτό θέλει να κάνει στη ζωή της. Τα παιδαγωγικά την κέρδισαν και ήθελα να μάθω πότε και πώς το συνειδητοποίησε, γι’ αυτό και στην τέταρτη συνομιλία μας ξανάφερα τη συζήτηση. Μου είπε: *«Ξέρεις πότε το συνειδητοποίησα; Αυτό είναι αστείο. Το συνειδητοποίησα την πρώτη μέρα που πήγα να διδάξω».*

Μάλλον φάνηκα να εκπλήσσομαι από την απάντησή της καθώς συνομιλούσαμε και μου εξήγησε, μιλώντας μου για την πρώτη της μέρα στο σχολείο: *«Ναι. Εγώ άργησα πάρα πολύ να πάω να διδάξω γιατί έκανα άλλες αριστερά- δεξιά δουλειές. Και είχα και μια αντίληψη έτσι ότι το σύστημα το πολεμάς απ’ έξω κι όχι από μέσα. Οπότε άργησα πολύ να πάω. Γιατί εγώ πήγα...; Πότε; Έντεκα χρόνια έκανα να διοριστώ. Αλλά στα εννιά... εννιά χρόνια μετά περίπου από τότε που τελείωσα τη σχολή, πήγα για αναπληρώτρια. Λοιπόν, μέχρι να πάω για αναπληρώτρια, μέχρι να μποω μες στην τάξη, δεν το ‘χα συνειδητοποιήσει. Δεν το ‘χα καταλάβει, δεν μου ‘χε περάσει καν απ’ το μυαλό. Και πρώτη μέρα που μπήκα μέσα, αλήθεια σ’το λέω αυτό τώρα... δεν το... Μπορεί να ακούγεται υπερβολικό αλλά είναι αλήθεια. Πρώτη μέρα που μπήκα μέσα και είπα ‘Καλημέρα παιδιά, ονομάζομαι Ζωή και εγώ είμαι η καινούρια σας δασκάλα!’, Εκεί... Ακριβώς εκείνη τη στιγμή κατάλαβα ότι αυτό θέλω να κάνω. Κι αυτό μ’ αρέσει πάρα πολύ. Ναι».* Σκεφτόμουν πώς, για να συμβεί αυτό, η Ζωή πρέπει να είχε αρχίσει να χτίζει υποσυνείδητα μια ταυτότητα εκπαιδευτικού που βγήκε στην επιφάνεια, όταν βρέθηκε στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όταν μπήκε πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός στην τάξη.

Στη Ζωή αρέσει τελικά που είναι δασκάλα. Τι είναι αυτό που της αρέσει στο επάγγελμα αυτό; Ένα επάγγελμα το οποίο υπήρξε μια μάλλον αδιάφορη επιλογή, όταν προσανατολιζόταν επαγγελματικά; Όταν πίεσα να μάθω περισσότερα, κατάλαβα ότι το επάγγελμα αυτό αποτελεί σημαντική πηγή ικανοποίησης για τη Ζωή. Μου είπε: *«Εγωιστικά μιλώντας, θα έλεγα... γιατί αν δεν είσαι καλά μ’ εσένα, δεν είσαι καλά με τίποτα... Εγωιστικά λοιπόν μιλώντας, θα έλεγα ότι μ’ αρέσει, γιατί μπορώ να ξετουλίξω όλες τις πλευρές του εαυτού μου μέσα απ’ αυτή τη δουλειά. Νομίζω ότι μια άλλη δουλειά θα με περιόριζε πολύ. Μέσα απ’ αυτήν, μπορώ να κάνω διάφορα πράγματα... Επειδή μ’ αρέσουν οι κατασκευές, μ’ αρέσει το θέατρο... Μπορώ*

*μέσα απ' αυτή τη δουλειά να τα κάνω ν' ανθίσουνε κι αυτά μέσα μου και να βγούνε μετά και προς τα έξω. Κι αυτό είναι πολύ ωραίο. Αυτό θα έλεγα. Γι' αυτό μ' αρέσει. Και κατά δεύτερον, νομίζω ότι, αν είναι κάτι σημαντικό σ' αυτόν τον κόσμο, είναι η νέα γενιά και αν θέλουμε ν' αλλάξουμε τον κόσμο... Γιατί εγώ θέλω να τον αλλάξω και είμαι αισιόδοξη γι' αυτό, νομίζω ότι μπορεί ν' αλλάξει... Μπορεί να αλλάξει μόνο μέσα από τα παιδιά. Οπότε, κάνω έναν αγώνα και γι' αυτό».*

Η ικανοποίηση που βρίσκει, κινείται σε δύο επίπεδα. Αφενός τη γεμίζει σαν άτομο, ταιριάζει στην πολύπλευρη προσωπικότητά της και της ανοίγει συνεχώς προοπτικές για να κάνει πράγματα που την ευχαριστούν. Από την άλλη, αισιόδοξα νιώθει ότι, ως εκπαιδευτικός, προσφέρει ένα σημαντικό έργο, μέσα από τον αγώνα που κάνει να αφυπνίσει τα παιδιά, τη νέα γενιά, για να φέρουν την αλλαγή στον κόσμο.

## **Η πρώτη επαφή με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Ως μαθήτρια, η Ζωή δεν έχει να θυμηθεί σημεία που να συνδέονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως γνωστικό αντικείμενο. Ανακαλεί, όμως, στη μνήμη της και αναγνωρίζει η ίδια, ως ένα πρώτο ερέθισμα που σχετίζεται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα παιδικά της χρόνια στο χωριό που μεγάλωσε και την επαφή εκεί με τη φύση. Ιδιαίτερα ανακαλεί την εικόνα του πατέρα της μέσα σ' αυτό το σκηνικό: *«Ως παιδί, νομίζω ότι κατάλαβες από το πλαίσιο. Ότι ούτως ή άλλως βρισκόμουνα στη φύση, σε χωριό... Είχα έναν πατέρα που του άρεσε πάρα πολύ να κάνει κατασκευές με τα χέρια, γιατί αγαπούσε πολύ τη φύση. Και καλλιεργούσε... Σου λέω, σε μια μονοκατοικία μέναμε στο χωριό, και καλλιεργούσε ραπανάκια, μαρουλάκια,πραματάκια... Οπότε τα 'βλεπα αυτά τα πράματα. Και κότεις είχαμε. Τώρα που το θυμάμαι, ναι. Οπότε, ήμουνα από παιδί μέσα σ' αυτό, άρα είχα μια επαφή με τη φύση».*

Στα φοιτητικά της χρόνια στην Παιδαγωγική Ακαδημία, δεν υπήρξε κάποια επαφή, ούτε γνωριμία με το αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και το μόνο σχετικό ερέθισμα που η ίδια ανακαλεί είναι μια εργασία που ανέλαβε στο πλαίσιο του μαθήματος βιολογίας που έκανε: *«Θυμάμαι ότι μόνο στο μάθημα της βιολογίας, για παράδειγμα, που ήταν υποχρεωτικό και πάρα πολύ δύσκολο, θεώρησα ότι θα μπορούσα να το περάσω αν πάρω μια εργασία και η εργασία που επέλεξα ήτανε για τα πειραματόζωα στον Δημόκριτο. Όπου εκεί έτσι είδα από*

*κοντά αυτό το θέμα και με προβληματίσε και πάρα πολύ. Δεν έχω καμία άλλη επαφή με την περιβαλλοντική στη σχολή. Καμία άλλη».*

Η σχέση της Ζωής με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ξεκινά πολύ αργότερα, ως εκπαιδευτικός πια, και ξεκινά με άσχημο τρόπο. Όταν ήταν νεοδιόριστη και έχοντας αναλάβει το ολοήμερο τμήμα, η Ζωή βιώνει μια αρνητική εμπειρία και η επαφή της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέεται με ένα περιστατικό που την ακολουθεί για πολλά χρόνια μετά. Μου μίλησε για την ιστορία αυτή με τον Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής που την απώθησε με τη συμπεριφορά του, από την πρώτη μας κιάλας συνομιλία και την πρώτη μας αναφορά στην επαφή της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Όταν αποφάσισε να κάνει για πρώτη φορά πρόγραμμα με θέμα τα απειλούμενα είδη, στο ολοήμερο τμήμα, απευθύνθηκε για βοήθεια, μετά από παρότρυνση συναδέλφου, στον Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έναν θεσμό που, ως νέα εκπαιδευτικός, δεν γνώριζε μέχρι τότε. Ο άνθρωπος που βρισκόταν στη θέση αυτή, την αντιμετώπισε με τέτοιο τρόπο που την ξάφνιασε και την απογοήτευσε, όπως μου περιέγραψε με μεγάλη ένταση στην πρώτη μας συνομιλία: *«Βρίσκω το τηλέφωνο απ' τη διεύθυνση και τον παίρνω ένα τηλέφωνο και λέω 'Γεια σας, είμαι στο ολοήμερο και θέλω να κάνω...'. Εγώ νομίζω ότι εκείνα τα χρόνια δεν έκανε και πολύς κόσμος πολλά πράγματα. Δηλαδή, φαντάζομαι... Δηλαδή, εγώ αν ήμουν στη θέση του κι άκουγα ότι κάποιος ενδιαφέρεται να κάνει... και όταν ακούς και νέο... κάπως θα χαρείς, ρε παιδί μου. Θα του δώσεις μια ώθηση. Ε, δεν ξέρω... θαρρείς και του 'πα... δεν ξέρω τι του 'πα. Του φάνηκε... Και μου λέει ότι 'Κοιτάζτε να δείτε. Εγώ δεν μπορώ να σας δώσω υλικό, ούτε να σας παραπέμψω κάπου. Αν θέλετε να το κάνετε, θα πρέπει να το δηλώσετε επίσημα ότι το κάνετε. Και τότε μόνο να 'ρθείτε να πάρετε διάφορα βιβλία που 'χω εδώ στο γραφείο μου.' Δεν ξέρω τι μου 'πε... Και τρελαίνομαι.... Λέω 'Τι συμπεριφορά είν' αυτή...;»*

Το περιστατικό αυτό κατάλαβα ότι επηρέασε βαθιά τη Ζωή και έτσι διαμόρφωσε μια πολύ συγκεκριμένη και αρνητική αντίληψη για τις δομές και τους θεσμούς. Η αντίληψη αυτή την ακολούθησε για πολλά χρόνια μετά. Μου εξέφρασε όλα τα αρνητικά συναισθήματα και τις σκέψεις που της προκάλεσε: *«Αυτό μου στοίχισε πάρα πολύ και με έκανε για πολλά χρόνια μετά να θεωρώ ότι σαν αυτόν θα πρέπει να 'ναι όλοι. Δεν ξέρω αν έμεινε, ή τα επόμενα χρόνια ήταν άλλος στη θέση αυτή, ή έφυγε την άλλη χρονιά... Δε γνωρίζω καν ποιος ήτανε. Υπερόπτες, αλαζόνες! Εγώ*

*ξέρω κι εσύ δεν ξέρεις, και άμα θέλεις να το κάνεις, θα πρέπει να το κάνεις κυριλέ ή επίσημα ή αλλιώς μην το κάνεις! Απαράδεκτο...»*

Η απογοήτευσή της ήταν τόσο μεγάλη, που την οδήγησε σε εσωστρέφεια κι έτσι αποφάσισε να απέχει από την ‘επίσημη’ διαδικασία της υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να μην θέλει να έχει σχέση με τους ανθρώπους γύρω από τον χώρο αυτόν. *«Ναι, αυτό με πήγε λίγο πίσω... Πώς να σ’το πω; Με στεναχώρησε αυτή η συμπεριφορά και με έκανε να θεωρήσω ότι μάλλον έτσι είναι όλοι... Οπότε, για πολλά χρόνια δεν ήθελα να έχω καμία σχέση με όλο αυτό... όχι της Περιβαλλοντικής μόνο... αλλά και όλων των υπολοίπων (σχολικών δραστηριοτήτων)».*

## **Η αλλαγή**

Το περιστατικό που έζησε η Ζωή, την πρώτη φορά που επιχείρησε να ασχοληθεί με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την περιχαράκωσε για αρκετά χρόνια στην τάξη της, καθώς της προκάλεσε μια γενικότερη ‘άρνηση’ για κάθε είδους γραφειοκρατία, άρνηση, η οποία συνδεόταν και με την αριστερή ιδεολογία που είχε αναπτύξει: *«Θα σου το πω το γιατί... δεν ξέρω αν σ’το είπα την άλλη φορά... Να το πάρουμε απ’ την αρχή. Έκανα πράγματα αφενός... για ιδεολογικούς λόγους. Δεν ήθελα να κάνω επίσημα, ούσα ενταγμένη στο πολύ αριστερό σκληρό κομμάτι (γελάει). Οπότε, τι είχε να κάνει με γραφειοκρατία και με κράτος και με την πολιτεία και με επίσημα πράγματα, δεν το ήθελα. Οπότε, αυτό ήταν ένας λόγος να απέχω, σημαντικός. Ο αρχικός λόγος ήταν αυτός. Έχοντας ήδη φάει και την πόρτα από τον ... (Υπεύθυνο) στο πρώτο πρόγραμμα που πήγα να κάνω και είδα ότι... μα δεν μπορώ να συνεννοηθώ μ’ αυτούς τους ανθρώπους. Άρα, θα κάνω εγώ αυτό που νομίζω και δε μ’ ενδιαφέρει παραπέρα... Αυτός ήταν ο πρώτος λόγος.»*

Από την άλλη, η Ζωή μου εξήγησε ότι η εσωστρέφεια αυτή που είχε αναπτύξει γινόταν πιο έντονη, καθώς περνούσε ο καιρός και για έναν ακόμη λόγο, που είχε να κάνει με το πώς έβλεπε η ίδια τον εαυτό της: *«Κατά δεύτερον και στη συνέχεια, όσο δηλαδή έφευγε αυτό, δηλαδή αυτή η στενή αντίληψη που είχα για τα πράγματα, απ’ την άλλη μετά δεν είχα πολύ μεγάλη αυτοπεποίθηση ότι αυτά που έκανα ήταν σημαντικά. Όχι ότι... πώς να στο πω; Όχι ότι ήταν ασήμαντα, γιατί έβλεπα την ανταπόκριση και των παιδιών και των γονιών. Το καταλάβαινα ότι έκανα ωραία πράγματα, αλλά θεωρούσα ότι εντάξει... δεν έγινε και τίποτα... Οι άλλοι θα κάνουν*

*πολύ καλύτερα κι από 'μένα. Σιγά τώρα, ότι υπάρχει λόγος τώρα να τα δείξω αυτά. Κανένας λόγος. Οπότε, αυτό ήταν. Αυτά τα δύο πράγματα ήταν που με σταμάτησανε... Ναι».*

Η Ζωή, όμως, σήμερα δεν είναι καθόλου εσωστρεφής στο επάγγελμά της. Υλοποιεί επίσημα τα προγράμματα Περιβαλλοντικής, συμμετέχει σε δίκτυα και σε σεμινάρια, έχει λάβει πολλά βραβεία σε ανοιχτές εκδηλώσεις. Είναι ανοιχτή στον χώρο αυτό και δεν διστάζει να δείξει τη δουλειά της. *«Πολλές παρουσιάσεις... στο Δήμο... εκδηλώσεις... Με καλέσανε, ας πούμε, να κάνω μια παρουσίαση σε ένα σεμινάριο διήμερο... τριήμερο... Ήμουν σ' ένα δίκτυο που συντόνιζε ένα ΚΠΕ και είχαν πέρσι μια συνάντηση. Παρουσίασα πάλι μια σειρά από δράσεις, ούσα στο πρόγραμμα αυτό. Είναι πολλά...».*

Πέρασαν, όμως, πολλά χρόνια για να αλλάξει η Ζωή το σκεπτικό της και αυτή η αλλαγή οφείλεται σε ένα γεγονός που η ίδια χαρακτήρισε ως 'ευτυχές'. Όλα άλλαξαν για την ίδια όταν επιλέχθηκε να συμμετάσχει σε ένα διεθνές συνέδριο για εκπαιδευτικούς, που θα γινόταν στο εξωτερικό. Μου αφηγήθηκε: *«Και θες να σου πω το σημείο που... (γελάμε). Και το καταλυτικό σημείο είναι... Το φοβερό, δηλαδή... Πώς τα φέρνει η ζωή; Μέχρι που γίνεται ένα πολύ ευτυχές πράγμα στη ζωή μου. Επιλέχθηκα να παρακολουθήσω ένα συνέδριο στο εξωτερικό. Σε μια ευρωπαϊκή χώρα. Είναι ένα συνέδριο για τις φυσικές επιστήμες και τα πειράματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».*

Η συμμετοχή στο συνέδριο αυτό, όπου ήρθε σε επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό, η σύγκριση της δουλειάς που κάνει με όσα παρουσιάζονται επίσημα στο πλαίσιο αυτού του αναγνωρισμένου διεθνούς συνεδρίου, την προβληματίσαν, σε σχέση με την εσωστρεφή τάση που είχε τόσα χρόνια. *«Πήγα λοιπόν στο συνέδριο και είναι και από άλλα κράτη και κάνουν τις παρουσιάσεις τους στα προγράμματα που κάνανε. Λέω 'Κοίτα ρε 'σύ τι κάνουν'. Ίσως ακουστεί τώρα πολύ, πολύ υπερφίαλο, αλλά θα το πω... Λέω 'Κοίτα ρε παιδί μου', σκέφτηκα... Εγώ κάνω πολύ περισσότερα από πολλούς εδώ. Κι αυτοί έχουν το σθένος και τα δείχνουν και λένε κοίτα να δεις και τι κάνω και ότι είμαι και φοβερός, ας πούμε. Και ήτανε... πώς να σου πω... το ένα δέκατο σε σχέση με πράγματα που κάνω εγώ. Και λέω 'Κοίτα να δεις.' (γελάει). Κι εκεί πήρα τη στροφή ανάποδα και λέω, άρα, αυτά που κάνω, που εγώ τα θεωρούσα, ας πούμε, ότι είναι απλά πραγματάκια, δεν είναι απλά πράγματα... τελικά. Αφού ο άλλος με το ένα από τα δέκα που κάνω εγώ βγαίνει και το δείχνει ότι είναι κάτι σπουδαίο, άρα τα δέκα*



*που κάνω εγώ, σίγουρα κάτι κάνουν, κάτι λένε... Εγώ τόσον καιρό δεν το πίστευα αυτό. Πίστευα ότι αυτά που κάνω, τα κάνουν όλοι μωρέ... Δεν έγινε και τίποτα. Δεν είχα καταλάβει... Κι εκεί κατάλαβα ότι δεν είναι έτσι το πράμα. Και αποφάσισα να ασχοληθώ πια... με πιο πολλή εξωστρέφεια ας πούμε με την περιβαλλοντική....».*

Με αφορμή το συνέδριο αυτό, η Ζωή ένιωσε την αυτοεκτίμησή της να ανεβαίνει και αποφασίζει να γίνει πιο εξωστρεφής και να δείξει όσα τόσα χρόνια έκλεινε στους τέσσερις τοίχους της τάξης της. Όχι, όμως, με μια διάθεση αυτοπροβολής. Αλλά, όπως η ίδια υπογράμμισε, η αλλαγή αυτή συνδέεται και με τη διάθεσή της και την ανάγκη της να μοιραστεί την εμπειρία και τη γνώση της και να μην την κρατάει μόνο για τον εαυτό της, κάτι που έκανε τα πρώτα χρόνια. *«Έχω περάσει κι από 'κείνο το στάδιο που περνάνε όλοι όταν πρωτοξεκινάνε, που νομίζουν ότι έχουνε βρει το θησαυρό και μόνο αυτοί τον έχουνε, ότι έχουν ανακαλύψει, ας πούμε, τα φοβερά πράγματα και τα κρατάνε για τον εαυτό τους, μην τους τα πάρει κανένας. Έχω περάσει απ' αυτό το στάδιο. Θεωρώ ότι η γνώση πρέπει να διαχέεται. Οπότε, αυτά που κάνω, τα κοινοποιώ και προς τα έξω. Όχι για να πω 'κοιτάζτε τι ωραία που είμαι', αλλά για να πω ότι δίνω ιδέες, όπως κι εγώ παίρνω από άλλους. Έτσι γίνεται πάντα. Και πρέπει να υπάρχει αυτό το δούναι και λαβείν».*

## **Συναντήσεις**

Μέσα από τις συνομιλίες μας με τη Ζωή, έμαθα για τις συναντήσεις με πρόσωπα που την επηρέασαν και έπαιξαν ρόλο καθοριστικό στη διαδρομή της στην ΠΕ. Η πρώτη συνάντηση συνδέεται με την αριστερή ιδεολογία την οποία ενστερνίζεται. Είναι η συνάντηση με την ομάδα συμφοιτητών, με την οποία ήρθε σε επαφή στην Παιδαγωγική Ακαδημία. *«Ναι, αυτή η ομάδα έπαιξε καθοριστικό ρόλο...»*, μου είπε στην πρώτη μας συνομιλία. Η ομάδα αυτή δεν έχει άμεση σχέση με τον χώρο της ΠΕ, όμως η αλληλεπίδραση με αυτά τα άτομα οδήγησε τη Ζωή σε νέα μονοπάτια σκέψης, με ρίζες στην αριστερή ιδεολογία και τον προοδευτικό χώρο. Ιδεολογία την οποία η ίδια η Ζωή, όπως ήδη έχω αναφέρει, αναγνωρίζει ότι συνδέεται άρρηκτα με την ΠΕ και έχει αποτελέσει τη βάση για το ενδιαφέρον και την ενασχόλησή της μ' αυτόν τον χώρο.

Η δεύτερη σημαντική συνάντηση συνέπεσε με το γεγονός του συνεδρίου στο εξωτερικό, που την οδήγησε σε στροφή στη σκέψη και την πράξη. Πέρα από την

αλληλεπίδρασή της με άλλους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο συνέδριο, η Ζωή είχε γόνιμη αλληλεπίδραση με τη συγκατοικό της, στο δωμάτιο που έμεινε κατά τη διάρκεια του συνεδρίου. Μια εκπαιδευτικό, η οποία εμπλεκόταν ενεργά με την ΠΕ και υπηρετούσε σε ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μου μίλησε γι' αυτή τη συνάντηση στην πρώτη μας συνομιλία: *«Υπήρχε ένα άτομο που με επηρέασε. Ήταν η συγκατοικός μου. Και με την οποία το συζητούσαμε και νομίζω ότι με επηρέασε πολύ θετικά τελικά να βγω προς τα έξω. Να δείξω αυτά που κάνω. Γιατί έκανα, αλλά δεν τα 'δειχνα ποτέ. Κανένας δεν ήξερε. Παρεκτός οι γονείς και οι μαθητές μου, ας πούμε. Οπότε είπα ότι, όχι, πρέπει να βγει προς τα έξω αυτό. Και αντιλήφθηκα ότι θα μπορούσα να έχω και ιδέες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν και άλλους θετικά, οπότε... Γιατί να μην το κάνω;»*. Είδα από τα λόγια αυτά της Ζωής πόσο αναγνωρίζει τη σημασία της σχέσης αυτής που αναπτύχθηκε μεταξύ τους και πως υπήρξε μέρος των εμπειριών του συνεδρίου αυτού, που έφερε την αλλαγή για τη Ζωή.

Η τρίτη συνάντηση στη διαδρομή της Ζωής ήρθε για να προσθέσει ένα λιθαράκι ακόμη στην αλλαγή της μετά το συνέδριο, και αφορά σε ένα πρόσωπο που ήρθε για να ανατρέψει την πρώτη κακή εντύπωση που είχε η Ζωή για τα άτομα που υπηρετούν σε θέσεις ευθύνης στον χώρο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, και ειδικότερα της Περιβαλλοντικής. Ένα άτομο στην ίδια ακριβώς θέση με τον πρώτο άνθρωπο που την απώθησε από τον χώρο, ένας Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ήρθε, και όπως η ίδια αναγνωρίζει, τη στήριξε μέσα από τη θέση αυτή. Μου μίλησε για τον άνθρωπο αυτόν με ιδιαίτερη συγκίνηση: *«Και σ' αυτόν τον άνθρωπο χρωστάω. Είναι Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο οποίος θεωρώ ότι είναι ένας άνθρωπος που είναι πολύ δίκαιος, πολύ τίμιος, πολύ... δεν βρίσκω λόγια... Θεωρώ ότι κάνει τη δουλειά του ακριβώς όπως πρέπει. Δεν σπρώχνει, δεν προωθεί κανέναν παραπάνω από άλλους. Δίνει νομίζω ευκαιρίες σε όλους όσοι θέλουν ν' ασχοληθούν. Είναι πάρα πολύ συνεπής, είναι πάρα πολύ ενημερωμένος και την πληροφορία την διαχέει. Το εκτιμώ πάρα πολύ αυτό. Δεν το κρατάει για τον εαυτό του και για πέντε κολλητούς. Ό,τι γνωρίζει, το απλώνει. Και αυτός είναι πολύ σημαντικός ρόλος και το λέω και συγκινούμαι... Αλλά είναι γεγονός. Γιατί, αν ήταν ένας άνθρωπος που δεν θα τον εκτιμούσα, υπάρχουν άνθρωποι άλλων δραστηριοτήτων που δεν εκτιμώ, δε θα ασχολούμουν. Για 'μένα είναι πολύ σημαντικό να είναι κάποιος που να τον εμπιστεύομαι και να τον εκτιμώ στη δουλειά»*.

Στην τέταρτη συνομιλία μας, ξανάφερα τη συζήτηση για να μάθω περισσότερα και να δω τι θα ανακαλούσε η Ζωή από τις συναντήσεις της με τα πρόσωπα αυτά. Επέλεξε να μου αφηγηθεί την ιστορία αυτή με τον Υπεύθυνο ΠΕ: *«Δεν θα ξεχάσω ποτέ την πρώτη φορά που βγήκα στον κόσμο και μίλησα. Εγώ, γενικά, είμαι ένας άνθρωπος που έκανα πάρα πολύ αγώνα να μπορώ έτσι να βγω έξω στον κόσμο και να μιλήσω. Ήμουν πάρα πολύ ντροπαλή. Ε, λοιπόν, σ' ένα σεμινάριο, έπρεπε να βγω έξω και να μιλήσω. Μετά το κλείσιμο του σεμιναρίου, που μαζεύονται όλοι σε μια αίθουσα και γίνονται παρουσιάσεις. Λέω, εντάξει τώρα, δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Εεε... βγήκα και έκανα εγώ την παρουσίαση της ομάδας. Ήταν η πρώτη φορά που το έκανα αυτό δημόσια και γυρίζει και μου λέει 'Μπράβο, ήσασταν εξαιρετική'. Μιλούσαμε στον πληθυντικό, 'Ήσασταν εξαιρετική, πήρατε όλη την ομάδα στην πλάτη σας!' Κι αυτό ήτανε. Μου έκανε τρομερή εντύπωση. Γιατί εκείνη την ώρα εγώ συνειδητοποίησα ότι εγώ μπορεί να έτρεμα μέσα μου, αλλά ευτυχώς (γελάει) αυτό δεν πολυφάνηκε. Και ότι ΟΚ, τα πήγα μια χαρά. Ήταν πολύ σημαντικό. Μου έδωσε πάρα πολλή ενέργεια εκείνη την ώρα και είπα ότι 'Αυτό μπορώ να το κάνω'. Αυτό είναι κάτι που μπορώ να θυμηθώ. Νομίζω ότι ήτανε το σπρώξιμο που ήθελα. Η καλή κουβέντα».*

Κατάλαβα, μέσα από τις συνομιλίες μας, ότι οι συναντήσεις αυτές, τα πρόσωπα και η αλληλεπίδραση μαζί τους, επηρέασαν, καθένα με τον τρόπο τους, τη Ζωή και είναι σταθμοί στη διαδρομή της και στη σχέση που ανέπτυξε σταδιακά με την ΠΕ: η ομάδα των συμφοιτητών που πλούτισε τη σκέψη της, της άνοιξε νέους ορίζοντες και καινούριες οπτικές, για να κουμπώσει αργότερα η ιδέα της ΠΕ, και οι δύο συνάδελφοι που της έδωσαν την ώθηση, το σπρώξιμο που χρειαζόταν για να εμπιστευτεί περισσότερο η ίδια τον εαυτό της, να πιστέψει στις δυνάμεις της και να βγει από την εσωστρέφεια που για πολλά χρόνια τη χαρακτήριζε ως εκπαιδευτικό.

## **Χωρίς πρόγραμμα**

Μιλώντας μου στην πρώτη μας συνομιλία για το μονοθέσιο σχολείο και την εμπειρία μάθησής της εκείνα τα χρόνια, η Ζωή μου ανέφερε: *«...ήταν μονοθέσιο και ο πατέρας μου, που ήταν ο δάσκαλος εκεί, τα διαλείμματα τα έκανε όπως ήθελε αυτός (γελάει)».* Η εμπειρία στο μονοθέσιο αυτό σχολείο συνδέθηκε για τη Ζωή με την ελευθερία και τη μάθηση έξω από τα όρια της τάξης και του προγράμματος. Το γέλιο της, καθώς μου το ανέφερε, με έκανε να αισθανθώ ότι έβλεπε αυτή τη στάση

του πατέρα της σαν κάτι έξω από τα όρια, σαν μια ζαβολιά, που η ίδια όμως απολάμβανε.

Ξανάφερα τη συζήτηση στην τέταρτη συζήτησή μας γύρω από την ελευθερία αυτή που βίωσε η Ζωή τότε, για να μάθω περισσότερα, και μου είπε: *«Δεν υπήρχε ωρολόγιο πρόγραμμα (γελάει). Μπορούσε να είναι μια μέρα ηλιόλουστη πολύ... γιατί στην ορεινή αυτή περιοχή δεν έχει καλό καιρό όλο τον χρόνο και μπορεί και να ήμασταν όλη τη μέρα έξω... έτσι, στην αυλή. Μια αυλή που δεν είχε καν περιφραγή. Ένα ανοιχτό πράγμα, μια ανοιχτή αλάνα... Μπορεί να ήμασταν έξω και να κάνουμε διάφορα πράγματα, ή μπορεί να ήταν μια βροχερή μέρα και να ήμασταν όλη την ημέρα μέσα, αφού δεν θα μπορούσαμε να ήμασταν έξω, και να κάνουμε μαθηματικά, ας πούμε. Άρα, δεν υπήρχε το ωρολόγιο πρόγραμμα να μας πιέζει και να μας κατευθύνει... Κι αυτό ήτανε καλό»*. Ελευθερία κινήσεων και κλίμα ανοιχτό, μου περιέγραψε, σε ένα σχολείο που λειτουργούσε χωρίς τυπικότητες και περιορισμούς. Και πάλι η Ζωή μου γελούσε πονηρά, καθώς μου μιλούσε γι' αυτό και ένιωθα πόσο της άρεσε αυτό που συνέβαινε.

Σκέφτηκα αν η ίδια έχει επηρεαστεί ως εκπαιδευτικός και ήθελα να μάθω αν επιδιώκει κι αυτή κάτι τέτοιο στην πρακτική της, και μου μίλησε ανοιχτά: *«Ναι, πολύ. Πολύ... (γελάμε). Το να είμαι εκτός, έχει πλάκα... Αλλά, τώρα, δεν ξέρω αν πρέπει να το πω. Πολλές φορές κοιτάζουν το πρόγραμμα (οι μαθητές): 'Μα κυρία τώρα έχουμε γλώσσα!'. Τους λέω: 'Το πρόγραμμα εμείς το φτιάχνουμε, δεν υπάρχει πρόγραμμα. Σήμερα κάνουμε αυτό... και μπορεί να το κάνουμε όλη την ημέρα'. Το κάνω αυτό. Σταθερά, δηλαδή. Έτσι λειτουργώ. Και ξέρεις τελικά...; Τα πρώτα χρόνια δεν λειτουργούσα έτσι. Ξέρεις, είσαι φρέσκος. Νομίζεις ότι κάπως πρέπει να είσαι μέσα σ' ένα πλαίσιο. Και μπορώ να σου πω ότι με ζόριζε περισσότερο και η ύλη να βγει. Και όλα τα παλιότερα χρόνια. Τώρα, με τον ρυθμό αυτόν, νομίζω ότι βγαίνει και πολύ πιο καλά η ύλη που πρέπει να βγάλει κανείς. Και πολύ πιο ωραία και πολύ πιο.. εννοείται και με συνδέσεις, σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ όλων και τα παιδιά τα καταλαβαίνουν καλύτερα τα πράγματα. Αλλά βγαίνει πιο γρήγορα και πιο άνετα. Οπότε (γελάει...) είναι καλύτερο σύστημα. Ναι.»*

Μέσα από τον αναστοχασμό αυτόν της Ζωής και τη σύγκριση που έκανε, ανάμεσα στο πώς λειτουργούσε παλαιότερα και πώς λειτουργεί πια, κατάλαβα ότι η αποδέσμευση από τους περιορισμούς του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος έχει γίνει μέρος της πρακτικής της, αλλά και ότι συνδέεται και με ένα άλλο κομμάτι του σκεπτικού της: την ολιστική σκέψη.

## Τελικά, όλα είναι ένα

Συζητώντας με τη Ζωή για τα θέματα με τα οποία ασχολείται στα προγράμματα ΠΕ που υλοποιεί, στη δεύτερη συνομιλία μας, μου μίλησε για την αντίληψη που έχει για τα πράγματα και για την πρώτη της επαφή με τον 'Καταστατικό Χάρτη της Γης': *«Επειδή έχω αυτή την αντίληψη, την αίσθηση και την οπτική αυτή της ολιστικότητας των πραγμάτων, τα θέματα που διάλεγα ήταν πάντα τέτοια που να περιέχουνε τα πάντα. Ήρθα σε επαφή το 2014 με τον Καταστατικό Χάρτη της Γης. Αυτό είναι από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Μία πρωτοβουλία που λέει, με λίγα λόγια, ότι για να λειτουργήσουμε καλά, όλα έχουνε σχέση με όλα τα πράγματα... και πρέπει να τα φροντίζουμε όλα... Και τον άνθρωπο, και τα ζώα, και τη συνύπαρξή τους, και με τα φυτά, και το σεβασμό ανάμεσα στους ανθρώπους, και την ειρήνη, και την αλληλεγγύη. Όλα. Οπότε έρχομαι σε μια πρώτη επαφή μ' αυτό, και αυτό ήταν ακριβώς αυτό που είχα στο μυαλό μου. Και το είδα τότε πια συνειδητοποιημένα... Οπότε, ναι, υιοθέτησα τις αρχές του καταστατικού, και τις υιοθέτησα και με την τάξη που κάναμε ένα πρόγραμμα».*

Φαίνεται, από όσα περιγράφει, ότι η Ζωή ένιωθε πως όλα συνδέονται μεταξύ τους και αυτό είχε γίνει μέρος της ιδεολογίας της, χωρίς όμως να το έχει συνειδητοποιήσει και να το έχει εκφράσει πιο συγκεκριμένα. Όταν συνάντησε τον 'Καταστατικό Χάρτη της Γης' και όσα αυτός πρέσβευε, συνειδητοποίησε και επιβεβαίωσε όσα διαισθητικά είχε στο μυαλό της γύρω από την ιδέα της ολιστικότητας. Αυτό το μετέφερε στον τρόπο που προσέγγιζε πια τα θέματα στα προγράμματα ΠΕ που υλοποιούσε: *«Ας πούμε ένα πρόγραμμα που έκανα, για να καταλάβεις, που σου λέω ότι έχει ένα μεγαλύτερο εύρος, λεγόταν 'Από τον κήπο στο δάσος, από το μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο'. Οπότε, καταλαβαίνεις ότι ξεκινούσε από τον κήπο και το δάσος, που ήμουν στα δίκτυα, αλλά ήθελα αυτό να το συνδέσω και με τον υπόλοιπο κόσμο και αν θες και με το σύμπαν... Οπότε, φτάσαμε με τα παιδιά να μιλήσουμε και για πράγματα που ήταν και έξω απ' τη γη...»*

Μου εξήγησε ότι χρησιμοποιούσε πάντα τέτοιους τίτλους, και όχι τυχαία, καθώς ήθελε ακόμη και οι τίτλοι των προγραμμάτων της να αντικατοπτρίζουν ακριβώς αυτή τη λογική που επιδίωκε να διαπερνά τα προγράμματά της. *«Κάτσε να το θυμηθώ... Γιατί έχει κι ένα νόημα... ήθελα να το πω αυτό. 'Εγώ, το περιβάλλον και οι γύρω μου: μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης'. Κατάλαβες; (γελάει)... Κατάλαβες τώρα γιατί εγώ θέλω να τα βάλω όλα μέσα; Γιατί θεωρώ ότι όλα έχουν σχέση.*

*Γιατί είμαι, ούτως ή άλλως, ένας άνθρωπος που δουλεύω σε πολλά επίπεδα μαζί, παράλληλα. Δηλαδή, μου αρέσει να μην έχω εστιαστεί σε ένα πράγμα και να ασχολούμαι μόνο μ' αυτό. Να υπάρχουν κι άλλα ερεθίσματα. Αυτό με πρεσάρει, αλλά με την έννοια ότι μου δίνει πιο πολλή ενέργεια. Και κάνω ακόμα πιο πολλά.»*

Η Ζωή επανερχόταν στις συνομιλίες μας στον ολιστικό τρόπο σκέψης που έχει διαμορφώσει και που η ίδια αναγνωρίζει ως βασικό στοιχείο του σκεπτικού της. Στην τέταρτη συνομιλία μας, καθώς κουβεντιάζαμε για το πώς έχει αλλάξει μέσα στα χρόνια που ασχολείται με την Περιβαλλοντική και τι κάνει διαφορετικά πια, η Ζωή υπογράμμισε πάλι τον ολιστικό τρόπο σκέψης που έχει διαμορφώσει και μου είπε: *«Βρίσκω πιο εύκολα τώρα τις συνδέσεις ανάμεσα στα πράγματα, τις βλέπω πιο εύκολα. Εκεί ήτανε, μάλλον, αλλά μέχρι μια ηλικία δεν τις βλέπεις πολύ. Τώρα μπορώ πολύ εύκολα να δω τα πράγματα πώς συνδέονται. Αυτό με κάνει και να ενώνω τα θέματα πιο γρήγορα. Και να μιλάω, να ασχολούμαι με πολλά θέματα μες την τάξη και με τα παιδιά. Επειδή λοιπόν αυτό το κάνω, έτσι, με πολλά θέματα που υπάρχουνε γύρω, νομίζω ότι τελικά φτάνω και σε πιο πολύ βάθος. Δεν ξέρω, μπορεί να φαίνεται λίγο αντικρουόμενο το ένα με τ' άλλο. Δηλαδή, λέει κανείς ότι, άμα απλώνεσαι σε πολλά, δεν έχει βάθος. Εγώ λέω ότι μπορεί και τα πολλά ακόμα να σε πάνε σε πιο πολύ βάθος στα πράγματα... Καταλαβαίνεις πια τις συνδέσεις και τελικά όλα είναι ένα»*.

Η Ζωή μού μίλησε και για την ανακάλυψη της 'Ηθικής της Κοινωνικής Οικολογίας', που αντικατοπτρίζει αυτόν το σφαιρικό τρόπο σκέψης και είναι η επιστημονική έκφρασή του, η οποία ήρθε για να λειτουργήσει για την ίδια ως το επιστέγασμα του ολιστικού τρόπου σκέψης που έχει διαμορφώσει και υποστηρίζει όλα αυτά τα χρόνια: *«Τώρα τελευταία, ψάχνοντας για την παρουσίαση που σου είπα στο Υπουργείο, έψαχνα να βρω πώς λέγεται επιστημονικά αυτό που είχα στο μυαλό μου, γιατί δεν το ήξερα. Και διαβάζοντας διάφορα από 'δώ κι από 'κει, το βρήκα πώς λέγεται. Λοιπόν, λέγεται... η 'Ηθική της Κοινωνικής Οικολογίας' και τελικά αυτό μ' άρεσε πάρα πολύ. Αυτή η φράση. Διάβασα τι σημαίνει, δηλαδή ότι έρχεται και κολλάει μ' αυτό που έχω στο μυαλό μου. Γιατί σ'το λέω αυτό; Γιατί θεωρώ ότι όλα έχουν σχέση με όλα. Δεν μπορείς κάτι να το δεις ξεχωριστό, αποκομμένο απ' όλα τα υπόλοιπα πράγματα. Όλα είναι αλληλένδετα στον κόσμο»*.

Καθώς μου μιλούσε περισσότερο για τη θεωρία αυτή, κατάλαβα ότι η Ζωή είχε προσπεράσει τη μονοδιάστατη και περιοριστική λογική της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και της εστίασης στη φύση, που συχνά συναντάμε σε εκπαιδευτικούς

που ασχολούνται με την ΠΕ: *«Η σκέψη ότι δεν είναι μόνο το περιβάλλον, το οποίο πρέπει να φροντίσουμε, αλλά και οι άνθρωποι μέσα σ' αυτό, και οι σχέσεις που έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Οι σχέσεις ισότητας που πρέπει να έχουν οι άνθρωποι. Όλο αυτό. Όλα αυτά είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους. Αυτό εννοώ ότι με εκφράζει πολύ. Δεν μπορούμε να μιλάμε μόνο για το περιβάλλον και για τις σχέσεις που μπορεί να έχουμε εμείς με τα ζώα, με τα φυτά και πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε και ξέρω 'γώ... Έτσι; Αλλά και ποιες είναι οι δικές μας οι σχέσεις και αν οι δικές μας σχέσεις δεν είναι υγιείς δεν μπορεί να είναι και του περιβάλλοντος και το ανάποδο. Αυτό είναι νομίζω το άλφα και το ωμέγα. Δεν ξέρω, το θεωρώ πολύ ουσιώδες. Δεν είναι έτσι...; Αλλιώς το περιβάλλον αποκομμένο; Χωρίς εμάς; Χωρίς τη σχέση μας;»*

## **Τα αεροπλανάκια, ο άσπρος ελέφαντας και 27 εκατομμύρια πλαστικά**

Οι συνδέσεις ανάμεσα στα πράγματα, οι μετακινήσεις ανάμεσα σε γνωστικά αντικείμενα, σε επιστήμες και σε πεδία για την ανάπτυξη μιας σφαιρικής αντίληψης για τον κόσμο, ό,τι δηλαδή θα συνδέαμε με τις έννοιες της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας, φαίνεται να έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι του σκεπτικού αλλά και της πρακτικής της Ζωής.

Η Ζωή, μιλώντας μου ξανά και ξανά για την ολιστικότητα, μου έδειξε τόσο έντονα κι εμφανικά ότι αναγνωρίζει πως ο τρόπος σκέψης αυτός αποτελεί τον βασικό κορμό της ιδεολογίας της. Ήθελα να μάθω πώς λειτουργεί στην πράξη με τους μαθητές της, με βάση τη λογική αυτή, και μου περιέγραψε πόσο φυσικά τη βιώνει και την εφαρμόζει στην πράξη, μέσα από τρεις ιστορίες.

Στην τρίτη συνομιλία μας, και καθώς μου μιλούσε για το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που ξεχωρίζει στη διαδρομή της, ένα πρόγραμμα που υλοποίησε γύρω από τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης, η Ζωή αναφέρθηκε σε μια δραστηριότητα που έκανε με τους μαθητές της και δείχνει πώς λειτουργούσε με την ολιστική λογική στην πράξη: *«'Διαδίδουμε τους στόχους μας', ήταν ο τίτλος. Και τι κάναν τα παιδιά; Έπρεπε να φτιάξουν μεγάλα αεροπλανάκια, στο κάθε αεροπλανάκι να γράψουν κάποιους στόχους που θεωρούν πολύ σημαντικούς και να πετάξουμε στον ουρανό τα αεροπλανάκια μας. Φτιάξαμε τα αεροπλανάκια, έδειχνε το σχέδιο μαθήματος πώς θα το κάνεις κι αυτά, και μετά συζητούσαν τι θα*

γράφουν επάνω τους *‘Όχι αυτό, όχι το άλλο... να το κάνουμε έτσι... να το κάνουμε αλλιώς...’*. Καθόμασταν όλοι μαζί σε κύκλο, μετά σηκωθήκαμε και λέω *‘Πάμε να τα πετάξουμε!’*. Και άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά. Πάντα αρέσουν τα αεροπλανάκια. Αλλά είχε και ενδιαφέρον, γιατί δοκιμάζανε πώς να τα πετάξουν ψηλά. Τελικά, όλα έχουν σχέση με όλα. Δηλαδή, αυτό ήταν ένα μάθημα για τους 17 στόχους αλλά ήταν κι ένα μάθημα φυσικής, γιατί εκείνη την ώρα δοκιμάζανε πώς πετάει το αεροπλανάκι. Και *‘Όχι εμένα πέταξε έτσι, γιατί η μύτη ήτανε πιο λοξή’*, *‘Έλα να το φτιάξουμε...’* ή *‘Εμένα, τα φτερά ήταν...’*. Όλα είναι σχετικά. Και αυτή είναι η άποψή μου, έτσι κι αλλιώς, για όλα τα πράγματα στον κόσμο.».

Στην τέταρτη συνομιλία μας, επανήλθα, γιατί ήθελα να μάθω αν βρίσκει κάποια δυσκολία η ίδια στην προσέγγιση αυτή ή αν αυτό δυσκολεύει τους μαθητές της. Μου εξήγησε ότι, φυσικά και αβίαστα, λειτουργεί με την προσέγγιση αυτή. Αξιοποιώντας απλές καθημερινές αφορμές και απλές τεχνικές, επιδιώκει συνεχώς αυτές τις συνδέσεις κι έτσι τα παιδιά, μέσα από απλά καθημερινά πράγματα και απλές καθημερινές τεχνικές, καταλαβαίνουν. Καταλαβαίνουν ότι όλα συνδέονται, αλλά και ότι, από τα μικρά καθημερινά πράγματα και από μικρές καθημερινές αλλαγές, μπορούμε να συμβάλλουμε σε άλλες, μεγαλύτερες και ευρύτερες.

Μου μίλησε για την ιστορία με τον άσπρο ελέφαντα: *«Νομίζω έρχεται από μόνο του, πολύ φυσικά. Τώρα, για παράδειγμα, υιοθετήσαμε έναν ελέφαντα. Υιοθετήσαμε έναν ελέφαντα από τη WWF και, πριν τον δει η τάξη, τον φτιάξαμε με πλαστελίνες. Όλα τα παιδάκια πήρανε χρώματα. Ένα, λοιπόν, παιδάκι έκανε έναν άσπρο ελέφαντα, κάτασπρο... Λέω ‘Κοίτα, αυτό τώρα ήρθε λουκούμι... Θα μιλήσουμε για τα ζώα Αλμπίνο, για τους ανθρώπους Αλμπίνο, για τους ανθρώπους που ζούνε στην Αφρική και είναι Αλμπίνο. Τι αντιμετώπιση έχουνε; Τι αντιμετώπιση έχουνε γενικά οι διαφορετικοί άνθρωποι; Και τι σχέση έχει αυτό και με τη θρησκεία τους;’ Γιατί στην Αφρική, έχει σχέση με τη θρησκεία. Και να πώς από το ένα πραγματάκι το απλό μπορείς να πας παντού και να απλωθείς σε πάρα πολλά θέματα. Όχι, μου είναι πολύ φυσικό. Δε βρίσκω ποτέ καμιά δυσκολία σ’ αυτό»*.

Μου μίλησε και για την ιστορία με τα πλαστικά μιας χρήσης που χρησιμοποιούσαν στα σχολικά γεύματα: *«Μπήκαμε φέτος στα σχολικά γεύματα. Ξαφνικά μπήκαμε, μετά τα Χριστούγεννα. Και ξαφνικά συνειδητοποίησα πόσα πλαστικά μιας χρήσης, ας πούμε, χρησιμοποιεί το σχολείο και πόσα χρησιμοποιούνε και τα 900 σχολεία. Που είναι γύρω στα 27 εκατομμύρια πλαστικά*



*μιας χρήσης. Μέσα σε μια χρονιά. Και όταν το συνειδητοποίησα αυτό, φρίκαρα τόσο πολύ, που είπα ‘πρέπει κάτι να κάνουμε’. Όταν, λοιπόν, το συζητήσαμε και με τα παιδιά και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, είπαμε ‘κάτι πρέπει να γίνει’ και ξεκινήσαμε λοιπόν μια ενημέρωση και μετά είπαμε ‘τόρα πάμε στην πράξη’... Τι μπορούμε πρακτικά να κάνουμε; Να χωρίσουμε τα φαγώσιμα από τις συσκευασίες, να βάλουμε κάδους στο διάδρομο και τα παιδιά αλλού να ρίχνουν τα φαγητά και να πλένουν τα πλαστικά, να τα βάζουν αλλού... Αυτό, το απλό. Μιλώντας γι’ αυτό το απλό πράγμα, που ήταν όμως μες στην καθημερινότητά τους και βρίσκοντας λύση... Τώρα, ‘λύση’... Σχετική λύση. Να πετάγονται στην ανακύκλωση και να μην πετάγονται όπου να’ ναι. Τα παιδιά τα ‘βαλε σε μια διαδικασία, με έναν απλό πρακτικό τρόπο ότι κάνουμε κάτι οργανωμένα, βγαίνουμε έξω, πάμε, ξεπλένουμε το πλαστικό και το ρίχνουμε στον κάδο αυτόν, ενώ το φαγητό το βάζουμε εκεί. Μπήκαν στη λογική ότι, να... μπορώ μ’ αυτόν τον τρόπο να βοηθήσω με μικρά πράγματα. Και τα μικρά πράγματα μετά... όταν είναι πολλά μαζί, κάνουν κάτι πιο μεγάλο. Αρχίζουν σιγά σιγά και το αντιλαμβάνονται τα παιδιά αυτό».*

## **Φορώντας τα γυαλιά των 17 στόχων**

Στην τρίτη συνομιλία μας, όταν ζήτησα από τη Ζωή να μου μιλήσει για ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχει υλοποιήσει και ξεχωρίζει μέσα σε όλη τη διαδρομή της με την Περιβαλλοντική, μου μίλησε για την πιο πρόσφατη δράση που είχε υλοποιήσει και μου εξήγησε πολύ αναλυτικά πώς δούλεψε με τα παιδιά. Μέσα από την περιγραφή της, είδα πώς έχει διαμορφωθεί σήμερα η πρακτική της και πώς λειτούργησε στην υλοποίηση αυτού του προγράμματος.

Τη ρώτησα πώς έγινε η αρχή και πώς ξεκίνησε να δουλέψει το συγκεκριμένο θέμα και μου μίλησε για το περιστατικό με τον Υπεύθυνο του Περιφερειακού Κέντρου του ΟΗΕ στην Ελλάδα, το οποίο στάθηκε η αφορμή. Η Ζωή είχε ήδη ακούσει για την Ατζέντα του 2030 και τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης και είχε μια πολύ γενική ιδέα για το τι αφορούν: *«Η απόφασή μου να ασχοληθώ ξεκίνησε έτσι πιο ενεργά, όταν είδα μία φωτογραφία στο internet από ένα σχολείο, όπου ο Υπεύθυνος του Περιφερειακού Κέντρου Ενημέρωσης του ΟΗΕ για την Ελλάδα και την Κύπρο, ο Δημήτρης ο Φατούρος, είχε πάει στα Ιωάννινα, σ’ ένα σχολείο κι έκανε μία παρουσίαση για τους 17 στόχους. Και ξαφνικά είπα μέσα μου ότι ‘να, ένας άνθρωπος που τον θεωρώ ότι είναι σε μία θέση έτσι τόσο σημαντική μπορεί να*

*‘ρθει και στο σχολείο το δικό μου, να κάνει μια κουβέντα με τα παιδιά’. Μου φάνηκε ότι έτσι αυτό ήταν ονειρικό σχεδόν. Ούτε τον άνθρωπο τον ήξερα, ούτε τίποτα. Και τον παίρνω τηλέφωνο και μου λέει... ‘ Ξέρετε, εγώ είμαι στις Βρυξέλλες, αλλά την άλλη βδομάδα, μετά από δεκαπέντε-είκοσι μέρες, θα είμαι στην Αθήνα. Θέλετε να ‘ρθω στο σχολείο σας;’ Και μου ‘πεσε το τηλέφωνο απ’ τα χέρια (γελάμε)...».*

Έτσι, η Ζωή ξεκινάει να δουλεύει αυτό το θέμα με τους μαθητές της. Επειδή το θέμα των 17 στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης είναι αρκετά πολύπλοκο, με πολλές εκφάνσεις, ήθελα να μάθω αν δίστασε κάποια στιγμή να το επιλέξει, αφού απευθυνόταν σε παιδιά Δημοτικού. Μέσα στη συνομιλία μας, όμως, η Ζωή μού τόνισε πολλές φορές ότι δεν δίστασε, καθώς θεωρούσε πως οι μαθητές της, αν και μικροί σε ηλικία, ήταν έτοιμοι και μπορούσαν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν ένα τέτοιο θέμα. Κι αυτό, γιατί την προηγούμενη χρονιά είχαν ήδη υλοποιήσει ένα πρόγραμμα που είχε στρώσει το έδαφος: *«Τώρα, θέλω να σου πω ότι δεν είναι έτσι ξεκομμένο που το λέω από την υπόλοιπη πορεία που είχανε κάνει οι μαθητές, όλη τη χρονιά και την προηγούμενη. Γιατί σου έλεγα ότι και την προηγούμενη, και τη χρονιά που έγινε αυτό, δηλαδή την περσινή, κάναμε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που σ’το ‘χα πει: ‘Εγώ, το περιβάλλον και οι γύρω μου. Μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης’, που θεωρώ ότι αυτό όλο έρχεται και κουμπώνει με τους 17 στόχους. Αφενός θεματολογικά, αφετέρου τα παιδιά είχαν δουλέψει ήδη σε πάρα πολλά αντικείμενα σε σχέση με το περιβάλλον. Ήτανε Τρίτη τάξη και μετά Τετάρτη. Δηλαδή, τα παιδιά είχανε περάσει από απλές δραστηριότητες κι από πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα παιδιά δηλαδή ήταν έτοιμα, ρε παιδί μου, γι’ αυτό το πράγμα που θα συνέβαινε στην πορεία.»*.

Τι ήταν όμως αυτό που κέντρισε το ενδιαφέρον της Ζωής και τι επιδίωκε με την υλοποίηση ενός προγράμματος για τους 17 στόχους; Έφερα τη συζήτηση για να μάθω περισσότερα γύρω από τον λόγο για τον οποίο επέλεξε το συγκεκριμένο θέμα και ποιοι ήταν οι στόχοι της, μέσα από την υλοποίηση αυτού του προγράμματος και η Ζωή μου εξήγησε: *«Σκέφτηκα ότι τα παιδιά, δουλεύοντας δυο χρόνια με όλα αυτά τα πράγματα που κάναμε, μπορούσαν να καταλάβουν τους στόχους και γιατί είναι σημαντικοί. Αλλά μπορούσαν να καταλάβουν κι ότι αυτό είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό να το διαδώσουν. Και αντιλαμβανόμενη εγώ ότι υπήρχε ένα κενό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως προς αυτό το θέμα... λέω ‘ρε παιδί μου, αυτό θα κάνω με τα παιδιά. Θα μάθουμε για τους στόχους με πολλούς τρόπους και θα*

*παίζουμε' κτλ... διάφορα πράγματα... Αλλά θα τους διαδώσουμε κιόλας τους στόχους, θα τους διαδώσουμε. Πρώτα στην Ελλάδα. Γιατί θεωρούσα ότι δεν είχαν ασχοληθεί πολλοί εκπαιδευτικοί με το θέμα αυτό. Υπήρχε πολύ μεγάλο κενό εκεί. Κι αν μπορούμε, να τους διαδώσουμε και παραέξω.»* Είδα ότι, για τη Ζωή, η υλοποίηση του προγράμματος δεν ήταν πια κάτι που αφορούσε μόνο την ίδια και την τάξη της αλλά κάτι πιο μεγάλο, κάτι που θα έβγαινε από τα στενά όρια της τάξης, μια μαθησιακή διαδικασία που θα ξέφευγε από το ατομικό και θα μεταφερόταν σε ευρύτερες συλλογικότητες. Και αυτό επιδίωκε να το αντιληφθούν και οι μαθητές της.

Καθώς μου περιέγραφε την πορεία που ακολούθησε με τα παιδιά για την κατανόηση και τη διάδοση των 17 στόχων, άρχισα να βλέπω το πλάνο που ακολουθούσε, με πυρήνα την τάξη, και τον τρόπο με τον οποίο σιγά σιγά οι δράσεις απλώνονταν προς τα έξω: *«Πολύ πολύ σιγά, αρχίσαμε να κάνουμε διάφορα πράγματα. Δηλαδή, φτιάξαμε ένα συννεφόμετρο, συνεργαστήκαμε με την δασκάλα της πληροφορικής και έφτιαξαν τα παιδιά διαφάνειες powerpoint, 'Τι να κάνω για να επιτύχω τον αγαπημένο μου στόχο', τα οποία τα δείξαμε στο σχολείο. Φτιάξαμε μία παρουσίαση σαν θεατρική παράσταση και τη δείξαμε στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Έβαξα και βρήκα βιντεάκια για εκείνη την ημέρα για την παρουσίαση, κάναμε ένα ψήφισμα με όλα τα παιδιά του σχολείου, 'Ποιος είναι ο αγαπημένος μας στόχος'. Δηλαδή, τώρα όχι μόνο να μιλάμε για την τάξη, αλλά να το επεκτείνουμε και λίγο παραπέρα. Παράλληλα, εγώ άρχισα, γιατί το πήρα πάρα πολύ ζεστά (γελάμε), άρχισα να μοιράζω και ενημερωτικά. Αφού κάναμε που κάναμε... Να μοιράζω ενημερωτικά και διάφορα κειμενάκια και στους γονείς των παιδιών γι' αυτό το θέμα. Δηλαδή, να μπουνε κι αυτοί στη λογική του τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε και γιατί είναι σημαντικό να το κάνουμε. Άρχισα, λοιπόν, να τους ενημερώνω. Οπότε, φτάσαμε σε ένα σημείο που είπαμε 'θα βγούμε και έξω τώρα'. Θα βγούμε έξω απ' το σχολείο και θα κάνουμε αυτό που κάνουν όλοι οι σωστοί... πώς το λένε... οι... ακτιβιστές.»*

Το πρόγραμμα αυτό είχε αποκτήσει μεγάλη σημασία για τη Ζωή και έγινε κεντρικό κομμάτι της δουλειάς της, καθώς βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της και εργάζεται πολύ γι' αυτό. Κι έτσι αναζητούσε τρόπους για να το εμπλουτίσει και να το διευρύνει, αλλά και να διαδώσει πραγματικά τους 17 στόχους όσο περισσότερο μπορούσε, δημοσιεύοντας τις δράσεις που έκανε μαζί με τα παιδιά. Σ' αυτό συνέβαλαν και διάφορες τυχαίες συγκυρίες, όπως η θεματολογία της Εβδομάδας για την Εκπαίδευση που διοργανώνει η Action Aid, που εστίαζε εκείνη τη

χρονιά στους 17 στόχους: «*Εγώ δηλαδή κάθε χρόνο συνεργάζομαι μαζί τους, έτυχε αυτή τη φορά να πέσουμε σ' αυτό. Λέω, όλο το σύμπαν συνωμοτεί φέτος για 'μένα ; (γελάμε) Οπότε, φτιάχνουμε ένα φανζίν, που είναι αυτά τα περιοδικά τα.. ας πούμε διάδοσης ιδεών ή διαφημίσεων ή οτιδήποτε... ένα τέτοιο βιβλιαράκι, κι αυτό συμμετείχε σε μία έκθεση, όπου πήγαμε και με τα παιδιά εκεί. Εγώ τι έκανα τώρα; Θεώρησα ότι αυτά πρέπει τώρα να δημοσιοποιηθούνε. Με την έννοια ότι πρέπει ν' αρχίσει να κινείται και η εκπαίδευση, να μαθαίνει ότι υπάρχει κι αυτό και ότι μπορείς να κάνεις πράγματα προς αυτό. Οπότε άρχισα και στην ιστοσελίδα του σχολείου, στην ιστοσελίδα της περιβαλλοντικής της περιοχής που εργάζομαι, έχει ένα blog με καινοτόμες δράσεις... Και έψαχνα και στο εξωτερικό, γιατί ήθελα να βγούμε παραέξω. Και είδα ότι υπήρχανε site και του ίδιου του ΟΗΕ που προωθούσαν τους 17 στόχους και δεν υπήρχε σχεδόν καθόλου, απειροελάχιστα ίσως υπήρχε η Ελλάδα...».*

Μέσα σ' αυτό τον αγώνα διάδοσης των 17 στόχων που είχε ξεκινήσει η Ζωή, ξεχωριστά μου αφηγήθηκε την ιστορία με το φεστιβάλ δρόμου στο οποίο συμμετείχε, κάνοντας ένα ιδιαίτερο εργαστήριο. Με το πλούσιο υλικό που είχε δημιουργήσει στο σχολείο με τα παιδιά, μέσα από τις πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες που είχαν κάνει, αποφάσισε να συμμετέχει σε ένα γνωστό φεστιβάλ δρόμου: «*Υπήρχε πάρα πολύ υλικό. Είχαμε κάνει ομαδοποίηση των στόχων, τα είχαμε φτιάξει σε λουλούδια, πολύ μεγάλα. Είχανε φτιάξει ανθρωπάκια για να μιλήσουνε για την ισότητα των φύλων σε διάφορα χρώματα. Είχαν αποτυπώσει με το δικό τους τρόπο ζωγραφικά τους 17 στόχους σε μεγάλα ταμπλό. Οπότε, λέω, θα πάρω αυτό το υλικό και θα φτιάξω ένα πάγκο να συμμετάσχω κι εγώ στο street festival. Πάω στο street festival και έφτιαξα ένα πάγκο. Είναι κάτι γυαλάκια που φτιάχνουμε με τους 17 στόχους. Τα είχα αυτά φωτοτυπήσει σε χρωματιστά χαρτιά και είχα και μαρκαδόρους κτλ... και τα παιδιά κόβανε, φτιάχναν τα γυαλάκια και βλέπαν τον κόσμο με τα γυαλιά των 17 στόχων. Και βλέπαν τον κόσμο με άλλα μάτια... 'Βλέπω τον κόσμο με άλλα μάτια', ας πούμε ήταν το εργαστήριο. Λέω, εντάξει τώρα, πάμε, θα τα στήσω, θα περνάει ο κόσμος... Ό,τι γίνει, έγινε. Και γίνεται ένας χαμός και παθαίνω πλάκα.».*

Η περιγραφή της Ζωής για το πρόγραμμα αυτό, η ένταση και ο ενθουσιασμός καθώς μου μιλούσε για όλα αυτά που έκανε με τα παιδιά, αλλά και για τη δική της προσωπική προσπάθεια, μου έδειχναν πόσο η υλοποίηση του προγράμματος γέμισε τη Ζωή σαν εκπαιδευτικό. Αρχισα να νιώθω ακόμη πόσο πολύ χρόνο και πόση

ενέργεια αφιέρωσε, πόσο την είχε επηρεάσει και πώς είχε αλλάξει η οπτική της για τα πράγματα, από τότε που ξεκίνησε να ασχολείται με αυτό. *«Από τη στιγμή που θα πω ‘μ’ αυτό θα ασχοληθώ...’ και που μου κεντρίζει το ενδιαφέρον, πια είμαι σαν να ... φοράω «Τα γυαλιά των 17 στόχων» (γελάει). Είναι σαν να φοράω, ας πούμε, τα ειδικά γυαλιά, που όλα τα πράγματα τα βλέπω μέσα απ’ αυτά τα γυαλιά. Μέσα από την οπτική αυτή. Την οπτική του θέματος που έχω βάλει στο μυαλό μου ότι μ’ αυτό θα ασχοληθώ. Τι σημαίνει αυτό στην πράξη; Δεν είναι ότι κάθομαι κι ασχολούμαι, είναι ότι πια, επειδή έχω συγκεκριμενοποιήσει αυτό με το οποίο θέλω να ασχοληθώ, βλέπω αυτά που υπάρχουνε γύρω μου μέσα απ’ αυτό, μέσα απ’ αυτή την οπτική. Και μπορώ και από όλο αυτό που βλέπω, την πληροφορία που έχω, να παίρνω αυτό που μου χρειάζεται για το πρόγραμμα. Αυτό γίνεται αυτόματα, μ’ έναν τρόπο. Δεν ξέρω αν το καταλαβαίνεις πώς το λέω. Είναι αλήθεια δηλαδή έτσι που σου το λέω. Δηλαδή, μπορεί εγώ κι ένας άλλος να διαβάσουμε ένα βιβλίο ή μία είδηση στο facebook... Και ο άλλος να μη δει τίποτα απ’ αυτό που μπορώ να δω εγώ, γιατί είναι αλλού προσανατολισμένος. Κι εγώ, μέσα στην ίδια είδηση, να βρω εκείνο το σημείο που με αφορά, γιατί κάνω αυτό το πρόγραμμα. Κι αυτό γίνεται έτσι, από μόνο του με έναν τρόπο.»*

## **Δυσκολίες**

Στην τρίτη μας συνομιλία, το ύφος της Ζωής, το πλατύ της χαμόγελο και οι λεπτομερείς περιγραφές που με ενθουσιασμό έκανε για το πρόγραμμα αυτό με έκαναν να αντιληφθώ πόσο ένιωθε περήφανη γι’ αυτό. Η ίδια επιβεβαίωσε τη σκέψη μου και μου εξήγησε ότι ένας από τους λόγους που νιώθει περήφανη, είναι για τις δυσκολίες που αντιμετώπισε. Μου είπε: *«Ναι... ναι... νιώθω περήφανη γιατί σου είπα, είδα ότι έβλεπα ότι δεν υπήρχε αυτό, ρε παιδί μου, για την πρωτοβάθμια. Και πραγματικά είναι δύσκολο, όπως σου είπα πριν, αν τα παιδιά δεν είναι δουλεμένα καθόλου... Είναι πάρα πολύ δύσκολο να πεις ‘Καλημέρα παιδιά, σήμερα θα μιλήσουμε για τους 17 στόχους’ και άντε να ξεκινήσω... Είναι δύσκολο. Και όσο πιο μικρά... σε μικρές ηλικίες, τόσο πιο δύσκολο είναι.»* Η Ζωή αναγνωρίζει τη δυσκολία του χειρισμού ενός σύνθετου και πολύπλοκου θέματος, όπως είναι οι 17 στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, από έναν εκπαιδευτικό που απευθύνεται ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες του Δημοτικού.

Στην τέταρτη συνομιλία μας, ξανάφερα το θέμα, για να μάθω πώς ακριβώς χειρίστηκε τη δυσκολία αυτή με την μάθηση γύρω από πολύπλοκες περιβαλλοντικές έννοιες, όπως η αειφορία, που συνδέονται με το θέμα των 17 στόχων που επεξεργάστηκε με τους μαθητές της. Μου είπε ότι, ακριβώς επειδή προσεγγίζει τη μαθησιακή διαδικασία με ένα συγκεκριμένο τρόπο, αυτό τελικά γίνεται εύκολο: *«Μου φαίνεται ότι πολύ εύκολα μπορείς να ασχοληθείς με ένα τέτοιο θέμα. Μπαίνουμε, αλλά τόσο, όσο κάθε φορά η ηλικία το επιτρέπει. Δεν μπαίνουμε να συζητήσουμε 'Ελάτε τώρα να συζητήσουμε για την αειφορία'. Πρακτικά... Μέσα από δραστηριότητες, τα παιδιά από μόνα τους οδηγούνται σ' αυτό το συμπέρασμα. Δηλαδή, είναι η κατάληξη αυτό που θέλω να πω. Δεν είναι η αφορμή. Από πολλές διαφορετικές δραστηριότητες χτίζεται. Για να φτάσουμε σ' αυτό το αποτέλεσμα. Είναι βήμα βήμα».*

Όταν ρώτησα τι άλλο θεωρεί ότι τη βοηθάει, εκτός από την κλιμακωτή προσέγγιση, αυτήν που έχει υιοθετήσει στο να ξεπεράσει τη δυσκολία της επεξεργασίας πολύπλοκων και σύνθετων εννοιών, η Ζωή αναφέρθηκε πάλι στην ευελιξία που έχει στην τάξη και στο μάθημα και στο πώς λειτουργεί πιο ελεύθερα, χωρίς να είναι δεσμευμένη από το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα: *«Εννοείς, για παράδειγμα, η ευελιξία που έχω στο ωρολόγιο πρόγραμμα; Αυτό είναι, για παράδειγμα, κάτι που βοηθάει. Κι εγώ την έχω αυτή την ευελιξία. Οποσδήποτε. Γιατί μπορεί να καταπιαστώ... Δεν κάνει να το πω, αλλά θα το πω...(γελάει) να καταπιαστώ με ένα θέμα και να μην κάνω καθόλου μάθημα μια βδομάδα και να ξαναγυρίσω μετά εκεί που είχα μείνει. Πια τότε θα δούμε και με έναν άλλο τρόπο τα υπόλοιπα. Αυτό βοηθάει πολύ, ναι».* Μέσα από όσα μου είπε η Ζωή, αντιλήφθηκα ότι ο χρόνος είναι σύμμαχος της. Όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνει να εξοικειώσει τα παιδιά, χωρίς αποσπασματικές και ξεκομμένες δραστηριότητες, αλλά δουλεύοντας με μια συνέχεια, τα παιδιά σιγά σιγά έρχονται πιο κοντά στους στόχους του προγράμματος και η οπτική τους αλλάζει και ως προς τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Ήθελα να μάθω τι άλλο αναγνωρίζει ως δυσκολία η Ζωή, με αφορμή αυτό το πρόγραμμα, και κατάλαβα ότι μια σημαντική γι' αυτήν δυσκολία είχε να κάνει με τον όγκο δουλειάς που είχε μπροστά της, για να μπορέσει να υλοποιήσει με τους μαθητές της αυτό το πρόγραμμα. Ώρες δουλειάς πολλές, τόσο με τους μαθητές της για την επεξεργασία του θέματος, όσο και για την οργάνωση της υλοποίησης του προγράμματος. *«Δούλεψα πάρα πολύ γι' αυτό. Πάρα πολύ. Δηλαδή... και στην τάξη πολλή δουλειά και εκτός τάξης. Ώρων. Για την οργάνωση. Ώρες πολλές στο*

*σχολείο και πάρα πολλές ώρες στο σπίτι. Δηλαδή, επειδή, σου είπα, δεν υπήρχε καθόλου υλικό και έπρεπε πολλά πράγματα να τα βρω από site του εξωτερικού και να κάνω μεταφράσεις και να προσπαθώ να καταλάβω τι γίνεται και πώς γίνεται. Είχε πολλή δουλειά.»*

Σκεφτόμουν μήπως οι δυσκολίες αυτές ήταν τελικά κάτι που θα λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας για την ίδια και επανέφερα τη συζήτηση για να μάθω. Αλλά η Ζωή μου τόνισε ότι όλη η διαδικασία του προγράμματος και οι δυσκολίες του, οι προκλήσεις και η ανασφάλεια που μπορεί σε κάποιον να προκαλούσε ένα καινούριο θέμα δεν της στάθηκαν εμπόδιο, αλλά, αντιθέτως, αυτό είναι που της αρέσει και την κινητοποιεί: *«Αυτό δεν με σταμάτησε. Όχι. Εμένα μ' αρέσει, με ιντριγκάρει το δύσκολο. Η πρόκληση. Το καινούριο»*.

## **Προκλήσεις**

Η έννοια της πρόκλησης αναφέρθηκε από τη Ζωή στις συνομιλίες μας αρκετές φορές. Ήταν κάτι που ήθελα να συζητήσουμε. Πώς αντιλαμβάνεται την έννοια αυτή; Τι αποτελεί πρόκληση στην πρακτική της; Ξαναμιλήσαμε γι' αυτό στην τέταρτη συνομιλία μας, για να δω τι θεωρεί πρόκληση στην υλοποίηση ενός προγράμματος. Μου εξήγησε ότι πρόκληση θεωρεί το να καταφέρει κάτι ξεχωριστό, όπως ήταν η επίσκεψη του Υπευθύνου του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης του ΟΗΕ στο σχολείο της: *«Ας πούμε το ότι εμένα μου καρφώθηκε ότι θέλω να προσκαλέσω τον Υπεύθυνο του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης του ΟΗΕ να 'ρθει στην τάξη. Ήταν μια πρόκληση για να το καταφέρω. Μου καρφώθηκε. Θα το κάνω αυτό. Δηλαδή να 'ρθει ένας που ασχολείται μ' αυτό και αντιπροσωπεύει στα μάτια των παιδιών τον ΟΗΕ... Ορίστε, εδώ είναι, ένας άνθρωπος του ΟΗΕ. Μεγάλη πρόκληση. Αν εννοείς κάτι τέτοιο... Δεν ξέρω... Μου άρεσε που το προσπάθησα και το κατάφερα. Ε, τώρα κοίτα τα υπόλοιπα... Τι...; Δεν είναι πρόκληση. Πράγματα που κάνουμε; Δράσεις; Δραστηριότητες; Όχι. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι... Τα κουμαντάρω μ' έναν τρόπο, βρε παιδί μου. Όχι, μην ακουστώ τώρα υπερφίαλα... Αλλά δεν με δυσκολεύουνε.»*

Κατάλαβα ότι η Ζωή, με την εμπειρία που έχει αποκτήσει όλα αυτά τα χρόνια που ασχολείται με την Περιβαλλοντική, νιώθει εμπιστοσύνη στον εαυτό της και θεωρεί ότι μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός προγράμματος. Έτσι, τώρα, αυτό που της κεντριάζει το ενδιαφέρον είναι να ανέβει ένα σκαλί παραπάνω και να δώσει

στα προγράμματά της άλλη διάσταση, να τα ανοίξει και να φέρει σε επαφή τα παιδιά της με την κοινωνία, δίνοντάς τους καινούρια και ξεχωριστά ερεθίσματα που δύσκολα θα είχαν.

Η δεύτερη εκδοχή της πρόκλησης που μου περιέγραψε η Ζωή, συνδέεται με την αρνητικότητα και το αδιάφορο κλίμα που συναντάει στους συναδέλφους της. Η εμπλοκή τους σε διάφορες δράσεις και δραστηριότητες που θέλει να απλώσει στο σχολείο είναι δύσκολη υπόθεση και μου εξήγησε πως θεωρεί πρόκληση την ενεργοποίησή τους: *«Ένα πράγμα, ας πούμε, που με ζορίζει πάντα, που είναι μια πρόκληση, είναι το να καταφέρω να γίνει κάτι και να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότεροι. Όχι από τα παιδιά: από τους συναδέλφους. Δηλαδή το να μπορέσω να βάλω σε ένα mood και το υπόλοιπο σχολείο, ή κάποιον κόσμο για κάνουμε όλοι μαζί κάτι. Αυτό είναι πάντα δύσκολο, με ιντριγκάρει... Μερικές φορές έχω τη δύναμη να το κάνω και άλλες δεν την έχω. Ενώ καλό θα ήταν να μπορούσα να την έχω πάντα, αλλά δεν την έχω πάντα τη δύναμη. Είναι πάντως μια πρόκληση αυτό να το καταφέρεις. Να σκεφτόμαστε να δημιουργήσουμε μια μεγάλη δράση και να πρέπει να οργανωθεί μ' έναν τρόπο... Αυτό το κάνω εγώ στο σχολείο. Δεν είναι απλό, το να έχεις να συνεννοηθείς και με τον υπόλοιπο κόσμο. Αυτά... αυτά είναι τα δύσκολα. Νομίζω η συνεννόηση με τους μεγάλους είναι η πιο δύσκολη και αυτό που με κουράζει και με ιντριγκάρει και μου δημιουργεί θέματα.»*

Επανήλθα και τη ρώτησα για να δω πώς χειρίζεται κάτι τέτοιο και πώς προσπαθεί να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση. Η Ζωή τότε μου μίλησε για τα μέσα που μεταχειρίζεται για να τους προσεγγίζει και να έχει μια ελπίδα να κερδίσει τη συνεργασία τους: *«Κοίταξε, έχω παρατηρήσει ότι όταν κάνω μια συζήτηση, μια πρόσκληση ανοιχτά μπροστά σε όλους... δεν αποδίδει τόσο, όσο αν το κάνω έτσι... τετ α τετ (γελάει). Η άτιμη γυναίκα... Οπότε, πιάνω έναν έναν, απ' αυτούς που ξέρω ότι μπορεί να ενδιαφέρονται. Γιατί υπάρχουν κι αυτοί που δεν ενδιαφέρονται και δεν κάνουν ποτέ τίποτα. Βαριούνται τη ζωή τους, έχουν ανοίξει έναν τάφο κι είναι έτοιμοι να πέσουν... Εε, μα έτσι είναι. Πήγαινε κάνε άλλη δουλειά, ρε παιδί μου. Αμα βαριέσαι τη ζωή σου τόσο πολύ. Γι' αυτούς που τη βαριούνται πολύ λέμε τώρα. Δεν είναι πάρα πολλοί, αλλά υπάρχουν. Λοιπόν, τους υπόλοιπους που ενδιαφέρονται, τους πιάνω κατ' ιδίαν. Η επαφή η προσωπική, είναι πολύ σημαντική τελικά. Τους πιάνω και τους συζητάω. 'Ξέρεις, σκέφτηκα αυτή τη δράση, τι λες πάμε να την κάνουμε; Θα 'χει ενδιαφέρον...' Αρχίζουν και βρίσκουν δυσκολίες συνήθως... Εγώ όμως έχω σκεφτεί πώς θα γίνει το πρακτικό το*



*κομμάτι, οπότε λέω ‘Θα το κάνουμε έτσι, το ‘χω σκεφτεί... θα γίνει αυτό, θα γίνει εκείνο, μην αγχώνεσαι’. Συνήθως παίρνω και πράγματα πρακτικά στην πλάτη μου. Όχι συνήθως... σχεδόν πάντα. Όλα αυτά που πρέπει να γίνουνε, από τηλέφωνα, μέχρι συνεννοήσεις, μέχρι φύλλα εργασίας, μέχρι να πάρουμε πλαστικές σακούλες για τα σκουπίδια των παιδιών για μια δράση... Οπότε, είναι σχεδόν έτοιμο και απλά.... Στην ουσία, δεν έχει κι ο άλλος να κάνει τίποτα, είναι να πει ένα ναι, να βάλει την καλή του τη διάθεση. Αυτό έχει μια δυσκολία. Αυτό.. Ναι, η αλήθεια είναι ότι είναι μια πρόκληση για ‘μένα .».*

### **Δεν πτοούμαι**

Μέσα από τις αφηγήσεις της Ζωής, είδα και τον τρόπο που αντιμετωπίζεται πολλές φορές από τους συναδέλφους της για τις επιλογές της στην υλοποίηση προγραμμάτων, αλλά και την αδιαφορία και την αρνητικότητα που δείχνουν, όταν επιδιώκει και τη δική τους εμπλοκή.

Μου μίλησε για την αντιμετώπιση που είχε σε σχέση με το θέμα των προσφύγων που επεξεργαζόταν με τους μαθητές στα προγράμματά της: *«Είχα δουλέψει πολύ γι’ αυτό το πρόγραμμα για τους πρόσφυγες, μια χρονιά δούλεψα πολύ... Ήτανε μια χρονιά που έγινε το πολύ μπαμ... και έτσι ήθελα να ασχοληθώ και με κοιτούσαν έτσι και περίεργα και οι υπόλοιποι. Θεώρησαν ότι είμαι υπερβολική μάλλον, που ασχολούμαι με τέτοια πράγματα. Τέλος πάντων.»*. Η επιλογή της Ζωής να ασχοληθεί με τους μαθητές της με ένα ευαίσθητο και πολύπλοκο θέμα, όπως αυτό των προσφύγων, αντιμετωπίστηκε «περίεργα» από τους συναδέλφους της. Οι συνάδελφοί της όχι μόνο δεν τη στηρίζουν, αλλά εκφράζουν και αρνητικότητα απέναντι στη συνάδελφο εκπαιδευτικό που επιλέγει να ασχοληθεί με τους πρόσφυγες.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο ήταν φανερή η πικρία της Ζωής, σχετικά με τη στάση των συναδέλφων της απέναντί της, σχετίζεται με την ιστορία που μου αφηγήθηκε για το φεστιβάλ δρόμου, στο οποίο συμμετείχε με το υλικό που δημιούργησε με τους μαθητές της στο πλαίσιο του προγράμματος των 17 στόχων: *«Ήμωνα τόσο πωρωμένη με τους 17 στόχους που λέω ‘Όχι, ρε παιδί μου, θα πάω!’.* Και τελικά πήγα, αφού πρώτα είπα σε μερικούς συναδέλφους *‘Τι ωραία που θα ‘ταν να πάμε μαζί’.* Φυσικά, δεν ήθελε να το κάνει κανείς. *Ναι, ήταν από κάτι άλλα σχολεία άλλοι που ήταν ομάδες και μου ‘λεγαν ‘Μόνη σου ήρθες;’ ‘Μόνη μου ήρθα. Μόνη μου ήρθα’.* Που σημαίνει ότι κουβαλάω ένα πτυσσόμενο τραπέζι που δεν είχα μέχρι

*τότε. Αυτά που είναι βαλίτσες-τραπέζια, που είναι για συνέδρια. Το οποίο είναι πάνβαρο... Μιλάμε τώρα να τα κουβαλάς στα χέρια, έτσι με το τρένο. Για να καταλάβεις, μιλάμε για ένα στήσιμο που θέλει πάνω από δύο ώρες. Σκοινάκια... Διάφορα... Στο δρόμο. Και μετά άλλες δυο ώρες το μάζεμα...».*

Επέστρεψα στην τελευταία μας συνομιλία, γιατί ήθελα να μάθω αν η Ζωή έχει επηρεαστεί από αυτή την αντιμετώπιση από τους συναδέλφους της και αν αυτό την αποθαρρύνει και μου εξήγησε: *«Καθόλου. Δε μ' επηρεάζει. Ίσα ίσα, με πεισιμώνει. Επειδή είμαι τέτοιος χαρακτήρας που λέω 'Εντάξει... Μόνη μου; Μόνη μου. Θα το κάνω μόνη μου. Θα το καταφέρω.' Όχι... Συμβαίνει συχνά. Δεν πτοούμαι.»*

## **Η ευθύνη της εκπαιδευτικού**

Η Ζωή στάθηκε αρκετές φορές γύρω από σημεία που συνδέονται με την ευθύνη της εκπαιδευτικού και είδα πώς η ίδια την αντιλαμβάνεται, από την πρώτη μας κιόλας συνομιλία. Μου μίλησε για το περιστατικό της επίσκεψής της σε καταυλισμό Ρομά. Νεοδιόριστη ακόμη, σε μια μικρή επαρχιακή πόλη, η Ζωή βρέθηκε σε ένα σχολείο με μεγάλο πληθυσμό Ρομά. Μου μετέφερε το κλίμα σύγκρουσης που επικρατούσε ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και τους Ρομά και πώς η ίδια αντιμετωπίστηκε από τους συναδέλφους της, όταν αναζήτησε ένα παιδάκι που απουσίαζε από το σχολείο για καιρό: *«Εκεί η τοπική κοινωνία καταλαβαίνει ότι έχει μια άλλη οπτική γι' αυτούς τους ανθρώπους γιατί τους ζει, οπότε... υπάρχουν πολλές προστριβές.. Εμένα μου έλειπε ένα παιδάκι για πολύ καιρό απ' την τάξη, δεν μπορούσα να βρω πού είναι και τι κάνει και γιατί δεν το φέρνουν στο σχολείο. Οπότε, αποφάσισα να πάρω το αυτοκίνητό μου και να πάω στον καταυλισμό να το βρω. Όντως και το βρήκα. Λέω: 'Γιατί δεν το στέλνετε;' και κάναμε μια κουβέντα, βρήκα τους γονείς και τους είπα ότι το παιδί πρέπει να 'ρχεται στο σχολείο. Όταν μαθεύτηκε αυτό, ότι εγώ πήγα στον καταυλισμό, έγινε, δηλαδή... Τι να σου πω τώρα...; Το σούσουρο, ας πούμε, του νομού ήμουνα... Μου 'κανε τρομερή εντύπωση αυτό το πράγμα. Ότι πήγα... Δεν έπρεπε. Τι δουλειά είχα εγώ εκεί πέρα; Και τι δουλειά έχω να τους... 'Όχι, να κάτσει εκεί. Ας μην έρθει στο σχολείο. Καλύτερα. Όσο λιγότεροι, τόσο πιο καλά...' Εντάξει, δεν πάει έτσι.»*

Ένιωσα ότι η Ζωή είχε αναπτύξει έντονο αίσθημα ευθύνης ως προς το επάγγελμα της εκπαιδευτικού και δεν δίσταζε να το υποστηρίξει ανοικτά, κάνοντας πράγματα που, αν και θα έπρεπε να θεωρούνται αυτονόητα, εντούτοις, κρίνονταν ως

υπερβολικά ή περιττά από τους συναδέλφους της. Την ίδια αίσθηση μου δημιούργησε και όταν μου περιέγραψε πώς αντιμετώπιζε από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ως εκπαιδευτικός περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας και κακοποίησης παιδιών που έπεφταν στην αντίληψή της: *«Πολύ φτωχές οικογένειες, με πολλά προβλήματα. Επίσης, πολλές οικογένειες με βίαια περιστατικά. Δηλαδή κακοποιήσεις των παιδιών. Πολύ συχνά τέτοια πράγματα. Που έπρεπε να διαχειριστείς κι αυτές τις καταστάσεις. Δύσκολα. Εντάξει, εξαρτάται απ' την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου. Εγώ επειδή είμαι πιο... έτσι ...τσαμπουκάς σε τέτοια πράγματα, πήγαινα και τον έπιανα το γονιό και έλεγα 'Αν ξαναδώ σημάδι, αν οτιδήποτε μου πει το παιδί, θα φωνάξω την κοινωνική υπηρεσία και θα σ'το πάρει. Τελείωσε το παιδί. Κανόνισε την πορεία σου'. Άλλοι όμως που φοβόντουσαν, γιατί υπήρχε τότε και η μαφία η τοπική... Δηλαδή αν ακούσεις για την περιοχή αυτή, είναι γνωστά αυτά... Υπήρχαν άνθρωποι οι οποίοι δεν μιλούσανε. Αλλά δεν γίνεται αυτό το πράμα. Δεν μπορεί να βλέπεις το παιδάκι με μελανιές και να ... μη μιλάς... και να είναι μία, δύο, τρεις, συνεχώς...».*

Η Ζωή είχε το θάρρος να υποστηρίξει τον ρόλο της εκπαιδευτικού, καθώς αναγνώριζε από τα πρώτα χρόνια της στο επάγγελμα την ευθύνη που έχει. Αισθάνθηκα ακόμη, μέσα από τα λόγια της, ότι συνειδητά επιθυμεί να διαχωρίσει τον εαυτό της από τους «φοβισμένους» εκπαιδευτικούς που αδιαφορούν και δεν ανακατεύονται σε θέματα που θεωρούνται ευαίσθητα.

Όταν η συζήτηση με τη Ζωή στράφηκε γύρω από το γιατί της αρέσει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και γιατί επιλέγει όλα αυτά τα χρόνια, ανάμεσα σε άλλα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, να υλοποιεί πολλά προγράμματα Περιβαλλοντικής, μου εξέθεσε το σκεπτικό της. Μέσα από αυτό, είδα ότι η Ζωή συνδέει την ευθύνη και το χρέος της εκπαιδευτικού και με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει η εκπαιδευτικός μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, για να ενεργοποιήσει όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους γονείς τους και να απλωθεί ευρύτερα στην κοινωνία: *«Θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό πράγμα που μπορεί να κάνει κανείς σήμερα. Ας πούμε, να ασχοληθεί με το περιβάλλον. Γιατί είναι το σπίτι μας. Σ' αυτό ζούμε και άμα δεν προσέξεις... Δηλαδή, είναι το μότο μου: 'Άμα δεν προσέξεις το σπίτι σου, δεν θα ζήσεις αύριο'. Κι αν θέλουμε να υπάρχει ζωή αύριο, και ισορροπημένη, δεν γίνεται να μην το προσέξουμε... Δεν ξέρω, ίσως ακούγομαι έτσι δασκαλίστικα αλλά... Έτσι το νιώθω. Όλα τ' άλλα είναι δεύτερα. Πρώτα πρέπει να δούμε τι*

*γίνεται κι αν μπορούμε να ζήσουμε κι αύριο... Και νομίζω ότι και τα παιδιά μ' έναν τρόπο πρέπει να το καταλάβουν. Και το καταλαβαίνουν. Με απλές τεχνικές, ας πούμε, μπορείς να τους το δώσεις να το καταλάβουν. Κι είναι σημαντικό να φτάσει αυτό το μήνυμα και στους γονείς, γιατί μ'εμάς το παιδί έχει μία σχέση, αλλά το παιδί έχει μια πολύ πιο μεγάλη, διευρυμένη σχέση και πιο σφιχτή και πιο σημαντική με το γονιό. Και φτάνει και στο γονιό το μήνυμα. Κι εγώ θέλω να φτάσει, το προσπαθώ πάντα να φτάσει μέχρι εκεί και να τον βάλω μες στο παιχνίδι κι αυτόν. Γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια προσπαθώ να κάνω πράγματα που να περιέχουνε και τους γονείς ουσιαστικά. Ναι, τους βάζω στο παιχνίδι. Γιατί είμαστε όλοι εδώ μέσα και χορεύουμε».*

## **Επίλογος**

Η Ζωή ήταν ένας χείμαρρος. Μέσα από τις αφηγήσεις της στις συνομιλίες μας, με μετέφερε στους κόσμους της και μου χάρισε έναν πλούτο εμπειριών. Η σύνθεση της αφηγηματικής αναφοράς της υπήρξε μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία για 'μένα, καθώς στην προσπάθειά μου να ανασυστήσω την ιστορία της, άρχισα να βλέπω τις διαφορετικές πτυχές της ταυτότητάς της ως ατόμου και ως εκπαιδευτικού που ασχολείται με την ΠΕ, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί και ανα-διαμορφωθεί μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Οι αλλαγές που μου περιέγραψε, με έβαλαν σε σκέψεις γύρω από τη ρευστότητα της ταυτότητάς μας. Οι συνδέσεις με τη δική μου ιστορία, τις αλλαγές στη δική μου ταυτότητα και τα γεγονότα ή τα πρόσωπα που καθόρισαν αυτές τις αλλαγές και με επηρέασαν, ήταν αναπόφευκτες, καθώς επεξεργαζόμουν τα κείμενα των συνομιλιών μας. Στάθηκα στη φιλοσοφία της Ζωής για την ευθύνη της ως εκπαιδευτικού και την ηθική την οποία υπηρετεί στην εκπαιδευτική της πράξη. Η Ζωή με έκανε να αισθανθώ πόσο σημαντικό είναι για έναν εκπαιδευτικό να έχει συνείδηση της ταυτότητάς του και πόσο σημαντικό είναι να μη στεκόμαστε σε όποιες δυσκολίες μπορεί να βρεθούν στον δρόμο μας, αλλά να συνεχίζουμε τη διαδρομή μας, όσο κι αν μοιάζει μάταιη ή μοναχική.

## 8. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΗΝΕΛΟΠΗ

*Η Πηνελόπη γεννήθηκε και μεγάλωσε σε μια μεγάλη αστική πόλη. Ήθελε από μικρή να γίνει δασκάλα. Θυμάται με μεγάλη αγάπη τα σχολικά της χρόνια, και ειδικά τα χρόνια του Δημοτικού, κατά τα οποία επηρεάστηκε σημαντικά από έναν δάσκαλό της. Σπούδασε παιδαγωγικά, αλλά εργάστηκε αρχικά σε χρηματιστηριακή εταιρεία. Αν και η πορεία της εκεί ήταν πολύ επιτυχημένη, την εγκατέλειψε, για να εργαστεί σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Σήμερα εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Μαζί με δυο αγαπημένες συνεργάτιδες της, υλοποιούσαν για πολλά χρόνια κάθε χρόνο προγράμματα περιβαλλοντικής. Σημαντικό ρόλο για την ενασχόλησή της με την αυτήν, έπαιξε η διευθύντρια που είχε σε ένα από τα σχολεία που υπηρέτησε.*



*Η Πηνελόπη δημιουργεί μαζί με τους μαθητές της.*

## Συναντώντας την Πηνελόπη

Η Πηνελόπη ήταν η δεύτερη γυναίκα εκπαιδευτικός που μου σύστησε ο Παναγιώτης για να συμμετάσχει στην έρευνά μου. Τη συνάντησα αμέσως μετά τη Ζωή, εκείνο το ίδιο Σαββατιάτικο απόγευμα. Πήγα στη συνάντηση μαζί της λιγότερο αγχωμένη και πιο αισιόδοξη, αφού ήδη είχα συμφωνήσει πριν από λίγη ώρα με τη Ζωή για τη συμμετοχή της. Συναντηθήκαμε στην είσοδο ενός μεγάλου εμπορικού κέντρου. Είχε πάρα πολύ κόσμο εκείνη την ώρα της ημέρας και μεγάλη φασαρία. Εμφανίστηκε την ώρα που είχαμε συμφωνήσει με ένα μεγάλο χαμόγελο. Ήταν ντυμένη προσεγμένα και είχε εμφάνιση νεανική, αλλά ταυτόχρονα και επιβλητική. Είχε μια ισορροπία ευγένειας, καλοσύνης και σοβαρότητας στην έκφρασή της.

Αφού συστηθήκαμε ξανά από κοντά, περπατήσαμε μέχρι το καφέ στον τελευταίο όροφο του εμπορικού κέντρου για να καθίσουμε. Το εμπορικό κέντρο είχε πάρα πολύ κόσμο και δε βρήκαμε εύκολα να καθίσουμε, κάτι που μας έφερε σε μια πρώτη μικρή αμηχανία. Αποδείχθηκε εξαρχής ακατάλληλος χώρος, λόγω της πολυκοσμίας αλλά και της φοβερής φασαρίας που επικρατούσε. Από τις πρώτες στιγμές της συνάντησής μας, μου εξέφρασε κάποιους δισταγμούς που είχε, ειδικά ως προς τον χρόνο που θα απαιτούσε η εμπλοκή της στην έρευνα και σχετικά με το αν θα έπρεπε να υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα στην τάξη της.

Όταν, τελικά, καθίσαμε, της μίλησα για την ιδιαίτερη φύση της έρευνας, της εξήγησα το θέμα, τον σκοπό και τη μεθοδολογία που ακολουθώ και στάθηκα στις ιδιαιτερότητές της. Της μίλησα για το τι σημαίνει συνομιλία και πώς βλέπει η μεθοδολογία αυτή τη σχέση ερευνήτριας-συμμετέχουσας. Με παρακολουθούσε με προσοχή και δεν έκανε ερωτήσεις. Φαινόταν να της αρέσει σαν διαδικασία. Της μίλησα στη συνέχεια για το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και τον αριθμό των συνομιλιών, ενώ τόνισα ιδιαίτερα το γεγονός ότι θα διαφυλαχθούν πλήρως όλα τα στοιχεία της ταυτότητάς της. Η συζήτηση εξελίχθηκε πολύ ομαλά από 'κεί και κάτω και, αφού μου δήλωσε ότι δέχεται να συμμετέχει και υπέγραψε το σύμφωνο, κουβεντιάσαμε για πολλή ώρα διάφορα θέματα και ανταλλάξαμε εμπειρίες, κυρίως από τη σχολική μας πραγματικότητα, αλλά και γενικότερα, από την οικογενειακή μας ζωή.

Με την Πηνελόπη συναντηθήκαμε για να συνομιλήσουμε, μετά από εκείνο το απόγευμα, άλλες τέσσερις φορές. Μου άνοιξε το σπίτι της και με δέχτηκε εκεί για τις συνομιλίες. Το πρότεινε η ίδια, για να υπάρχει ηρεμία και ησυχία. όμως, η κίνησή της

αυτή ήταν για 'μένα πολύ σημαντική. Με χαροποίησε και με έκανε να αισθανθώ πολύ κοντά της. Την τέταρτη συνομιλία την πραγματοποιήσαμε εξ αποστάσεως, γιατί δεν στάθηκε δυνατό να συναντηθούμε από κοντά εκείνο το διάστημα.

Η Πηνελόπη, μέσα από τις συνομιλίες αυτές, με ταξίδεψε στη δική της προσωπική ιστορία, με άφησε να περπατήσω στη διαδρομή της και να δω πώς σκέφτεται ως εκπαιδευτικός. Κρατώ στο μυαλό μου έντονα τον μεγάλο ενθουσιασμό που μου μετέδωσε για τα όσα κάνει στην τάξη, και ειδικά για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

### **Με έκαναν να αγαπήσω το σχολείο**

Η Πηνελόπη, από την πρώτη μας κιόλας συνομιλία, μου μίλησε για την όμορφη εμπειρία της στο Δημοτικό σχολείο ως μαθήτρια. Φοίτησε σε ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο, σε μια κεντρική περιοχή της Αθήνας. Εκεί, έχτισε μια πολύ σημαντική, όπως την περιγράφει η ίδια, σχέση με τη μάθηση, έχοντας βιώσει ένα ζεστό και δημιουργικό κλίμα, που είχαν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Μου μίλησε για το κλίμα αυτό και για τις διαφορετικές δραστηριότητες στις οποίες τους ενέπλεκαν οι εκπαιδευτικοί: *«Ήταν ένα δημόσιο σχολείο δωδεκαθέσιο με πολλά παιδιά. Σαν χώρος, είχε μια πολύ μεγάλη αυλή. Είχε λαχανόκηπο, με τον οποίο ασχολιόμασταν εμείς τα παιδιά. Οι δάσκαλοι μας έδιναν πολλές αρμοδιότητες, δηλαδή στα μεγάλα παιδιά μάς είχαν ορίσει να προσέχουμε τα μικρότερα και να παίζουμε λίγο και τον ρόλο του Ερυθρού Σταυρού. Φορούσαμε το σταυρό στο χέρι, είχαμε το φαρμακείο στα χέρια μας και όταν κάποιο παιδί χτυπούσε... Είχαν κάπου να τρέξουν τα παιδιά και να ζητήσουνε βοήθεια. Και είχαμε και μία πολύ καλή δασκάλα, στην οποία άρεσε να ασχολείται με τον πολιτισμό. Είχαμε κάνει πολλές εκθέσεις με παράδοση. Δηλαδή, μαζεύαμε αντικείμενα παραδοσιακά που είχαμε ο καθένας στο σπίτι του και είχαμε κάνει έκθεση. Και με στολές παραδοσιακές, και με είδη λαϊκής τέχνης. Γενικώς, ήταν ένα σχολείο στο οποίο τους άρεσε να ασχολούνται με τα παιδιά και να κάνουν πράγματα».*

Η Πηνελόπη βίωσε ένα Δημοτικό σχολείο, όπου τα παιδιά εμπλέκονταν δημιουργικά και είχαν υπεύθυνο και ενεργό ρόλο σε διαφορετικές εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Προσπαθώντας να μάθω εάν η εμπειρία αυτή την έχει επηρεάσει με

κάποιον τρόπο, αλλά και αν τη συνδέει με την πρακτική που εφαρμόζει σήμερα σαν εκπαιδευτικός, επανέφερα τη συζήτηση σε επόμενη συνομιλία μας.

*«Θεωρώ ότι με έχει επηρεάσει. Θα σου πω γιατί. Επειδή, ως παιδί, περνούσα καλά εγώ μαζί με τους δασκάλους μου και έβλεπα ότι αυτό που ήταν εκτός του προγράμματος, το ότι προετοιμάζαμε να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες, μια έκθεση λαϊκής τέχνης... σου λέω τώρα για παράδειγμα κάποια που θυμάμαι έτσι πολύ έντονα, ή το ότι κάναμε κάποια παιχνίδια με τον δάσκαλό μας που είχαν να κάνουν με την ορθογραφία ή με τα μαθηματικά... Μας τα έκανε στον πίνακα, ήταν παιχνίδια περισσότερο... όχι ανταγωνισμού: συναγωνισμού θα έλεγα και ήταν και παιχνίδια χαλάρωσης, ταυτόχρονα. Όλα αυτά σου έδιναν τη δυνατότητα να έρθεις σε επαφή με κάποια πράγματα που έπρεπε να μάθεις, αλλά με πιο παιγνιώδη μορφή. Όλα αυτά, λοιπόν, είδα ότι λειτούργησαν σε εμένα ως παιδί θετικά. Με έκαναν να αγαπάω το σχολείο και τον χώρο στον οποίο βρίσκομαι και τις στιγμές που ζούσα. Και θεώρησα ότι αυτό που είχα ζήσει, ήθελα να το εντάξω και στο δικό μου το πρόγραμμα, μέσω της Ευέλικτης Ζώνης, που εδώ μας δίνεται η δυνατότητα πια στο Δημοτικό σχολείο, και να κάνω πράγματα μαζί τους. Μαζί με τα παιδιά της τάξης μου, που θα περνούσαν πιο ευχάριστα και θα τους περνούσαν και τα μηνύματα πιο εύκολα».*

Η Πηνελόπη αγάπησε το σχολείο μέσα από αυτό που βίωσε στα χρόνια του Δημοτικού. Από τα όσα μου περιέγραψε, άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι ένιωσε τόσο θετικά σαν μαθήτρια στον χώρο του σχολείου, που θέλησε και η ίδια ως εκπαιδευτικός, αργότερα, να επιστρέψει στους μαθητές της τα όσα όμορφα πήρε η ίδια από τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού της σχολείου, διαμορφώνοντας ένα αντίστοιχο μαθησιακό πλαίσιο. Οι ενδιαφέρουσες κι ευχάριστες μαθησιακές αυτές εμπειρίες που είχε εκτός του προγράμματος των μαθημάτων, ήταν κι αυτές που την έσπρωξαν να επιδιώκει να αξιοποιεί την Ευέλικτη Ζώνη, κάνοντας πράγματα με τα παιδιά που συνδυάζουν τη διασκέδαση με τη μάθηση.

## **Το εξοχικό σπίτι και ο κήπος**

Παρά το γεγονός ότι μεγάλωσε σε ένα καθαρά αστικό περιβάλλον, η Πηνελόπη στα παιδικά της χρόνια ήταν σε στενή επαφή με τη φύση. Τους καλοκαιρινούς μήνες, έφευγε από το σπίτι της στην Αθήνα και ζούσε με τη μητέρα της στο εξοχικό σπίτι που διατηρούσε η οικογένειά της σε ένα κοντινό νησί. Θυμήθηκε τα χρόνια αυτά,



όπως μου είπε η ίδια, μιλώντας με τη μητέρα της για τις συνομιλίες μας. Έτσι, την τρίτη φορά που βρεθήκαμε, μου είπε για τα παιδικά αυτά χρόνια που πέρασε, παίζοντας σε άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον: *«Ναι, το θυμήθηκε η μαμά μου. Ότι είχαμε λαχανόκηπο. Ότι φυτεύαμε ντομάτες, αγγουράκια, βάζαμε σπανάκι, μαρούλια... Δηλαδή, για προσωπική μας χρήση. Εμείς δεν είχαμε χωριό. Ο μπαμπάς μου επέλεξε να φτιάξουμε κάποιο εξοχικό για να μπορούμε τα καλοκαίρια να πηγαίνουμε να κάνουμε τα μπάνια μας. Στο νησί αυτό έχω περάσει όλα μου τα παιδικά χρόνια. Τα καλοκαίρια... Με το που κλείναμε τα σχολεία, πηγαίναμε εκεί με τη μαμά, γιατί δεν εργαζότανε, και γυρίζαμε τέλος Αυγούστου. Ήταν και στους πρόποδες του βουνού και μ' άρεσε να ανεβαίνουμε στο βουνό. Ήτανε το παιχνίδι μας. Παίρναμε το πρωινό μας, ας πούμε, το δεκατιανό μας, και ανεβαίναμε στο βουνό. Παίζαμε, κρυβόμασταν... Κάναμε παιχνίδια μέσα στο βουνό και είχαμε μετά και τη θάλασσα... Πηγαίναμε για μπάνιο. Κατεβαίναμε μετά για μπάνιο. Οπότε, έχω ζήσει στη φύση και αγαπώ και τη φύση. Γι' αυτό και το περιβάλλον μου άρεσε να ασχοληθώ».*

Η Πηνελόπη, κάνοντας μια γέφυρα με το παρόν, συνδέει όσα κάνει στο σχολείο σήμερα με τους μαθητές της, με τις ευχάριστες παιδικές εμπειρίες που έχει κρατήσει από τα καλοκαίρια στο εξοχικό της σπίτι και τα βιώματα στη φύση γύρω από αυτό. Ιδιαίτερα μου μίλησε για τον κήπο που φτιάχνει με τα παιδιά στο σχολείο της, στο πλαίσιο των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, και για το πόσο σημαντικό θεωρεί να προσφέρει τέτοιες εμπειρίες, σαν αυτές που έζησε η ίδια τότε, στα παιδιά της πόλης, που μεγαλώνουν μακριά από αυτήν την πραγματικότητα: *«Αυτό που κάνουμε στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, να ασχολούμαστε με τον κήπο στο σχολείο, το είχα βιώσει εγώ ως παιδί στο δικό μου το σπίτι, στο εξοχικό σπίτι... Κάποια παιδιά στην πόλη δεν έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τη φύση. Πόσο μάλλον, δεν γνωρίζουνε πολλά πράγματα για το πώς είναι να καλλιεργείς ένα φυτό, να το ποτίζεις, να το φροντίζεις, το οποίο το κάναμε στο σχολικό κήπο και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Δηλαδή, το να πάρουν το σκαλιστήρι, να πάρουν το χώμα, να φυτέψουνε το σποράκι και να το δουν αυτό σιγά σιγά να μεγαλώνει, ήταν πολύ σημαντικό».*

## Πρωτοπόροι και πρωτομάστορες

Τα φοιτητικά χρόνια ήταν ένα κομμάτι της ζωής της Πηνελόπης, στο οποίο ανατρέξαμε στις συνομιλίες μας. Η εμπειρία της ως φοιτήτριας φάνηκε ότι ήταν πολυδιάστατη και την άγγιξε σε πολλά επίπεδα. Καθώς μου μιλούσε γι' αυτήν, διέκρινα τα θετικά συναισθήματα που είχε από τότε και είδα μια ζεστή αναπόληση των χρόνων αυτών.

Το πρώτο πράγμα που μου ανέφερε, ήταν ότι τα φοιτητικά χρόνια ήταν το πρώτο βήμα για την ίδια μακριά από την πατρική οικογένεια και προς την πιο υπεύθυνη ενήλικη ζωή: *«Έζησα εκτός Αθηνών. Σπούδασα σε μια μεγάλη επαρχιακή πόλη, οπότε στην ουσία έμεινα μόνη μου και ανέλαβα τις ευθύνες τις προσωπικές μου από πολύ μικρή.. 18 χρονών δηλαδή, βρέθηκα ξαφνικά σ' ένα σπίτι στο οποίο έπρεπε να πληρώσω ενοίκιο, να πληρώσω λογαριασμούς. Όλα αυτά έπρεπε να τα διαχειριστώ μόνη μου. Εντάξει, με τη βοήθεια των γονέων βέβαια, οικονομική, αλλά δεν παύει να αναλαμβάνεις κάποιες ευθύνες. Ξαφνικά μέχρι εκείνη τη στιγμή ενώ ήταν για 'σένα όλα έτοιμα, γιατί ασχολούνταν οι γονείς... Έπρεπε να ψωνίσεις στο σούπερ μάρκετ, να ετοιμάσεις κάτι να φας, δηλαδή στην ουσία μαθαίνεις να ζεις μόνος σου. Θεωρώ ότι είναι ένα μεγάλο σχολείο κι αυτό».*

Πέρα, όμως, από το κομμάτι της ανεξαρτητοποίησης που βίωσε η Πηνελόπη στα φοιτητικά της χρόνια, η ίδια η σχολή υπήρξε γι' αυτήν μια σημαντική εμπειρία, που συνδέεται ιδιαίτερα με το γεγονός ότι ανήκε στην πρώτη φουρνιά φοιτητών που ακολούθησε τη μετάβαση από τις παιδαγωγικές ακαδημίες στις σχολές παιδαγωγικών: *«Στη σχολή ήτανε πολύ οικογενειακά. Όταν μπήκα εγώ στο παιδαγωγικό της πόλης εκείνης, ξεκίνησε η σχολή να λειτουργεί. Το πρώτο, δηλαδή, εξάμηνο δεν είχαμε καθηγητές δικούς μας. Δανειζόμασταν καθηγητές από τα άλλα τμήματα. Το παιδαγωγικό της δημοτικής εκπαίδευσης, το οποίο ξεκίνησε εκείνη τη χρονιά που μπήκα εγώ, λοιπόν, ξεκίνησε να λειτουργεί. Σιγά σιγά, άρχισε να επανδρώνεται η σχολή με καθηγητές δικούς της. Οπότε, ήτανε, και γι' αυτούς ήταν πρωτόγνωρο. Γιατί ήμασταν τα πρώτα εκατό άτομα που μπήκαμε στη σχολή».*

Ιδιαίτερα μου μίλησε για το κλίμα και τις σχέσεις που είχαν αναπτύξει ως φοιτητές με τους καθηγητές τους: *«Ήταν καθηγητές που δεν ανήκαν σ' εμάς. Στο δεύτερο εξάμηνο τοποθετήθηκαν οι καθηγητές μας. Ήταν ο Πόρποδας... Ήταν, ποιος άλλος; Ο Μουζάκης... Δηλαδή, καταξιωμένοι καθηγητές, οι οποίοι αγαπούσαν*

*αυτό που έκαναν και μας έδωσαν πάρα πολλά πράγματα. Ήταν πάρα πολύ κοντά μας. Δεν υπήρχε αυτό το «καθηγητής-φοιτητής, σε βλέπω με ραντεβού». Όταν χρειαζόμασταν κάτι, πάντα ήταν δίπλα μας. Γιατί έβλεπαν και οι ίδιοι ότι είχαμε διάθεση και να μάθουμε και να οργανώσουμε τη σχολή μας γιατί ήμασταν και οι πρώτοι. Ο Πόρποδας μας έλεγε ‘πρωτοπόρους και πρωτομάστορες’. Όταν πρωτομήκαμε, όταν πρωτοξεκινήσαμε...». Αρχισα να καταλαβαίνω, από τα όσα μου περιέγραφε η Πηνελόπη, ότι, πέρα από το γνωστικό κομμάτι, η εμπειρία της οργάνωσης της σχολής και η σχέση με τους καθηγητές υπήρξαν κεντρικά σημεία της ιστορίας των φοιτητικών της χρόνων.*

*Όταν προσπάθησα να μάθω αν η ίδια θεωρεί ότι κουβαλάει κάτι από τη σχολή μέχρι σήμερα, η Πηνελόπη μού εξήγησε ότι η στάση της ως δασκάλα σήμερα και η σχέση που επιδιώκει να χτίζει με τα παιδιά στο σχολείο, έχει επηρεαστεί από αυτό που βίωσε η ίδια στη σχολή της. Μου είπε: «**Θεωρώ ότι όλο αυτό το φιλικό κλίμα, η φιλική διάθεση που υπήρχε ανάμεσα σ’ εμάς και τους καθηγητές με επηρέασε και στη σχέση μου με τα παιδιά. Βάζεις τα όρια με τα παιδιά, αλλά από την άλλη, όμως, ξέρουν ότι μπορούν να σου εκμυστηρευτούν κάτι, όταν συμβαίνει κάτι σοβαρό.**».*

## **Τα παιδαγωγικά είναι η αγάπη μου**

*Η Πηνελόπη δεν έγινε τυχαία δασκάλα. Μέσα από τις συνομιλίες μας, είδα ότι ήταν μια συνειδητή επιλογή γι’ αυτήν και ότι είναι ένα επάγγελμα που αγαπάει. Μου εξήγησε με ποιον τρόπο, ήδη από τα παιδικά της χρόνια, ήταν κοντά στο επάγγελμα αυτό: «**Λοιπόν... Θα σου πω. Όταν ήμουνα μικρή και έρχονταν τα ξαδέρφια μου στο σπίτι, μου άρεσε πάρα πολύ να τους βάζω και να κάνουμε μάθημα. Άρα, προϋπήρχε το μικρόβιο (γελάει). Αν εσύ έπαιζες με τις κούκλες σου και τις φίλες σου, εγώ έπαιρνα τα ξαδέρφια μου και τους ανέθετα και εργασίες, τους έκανα μάθημα και τους έλεγα ‘Θα κάνετε αυτό!’ Ήτανε κάτι που το αγαπούσα και μέσα από το παιχνίδι το ζούσα. Ε, και το έκανα και μετά... ως επάγγελμα.**».*

*Οι γονείς της δεν είχαν σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά επεδίωκαν η ίδια και η αδελφή της να σπουδάσουν και «**να πάνε ένα βήμα παρακάτω απ’ ό,τι είχαν πάει εκείνοι.**» Σκέφτηκα πως ίσως η όμορφη και ζεστή εμπειρία που μου περιέγραψε, από τα χρόνια του Δημοτικού και τους εκπαιδευτικούς που συνάντησε εκεί, να συνέβαλε με κάποιον τρόπο στην αγάπη της για το επάγγελμα αυτό. Μου το*

επιβεβαίωσε, συνδέοντάς το συγκεκριμένα με έναν δάσκαλο που είχε στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού: *«Πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε ένας δάσκαλος που είχα στην Πέμπτη και στην Έκτη Δημοτικού. Ο οποίος ίσως να είναι και ο μέντοράς μου, ως προς το να επιλέξω το συγκεκριμένο επάγγελμα. Γιατί ήταν ένας άνθρωπος που, μέσα από παιγνιώδη μορφή, σε βοηθούσε να μάθεις πάρα πολλά πράγματα και μάλιστα δύσκολα αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η γλώσσα, που απαιτούν χρόνο παραπάνω διαβάσματος. Εκείνος είχε βρει τον χρόνο μέσα στην τάξη να μας μαθαίνει κάποια πράγματα, χωρίς να κουραζόμαστε ιδιαίτερα».*

Πριν εργαστεί σαν εκπαιδευτικός, η Πηνελόπη, και λόγω της αναμονής της επετηρίδας, εργάστηκε για τρία χρόνια σε έναν τελείως διαφορετικό επαγγελματικό χώρο: σε μια χρηματιστηριακή εταιρεία, ως ταμίας τίτλων. Μου μίλησε αρκετά για την εμπειρία αυτή και μου περιέγραψε τι ακριβώς έκανε: *«Στην πορεία μου, βέβαια, και πριν να δουλέψω ως δασκάλα, δούλεψα σε χρηματιστηριακή εταιρεία για τρία χρόνια. Μπήκα εκεί, στην αρχή έκανα τις δημόσιες σχέσεις, το κομμάτι των δημοσίων σχέσεων, και μετά έγινα ταμίας τίτλων, δηλαδή είχα να κάνω με τις μετοχές. Τότε οι μετοχές δεν ήταν άυλοι τίτλοι, όπως είναι τώρα, κάτι φανταστικό, λες 'έχω 500 Εθνικής', τότε ήταν χαρτιά, τα οποία τα μετρούσες. Δηλαδή, στην ουσία σου 'φερνε ο πελάτης τις μετοχές, τις παραλάμβανες, τις περνούσες στον υπολογιστή, τις έβαζες και μέσα στα χρηματοκιβώτια. Είχαμε κάτι τεράστια χρηματοκιβώτια, τα οποία ήταν σαν σπίτια και μπαίναμε με τα κλειδιά».*

Καθώς μου μιλούσε με λεπτομέρεια για τη δουλειά αυτή στη χρηματιστηριακή εταιρεία, αντιλήφθηκα ότι ήταν κάτι που της άρεσε και όταν επανέφερα τη συζήτηση γύρω από αυτό, στην τελευταία μας συνομιλία, μου είπε: *«Μου άρεσε πάρα πολύ κι αν δεν ήταν οι πάρα πολλές ώρες δουλειάς που είχα, μπορεί και να με είχε κερδίσει και να με είχε κρατήσει εκεί. Ε, κοίταξε, γενικώς με ό,τι καταπιάστηκα στη ζωή μου, δεν το μετάνιωσα. Ήταν κάτι το οποίο το χαιρόμουν και το διασκεδάζα. Δεν είπα 'Ωχ, αδερφέ... Δεν μ' αρέσει αυτό... Δεν θα το κάνω, δεν μπορώ, κουράστηκα. Τα παρατάω...'. Πάντα παρουσιαζόταν κάτι καινούριο, που με έκανε να πάω παραπέρα. Δηλαδή, όταν έφυγα από τη χρηματιστηριακή, πήγα και δούλεψα σε ιδιωτικό σχολείο. Πήγα στη δουλειά μου. Γι' αυτό και άφησα τη χρηματιστηριακή, αλλιώς θα είχα παραμείνει εκεί».*

Παρά το γεγονός ότι αυτή η πορεία στην χρηματιστηριακή εταιρεία ήταν επιτυχημένη, και είχε να κάνει και με ένα επάγγελμα που είχε κερδίσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της, εντούτοις, η ίδια αναγνωρίζει ως «δουλειά» ης" τα

παιδαγωγικά και εγκαταλείπει τον χώρο αυτό χωρίς ενδοιασμό. Αυτό με έκανε να καταλάβω ότι η Πηνελόπη είχε ήδη χτίσει μια ισχυρή ταυτότητα εκπαιδευτικού, πριν εργαστεί στον χώρο της εκπαίδευσης, την οποία διατήρησε ακόμη και κατά τα χρόνια που εργάστηκε σε έναν τόσο διαφορετικό χώρο και η οποία την ακολουθεί μέχρι σήμερα. Κάτι που μου εξέφρασε, λέγοντάς μου: *«Τα παιδαγωγικά είναι η αγάπη μου και εξακολουθούν να είναι»*.

### **Στο αγγλικό σχολείο**

Η πρώτη εμπειρία της Πηνελόπης σαν εκπαιδευτικός σε σχολείο ξεκίνησε, όταν αφήνει τη θέση της στη χρηματιστηριακή εταιρεία, για να εργαστεί ως δασκάλα ελληνικών, σε ένα αγγλικό σχολείο που βρίσκεται στη χώρα μας. Ένας φίλος της, που ήδη εργαζόταν εκεί, της πρότεινε να κάνει αίτηση για μια θέση δασκάλας ελληνικών: *«Εμφανίστηκα στο σχολείο μου πια. Και παρουσιάστηκα εκεί και ξεκίνησα. Το οποίο ήταν εξίσου μια ωραία εμπειρία, διότι ήταν ένα τελείως διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο αγγλικό σύστημα, τα παιδιά δεν παίρνουνε βιβλία στο σπίτι· ό,τι κάνουν, γίνεται στο σχολείο»*. Μου μίλησε για το σύστημα που ακολουθούσαν στο σχολείο αυτό και είδα πόσο της άρεσε που ήρθε σε επαφή με κάτι που διέφερε από αυτό που είχε μέχρι τώρα ζήσει, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: *«Ήταν πολύ ωραία εμπειρία και αυτό. Ήταν ωραία, από την άποψη ότι έβλεπες κάτι το διαφορετικό. Δηλαδή, το ελληνικό σχολείο ξέραμε πώς δούλευε, γιατί ήμασταν μαθητές και σε αυτό. Το να μπεις σε ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα και να δεις ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν και με έναν άλλο τρόπο, πέρα απ' αυτό που ξέρουμε μέχρι τώρα... Ήταν ωραία εμπειρία»*.

Το ζεστό κλίμα συνεργασίας ήταν μια ακόμη πτυχή της εμπειρίας αυτής που ξεχώρισε η Πηνελόπη. Οι σχέσεις που δημιούργησε εκεί με τους συναδέλφους της διατηρούνται μέχρι σήμερα. Ιδιαίτερα αναφέρθηκε στη σχέση που είχε αναπτύξει με την τότε Διευθύντριά της και στο πώς υπήρξε μια σημαντική πηγή επιρροής γι' αυτήν στις επιλογές της, ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές που ακολούθησε: *«Ήταν καλή και η συνεργασία μας με τις αγγλίδες τις δασκάλες και ό,τι μπορούσαμε εμείς να το δώσουμε περισσότερο, βοηθήσαμε. Κι εκείνες σε εμάς αντίστοιχα. Ήταν πολύ ωραίο και ομαδικό. Έχω πολύ καλές σχέσεις ακόμα μαζί τους. Μάλιστα, πρόσφατα είχαμε βγει μαζί και λέγαμε έτσι πώς περνάγαμε εκείνη την εποχή. Ήταν πολύ καλή και η Διευθύντριά μας. Ένας λόγος που έκανα μεταπτυχιακό στη*

*διοίκηση, ήταν η Διευθύντρια αυτή. Γιατί ήταν άνθρωπος που ήταν δίπλα μας ανά πάσα στιγμή. Δηλαδή, είχες ένα πρόβλημα, ήξερες πού θα στηριχθείς. Πήγαινες εκεί και ήξερες ότι θα σου βρει τη λύση. Δηλαδή, είτε ήταν εκπαιδευτικό, είτε ήταν διοικητικό, είτε ήταν πρόβλημα που είχε με γονέα να κάνει, ήταν ένας άνθρωπος που ήταν εκεί και μπορούσες να τον συμβουλευτείς».*

Στο σχολείο αυτό, και στο πλαίσιο αυτού του διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος, ήταν και η πρώτη φορά που η Πηνελόπη ήρθε σε επαφή με το project ως διδακτική προσέγγιση. Οι Άγγλοι συνάδελφοί της εφαρμόζαν την προσέγγιση αυτή κι αυτό είναι κάτι που η ίδια συνέδεσε με τη μετέπειτα επιλογή της να υλοποιεί προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, όταν ξεκίνησε τη διαδρομή της διορισμένη πια στο δημόσιο σχολείο: *«Η ευέλικτη ζώνη που μπήκε στο ελληνικό σχολείο ήταν με βάση τα σχέδια εργασίας, τα project, τα οποία πρωτοξεκίνησαν το '90. Στο ελληνικό σχολείο δεν είχαν μπει ακόμα. Στο αγγλικό είχαν μπει. Αυτό εγώ, λοιπόν, το βίωσα όχι ως δασκάλα ελληνικών, αλλά βλέποντας τους συναδέλφους μου να δουλεύουνε project, το οποίο εγώ δεν ήξερα τι ήτανε. Δεν καταλάβαινα κιόλας στην αρχή όταν πρωτοπήγα. όμως, βλέποντας ότι έδινε στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά κάποια άλλα πράγματα, πέρα από τη στείρα γνώση, θεωρώ ότι όλο αυτό με βοήθησε να τα χρησιμοποιήσω κι εγώ μετά στη δική μου την καριέρα, στη δημόσια εκπαίδευση».*

## **Κάτι διαφορετικό**

Όταν μπήκε η ευέλικτη ζώνη στο ελληνικό σχολείο, ήταν και η πρώτη φορά που η Πηνελόπη έβαλε στην πρακτική της τα καινοτόμα προγράμματα. Η αφορμή δόθηκε από τη συμμετοχή της σε ένα επιμορφωτικό εισαγωγικό σεμινάριο με σχετική θεματολογία. Την ίδια χρονιά, υλοποιεί τα δύο πρώτα της προγράμματα, το ένα από τα οποία ήταν περιβαλλοντικό και είχε θέμα το νερό: *«Μπήκε η ευέλικτη ζώνη τότε στα σχολεία, το 2002, μας κάνανε ένα σεμινάριο σε κάποιο σχολείο και από τότε άρχισα να έρχομαι σ' επαφή με καινοτόμα προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα άρχισαν να μ' εξιτάρουν, απ' την άποψη ότι δεν θα ήταν κάτι το τετριμμένο: 'μπαίνω στην τάξη μου και κάνω το μάθημά μου και φεύγω'. Θα ήταν κάτι το διαφορετικό. Θα μπορούσες να κάνεις με τα παιδιά σου πράγματα, τα οποία ξέφευγαν από το 'παραδίδω μάθημα, εξετάζω και διορθώνω'. Εκείνη τη χρονιά, ξεκινήσαμε και κάναμε με τη συνάδελφο ένα πρόγραμμα. Ήταν η εποχή τότε με*

*τους Ολυμπιακούς Αγώνες που πλησίαζαν, το 2004, και κάναμε ένα πρόγραμμα: 'Ολυμπιακοί Αγώνες και τέχνη'. Το ένα ήταν αυτό, και το άλλο που δουλέψαμε ήταν το νερό.».*

Η έναρξη της ενασχόλησής της με τα καινοτόμα προγράμματα, και ιδιαίτερα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, συνδέθηκε και υποστηρίχθηκε από ένα πρόσωπο με ρόλο-κλειδί στο σχολείο που πήγε την επόμενη σχολική χρονιά: τη Διευθύντριά της. *«Την είχαμε Διευθύντρια για 7 χρόνια στο σχολείο και κάναμε πάρα πολλά πράγματα. Από 'κει, θεωρώ, ξεκίνησα. Όχι θεωρώ, αυτή ήταν και ο άνθρωπος που με έβαλε στα περιβαλλοντικά. Γιατί, επειδή το σχολείο ήταν καινούριο, θέλαμε να το εξοπλίσουμε με καινούρια πράγματα. Τότε το Πανεπιστήμιο Αιγαίου οργάνωνε περιβαλλοντικά προγράμματα, τα οποία ήτανε επί πληρωμή. Μας έδιναν χρήματα, και αυτά τα χρήματα τα χρησιμοποιήσαμε για να κάνουμε στο σχολείο πράγματα. Αγοράστηκαν στολές, δόθηκαν κάποια χρήματα σε ανθρώπους που μας βοήθησαν για να κάνουμε θεατρικά, αγοράστηκαν υπολογιστές μέσω αυτών των προγραμμάτων, προτζέκτορες, που τους χρησιμοποιούσαμε και τους χρησιμοποιούμε ακόμη. Ήταν πολύ καλό έτσι... Ένα πολύ καλό κίνητρο, ναι. Δουλέψαμε πολύ. Την ίδια χρονιά πήραμε δύο προγράμματα, τα οποία αυτά μεταφράζονταν σε 5 ή 6 χιλιάδες ευρώ. Εκείνη την εποχή ήταν αρκετά λεφτά για το σχολείο».*

Πέρα, όμως, από την κινητοποίηση της Διευθύντριάς της και τα χρηματικά κίνητρα ανάπτυξης του σχολείου, που την οδήγησαν σ' αυτή την κατεύθυνση, αισθανόμουν ότι ήταν κάτι άλλο αυτό που είχε κερδίσει την Πηνελόπη και την είχε κρατήσει ενεργή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όλα αυτά τα χρόνια. Η Πηνελόπη αντιπαραβάλλει στις συνομιλίες μας τα όσα περιλαμβάνει η υλοποίηση ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων με την καθημερινή διδακτική πράξη και κάθε τι συνηθισμένο και τετριμμένο. Παρατήρησα ότι η λέξη «διαφορετικό» ερχόταν κι επανερχόταν από την Πηνελόπη όταν συζητούσαμε για τον λόγο που την έκανε να ασχοληθεί με τα καινοτόμα προγράμματα, και ειδικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Όταν της το επεσήμανα, μου εξήγησε τι εννοούσε, λέγοντας ότι τα καινοτόμα προγράμματα αυτά κουβαλούσαν «κάτι διαφορετικό»: *«Ήταν αυτό που εισέπραττα απ' τα παιδιά, ότι τους άρεσε όλο αυτό που ζούσαμε με την περιβαλλοντική που κάναμε. Είτε ήταν κήπος, είτε ήταν κατασκευές, είτε ήταν παιχνίδια, είτε ήταν θεατρικά... Όλο αυτό. Ένιωθα κι εγώ καλά μαζί με αυτά. Ότι δημιουργούσαμε*

*κάτι διαφορετικό απ' το να κάνουμε απλά ένα μάθημα». Αυτό το «διαφορετικό» ήταν κάτι που άρεσε στα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα γέμιζε και την ίδια την Πηνελόπη και ήθελε να το εντάξει στην πρακτική της: «**Ήθελα κάτι διαφορετικό, πέρα από το να κάνω μόνο μάθημα μέσα στην τάξη και γι' αυτό τον λόγο μπήκαμε στα προγράμματα αυτά**».*

## **Περιβάλλον είναι όλα όσα ζούμε**

Η Πηνελόπη, μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα, ξεχώρισε και ασχολήθηκε περισσότερο με τα περιβαλλοντικά. Κατάλαβα ότι έχει ταυτίσει την πορεία της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όταν μου είπε χαρακτηριστικά **«Το '09-'10 έκανα ένα διάλειμμα: έκανα δύο αγωγής υγείας και ένα πολιτιστικό»**. Τα πολιτιστικά και αγωγής υγείας προγράμματα τα βλέπει σαν μια παρένθεση στην πορεία που έχει διαγράψει, υλοποιώντας κυρίως προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ήθελα να μάθω τι ήταν αυτό που έκανε την Πηνελόπη να εστιάσει στα περιβαλλοντικά προγράμματα και να εμπλακεί με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Όταν τη ρώτησα γι' αυτό, μου μίλησε για την αγάπη της για το περιβάλλον και για το όραμά της να χτίσει σαν εκπαιδευτικός μια αντίληψη στις επόμενες γενιές: **«Πέρα από την αγάπη μου για το περιβάλλον, γιατί, εντάξει, ζω και σε μια πόλη και η πόλη... Μάλιστα εγώ ζούσα κέντρο κιόλας και για 'μένα το πράσινο έλειπε, μες στο κέντρο που ήμουνα. Στην περιοχή που έμενα, δεν είχαμε πράσινο. Το πράσινο ήταν περιορισμένο. Είχαμε ένα μικρό 'κηπάκι', έτσι το λέγαμε, πίσω από το σπίτι μας και βλέπαμε πράσινο. Αλλιώς, ήμασταν μια τσιμεντούπολη, στην ουσία. Γι' αυτό και επιλογή μου ήταν να μείνω σε μια περιοχή με πράσινο, για να έχω περισσότερο πράσινο, σε σχέση με αυτό που έζησα στην παιδική μου ηλικία. Και επίσης αγαπώ πολύ το περιβάλλον και θέλω κι αυτό να το περάσω στους μαθητές μου. Επειδή αυτό το παραδίδουμε στα παιδιά μας, αυτοί ακολουθούν, πρέπει να το προστατεύσουν και οι ίδιοι»**.

Η λέξη «περιβάλλον» είχε κεντρικό ρόλο στα όσα μου έλεγε. Τι σημαίνει όμως περιβάλλον για την Πηνελόπη, στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης; Σε ένα από τα πρώτα σεμινάρια που είχε παρακολουθήσει, μου είπε ότι ανακάλυψε τι σημαίνει Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και είδε διάφορες πτυχές της: **«Ήταν εισαγωγικό σεμινάριο και είχε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Είδα πώς μπορείς να δουλέψεις ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής όσον αφορά τη φύση,**



*όσον αφορά την πόλη. Γιατί περιβαλλοντική δεν είναι μόνο να κάνεις για το δάσος και τη θάλασσα, είναι και το αστικό περιβάλλον». Στην τελευταία μας συνομιλία, επανέφερα τη συζήτηση, καθώς ήθελα να δω πώς έχει οριοθετήσει την έννοια του περιβάλλοντος και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η ίδια, μετά από όλα αυτά τα χρόνια ενασχόλησης. Η Πηνελόπη μού εξήγησε το σκεπτικό της: «**Τι σημαίνει για 'μένα περιβαλλοντική εκπαίδευση; Περιβάλλον είναι όλο αυτό που σου έχω περιγράψει, ότι δεν είναι μόνο η φύση' είναι όλα όσα ζούμε. Περιβάλλον είναι και το σπίτι μας, ο τρόπος που συμπεριφερόμαστε. Είναι και οι άνθρωποι. Περιβάλλον είναι και το ανθρωπογενές περιβάλλον. Δεν είναι μόνο η φύση. Έτσι; Είναι το κοινωνικό μας περιβάλλον, το πολιτιστικό μας περιβάλλον. Περιβάλλον είναι όλα. Όλα μπορούμε να τα εντάξουμε εκεί. Και η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει κομμάτια από όλο αυτό. Αυτό αντιλαμβάνομαι εγώ ως περιβαλλοντική εκπαίδευση. Όχι μόνο φροντίζω το περιβάλλον για να το παραδώσω στις επόμενες γενιές. Περιβάλλον είναι και ο χώρος τον οποίο ζω, μεγαλώνω... οι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφομαι. Όλα αυτά».***

Η Πηνελόπη έχει χτίσει μια ολιστική αντίληψη γύρω από το περιβάλλον και το αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι αυτά αφορούν όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και, μέσα σ' αυτές, και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους.

## **Μια διευθύντρια που ήθελε όλο το σχολείο μαζί για την περιβαλλοντική**

Η Πηνελόπη τα περισσότερα χρόνια της πορείας της, ως εκπαιδευτικός, έχει υπηρετήσει σε ένα μικρό εξαθέσιο σχολείο, στο οποίο υπηρετεί και μέχρι σήμερα. Κατάλαβα από τις περιγραφές της ότι η σχέση της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό και με τη λογική και τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου: «**Την επόμενη χρονιά, όταν πήγα στο σχολείο αυτό, μπήκα μέσα στην ομάδα. Όλο το σχολείο έπαιρνε περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Όλες οι τάξεις δουλεύαμε το ίδιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα και η κάθε τάξη ανάλογα με τις δυνατότητές της».**

Η λογική αυτή της ομάδας, σύμφωνα με την οποία δουλεύει όλο το σχολείο διαφορετικές πτυχές του ίδιου περιβαλλοντικού προγράμματος, υποστηρίχθηκε και συντονίστηκε από τη Διευθύντρια. Η ίδια ασχολούνταν με την Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση για πολλά χρόνια και προσπαθούσε να μυήσει σ' αυτήν, μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, κάθε νέο εκπαιδευτικό που έμπαινε στο δυναμικό του σχολείου της: *«Και στην ίδια τη Διευθύντρια άρεσαν πάρα πολύ τα περιβαλλοντικά προγράμματα, είχε δουλέψει πάρα πολλά χρόνια κι εκείνη. Κάθε συνάδελφος που ερχόταν στο σχολείο, προσπαθούσε να τον εντάξει μέσα στα περιβαλλοντικά προγράμματα. Σου έλεγε 'Θα κάνουμε φέτος όλοι αυτό. Κάτω απ' αυτό το θέμα όλοι'. Είχαμε ομπρέλα ένα θέμα. Όλες οι τάξεις από κάτω και καθένας δούλευε ένα διαφορετικό κομμάτι του προγράμματος».*

Η Πηνελόπη μού περιέγραψε ακόμη το πώς λειτουργούσε η ομαδική αυτή διαδικασία και πώς συνεργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, υπό την καθοδήγηση και τον συντονισμό της Διευθύντριας: *«Αυτό που θέλω να σου πω είναι ότι τον συντονισμό τον είχε η διευθύντρια. Δηλαδή, εκείνη, ίσως λίγο πολύ συζητώντας μαζί μας, μας έλεγε ποιο κομμάτι θα αναλάβετε. Λίγο πολύ, έπαιζε ρόλο και εκείνη, ως κεφάλι της όλης διαδικασίας. Δεν ήταν ότι το πήραμε το πρόγραμμα και, ωραία, κάντε ό,τι θέλετε ο καθένας, διαλέξτε κάτι... Μαζευόμασταν μετά ως ομάδα και συζητούσαμε και λέγαμε 'Εσύ αυτό, εγώ εκείνο, εγώ το άλλο... Τι θα κάνουμε στο τέλος της χρονιάς; Θα το παρουσιάσουμε με τη μορφή μιας γιορτής. Πώς θα μπορούσαμε να την κάνουμε τη γιορτή αυτή; Ή μπορεί να κάνουμε ένα ημερολόγιο... Τι μπορεί να έχει το ημερολόγιο; Ζωγραφιές ομαδικές των παιδιών απ' όλη την τάξη'. Και προχωρούσε».*

Ιδιαίτερα μου μίλησε για το πώς αντιμετώπιζαν και στήριζαν τους νέους εκπαιδευτικούς που έρχονταν στο σχολείο, όταν δίσταζαν αρχικά να συμμετέχουν στην ομαδική αυτή υλοποίηση του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του σχολείου. *«Κι αυτός που ερχόταν και είχε την αγωνία ότι 'Εγώ δεν έχω ξανακάνει περιβαλλοντικό, πώς θα το κάνω, πώς θα μπω;' Τον παροτρύναμε όλοι, του λέγαμε 'Μη φοβάσαι. Δεν είναι τίποτα. Σιγά σιγά. Θα σε βοηθήσουμε. Θα καταλάβεις τι γίνεται, πώς λειτουργεί...' και έμπαινε κι εκείνος και τελικά του πήγαινε μια χαρά το πρόγραμμα μέχρι το τέλος.».* Έτσι, κατάλαβα πως η ίδια όχι μόνο είχε μυηθεί πια στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο αυτό, αλλά υποστήριζε θερμά τη διαδικασία αυτή, όχι μόνο συμμετέχοντας αλλά και προσπαθώντας και η ίδια να βοηθήσει και να υποστηρίξει νέους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν κι εκείνοι.

Αισθανόμουν ότι η υποστήριξη αυτή ήταν κάτι που είχε βιώσει και η ίδια, ως νέα εκπαιδευτικός, ερχόμενη σ' αυτό το σχολείο. Στην πρώτη μας, μάλιστα, συνομιλία, η

Πηνελόπη μού είχε αναφέρει ότι η Διευθύντρια αυτή ήταν ο άνθρωπος που την έβαλε στα περιβαλλοντικά κι έτσι άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι ο ρόλος της συγκεκριμένης υπήρξε πολύ σημαντικός. Όταν επανέφερα τη συζήτηση για να μάθω γιατί το είπε αυτό, αναφέρθηκε στο πόσο τη στήριξε και πώς την προσανατόλισε στην κατεύθυνση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: *«Ξεκινήσαμε, μπήκαμε στα περιβαλλοντικά, εκείνη μου έδειξε και έναν άλλο τρόπο πώς να οργανώνω λίγο τη δουλειά μου, γιατί, ξέρεις, στην αρχή όταν ξεκινάς κάτι, ψάχνεσαι. Πώς έπρεπε να φτιάξω την αίτησή μου, να τη στείλω, να την καταθέσω... Τι πρέπει να βάλω μέσα, τι να εντάξω. Δηλαδή ήταν ένας άνθρωπος που ήταν από την αρχή δίπλα μας, όταν ξεκινήσαμε τα προγράμματα, και μας βοήθησε και στο πώς να στήσουμε και το πρόγραμμά μας, πώς να κάνουμε τις αιτήσεις μας, τι να συμπεριλάβουμε, τι μπορεί να είναι βαρετό στα παιδιά, τι να είναι ευχάριστο. Γι' αυτό θεωρώ ότι με επηρέασε πάρα πολύ σε ό,τι έχω κάνει στα περιβαλλοντικά».*

## **Το παρεάκι**

Εκτός από τη Διευθύντρια του σχολείου, με τη οποία συνδέει στενά την εμπλοκή της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η διαδρομή της Πηνελόπης συνδέθηκε ιδιαίτερα και με δύο ακόμη πρόσωπα: δύο συναδέλφισσές της, δασκάλες, με τις οποίες συνεργάστηκε και συνεργάζεται πιο στενά: *«Τα τελευταία χρόνια συνεργάζομαι πάρα πολύ με δύο συγκεκριμένες δασκάλες. Δηλαδή, τα περισσότερα προγράμματα τα 'χαμε κάνει μαζί. Είμαστε 'το παρεάκι', που λέγανε. Οι τρεις δουλεύαμε παράλληλα τα προγράμματα αυτά, και αγωγής υγείας, και περιβαλλοντικά, και πολιτιστικά. Η ίδια ομάδα δουλέψαμε πολλά χρόνια. Δηλαδή, η μία έκοβε, η άλλη έραβε. Κάπως έτσι πήγαινε το πράγμα. Σκεφτόταν η μία κάτι και η άλλη έλεγε ναι... και μετά το κολλάγαμε, το φτιάχναμε.»*

Πρόκειται για μια συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, που ξεκινά από τον σχεδιασμό στην αρχή της σχολικής χρονιάς και συνεχίζει, κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων: *«Πάντα έχουμε σκοπό να ξεκινήσουμε. Λέμε στην αρχή της χρονιάς 'τι θα κάνουμε τώρα...; Φέτος θα κάνουμε περιβάλλον, θα κάνουμε δάσος'. Δηλαδή και φέτος πάλι είμαστε στο ίδιο στυλ, Πρώτη -Δευτέρα που θα συνεργαστούμε. Τι θέλουμε να δουλέψουμε; Τι δουλέψαμε πέρσι; Τι θέλουμε να δουλέψουμε φέτος; Δουλέψαμε περισσότερο τα φυτά. Φέτος, θα εστιάσουμε περισσότερο στα ζώα».*

Η μικρή αυτή ομάδα έχει γίνει ένας πυρήνας μέσα στην ευρύτερη ομάδα του σχολείου. Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι αποτέλεσμα μιας σύνθεσης και συνεργασίας, που ξεκινά από το κοινό σχέδιο προγράμματος που επίσημα καταθέτουν και οι τρεις στην αρχή της χρονιάς: *«Αυτό που καταθέτουμε και οι τρεις είναι το ίδιο. Και η κάθε μία το δουλεύει ανάλογα με την ηλικία που έχει. Εγώ θα κάνω κάτι παραπάνω, που είχα Τρίτη τάξη. Η Πρώτη δεν μπορεί να δουλέψει το ίδιο με την Τρίτη, θα κάνει κάτι λιγότερο. Ίσως θα κάνει περισσότερο το εικαστικό κομμάτι... αυτού του προγράμματος, θα ασχοληθεί με ζωγραφιές. Θα φτιάξει μάσκες με ζώα, θα κάνει ζωγραφιές... Θα επισκεφθεί όμως κι εκείνη το δάσος, γιατί κάνουμε την εκδρομή μαζί. Δηλαδή, διαλέγει ο καθένας ένα κομμάτι και όλο αυτό το παζλ δένεται στο τέλος της χρονιάς»*. Κατάλαβα ότι η συνεργασία αυτή μεταξύ τους και η δημιουργία του μικρού αυτού πυρήνα έπαιξε καθοριστικό ρόλο για την Πηνελόπη και την συνεχόμενη ενασχόλησή της με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όταν μου είπε: *«Η συνεργασία είναι αυτό που με έχει οδηγήσει και με έχει κρατήσει να κάνω περιβαλλοντικά όλα αυτά τα χρόνια. Γιατί αλληλοσυμπληρώναμε η μία την άλλη. Δηλαδή, η μία μπορεί να έριχνε την ιδέα, η άλλη έπαιρνε την ιδέα και την εξέλιξε την ιδέα αυτή. Λειτουργούσαμε λίγο... πώς να το πω; Συμπληρωματικά η μία με την άλλη»*.

Το ‘παρεάκι’ αυτό, όπως τις αποκαλούν πια στο σχολείο, είχε μπει βαθιά να υποστηρίξει και να συμμετέχει στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. Όταν η Διευθύντρια που στήριζε την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων έφυγε από το σχολείο, η ομάδα αυτή των τριών ανέλαβε, κατά κάποιον τρόπο, να συνεχίσει αυτή την παράδοση. *«Δεν φοβάμαι. Έχω αφήσει σπόρους εσάς πίσω, να τα χειριστείτε και να τα αντιμετωπίσετε, ό,τι υπάρχει...»*, τους είχε πει η Διευθύντρια και οι ίδιες, αναλαμβάνοντας αυτό, τον ρόλο, επεδίωκαν να μην ατονήσει η προσπάθεια αυτή: *«Προσπαθούσαμε να εντάξουμε και όλους τους άλλους μέσα στο πρόγραμμα. Όσους έρχονταν...»*.

### **Δάσος. Δάσος. Δάσος.**

Όταν, στη δεύτερη συνομιλία μας, διαγράφαμε με την Πηνελόπη τη διαδρομή της στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αρχίσαμε να αναφερόμαστε και στα προγράμματα που έχει υλοποιήσει. Διαπίστωσα τότε ότι η πλειοψηφία των προγραμμάτων της είχαν ως θέμα το ‘Δάσος’. Στην τρίτη μας συνομιλία μου το επιβεβαίωσε και η ίδια

λέγοντας: *«Συνήθως, αν παρατηρήσεις τα προγράμματά μας, έχουν πάντα να κάνουν με το δάσος...»*

Χρησιμοποιούσε πληθυντικό αριθμό, 'τα προγράμματά μας', γιατί το ίδιο πρόγραμμα δουλεύεταν από το σύνολο του σχολείου, ή από το μεγαλύτερο μέρος του, όπως μου είχε ήδη περιγράψει. Θέλησα να μάθω πώς προέκυψε αυτή η επιλογή και η Πηνελόπη μου εξήγησε ότι αυτό είχε να κάνει ως επιλογή με τη γεωγραφική θέση του σχολείου και το γύρω του φυσικό περιβάλλον: *«Η επιλογή προέκυψε γιατί είμαστε ένα σχολείο που είμαστε στα βόρεια προάστια και γύρω μας έχουμε δάση. Δηλαδή, είναι και η Πάρνηθα και η Πεντέλη. Και για 'μάς ήταν πολύ εύκολη η πρόσβαση, το να επισκεφτούμε την Πάρνηθα και να κάνουμε προγράμματα με τα παιδιά. Ακόμα και το τελεφερίκ, που τα παιδιά έμπαιναν μέσα και ανέβαιναν επάνω στο δάσος, γι' αυτά ήταν μια σημαντική εμπειρία. Το να μπαίνει το πρωτάκι και το δευτεράκι μέσα στο αβγό και να κατεβαίνει στο δάσος πιο πάνω. Θεωρώ ότι αυτό έπαιξε ρόλο. Αν ήμασταν στη θάλασσα, μπορεί να κάναμε περισσότερο τη θάλασσα. Παίζει ρόλο, δηλαδή, χωροταξιακά πού βρίσκεται το σχολείο σου. Δεν θα επέλεγα τη θάλασσα, γιατί θα έπρεπε να κατεβώ στο Φάληρο ή στη Γλυφάδα, για να κάνω προγράμματα με θάλασσα. Εδώ είχαμε τα δάση. Και η Πεντέλη και η Πάρνηθα προσφέρονται για τέτοιες εργασίες για το περιβάλλον, για περιβαλλοντικά θέματα».*

Η επιλογή του ίδιου θέματος σχετιζόταν με τη φύση που υπήρχε γύρω, με την οποία επιδίωκαν να φέρνουν τους μαθητές σε επαφή, στο πλαίσιο των προγραμμάτων που υλοποιούσαν. Σκέφτηκα πως η συνεχής εμπλοκή με ένα θέμα δημιουργεί και μια αίσθηση ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όμως η Πηνελόπη, που κυνηγούσε το καινούριο και το διαφορετικό, μου είπε: *«Όχι, δεν το κάνουμε για την ασφάλεια, γιατί κάθε φορά προσθέτουμε και κάτι καινούριο. Δηλαδή, δεν είναι στάνταρ το πρόγραμμα και τα βήματα που ακολουθούμε. Ξεκινάμε και λέμε ότι θέλουμε να κάνουμε ζώα... Τι θέλουμε; Πού θέλουμε να εστιάσουμε φέτος; Θέλουμε να ασχοληθούμε με δύο ζώα, θέλουμε να ασχοληθούμε με όλα τα ζώα του δάσους;»*

Ταυτόχρονα, μου μίλησε και για τη συμμετοχή της στο δίκτυο της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας της Φύσης, με αφορμή την υλοποίηση προγραμμάτων στη θεματική αυτή: *«Μαθαίνω για τα δάση'. Πάντα. Είμαστε στάνταρ εκεί. Δηλαδή, αν δεν καταθέσουμε, θ' αρχίσουν να αναρωτιούνται γιατί δεν το κάναμε».* Η συμμετοχή της στο δίκτυο και η συνεργασία μαζί τους όλα αυτά τα χρόνια που υλοποιούσε προγράμματα γύρω από τη θεματική του δάσους, τη βοήθησε, όπως μου

είτε, γιατί έγινε μέρος μιας κοινότητας, μέσα από την οποία ήρθε σε επαφή με άλλα σχολεία και συμμετείχε σε μια γόνιμη αλληλεπίδραση μαζί τους: *«Πέρα από το δικό μας το σχολείο, ήταν κι άλλα σχολεία, και όταν γίνονταν οι παρουσιάσεις και οι βραβεύσεις από τη συγκεκριμένη Εταιρεία, βλέπαμε και δουλειές άλλων σχολείων. Επαιρνες και ιδέες. Η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων είναι πολύ σημαντική στο κομμάτι αυτό».*

### **Δουλεύοντας με τα παιδιά**

Συχνά, στις συνομιλίες μας, η Πηνελόπη αναφέρθηκε στον τρόπο που δουλεύει μαζί με τα παιδιά τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μου μίλησε για την παιδαγωγική προσέγγιση που έχει υιοθετήσει, για την εργασία σε ομάδες και για το project: *«Συνήθως χρησιμοποιούμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και project... Δηλαδή, τα χωρίζουμε σε ομαδούλες και τους λέμε 'Εσύ θα αναλάβεις αυτό το κομμάτι... η ομάδα σας θα αναλάβει αυτό το κομμάτι... η άλλη ομάδα θα αναλάβει το άλλο κομμάτι'. Οπότε, όλο αυτό έρχεται και κουμπώνει στο τέλος».*

Με ενθουσιασμό μου μιλούσε, μου έδειχνε στον φορητό της υπολογιστή εικόνες και μου περιέγραφε τα όσα έκανε με τα παιδιά σε κάθε ευκαιρία. Μου μιλούσε για τις δραστηριότητες, για τις επισκέψεις, για όλα όσα έκαναν, καθώς υλοποιούσαν τα προγράμματα. Αισθανόμουν ότι ήθελε να μοιραστεί μαζί μου όσο το δυνατόν περισσότερα. Στην τρίτη μας συνομιλία, της ζήτησα να ξεχωρίσει από όλη τη διαδρομή της ένα πρόγραμμα που θεωρεί ιδιαίτερο. Καθώς μου περιέγραφε ένα πρόγραμμα που εστίαζε στα ζώα του δάσους, στάθηκε με μεγάλη χαρά σε μια δραστηριότητα που η ίδια και τα παιδιά ευχαριστήθηκαν και ξεχώρισαν: *«Είχαμε κάνει αυτό. Την ταυτότητα ζώων... (μου δείχνει στο φορητό της υπολογιστή το φύλλο εργασίας) όπου εδώ είχαμε τις πατούσες ζώων. Είχαν το ελάφι... για παράδειγμα... έτσι; Το ίχνος του. Έπρεπε τα παιδιά να διαλέξουνε το ίχνος του, να το βρουν και να το ζωγραφίσουν εδώ. Να βρουν ποιο είναι το επιστημονικό του όνομα, ποια είναι τα φυσικά του χαρακτηριστικά, πού ζει, πού και πώς φτιάχνει τη φωλιά του... Αυτό όλο έγινε βιβλιαράκι και το πήραν όλα τα παιδιά».*

Μοιράζονταν, άραγε, τον ίδιο ενθουσιασμό με την Πηνελόπη τα παιδιά; Όταν έφερα ξανά τη συζήτηση και τη ρώτησα πώς αντιλαμβάνονταν η ίδια αν τα παιδιά ανταποκρίνονταν θετικά στα προγράμματα, μου είπε: *«Από τη χαρά που έχουν τα παιδιά, όταν τους ανακοινώνεις ότι θα κάνουν ένα καινούριο πρόγραμμα. Και όταν*

*αυτά τα παιδιά έχουν δουλέψει τρία χρόνια συνέχεια περιβαλλοντικά προγράμματα, και πάνε και τρίτη, και τέταρτη χρονιά... Εκεί καταλαβαίνεις. Όταν τους λες 'Φέτος θα δουλέψουμε αυτό το πρόγραμμα', από το χαμόγελο που βλέπεις. Την ανταπόκριση τη βλέπεις στο πρόσωπό τους. Δεν είναι αδιάφορα... Ότι ας πούμε 'Α! Θα κάνω κάτι πάλι για το περιβάλλον'».*

Πέρα, όμως, από τη θετική ανταπόκριση των παιδιών και τη χαρά τους όταν υλοποιούσαν τα προγράμματα, η Πηνελόπη στάθηκε και στο πώς αυτά συμβάλλουν στη ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και πώς αλλάζουν το κλίμα της τάξης, εξομαλύνοντας τις εντάσεις και τα αισθήματα ανταγωνισμού: *«Βοηθούν στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη μέσα στον ίδιο χώρο. Πολύ σημαντικό. Για να μπορέσουν τα παιδιά να συνεργαστούν και να φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα, πρέπει πρώτα να αποδεχτούν ο ένας τον άλλον, κι αυτό είναι κομμάτι της περιβαλλοντικής. Δεν μπορώ να δουλέψω σε ομάδες, αν ο ένας τσακώνεται με τον άλλο και κάθεται δίπλα του. Πρέπει να μάθουν να συμβιώνουν πρώτα. Γι' αυτό θεωρώ ότι όλα αυτά είναι αλληλένδετα μεταξύ τους. Επηρεάζει θετικά το κλίμα της τάξης, γιατί όταν μαθαίνουν να δουλεύουν συλλογικά τα παιδιά, και ο ανταγωνισμός που έχουν μεταξύ τους είναι υγιής. Δεν προσπαθούν να βγάλουν αυτό που λέμε 'ο ένας το μάτι του άλλου'. Προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι. Χρησιμοποιώ την καλή έννοια του ανταγωνισμού. Προσπαθώ να φτάσω τον άλλο, όχι για να γίνω καλύτερος εγώ απ' αυτόν, αλλά για να αποκτήσω τις ίδιες γνώσεις με εκείνον και να νιώθω εξίσου καλά με αυτόν».*

Παρακολουθώντας την πορεία αυτών των παιδιών, με τα οποία δούλεψε τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όλα αυτά τα χρόνια, η Πηνελόπη συνδέει την εξέλιξη και την πρόοδό τους και με όσα βίωσαν τα παιδιά μαζί της στα προγράμματα: *«Πολλά από τα παιδιά αυτά που έχουμε δουλέψει τα προγράμματα αυτά τώρα, είναι φοιτητές. Και έχουν φύγει και σε πανεπιστήμια στο εξωτερικό. Παρακολουθώντας, λοιπόν, την πορεία τους, βλέπω ότι εκεί που είναι, οργανώνουν τα ίδια διάφορες δραστηριότητες στο πανεπιστήμιο και τα ακολουθούν άλλα παιδιά. Και μου έχει κάνει τρομερή εντύπωση, το πόσο δηλαδή θεωρώ ότι λειτούργησε θετικά αυτό που έζησαν μαζί μου, στη δική τους την εξέλιξη».*

## **Θέλω να είμαι μέρος του προγράμματος**

Μιλώντας με την Πηνελόπη για τα προγράμματα που έχει υλοποιήσει όλα αυτά τα χρόνια, είδα πώς αυτά λειτουργούσαν και για την ίδια ως πρόκληση και κίνητρο να εξελιχθεί σε πολλά επίπεδα και πώς το γεγονός αυτό τη γέμισε ως άτομο: *«Με γέμιζε... Γιατί, στην ουσία, κι εγώ πρόσθετα πράγματα πάνω στις γνώσεις μου. Κοίταξε να δεις. Μη νομίζεις ότι κι εμείς ως δάσκαλοι τα γνωρίζουμε όλα: ακόμα κι εμείς οι ίδιοι ανακαλύπτουμε κάθε χρόνο καινούρια πράγματα μέσα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα».*

Γι' αυτό και η Πηνελόπη κάθε χρονιά επέλεγε να υλοποιήσει διαφορετικό πρόγραμμα. Μπορεί η κεντρική θεματική να ήταν η ίδια, όπως μου εξήγησε, αλλά κάθε χρόνο εστίαζε σε κάτι διαφορετικό: *«Γι' αυτό και κάθε χρόνο διάλεγα να κάνω ένα διαφορετικό πρόγραμμα και όχι το ίδιο. Ήθελα κάθε τι που θα κάνω να είναι διαφορετικό και καινούριο. Δεν ήθελα να πηγαίνω πίσω. Γιατί έχοντας δουλέψει ένα πρόγραμμα, θα ξαναγύριζα σε δραστηριότητες που είχα ήδη κάνει. Δεν θα έφτιαχνα κάτι καινούριο. Ενώ, μπαίνοντας σε ένα καινούριο θέμα, αναγκαζόμουν να το στήσω από την αρχή και να κάνω κι εγώ πράγματα καινούρια πάνω σ' αυτό. Δεν μ' αρέσει η επανάληψη. Με κουράζει. Θέλω κάτι καινούριο».*

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο προσωπικής της εξέλιξης, η Πηνελόπη βλέπει και τον ρόλο της σε ένα πρόγραμμα, ο οποίος δεν θέλει να είναι διδακτικός και αποστασιοποιημένος· θέλει μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων να μαθαίνει και η ίδια μαζί με τα παιδιά: *«Ναι... ναι... Αυτό είναι και το ζητούμενο κάθε φορά στα προγράμματα. Δεν θέλω απλώς να καθοδηγώ ένα πρόγραμμα, θέλω να είμαι κι εγώ μέρος του προγράμματος».* Η Πηνελόπη δεν διστάζει, μπαίνει και συμμετέχει ουσιαστικά στο πρόγραμμα και γίνεται ένα με τα παιδιά, κάτι που φαίνεται να ευχαριστεί και την ίδια, αλλά και τους μαθητές της: *«Ένιωθα ότι κι εγώ ήμουν κομμάτι αυτού του προγράμματος μαζί με τα παιδιά και... Όταν στήναμε μια παράσταση στο τέλος της χρονιάς, που αφορούσε την περιβαλλοντική εκπαίδευση, μπορεί να συμμετείχα μέσα σ' αυτό το κομμάτι της γιορτής ως ηθοποιός κι εγώ, όχι μόνο ως θεατής. Και μου άρεσε πάρα πολύ και τα παιδιά το χαίρονταν πάρα πολύ, που ήταν μαζί η δασκάλα τους και το βίωσαν έτσι πάρα πολύ όμορφα».*

Η σε βάθος εμπλοκή της στα προγράμματα, όπως μου την περιέγραψε, και η ουσιαστική συμμετοχή της μαζί με τα παιδιά στις δραστηριότητες όλα αυτά τα χρόνια είναι κάτι που αναγνωρίζει και η ίδια ότι έχει συμβάλει στην εξέλιξή της σε μεγάλο



βαθμό: *«Θεωρώ ότι μ' έχει εξελίξει πάρα πολύ όλο αυτό. Γιατί δε σου κρύβω ότι και ως άνθρωπος προσπαθείς και κάποιες δικές σου ανασφάλειες, φοβίες, δεν ξέρω τι... να τις ξεπεράσεις. Όταν λοιπόν εκτίθεσαι, όλα αυτά τα αντιμετωπίζεις.»*

## **Τα θεωρώ παιδιά μου τα προγράμματα**

Η Πηνελόπη ασχολείται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πολλά χρόνια και έχει υλοποιήσει μεγάλο αριθμό προγραμμάτων. Καθώς συζητούσαμε για τη διαδρομή αυτή, και προσπαθώντας να ανακαλέσει ένα από τα προγράμματά της, μου είπε: *«Είναι τόσα πολλά αυτά που έχουμε κάνει και κάποια στιγμή κι εγώ αρχίζω και τα χάνω. Μη νομίζεις... Όταν ασχολείσαι από το '03 μέχρι τώρα είναι... δεκαπέντε χρόνια»*. Της είχα ζητήσει να ξεχωρίσει ένα πρόγραμμα που θεωρεί σημαντικό στην πορεία της και να μου πει γιατί το διακρίνει. Μέσα από αυτή την κουβέντα, κατάλαβα πώς νιώθει για όλο αυτό, όταν μου είπε: *«Για όλα τα προγράμματα είμαι περήφανη, απλώς θεωρώ ότι στο συγκεκριμένο κάλυψα το 100%, ενώ στα άλλα μπορεί να έχω πιάσει το 90 ή το 95%, να μην είναι το 100%, αυτό που θα ήθελα»*.

Το πόσο σημαντικό κομμάτι της διαδρομής αποτελούν τα προγράμματα, το αντιλήφθηκα, όταν χαρακτήρισε τα προγράμματα 'παιδιά' της: *«Τα θεωρώ παιδιά μου αυτά τα προγράμματα. Έτσι τα νιώθω, ότι είναι παιδιά μου. Όπως οι μαθητές μου, έτσι και τα προγράμματά μου»*.

Η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, και ειδικότερα προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έχει γίνει μέρος της ταυτότητάς της ως εκπαιδευτικού, και μάλιστα ένα μέρος που συνδέεται με συναισθήματα βαθιά: συναισθήματα περηφάνιας, πληρότητας και ικανοποίησης. Στην τελευταία μας συνομιλία, θέλησα να επιβεβαιώσω το πώς νιώθει για τα όσα έχει κάνει στο πεδίο αυτό και επανέφερα τη συζήτηση. Μου είπε: *«Κοίταξε, νιώθω μια πληρότητα και ικανοποίηση ταυτόχρονα, γιατί ναι μεν τα ξεκινούσα, αλλά και τα ολοκλήρωνα. Γιατί πολλές φορές μπορείς να ξεκινήσεις ένα πρόγραμμα και να μην το φτάσεις στο τέλος, γιατί είδες ότι δε σου ταίριαζε ή ότι κάποιον κόλλησε με τα παιδιά και δεν μπόρεσες να το ολοκληρώσεις. Εγώ χαιρόμουν, γιατί αυτά έφταναν στο τέλος και έκλεινε ο κύκλος τους. Και με ικανοποιούσε όλο αυτό»*.

Συχνά αναφέρθηκε και στις βραβεύσεις που έχει λάβει μαζί με τα παιδιά για τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούσαν. Για την Πηνελόπη,

οι βραβεύσεις δεν ήταν το κίνητρο, αλλά μια ‘καλοδεχούμενη’ επιβεβαίωση της δουλειάς που γινόταν μαζί με τα παιδιά: *«Τα προγράμματα ποτέ δεν τα έκανα για τις βραβεύσεις. Δεν μ’ ενδιέφερε αυτό. Αυτό που μ’ ενδιέφερε, ήταν να περνάω εγώ και οι μαθητές μου καλά. Τώρα, το αποτέλεσμα, το καλό αποτέλεσμα μάλλον, ήταν επιβράβευση της καλής δουλειάς. Είτε είχαμε τις βραβεύσεις, είτε δεν τις είχαμε, για ‘μένα το ίδιο πράγμα θα ήταν. Ζούσα το πρόγραμμα. Δεν μ’ ενδιέφερε τόσο πολύ η βράβευση. Η βράβευση, σου λέω, ήρθε ως αποτέλεσμα καλής δουλειάς. Καλώς ήρθε. Και καλοδεχούμενη είναι.»*

## **Στα σεμινάρια**

Η πορεία της Πηνελόπης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέθηκε από τα πρώτα της βήματα και με τα σεμινάρια που παρακολούθησε γύρω από το πεδίο αυτό. Το πρώτο τριήμερο εισαγωγικό σεμινάριο που παρακολούθησε, το οποίο είχε διοργανώσει ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της έδωσε την ώθηση που χρειαζόταν και της άνοιξε ένα καινούριο παράθυρο. *«Πολύ καλό σεμινάριο, και το πρώτο ίσως από τα σεμινάρια που έκανα, ήταν με θέμα το νερό και ήταν σε ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Είχε μεγάλη θεματολογία μέσα, και για το νερό, και για το δάσος, και για τη θάλασσα, και ίσως και από εκεί να μου δόθηκε η ευκαιρία να κάνω πράγματα και να ασχοληθώ, και να μη φοβηθώ τη μεγάλη θεματολογία που είχε το περιβάλλον».*

Η Πηνελόπη μού μίλησε και για το πώς βίωσε τα σεμινάρια αυτά που παρακολούθησε. Περιέγραψε τα όσα συνέβαιναν ως ενδιαφέρουσες εμπειρίες, που την έκαναν να περνάει όμορφα και της δημιουργούσαν συναισθήματα ευχάριστα, μέσα από δραστηριότητες που την πήγαν πίσω στα παιδικά της χρόνια: *«Και στις τρεις αυτές μέρες και εμείς οι εκπαιδευτικοί... Ξέρεις, όταν περνάς καλά σε ένα σεμινάριο είναι σαν γίνεσαι κι εσύ παιδί. Βιώνεις πράγματα που θα μπορούσες ίσως να είχες ζήσει ως μαθητής και δεν τα έχεις ζήσει. Περνάγαμε καλά. Ήταν κι αυτό ένα κομμάτι στα σεμινάρια μέσα, το ότι δεν τελείωνε το σεμινάριο και έλεγες ‘βαρέθηκα’ και ‘τι ήταν αυτό που παρακολούθησα’. Είχε κάτι να σου δώσει.»*

Τα σεμινάρια σηματοδοτούν για την Πηνελόπη και τη συμμετοχή της σε μια κοινότητα, μέσα στην οποία αναπτύσσει γόνιμη επαφή με άλλους συναδέλφους. Μέσα από την επαφή αυτή, κατά την οποία καλλιεργείται η ανταλλαγή ιδεών, δίνεται η αφορμή να δεθεί με κάποιους ανθρώπους και να γεννηθούν ακόμη και φιλίες:

*«Δηλαδή, και κάποιες φιλίες μπορεί να ξεκίνησαν και μέσα από αυτό, από την περιβαλλοντική. Και με κάποιους ανθρώπους της περιβαλλοντικής που γνωρίζομαι, στην περιοχή όπου εργάζομαι, είναι και μέσω των σεμιναρίων αυτών που έγιναν. Παρουσιάζαμε πολλές φορές προγράμματά μας και μέσω του Παναγιώτη, του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στην εβδομάδα περιβάλλοντος που γίνεται κάθε Οκτώβρη. Διοργάνωνε έτσι σεμινάρια και ανοίξαμε και τη δουλειά μας προς τα έξω, στον κόσμο. Δείξαμε ό,τι κάναμε στο σχολείο μας και αντίστοιχα εισπράξαμε και εμείς πολλές ιδέες από συναδέλφους που δούλευαν σε άλλα σχολεία και όλο αυτό μας βοήθησε».*

### **Δεν έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες**

Όταν αναφερθήκαμε σε δυσκολίες που πιθανόν συνάντησε η Πηνελόπη όλα αυτά τα χρόνια, μου είπε ότι η ίδια αισθάνεται ότι δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες. Απέδωσε το γεγονός αυτό στην καλή συνεργασία με τους συναδέλφους, τα παιδιά και τους γονείς, η οποία τη βοήθησε να αισθανθεί έτσι: *«Όχι. Δεν έχω αντιμετωπίσει, όσα χρόνια κάνω περιβαλλοντικά, δεν έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες. Πάντα υπήρχε συνεργασία, όχι μόνο μεταξύ των δασκάλων και με τα παιδιά και με τους γονείς, όταν ζητούσα δηλαδή από τους γονείς κάποια πράγματα να με βοηθήσουν, ποτέ δε μου είπε κάποιος γονιός ή αντέδρασε σε αυτό που ζητούσα να κάνουμε».*

Επανάφερα τη συζήτηση γύρω από τις δυσκολίες στην τελευταία μας συνομιλία, για να μάθω εάν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων έχει δυσκολευτεί, για παράδειγμα, στην επεξεργασία πολύπλοκων και δύσκολων όρων, με τους οποίους συνδέεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η Πηνελόπη μου εξήγησε ότι δεν θεωρεί ότι είχε τέτοιου είδους δυσκολίες, ακριβώς λόγω των επιλογών που κάνει στα προγράμματα που υλοποιεί: *«Επιλέγουμε κάποια προγράμματα που να είναι προσιτά στα παιδιά αυτά. Στην ηλικία τους. Για να μπορέσεις και κάποια πράγματα να τους τα απλοποιήσεις, να τα κάνεις να είναι πιο κοντά τους, αν χρησιμοποιήσω έννοιες δύσκολες, δεν θα με κατανοήσουν τα παιδιά σ' αυτές τις ηλικίες. Πρώτη – Δευτέρα, δηλαδή... Κάνω μια επεξεργασία και ξέρω τι μπορούν να κατανοήσουν. Δηλαδή, δεΝ θα πάω να τους πω για την αποδόμηση. Θα τους πω ότι τα φυτά, όταν πέφτουν, ξεραίνονται τα φύλλα και αυτά λειτουργούν ως λίπασμα για το έδαφος... Δηλαδή, δεν θα τους βάλω την ορολογία τη δύσκολη».*

Μέσα από την εμπειρία που έχει αποκτήσει, αναγνωρίζει και η ίδια ότι έχει πλέον την ικανότητα να βοηθά τα παιδιά να επεξεργαστούν και να κατακτήσουν πολύπλοκες ή δύσκολες έννοιες ή φαινόμενα, αξιοποιώντας διάφορους τρόπους, και ειδικά βιωματικές πρακτικές. Ως παράδειγμα, μου έδειξε σε βίντεο τότε που οι μαθητές της έγιναν σταγόνες στον ωκεανό: *«Μετά από δεκαπέντε χρόνια, κάνοντας πια περιβαλλοντικά προγράμματα, έχεις αποκτήσει και μια εμπειρία και ξέρεις πώς μπορείς να εξηγήσεις. Λοιπόν, είμαστε σταγόνες μέσα στον ωκεανό. Ορίστε... Το δραματοποιήσαμε με τα παιδιά. Είχαμε φτιάξει με γαλάζιο πανί γύρω γύρω τον ωκεανό. Ο ήλιος μάς χαϊδεύει με τις ακτίνες του, μπαίνει μέσα και σιγά σιγά σηκώνονται τα παιδιά επάνω... Εξατμίζομαστε και ανεβαίνουμε στον ουρανό... ενωνόμαστε με άλλα σύννεφα μαζί. Φτιάξαμε τα σύννεφα. Μετά από την ένωσή μας με τα γειτονικά σύννεφα, προκαλείται αστραπή και βροντή. Και βροχή. Γινόμαστε ξανά σταγόνες και πέφτουμε στον ωκεανό. Αυτό, όταν το παιδί το έχει δραματοποιήσει, δεν υπάρχει περίπτωση να το ξεχάσει. Το 'χει ζήσει... Ξέρει πώς είναι».*

Κοιτώντας πίσω, με αφορμή αυτή την ιστορία, η Πηνελόπη είδε τον εαυτό της τα πρώτα χρόνια και μου περιέγραψε πώς άλλαξε η ίδια, μέσα από τη διαδρομή της αυτή και πώς αυτό που τώρα της φαίνεται εύκολο, τότε δεν ήταν αυτονόητο: *«Τις πρώτες χρονιές, όχι, δεν ήταν αυτονόητο. Πήγαινα ψάχνοντας, έπαιρνα βιβλία, διάβαζα, προσπαθούσα κι εγώ να το κάνω να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά».*

## Επίλογος

Η Πηνελόπη μοιράστηκε μαζί μου την ιστορία της. Μέσα από τις συνομιλίες μας, μπήκα στο ποτάμι της εμπειρίας της και ήρθα κοντά με τους ανθρώπους που συνάντησε και τα προσωπικά και επαγγελματικά τοπία γνώσης που σημάδεψαν τη διαδρομή της. Καθώς βίωνε η ίδια το αναστοχαστικό αυτό ταξίδι της διερεύνησης, βρέθηκα κι εγώ να βιώνω έναν αντίστοιχο αναστοχασμό πάνω στη δική μου ιστορία. Τα βιώματά της, οι σκέψεις της, τα συναισθήματα, η φιλοσοφία της με έκαναν να σκέφτομαι πάνω στη δική μου ιστορία. Τη γνώρισα σαν άνθρωπο και σαν εκπαιδευτικό και είδα τι σημαίνει για την ίδια να ασχολείται συστηματικά με την περιβαλλοντική. Είδα πώς έχει χτίσει μια ταυτότητα εκπαιδευτικού και πώς την υποστηρίζει ενεργά, ως μια ιδιαίτερα δραστήρια εκπαιδευτικός. Και είδα πώς η ΠΕ

έχει γίνει ένα σημαντικό κομμάτι της ταυτότητας αυτής. Μέσα από την ιστορία της, σκέφτηκα πώς θα μπορούσε να ανθίσει στα σχολεία η ΠΕ μέσα από παρέες εκπαιδευτικών, που συνεργάζονται πάνω σε κοινούς στόχους, και πώς μπορεί ένα σχολείο, κάτω από την καθοδήγηση ενός ανθρώπου με όραμα, να λειτουργήσει συλλογικά κάνοντας την ΠΕ κεντρικό στόχο του.

## 9. ΕΝΑ ΑΦΗΓΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΡΙΟ

*Ο Μάριος γεννήθηκε και μεγάλωσε σε μια μεγάλη πόλη. Θυμάται από την οικογένειά του έντονα τα καλοκαίρια που περνούσε στην εξοχή. Δεν ήθελε να γίνει δάσκαλος, αλλά παρακολούθησε τη σχολή αυτή ύστερα από παρότρυνση της μητέρας του. Τελικά, τη βρήκε πολύ ενδιαφέρουσα επιλογή. Εργάστηκε σε ένα ιδιωτικό σχολείο μιας εθνικής κοινότητας στην Ελλάδα, κάτι που αποτέλεσε γι' αυτόν σημαντικό σταθμό, αλλά σήμερα εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς του. Κάθε χρόνο, υλοποιεί με την τάξη του τουλάχιστον δύο προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.*



*Ο Μάριος περήφανος με τους μαθητές του*

## Συναντώντας τον Μάριο

Τον Μάριο μου τον σύστησε ο Παναγιώτης για να συμμετέχει στην έρευνά μου. Συναντηθήκαμε για πρώτη φορά μια Κυριακή πρωί, στα μέσα Σεπτεμβρίου. Ήταν μια μέρα ζεστή, με πολύ ήλιο. Είχα φτάσει νωρίς και περίμενα τον Μάριο στον σταθμό του ηλεκτρικού που είχαμε δώσει ραντεβού. Λιγοςτός κόσμος περνούσε, ο σταθμός ήταν σχεδόν άδειος και θυμάμαι ότι ένιωθα αρκετά αγχωμένη καθώς τον περίμενα.

Ο Μάριος ήταν ο τρίτος συμμετέχων που θα συναντούσα εκείνο το Σαββατοκύριακο, αλλά ο πρώτος άντρας. Συνειδητοποίησα, αν και δεν το περίμενα, ότι αυτό μου είχε προκαλέσει ένα επιπλέον άγχος. Ο Μάριος έφτασε με χαμόγελο και καλή διάθεση και με πήρε για να καθίσουμε σε ένα μικρό café που ήξερε εκεί κοντά. Ήταν γύρω στα 40, με σοφιστικέ όψη, και από την πρώτη στιγμή έδινε την εντύπωση του εκπαιδευτικού. Φορούσε γυαλιά, ήταν αρκετά ψηλός και το ντύσιμό του ήταν απλό, αλλά προσεγμένο.

Καθώς περπατούσαμε προς το café, αρχίσαμε να γνωριζόμαστε. Μιλήσαμε για το ποιοι είμαστε και με τι ασχολούμαστε, έτσι, σιγά σιγά μπαίναμε ο ένας στον κόσμο του άλλου. Φτάσαμε, καθίσαμε και για αρκετή ώρα συνεχίστηκε η κουβέντα σε φιλική διάθεση. Ο Μάριος ήταν ανοιχτός στη συζήτηση και ρωτούσε με ενδιαφέρον πράγματα για 'μένα. Ένιωσα ότι ήθελε να γνωρίσει καλύτερα τον άνθρωπο που είχε απέναντί του. Πέρασε αρκετή ώρα που κουβεντιάσαμε και αυτό βοήθησε πολύ, γιατί ένιωσα οικεία, και νομίζω κι εκείνος το ίδιο. Για 'μένα ήταν ιδιαίτερα σημαντικές αυτές οι πρώτες στιγμές επικοινωνίας.

Έπειτα, άρχισα να του ξεδιπλώνω την ιστορία της έρευνας που υλοποιούσα. Του είπα για την ιδιάζουσα, αφηγηματική φύση της και τον ρόλο που θα είχε εκείνος σαν συμμετέχων. Του μίλησα και για την προστασία της ταυτότητάς του και στο τέλος διάβασε και υπέγραψε το έντυπο γραπτής συναίνεσης. Δέχτηκε να συμμετέχει, λέγοντάς μου ότι βρήκε ενδιαφέρον το όλο εγχείρημα, αλλά ταυτόχρονα και μια μεγάλη πρόκληση. Μου μίλησε, μάλιστα, για τη δική του εμπειρία με την ποιοτική έρευνα, με έβαλε στην ιστορία της ακαδημαϊκής του διαδρομής και μου έδωσε κουράγιο για τη συνέχεια. Μου άρεσε που πήρε αυτό το μονοπάτι η κουβέντα μας. Τον άκουσα με προσοχή και αισθάνθηκα, όπως και πολλές φορές στις επόμενες συνομιλίες μας, τη διάθεση, από την πλευρά του, να βοηθήσει όσο μπορούσε.

Βρεθήκαμε από κοντά άλλες τρεις φορές, μέσα στον επόμενο χειμώνα. Η τέταρτη συνομιλία μας έγινε από απόσταση. Δεν κατέστη εφικτό να βρεθούμε εκείνο το διάστημα και να συνομιλήσουμε δια ζώσης. Μιλώντας με τον Μάριο, διαπίστωσα πολλές φορές κοινά στοιχεία στις ιστορίες μας και είδα με ποιον τρόπο η ενασχόληση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάχθηκε στην πρακτική του και εξελίχθηκε σε κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής του ταυτότητας.

## **Σε επαφή με τη φύση**

Από τις πρώτες φορές που συνομιλήσαμε με τον Μάριο, μου ανέφερε αρκετές φορές ότι, ήδη από τα παιδικά του χρόνια, ήταν σε επαφή με τη φύση και αυτή η επαφή ήταν κάτι που είχε μείνει βαθιά χαραγμένο μέσα του. Έμαθα από τον ίδιο ότι η περιοχή στην οποία μεγάλωσε ήταν, κατά τα παιδικά του χρόνια, πολύ διαφορετική απ' ό,τι είναι σήμερα και θύμιζε περισσότερο εξοχή. Έτσι, το παιχνίδι στη φύση ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς του. Μου είπε, αναπολώντας: «... *ασχολιόμουνα με τη φύση, η περιοχή που μεγάλωσα και οι γύρω περιοχές δεν ήταν όπως τις βλέπεις τώρα. Μεγαλώσαμε σε ωραίο περιβάλλον... Παλιά, ήτανε σαν εξοχή. Τρέχαμε, παίζαμε έξω, μαζεύαμε λουλουδάκια, χελωνίτσες, τέτοια...*»

Η καθημερινή διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο είχε γίνει γι' αυτόν ένα περιπετειώδες παιχνίδι, που ο ίδιος απολάμβανε και μετέφερε τόσο στο σπίτι του, όσο και στη σχολική του τάξη: «*Θυμάμαι... ανακαλώ στη μνήμη μου, όταν ήμουνα στο Δημοτικό, ότι πήγαινα κοντά στο σχολείο και έπαιρνα λουλούδια, έπαιρνα ζωάκια.... τα' φερνα στη μητέρα μου, στον πατέρα μου... Είχα επαφή με τη φύση. Μ' άρεσε πάρα πολύ. Θυμάμαι που πήγαινα σχολείο και μάζενα λουλούδια στη διαδρομή. Μέχρι και σαλιγκάρια... Μάζενα χελώνες και τα έφερνα μέσα στην τάξη*». Καθώς μοιραζόταν μαζί μου αυτές τις εμπειρίες, σκεφτόμουν πόσο ωραία ευκαιρία είναι για έναν εκπαιδευτικό, όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει στην τάξη του, και μου έκανε εντύπωση, όταν αντιλήφθηκα ότι στο Δημοτικό σχολείο η αγάπη του αυτή για τη φύση, παρ'όλο που ο ίδιος την κουβαλούσε μέσα στο σχολικό του περιβάλλον, δεν ενθαρρύνθηκε από τους εκπαιδευτικούς. «*Δεν μπορώ να πω ότι μας βοήθησε να αποκτήσουμε μια καλή επαφή με τη φύση...*», μου είπε, μιλώντας για τη δασκάλα που είχε τα τέσσερα πρώτα χρόνια στο Δημοτικό σχολείο.

Ο Μάριος μου μίλησε αρκετά και για τις διακοπές που πήγαινε τα καλοκαίρια με την οικογένειά του σε εξοχές, σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας. Οι εμπειρίες του



εκεί τον έφεραν ακόμη πιο κοντά στη φύση. Το παιχνίδι μέσα στη φύση και η επαφή του αυτή ήταν κάτι που του άρεσε πάρα πολύ, τον γέμιζε με ενδιαφέροντα ερεθίσματα. Ο ίδιος αισθάνεται ότι τα βιώματά του αυτά του καλλιέργησαν μια ξεχωριστή ευαισθησία γύρω από θέματα που είχαν να κάνουν με τη φύση. Ο ίδιος συνδέει όσα έχει βιώσει στα παιδικά του χρόνια και την αγάπη που του γεννήθηκε τότε για τη φύση με το σήμερα και βλέπει ένα καθρέφτισμα στα όσα επιλέγει να κάνει και σαν εκπαιδευτικός ο ίδιος μέσα στην τάξη **«Μέσα στη φύση ήμασταν. Οπότε, υπήρχε μια ιδιαίτερη ευαισθησία για το περιβάλλον και την επαφή του και... Να σου πω και την αλήθεια, ας πούμε, εγώ πιστεύω ότι πολλές από τις δραστηριότητες που εγώ επιλέγω, έχουν άμεση σχέση με τα δικά μου τα βιώματα».**

### **«Δεν ήταν τ' όνειρό μου να γίνω δάσκαλος»**

Ο Μάριος δεν ήθελε να γίνει δάσκαλος. Αυτό ήταν κάτι που έμαθα από την πρώτη μας κιόλας συνομιλία. **«Δεν ήθελα να γίνω δάσκαλος... αλλά τελικά έγινα.»**. Το επάγγελμα αυτό δεν ήταν μέρος των επιλογών του και όταν έδινε πανελλήνιες εξετάσεις, δεν πίστευε ποτέ ότι θα ακολουθούσε αυτό το δρόμο. Η άσχημη εμπειρία που βίωσε στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, με εκπαιδευτικούς που δεν κατάφεραν να τον αγγίξουν και να τον κινητοποιήσουν μαθησιακά, ήταν αυτή που τον έκανε να βλέπει αρνητικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. **«Το θεωρούσα, ειδικά Γυμνάσιο και Λύκειο, το θεωρούσα ένα επάγγελμα ψυχοφθόρο, ότι θα υπήρχανε προβλήματα».**

Αυτό που τον είχε κυρίως απωθήσει, ήταν η παιδαγωγική τους έλλειψη και αδιαφορία, η στάση τους απέναντι στον ρόλο τους και την πρακτική τους, που ο ίδιος γνώρισε στην πορεία του στο σχολείο. **«Εντάξει, δεν ξέραν πώς να συμπεριφερθούν στα παιδιά. Πώς να κάνουν μια σύγχρονη διδασκαλία, έτσι, να μη βαριέται το παιδί... Αποβολές... Χρησιμοποιούσανε απαρχαιωμένα συστήματα κινήτρων».**

Η αρχική επιλογή του ήταν να ακολουθήσει τη νομική επιστήμη, η οποία αποτελούσε μέρος της οικογενειακής παράδοσης, αλλά όταν περνά στο παιδαγωγικό τμήμα, και μετά από την παρότρυνση της μητέρας του, αποφασίζει ουσιαστικά να δοκιμάσει την τύχη του στην κατεύθυνση αυτή: **«Οπότε, μου λέει η μητέρα μου 'Πήγαινε και δεξ κι ό,τι κάτσει...'. Και τελικά έγινα εκπαιδευτικός. Δεν είναι... Τελικά είδα ότι υπάρχουν πολύ καλά πράγματα στην εκπαίδευση. Εντάξει, τώρα βέβαια και η δουλειά μας έχει χειροτερέψει, λόγω των συνθηκών και της κρίσης,**

*αλλά υπάρχουν πολύ καλά και δημιουργικά πράγματα στην εκπαίδευση, που δικηγόρος δεν θα τα 'χες...»* Καθώς άκουγα τον Μάριο, κατάλαβα ότι, μπαίνοντας σ' αυτόν τον δρόμο, άλλαξε η οπτική του για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. *«Σιγά σιγά, κατάλαβα ότι πρέπει να κάνεις κάτι διαφορετικό και έτσι γίνεται καλύτερη και η ζωή σου και το επάγγελμά σου, διαφορετικά μένεις στάσιμος. Στο τέλος θα βαρεθείς... Η δουλειά σου θα είναι ένα τέλμα».*

Κατάλαβα ακόμη ότι ο Μάριος, μέσα από τη διδασκαλία, αισθάνεται ότι προσφέρει στην κοινωνία και στα παιδιά, μέσα από πολλές διαδρομές. Αλλά ταυτόχρονα, αισθάνεται ότι είναι μια διαδικασία που βελτιώνει και τον ίδιο πολύπλευρα. Όσο προχωρούσαν οι συνομιλίες μας, μου μίλησε για το ποια 'καλά' και 'δημιουργικά' πράγματα είδε και τον κράτησαν στην εκπαίδευση. Μου είπε: *«Η διδασκαλία. Ότι μπορείς να επηρεάσεις θετικά ανθρώπους, να βοηθήσεις συμπεριφορές, να σώσεις καταστάσεις, να δημιουργήσεις θετικά συναισθήματα, να προσπαθήσεις έτσι με ένα μικρό λιθαράκι να βελτιώσεις την κοινωνία προς το καλύτερο. Να παίζεις... πολύ σημαντικό, με τα παιδιά, να αντλήσεις χαρά... Ξέρω 'γώ, από τα παιδιά, να γίνεις εσύ μελλοντικά... Να βλέπεις παραδείγματα και να γίνεις εσύ μελλοντικά καλύτερος γονέας... Λέμε τώρα... Θα δείξει αυτό. Έχεις επαφή με το μέλλον. Με το μέλλον της κοινωνίας... Όσο κι αν φαίνεται περίεργο. Γιατί καμιά φορά λέμε κι εμείς οι εκπαιδευτικοί 'Ωχ τώρα τι κάνουμε; Σπάμε πέτρες!' Ξέρεις... 'Δεν γίνεται τίποτα!' Κι όμως, τελικά, επηρεάζεις. Μπορείς να επηρεάσεις ανθρώπινες ζωές προς το καλύτερο. Νομίζω είναι πολύ σημαντικό. Ξέρω 'γώάμα είσαι δικηγόρος, εντάξει... Δεν είναι το ίδιο».*

## **Η βιβλιοθήκη**

Λίγο μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του, και αφού έχει διοριστεί ως εκπαιδευτικός, ο Μάριος για δύο χρόνια φεύγει από τον τόπο του, για να πάει σε ένα νησί, όπου εργάζεται ως αποσπασμένος εκπαιδευτικός στη δημοτική βιβλιοθήκη. Από την πρώτη μας συνομιλία, όταν μου μίλησε για τη βιβλιοθήκη, αισθάνθηκα ότι πρόκειται για ένα ξεχωριστό κομμάτι της ιστορίας του: *«Επέλεξα δύο χρόνια να πάω σε μια άλλη περιοχή, και για τα μόρια και για άλλους προσωπικούς λόγους. Εκεί όμως δεν δούλεψα σαν δάσκαλος, εκεί δούλεψα στη βιβλιοθήκη. Κι εκεί ήταν πολύ ωραία εμπειρία, γιατί από παλιά εγώ ήθελα να δουλέψω σε βιβλιοθήκη κι ήταν όνειρο ζωής. Και δύο χρόνια πέρασα πολύ ωραία...»*

Από την πρώτη μας κιόλας συνομιλία, μου μίλησε για το διάστημα που εργάστηκε στη βιβλιοθήκη. Μου είπε ότι βρέθηκε σε ένα κύκλο φίλων εκπαιδευτικών και μέσα από αυτό έζησε μια σημαντική εμπειρία στον χώρο της βιβλιοθήκης που αγαπούσε. Μου είπε: *«Εγώ έκανα παρέα κυρίως με καθηγητές δευτεροβάθμιας. Κι έκαναν κι αυτοί παρεμβάσεις με τα σχολεία που υπηρετούσαν. Πήγαινα κι εγώ και συμμετείχα στις δραστηριότητες. Ερχόντουσαν και στη βιβλιοθήκη και τους έδινα εγώ βιβλία. Κάναμε παρεμβάσεις, οπότε δεν έχασα την επαφή με τη διδασκαλία. Συγχρωτιζόμουνα με εκπαιδευτικούς συνέχεια».*

Η ιστορία αυτή, και ειδικά το γεγονός ότι μου υπογράμμισε ξεχωριστά ότι κατά το διάστημα της απόσπασής του στη βιβλιοθήκη δεν έχασε την επαφή του με τη διδασκαλία, με οδήγησε σε σκέψεις γύρω από την ταυτότητα του Μάριου. Σκέφτηκα ότι πιθανόν ο Μάριος, ήδη από την εποχή εκείνη, είχε αρχίσει να χτίζει μια ταυτότητα της οποίας κεντρικό στοιχείο είναι ότι είναι εκπαιδευτικός. Όταν θέλησα, σε επόμενη συνομιλία μας, να επανέλθω στο θέμα της βιβλιοθήκης, ο Μάριος μου εξήγησε ότι η επιλογή του να πάει στη βιβλιοθήκη δεν ήταν τυχαία. Τα βιβλία αποτελούν ένα κομμάτι σημαντικό γι' αυτόν. Ιδιαίτερα σημαντικό, για να το αναγνωρίζει ως κομμάτι της φιλοσοφίας ζωής του. Και κομμάτι, το οποίο μου είπε ότι έχει μεταφέρει και στην πρακτική του στην τάξη γενικά, αλλά και ειδικότερα, όσον αφορά στην ενασχόλησή του με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *«Ναι. Τα βιβλία τα χρησιμοποιώ. Υπάρχουν και τα βιβλία σε ρόδες, που έχει η περιοχή στην οποία υπηρετώ. Στο γραφείο περιβαλλοντικής. Υπάρχουν κι άλλα προγράμματα, που μέσα από βιβλία μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα σχετικά με τη φύση. Έχω πάρει και βιβλία που έχουν σχέση με την περιβαλλοντική. Κάναμε και με τη βιβλιοθήκη μια συνεργασία. Υπήρχε και κινητό μέρος και πηγαίναμε έξω στη φύση και μοιράζαμε βιβλία σε χωριά. Είχε κινητή βιβλιοθήκη, οπότε ναι, έχει σχέση... γενικά με τη φιλοσοφία μου. Τη φιλοσοφία ζωής. Ότι μ' αρέσουν τα βιβλία δηλαδή. Μ' αρέσουν τα βιβλία από πολύ μικρός, από πολύ μικρός μ' αρέσουν πάρα πολύ».*

## **Ο σημαντικός άλλος**

Η συνεργασία του Μάριου με τον Παναγιώτη ήταν κάτι που επανερχόταν, καθώς ο Μάριος με έβαζε στις ιστορίες του. Αναφέρθηκε σ' αυτόν, μιλώντας για έναν «πολύ καλό φίλο και συνεργάτη», ήδη από τις πρώτες στιγμές που συνομιλήσαμε. Η ιστορία

της γνωριμίας τους πάει πίσω, στα χρόνια του πανεπιστημίου, όπου οι δυο τους αναπτύσσουν μια σχέση φιλίας, αμοιβαιότητας και συνεργασίας: *«Τον ήξερα πιο πριν στο πανεπιστήμιο, τον είχα βοηθήσει, με είχε βοηθήσει»*. Η παράλληλη πορεία τους στο πέρασμα του χρόνου και η σχέση αυτή συνεργασίας που είχε αναπτύξει με τον Παναγιώτη είδα μέσα από τα λεγόμενα του Μάριου ότι είναι κάτι που έχει κρατήσει στο μυαλό του με έναν ιδιαίτερο τρόπο· μάλιστα, ένιωσα ότι το συνδέει με την έννοια του τυχαίου και της μοίρας, που σε οδηγεί σε συγκεκριμένα μονοπάτια στη ζωή σου.

Η θέση που ανέλαβε ο Παναγιώτης αργότερα, ως Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση που δίδασκε ο Μάριος, ήταν κάτι που υπήρξε καθοριστικό για την πορεία και την ενασχόλησή του με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: *«Ίσως μερικά πράγματα μπορεί να είναι και τυχαία... Αλλά με μερικά πράγματα κολλάς κιόλας... Δηλαδή, άμα ήταν ένας υπεύθυνος και εγώ βαριόμουνα, και δεν θα μ' αρέσανε αυτά που έκανε, δεν θα μπορούσα να συνεργαστώ. Αλλά υπήρχε έτσι μια χημεία, μια συνεργασία... Έχουμε κάνει και παρουσιάσεις μαζί επιστημονικές και άρθρα. Οπότε εμένα αυτό με ενίσχυσε να ασχοληθώ με την περιβαλλοντική»*. Ο Παναγιώτης είχε παίξει σημαντικό ρόλο στη διαδρομή του. Αλλά και η δυναμικότητα με την οποία ανταποκρίθηκε στα καθήκοντα της θέσης αυτής κινητοποίησε τον Μάριο. Η στήριξη που του έδωσε, τον βοήθησε να αποκτήσει ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό και να εστιάσει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μου είπε: *«Μόλις ξεκίνησε (ο Παναγιώτης), είχε πολλή όρεξη. Βρήκα και κάποιον με τον οποίο μπορούσα να επικοινωνήσω για να κάνω κι εγώ κάτι... Διαφορετικά, άμα δεν έχεις και κάποιο προσανατολισμό, κάποιο κίνητρο... Δεν μπορείς να συνεχίσεις. Δηλαδή, πιστεύω, είναι πολύ σημαντικό το πρόσωπο του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ενώ έχω συνεργαστεί και με οργανώσεις και με τη WWF και με άλλους φορείς. Άμα δεν ήτανε ο Παναγιώτης, δεν πιστεύω ότι θα εμπλεκόμουν τόσο πολύ... στην περιβαλλοντική εκπαίδευση»*.

Ο Παναγιώτης ξαναήρθε στην κουβέντα μας, όταν ρώτησα τον Μάριο να μου πει την ιστορία ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που ξεχωρίζει στη πορεία του. Μου έκανε εντύπωση ότι το πρόγραμμα που διάλεξε ήταν ένα διεθνές πρόγραμμα, που του πρότεινε ο Παναγιώτης να υλοποιήσουν μαζί: *«Μου το πρότεινε ο υπεύθυνος (το πρόγραμμα). Κι εγώ του 'πα 'εντάξει, έχω καλή τάξη, έλα μέσα...' Και πήγε μια χαρά. Έκανε και καλό μάθημα ο ίδιος. Κι εγώ το ίδιο... Εντάξει,*

*επειδή ήτανε κι ένα πρόγραμμα διεθνές, ίσως ήθελε και ο ίδιος κάποια άτομα να 'ναι σχετικά εμπιστοσύνης. Κι επειδή με ήξερε αρκετά χρόνια, μου το πρότεινε».*

Μέσα από αυτή την ιστορία, είδα πώς είχαν χτίσει όλα αυτά τα χρόνια μια σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης, που έκανε και τους δυο να αισθάνονται ασφάλεια και να επιδιώκουν να δουλεύουν μαζί. Ο τρόπος συνεργασίας, όπως είχε χτιστεί μέσα από το πέρασμα του χρόνου, λειτούργησε θετικά, όχι μόνο ως προς τη συνεργασία τους, αλλά και ως προς την εξέλιξη και την επιτυχία του ίδιου του προγράμματος. *«Μαζί. Λειτουργούσαμε και συνεννοούμασταν από πριν. Δηλαδή κάμε εσύ αυτό, κάμε εσύ το άλλο... Επειδή έχουμε συνεργαστεί πολλές φορές, δεν υπάρχει θέμα συνεργασίας. Υπάρχει μια βασική χημεία. Εντάξει, κάποιες φορές μπορεί να... Όχι να υπάρχει προστριβή, αλλά να πεις, ας πούμε, 'όχι, εγώ θέλω να κινηθώ...'. Αλλά πάντα βρίσκεται λύση».*

Οι ιστορίες του Μάριου με τον Παναγιώτη με έκαναν να αντιληφθώ τι σημαίνει να υπάρχει ένας «σημαντικός άλλος» στη διαδρομή σου. Ένα πρόσωπο που το εμπιστεύεσαι, το στηρίζεις και σε στηρίζει και το οποίο μπορεί να σε εμπνεύσει και να σε σπρώξει σε έναν δρόμο.

## **Το ιδιωτικό σχολείο**

Ο Μάριος τα τελευταία χρόνια εργάζεται με απόσπαση στο δημοτικό σχολείο μιας εθνικής κοινότητας στην Ελλάδα. Πολλές φορές στις συνομιλίες μας αναφέρθηκε σε αυτό και είδα ότι πρόκειται για άλλον έναν, σημαντικό σταθμό στη διαδρομή του. Ξεκίνησε λέγοντας μου πώς βρέθηκε εκεί: *«Μου κάνανε πρόταση από ένα Δημοτικό μιας εθνικής κοινότητας στην Αθήνα. Επειδή εγώ πήγαινα συνέχεια σε σεμινάρια, σε πολλά σεμινάρια σχετικά με τη μειονότητα αυτή.»*

Μου έκανε εντύπωση το ενδιαφέρον του αυτό και ήθελα να μάθω ποιο ήταν το κίνητρό του, ποιο ήταν το σκεπτικό που τον έκανε να πηγαίνει στα σεμινάρια αυτά. Έτσι, επανήλθα στο θέμα αυτό και στην τελευταία μας συνομιλία μου μίλησε για το πώς ο ίδιος έβλεπε τις κοινωνικές εξελίξεις στη χώρα μας και την άνοδο των ακροδεξιών μορφωμάτων. Αναζητούσε τον τρόπο για να ανταποκριθεί και να ανακόψει τέτοιου είδους συμπεριφορές που εμφανίζονταν από πολύ μικρές ηλικίες και τις ζούσε ακόμη και στη δική του τάξη. *«Εγώ πήγαινα επειδή μ' άρεσε να μάθω για την αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ξέρεις, δηλαδή, εγώ είμαι υπέρ της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και πώς να τη διδάξεις. Αναδύοντουσαν, ειδικά από*

*το 2012 και μετά, ακροδεξιά μορφώματα... Έπρεπε να βρω κι εγώ κάποιον τρόπο να το αντιμετωπίσω, γιατί έβλεπα μες στην τάξη συνέχεια τέτοια πράγματα».*

Όταν άκουσα αυτά από τον Μάριο, και σκεπτόμενη πάνω στην ταυτότητά του, άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι το γεγονός ότι ο ίδιος προβληματιζόταν πάνω στον ρόλο του και ότι αναζητούσε μέσα από την πρακτική του στρατηγικές αντιμετώπισης των φαινομένων ρατσισμού που αντιμετώπιζε στην τάξη, έδειχνε ότι είχε αρχίσει να αναπτύσσει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον ρόλο και την ευθύνη του, ως εκπαιδευτικός.

Από την αρχή, όμως, ο Μάριος μου τόνισε και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, από την επιλογή του να πηγαίνει στα σεμινάρια που διοργάνωνε το σχολείο αυτό. Μου μίλησε για το έντονα αρνητικό κλίμα που βίωσε ο ίδιος, ακόμη και με τη μορφή ρατσισμού, στο σχολείο που υπηρετούσε εκείνη την εποχή, και ειδικά από το Διευθυντή του σχολείου: *«Θα μιλήσω ανοιχτά. Έτρωγα πολύ..., παρότι κι αν ακούγεται υπερβολικό, έτρωγα πολύ ρατσισμό από... Διευθυντές. Απ' αυτόν. Δηλαδή μου έλεγε 'Πού πας τώρα;,' 'Και τι κάνεις με αυτούς;,' Και τέτοια. Πριν πας, σ'τα έλεγε. Και πήγαινα εγώ με μεγάλη δυσκολία και παρακολουθούσα τα σεμινάρια. Ενώ δικαιούσαι εκπαιδευτική άδεια. Μου συμπεριφερότανε περίεργα. Ρατσιστικά, ας πούμε. Μερικές φορές πήγαινα και μου λέγανε και διάφορα πράγματα οι συναδέλφισσες 'Α, τι πας εκεί πέρα;,' ξέρω 'γώ... 'Θες να πετύχεις αυτό...; Θες κάτι να κάνεις;».* Αισθάνθηκα την έντασή του, καθώς μου μιλούσε για τις δυσκολίες που αντιμετώπισε.

Ο Μάριος εργάζεται πλέον εδώ και αρκετά χρόνια στο σχολείο αυτής της εθνικής κοινότητας και θέλησα να μάθω για το πώς έχει βιώσει την εμπειρία αυτή. Μου εξήγησε ότι πρόκειται για ένα πειστικό και απαιτητικό περιβάλλον, όμως ο ίδιος βλέπει θετικά αυτή την εμπειρία: *«Αν κάποιος, ας πούμε, αντέχει τα καλά και τα κακά της ιδιωτικής εκπαίδευσης, εκεί περνάει καλά. Για 'μένα είναι μια καλή εμπειρία. Μ' αρέσει να υπάρχει και κάποια αξιολόγηση.».* Χαρακτήρισε το σχολείο απαιτητικό, αλλά ταυτόχρονα οργανωμένο, και είδα ότι έχει καταφέρει να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του συγκεκριμένου σχολείου ως προκλήσεις. *«Έχει σχεδόν τα πάντα. Αλλά είναι δύσκολο, γιατί είναι ιδιωτικό. Δηλαδή δεν μπορείς να είσαι τόσο χαλαρός όσο στο δημόσιο. Μ' έχει σε συνεχή εγρήγορση. Μ' έχει σε εγρήγορση. Μ' έχει αφυπνίσει. Δηλαδή, είμαι σε εγρήγορση, δεν κοιμάμαι. Αυτό είναι το πιο σημαντικό».* Μέσα σ' αυτό το ιδιαίτερο πλαίσιο του ιδιωτικού σχολείου, ο Μάριος όλα αυτά τα χρόνια, παρόλο που δούλεψε και δουλεύει με τάξεις που είχαν

ιδιαίτερες δυσκολίες, δίνει ό,τι περισσότερο μπορεί στα παιδιά υπερβαίνοντας πολλές φορές τον εαυτό του: *«Τα κάνω όλα. Και τάμπλετ χρησιμοποιώ και κάνουμε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και βιβλία διαβάζουμε... Όσο μπορούμε... Καμιά φορά, βέβαια, έρχεται και η κόπωση. Αλλά δεν πειράζει».*

## **Νιώθοντας τον ανταγωνισμό**

.Ο Μάριος μου μίλησε πολύ για το ότι μέσα στην πορεία του, σαν εκπαιδευτικός, έχει βιώσει έντονο ανταγωνισμό. Καθώς συνομιλούσαμε, γύρισε πίσω σ' αυτό το θέμα δυο-τρεις φορές και κατάλαβα ότι ήταν κάτι που τον είχε ενοχλήσει και επηρεάσει βαθιά. Μου μίλησε γι' αυτό από την πρώτη μας κιόλας συνομιλία. Επέλεξε να ζητήσει μετάθεση και να φύγει από ένα σχολείο, γιατί αντιμετώπιζε αρνητική συμπεριφορά από τον Διευθυντή του: *«Κάθισα εκεί πέρα... δε θυμάμαι. Δύο χρόνια...; Και μετά επειδή με τον Διευθυντή... Δε μ' άρεσε.. Αυτός μ' έβλεπε ανταγωνιστικά λόγω σπουδών. Κλασικά».*

Ο Μάριος, παράλληλα με την εργασία του ως εκπαιδευτικός, συνέχιζε την ακαδημαϊκή του πορεία, αρχικά σε μεταπτυχιακό επίπεδο και έπειτα κάνοντας διδακτορικό. Το γεγονός ότι ο ίδιος είναι ένα δραστήριο άτομο που δεν εφησυχάζει, ένιωθε ότι ενοχλούσε στον χώρο εργασίας του και βίωνε μια έντονα αρνητική στάση, τόσο από τους Διευθυντές του, όσο και από τους συναδέλφους του. Τον ανταγωνισμό αυτό τον συνέδεσε και με την έντονη ενασχόλησή του με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο.

Μιλώντας μου για ένα πρόγραμμα ΠΕ που είχε υλοποιήσει με τους μαθητές του και είχαν λάβει βραβείο, μου είπε χαρακτηριστικά: *«Βραβευτήκαμε από τη WWF. Ήταν πολύ καλά. Απλά, όπως σου είπα, ο διευθυντής δεν ήθελε. Δεν του άρεσε που... Δεν ήθελε να παρευρεθεί στη φωτογραφία».* Ενώ, μιλώντας για τη στάση των συναδέλφων του στο ίδιο σχολείο, αναφέρει: *«Και μου 'χανε δώσει και τη χειρότερη τάξη και μου λέγανε 'Α, θα περάσεις καλά.' Και τέτοια... Και μια χαρά πήγα και με θέλανε ξανά. Αλλά εγώ δεν τους ήθελα.. Όχι τα παιδιά... τους άλλους... (τους εκπαιδευτικούς)».*

Άρχισα να αντιλαμβάνομαι σιγά σιγά ότι αυτή η αρνητική αντιμετώπιση είχε δουλέψει καιρό μέσα του και ότι αισθανόταν συχνά να αδικείται στη σχολική ζωή. *«Άμα ο άλλος σου συμπεριφέρεται διαφορετικά απ' ότι σε άλλους και όχι επί ίσοις όροις, επειδή φοβάται ότι εσύ μπορεί να του φας μια θέση... Ε, ναι μ' έχει*

*επηρεάσει ας πούμε. Δεν είναι σωστό. Πρέπει σε όλους να υπάρχει ίδια αντιμετώπιση». Όταν του ζήτησα να μου πει περισσότερα γι' αυτό, μου εξήγησε τι είδους διακρίσεις είχε βιώσει: «**Να μη σου δίνουν άδειες. Να σου αρνούνται να πας σε επιμορφωτικά προγράμματα. Να σου λέει ο διευθυντής 'Ωπα! Εσύ το θέλεις αυτό για να γίνεις κάτι σημαντικό. Ποιος νομίζεις ότι είσαι;**' Δηλαδή, κάτι τέτοια πράγματα. **Γιατί το κάνεις αυτό; Γιατί κάποιιοι νομίζουν ότι εσύ δεν το κάνεις επειδή σου αρέσει αυτό, αλλά επειδή κάτι θέλεις να κερδίσεις. Ενώ, εντάξει, δεν ισχύει για 'μένα αυτό**». Είδα, όμως, ότι όλος αυτός ο ανταγωνισμός που εκφραζόταν προς το πρόσωπό του με διάφορους τρόπους, είχε κάνει τον Μάριο να το φιλοσοφήσει.*

Μου μίλησε για το πώς έχει καταφέρει να αποστασιοποιηθεί από αυτή την κατάσταση και να εστιάσει περισσότερο στον ίδιο τον εαυτό του, την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη: *«**Πρέπει να το αποδεχτείς και τελικά να μην το πολυσκέφτεσαι, γιατί στο τέλος καλύτερα να ασχολείσαι με τη δική σου πρόοδο, παρά με το τι λένε οι άλλοι για την πρόοδό σου...**»*

## **Καινοτομία**

Καθώς ο Μάριος συνεχίζει την ακαδημαϊκή του πορεία, έρχεται σε επαφή με την έννοια της 'καινοτομίας' και μέσα από την επαφή του αυτή, χτίζει ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και δράσης. Μου είπε: *«**Μέσα και στα μεταπτυχιακά και στο διδακτορικό, έχω βάλει τον παράγοντα καινοτομία. Οπότε, καινοτόμα προγράμματα είναι κάτι που εγώ έκανα από πολύ παλιά. Και μέσα στα καινοτόμα προγράμματα πολύ σημαντικά και για 'μένα ήταν και τα περιβαλλοντικά**». Ο Μάριος αναγνωρίζει την καινοτομία ως στοιχείο της ταυτότητάς του και τη συνδέει με την πορεία του στην περιβαλλοντική και την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο σχολείο.*

Θέλησα να μάθω περισσότερα για το τι σημαίνει για τον ίδιο 'καινοτομία' και επέλεξε να μου μιλήσει γι' αυτήν, μέσα από την ακαδημαϊκή του ιδιότητα. *«**Μπορώ να σ'το πω, γιατί το 'πα και πρόσφατα σε ένα συνέδριο: ρηξικέλευθη εκούσια αλλαγή σε ένα συστημικό περιβάλλον, με θετικές επιπτώσεις που φαίνονται μακροχρόνια στη μαθησιακή διαδικασία**». Εγώ, όμως, ήθελα πέρα από τη θεωρητική του προσέγγιση στο θέμα, να μπω στη δική του πραγματικότητα και να δω*



πώς συνδέει την καινοτομία με τις δικές του εμπειρίες και τι είναι αυτό που τον οδηγεί να επιλέγει να κάνει καινοτόμα προγράμματα.

Συνεχίζοντας την κουβέντα για την έννοια της καινοτομίας, μου εξήγησε ότι δεν προγραμματίζει ή επιλέγει κάποιος να καινοτομήσει: *«Η καινοτομία δεν είναι μια αλλαγή που επιβάλλεται. Δε λες ‘θα ‘ρθω κι αυτό που κάνω, ώπα, θα ‘ναι καινοτόμο. Ώπα, αλλάξαμε, μεγάλε...’ Θα φανεί αν αυτό που έκανες είναι καινοτόμο ή όχι. Το αποτέλεσμα θα δείξει. Η καινοτομία δεν είναι a priori καινοτομία, δεν τη βαφτίζουμε καινοτομία από την αρχή. Η καινοτομία φαίνεται αργότερα»*. Άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι ο Μάριος, μέσα από την ακαδημαϊκή του πορεία και από την εμπειρία του, είχε αρχίσει να χτίζει μια δική του αντίληψη για την καινοτομία.

Όταν θέλησα να μάθω αν ο ίδιος αισθάνεται ότι καινοτομεί στην τάξη, μου είπε: *«Εγώ; Δοκιμάζω, κι άμα καινοτομώ, θα φανεί. Μπορεί να κάνω κάτι διαφορετικό απ’ τους άλλους... Αλλά το κακό είναι ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν έχει υπομονή. Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνεις. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει συνεχή υπομονή, γιατί σου λέ’ι ‘θέλω αποτελέσματα τώρα και αμέσως’ και κοιτάζει τις εξετάσεις, δεν κοιτάζει τις δεξιότητες. Οπότε, αν δω εγώ ότι ένα παιδί κάτι θυμάται απ’ αυτά που του είπα πριν από ένα με δύο χρόνια και μπορεί να του έχει αλλάξει κάποια δεξιότητα ή στάση, σημαίνει, ναι, ότι όντως καινοτόμησα. Διαφορετικά, είναι απλά ένα πρόγραμμα που εσύ το βαφτίζεις καινοτόμο και πρέπει να το εντάξεις μέσα στα καινοτόμα, όπως λέει το υπουργείο στην εγκύκλιο... Τέλος πάντων, αυτή είναι η πραγματικότητα»*.

Έτσι, είδα ότι για τον Μάριο η καινοτομία δεν είναι μια ιστορία που αφορά μόνο το χθες ή το τώρα, το τι έκανε τα προηγούμενα χρόνια ή το τι κάνει τώρα. Είναι μια ιστορία με συνέχεια, που ακουμπάει και το αύριο και στο κέντρο της βρίσκεται η μακροπρόθεσμη προοπτική της αλλαγής των μαθητών σε στάσεις και σε δεξιότητες.

## **Στην τάξη**

Ο Μάριος μου μίλησε για τον τρόπο που δουλεύει στην τάξη και κατάλαβα ότι έχει αναπτύξει μια φιλοσοφία, ένα σκεπτικό, με βάση το οποίο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του και λειτουργεί στην τάξη, όσον αφορά στην παιδαγωγική του προσέγγιση. *«Γενικά, προσπαθώ να έχω χαμηλούς τόνους. Να μη φωνάζω, να ‘μαι δίκαιος... Να φωνάζω όταν πρέπει. Να μην είμαι παράλογος. Τα παιδιά να κάθονται με*

*παιδιά που μπορούν να συνεργαστούν ανά πάσα στιγμή. Να μην υπάρχουν εντάσεις, φωνές... Να γίνεται χαλαρά το μάθημα».*

Δύο σημεία είναι εκείνα στα οποία εστιάζει μέσα στην τάξη και φαίνεται να βρίσκονται στο επίκεντρο της πρακτικής του: η ισορροπία και η συνεργασία. Οι δύο αυτές έννοιες φαίνεται να είναι, για τον Μάριο, έννοιες-κλειδιά στην τάξη. Προσπαθεί να λειτουργεί εξισορροπητικά, κατευνάζοντας τις εντάσεις, και την ίδια στιγμή θέλει να δημιουργεί την αίσθηση στον μαθητή ότι ζουν μια σχέση συνεργασίας.

Μου είπε: *«Γενικότερα (προσπαθώ να υπάρχει) ένα ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο να υπάρχει μια ισορροπία, μια... όχι ησυχία, με την κακή έννοια... Τα παιδιά, όταν δημιουργούν, κάνουν θόρυβο. Αλλά να μην υπάρχει έτσι αυτή η ένταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Δηλαδή, να ξέρει ο μαθητής ότι μπορεί να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό και κυρίως όχι αγριοφωνάρες. Δεν μπορώ τις αγριοφωνάρες. Εγώ δεν φωνάζω και κάνω κανονικά το μάθημά μου...».*

Όταν αρχίσαμε να κουβεντιάζουμε πιο συγκεκριμένα για τη μαθησιακή/ διδακτική διαδικασία και για τον ρόλο του σ' αυτήν, μου είπε ότι δουλεύει «διαμεσολαβητικά, παρωθητικά, βοηθητικά» και «ομαδοσυνεργατικά», διευκρινίζοντας όμως ότι δε δουλεύει πάντα σε ομάδες παρά μόνο όταν κρίνει ότι αυτό λειτουργεί υπέρ της μαθησιακής διαδικασίας.

Θέλησα να μάθω πώς βλέπει τις συνεργασίες με συναδέλφους του στην τάξη και είδα ότι ο Μάριος επιδιώκει τις συνεργασίες και τις θέλει και ειδικά όταν υλοποιεί προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, ανάμεσα σ' αυτά και προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που κυρίως υλοποιεί. *«Λοιπόν εγώ πιστεύω ότι είναι ό,τι καλύτερο. Το 'χω ξανακάνει και με εκπαιδευτικό και θεωρώ ότι είναι καλό να είναι δύο οι εκπαιδευτικοί. Πάντα όταν έχω κάνει πρόγραμμα και με συνάδελφο με τον οποίο μπορώ να συνεννοηθώ πηγαίνει καλά. Εγώ το θεωρώ άσχημο να είναι μια τάξη κλειστή για έναν άνθρωπο. Είναι η δικιά του και δε μπαίνει κανένας ας πούμε...».*

Ο Μάριος κάνει πολλά πράγματα στην τάξη, έχει στοχαστεί πάνω στον ρόλο του και έχει αναπτύξει μια συγκεκριμένη πρακτική. Για 'μένα ήταν σημαντικό να δω πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον αντίκτυπο της πρακτικής του αυτής και αν νιώθει καλά με αυτό που προσφέρει στην τάξη. Μου είπε: *«Λέω τελικά είναι κάτι θετικό. Όσο κι αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι δεν αλλάξεις πράγματα, τελικά είναι πολύ σημαντικά αυτά τα πράγματα που κάνεις και μπορείς να αλλάξεις ανθρώπινες*

*ζωές... Με μια κουβέντα ας πούμε, με ένα μάθημα... με μια... τι να πω... με μια καλή στάση.»*

Του ζήτησα να θυμηθεί κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που τον έκανε να νιώσει αυτό το αίσθημα της ικανοποίησης και μου είπε «Όταν σου 'ρχονται γονείς και σ' ευχαριστούνε που συμπεριφέρεσαι καλά στα παιδιά τους, ότι τα έχεις βοηθήσει σε δύσκολη κατάσταση τότε νιώθεις μια ικανοποίηση. Πέρα από τα... δεν είναι τα χρήματα ας πούμε σ' αυτό το επάγγελμα. Εεε.. Όταν σου 'ρχεται ο γονέας ή όταν βλέπεις το παιδί να είναι ευτυχισμένο από ένα μάθημα. Ε, αυτό είναι ικανοποίηση ας πούμε... Όσο υλιστής και πραγματιστής να 'σαι όταν βλέπεις ας πούμε ότι ο άλλος είναι χαρούμενος όταν είναι δίπλα σου, όταν μαθαίνει μαζί σου, τότε λες ρε παιδί μου κάτι έκανα... Κάτι θετικό έκανα. Έκανα ας πούμε έναν άνθρωπο πιο ευτυχισμένο... Κάπως έτσι... Είναι αυτό... Είναι καλή ικανοποίηση.»

### **Γιατί Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;**

Ανασκαλεύοντας την ιστορία που βιώνει ο Μάριος όλα αυτά τα χρόνια με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις τέσσερις συνομιλίες που είχαμε και προσπαθώντας να βρω την 'αρχή' αυτής της ιστορίας βρέθηκα ξανά στο σημείο που ο ίδιος αναγνωρίζει ξεκάθαρα ως ερέθισμα για την εμπλοκή του με την Περιβαλλοντική, δηλαδή την επαφή που είχε από τα παιδικά του χρόνια με τη φύση. Αυτό το γεγονός ήταν κάτι στο οποίο επανερχόταν συνέχεια: *«Εντάξει εγώ είχα τρελή επαφή με τη φύση. Παιχνίδι στη φύση... Ναι, ναι... Εγώ από πολύ μικρός είχα επαφή με τη φύση. Και κάθε καλοκαίρι... Εγώ δεν έχω περάσει καλοκαίρι στην Αθήνα. Κάθε καλοκαίρι ήμασταν στη Βόρεια Εύβοια οπότε είχα συνέχεια επαφή με τη φύση.»*

Έπειτα κοιτώντας στη σχολική του ζωή είδα ότι στα σχολικά χρόνια είχε κάποια ερεθίσματα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και, κυρίως, αργότερα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αλλά όχι οργανωμένα και συστηματικά ούτε κάτω από την ομπρέλα κάποιου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *«Πέμπτη, έκτη ήτανε μια δασκάλα που ήταν και διευθύντρια. Κάναμε κάτι προγράμματα για τη φύση, κάναμε έρευνες... Αλλά ξέρεις τότε δεν υπήρχανε τα προγράμματα περιβαλλοντικής. Στο Γυμνάσιο ήτανε μια καθηγήτρια... Δε θυμάμαι τ' όνομά της. Ήτανε μια καθηγήτρια που μας έκανε για το περιβάλλον. Στο Λύκειο είχαμε... πώς λεγότανε τώρα...; Όχι γεωλογία...; Γεωλογία... Ναι... Θυμάμαι σ' εκείνο το*

*μάθημα πηγαίναμε εκδρομές, που 'χανε σχέση με την περιβαλλοντική, αλλά δεν ήταν ακριβώς περιβαλλοντική.».*

Η πρώτη του επίσημη επαφή με την περιβαλλοντική ήταν στο Πανεπιστήμιο όταν επέλεξε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μάθημα επιλογής. *«Την είχα πάρει στο πανεπιστήμιο επιλογής μάθημα. Μ' άρεσε.»*. Αργότερα ως εκπαιδευτικός και για όσο διάστημα εργάστηκε στη βιβλιοθήκη ο Μάριος αρχίζει να παρακολουθεί σεμινάρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και μέσα στην τάξη υλοποιεί συνέχεια προγράμματα. Η σχέση του με τον Παναγιώτη που έγινε εν τω μεταξύ Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τον επηρεάζει βαθιά και τον προσανατολίζει σ' αυτό το δρόμο. Πέρα όμως από τα μικρά και μεγαλύτερα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχθηκε, ο Μάριος σε όλη του την πορεία καθοδηγείται και από μια εσωτερική 'ευαισθησία', όπως τη χαρακτηρίζει, απέναντι στο περιβάλλον και μια βαθιά αίσθηση καθήκοντος. *«Εγώ πάντα είχα μια ευαισθησία με το περιβάλλον. Στην Ελλάδα ... Γενικά ο τρόπος, ας πούμε, που εμείς οι Έλληνες αντιμετωπίζουμε το περιβάλλον από πολύ μικρή ηλικία, με έχει ενοχλήσει και μέσα μου ας πούμε έλεγα... 'Ωπ!... Κάτι πρέπει να κάνουμε.'. Οπότε και σαν εκπαιδευτικός... λέω, εφόσον έχεις τα παιδιά και μπορείς να τα επηρεάσεις... λέω είναι χρέος σου να το κάνεις...».*

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι για τον Μάριο μια ακόμη δραστηριότητα με τους μαθητές του για να εμπλουτίσει το μάθημά του αλλά νιώθει την ανάγκη να ασχοληθεί με την Περιβαλλοντική ως ένα χρέος που ως δάσκαλος έχει απέναντι στις νέες γενιές. *«Για παράδειγμα τώρα με τις φωτιές στο δάσος... Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνεις... Όσον αφορά το δάσος, την αξία του... Επειδή είχα πολλές αρνητικές εμπειρίες λόγω των φωτιών κάθε καλοκαίρι, ήθελα και θέλω και στα παιδιά να δημιουργηθεί μια ευαισθητοποίηση απέναντι στο δάσος.»*. Συγκεκριμένα γεγονότα και βιώματα που του προκαλούν προβληματισμό και ανησυχίες, όπως οι φωτιές που αναφέρει στο παραπάνω απόσπασμα από τη συνομιλία μας, τον οδηγούν να σκέφτεται τον ρόλο του σαν εκπαιδευτικός και το χρέος που νιώθει ότι έχει.

Η επαφή του με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση φαίνεται να διαμορφώνεται σε κεντρικό στοιχείο της πορείας του. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ο Μάριος παράλληλα με τη σχέση του αυτή με την Περιβαλλοντική στο σχολείο ως εκπαιδευτικός, έμπλεξε την Περιβαλλοντική και στην ιστορία της ακαδημαϊκής του πορείας. Μέσα από τις συνομιλίες μας γυρνώντας ο ίδιος πίσω στην πορεία του,

αναστοχαζόμενος, αναζητά και βρίσκει σε πολλά σημεία της διαδρομής του παρούσα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Μου μίλησε για το δεύτερο μεταπτυχιακό που έχει κάνει με θέμα «Οργάνωση και Διοίκηση» και πώς εκεί έκανε τη σύνδεση των νέων τεχνολογιών με τη διοίκηση και το αειφόρο σχολείο: *«Είχα γράψει ένα άρθρο που έλεγε πώς μπορεί ένας διευθυντής να χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες ώστε να έχει ένα σχολείο αειφόρο. Και το παρουσίασα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού.»*. Αλλά και στο πλαίσιο του διδακτορικού που εκπόνησε, το οποίο είχε σχέση με την αξιολόγηση διδασκαλίας και το σχολικό βιβλίο της ιστορίας, ο Μάριος πάλι έβαλε στοιχεία που συνδέονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *«Πρόσεξε έχει σχέση με την ιστορία, αλλά μέσα εγώ ακόμα κι εκεί έβαλα και κάποιες ενότητες που μπορείς να χρησιμοποιήσεις για τοπική ιστορία. Και έχουνε μέσα και περιβαλλοντική. Συν την περιβαλλοντική εκπαίδευση... Δηλαδή δεν μπορείς εσύ όταν κάνεις τοπική ιστορία να αγνοήσεις το περιβάλλον. Είναι βασικό στοιχείο της τοπικής ιστορίας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Είναι μεσ' το διδακτορικό μου αυτό. Και στα πλαίσια του διδακτορικού μου έκανα και κάποιες δημοσιεύσεις, δύο νομίζω; Οι οποίες έχουνε σχέση με ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση.»*.

## **Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Ο Μάριος υλοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνεχώς από τότε που εργάζεται ως εκπαιδευτικός. Πολλές φορές έχει υλοποιήσει δύο ή ακόμη και τρία περιβαλλοντικά προγράμματα την ίδια σχολική χρονιά. Μου μίλησε για τα προγράμματα αυτά αποπνέοντας μια αίσθηση ικανοποίησης και σιγουριάς για τα όσα έχει κάνει *«Όλα σχεδόν ήταν πετυχημένα.»*. Ειδικά μιλώντας για δύο από τα σχολεία στα οποία εργάστηκε μου είπε για το ένα: *«Πόσο κάθισα σχολείο αυτό; Ένα χρόνο μόνο. Αλλά τότε... ου... έκανα παπάδες εκεί... Τότε, πρόσεξε, έγγραφα και θεατρικό με περιβαλλοντική... Τρία έκανα περιβαλλοντικής; Τρία έκανα. Τρεις παρεμβάσεις σε μια χρονιά»*. Και έπειτα για το δεύτερο: *«Καλά εδώ πέρα κάθε χρονιά, εντάξει... εδώ έχουμε... συγγνώμη για την έκφραση... Έχουμε δώσει πόνο. Πέντε χρόνια. Πέντε χρόνια τουλάχιστον δύο προγράμματα τον χρόνο. Συν... ξέχασα κάτι; Συν διεθνείς παρεμβάσεις.»*. Κατάλαβα από τον ενθουσιασμό με τον οποίο μου περιέγραφε όσα έχει κάνει, ότι η εμπλοκή του αυτή με την Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση και η υλοποίηση προγραμμάτων είναι σημείο αναφοράς γι' αυτόν και νιώθει ότι έχει εργαστεί και έχει προσφέρει πολύ στο κομμάτι αυτό.

Ένα από τα πράγματα που θέλησα να μάθω ήταν πώς επιλέγει τα θέματα στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιεί. Με ποιο κριτήριο ξεκινάει για να ασχοληθεί με ένα θέμα με τους μαθητές του; Μου εξήγησε ότι δεν είναι κάτι τυχαίο αλλά βλέπει σφαιρικά την επιλογή του θέματος λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά από παράγοντες που αφορούν τον ίδιο και τους μαθητές της τάξης που έχει κάθε φορά. Λαμβάνει υπόψη το επίπεδο των μαθητών, προσωπικές προτιμήσεις, το τι έχει ήδη υλοποιήσει τα προηγούμενα χρόνια αλλά και το γενικότερο κοινωνικό γίνεσθαι. *«Εξαρτάται. Βλέπω κατ' αρχήν πώς είναι το τμήμα. Τι μ' αρέσει εμένα. Τι δεν έχω κάνει. Τι υπάρχει στην κοινωνία... Γενικότερα τι ανάγκες υπάρχουνε. Τι προβλήματα που τα παιδιά τα βλέπουν στην καθημερινότητά τους... Ε, και τα δουλεύω. Κορίως με την καθημερινότητα.»*

Η καθημερινότητα και τα όσα βιώνει επηρεάζουν τον Μάριο και μεταφέρει στην τάξη του τους προβληματισμούς του μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιεί: *«Τώρα εγώ μένω στη Βόρεια Αττική. Όχι... Κι αυτό παίζει ρόλο. Είναι ο Ασωπός δίπλα. Ο Ασωπός που μολύνεται συνέχεια. Το αναφέρω αυτό... Για τους υδροβιότοπους, για τους θαλάσσιους οργανισμούς. Έχει σχέση και με τη ζωή τώρα που βιώνω ας πούμε.»*

Μιλώντας μου για τα προγράμματα που υλοποιεί ο Μάριος συχνά αναφέρθηκε στην έννοια της 'οργάνωσης'. Όταν επιχειρήσα να μάθω πώς την αντιλαμβάνεται ο ίδιος και τη σημασία που της δίνει μου είπε: *«Άμα δεν έχεις οργανώσει το πρόγραμμά σου εσύ ή το ίδιο, αν σου δώσουν ένα πρόγραμμα και δεν είναι καλά στημένο... Μπορεί να μη βγει εύκολα. Η οργάνωση είναι πολύ σημαντική για να σου βγει ένα πρόγραμμα. Άμα ξεκινήσεις χύμα και κάνεις κάτι, μπορεί να μη γίνει ποτέ ας πούμε.»*

Μια άλλη έννοια που συνέδεσε με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι αυτή της 'δημιουργικότητας'. Τον ρώτησα για να μάθω τι ο ίδιος θεωρεί δημιουργικό από αυτά που έχει κάνει με τα παιδιά και μου είπε: *«Στο ένα πρόγραμμα για παράδειγμα φτιάξαμε ιστορίες. Παραμύθι με την ελιά και μαζί με το παραμύθι φτιάξανε και ορισμένες και λεζάντες και εικόνες και τους άρεσε. Σε ομάδες... Πολύ ωραία παραμύθια... Τα διαβάσαμε κιόλας. Μπορεί να τα δημοσιεύσουμε στην εφημερίδα του σχολείου. Πολύ δημιουργικό.»*

Ιδιαίτερα μου μίλησε και για τη σημασία που δίνει στις δραστηριότητες που κάνει με τα παιδιά εκτός τάξης στα προγράμματα που υλοποιεί. Όταν του ζήτησα να μου αφηγηθεί κάτι που έχει κάνει με τα παιδιά εκτός τάξης στο πλαίσιο ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης άρχισε να ανακαλεί στη μνήμη του και να μου αναφέρει πράγματα που έχει κάνει με τα παιδιά: *«Εντάξει, πολλά. Επίσκεψη σε ΚΠΕ, δημιουργία λαχανόκηπου, πώς το λένε; Κομποστοποίηση. Βόλτα στην πόλη, στο αστικό περιβάλλον. Παρατήρηση, συζήτηση με Δήμαρχο, με δημοτικές αρχές... Τι άλλο; Επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους, σε περιβαλλοντικούς χώρους... Ε, τι άλλο; Κατασκευή έξω στη φύση από υλικά... Επαναχρησιμοποίηση. Α, προσανατολισμό στο δάσος, παιχνίδια στο δάσος και δραστηριότητες. Τι άλλο; Α, στη θάλασσα έτσι... Επίσκεψη στο αστικό θαλάσσιο περιβάλλον στο Φάληρο. Κι άλλες τώρα που δε θυμάμαι... Βότανα... Να συλλέξεις βότανα, να ψάξεις να βρεις μες στο δάσος τι υπάρχει...»*. Ένωσα καθώς μου μιλούσε για όλα αυτά πόσο ξεχωριστές υπήρξαν οι εμπειρίες αυτές και για τον ίδιο και για τα παιδιά.

Ο Μάριος είχε, τα περισσότερα χρόνια που δουλεύει ως εκπαιδευτικός, τάξεις που αντιμετώπιζαν αρκετές δυσκολίες, τμήματα 'δύσκολα' στα οποία ερχόταν αντιμέτωπος με δύσκολα διαχειρίσιμες καταστάσεις. Μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όμως και καθώς τα υλοποιούσε έβλεπε πόσο αυτά αρέσουν στα παιδιά, τους κινούν το ενδιαφέρον και ταυτόχρονα τα βοηθούν να συμμετέχουν σε μια ευχάριστη και πετυχημένη μαθησιακή διαδικασία. *«Τους αρέσουν τα project. Τους αρέσουν οι ομάδες. Τα project τους αρέσουν, σ' όλους. Οπότε τα κάνω. Θέλουν να κάνουν project γιατί περνάνε καλά. Γι' αυτό. Αυτός είναι ο στόχος. Ακόμη και στις πιο δύσκολες τάξεις είναι ό,τι καλύτερο... Και μαθαίνουν. Και μαθαίνουν μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες. Αυθεντική μάθηση. Βιωματική. Ό,τι καλύτερο... Καλύτερο απ' την κλασική διδασκαλία. Την κάνουμε και την κλασική διδασκαλία, αλλά τα project είναι ό,τι καλύτερο. Μακάρι να είχαμε μόνο project, αλλά δε γίνεται.»*

## Επίλογος

Η ιστορία του Μάριου ήταν η δεύτερη ιστορία με την οποία καταπιάστηκα στην αφηγηματική μου διερεύνηση. Στις συνομιλίες μου με τον Μάριο προσπάθησα να μπω στους κόσμους του και να συλλέξω κομμάτι κομμάτι τα στοιχεία εκείνα που θα

με βοηθούσαν να ανασυστήσω την ιστορία του. Καθώς όμως ταξίδευα στους κόσμους του και συνομιλώντας μαζί του, άρχισα να συνειδητοποιώ ότι η δική μου ιστορία ήταν παρούσα και επανερχόταν συνέχεια. Ήταν εκεί καθώς προχωρούσαμε στις συνομιλίες αλλά και όταν διάβαζα και ξαναδιάβαζα τα κείμενά του. Δεν ήταν επιλογή του να γίνει δάσκαλος, όπως δεν ήταν και δική μου επιλογή. Όμως υποστήριξε την απόφασή του να γίνει εκπαιδευτικός αγωνιζόμενος και νιώθοντας την ευθύνη να προσφέρει ό,τι περισσότερο μπορούσε μέσα σ' αυτή τη διαδρομή. Έχτισε μια ταυτότητα εκπαιδευτική και διαμόρφωσε μια πρακτική, στην οποία ο ίδιος αναγνωρίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι εμπειρίες που μου περιέγραψε συχνά με έφεραν μπροστά στη δική μου διαδρομή και τις εμπειρίες που έχω βιώσει και βιώνω σαν εκπαιδευτικός. Η σχέση που ανέπτυξε με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσα από τη διαδρομή αυτή με έκανε να στοχαστώ πάνω στους λόγους που κάποιος εκπαιδευτικός εμπλέκεται και συνεχίζει σταθερά να υλοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα στο πέρασμα του χρόνου.



## **Γ' ΜΕΡΟΣ**

---

## **ΣΥΝΘΕΣΗ**

**10. ΕΚ ΤΟΥ ΠΛΗΣΙΟΝ  
ΑΛΛΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΧΑΝΕΙΣ ΠΟΤΕ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ  
ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ**

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής συναντήθηκα με τέσσερις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ. Μπήκα στο ποτάμι της εμπειρίας τους και μοιραστήκαμε ιστορίες σε ένα ταξίδι διερεύνησης και αναστοχασμού με επίκεντρο το *ποιοι είμαστε και τι κάνουμε* ως εκπαιδευτικοί που ασχολούμαστε με την ΠΕ. Σήμερα, οι άνθρωποι αυτοί συνεχίζουν να ζουν τις ιστορίες τους ως εκπαιδευτικοί κι εγώ συνεχίζω να ζω την ιστορία μου ως εκπαιδευτικός και ως ερευνήτρια. Στην τελευταία συνάντηση που είχα μαζί τους, έγινε πιο ξεκάθαρη στο μυαλό μου η σύλληψη του Dewey (1938) για τη συνέχεια της εμπειρίας και συνειδητοποίησα ότι, ως επιστημολογική της προέκταση, η ΑΔΕ είναι μια διαδικασία διερεύνησης που στην πραγματικότητα θα μπορούσε να μην τελειώσει ποτέ.

Η ζωή και η εμπειρία μας προχωρούν. Καθεμιά και καθένας μας βιώνει και διαπραγματεύεται νέες εμπειρίες και μεταβάσεις και προσπαθούμε να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα που προκύπτουν συνεχώς. Κάποια από τις συμμετέχουσες συνεχίζει διευθύνοντας μια σχολική μονάδα, άλλος συμμετέχων εργάζεται πλέον σε ένα σχολείο στο εξωτερικό. Και πόσες άλλες μεταβάσεις και εμπειρίες βιώνουμε στα προσωπικά και τα επαγγελματικά τοπία γνώσης. Εμπειρίες που μας επηρεάζουν ως εκπαιδευτικούς, ως εκπαιδευτικούς της ΠΕ αλλά και στην προσωπική μας ζωή. Καθώς προχωρά το ποτάμι της εμπειρίας για την καθεμιά και τον καθένα από μας, ζούμε και αφηγούμαστε νέες ιστορίες. Ιστορίες που διαμορφώνουν το *ποιοι είμαστε, ποιοι γινόμαστε* και αποτυπώνονται στο *τι κάνουμε*. *Ιστορίες με τις οποίες ζούμε*.

Στα κεφάλαια έξι, επτά, οκτώ και εννέα παρουσιάστηκαν οι αφηγηματικές αναφορές, οι οποίες αποτυπώνουν τη βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών, όπως τη μοιράστηκαν μαζί μου στον κοινό αφηγηματικό χώρο που δημιουργήσαμε. Τα κείμενα αυτά προέκυψαν μέσα από ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης και ερμηνείας. Στο πρώτο αυτό επίπεδο, αναζήτησα στα κείμενα πεδίου, και συγκεκριμένα στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνομιλιών, αφηγηματικά νήματα, δηλαδή θραύσματα ιστοριών. Τα αφηγηματικά νήματα, στη συνέχεια, συνυφάνθηκαν στο πλαίσιο μιας διαδικασίας νοηματοδότησης των εμπειριών των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Συνεργαζόμενη με τις και τους εκπαιδευτικούς με μια αίσθηση αμοιβαιότητας συν-θέσαμε στην τελική τους μορφή τις αφηγηματικές αναφορές, επιβεβαιώνοντας το χτίσιμο μιας ποιοτικής ερευνητικής σχέσης.

Τώρα το κεφάλαιο αυτό είναι αφιερωμένο σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης και ερμηνείας κατά το οποίο, σύμφωνα με τους Clandinin et al (2010), οι αφηγηματικές αναφορές τοποθετούνται η μία δίπλα στην άλλη και αναζητούνται πιθανές αντηχήσεις. Μεταφέροντας έτσι την έμφαση από την ατομική εμπειρία στη συνολική εικόνα, προχώρησα σε μια εξίσου πολύπλοκη αλλά και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα εμπειρία διερεύνησης σε συνοριακούς χώρους (Clandinin, 2016). Αναζήτησα, δηλαδή νέα αφηγηματικά νήματα, τις αντηχήσεις, που ξεπερνούν την κάθε ατομική περίπτωση και «αντηχούν» οριζόντια συνδέοντας τις εμπειρίες των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων μεταξύ τους. Στο δεύτερο αυτό επίπεδο ανάλυσης και ερμηνείας, με την οριζόντια διερεύνηση των αφηγηματικών αναφορών, επιδιώκω να φέρω στην επιφάνεια τι αναδεικνύεται σε σχέση με την ερευνητική απορία που τέθηκε:

- *Τι θα μπορούσα να μάθω διερευνώντας τις εμπειρίες εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όπως αυτές αποτυπώνονται στις προσωπικές τους ιστορίες;*
- *Με ποιον τρόπο η διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών αυτών μπορεί να μου ανοίξει νέους δρόμους κατανόησης και ερμηνείας της ταυτότητάς τους όπως αυτή αντανακλάται στην πρακτική τους;*

Από τη διαδικασία αυτή δεύτερου επιπέδου ανάλυσης και ερμηνείας αναδείχθηκαν τέσσερις αντηχήσεις. Στις επόμενες ενότητες θα συζητηθούν αυτές και θα δούμε πώς συνομιλούν με τη θεωρία. Έτσι, δανειζόμενη τους στίχους του Ελύτη<sup>53</sup>, επιχειρώ να αποτυπώσω το τι έμαθα πλησιάζοντας κάθε έναν συμμετέχοντα και στη συνέχεια να τοποθετήσω τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, συνδέοντάς τες μεταξύ τους, στη μεγάλη εικόνα της έρευνας για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, και ειδικότερα της έρευνας για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην ΠΕ.

*«Εκ του πλησίον, αλλά χωρίς να χάνεις ποτέ την εικόνα του συνόλου»*

Οι αντηχήσεις που θα παρουσιαστούν στις επόμενες ενότητες δεν μπορεί να γενικευθούν, ούτε στόχο έχουν να παρουσιάσουν τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διερεύνηση ως ενδεικτικά παραδείγματα κατηγοριών και

---

<sup>53</sup> Από το τελευταίο του ποίημα με τίτλο «Εκ του πλησίον»

τυπολογιών. Τα ερευνητικά κείμενα έχουν συντεθεί για να επιτελέσουν μια διαφορετική λειτουργία, αφού έχουμε εκκινήσει από την πολύ συγκεκριμένη οντολογική και επιστημολογική βάση της ΑΔΕ (Clandinin & Connelly, 2000). Δεν πληρούν κριτήρια που προέρχονται από άλλα παραδείγματα σκέψης και δεν έρχονται να απαντήσουν σε ερευνητικά ερωτήματα. Εκκινούν από μια ερευνητική απορία και έρχονται για να εμπλέξουν τους δυνητικούς αναγνώστες, καθέναν από τη θέση και τον ρόλο που επιτελεί, να ξανα-σκεφτεί και να ξανα-φανταστεί τη δική του εμπειρία και να διερευνήσει μελλοντικές προοπτικές, στοχαζόμενος πάνω στην πρακτική του (Clandinin, 2016).

## 10.1 Αντήχηση πρώτη

### «Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή τους να ασχοληθούν με την ΠΕ»

Με την πρώτη αυτή αντήχηση, εστιάζω στις εκδοχές των τεσσάρων εκπαιδευτικών σε σχέση με την επιλογή τους να εμπλακούν με την ΠΕ όπως αυτές αναδύθηκαν μέσα από τις αφηγήσεις τους. Οι εκδοχές αυτές αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το *ποιοι είναι και τι κάνουν* καθώς αναστοχάζονται πάνω στη βιωμένη εμπειρία τους, στην ταυτότητα και στην πρακτική τους. Το γεγονός μάλιστα ότι δεν επιβάλλεται από το αναλυτικό πρόγραμμα η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, δείχνει πώς η ενασχόληση με αυτήν, αποτελεί μια προσωπική επιλογή τους ως εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για μια επιλογή που θα μπορούσαμε να τη συνδέσουμε με αυτό που η Greene (1988, σελ. 12)<sup>54</sup> ορίζει ως το να *«επιλέγεις τον εαυτό σου»* ως εκπαιδευτικός, δηλαδή να προχωράς συνειδητά σε *«προσωπικές επιλογές βάθους σχετικά με το ποιος είσαι και ποιος θα γίνεις ως εκπαιδευτικός»*.

---

<sup>54</sup> Όπως παρατίθεται από Φρυδάκη (2015, σελ. 355)

### 10.1.1. Η εκδοχή της ηθικής ευθύνης

Για τη Ζωή και τον Μάριο, η επιλογή να εμπλακούν με την ΠΕ συνδέεται με μια ηθική ευθύνη. Και οι δύο υπερασπίζονται και εξηγούν το γεγονός ότι επιλέγουν να υλοποιούν προγράμματα ΠΕ ως μέρος μιας ηθικής ευθύνης που έχουν ως εκπαιδευτικοί. Για τη Ζωή η εμπλοκή με την ΠΕ είναι *«το πιο σημαντικό πράγμα που μπορεί να κάνει κανείς σήμερα»* και για τον Μάριο είναι *«χρέος σου να το κάνεις»*. Αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως σημαντικούς φορείς αλλαγής και μάθησης και αναγνωρίζουν ότι ως εκπαιδευτικοί κρατούν μια θέση κλειδί, ανάμεσα στην πραγματικότητα που βιώνουμε και την ευθύνη να καλλιεργήσουν μια κριτική οπτική στις μαθήτριες και τους μαθητές τους.

Αντίστοιχη είναι και η εκδοχή της Πηνελόπης, η οποία αυτοπροσδιορίζεται ως ένας ενδιάμεσος κρίκος με τις μελλοντικές γενιές. Η Πηνελόπη εκφράζει την επιθυμία να μεταδώσει στα παιδιά τη φιλοσοφία της, η οποία συνδέεται με την αγάπη για το περιβάλλον αλλά και να τους καλλιεργήσει μια στάση ηθικής ευθύνης απέναντι σε αυτό: *«Αγαπώ πολύ το περιβάλλον και θέλω κι αυτό να το περάσω στους μαθητές μου. Επειδή αυτό το παραδίδουμε στα παιδιά μας, αυτοί ακολουθούν, πρέπει να το προστατεύσουν και οι ίδιοι»*. Αλλά και για τον Μάριο, η αντίληψη που εκφράζει για την ηθική αυτή ευθύνη συνδέεται με τη φιλοσοφία που έχει αναπτύξει μέσα από τα βιώματά του σε σχέση με τη στάση που βλέπει ότι έχουν απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα οι γύρω του: *«Εγώ πάντα είχα μια ευαισθησία με το περιβάλλον. (...) Γενικά ο τρόπος, ας πούμε, που εμείς οι Έλληνες αντιμετωπίζουμε το περιβάλλον από πολύ μικρή ηλικία, με έχει ενοχλήσει και μέσα μου ας πούμε έλεγα... 'Ωπ!... Κάτι πρέπει να κάνουμε»*.

Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, πηγαίνοντας πέρα από το γνωστικό κομμάτι, συνδέουν την ΠΕ με μια ηθική αποστολή (Orr, 2020 ·Wals et al., 2014· Wals, 2015· Jickling & Sterling, 2017). Αυτοπροσδιορίζονται μάλιστα ως δυνητικοί φορείς μάθησης και αλλαγής στην κατεύθυνση αυτή και φαίνεται να δεσμεύονται στην υπηρεσία αυτού του οράματος.

Η επιλογή να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί με την ΠΕ με βάση προσωπικά ηθικά κίνητρα έχει διαφανεί και στην έρευνα του Hart (1996), όπου σημειώνεται ότι, όσοι επιλέγουν και υπηρετούν την ΠΕ, το κάνουν με αφοσίωση και πίσω από την επιλογή τους αυτή τοποθετούν την προσωπική ηθική ή τη φιλοσοφία τους. Η έμφαση σε

προσωπικά ηθικά κίνητρα έχει αναδειχθεί και στην έρευνα των Zaradez, Sela-sheffy & Tal (2020), ειδικά από εκπαιδευτικούς που ασχολούνταν με την ΠΕ και δεν είχαν ειδίκευση στις φυσικές επιστήμες. Στην έρευνα όμως των Τσιώλη και Λατζουράκη (2021) δεν εκφράστηκε, σύμφωνα με τους τρεις τύπους εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αναδεικνύονται, η σύνδεση της επιλογής να συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΕ με μια τέτοια ηθική διάσταση.

Αντίστοιχα και ο Αλέξανδρος δεν εκφράζει μια δέσμευση απέναντι σε ένα τέτοιο ηθικό χρέος και όραμα. Η εκδοχή του έχει ενδιαφέρον, καθώς αναγνωρίζει μάλιστα το γεγονός ότι οι προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές μπορούν να επηρεάσουν μόνο μέχρι έναν βαθμό τα περιβαλλοντικά ζητήματα και ότι είναι απαραίτητες συστημικές αλλαγές, γιατί *«το περιβάλλον είναι θέμα πολιτικής»*. Η διστακτική και ‘απαισιόδοξη’ αυτή οπτική για την εκπαίδευση και τη δυναμική συμβολή της σε συστημικές αλλαγές στη συμπεριφορά, έχει σημειωθεί και στην έρευνα των Hunter & Jordan (2020), όπου εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η αλλαγή απαιτεί συστημικές και οργανωμένες προσπάθειες και δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση για την αλλαγή που μπορεί να φέρουν οι ίδιοι.

Έτσι και ο Αλέξανδρος εκφράζει ανοιχτά την αμφιβολία του για το τι μπορεί να πετύχει ως εκπαιδευτικός, σε σχέση με τους στόχους της ΠΕ, αφού *«εμείς απ’ τα σχολεία δεν μπορούμε να κάνουμε και πάρα πολλά πράγματα για να σώσουμε το περιβάλλον»*. Σημαντικό ρόλο, σύμφωνα με τον Αλέξανδρο, έχουν παίξει για την ανάπτυξη αυτού του σκεπτικού οι μεταπτυχιακές του σπουδές, μέσα από τις οποίες κατάφερε να δομήσει μια βαθύτερη αντίληψη σε σχέση με την ΠΕ. Οι μεταπτυχιακές σπουδές είχαν σημειωθεί και στην έρευνα της Tsui (2007) ως παράγοντας που είχε παίξει καθοριστικό ρόλο στην σε βάθος κατανόηση της ΠΕ και στη σύνδεσή της με την προσωπική πρακτική γνώση και φιλοσοφία του εκπαιδευτικού. Αλλά και η Φρυδάκη (2015, σελ. 369) σημειώνει ότι η *«συνεχιζόμενη ενεργός συμμετοχή στο ερευνητικό γίνεσθαι»* ασκεί σημαντική επίδραση στη συγκρότηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

### 10.1.2. Η εκδοχή της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης

Για τον Αλέξανδρο, η επιλογή να εμπλακεί με την ΠΕ συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Μπορεί να προτάσσει την πιο ‘απαισιόδοξη’ αυτή εκδοχή, επιλέγει όμως την ΠΕ εστιάζοντας στην αξία της ως διαδικασία και ως παιδαγωγική πρακτική: *«Μας ενδιαφέρει. Προφανώς γιατί θα μπορούσα με τον ίδιο τρόπο να κάνω ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, ένα πρόγραμμα πολιτιστικό. Μας ενδιαφέρει. Απλώς μ’ ενδιαφέρει περισσότερο η διαδικασία και λιγότερο το αποτέλεσμα»*. Ο Αλέξανδρος βλέπει την ΠΕ με μια διαφορετική ματιά, ως ένα *«πρόσχημα για να κάνουμε καινοτόμες δράσεις και να εισάγουμε μέσα στην τάξη μας εκπαιδευτικά προγράμματα και συστήματα τέτοια που δεν μπορούμε να τα συναντήσουμε αλλού»*. Την επιλέγει, δηλαδή, γιατί αναγνωρίζει ότι, ως παιδαγωγική πρακτική, φέρει σημαντική δυναμική και μπορεί να εξελίξει την πρακτική του, συμβάλλοντας στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Hwang (2009), οι εκπαιδευτικοί είχαν σημειώσει ότι οι λόγοι που τους ώθησαν να επιλέξουν την ΠΕ, στρέφονταν γύρω από το ότι θεωρούσαν ότι συμβάλλει στη γενικότερη εκπαιδευτική πρακτική τους. Για τον Αλέξανδρο, η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ συνδέεται επίσης με εσωτερικά κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης. Μιλώντας για το πρόγραμμα που ξεχωρίζει στη διαδρομή του, μου εξηγεί ότι επέλεξε το συγκεκριμένο, γιατί η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πρόγραμμα ήταν κάτι καινούριο γι’ αυτόν κι ένιωσε να εξελίσσεται και ο ίδιος μέσα από αυτό: *«Ναι, είναι καθαρά εγωιστικό το κίνητρο. Πες το. Μην ντρέπεσαι...»*.

Η Πηνελόπη, επίσης, εκφράζει ξεκάθαρα για την επιλογή της να ασχοληθεί με την ΠΕ μια προσωπική εκδοχή, που αφορά σε εσωτερικά κίνητρα που συνδέονται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: *«Αυτά τα προγράμματα άρχισαν να μ’ εξιτάρουν απ’ την άποψη ότι δεν θα ήταν το τετριμμένο»*. Ως εκπαιδευτικός, εκφράζει την ανάγκη να νιώθει και η ίδια ότι εξελίσσεται και βλέπει την ΠΕ ως πρόκληση και κίνητρο να διευρύνει τους ορίζοντές της: *«Με γέμιζε... Γιατί στην ουσία κι εγώ πρόσθετα πράγματα πάνω στις γνώσεις μου»*.

Και η ίδια, πέρα από την ηθική εκδοχή που έχει εκφράσει, συνδέει την επιλογή της ΠΕ και με την αναγνώριση της σημασίας της, ως μια ενδιαφέρουσα και εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση που μπορεί να εμπλουτίσει την πρακτική της: *«Θα ήταν το κάτι διαφορετικό. Θα μπορούσες να κάνεις με τα παιδιά σου πράγματα, τα οποία*



*ξέφευγαν από το παραδίδω μάθημα, εξετάζω και διορθώνω*». Αντιπαραβάλλει, όπως κι ο Αλέξανδρος, τα όσα συμβαίνουν καθημερινά στην τάξη με τη μαθησιακή διαδικασία όπως εξελίσσεται σε ένα πρόγραμμα ΠΕ υποστηρίζοντας ότι *«δημιουργούσαμε κάτι διαφορετικό απ' το να κάνουμε απλά ένα μάθημα»*.

Η ΠΕ ως κομμάτι της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης είχε σημειωθεί και στην έρευνα της Hwang (2009), όπου οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούσαν απαραίτητο στοιχείο για την εξέλιξη των ίδιων και της πρακτικής τους με το πέρασμα του χρόνου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Hwang, όπως κι εδώ ο Αλέξανδρος και η Πηνελόπη, επιζητούσαν κι επεδίωκαν μια *καλή* εκπαίδευση και αυτό το όριζαν ως το *«να κάνεις περισσότερα και διαφορετικά πράγματα»*. Η αναζήτηση αυτή από μέρους των εκπαιδευτικών για να βρουν τρόπους να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση αποτελεί δείγμα, σύμφωνα με τη Hwang, του επαγγελματισμού τους. Τόσο η Πηνελόπη, όσο και ο Αλέξανδρος, επέλεγον την ΠΕ, γιατί θεωρούν ότι εξελίσσονται και προσφέρουν μια καλή εκπαίδευση. Στην έρευνα των Τσιώλη & Λατζουράκη (2021) επίσης, η επιλογή συμμετοχής σε προγράμματα ΠΕ έχει συνδεθεί με την ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαρκή προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, και τα προγράμματα καταγράφονται ως πλαίσια στα οποία οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ελεύθεροι να εντάξουν εναλλακτικές και συνεργατικές μεθόδους και να αναπτύξουν μια ισότιμη σχέση με τους μαθητές τους. Βλέπουμε επίσης ότι οι πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνυφαίνονται, κάτι που έχει σημειωθεί και από τη Φρυδάκη (2015), η οποία επισημαίνει ότι, όταν μιλάμε για ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αυτή δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά και μόνο επαγγελματική και μας προσανατολίζει σε μια ολιστική προσέγγιση.

### **10.1.5. Η εκδοχή των συναισθηματικών πτυχών**

Τα εσωτερικά προσωπικά κίνητρα που αναδύονται μέσα από τις ιστορίες των εκπαιδευτικών, αγγίζουν και συναισθηματικές πτυχές, αφού η επιλογή της ΠΕ συνδέεται και με την ικανοποίηση που εισπράττουν αυτοί από τη θετική ανταπόκριση των παιδιών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Η Πηνελόπη χαρακτηριστικά συνδέει την επιλογή της με το γεγονός ότι αρέσει η ΠΕ στα παιδιά, γιατί τη βλέπουν ως μια διαφορετική μαθησιακή εμπειρία: *«Ήταν αυτό που εισέπραττα απ' τα παιδιά,*

ότι τους άρεσε όλο αυτό που ζούσαμε με την περιβαλλοντική που κάναμε». Και για τον Μάριο, η ικανοποίηση από την ανταπόκριση των παιδιών στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ αποτελεί σημαντικό κίνητρο: *«Τους αρέσουν τα project. Τους αρέσουν οι ομάδες. Τα project τους αρέσουν, σ' όλους. Οπότε τα κάνω. Θέλουν να κάνουν project γιατί περνάνε καλά. Γι' αυτό. Αυτός είναι ο στόχος».*

Για την Πηνελόπη, η ικανοποίηση έρχεται και σε δεύτερο χρόνο, καθώς μαθαίνει για τη μετέπειτα πορεία των μαθητριών και μαθητών της στην εκπαίδευση, ως φοιτήτριες και φοιτητές αλλά και ως ενήλικοι. Σημειώνει πόσο εντυπωσιασμένη είναι από την πορεία αυτή και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν σε θέματα περιβαλλοντικά, όντες ιδιαίτερα δραστήριοι σ' αυτό το κομμάτι: *«Μου έχει κάνει τρομερή εντύπωση το πόσο δηλαδή θεωρώ ότι λειτούργησε θετικά αυτό που έζησαν μαζί μου στη δική τους την εξέλιξη».* Αλλά και ο Αλέξανδρος εκφράζει βαθιά συναισθήματα ικανοποίησης για την μετέπειτα πορεία των μαθητριών και των μαθητών του, τα οποία εκφράζει με αφορμή την ιστορία με τον μαθητή του που βρήκε δουλειά ως ενήλικος, χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα σε μια ΜΚΟ για να προσληφθεί, την εμπειρία του σε προγράμματα ΠΕ, που είχε υλοποιήσει μαζί του στο Δημοτικό: *«Αυτό μ' έκανε να νιώσω και δέκα πόντους πιο ψηλός».*

#### **10.1.6. Η εκδοχή της σύνδεσης με τις παιδικές εμπειρίες στη φύση**

Ένα ακόμη στοιχείο που αναδύεται σε σχέση με την επιλογή των εκπαιδευτικών να εμπλακούν με την ΠΕ, έχει να κάνει με τις παιδικές εμπειρίες τους στη φύση. Ο Μάριος συνδέει ξεκάθαρα την επιλογή του να εμπλακεί με την ΠΕ με αυτό: *«Εντάξει εγώ είχα τρελή επαφή με τη φύση. Παιχνίδι στη φύση...».* Οι εμπειρίες στη φύση έχουν αναδειχθεί από τη γραμμή ερευνών που έχει αναπτυχθεί γύρω από τις Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής ως ένας από τους παράγοντες που ωθούν τα άτομα να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές και στάσεις (βλ. ενδ. Tanner, 1980· Peterson & Hungerford, 1981· Palmer, 1996· Chawla, 1998· Corcoran, 1999· Chawla, 2006).

Αλλά και η Πηνελόπη αναφέρεται στις παιδικές εμπειρίες της στη φύση κατά την περίοδο των διακοπών της και τις συνδέει άμεσα με την εμπλοκή της στην ΠΕ: *«... έχω ζήσει στη φύση και αγαπώ και τη φύση. Γι' αυτό και το περιβάλλον μου άρεσε να ασχοληθώ».* Η ίδια προσθέτει και την αντίθετη διάσταση, που έχει να κάνει με το ότι

έχει βιώσει την καθημερινότητά της σε περιβάλλον αστικό, χωρίς πράσινο: «Στην περιοχή που έμενα δεν είχαμε πράσινο. Το πράσινο ήταν περιορισμένο. Είχαμε ένα μικρό 'κηπάκι'. Έτσι το λέγαμε.. Πίσω από το σπίτι μας και βλέπαμε πράσινο. Αλλιώς ήμασταν μια τσιμεντούπολη στην ουσία». Η έλλειψη επαφής με τη φύση στην καθημερινότητα που βιώνει, παρουσιάζεται από την ίδια ως παράγοντας που την ώθησε να επιδιώκει την επαφή, να αγαπά το περιβάλλον και αργότερα να επιθυμεί να εμπλακεί με την ΠΕ ως εκπαιδευτικός.

### 10.1.7. Διαπιστώσεις από την πρώτη αντήχηση

Οι προσωπικές εκδοχές των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή τους να εμπλακούν με την ΠΕ, όπως αναδύονται από τις αφηγήσεις τους, μας οδηγούν στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Η επιλογή τους να εμπλακούν με την ΠΕ αποτελεί μια «*επιλογή του εαυτού τους ως εκπαιδευτικοί*» (Greene, 1988) και επομένως στοιχείο της ταυτότητάς τους. Η επιλογή αυτή δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με όρους αιτίου-αιτιατού καθώς βλέπουμε ότι **προκύπτει ως συνισταμένη μιας σειράς συνιστωσών** που συνδέονται με εμπειρίες, προσωπικές θεωρήσεις και συναισθήματα, όλα συνδεδεμένα, διαπλεκόμενα και αλληλοεξαρτώμενα που εκτείνονται χρονικά σε έναν ορίζοντα που αγγίζει την παιδική ηλικία και φτάνει μέχρι σήμερα (Bukor, 2015). Η Πηνελόπη, για παράδειγμα, μιλώντας για την επιλογή της να ασχοληθεί με την ΠΕ, κάνει αναφορές και περιγράφει μια σειρά από παράγοντες που την έχουν επηρεάσει: *παιδικά βιώματα σε σχέση με τη φύση, το όραμά της και τη δέσμευσή της ως εκπαιδευτικός να μεταδώσει στους μαθητές την αγάπη της για το περιβάλλον και την επιθυμία να προσπαθούν για ένα καλύτερο μέλλον, την εσωτερική της ανάγκη για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, το γεγονός ότι αναγνωρίζει την αξία της ΠΕ ως παιδαγωγικής πρακτικής, την ικανοποίηση που νιώθει από την ανταπόκριση των μαθητών στην υλοποίηση των προγραμμάτων και την ικανοποίηση που νιώθει για την μετέπειτα πορεία των μαθητών της*. Εξ αυτού προσανατολιζόμαστε στα όσα υποστήριξαν οι Burns & Bell (2011), σχετικά με το ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να γίνεται αντιληπτή ως

προϊόν μονοδιάστατο ή ως αποτέλεσμα συγκεκριμένης σκέψης ή δράσης. Ούτε, επίσης, μπορεί απλοϊκά να θεωρηθεί ως πορεία ευθεία και άμεση (Canrinus et al., 2011· Schepens et al., 2009), αλλά ως δόμημα, στη διαμόρφωση και εξέλιξη του οποίου επιδρούν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2021). Όπως έχει επισημάνει ο Wenger (1998), η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, ακριβώς γιατί παράγεται και εξελίσσεται σε ένα τέτοιο πολυσχιδές δίκτυο εμπειριών, σχέσεων και πρακτικής.

- Μέσα σ' αυτό το πολύπλοκο δίκτυο, αντιλαμβανόμαστε επίσης ότι **η επιλογή τους να εμπλέκονται με την ΠΕ συνδέεται με την πρακτική με μια σχέση διπλής κατεύθυνσης**. Όχι μόνο η διαμορφωμένη έως τότε ταυτότητά τους ως ατόμων και ως εκπαιδευτικών, οι εμπειρίες και οι θεωρήσεις τους, τους προσανατολίζουν στην επιλογή να ασχολούνται με την ΠΕ και να την εντάσσουν στην πρακτική τους (Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006), αλλά από την άλλη, η ίδια η εμπειρία της εμπλοκής τους, η διαπίστωση στην πράξη της παιδαγωγικής της αξίας και τα συναισθήματα ικανοποίησης που τους προκαλεί, ισχυροποιούν την επιλογή τους και εδραιώνουν την ενασχόλησή τους με την ΠΕ, ως στοιχείο της ταυτότητάς τους (Beauchamp & Thomas, 2009). Όπως σημειώνουν οι Battey & Franke (2008, σελ. 128), *«Μέσα από τη διαδικασία της συμμετοχής, η ταυτότητα διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συμμετέχει και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συμμετέχει διαμορφώνει την ταυτότητά του»*. Η αμφίδρομη σχέση διαμόρφωσης της ταυτότητας και εξέλιξης της πρακτικής αναδεικνύεται και στην έρευνα των Τσιώλη & Λατζουράκη (2021).
- Μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε επίσης ότι η επιλογή τους να εμπλακούν με την ΠΕ δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ξεχωριστά από την γενικότερη θεώρησή τους γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση. Δηλαδή, δεν διαχωρίζεται από το τι σημαίνει να είσαι δασκάλα και δάσκαλος και ποια είναι η πρακτική που εφαρμόζουν γενικά. Η Ζωή, για παράδειγμα, η οποία χαρακτηρίζει την ενασχόληση με την ΠΕ *«το πιο σημαντικό πράγμα που μπορεί να κάνει κανείς σήμερα»*, μιλώντας για το τι της αρέσει στο επάγγελμα της δασκάλας, εκφράζει ένα αντίστοιχο σκεπτικό: *«...νομίζω ότι αν είναι κάτι σημαντικό σ' αυτόν τον κόσμο είναι η νέα γενιά*

και αν θέλουμε ν' αλλάξουμε τον κόσμο... Γιατί εγώ θέλω να τον αλλάξω και είμαι αισιόδοξη γι' αυτό, νομίζω ότι μπορεί ν' αλλάξει... Μπορεί να αλλάξει μόνο μέσα από τα παιδιά. Οπότε κάνω έναν αγώνα και γι' αυτό...». Αντίστοιχα και ο Μάριος, που θεωρεί ότι η ενασχόληση με την ΠΕ είναι «χρέος» του εκπαιδευτικού, μιλώντας κι αυτός για το τι βρίσκει να τον κρατάει στην εκπαίδευση λέει: «*Η διδασκαλία. Ότι μπορείς να επηρεάσεις θετικά ανθρώπους, να βοηθήσεις συμπεριφορές, να σώσεις καταστάσεις, να δημιουργήσεις θετικά συναισθήματα, να προσπαθήσεις έτσι με ένα μικρό λιθαράκι να βελτιώσεις την κοινωνία προς το καλύτερο...*». Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται, πέρα από την ενασχόλησή τους με την ΠΕ, να δεσμεύονται και να υποστηρίζουν ένα γενικότερο όραμα σε σχέση με την εκπαίδευση και να θεωρούν ότι ως εκπαιδευτικοί υπηρετούν μια αποστολή στην κατεύθυνση αυτή.

- Αλλά και ο Αλέξανδρος και η Πηνελόπη επιλέγουν την ΠΕ, εν μέρει γιατί συμβάλλει στη γενικότερη παιδαγωγική πρακτική τους και βοηθάει στο κλίμα της τάξης. «...*Θεωρώ ότι όλα αυτά είναι αλληλένδετα μεταξύ τους. Επηρεάζει (η υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ) θετικά το κλίμα της τάξης γιατί όταν μαθαίνουν να δουλεύουν συλλογικά τα παιδιά και ο ανταγωνισμός που έχουν μεταξύ τους είναι υγιής.*» λέει η Πηνελόπη. Αντίστοιχα, και ο Αλέξανδρος σημειώνει: «*Για 'μένα η διαθεματικότητα είν' αυτό ... πώς αυτό το πρόγραμμα που τρέχεις θα σου φτιάξει ένα όμορφο κλίμα στην τάξη και θα σε βοηθήσει έτσι ώστε... όχι εσένα, την τάξη, να ενεργοποιηθεί περισσότερο, να δουλέψει περισσότερο και να αποκτήσει κάποιες γνώσεις με έναν τρόπο που αν δινόταν δασκαλοκεντρικά δε θα' ταν καθόλου στέρες.*». Η επιλογή της ενασχόλησης με την ΠΕ και γι' αυτούς τους δύο εκπαιδευτικούς δεν είναι αποκομμένη από τη γενικότερη θεώρησή τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, βασικό κομμάτι της οποίας θεωρούν ότι είναι ένα καλό κλίμα στην τάξη, και συνδέεται άμεσα με την πρακτική που εφαρμόζουν γενικότερα ως εκπαιδευτικοί.
- Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί κινούνται πέρα από στεγανά και όρια, καθώς μιλούν για το ποιοι είναι όταν επιλέγουν να κάνουν ΠΕ και ως εκπαιδευτικοί γενικά' έτσι, διαπιστώνουμε ότι η ταυτότητα του

εκπαιδευτικού που ασχολείται με την ΠΕ δεν μπορεί να προσδιοριστεί παρά σε συνάρτηση της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικού γενικότερα.

- Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανοιχτά τη δέσμευσή τους για ένα όραμα γύρω από την εκπαίδευση και τον ρόλο τους, καθώς και το γεγονός ότι ενδιαφέρονται για το πώς θα εφαρμόσουν μια καλή πρακτική, συμβάλλοντας σε μια καλή εκπαίδευση και μάθηση, μας παραπέμπει στην ιδέα της Sachs (2001) για τις *ακτιβιστικές* (activist) και *τεχνοκρατικές* (entrepreneurial) ταυτότητες που κουβαλούν οι εκπαιδευτικοί. Αν και η Sachs υποστηρίζει ότι συνήθως μετακινούνται ανάμεσα στις δύο ταυτότητες, εδώ και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στην πλευρά της ακτιβιστικής ταυτότητας, η οποία αντλεί και εμπνέεται από τη δυναμική και το όραμα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι κινητοποιούνται, επιδιώκοντας τη βελτίωση της μάθησης και του μαθησιακού πλαισίου στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Δε φαίνονται εγκλωβισμένοι σε έναν θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο, που εστιάζει μόνο στη μετάδοση της γνώσης, όπως είχε διαφανεί σε έναν από τους τύπους εκπαιδευτικών που αναδείχθηκαν στην έρευνα των Τσιώλη & Λατζουράκη (2021). Προωθούν, υποστηρίζουν και δεσμεύονται σε ένα όραμα που αγγίζει θέματα κοινωνικά και πολιτικά. Δεν αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία τυπικά, ως ένα ακόμη επάγγελμα με θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο, αλλά ενδιαφέρονται γενικότερα για την εκπαίδευση και τη μάθηση.

## 10.2. Αντήχηση δεύτερη

### Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τους ανθρώπους που περπάτησαν μαζί τους

Η δεύτερη αντήχηση εστιάζει στο πώς οι τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διαφορετικοί άνθρωποι που συνάντησαν στη διαδρομή τους, έχουν επηρεάσει τις ιστορίες με τις οποίες ζουν. Τοποθετώντας τις ιστορίες τους τη μία πλάι στην άλλη, βλέπουμε ότι μέσα τους ζωντανεύει η μεταφορά της παρέλασης που πρότειναν οι Clandinin & Connelly στο πλαίσιο της σύλληψής τους για την ταυτότητα ως ιστορίες

με τις οποίες ζει κανείς. Τα εναλλασσόμενα τοπία, του παρελθόντος και του παρόντος, προσωπικά και επαγγελματικά, έρχονται και επανέρχονται στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών: το πρώτο σχολείο στο χωριό της Ζωής με τον μπαμπά της ως δάσκαλο, η εκδρομή του Αλέξανδρου με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις Μυκήνες, το σχολείο όπου διευθυντής και συνάδελφοι φέρονται αντισυναδελφικά στον Μάριο, η παιδαγωγική σχολή, όπου η Πηνελόπη έρχεται σε επαφή με σημαντικούς καθηγητές...

Καθώς η μεταφορική παρέλαση προχωράει για καθεμιά και καθέναν τους, άνθρωποι μπαίνουν, περπατούν μαζί τους και φεύγουν από τα τοπία αυτά και καθένας προσθέτει τη δική του βελονιά στο υφαντό της ταυτότητάς τους ως άτομα, ως εκπαιδευτικοί και ως εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ.

### **10.2.1. Συναντήσεις που περιορίζουν ή διευρύνουν τον κόσμο των εκπαιδευτικών**

Κοιτώντας στις εμπειρίες που συνδέονται με τους ανθρώπους που περπάτησαν μαζί με τους τέσσερις εκπαιδευτικούς, βλέπουμε ότι άλλες περιορίζουν και άλλες διευρύνουν τον κόσμο τους, με τον τρόπο που περιγράφει ο Dewey (1986, σελ. 18) στη σύλληψή του για την εμπειρία: *«Καθώς ένα άτομο περνάει από τη μία κατάσταση σε μια άλλη, ο κόσμος του, το περιβάλλον του, διευρύνεται ή περιορίζεται. Δεν βρίσκει τον εαυτό του να ζει σε έναν άλλο κόσμο αλλά σε ένα διαφορετικό μέρος ή πτυχή αυτού του ίδιου κόσμου. Αυτό που έμαθε με τη μορφή γνώσης ή δεξιότητας σε μια κατάσταση, γίνεται εργαλείο για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων που ακολουθούν. Η διαδικασία προχωράει όσο η ζωή και η μάθηση συνεχίζουν».*

Ενδεικτικά παραδείγματα μπορούμε να εντοπίσουμε στις ιστορίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί. Οι ιστορίες της Ζωής για τους δύο Υπευθύνους ΠΕ με τις οποίες συνεχίζει να ζει, είναι χαρακτηριστικές. Η πρώτη συνάντηση την οδήγησε σε μια αυτοπεριοριστική διάθεση και στάση και την κράτησε μακριά από κάθε επίσημη ενασχόληση με την ΠΕ: *«Με στεναχώρησε αυτή η συμπεριφορά και με έκανε να θεωρήσω ότι μάλλον έτσι είναι όλοι... Οπότε, για πολλά χρόνια δεν ήθελα να έχω καμία σχέση με όλο αυτό».* Η δεύτερη συνάντηση της έδωσε την ώθηση που χρειαζόταν, της έδωσε έμπνευση και την κινητοποίησε να εμπλακεί ενεργά με την ΠΕ

και να γίνει πιο εξωστρεφής μοιραζόμενη την πρακτική της και τις ιδέες με ένα δυναμικό τρόπο: *«Ήταν πολύ σημαντικό. Μου έδωσε πάρα πολλή ενέργεια εκείνη τη ώρα και είπα ότι 'Αυτό μπορώ να το κάνω.' ...Νομίζω ότι ήτανε το σπρώξιμο που ήθελα.»*. Αντίστοιχα, βλέπουμε την εμπειρία του Αλέξανδρου στη θεατρική ομάδα και την αλληλεπίδραση με τα άτομα που συμμετείχαν σ' αυτή να διευρύνει τον κόσμο του, έπειτα από ένα μεγάλο διάστημα όπου το σοβαρό οικογενειακό βίωμα που αντιμετώπισε, τον είχε οδηγήσει να κλειστεί στον εαυτό του. Κάτι που αντανakλάται μέχρι και σήμερα στην πρακτική του: *«Μέσα απ' αυτόν τον χώρο ουσιαστικά λύθηκα. Με βοήθησε πάρα πολύ... Εξαιρετικά.... ο τρόπος που κινούμαι στην τάξη είναι απόρροια του θεατρικού. Γι' αυτό σου λέω ότι με βοήθησε πάρα πολύ»*.

Ο Μάριος, από την άλλη, βιώνει περιοριστικά τη σχέση με τους συναδέλφους και τον Διευθυντή, που τον αντιμετωπίζουν εχθρικά για τις επιλογές του να επιμορφώνεται πάνω σε αντιρατσιστικά θέματα: *«Άμα ο άλλος σου συμπεριφέρεται διαφορετικά απ' ότι σε άλλους και όχι επί ίσοις όροις, επειδή φοβάται ότι εσύ μπορεί να του φας μια θέση... Ε, ναι μ' έχει επηρεάσει ας πούμε.»*. Αντίθετα, η σχέση του με τον Παναγιώτη διευρύνει τον κόσμο του, τον προσανατολίζει διαχρονικά και τον κρατάει στον χώρο της ΠΕ: *«Βρήκα και κάποιον με τον οποίο μπορούσα να επικοινωνήσω για να κάνω κι εγώ κάτι... Διαφορετικά άμα δεν έχεις και κάποιο προσανατολισμό, κάποιο κίνητρο... Δεν μπορείς να συνεχίσεις»*.

Η Πηνελόπη μιλάει κι αυτή για συναντήσεις που έχει βιώσει με ανθρώπους που της ανοίγουν νέους ορίζοντες και διευρύνουν τον κόσμο της, όπως οι συνάδελφοι στο αγγλικό σχολείο που της μαθαίνουν τη μέθοδο project: *«...βλέποντας τους συναδέλφους μου να δουλεύουνε project, ... είδα ότι έδινε στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά κάποια άλλα πράγματα πέρα από τη στεία γνώση και θεωρώ ότι όλο αυτό με βοήθησε να τα χρησιμοποιήσω κι εγώ μετά στη δική μου την καριέρα στη δημόσια εκπαίδευση»*. Το ίδιο περιγράφει ότι συμβαίνει και με τη Διευθύντρια που τη βάζει ενεργά στον χώρο της ΠΕ: *«...ήταν ένας άνθρωπος που ήταν από την αρχή δίπλα μας όταν ξεκινήσαμε τα προγράμματα και μας βοήθησε .... Γι' αυτό θεωρώ ότι με επηρέασε πάρα πολύ σε ό,τι έχω κάνει στα περιβαλλοντικά»*.



### 10.2.2. Σημαντικές άλλες/ άλλοι και άλλες/ άλλοι που τους επηρέασαν σημαντικά

Οι συναντήσεις με άλλους σε διάφορα πλαίσια και η επίδραση που μπορεί να έχουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι κάτι που έχει επισημανθεί, σε σχέση με την έννοια της ταυτότητας. Όπως οι Battey & Franke (2008) σημειώνουν, οι ταυτότητες δεν είναι κάτι που αναπτύσσεται σε απομόνωση. Η ταυτότητα αποτελεί ένα δόμημα δυναμικό, που υφίσταται αλλαγές, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Abednia, 2012). Η αναγνώριση της μοναδικότητας του εαυτού μας φαίνεται να αναπτύσσεται μέσω της αντίληψης του άλλου, αφού το άτομο είτε θα ταυτιστεί με αυτόν, είτε θα διαφοροποιηθεί (Zavalloni & Louis-Guerin, 1984).

Οι ιστορίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί, αποκαλύπτουν αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης, είτε με τον έναν, είτε με τον άλλον τρόπο. Οι πρώτες σχολικές εμπειρίες της Ζωής με τον πατέρα της ως δάσκαλο, έχουν αντίκτυπο σήμερα στην ταυτότητα και την πρακτική της στην τάξη. Η ίδια αναγνωρίζει ότι ταυτίζεται μαζί του και, έχοντας υιοθετήσει στοιχεία από την πρακτική του, όπως το να μην ακολουθεί πιστά το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα, δρα και η ίδια ανάλογα ως εκπαιδευτικός σήμερα: *«Το κάνω αυτό, αυτό το πράγμα. Σταθερά δηλαδή. Έτσι λειτουργώ»*.

Ο Αλέξανδρος, από την άλλη, διαχωρίζει τον εαυτό του πλήρως από τους εκπαιδευτικούς που ο ίδιος γνώρισε, λέγοντας: *«Αυτό πάντα που έλεγα λοιπόν μέσα μου από τότε... ότι εγώ μπορώ να γίνω πολύ καλύτερος δάσκαλος απ' αυτούς»*. Ο Μάριος, αντίστοιχα, έχοντας βιώσει την αρνητική στάση των συναδέλφων του που του φέρονταν ανταγωνιστικά και εχθρικά, επίσης διαφοροποιεί τον εαυτό του και τις επιλογές του από τη λογική που εκφράζουν: *«...Γιατί κάποιοι νομίζουν ότι εσύ δεν το κάνεις επειδή σου αρέσει αυτό αλλά επειδή κάτι θέλεις να κερδίσεις. Ενώ, εντάξει, δεν ισχύει για 'μένα αυτό.»*. Η στάση αυτή των συναδέλφων του όχι μόνο κάνει τον Μάριο να θέλει να διαφοροποιηθεί, αλλά και να νιώθει πιο δυνατός, σε σχέση με τα θέλω και τις επιλογές του: *«Πρέπει να το αποδεχτείς και τελικά να μην το πολυσκέφτεσαι, γιατί στο τέλος καλύτερα να ασχολείσαι με τη δική σου πρόοδο παρά με το τι λένε οι άλλοι για την πρόοδό σου...»*.

Χαρακτηριστική είναι και η αλληλεπίδραση της Πηνελόπης με τους καθηγητές της στη σχολή και ο τρόπος που ταυτίζεται μαζί τους. Αναγνωρίζει ότι στοιχεία της δικής

της πρακτικής πηγαίνουν πίσω, στα όσα βίωσε η ίδια μαζί τους ως φοιτήτρια: «*Θεωρώ ότι όλο αυτό το φιλικό κλίμα, η φιλική διάθεση που υπήρχε ανάμεσα σε μας και τους καθηγητές με επηρέασε και στη σχέση μου με τα παιδιά*».

Η εστίαση αυτή στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με άλλους ανθρώπους, μας οδηγεί αναπόφευκτα και στον ρόλο των *σημαντικών άλλων* στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Όταν αναφερόμαστε σε σημαντικούς άλλους, μιλάμε για ανθρώπους που έχουν επηρεάσει βαθιά τη ζωή ενός ατόμου και στους οποίους είχε επενδύσει συναισθηματικά το άτομο αυτό (Andersen, Chen & Miranda, 2002). Πρόκειται για ένα θέμα που έρχεται και επανέρχεται και ειδικότερα στη γραμμή έρευνας πάνω στις *Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής*, ένα πεδίο που έχει συνδεθεί με την έρευνα σε ζητήματα ταυτότητας (Payne, 2001). Οι σημαντικοί άλλοι έχουν αναγνωριστεί ως παράγων κλειδί στην διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών (Palmer et al., 1998) και ως ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγων που επηρεάζει τις ζωές των εκπαιδευτικών γενικά (Corcoran, 1999). Συνδέονται με εμπειρίες που αποτελούν συστατικά-κλειδιά (Goodson and Gill, 2014) στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της πρακτικής των εκπαιδευτικών (Altan & Lane, 2018).

Στις ιστορίες με τις οποίες ζουν οι τέσσερις αυτοί εκπαιδευτικοί, βλέπουμε ότι άνθρωποι που περπάτησαν μαζί τους, όπως ο πατέρας και δάσκαλος της Ζωής, η θεατρική ομάδα που εντάχθηκε ο Αλέξανδρος, ο Παναγιώτης, ως φίλος και συνεργάτης του Μάριου ή η Διευθύντρια που έβαλε την Πηνελόπη στα περιβαλλοντικά προγράμματα, αναδεικνύονται σε σημαντικούς άλλους, που έπαιξαν έναν καθοριστικό ρόλο και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την πρακτική τους, ως εκπαιδευτικών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα, όσον αφορά την ενασχόλησή τους με την ΠΕ. Βλέπουμε όμως στις ιστορίες των εκπαιδευτικών και άλλους, οι οποίοι δεν χαρακτηρίζονται ή θεωρούνται ως σημαντικοί από τους ίδιους· εντούτοις, καθώς δεν είναι άτομα στα οποία έχουν επενδύσει συναισθηματικά, εμπλέκονται σε ιστορίες που κουβαλούν μέχρι σήμερα οι εκπαιδευτικοί και τους έχουν ασκήσει σημαντική επιρροή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Υπεύθυνος ΠΕ, που έκανε τη Ζωή να μη θέλει να εμπλέκεται επίσημα με αυτήν, ή οι εκπαιδευτικοί που συνάντησαν ο Αλέξανδρος και ο Μάριος ως μαθητές και οι οποίοι τους δημιούργησαν αρνητικά συναισθήματα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ωθώντας τον έναν να θέλει να γίνει καλύτερος απ' αυτούς και τον άλλο, αντίθετα, να μη θέλει να εμπλακεί με τα παιδαγωγικά ως επάγγελμα.

### 10.2.3. Η ΠΕ ως μοναχική διαδρομή και ως συνεργασία

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που αναδύεται μέσα από τις ιστορίες με τις οποίες ζουν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, έχει να κάνει με την αναγνώριση της σχέσης με μια κοινότητα ως σημαντική πτυχή της διαμόρφωσης της ταυτότητας (Tsui, 2007). Οι συλλογικότητες γενικά σημειώνονται ως σημαντική παράμετρος και μέσο συγκρότησης της ταυτότητας (Τσάφος, 2021). Για τους εκπαιδευτικούς, αυτό αναδύεται μέσα από τις εμπειρίες τους στον τρόπο που περιγράφουν και αντιλαμβάνονται τη διαδρομή τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους, είτε ως πορεία μοναχική, είτε συνδεδεμένη με τη συντροφικότητα και τη συνεργασία.

Για τη Ζωή, η ενασχόληση με την ΠΕ περιγράφεται ως μοναχική διαδρομή. Η αρνητικότητα που εισπράττει από τους συναδέλφους της, αναγνωρίζει ότι την έχει οδηγήσει να υιοθετήσει μια σταθερή στάση, να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητά της σε σχέση με αυτούς και να προσανατολίζεται σε μια δική της πορεία, όπου δρα και εφαρμόζει την πρακτική της, χωρίς να υπολογίζει φωνές κριτικής που μπορεί να ακούγονται από την ‘κοινότητα’ των εκπαιδευτικών στην οποία και η ίδια ανήκει: *«Μόνη μου; Μόνη μου. Θα το κάνω μόνη μου. Θα το καταφέρω. Όχι... Συμβαίνει συχνά. Δεν πτοούμαι»*.

Ο Αλέξανδρος, επίσης, περιγράφει την πορεία του με την ΠΕ ως μοναχική: *«Μόνος μου τα έτρεχα τα προγράμματα»*. Παρά το γεγονός ότι η σχέση του με το σύλλογο διδασκόντων είναι, όπως επισημαίνει ο ίδιος, πολύ καλή, μετά τον δάσκαλο με τον οποίο πραγματοποίησε το πρώτο περιβαλλοντικό του πρόγραμμα, δεν έχει βρει κάποιον για να υλοποιούν προγράμματα σε συνεργασία: *«... Έκτοτε δε βρήκα κάποιον... Ο πληθυσμός των δασκάλων ήταν πιο μεγάλος σε ηλικία και ήταν... Δεν μπορούσες να τον ξεκουνήσεις στο να τρέξεις παράλληλα με κάποιον ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα»*. Η ΠΕ ως μοναχική διαδρομή, έχει σημειωθεί στην έρευνα του Hart (1996), όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αισθήματα απομόνωσης στις σχολικές μονάδες τους και σημειώνουν ότι η ΠΕ δεν αποτελεί προτεραιότητα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σε ένα πιεσμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίστοιχα στην έρευνα της Hwang (2009) αλλά και πιο πρόσφατα στην έρευνα των Zaradez, Shela-Sheffy & Tal (2020) η ΠΕ αναδείχθηκε ως ατομική υπόθεση, που αφορά σε άτομα που διακατέχονται από έναν έντονο ενθουσιασμό,.

Η Ζωή και ο Αλέξανδρος μπορεί να ακολουθούν μοναχικές διαδρομές, όμως διαφαίνεται μέσα από τις ιστορίες που μοιράστηκαν ότι επιθυμούν και επιδιώκουν τις συνεργασίες, ωστόσο δεν έχουν βρει ανταπόκριση από την κοινότητα στην οποία ανήκουν. Η αποθαρρυντική κουλτούρα των συναδέλφων σε εκπαιδευτικούς που έχουν τη διάθεση να εμπλακούν σε καινοτόμες πρακτικές έχει σημειωθεί και στην έρευνα του Lewis' (2004), η οποία εστίαζε στην επαγγελματική ιστορία ενός εκπαιδευτικού που δούλευε σε ένα συνεργατικό διαθεματικό πρόγραμμα ΠΕ.

Το γεγονός, όμως, ότι επιμένουν να προχωρούν έστω και μόνοι τους στην ΠΕ, δείχνει ότι δεν διστάζουν να ξεπερνούν τα οποιαδήποτε περιοριστικά όρια μπορεί να τους τίθενται από την κοινότητα στην οποία ανήκουν (Wenger, 1998· Tsui, 2007) και μάλιστα να είναι ικανοποιημένοι και να αποδέχονται το μοναχικό τους ταξίδι, ως εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ.

Για τον Μάριο και την Πηνελόπη, από την άλλη, η ΠΕ έχει συνδεθεί με την έννοια της συντροφικότητας και της συνεργασίας. Ο Μάριος επιδιώκει κι αυτός τις συνεργασίες και, έχοντας βρει ανταπόκριση, επισημαίνει: *«Λοιπόν εγώ πιστεύω ότι είναι ό,τι καλύτερο. Το 'χω ζανακάνει και με εκπαιδευτικό και θεωρώ ότι είναι καλό να είναι δύο οι εκπαιδευτικοί»*. Επιπλέον, η συνεργασία και η συντροφικότητα αφορά και σε ένα δεύτερο επίπεδο, που ακουμπά στα άτομα σε θέσεις ευθύνης, και όχι στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Ο Μάριος υπογραμμίζει ότι έχει λειτουργήσει ιδιαίτερα θετικά στην ενασχόλησή του με την ΠΕ η φιλική και συνεργατική σχέση που έχει αναπτύξει με τον Παναγιώτη που, ως Υπεύθυνος ΠΕ, διατηρεί σημαντικό θεσμικό ρόλο: *«Άμα δεν ήτανε ο Παναγιώτης δεν πιστεύω ότι θα εμπλεκόμουν τόσο πολύ... στην περιβαλλοντική εκπαίδευση»*.

Η Πηνελόπη αναγνωρίζει ότι η ενασχόλησή της με την ΠΕ είναι μια διαδρομή που έχει άρρηκτα συνδεθεί με τις δύο συναδέλφισσές της και ότι η συνεργασία τους έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στο να παραμένει ενεργή: *«Η συνεργασία είναι αυτό που με έχει οδηγήσει και με έχει κρατήσει να κάνω περιβαλλοντικά όλα αυτά τα χρόνια»*. Αν και η συλλογική δράση δεν είναι κάτι που εμφανίζεται στις ιστορίες της Hwang (2009), αφού οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά της ακολουθούσαν μοναχικές διαδρομές, εντούτοις εκφράστηκε ξεκάθαρα και εκεί η ανάγκη να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν μέσα σε ομάδες.

#### 10.2.4. Διαπιστώσεις από τη δεύτερη αντήχηση

Τα όσα μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί στις αφηγήσεις τους σχετικά με τους ανθρώπους που περπάτησαν μαζί τους στη μεταφορική παρέλαση, η οποία πέρασε και περνάει από προσωπικά και επαγγελματικά τοπία γνώσης, μας οδηγούν στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Καθώς ξεδιπλώνονται τα αφηγήματα μπορούμε να δούμε την ταυτότητα ως μια **ενσώματη σύνθεση των ιστοριών με τις οποίες ζουν** οι εκπαιδευτικοί, η οποία χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και είναι διαρκώς εξελισσόμενη (Clandinin & Huber, 2005). Καθένας τους βλέπουμε ότι κουβαλά μέχρι σήμερα και ζει με μια σειρά ιστοριών, με τις οποίες εξηγεί ποιος ήταν και ποιος έγινε. Μέσα στις περιγραφές, διακρίνονται και οι αλλαγές που έχει υποστεί η ταυτότητά του. Η αλλαγή διακρίνεται ως βασικό στοιχείο της ταυτότητας, καθώς και η σύνδεσή της με τοπία του παρελθόντος και του παρόντος, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά (Clandinin & Connelly, 1998). Την ίδια στιγμή, διακρίνεται και η αποτύπωσή της στην πρακτική που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Clandinin & Connelly, 1998). Οι ιστορίες με τις οποίες συνεχίζουν να ζουν, σχετικά με αυτές τις συναντήσεις, καθώς και το γεγονός ότι χαρακτηριστικό στοιχείο τους είναι η έννοια της αλλαγής, συνηγορούν επίσης στη θέση ότι **η ταυτότητα δεν αφορά σε μια αγρονική σταθερά του είμαι αλλά σε μια διαρκή διαδικασία του γίνομαι** (Kwan & Lopez-Real, 2010). Η διαδοχή καταστάσεων και εμπειριών, οι συναντήσεις με άτομα που περπατούν για λίγο ή περισσότερο μαζί με τους εκπαιδευτικούς και ο τρόπος που επιδρούν οι ιστορίες αυτές πάνω τους, υπογραμμίζουν ότι η ταυτότητα είναι ένα δυναμικό φαινόμενο, ένα δόμημα που χτίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και έρχεται να απαντήσει σε ένα διαρκώς επανερχόμενο ερώτημα: *Ποιος είμαι αυτή τη δεδομένη στιγμή;* (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Δεν μπορούμε να μιλάμε για την ταυτότητα ως ένα σταθερό και δεδομένο στοιχείο (Hanna et al., 2019), αλλά ως αέναη διαδικασία (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2021). Μέσα από τις ιστορίες με τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε χαρακτηριστικά τον τρόπο με τον οποίο η ταυτότητα διαμορφώνεται και ανα-διαμορφώνεται (Argaja, 2016). Αντιλαμβανόμαστε ότι, όπως σημειώνει η Φρυδάκη (2015,

σελ. 354) «...η ταυτότητα είναι μια δυναμική οντότητα» η οποία ακολουθεί μια «ανοιχτή εξελικτική πορεία» και βρίσκεται σε μια κατάσταση συνεχούς επαναπροσδιορισμού.

- Στην προηγούμενη αντήχηση, διαπιστώσαμε ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού που ασχολείται με την ΠΕ δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ξεχωριστά από την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικού γενικότερα. Μέσα από την αντήχηση αυτή, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ανθρώπους που τους επηρέασαν και οι οποίοι προέρχονται από όλο το φάσμα της κοινωνικής τους ζωής, υπογραμμίζεται η πολυπλοκότητα και ο ολιστικός χαρακτήρας της ταυτότητας με ακόμη ευρύτερη έννοια, σύμφωνα με την οποία **η σφαίρα του προσωπικού και η σφαίρα του επαγγελματικού είναι αλληλένδετες** και δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως ξεχωριστές οντότητες. Βλέπουμε ότι η προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ταυτότητά του (Ritchie & Wilson, 2000). Έτσι, για να μπορέσει κανείς να προσεγγίσει την ερμηνεία ή την κατανόηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, είναι απαραίτητο να έχει συνδυαστική οπτική για όλες αυτές τις διαστάσεις (Lipka & Brintaupth, 1999) αφού το πώς συγκροτείται η ταυτότητά του συνδέεται με την ιστορία της ζωής του ως σύνολο (Φρυδάκη, 2015). Στην έρευνα της Hwang (2009), είχε διαφανεί επίσης ότι η προσωπική και η επαγγελματική ταυτότητα αναμειγνύονται και αυτό είναι κάτι που διαφαίνεται στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ. Αλλά και ο Bukor (2015) σημειώνει ότι, μέσα από την έρευνά του, αποκαλύπτεται η ταυτότητα ως δομή που εκτείνεται σε όλο το μήκος και το εύρος της ζωής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Αυτό συνηγορεί υπέρ μιας αντίληψης για την ταυτότητα ως πολύπλοκο και διαπλεκόμενο ιστό επιρροών, που προέρχονται τόσο από προσωπικές όσο και από επαγγελματικές εμπειρίες.
- Οι συναντήσεις αυτές, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με αυτούς τους ανθρώπους και ο τρόπος με τον οποίο τους έχει επηρεάσει η σχέση που αναπτύχθηκε, περιορίζοντας ή διευρύνοντας τον κόσμο τους, επαναφέρουν όσα υποστηρίζει ο Wenger (1998) για το πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων, εμπειριών και πρακτικών μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η ταυτότητα. **Η έννοια της σχέσης**, προκύπτει μέσα από τις ιστορίες των εκπαιδευτικών και

φαίνεται να είναι κεντρική, όσον αφορά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Όπως επισημαίνει η Tsui (2007), η ταυτότητα είναι «*σχεσιακή όπως και εμπειρική, ρευστή όπως και συμμετοχική, και ατομική την ίδια στιγμή που είναι και κοινωνική*». Ουσιαστικά, μέσα από τις ιστορίες αυτές και τις εμπειρίες που αφορούν συναντήσεις με άλλους, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν το ποιοι είναι, αλλά και πώς τοποθετούν τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους (Michener & Delamater, 1999). Η διαδικασία αυτή μάς παραπέμπει στον Korte (2007), ο οποίος θεωρεί την ταυτότητα ως γνωστική κατασκευή του εαυτού και τη χαρακτηρίζει αυτοπροσδιοριστική και σχεσιακή. Μας βοηθά ακόμη να αντιληφθούμε αυτό που οι Stets & Burke (2014) εξηγούν σχετικά με το πώς λειτουργούν οι ταυτότητες, τόσο αυτοπροσδιοριστικά όσο και σχεσιακά, συνδέοντάς τις με την κοινωνική δομή και κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί, καθώς συναντούν άτομα σε διάφορες θέσεις στην κοινωνική δομή (π.χ. πατέρας, δάσκαλος, συμφοιτητής, συνάδελφος, διευθυντής...), αλληλεπιδρούν μαζί τους και εσωτερικεύουν νοήματα, που αποτυπώνονται εν συνεχεία ποικιλοτρόπως στην ταυτότητα και την πρακτική τους. Η ταυτότητα, επομένως, φαίνεται ότι συνδέεται με μια μορφή σχεσιακής διαμεσολάβησης (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996) ανάμεσα στο άτομο και τον άλλο, ο οποίος αποτελεί μια ψηφίδα της κοινωνικής δομής.

- Ανάμεσα στις διάφορες επιρροές που διαμορφώνουν την αντίληψή τους για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί, θα σταθούμε στις **συναντήσεις που σχετίζονται με εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές**. Η καθημερινή συμμετοχή και επαφή που είχαν με την εκπαιδευτική διαδικασία οι ίδιοι κατά τα μαθητικά τους χρόνια, αποτελεί εμπειρία-κλειδί, που δείχνει να επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη που διαμορφώνουν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά και για τη δική τους ταυτότητα και (Kagan, 1992· Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006· Beauchamp & Thomas, 2009). Για τη Ζωή, ήταν ο πατέρας της και πρώτος της δάσκαλος, για τον Αλέξανδρο ήταν οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου, για τον Μάριο ήταν εκπαιδευτικοί που συνάντησε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για την Πηνελόπη ήταν οι δάσκαλοί της στο Δημοτικό και οι καθηγητές της στην παιδαγωγική σχολή. Οι συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και η αλληλεπίδραση μαζί τους είναι μια ξεχωριστή κατηγορία συναντήσεων, καθώς, μέσα από αυτές, οι

εκπαιδευτικοί έχουν αποτυπώσει συγκεκριμένες εικόνες που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση (Calderhead & Robson, 1991). Οι εικόνες αυτές φαίνεται να έχουν ένα ιδιαίτερο αντίκτυπο στην ταυτότητα και, συνεπώς, στην πρακτική που εφαρμόζουν (Bukor, 2015). Βλέπουμε να αναγνωρίζουν ότι αναπαράγουν πρακτικές τις οποίες είχαν βιώσει με θετικό τρόπο, όπως συμβαίνει με τη Ζωή και τον πατέρα της και την Πηνελόπη με τους καθηγητές της στη σχολή. Από την άλλη, απορρίπτουν πρακτικές που βίωσαν και οι οποίες τους είχαν απωθήσει, όπως ο Αλέξανδρος και ο Μάριος, με εκπαιδευτικούς που συνάντησαν στην πορεία τους.

### **10.3. Αντήρηση τρίτη**

#### **Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για σημεία-κλειδιά της πρακτικής τους στην ΠΕ**

Η τρίτη αντήρηση εστιάζει στο πώς, μέσα από τις ιστορίες με τις οποίες ζουν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, αναδύονται βασικά στοιχεία της πρακτικής που εφαρμόζουν στην ΠΕ και πώς αυτά συνδέονται με την ταυτότητά τους. Οι ιστορίες που μοιράστηκαν στον κοινό χώρο της διερεύνησης, μας επιτρέπουν να δούμε τις συνδέσεις και τον τρόπο με τον οποίο συνυφαίνονται εμπειρία, ταυτότητα και πρακτική.

#### **10.3.1. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση**

Μέσα από τις ιστορίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί και σχετίζονταν με την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, αναδύεται ως στοιχείο της πρακτικής τους, στο οποίο αποδίδουν σημαντική συμβολή στην μαθησιακή διαδικασία, το γεγονός ότι οι μαθητές συνεργάζονται και δουλεύουν σε ομάδες. Για τον Αλέξανδρο, το πρώτο πρόγραμμα ΠΕ ήταν η αφορμή για να δει τι σημαίνει εργασία σε ομάδες και πόσο μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά: «...είδα ότι οι ομάδες λειτουργούν». Μπαίνοντας μέσα



στην πρακτική της ΠΕ, ανακαλύπτει πόσο σημαντική είναι ως παιδαγωγική πρακτική που στηρίζεται στη συνεργασία. Αυτό την εδραιώνει για τον ίδιο ως επιλογή: *«Δουλέψαμε αποκλειστικά σε ομάδες... Πάντα... Πάντα... Πάντα. Διότι θεωρώ ότι μέσα απ' τη δυναμική της ομάδας βγαίνουν πολύ ωραία πράγματα».*

Για τον Μάριο, επίσης, είναι βασικό να δουλεύει *«ομαδοσυνεργατικά»*. Εξηγεί ότι, για τον ίδιο, τόσο η μέθοδος project, όσο και η εργασία σε ομάδες, εντάσσονται στην πρακτική του, γιατί έχει διαπιστώσει ότι αποτελούν για τους μαθητές μια ευχάριστη αλλά ταυτόχρονα και αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία: *«Τους αρέσουν τα project. Τους αρέσουν οι ομάδες. Τα project τους αρέσουν, σ' όλους. Οπότε τα κάνω. ... Ακόμη και στις πιο δύσκολες τάξεις είναι ό,τι καλύτερο... Και μαθαίνουν».* Διευκρινίζει, όμως, ότι δεν δουλεύει πάντα σε ομάδες, παρά μόνο όταν κρίνει ότι αυτό λειτουργεί υπέρ της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Πηνελόπη αναφέρεται κι αυτή στη μέθοδο project και την εργασία σε ομάδες, ως συνήθη πρακτική στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ: *«Συνήθως χρησιμοποιούμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και project...».* Υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας και εκφράζει το σκεπτικό ότι είναι απόλυτα συμβατή με τη φιλοσοφία της ΠΕ: *«Βοηθούν (οι ομάδες) στην ομαλή και αρμονική συνύπαρξη μέσα στον ίδιο χώρο. Πολύ σημαντικό. Για να μπορέσουν τα παιδιά να συνεργαστούν και να φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα, πρέπει πρώτα να αποδεχτούν ο ένας τον άλλον κι αυτό είναι κομμάτι της περιβαλλοντικής».*

Η Ζωή, μέσα από τις περιγραφές των δραστηριοτήτων που υλοποίησε με τους μαθητές της, εξηγεί το πώς λειτουργεί, με βάση τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, και δίνει παραδείγματα πώς εργάζονταν όλοι μαζί, για την επίτευξη ενός κοινού στόχου: *«Φτιάξαμε τα αεροπλανάκια, έδειχνε το σχέδιο μαθήματος πώς θα το κάνεις κι αυτά, και μετά συζητούσαν τι θα γράψουν επάνω τους 'Όχι αυτό, όχι το άλλο... να το κάνουμε έτσι... να το κάνουμε αλλιώς...'. Καθόμασταν όλοι μαζί σε κύκλο, μετά σηκωθήκαμε και λέω 'Πάμε να τα πετάξουμε!'».*

### **10.3.2. Προετοιμασία/ οργάνωση**

Ένα άλλο σημείο της πρακτικής τους, στο οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, αφορά στην προετοιμασία που απαιτείται από την πλευρά τους για την υλοποίηση

των προγραμμάτων και στη σημασία της οργάνωσης. Η Ζωή, για παράδειγμα, δεν διστάζει να καταπιάνεται με θέματα απαιτητικά και καινούρια στα προγράμματα που υλοποιεί, αλλά σημειώνει πόσο απαραίτητη ήταν η προετοιμασία και η οργάνωση από την πλευρά της για να μπορέσει να ανταποκριθεί: *«Δούλεψα πάρα πολύ γι' αυτό. Πάρα πολύ. Δηλαδή... και στην τάξη πολύ δουλειά και εκτός τάξης. Ωρών. Για την οργάνωση. Ώρες πολλές στο σχολείο και πάρα πολλές ώρες στο σπίτι».*

Για την Πηνελόπη, η προετοιμασία είναι στοιχείο απαραίτητο, όμως τη συνδέει και με μια άλλη διάσταση που έχει να κάνει με την προσωπική της εξέλιξη. Εξηγεί πώς επιδιώκει και επιθυμεί κι αυτή να εμπλέκεται συνεχώς σε νέες θεματικές στα προγράμματά της: *«... μπαίνοντας σε ένα καινούριο θέμα αναγκαζόμουν να το στήσω από την αρχή και να κάνω κι εγώ πράγματα καινούρια πάνω σ' αυτό. Δε μ' αρέσει η επανάληψη. Με κουράζει. Θέλω κάτι καινούριο».* Από την άλλη, η προετοιμασία είναι απαραίτητη και για να δει πώς θα μπορέσει να φέρει τους μαθητές της κοντά σε έννοιες απαιτητικές και πολύπλοκες, που συνδέονται με την ΠΕ: *«Κάνω μια επεξεργασία και ξέρω τι μπορούν να κατανοήσουν. Δηλαδή δεν θα πάω να τους πω για την αποδόμηση».* Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από την Πηνελόπη ως απαιτητική, και ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ενασχόλησής της με την ΠΕ: *«Τις πρώτες χρονιές, όχι δεν ήταν αυτονόητο. Πήγαινα ψάχνοντας, έπαιρνα βιβλία, διάβαζα, προσπαθούσα κι εγώ να το κάνω να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά».*

Για τον Αλέξανδρο, η προετοιμασία είναι απαραίτητο στοιχείο για την κινητοποίηση των μαθητών στα προγράμματα που υλοποιεί. Το στήσιμο του προγράμματος, όπως το αποκαλεί ο ίδιος, θεωρεί μάλιστα ότι είναι και ο παράγοντας που οδηγεί στην επιτυχία: *«Κοίταξε να δεις, σε όλα τα προγράμματα οι μαθητές κινητοποιούνται με τον τρόπο που τα κάνουμε. Και αισθάνομαι... ικανοποιημένος. Ότι πάμε καλά. Είναι ο τρόπος που στήνουμε το πρόγραμμα. Κατάλαβες; Δεν είναι μόνο το 'τι' αλλά και το 'πώς' το στήνουμε».*

Αλλά και για τον Μάριο, η οργάνωση αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχημένη πορεία ενός προγράμματος. Μάλιστα, επισημαίνει ότι, αν δεν έχει οργανωθεί σωστά το πρόγραμμα, μπορεί και να μη λειτουργήσει καθόλου: *«Άμα δεν έχεις οργανώσει το πρόγραμμά σου εσύ ή το ίδιο, αν σου δώσουν ένα πρόγραμμα και δεν είναι καλά στημένο... Μπορεί να μη βγει εύκολα. Η οργάνωση είναι πολύ σημαντική για να σου βγει ένα πρόγραμμα. Άμα ξεκινήσεις χύμα και κάνεις κάτι, μπορεί να μη γίνει ποτέ ας πούμε».*

### 10.3.3. Διαχείριση χρόνου/ ευελιξία

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο μίλησαν η Ζωή και ο Αλέξανδρος στις ιστορίες τους για τη διαχείριση του χρόνου, σε σχέση με τα προγράμματα ΠΕ που υλοποιούν. Η Ζωή διατηρεί ιδιαίτερη σχέση με τον χρόνο και το ωρολόγιο πρόγραμμα, που πηγαίνει πίσω στις εμπειρίες που έζησε η ίδια στο μονοθέσιο με τον πατέρα της ως δάσκαλο: *«Το να είμαι εκτός, έχει πλάκα... Αλλά τώρα δεν ξέρω αν πρέπει να το πω. Πολλές φορές κοιτάζουν το πρόγραμμα (οι μαθητές) 'Μα κυρία τώρα έχουμε γλώσσα!'. Τους λέω 'Το πρόγραμμα εμείς το φτιάχνουμε, δεν υπάρχει πρόγραμμα. Σήμερα κάνουμε αυτό... και μπορεί να το κάνουμε όλη την ημέρα. Το κάνω αυτό, αυτό το πράγμα. Σταθερά δηλαδή. Έτσι λειτουργώ.'»*. Η ίδια διασκεδάσει να είναι έξω από τα χρονικά όρια που της επιβάλει το ωρολόγιο πρόγραμμα. Όμως, δεν μένει μόνο σ' αυτό, καθώς υποστηρίζει ότι η πιο ελεύθερη προσέγγιση έχει διαπιστώσει ότι συμβάλλει ιδιαίτερα θετικά στη μαθησιακή διαδικασία: *«Και ξέρεις τελικά... Τα πρώτα χρόνια δε λειτουργούσα έτσι. Ξέρεις είσαι φρέσκος. Νομίζεις ότι κάπως πρέπει να είσαι μέσα σ' ένα πλαίσιο. Και μπορώ να σου πω ότι με ζόριζε περισσότερο και η ύλη να βγει. Και όλα τα παλιότερα χρόνια. Τώρα, με τον ρυθμό αυτό, νομίζω ότι βγαίνει και πολύ πιο καλά η ύλη που πρέπει να βγάλει κανείς. Και πολύ πιο ωραία και πολύ πιο.. εννοείται και με συνδέσεις, σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ όλων και τα παιδιά τα καταλαβαίνουν καλύτερα τα πράγματα. Αλλά βγαίνει πιο γρήγορα και πιο άνετα. Οπότε (γελάει...) είναι καλύτερο σύστημα. Ναι»*. Η πιο ελεύθερη στάση της απέναντι στην τυπική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας όμως, όπως επισημαίνει, δεν ήταν κάτι που εφάρμοζε από την αρχή, αλλά καθώς ένιωθε να πατάει πιο γερά στα πόδια της ως εκπαιδευτικός, επέλεξε να λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο.

Ο Αλέξανδρος εκφράζει μια αντίστοιχη, πιο ελεύθερη, προσέγγιση στο θέμα χρόνος. Αφιερώνει όσο θεωρεί ότι χρειάζεται για την υλοποίηση των προγραμμάτων, χωρίς να εγκλωβίζεται σε χρονικά όρια, που σχετίζονται με το τυπικό μέρος του ωρολογίου προγράμματος και της διδακτέας ύλης: *«Διέθετα όσο χρόνο χρειαζόταν. Ναι. ... Η ύλη που θα πρέπει να βγει δε με αγχώνει... Αυτή που είναι να βγει, θα βγει έτσι κι αλλιώς»*. Τα προγράμματα τα εντάσσει στην καθημερινότητα της τάξης του και, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό, μπορεί να λειτουργεί με βάση ένα στάνταρ πρόγραμμα και προκαθορισμένες ώρες στην ευέλικτη ζώνη, είτε με άλλες τάξεις,

αφιερώνοντας ακόμη και μια ολόκληρη ημέρα την εβδομάδα, για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, για την υλοποίηση του προγράμματος. Φαίνεται ότι και αυτός απέκτησε αυτή τη λογική και την προσέγγιση σταδιακά, καθώς μέσα από την ίδια την εφαρμογή στην πράξη είδε τι λειτουργούσε και τι όχι και κατάφερε να εστιάζει στην ουσία: *«Κοίτα, όταν το πρωτοξεκίνησα αυτό το μοντέλο δραστηριοτήτων σίγουρα μας έπαιρνε περισσότερο χρόνο γιατί κι εμείς πηγαίναμε ψαχτά... ψαχτά. Σίγουρα τη δεύτερη φορά που θα επαναλάβεις ένα μάθημα, ξέρεις... μεταφέρεις την εμπειρία του τι χρόνος χάθηκε σε πράγματα ανούσια ή δε δαπανήθηκε σε πράγματα που ήτανε σημαντικά. Την επόμενη φορά, είσαι από πριν γνώστης, αυτών των παραμέτρων ας πούμε, άρα σου είναι πιο εύκολο να κατευθύνεις τα παιδιά και να γλιτώσουν πάρα πολύ χρόνο πολύτιμο».*

#### **10.3.4. Επιλογή των θεμάτων των προγραμμάτων ΠΕ**

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τα θέματα των προγραμμάτων που έχουν υλοποιήσει, εξηγώντας μου πώς και γιατί επέλεξαν να ασχοληθούν με αυτά. Ο Αλέξανδρος μου εξήγησε ότι τα προγράμματά του στρέφονται γύρω από τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες: *«Έχω κάνει για τα δάση, για την ενέργεια, για την κλιματική αλλαγή, για το νερό στη φύση... Εεε, κυρίως γύρω απ' αυτούς τους τέσσερις άξονες περιστρέφονται τα προγράμματα».* Ο τρόπος που επιλέγει τα θέματα που θα επεξεργαστεί, ξεκινά από τους μαθητές του. Μου μίλησε για το πρόγραμμα που έκανε με την ενέργεια, γιατί διαπίστωσε στο μάθημα της φυσικής ότι οι μαθητές είχαν δυσκολευτεί με την έννοια ενέργεια: *«Δυσκολεύτηκαν πολύ τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια αυτή. Άρα την εντάξαμε σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα...».* Γενικότερα όμως, η προσέγγισή του στην επιλογή του θέματος έχει στο επίκεντρο τους μαθητές: *«Αυτό το κάνουμε παρέα με τα παιδιά. Δηλαδή συζητάμε τι πρόγραμμα να κάνουμε φέτος. Βρίσκουμε ένα θέμα... Προτείνονται διάφορα θέματα και σε όποιο συμφωνήσουν οι περισσότεροι ξεκινάμε και συζητάμε».*

Για τον Μάριο, τα θέματα που επεξεργάζεται συνδέονται με την καθημερινότητα. Κυρίως προκύπτουν από τα όσα βιώνει ο ίδιος και οι μαθητές και από τα προβλήματα που αναδύονται γύρω: *«Εξαρτάται. Βλέπω κατ' αρχήν πώς είναι το τμήμα. Τι μ' αρέσει εμένα. Τι δεν έχω κάνει. Τι υπάρχει στην κοινωνία... Γενικότερα τι ανάγκες υπάρχουνε.*

*Τι προβλήματα που τα παιδιά τα βλέπουν στην καθημερινότητά τους... Ε, και τα δουλεύω. Κυρίως με την καθημερινότητα». Σημαντικός παράγοντας για τον ίδιο, όπως σημειώνει, είναι και η δυναμική του τμήματος που αναλαμβάνει, όπως και οι προσωπικές του προτιμήσεις.*

Η Πηνελόπη μού μίλησε για την επιλογή της, τα προγράμματα που υλοποιεί να στρέφονται γύρω από το θέμα του δάσους. Θεωρεί σημαντικό παράγοντα το γύρω περιβάλλον, καθώς εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες με τη φύση. Αυτό είχε να κάνει με τη γεωγραφική θέση του σχολείου και το φυσικό περιβάλλον γύρω του: *«Η επιλογή προέκυψε γιατί είμαστε ένα σχολείο που είμαστε στα βόρεια προάστια και γύρω μας έχουμε δάση. Δηλαδή, είναι και η Πάρνηθα και η Πεντέλη. Και για 'μάς, ήταν πολύ εύκολη η πρόσβαση το να επισκεφτούμε την Πάρνηθα και να κάνουμε προγράμματα με τα παιδιά».* Το γεγονός όμως ότι δουλεύει πάντα θέματα σχετικά με το δάσος δε σημαίνει ότι υλοποιεί κάθε φορά το ίδιο πρόγραμμα.

Μου επεσήμανε ακριβώς το αντίθετο, ότι δηλαδή επιδίωκε πάντα να εξετάζει με τους μαθητές της καινούριες πτυχές του θέματος δάσος: *«Όχι, δεν το κάνουμε για την ασφάλεια, γιατί κάθε φορά προσθέτουμε και κάτι καινούριο. Δηλαδή, δεν είναι στάνταρ το πρόγραμμα και τα βήματα που ακολουθούμε».* Κι αυτό είναι κάτι που συνδέει και με τη δική της ανάγκη για ανανέωση και εξέλιξη: *«Γι' αυτό και κάθε χρόνο διάλεγα να κάνω ένα διαφορετικό πρόγραμμα και όχι το ίδιο. Ήθελα κάθε τι που θα κάνω να είναι διαφορετικό και καινούριο».*

Η Ζωή εκφράζει διαφορετική προσέγγιση ως προς τα θέματα που επιλέγει για να επεξεργαστεί με τους μαθητές της στο πλαίσιο των προγραμμάτων που υλοποιεί. Η φιλοσοφία της γύρω από την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων αποτυπώνεται στα θέματα που επιλέγει: *«Επειδή έχω αυτή την αντίληψη, την αίσθηση και την οπτική αυτή της ολιστικότητας των πραγμάτων, τα θέματα που διάλεγα ήταν πάντα τέτοια που να περιέχουνε τα πάντα».* Έτσι, δεν περιορίζονται σε μια πτυχή ενός θέματος, αλλά εκτείνονταν σε μεγάλο εύρος, ακριβώς για να αναδείξει αυτές τις συνδέσεις μεταξύ των πραγμάτων: *«Ας πούμε ένα πρόγραμμα που έκανα, για να καταλάβεις, που σου λέω ότι έχει ένα μεγαλύτερο εύρος, λεγόταν 'Από τον κήπο στο δάσος, από το μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο'. Οπότε, καταλαβαίνεις ότι ξεκινούσε από τον κήπο και το δάσος, που ήμουν στα δίκτυα, αλλά ήθελα αυτό να το συνδέσω και με τον υπόλοιπο κόσμο και αν θες και με το σύμπαν... Οπότε, φτάσαμε με τα παιδιά να μιλήσουμε και για πράγματα που ήταν και έξω απ' τη γη...».* Ακόμη και οι τίτλοι που δίνει στα προγράμματα που υλοποιεί, δεν είναι τυχαίοι για τη Ζωή, αλλά προσεκτικά

επιλεγμένοι, έτσι ώστε να αποδίδουν αυτή την ολιστική αντίληψη που η ίδια έχει για τον κόσμο και την οποία θέλει να μεταδώσει και στους μαθητές της: «*Εγώ, το περιβάλλον και οι γύρω μου μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης*». ... *Κατάλαβες τώρα γιατί εγώ θέλω να τα βάλω όλα μέσα; Γιατί θεωρώ ότι όλα έχουν σχέση*».

### 10.3.5. Διαπιστώσεις από την τρίτη αντήχηση

Μέσα από τα παραπάνω βασικά στοιχεία της πρακτικής τους, τα οποία αναδύθηκαν μέσα από τις ιστορίες των τεσσάρων εκπαιδευτικών σε σχέση με το πώς εφαρμόζουν την ΠΕ στην πράξη, οδηγούμαστε σε ορισμένες διαπιστώσεις:

- Οι επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τις εμπειρίες που συνδέονται με την εμπλοκή τους με την ΠΕ στην πράξη, αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη διαμόρφωση και ανα-διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η σχέση διπλής κατεύθυνσης, που συνδέει την ταυτότητα με την πρακτική, είχε διαφανεί και στην πρώτη αντήχηση, που αφορούσε το γιατί επιλέγουν να εμπλακούν με την ΠΕ. Τώρα όμως, οι ιστορίες πρακτικής που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί, μας προσανατολίζουν σε μια νέα οπτική σύμφωνα με την οποία, οι έννοιες ταυτότητα και πρακτική συνδέονται και με την έννοια εμπειρία. Έτσι **η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή παρά ως μέρος του τρίπτυχου εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική**. Η εμπειρία διαμορφώνει την ταυτότητα και εκφράζεται στην πρακτική. Αντίστοιχα, καθώς εφαρμόζει την πρακτική, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε νέες εμπειρίες που ανα-διαμορφώνουν την ταυτότητά του και εκφράζονται εκ νέου στην πρακτική του. Πρόκειται για μια δυναμική, εξελισσόμενη και συνεχή διαδικασία, κατά την οποία η ταυτότητα αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέσα από τη δράση και την πρακτική (Holland & Mazzoli, 2001). Η δυναμική, εξελισσόμενη και συνεχής αυτή διαδικασία διαφαίνεται στις ιστορίες των εκπαιδευτικών, στις οποίες επανέρχονται συχνά στο πώς η πρακτική τους στην ΠΕ άλλαξε από τα πρώτα χρόνια που ξεκίνησαν να εμπλέκονται συστηματικά και πώς οι νέες εμπειρίες τους έχουν οδηγήσει να επαναδιαπραγματευτούν την ταυτότητά

τους και την πρακτική τους. Οι Holland & Mazzoli (2001) έχουν υπογραμμίσει τη συμβολή εμπειριών και πρακτικής στην ανάπτυξη της ταυτότητας. Άλλες έρευνες (βλ. ενδ. Korthagen, 2004· Porter, Youngs, & Odden, 2001), που εστιάζουν στον εκπαιδευτικό με μια ολιστική προσέγγιση, σημειώνουν ότι στη διαδικασία νοηματοδότησης του εαυτού σημαντικό ρόλο παίζουν οι εμπειρίες και η πρακτική που εφαρμόζει. Ως τοπίο έκφρασης της πρακτικής, η τάξη φαίνεται να αποτελεί ένα κέντρο διαμόρφωσης της ταυτότητας όπου οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τον εαυτό τους και προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα σε παλιές εμπειρίες, προσωπικές ιδεολογίες, επιδιώξεις και επιλογές, σε όσα τους επιβάλλονται ως μέρος των καθηκόντων και του ρόλου τους, αλλά και σε όσα η ίδια η πρακτική τους τροφοδοτεί, μέσα από τις νέες εμπειρίες που βιώνουν, καθώς υλοποιούν τα προγράμματα ΠΕ με τους μαθητές τους. Μέσα στην τάξη, βλέπουμε να συνυφαίνονται οι τρεις πτυχές του τρίπτυχου *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική*.

- Μια δεύτερη διαπίστωση σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, συμπληρωματικά με το ευρύτερο εκπαιδευτικό τοπίο, λειτουργούν και στον μικρόκοσμο της ΠΕ, στον οποίο επίσης πρέπει να προσανατολιστούν και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους και την πρακτική τους (Hong, Cross Francis & Schutz, 2018). Μέσα από τις ιστορίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι στο πλαίσιο αυτού του μικρόκοσμου έχουν προσανατολιστεί σε συγκεκριμένες επιλογές ως προς την πρακτική τους στην ΠΕ, όπως για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Οι επιλογές αυτές, που συνδέονται με τη διαμόρφωση και ανα-διαμόρφωση της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών ΠΕ, φαίνεται ότι δεν έχουν λάβει χώρα ούτε εύκολα, ούτε γρήγορα (Hong, Cross Francis & Schutz, 2018). Πρόκειται για διαδικασία απαιτητική και δυναμική, κατά την οποία διαπραγματεύονται το *ποιοι είναι και πώς λειτουργούν*, καθώς βρίσκονται μπροστά σε αποφάσεις για το πώς θα είναι αποτελεσματικοί καθώς εφαρμόζουν νέες πρακτικές που αφορούν στην ΠΕ αλλά και μπροστά σε επιλογές που καλύπτουν δικές τους, εσωτερικές ανάγκες, για εξέλιξη και ανάπτυξη. Αυτό το είδος διαπραγμάτευσης, στο οποίο διαχρονικά εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, επαναφέρει τη συζήτηση γύρω από την ολιστική προσέγγιση της ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία η

ταυτότητα θεωρείται μια διαδικασία νοηματοδότησης του ατόμου σε σχέση με τον εαυτό του, αφορά σε πολυεπίπεδα πλαίσια, εξελίσσεται μη γραμμικά και είναι αλληλένδετη με διάφορες ψυχολογικές δομές και δυναμικές (Hong, Cross Francis & Schutz, 2018).

- Ένα άλλο σημείο στο οποίο θα σταθούμε, είναι το ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ιστορίες τους για την πρακτική τους, παρουσιάζονται οι ίδιοι μέσα σ' αυτές ως **δυναμικοί, αυτόνομοι και κριτικά σκεπτόμενοι παράγοντες** στη διαδικασία της μάθησης. Μιλούν για τις αποφάσεις και τις επιλογές τους, τις οποίες στοιχειοθετούν, εξηγούν τα κίνητρα και το σκεπτικό τους και φαίνεται ότι δεν λειτουργούν ως παθητικοί φορείς επιβεβλημένων καθηκόντων και πρακτικών. Αναζητούν προσεγγίσεις που βλέπουν ότι διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, είναι αποτελεσματικές αλλά εκφράζουν και απελευθερώνουν και τους ίδιους. Δρουν με αυτονομία στην κατεύθυνση αυτή, αλλά αυτή η ανάγκη τους δεν προσπερνά ή παραβλέπει τη δέσμευσή τους απέναντι στους στόχους που θέτουν. Η αίσθηση του ελέγχου πάνω στο μαθησιακό πλαίσιο έχει σημειωθεί ως βασική ανάγκη των εκπαιδευτικών (Ryan & Deci, 2000; Ryan, Huta, & Deci, 2008). Συνδέεται δε ιδιαίτερα με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς, όπως επισημαίνουν οι Beijaard, Meijer, and Verloop (2004), η διαμόρφωσή της αφορά σε μια ενεργητική και δυναμική στάση επιδίωξης των στόχων του και στην αίσθηση ότι έχει τον έλεγχο και μπορεί να πετύχει αυτούς τους στόχους, ακόμη και εάν χρειάζεται να κινηθεί πέρα από τα όσα απαιτεί ο ρόλος του ή του επιβάλλονται.



## 10.4. Αντήχηση τέταρτη

**Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους  
μέσα στη διαδρομή τους στην ΠΕ;  
Κοιτώντας πίσω και κοιτώντας μπροστά...**

Στην τέταρτη αντήχηση συζητάμε τις ιστορίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί μαζί μας, εστιάζοντας στο πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το τι έχουν καταφέρει μέσα σ' αυτή τη διαδρομή που έχουν διανύσει στην ΠΕ, αλλά και στο πώς βλέπουν τη συνέχεια, σκεπτόμενοι πάνω σε νέες ιστορίες και οραματιζόμενοι τον εαυτό τους στο μέλλον. Ο αφηγηματικός χώρος διερεύνησης που δημιουργήθηκε, έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στη βιωμένη εμπειρία τους, να κοιτάζουν πίσω στα όσα έχουν κάνει ως εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται συστηματικά με την ΠΕ και να σκεφτούν τη συνέχεια της διαδρομής. Μέσα από τις ιστορίες τους, μας ανοίγεται ένα παράθυρο για να δούμε πώς βλέπουν οι ίδιοι τον εαυτό τους και να εμβαθύνουμε στην αυτοεικόνα τους.

### 10.4.1. Κοιτώντας πίσω

Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, κοιτώντας πίσω, μίλησαν για τα όσα έχουν πετύχει μέχρι τώρα στη διαδρομή τους στην ΠΕ. Ένα σημείο το οποίο αναδεικνύουν, είναι ο μεγάλος βαθμός εμπλοκής τους, μιλώντας για το πόσα πολλά πράγματα αναγνωρίζουν ότι έχουν κάνει μέχρι σήμερα. Η Πηνελόπη, προσπαθώντας να θυμηθεί τα προγράμματα που έχει υλοποιήσει, εξηγεί: *«Είναι τόσα πολλά αυτά που έχουμε κάνει και κάποια στιγμή κι εγώ αρχίζω και τα χάνω»*. Αντίστοιχα, και ο Μάριος, μιλώντας για το πόσα προγράμματα υλοποιεί κάθε χρόνο, χαρακτηριστικά υπογραμμίζει *«...συγγνώμη για την έκφραση... έχουμε δώσει πόνο»*. Ο Αλέξανδρος, μιλώντας για τη γενικότερη διαδρομή του στην ΠΕ, σημειώνει *«Κάνω πάρα πολλά... Έχω κάνει πάρα πολλά»*. Ενώ και η Ζωή, μιλώντας και για την ευρύτερη δράση της πέρα από την υλοποίηση προγραμμάτων, λέει: *«Πολλές παρουσιάσεις... στο Δήμο... εκδηλώσεις... Παρουσίασα πάλι μια σειρά από δράσεις... Είναι πολλά...»*. Οι

εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα δραστήριοι, με μεγάλη και ευρεία δράση, η οποία αφορά όχι μόνο στην υλοποίηση προγραμμάτων με τους μαθητές τους στην τάξη, αλλά και στη γενικότερη δραστηριοποίησή τους στον χώρο της ΠΕ (συμμετοχή σε σεμινάρια, συλλόγους και σε διάφορες συνεργασίες).

## **A. Συναισθήματα**

Μέσα από την αναδρομή και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών γύρω από τα όσα έχουν κάνει όλα τα προηγούμενα χρόνια, αναδύονται και εκφράζονται συναισθήματα από την πλευρά τους, είτε συνολικά, για όλη τη διαδρομή τους με την ΠΕ, είτε με αφορμή συγκεκριμένα βιώματα κατά τη διάρκειά της. Ανάμεσα σε άλλα, **δύο είναι αυτά που βλέπουμε να εκφράζονται κυρίως: η περηφάνια και η ικανοποίηση.**

Η Πηνελόπη και η Ζωή χρησιμοποιούν τη λέξη ‘περήφανη’ για να περιγράψουν το πώς νιώθουν. Η Πηνελόπη λέει για όσα έχει κάνει: *«Για όλα τα προγράμματα είμαι περήφανη... Τα θεωρώ παιδιά μου αυτά τα προγράμματα. Έτσι τα νιώθω ότι είναι παιδιά μου. Όπως οι μαθητές μου, έτσι και τα προγράμματά μου»*. Η Ζωή, μιλώντας για το πρόγραμμα που ξεχωρίζει στην πορεία της, λέει: *«Ναι... ναι... νιώθω περήφανη γιατί σου είπα, είδα ότι έβλεπα ότι δεν υπήρχε αυτό ρε παιδί μου για την πρωτοβάθμια»*. Ο Αλέξανδρος και ο Μάριος δεν χρησιμοποιούν τη λέξη ‘περηφάνια’, όμως βλέπουμε σε αρκετά σημεία να αναδύεται ένα τέτοιο συναίσθημα. Για τον Αλέξανδρο, αυτό είχε εκφραστεί χαρακτηριστικά, όταν αναφερόταν στο περιστατικό με τον μαθητή του, που είχε βρει δουλειά ως ενήλικος αξιοποιώντας την ‘εμπειρία’ του από τα περιβαλλοντικά προγράμματα που είχε κάνει μαζί του στο Δημοτικό: *«Αυτό μ’ έκανε να νιώσω και δέκα πόντους πιο ψηλός»*. Και για τον Μάριο, το συναίσθημα αυτό είναι διάχυτο σε αρκετά σημεία, όπως για παράδειγμα όταν μιλάει για τα όσα κατάφερε να κάνει στο ιδιωτικό σχολείο που εργάστηκε: *«Αλλά τότε... ου... έκανα παπάδες εκεί... Τότε, πρόσεξε, έγραψα και θεατρικό με περιβαλλοντική... Τρία έκανα περιβαλλοντικής; Τρία έκανα. Τρεις παρεμβάσεις σε μια χρονιά»*.

Ένα άλλο συναίσθημα που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, και το οποίο συνδέεται με το πόσο περήφανοι νιώθουν, είναι αυτό της ικανοποίησης. Μέσα στη συνολική τους δράση, και ειδικότερα για τα προγράμματα που υλοποιούν με τους μαθητές τους,

εκφράζουν συναισθήματα ικανοποίησης, που συνδέονται με την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Η Πηνελόπη μιλάει για πληρότητα, ικανοποίηση και χαρά, ως ένα σύνολο συναισθημάτων που νιώθει για τα προγράμματα που έχει καταφέρει να φτάσει μέχρι το τέλος: *«Κοίταξε, νιώθω μια πληρότητα και ικανοποίηση ταυτόχρονα, γιατί ναι μεν τα ξεκινούσα, αλλά και τα ολοκλήρωνα. Εγώ χαιρόμουν, γιατί αυτά έφταναν στο τέλος και έκλεινε ο κύκλος τους. Και με ικανοποιούσε όλο αυτό»*. Κι ο Μάριος αποπνέει ένα αίσθημα ικανοποίησης, όταν λέει για τα προγράμματα που έχει υλοποιήσει: *«Όλα σχεδόν ήταν πετυχημένα»*. Το ίδιο ξεκάθαρα εκφράζεται και από τον Αλέξανδρο το συναίσθημα της ικανοποίησης που εισπράττει από τα προγράμματα που υλοποιεί: *«Αισθάνομαι ικανοποίηση. Για όλα τα προγράμματα. Κοίταξε να δεις, σε όλα τα προγράμματα οι μαθητές κινητοποιούνται με τον τρόπο που τα κάνουμε. Και αισθάνομαι... ικανοποιημένος. Ότι πάμε καλά»*.

Η Ζωή, αν και δεν αναφέρει τη λέξη ‘ικανοποίηση’, φαίνεται να έχει αναπτύξει αντίστοιχα συναισθήματα, τα οποία εκφράζει μέσω του ενθουσιασμού και της χαράς με τα οποία μιλάει, για τα όσα έχει καταφέρει στο πλαίσιο των προγραμμάτων που υλοποιεί. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της στο περιστατικό, όταν έφερε τον Υπεύθυνο του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης του ΟΗΕ στην τάξη της: *«...ορίστε εδώ είναι, ένας άνθρωπος του ΟΗΕ. Μεγάλη πρόκληση. ... Δεν ξέρω... Μου άρεσε που το προσπάθησα και το κατάφερα»*. Βλέπουμε ότι η ικανοποίηση, η χαρά και ο ενθουσιασμός συνδέονται με το γεγονός ότι ανταποκρίθηκε σε κάτι που αποτελεί για την ίδια πρόκληση, κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

## **B. Προκλήσεις**

Το τι βλέπουν όλα αυτά τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί ως πρόκληση στη διαδρομή τους είναι ένα άλλο στοιχείο που αναδεικνύεται, καθώς μπαίνουν σ’ αυτή τη διαδικασία αναστοχασμού και επιστροφής στα όσα έχουν κάνει στην ΠΕ.

Η Ζωή εκφράζει μια εικόνα σιγουριάς και αυτοπεποίθησης, καθώς σημειώνει ότι νιώθει ότι μπορεί και καταφέρνει να ανταποκριθεί, τόσο στην υλοποίηση προγραμμάτων, όσο και σε άλλες δράσεις στις οποίες εμπλέκεται: *«Ε, τώρα κοίτα τα υπόλοιπα... Τι...; Δεν είναι πρόκληση. Πράγματα που κάνουμε; Δράσεις; Δραστηριότητες; Όχι. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι... Τα κουμαντάρω μ’ έναν τρόπο βρε παιδί μου. Όχι μην ακουστώ τώρα υπερφίαλα... Αλλά δεν με δυσκολεύουνε»*. Η ίδια αναγνωρίζει ότι πρόκληση θεωρεί στη διαδρομή της πράγματα που δεν είναι

συνηθισμένα, που έχει τολμήσει και που κάποιος θα πίστευε ότι είναι αδύνατο να γίνουν, όπως η πρόσκληση και η παρουσία του Υπευθύνου του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης του ΟΗΕ στην τάξη της: *«Ας πούμε το ότι εμένα μου καρφώθηκε ότι θέλω να προσκαλέσω τον Υπεύθυνο του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης του ΟΗΕ να 'ρθει στην τάξη, ήταν μια πρόκληση για να το καταφέρω. Μου καρφώθηκε. Θα το κάνω αυτό».* Από την άλλη, έχοντας όλα αυτά τα χρόνια ακολουθήσει μοναχική διαδρομή, αναγνωρίζει ως μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις για την ίδια το να κινητοποιήσει τους συναδέλφους της σε συνεργασίες πάνω σε προγράμματα ΠΕ: *«Ένα πράγμα. ας πούμε που με ζορίζει πάντα, που είναι μια πρόκληση, είναι το να καταφέρω να γίνει κάτι και να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότεροι. Όχι από τα παιδιά, από τους συναδέλφους. Δηλαδή το να μπορέσω να βάλω σε ένα mood και το υπόλοιπο σχολείο, ή κάποιον κόσμο για κάνουμε όλοι μαζί κάτι. Αυτό είναι πάντα δύσκολο, με ιντριγκάρει... Μερικές φορές έχω τη δύναμη να το κάνω και άλλες δεν την έχω. Ενώ καλό θα ήταν να μπορούσα να την έχω πάντα, αλλά δεν την έχω πάντα τη δύναμη. Είναι πάντως μια πρόκληση αυτό να το καταφέρεις».*

Ο Αλέξανδρος μίλησε για την έννοια της πρόκλησης σε σχέση με τα όσα έχει κάνει στην ΠΕ, κάνοντας γέφυρα με τον ρόλο του, τη φιλοσοφία του και τις επιδιώξεις του ως εκπαιδευτικού γενικά: *«Κοίταξε, πρόκληση εγώ θεωρώ κάθε χρονιά που παίρνεις μια καινούρια τάξη. Πρόκληση είναι πώς θα προσπαθήσεις τον κάθε έναν από τους μαθητές που έχεις να πάει ένα βήμα παραπάνω... Δηλαδή, η πρόκληση είναι ο καθένας να ενεργοποιηθεί, να δραστηριοποιηθεί και να φτάσει μέχρι εκεί που μπορεί να φτάσει. Κι αν μπορεί και λίγο παραπάνω, ακόμη καλύτερα. Αυτή είναι η πρόκληση».* Για τον Αλέξανδρο, ο μαθητής είναι στο επίκεντρο και η πρόκληση είναι η ενεργοποίηση και η κινητοποίησή του σε μια πορεία συνεχούς εξέλιξης και βελτίωσης: *«Αυτό είναι η πρόκληση. Δεν μ' ενδιαφέρει καν, στο 'χω ξαναπεί... τα αποτελέσματα ενός περιβαλλοντικού προγράμματος δεν μ' ενδιαφέρουν πάρα πολύ. Μεταξύ μας... μ' ενδιαφέρει άλλο πράγμα... Πώς θα έχεις παιδιά χαρούμενα, πώς θα έχεις παιδιά δραστήρια, πώς θα έχεις παιδιά τα οποία ψάχνουν, πώς θα έχεις παιδιά τα οποία νιώθουν καλά μέσα στην τάξη, το πώς θα εκμεταλλευτούν τις δυνατότητές τους, τις ικανότητές τους. Να νιώσουν τι αξίζουν. Αυτό».*

Ο Μάριος φαίνεται ότι νοηματοδοτεί την έννοια της πρόκλησης μέσα στη διαδρομή του στην ΠΕ, αναφερόμενος στη γενικότερη προσπάθεια που έκανε, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στη φιλοσοφία και τις απαιτήσεις του ιδιωτικού σχολείου

που υπηρετούσε: *«Μ' έχει σε συνεχή εγρήγορση. Μ' έχει σε εγρήγορση. Μ' έχει αφυπνίσει. Δηλαδή, είμαι σε εγρήγορση, δεν κοιμάμαι. Αυτό είναι το πιο σημαντικό».*

Για την Πηνελόπη, η πρόκληση συνδέεται με την ανάγκη της να εξελιχθεί η ίδια ως εκπαιδευτικός και με το πώς επιδιώκει και τη δική της έκθεση, κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων: *«Αυτό είναι και το ζητούμενο κάθε φορά στα προγράμματα. Δε θέλω απλώς να καθοδηγώ ένα πρόγραμμα, θέλω να είμαι κι εγώ μέρος του προγράμματος... Θεωρώ ότι μ' έχει εξελίξει πάρα πολύ όλο αυτό. Γιατί δεν σου κρύβω ότι και ως άνθρωπος προσπαθείς και κάποιες δικές σου ανασφάλειες, φοβίες, δεν ξέρω τι... να τις ξεπεράσεις. Όταν, λοιπόν, εκτίθεται, όλα αυτά τα αντιμετωπίζεις».*

### **Γ. Δυσκολίες/ εμπόδια**

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στις συνομιλίες μας εκφράζουν μια στάση που αποπνέει σιγουριά και αυτοπεποίθηση για το πώς έχουν λειτουργήσει όλα αυτά τα χρόνια. Θεωρούν γενικά ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες ή εμπόδια στη διαδρομή τους, παρά το γεγονός ότι η ΠΕ είναι ένα πολυδιάστατο, γεμάτο προκλήσεις και απαιτητικό γνωστικό πεδίο. Αλλά κι όταν κάτι το αντιλαμβάνονται ως δυσκολία, επισημαίνουν ότι δεν τους έχει πτοήσει στη διαδρομή τους.

Η Πηνελόπη σημειώνει emphaticά ότι δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες στη διαδρομή της στην ΠΕ και αυτό το αποδίδει στην συνεργασία: *«Όχι. Δεν έχω αντιμετωπίσει, όσα χρόνια κάνω περιβαλλοντικά δεν έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες. Πάντα υπήρχε συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των δασκάλων και με τα παιδιά και με τους γονείς, όταν ζητούσα δηλαδή από τους γονείς κάποια πράγματα να με βοηθήσουν ποτέ δε μου είπε κάποιος γονιός ή αντέδρασε σε αυτό που ζητούσα να κάνουμε».* Αλλά σε σχέση και με την επεξεργασία πολύπλοκων και δύσκολων όρων και εννοιών που αφορά η ΠΕ, αισθάνεται ότι δεν έχει δυσκολευτεί: *«Επιλέγουμε κάποια προγράμματα που να είναι προσιτά στα παιδιά αυτά. Στην ηλικία τους».* Η Πηνελόπη εξήγησε ότι αυτό που την έχει βοηθήσει να μπορεί να ανταποκρίνεται στη διαδικασία αυτή, είναι η συνεχής ενασχόληση και η εμπειρία που έχει αποκτήσει, αλλά δεν ήταν αυτονόητο από το ξεκίνημά της: *«Μετά από δεκαπέντε χρόνια κάνοντας πια περιβαλλοντικά προγράμματα έχεις αποκτήσει και μια εμπειρία και ξέρεις πώς μπορείς να εξηγήσεις... Τις πρώτες χρονιές, όχι δεν ήταν αυτονόητο. Πήγαινα ψάχνοντας, έπαιρνα βιβλία, διάβαζα, προσπαθούσα κι εγώ να το κάνω να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά».*

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει και στα σεμινάρια στα οποία συμμετείχε και στο πώς τη βοήθησαν: *«Δείξαμε ό,τι κάναμε στο σχολείο μας και αντίστοιχα εισπράξαμε και εμείς πολλές ιδέες από συναδέλφους που δούλευαν σε άλλα σχολεία και όλο αυτό μας βοήθησε».*

Ο Μάριος δεν αναφέρει τη λέξη 'δυσκολία' καθώς μιλάει για τη διαδρομή του στην ΠΕ. Παρά τις απαιτήσεις σε πολλά επίπεδα, ο ίδιος αισθάνεται ότι ανταποκρίνεται, κάνοντας πολλά διαφορετικά πράγματα: *«Τα κάνω όλα. Και τάμπλετ χρησιμοποιώ και κάνουμε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και βιβλία διαβάζουμε... Όσο μπορούμε...».* Οι απαιτήσεις αυτές και η προσπάθεια που καταβάλλει για να ανταποκριθεί, είναι κάτι που φαίνεται ότι δεν τον πτοεί: *«Καμιά φορά βέβαια έρχεται και η κόπωση. Αλλά δεν πειράζει».*

Η Ζωή, αναφερόμενη στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, επαναφέρει το θέμα της επιδίωξης συνεργασιών από μέρους της και της προσπάθειάς της για εμπλοκή και άλλων εκπαιδευτικών σε δράσεις και προγράμματα: *«Δεν είναι απλό, το να έχεις να συνεννοηθείς και με τον υπόλοιπο κόσμο. Αυτά... αυτά είναι τα δύσκολα. Νομίζω η συνεννόηση με τους μεγάλους είναι η πιο δύσκολη και αυτό που με κουράζει και με ιντριγκάρει και μου δημιουργεί θέματα».* Η ίδια εξηγεί ότι έχει αναπτύξει μια στρατηγική στο πέρασμα του χρόνου, για να αντιμετωπίσει τη δυσκολία αυτή που αντιμετωπίζει στο θέμα των συνεργασιών: *«Η επαφή, η προσωπική είναι πολύ σημαντική τελικά. Τους πιάνω και τους συζητάω 'Ξέρεις σκέφτηκα αυτή τη δράση, τι λες πάμε να την κάνουμε; Θα 'χει ενδιαφέρον...' Αρχίζουν και βρίσκουν δυσκολίες συνήθως... Εγώ όμως έχω σκεφτεί πώς θα γίνει το πρακτικό το κομμάτι, οπότε λέω 'Θα το κάνουμε έτσι, το 'χω σκεφτεί... θα γίνει αυτό, θα γίνει εκείνο, μην αγχώνεσαι'. Συνήθως παίρνω και πράγματα πρακτικά στην πλάτη μου. Όχι συνήθως... σχεδόν πάντα. Όλα αυτά που πρέπει να γίνουνε, από τηλέφωνα, μέχρι συνεννοήσεις, μέχρι φύλλα εργασίας, μέχρι να πάρουμε πλαστικές σακούλες για τα σκουπίδια των παιδιών για μια δράση... Οπότε, είναι σχεδόν έτοιμο και απλά.... Στην ουσία δεν έχει κι ο άλλος να κάνει τίποτα, είναι να πει ένα ναι, να βάλει την καλή του τη διάθεση. Αυτό έχει μια δυσκολία».* Η Ζωή δείχνει όμως ότι οι δυσκολίες αυτές που περιγράφει δεν την έχουν επηρεάσει: *«Όχι... Συμβαίνει συχνά. Δεν πτοούμαι».*

Ο Αλέξανδρος αποπνέει σιγουριά και μεγάλη αυτοπεποίθηση για το πώς λειτουργεί στην ΠΕ. Δεν μιλάει για δυσκολίες και εμπόδια, και όταν αναστοχάζεται πάνω στο τι τον έχει βοηθήσει, αναφέρεται στην εμπειρία του στο αντικείμενο αυτό, τις γνώσεις που πήρε από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, τη συμμετοχή του

όλα αυτά τα χρόνια σε σχετικά επιμορφωτικά συνέδρια και, τελικά, τη δική του φλόγα για ανανέωση και εξέλιξη: «Δεν ξέρω τι με έχει βοηθήσει. Τι να σου πω... Είναι... Σίγουρα μ' έχει βοηθήσει η εμπειρία τόσων χρόνων που τρέχουμε τέτοια προγράμματα. Μ' έχει βοηθήσει σίγουρα το θεωρητικό πλαίσιο που έχω φτιάξει από το μεταπτυχιακό. Μ' έχει βοηθήσει σίγουρα το ότι... συμμετέχω σε συνέδρια που γίνονται εδώ πέρα και βλέπω ιδέες άλλων που είναι εξαιρετικές και προσπαθώ να τις αντιγράψω ή να τις εντάξω με όποιες... αλλαγές μέσα στη δική μου διδασκαλία. Με έχει βοηθήσει το ότι δεν κάθομαι ήσυχος και προσπαθώ να βάλω νέα πράγματα πάντα μέσα στη διδασκαλία μου με στόχο να ωφεληθούν οι μαθητές».

#### **10.4.2. Κοιτώντας μπροστά**

Στην τελευταία μας συνάντηση, διαβάσαμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς τις αφηγηματικές αναφορές που αφορούσαν τον καθέναν και την καθεμιά και συνομιλήσαμε πάνω στο ποια πορεία έχει ακολουθήσει η διαδρομή τους, από την τελευταία μας συνάντηση μέχρι σήμερα. Ακόμη, συνομιλήσαμε και για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους να εμπλέκεται σε νέες ιστορίες από εδώ και πέρα, σε σχέση με την ΠΕ.

Η Πηνελόπη έχει γίνει διευθύντρια σε ένα Δημοτικό σχολείο. Τη βρήκα ιδιαίτερα κουρασμένη και πιεσμένη από την απαιτητική καθημερινότητα που έχει να αντιμετωπίσει. Εργάζεται ατελείωτες ώρες στο σχολείο και η νέα πραγματικότητα που βιώνει, σε συνδυασμό με τη διαχείριση της πανδημίας στο σχολείο, την έχει εξουθενώσει.

Αναπολούσε τα χρόνια που ήταν στην τάξη και έκανε προγράμματα ΠΕ: «Πόσο πιο ωραία ήταν...». Καθώς διαβάζαμε την αφηγηματική της αναφορά αισθάνθηκα ότι σε πολλά σημεία γυρνούσε ξανά πίσω και με συγκίνηση θυμόταν τα όσα μου είχε περιγράψει ότι έκανε. Μιλήσαμε και για το μέλλον. Με αφορμή τη συνομιλία μας, η Πηνελόπη μου είπε ότι θέλει να ξανακάνει προγράμματα. Είτε σκέφτεται τον εαυτό της να ξαναγυρίζει στην τάξη και να ασχολείται συστηματικά με την ΠΕ, είτε, εάν τελικά παραμείνει στη θέση της διευθύντριας, να κάνει μόνο προγράμματα ΠΕ, αναλαμβάνοντας στις διδακτικές της ώρες την υλοποίηση εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Σκέφτεται ότι θέλει να συνεχίσει, με κάθε τρόπο και από όποια θέση, την πορεία και τη συστηματική της ενασχόληση με την ΠΕ στο σχολείο.

Ο Αλέξανδρος συνεχίζει τη διαδρομή του, χωρίς να έχουν αλλάξει πολλά πράγματα γι' αυτόν. Είναι στην τάξη και συνεχίζει να υλοποιεί προγράμματα ΠΕ με τον ίδιο ρυθμό και την ίδια διάθεση. Παρά το γεγονός ότι έχουν προκύψει ως νέα πραγματικότητα τα εργαστήρια δεξιοτήτων, ο ίδιος μου επεσήμανε ότι συνεχίζει να κάνει προγράμματα, ξεκλύβοντας τον χρόνο που χρειάζεται ανάμεσα στις διδακτικές ώρες των μαθημάτων. Όταν μιλήσαμε για το πώς βλέπει τον εαυτό του μελλοντικά, ο Αλέξανδρος μου είπε ότι δεν ξέρει πώς θέλει να συνεχίσει η πορεία αυτή. Για τον ίδιο ένα είναι σίγουρο, ότι δε θέλει να έρθει σε τέλμα, όπως μου τόνισε. Βλέπει μελλοντικές ιστορίες, στις οποίες θα συνεχίσει να εργάζεται συστηματικά με την ΠΕ. *«Θέλω να εργάζομαι όμορφα και δημιουργικά»*, μου είπε.

Για τη Ζωή, η συνέχεια αυτής της πορείας τη βρίσκει να παραμένει στην τάξη. Μου μίλησε όμως για την κούραση που νιώθει πολύ έντονα τελευταία και για το ότι η πορεία της είναι ακόμη πιο μοναχική τώρα. Οι απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας που βίωσε με την πανδημία, της στέρησαν τις δυνάμεις που είχε πιο παλιά: *«Δεν έχω την ενέργεια να πείσω τους συναδέλφους»*. Όταν η συζήτηση ήρθε στο πώς βλέπει τον εαυτό της να πορεύεται μελλοντικά στην ΠΕ, η Ζωή δεν ήξερε πού θα ήθελε να πάει αυτή η ιστορία. Είναι όμως μια ιστορία που προχωράει, όπως μου είπε. Ειδικά το θέμα που έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, οι 17 στόχοι για τη βιώσιμη ανάπτυξη, είναι γι' αυτήν μια ενδιαφέρουσα ιστορία, που συνεχίζει μέσα από διάφορες πρωτοβουλίες και μια ευρύτερη δράση που έχει αναπτύξει. Περιοδικά, εφημερίδες, διαδίκτυο... και συνεχίζει.

Ο Μάριος βίωσε πολλές αλλαγές στο διάστημα που πέρασε από την τελευταία μας συνομιλία. Έφυγε από την τάξη για λίγο και εργάστηκε σε μια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, ως διοικητικός υπάλληλος. Έπειτα, η πορεία του τον οδήγησε με απόσπαση σε ένα σχολείο στο εξωτερικό. Η ενασχόλησή του με την ΠΕ ήταν πάντα παρούσα σε ό,τι έκανε, μου είπε. Στο σχολείο του εξωτερικού, αν και βιώνει δύσκολη καθημερινότητα, επέλεξε να υλοποιήσει και πάλι προγράμματα με τα παιδιά. Στο μέλλον, ο Μάριος βλέπει την ενασχόληση με την ΠΕ ως αναπόσπαστο κομμάτι της διαδρομής του γιατί όπως μου τόνισε γι' αυτόν *«Η ΠΕ είναι πια τρόπος ζωής»*.



### 10.4.3. Διαπιστώσεις από την τέταρτη αντήχηση

Μέσα από την τελευταία αυτή αντήχηση, που εστιάζει στην αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών, όπως αναδείχθηκε από τον αναστοχασμό στη διαδρομή τους και στο πώς οραματίζονται τον εαυτό τους στο μέλλον, αναδύονται ορισμένες διαπιστώσεις γύρω από την ταυτότητά τους:

- Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούμε ότι παρουσιάζουν γενικά μια **θετική αυτοεικόνα**. Φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους να ανταποκρίνεται με επάρκεια και επιτυχία στις απαιτήσεις της ΠΕ. Παρά το γεγονός ότι μιλούν για ‘ρωγμές’, δεν στέκονται σε αυτές και δεν παρουσιάζουν μια ‘κατεστραμμένη’ εικόνα του εαυτού τους, όπως οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Zaradez, Shela-Sheffy & Tal (2020), όπου αποκαλύπτεται μια γενική αβεβαιότητα που αφορά στην εικόνα τους ως εκπαιδευτικών και στην ενασχόληση με την ΠΕ. Εδώ, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τα όσα κάνουν, ενώ εκφράζουν ταυτόχρονα την ικανοποίηση και τη χαρά τους για την πορεία τους και τα όσα έχουν καταφέρει.
- Η Hwang (2009) μιλάει για τη διαδρομή των εκπαιδευτικών ως έναν ‘αγώνα επιβίωσης’, για μια διαδρομή γεμάτη προβληματισμούς, θεσμικά εμπόδια και κενά. Εδώ, αντιθέτως, **οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν να στέκονται και να εστιάζουν στις δυσκολίες**. Στην έρευνα των Zaradez, Shela-Sheffy & Tal (2020), οι εκπαιδευτικοί μίλησαν επίσης για τα εμπόδια που συναντούν στη δουλειά τους με την ΠΕ, άλλοτε μειώνοντας τη σημασία τους και άλλοτε τονίζοντάς τα, για να υπογραμμίσουν με περηφάνια το ότι μπορούν και αντεπεξέρχονται σε αυτά. Εδώ, οι εκπαιδευτικοί είτε δεν αναγνωρίζουν εύκολα ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες, είτε ακόμη κι όταν χαρακτηρίζουν κάτι ως δυσκολία, σημειώνουν ότι δεν τους πτόησε και δεν υπήρξε εμπόδιο στη διαδρομή τους. Περισσότερο φαίνεται να ταυτίζονται με την έννοια της πρόκλησης και να μιλούν καταστασεις οι οποίες τους ιντριγκάρουν να τις αντιμετωπίσουν. Μέσα στις ιστορίες τους, όπως και στις δύο παραπάνω έρευνες, γίνονται φανεροί περιορισμοί στη δράση τους, αλλά εδώ δεν αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς κεντρική σημασία και δεν αναδεικνύονται σε κρίσιμη έννοια γι’ αυτούς.

- Ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε ότι θέλουν να παρουσιάζουν τους εαυτούς τους, φαίνεται ότι υποτάσσεται στην **εικόνα του δραστήριου, εργατικού και καλού** εκπαιδευτικού. Βέβαια, αυτή δεν φάνηκε να συνδέεται αποκλειστικά με την ενασχόλησή τους με την ΠΕ αλλά την επιθυμούν ως εκπαιδευτικοί γενικά. Αυτό είναι ένα σημείο που αναδείχθηκε από το γεγονός ότι, ακόμη και όταν η συνομιλία ήταν προσανατολισμένη σε θέματα ΠΕ, οι εκπαιδευτικοί συχνά μιλούσαν αναστοχαζόμενοι γενικά πάνω στην πορεία τους, τις πρακτικές τους ή και τις εμπειρίες τους. Όπως και στην έρευνα των Zaradez, Shela-Sheffy & Tal (2020), είχαν αυτή την τάση να γενικεύουν και διαφαινόταν ότι αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους γενικά.
- Κατά την ανάλυση της πορείας τους και στις ιστορίες που μοιράστηκαν, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ποικίλα συναισθήματα. Η τόσο ξεκάθαρη έκφραση συναισθημάτων, από τη μεριά τους, αναδεικνύει για άλλη μια φορά τις **αναπόδραστες συνδέσεις ανάμεσα στη σφαίρα του επαγγελματικού και τη σφαίρα του προσωπικού**, οι οποίες μας παραπέμπουν στην ιδέα που διατύπωσαν οι Day and Gu (2010) για τον ‘άνθρωπο μέσα στον επαγγελματία’. Όπως επισημαίνουν και οι Hong, Cross Francis & Schutz (2018), η διδασκαλία συνδέεται θεμελιωδώς με το συναίσθημα και ο τρόπος με τον οποίο οι εμπειρίες ενεργοποιούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζει το πώς βλέπουν τη διδασκαλία, πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και ποια πρακτική εφαρμόζουν. Οι συνδέσεις αυτές των επαγγελματικών και προσωπικών πτυχών τονίζονται και στην προσέγγιση του Zembylas (2010), οποίος σημειώνει ότι τα συναισθήματα δεν αφορούν μόνο σε ένα κομμάτι αυστηρά προσωπικό, αλλά ενεργοποιούνται από κοινωνικές εμπειρίες, όπως εδώ είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία και το πώς την έχουν οργανώσει και υλοποιήσει.
- Η **σύνδεση του συναισθήματος με τη γνώση και την αντίληψη του εαυτού** έχει επισημανθεί στην έρευνα για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Zembylas, 2010). Η επιθυμία δε για αναγνώριση έχει χαρακτηριστεί ως ‘καθοριστική στιγμή’ στην κατασκευή της ταυτότητάς τους (Zembylas, 2010). Εδώ, βλέπουμε ότι τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την διαδρομή τους στην ΠΕ,

συναισθήματα περηφάνιας και ικανοποίησης για τα όσα έχουν πετύχει, συνδέονται με αμφίδρομη σχέση με την αυτοαντίληψή τους και την έκφραση μιας θετικής αυτοεικόνας. Η ενασχόλησή τους με την ΠΕ αποτελεί ένα σημείο της διαδρομής τους που έχει συμβάλει σημαντικά στη θετική αναγνώρισή τους. Η περηφάνια ήταν ένα συναίσθημα που είχε αναδειχθεί και από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα των Zaradez, Shela-Sheffy & Tal (2020), ειδικότερα σε σχέση με τα εμπόδια που συναντούν και με το πώς καταφέρνουν να τα ξεπερνούν. Οι εκπαιδευτικοί στην παραπάνω έρευνα, όμως, σημειώνεται ότι αρνούνταν τον ενθουσιασμό ή την αφοσίωση που πιθανά αναμενόταν από αυτούς. Αντίθετα, εδώ, οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν στις συνομιλίες μας, μαζί με τα συναισθήματα περηφάνιας και ικανοποίησης, και συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού για τα όσα κάνουν, ως εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ. Βλέπουμε ότι, όπως επισημαίνει ο Zembylas (2003), εύστοχα είχε τοποθετηθεί παλαιότερα ο Osborn (1996), σημειώνοντας ότι συναισθήματα, όπως της χαράς, της περηφάνιας και της ικανοποίησης, ανάμεσα σε άλλα, θα συνεχίσουν να παίζουν σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες στο μέλλον.

- Το γεγονός ότι στην τελευταία μας συνομιλία οι εκπαιδευτικοί κοιτώντας μπροστά **εξέφρασαν την επιθυμία να έχει συνέχεια γι' αυτούς η ιστορία τους με την ΠΕ**, δείχνει ότι η πορεία και η ενασχόλησή τους με το αντικείμενο αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια 'ιστορία συναισθήματος' (Zemplylas, 2010) στη ζωή τους. Στην έρευνα των Zaradez, Shela-Sheffy & Tal (2020), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν είχαν την πρόθεση να επενδύσουν περαιτέρω στο αντικείμενο και να το αγκαλιάσουν στην πρακτική τους, αφού αντιλαμβάνονταν την ενασχόληση αυτή ως εμπόδιο. Εδώ οι εκπαιδευτικοί, έχοντας εκφράσει όλα αυτά τα θετικά συναισθήματα για την μέχρι τώρα πορεία τους και έχοντας διαμορφώσει μια θετική αυτοεικόνα, μιλούν για μελλοντικές ιστορίες, που θέλουν την ΠΕ ως μέρος της ζωής τους.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν μέσα στο υποστηρικτικό και προκλητικό χώρο της αφηγηματικής διερεύνησης, μέσα σε μια διαδικασία αναστοχασμού και σύνθεσης ιστοριών για τον εαυτό τους και για τη διδασκαλία και τη μάθηση γενικά, αλλά και στο πλαίσιο της ΠΕ. Μέσα

στη διαδικασία αυτή, βλέπουμε ότι, όπως επισημαίνουν και οι Ritchie & Wilson (2000), αρχίζουν να συνθέτουν αφηγήματα ταυτότητας και πρακτικής. Μέσα σ' αυτά, τα οποία γυρνούν πίσω στο παρελθόν, χαράζουν και νέα αφηγήματα ταυτότητας και πρακτικής, ανοίγοντας παράθυρα στο μέλλον και ανασυνθέτοντας τον εαυτό τους, ως άτομο και ως εκπαιδευτικό, σε μια πορεία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

## **11. ΕΠΙΣΤΡΕΦΟΝΤΑΣ ΣΤΙΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ**

## 11.1. Επιστροφή στις αιτιολογήσεις

Μέσα από το αυτοβιογραφικό κομμάτι στην εκκίνηση της έρευνας, τις αφηγηματικές αφετηρίες, τοποθέτησα τον εαυτό μου στη διερεύνηση, διατύπωσα την ερευνητική απορία και οριοθέτησα τις αιτιολογήσεις της. Τώρα, καθώς βρισκόμαστε στο σημείο της εξόδου από το πεδίο, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό σηματοδοτεί μια νέα αρχή και στόχος είναι να προσφέρουμε μια προοπτική αναστοχασμού πάνω στις ιστορίες της εμπειρίας των τεσσάρων εκπαιδευτικών. Οι ιστορίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από μια διαδικασία βαθιά σχεσιακή και ηθική, στον ασφαλή χώρο της αφηγηματικής διερεύνησης, που χτίστηκε από κοινού ανάμεσα στην ερευνήτρια, τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, αποκτούν μια δυναμική αλλαγής και μετασχηματισμού καθώς εμπλεκόμαστε σε αυτό που ο D. Morris ονομάζει *‘το σκέπτεσθαι με τις ιστορίες’* (Morris, 2002, σελ. 197, όπως παρατίθεται από Clandinin, 2016, σελ. 31):

*«...αυτή η ιστορία δουλεύει πάνω σου τώρα. Τη σκέφτεσαι συνεχώς. Αυτή η ιστορία σε αλλάζει τώρα. Θέλει να σε κάνει να ζεις σωστά. Αυτή η ιστορία σε κάνει να θες να αντικαταστήσεις τον εαυτό σου»*

Η μετασχηματιστική προοπτική δεν είναι αυτονόητη. Για να δούμε μπροστά, πρέπει να ξαναγυρίσουμε πίσω. Έχοντας πια βιώσει την εμπειρία της Αφηγηματικής Διερεύνησης της Εμπειρίας, επιστρέφουμε τώρα στις αιτιολογήσεις που, μαζί με την ερευνητική απορία, οδήγησαν και κατεύθυναν την έρευνα, και επανερχόμαστε για να επανεξετάσουμε τις δύο απλές, αλλά βαθιά ουσιαστικές ερωτήσεις *«Και λοιπόν;»* και *«Ποιος νοιάζεται;»*, μέσα από τις οποίες θα αναδειχθεί η συμβολή της διερεύνησης αυτής.

### 11.1.1. Αιτιολόγηση προσωπικής εμπλοκής

Επιλέγοντας να εμπλακώ στην Αφηγηματική Διερεύνησης της Εμπειρίας, μπήκα στη διαδικασία να δουλέψω πάνω σε εμπειρίες που συνδέονταν με ευάλωτες πτυχές μου και να δω τη μαθησιακή προοπτική που μπορεί να αναδυθεί. Μέσα από αυτή την ερευνητική διαδικασία και τις ιστορίες που μοιράστηκαν μαζί μου στον κοινό χώρο

της διερεύνησης οι εκπαιδευτικοί, μου ανοίχτηκαν νέοι ορίζοντες ως άτομο, ως ερευνήτρια και ως εκπαιδευτικός που ασχολείται συστηματικά με την ΠΕ.

Οι τέσσερις αυτοί άνθρωποι μπήκαν στη δική μου μεταφορική παρέλαση, περπάτησαν και περπατούν ακόμη μαζί μου και υπήρξαν σημαντικές επιρροές στη δική μου ταυτότητα. Οι *ιστορίες με τις οποίες ζουν* οι εκπαιδευτικοί, με προσκάλεσαν να μπω σε ένα μονοπάτι προσωπικού αναστοχασμού. Βρέθηκα πολλές φορές να γυρνώ πίσω και να σκέφτομαι πάνω στη δική μου πορεία και διαδρομή, ως άτομο και ως εκπαιδευτικός, αλλά και ως εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ΠΕ. Βρέθηκα επίσης πολλές φορές στη θέση να πηγαίνω μπροστά και να σκέφτομαι πάνω σε μελλοντικές δικές μου ιστορίες, με αφορμή τις *ιστορίες με τις οποίες ζουν* οι εκπαιδευτικοί αυτοί. Η διερεύνηση με έβαλε σε μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού, στην οποία δεν είχα ποτέ πριν την ευκαιρία να μπω.

Ως ερευνήτρια, κολύμπησα σε βαθιά νερά, εφαρμόζοντας μια μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας που δεν έχει εφαρμοστεί ξανά στο πεδίο της ΠΕ, αλλά και γενικότερα στην Ελλάδα. Καθώς δεν υπήρχαν συγκεκριμένα βήματα να ακολουθήσω, ήταν απαραίτητο να ανοίγω η ίδια το δρόμο για να περπατήσω. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτέλεσε η ανάγκη να συντεθεί ένα κείμενο το οποίο θα συστήνει τη μεθοδολογία αυτή στην ελληνική επιστημονική κοινότητα, καταγράφοντας την ιστορική της διαδρομή, αναλύοντας τις οντολογικές και επιστημολογικές της βάσεις και περιγράφοντας τις μεθοδολογικές πτυχές της. Η πρόκληση αυτή έγινε μεγαλύτερη, εξαιτίας της ανάγκης να προταθούν κατάλληλοι όροι στα ελληνικά, οι οποίοι να αποδίδουν τα ιδιαίτερα νοήματα που δημιούργησαν οι εμπνευστές της μεθοδολογίας αυτής.

Όσον αφορά στην ίδια τη διαδικασία της διερεύνησης, βίωσα μια εμπειρία έρευνας, η οποία επαναδιαπραγματεύεται τον ρόλο της ερευνήτριας και την μετατρέπει σε σχεσιακή. Αυτό σημαίνει ότι την απελευθερώνει από κάθε μορφής εξουσία και τοποθετεί τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες σε ισότιμη βάση πλάι της, ως συνεργάτιδες και συνεργάτες, επιδιώκοντας το χτίσιμο σχέσης μαζί τους ως εκ των ων ουκ άνευ στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας. Το μεγάλο, για 'μένα, μεθοδολογικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μεθοδολογία αυτή, όπως τη βίωσα, έγκειται στο γεγονός ότι έθετε ως προϋπόθεση της διερεύνησης το χτίσιμο ενός κοινού αφηγηματικού χώρου, με ήθελε ως ερευνήτρια να διατηρώ μέσα σ' αυτό τον χώρο ένα ρόλο προβοκατόρικο (Payne & Riddell, 1999), όπου μέσω της συνομιλίας επιχειρούσα να φέρω στην επιφάνεια και να αναδείξω εμπειρίες, ιστορίες, σκέψεις,

συναίσθημα κάθε εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα όμως, ως ερευνήτρια, είχα πάντα στο μυαλό μου και τις ηθικές ευθύνες που έθεταν στο επίκεντρο το σεβασμό και την φροντίδα απέναντι στις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες. Η σχεσιακή ηθική, που βρίσκεται στον πυρήνα της ΑΔΕ (Clandinin, Caine & Lessard, 2018) και τονίζει τη σημασία της ηθικής κατά τη διαδικασία ανάπτυξης σχέσεων με τους ανθρώπους, τις ιστορίες και τις ζωές (Clandinin & Connelly, 2000), με προσκάλεσε να δω την έρευνα ως μια βαθιά ηθική πράξη.

Από την άλλη πλευρά, ως εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ΠΕ, μπήκα μέσω της διερεύνησης αυτής σε μια ακόμη σημαντική και ουσιαστική διαδρομή μάθησης. Γνώρισα σε βάθος άλλες και άλλους εκπαιδευτικούς, που ασχολούνται συστηματικά με τον χώρο αυτό, και ήρθα σε επαφή με τη φιλοσοφία τους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Προβληματίστηκα πάνω στην ιδεολογία και τις απόψεις τους και άρχισα να σκέφτομαι πάνω σε νέες ιδέες που μπορώ να εντάξω στην πρακτική μου. Γνώρισα επίσης τους «ανθρώπους μέσα στις και στους επαγγελματίες» (Day and Gu, 2010) και συνειδητοποίησα ότι είναι σημαντικό να αποδεχτώ πρώτα εγώ κι έπειτα να απαιτώ να αποδεχτούν και για 'μένα, ότι είμαι κι εγώ ένας «άνθρωπος μέσα στην επαγγελματία» και ότι η επαγγελματική μου ιδιότητα δεν μπορεί και δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή, ως ξεχωριστή πτυχή που δεν επηρεάζει και δεν επηρεάζεται από την προσωπική μου ζωή.

Αντιλήφθηκα, ακόμη, μέσα από τη συνομιλία, ότι εμπόδια και προκλήσεις υπάρχουν, και πάντα θα υπάρχουν, άλλοτε κοινά για όλους κι άλλοτε με διαφορετική μορφή για τον καθένα. Είδα, τέλος, πόσο γόνιμες και ουσιαστικές μπορεί να είναι για τις εκπαιδευτικούς οι διαδικασίες αναστοχασμού και πόσο η εμπλοκή σ' αυτές καλλιεργεί βαθιά αίσθηση των δυνατοτήτων που έχουν μέσα από τη συνειδητοποίηση και ερμηνεία της ταυτότητάς τους. Κρατώ και μένω στο πόσο ενδυναμώθηκα, ως εκπαιδευτικός κι εγώ, από τη στάση των εκπαιδευτικών αυτών και τη θετική αυτοεικόνα που έχουν διαμορφώσει και μου εξέφρασαν. Αυτό με έκανε να δω με μεγαλύτερη αισιοδοξία το ποιες είναι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται με την ΠΕ και πώς μπορεί να διαμορφώσουν το μέλλον της ΠΕ στα σχολεία.



### 11.1.2. Αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας

Μπορεί τελικά η έρευνα αυτή να φέρει αλλαγές στην πράξη; Γυρνώντας πίσω στην αιτιολόγηση πρακτικής χρησιμότητας, μπορούμε να πούμε ότι δυνητικά η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας μπορεί να φέρει αλλαγές και να προτείνει πρακτικές εφαρμογές, σε δύο άξονες: αφενός στην πρακτική στην έρευνα, αφετέρου στις σχεδιαζόμενες και εφαρμοζόμενες πρακτικές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην ΠΕ, αλλά και πέρα από αυτήν.

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, μπορούμε να πούμε ότι η εφαρμογή της Αφηγηματικής ατής Διερεύνησης της Εμπειρίας δημιούργησε έναν «οδικό χάρτη» σχετικά με μια μεθοδολογία που δεν έχει εφαρμοστεί ξανά στην Ελλάδα. Αυτός μπορεί να αξιοποιηθεί για τον προσανατολισμό νέων ερευνητριών, οι οποίες εστιάζουν στη διερεύνηση θεμάτων σχετικών με το τρίπτυχο *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική* στο πεδίο της ΠΕ, αλλά και πέρα από αυτό. Η αναλυτική περιγραφή της ιστορικής της διαδρομής, των οντολογικών και επιστημολογικών της βάσεων, των μεθοδολογικών πτυχών της, αλλά και η μετάφραση της ορολογίας της, καθιστούν τη μεθοδολογία αυτή πιο οικεία και προσβάσιμη στην ελληνική ερευνητική κοινότητα.

Ένα ακόμη σημείο συμβολής της έρευνας αυτής σχετίζεται με τη λεπτομερή και εμπειριστατωμένη καταγραφή της διαδρομής που ακολουθήθηκε. Είναι συχνό φαινόμενο, σε δημοσιευμένες έρευνες ποιοτικής μεθοδολογίας γενικά, αλλά και αφηγηματικών προσεγγίσεων ειδικότερα, να υπάρχει ασάφεια, είτε ως προς τα δεδομένα και τον τρόπο που παρουσιάζονται, είτε ως προς τα βήματα ανάλυσής τους, είτε ως προς τη συμβολή τους (Pratt, 2009), κάτι που διαπίστωσα κι εγώ κατά τη διαδικασία βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποίησα στο πλαίσιο της έρευνας. Η λεπτομερής καταγραφή, λοιπόν, αποτελεί σκόπιμη επιλογή, όχι με την προοπτική να λειτουργήσει ως λίστα προκαθορισμένων βημάτων, γιατί κάτι τέτοιο θα ερχόταν σε αντίθεση με την επιστημολογία της ΑΔΕ και θα ήταν περιοριστικό και φορμαλιστικό, αλλά με την προοπτική να λειτουργήσει για τις δυνητικές ερευνήτριες ως ένα παράθυρο που ανοίγει νέες προοπτικές και δίνει ιδέες για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Η καταγραφή αυτή, σε σχέση με τη μεθοδολογική διαδρομή που ακολουθήθηκε, αποτελεί ακόμη και μια καλή πρακτική στην κατεύθυνση της ανάδειξης της εγκυρότητας της έρευνας, αφού λειτουργεί ως κριτήριο αξιοπιστίας και υπευθυνότητας, από τη μεριά της ερευνήτριας.

Ειδικότερα, σε σχέση με την πρακτική στην έρευνα, η διερεύνηση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει ότι η σε βάθος προσέγγιση που φέρνει η ΑΔΕ, μπορεί να αποκαλύψει μεγάλο πλούτο και να ρίξει φως σε θέματα εμπειρίας, ταυτότητας και πρακτικής εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τις έρευνες επισκόπησης, που αξιοποιούν ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο φαίνεται να είναι αρκετά περιοριστικό υπεραπλουστεύοντας τη σκέψη του εκπαιδευτικού (Hart & Nolan, 1999· Symons, 2008), οι επαναλαμβανόμενες συνομιλίες σε έναν κοινό και ασφαλή αφηγηματικό χώρο στο πλαίσιο της ΑΔΕ, μπορούν να αναδείξουν λεπτές συνδέσεις και βαθύτερες οπτικές, αποτυπώνοντας την πολυπλοκότητα της εμπειρίας και της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και αναδεικνύοντας στοιχεία της πρακτικής τους σε όλο της το εύρος.

Όσον αφορά στον δεύτερο άξονα, που σχετίζεται με τις σχεδιαζόμενες και εφαρμοζόμενες πρακτικές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ, αλλά και πέρα από αυτήν, θεωρώ ότι η έρευνα αυτή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε μια γόνιμη συζήτηση με τις παρακάτω επισημάνσεις. Μέσα από τα αφηγήματά τους, είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί μάς προσφέρουν, όπως επισημαίνουν και οι Altan & Lane (2018), έναν πλούτο δεδομένων, που μπορεί να συμβάλει σε έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Η αποκάλυψη των αντιλήψεων, των ιδεολογιών και γενικά της φιλοσοφίας γύρω από το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός, γύρω από το γιατί επιλέγουν να εμπλέκονται με το πεδίο της ΠΕ ή τι είδους πρακτική εφαρμόζουν, και ιδιαίτερα ο στοχασμός σ' αυτά μπορεί να παίξει κεντρικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτή (Davis & Phelps, 2006).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να διατηρεί ρόλο αρκετά περιοριστικό, τεχνοκρατικό και εργαλειώδες (Stevenson, 2007· Hart, 2010), σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για να πάρουν τη θέση τους μέσα σε ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από τη σχιζοφρενική αντίφαση (Watson, 2009), να πρέπει να φέρει αλλαγές, αλλά και να αναπαράγει τη δεδομένη κοινωνική κατάσταση. Εάν θέλουμε ο χώρος της εκπαίδευσης, αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, να μετατραπεί σε έναν χώρο που θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να ενδιαφέρονται για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, εστιάζοντας στην αυτογνωσία και την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, θα πρέπει να δούμε ως το κλειδί που θα φέρει ρεύμα αλλαγής και μετασχηματισμού, τη στροφή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το τι έχουν να πουν στα αφηγήματά τους (Hart, 2010).

Έτσι, ένα δεύτερο σημείο που αναδεικνύεται από την έρευνα αυτή, αφορά στην αξιοποίηση στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφηγηματικών διαδικασιών αναστοχασμού, όπως αυτός που είδαμε να βιώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Η διαδικασία αναστοχασμού των εκπαιδευτικών στην εμπειρία τους και η συνειδητοποίηση της ταυτότητας και της πρακτικής τους, φέρει μεγάλη δυναμική και μπορεί τους να ενδυναμώσει, μέσα από την καλλιέργεια της αίσθησης της αυτογνωσίας και της δυνατότητας μετασχηματισμού τους, όπως και της πρακτικής τους, αλλά τελικά και του ίδιου του πλαισίου (Beauchamp & Thomas, 2009). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αφήγησης και αναστοχασμού, όπως σημειώνει ο Τσάφος (2021), μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή λειτουργώντας μετασχηματιστικά όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για την εκπαίδευση γενικά. Κι αυτό γιατί οι 'στοχαζόμενοι' εκπαιδευτικοί δεν θα δρουν μόνο στη βάση της υποκειμενικότητάς τους, αλλά προσβλέποντας στο να διαμορφώσουν και να αλλάξουν τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό κόσμο.

Οι Davis, Sumara & Luce-Kapler (2013) έχουν κι αυτοί επισημάνει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή και ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών, αλλά και του πλαισίου, δεν είναι πιθανό να συμβούν, εάν δεν επιδιώξουμε η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να ενσωματώσει ως κεντρική πρακτική τον κριτικό αναστοχασμό. Αλλά και οι Schaefer & Clandinin (2011) σημειώνουν ότι μέσα από τις εμπειρικές έρευνές τους, έχει διαφανεί η ανάγκη για τη δημιουργία χώρων που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διερευνούν οι ίδιοι την προσωπική τους πρακτική γνώση, ανασύροντας τις ιστορίες με τις οποίες ζουν, έτσι ώστε να στηριχθούν ως εκπαιδευτικοί. Οι διαδικασίες αναστοχασμού πάνω στα αφηγήματά τους, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται πάνω στην εμπειρία, την ταυτότητα και την πρακτική τους, τους μετατρέπουν σε κριτικούς παράγοντες, σε μια προσωπική διαδρομή μάθησης (Samaras & Freese, 2006), επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.

Μεταφέροντας τη συζήτηση αυτή ειδικότερα στο πεδίο της ΠΕ, έχουμε πάντα στο μυαλό τη διαπίστωση ότι, ενώ αυτό κουβαλά έναν χειραφετιστικό και κοινωνικοκριτικό χαρακτήρα, εντούτοις, η λογική που έχει επικρατήσει για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πεδίο αυτό, στηρίζεται κατά βάση σε μια αντίληψη εργαλειακή. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όμως, δεν μπορεί να προγραμματιστεί, ειδικά μέσα από μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που στηρίζονται στην αντίληψη αυτή (Φρυδάκη, 2015). Η έρευνα που υλοποιήσαμε,

μας επαναφέρει στα όσα έχει επισημάνει ο Payne (2001), σχετικά με την μετασχηματιστική δυνατότητα και την προοπτική της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στο να αναδεικνύεται πρώτα το *είναι* του εκπαιδευόμενου και έπειτα στο να ορίζονται τα διάφορα *πρέπει*.

Έτσι, μία ακόμη πρόταση που διατυπώνω, υπογραμμίζει την ανάγκη να χτιστούν γέφυρες ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και την πρακτική στην εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο της ΠΕ. Το όραμα που θέτει ο Στόχος 4, ο οποίος μιλά για την εξασφάλιση «*ποιοτικής εκπαίδευσης*» και «*ικανών και με προσόντα εκπαιδευτικών*», μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα, με διττό τρόπο: αφενός μέσω της διεύρυνσης και εμβάθυνσης της κατανόησης που μπορεί να προσφέρει η έρευνα για την ταυτότητα και την πρακτική των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, αφετέρου μέσω της γόνιμης συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές διαδικασίες αναστοχαστικού χαρακτήρα, που θα τους ενδυναμώσουν και θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες και να υλοποιήσουν με ουσιαστικό τρόπο πρακτικές προς την κατεύθυνση της αειφορίας (Hart, 2010· Daskolia & Kynigos, 2012· Foley, Archambault & Warren 2015).

Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική έρευνα και οι πολιτικές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΠΕ πρέπει να είναι σε ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας, λειτουργώντας συμπληρωματικά και υποστηρίζοντας η μία πλευρά το έργο της άλλης. Σ' αυτό το πλαίσιο συνεργασίας, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αφηγηματικές ερευνητικές διαδικασίες δεν αποδίδει μόνο ως μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, προσφέροντας ένα πεδίο καλύτερης κατανόησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών (Clandinin, 2016), και μέσω αυτής της διδασκαλίας και της μάθησης στην ΠΕ (Hart, 2010), αλλά μπορεί να υποστηρίξει και μια νέα μορφή επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με κέντρο τους ίδιους, ως «*αναστοχαζόμενους επαγγελματίες και συνερευνητές*» (Φρυδάκη, 2015, σελ. 376). Τέλος, η ανάδειξη της φωνής των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας φέρει κι ένα ξεκάθαρο «*πολιτικό πρόσημο*» (Τσάφος, 2021, σελ. 360). Κι αυτό, γιατί υπογραμμίζει τη σημασία να τοποθετούνται σε ισότιμη βάση, καθώς εμπλέκονται σε συνεργατικές ερευνητικές διαδικασίες, όπου θα επιδιώκεται να ακούγονται οι ιστορίες τους και θα τους δίνεται φωνή να εξηγήσουν τους εαυτούς τους (Hart, 2010). Απαντά, δηλαδή, η προοπτική αυτή στο «*αίτημα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή*» (Φρυδάκη, 2015, σελ. 376).

### 11.1.3. Αιτιολόγηση κοινωνικής συμβολής

Στην τρίτη πτυχή των αιτιολογήσεων, επανέρχομαι για να εξετάσω το πώς η έρευνα αυτή συμβάλλει στον ευρύτερο θεωρητικό επιστημονικό διάλογο και με ποιον τρόπο μπορεί να ενημερώσει τις εφαρμοζόμενες πολιτικές. Θεωρώ, λοιπόν, ότι η ΑΔΕ αιτιολογείται ως προς την κοινωνική της συμβολή, σε δύο επίπεδα: πρώτον, επαναφέρει στη συζήτηση την ανάγκη για μεθοδολογικό και θεματικό άνοιγμα του πεδίου της ΠΕ, ερχόμενη και η ίδια να καλύψει ένα τέτοιο κενό, και δεύτερον, σε εννοιολογικό επίπεδο, εμπλουτίζει τη θεωρητική συζήτηση κατανόησης και ερμηνείας της ταυτότητας των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ.

Όσον αφορά στο πρώτο επίπεδο, η έρευνα απαντά στην διατυπωμένη ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '90 ανάγκη και επανερχόμενη πρόταση ανάγκη για το διπλό, θεματικό και μεθοδολογικό, άνοιγμα του πεδίου της ΠΕ. Η θεματική της εστίαση στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ μέσα από τη διερεύνηση της εμπειρίας τους και η σύνδεση με την πρακτική που εφαρμόζουν, έρχεται για να συμβάλει στην κατανόηση του *ποιοι είμαστε, τι γνωρίζουμε και πώς το γνωρίσαμε* στην ΠΕ (Scott, 2009), επιδιώκοντας να ακουστούν οι φωνές και οι ιστορίες όσων εμπλέκονται με το πεδίο αυτό, για να μιλήσουν για την ταυτότητα και τις εμπειρίες τους (Gough, 1999). Η μεθοδολογική της προσέγγιση, από την άλλη, συμβάλλει στο άνοιγμα του πεδίου της ΠΕ σε νέους, καινοτόμους ή/και *μη συνηθισμένους* τρόπους έρευνας (Hart & Nolan, 1999 · Gough, 1999), η οποία υπογραμμίζεται διαχρονικά στον χώρο της ΠΕ (Scott, 2009· Stevenson, 2011· Ardoin, Clark & Kesley, 2013)

Ταυτόχρονα, η έρευνα αυτή αποτελεί αφορμή και προσκαλεί και σε μια ακόμη συζήτηση, που αφορά στη σημασία οντολογικής και μεθοδολογικής ισορροπίας στο ερευνητικό πεδίο της ΠΕ (Hart, 2006). Ο Hart σημειώνει ότι για ένα πεδίο σαν την ΠΕ,, θα ήταν αντιφατικό να μην αναζητά και να μην επιλέγει ερευνητικές προσεγγίσεις που, όπως οραματίζονται οι Denzin & Lincoln (2000), θα πηγαίνουν ακόμη πιο πέρα και από αυτό που συνήθως φέρνουν οι ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Σημειώνει έτσι την ανάγκη έρευνας, που θα παίρνει τη μορφή συνεργασίας και θα έχει ερευνήτριες και συμμετέχουσες να λειτουργούν συμπληρωματικά, μέσα από διαδικασίες που θα χαρακτηρίζονται για το ήθος, τον σεβασμό και την υπευθυνότητα. Στην ίδια κατεύθυνση, και η Gough (2006)

υποστηρίζει ότι κριτικά ερμηνευτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν συμμετοχικές μεθόδους φαίνεται ότι μπορούν να φέρουν απαντήσεις σε ερωτήματα, που σχετίζονται με το τι μπορεί τελικά μετράει ως έρευνα στην ΠΕ.

Η εφαρμογή της ΑΔΕ στο πεδίο της ΠΕ θεωρώ ότι μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση της επιδίωξης για οντολογική και μεθοδολογική ισορροπία, αφού διεκδικεί και υπερασπίζεται μια οπτική στην έρευνα, που μπορεί να κουμπώσει με τον κοινωνικοκριτικό χαρακτήρα του πεδίου. Μια οπτική, σύμφωνα με την οποία οι ερευνήτριες δεν λειτουργούν ως οι ειδικοί που προσεγγίζουν τις συμμετέχουσες σαν μια πηγή, από την οποία επιδιώκουν μόνο να αντλήσουν δεδομένα, αλλά ερευνήτριες και συμμετέχουσες συνεργάζονται ισότιμα, σε μια βαθιά ηθική διαδικασία, με κεντρικό άξονα το χτίσιμο σχέσης και τον κριτικό αναστοχασμό, και η οποία μπορεί δυνητικά να ωφελήσει και να οδηγήσει στην ανάπτυξη και την εξέλιξη και των δύο πλευρών. Έτσι, με αφορμή την έρευνα αυτή, η συζήτηση ανοίγει για να συμπεριλάβει και τη σημασία οι ερευνήτριες του πεδίου της ΠΕ να δουν την έρευνα με φρέσκια οπτική, ως μια ηθική πράξη, κατά την οποία εμπλέκονται συνειδητά και σκόπιμα με τις συμμετέχουσες.

Σε δεύτερο επίπεδο, η έρευνα αυτή αιτιολογείται ως προς την κοινωνική της συμβολή σε σχέση με τα όσα αναδεικνύει, αναφορικά με την κατανόηση και ερμηνεία της ταυτότητας εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ. Μέσα από αυτήν, προέκυψαν οι παρακάτω βασικές διαπιστώσεις, οι οποίες, όπως διαφάνηκε στη συζήτηση που προηγήθηκε, είτε επιβεβαιώνουν σημεία που έχουν ήδη αναδειχθεί ερευνητικά και υποστηριχθεί βιβλιογραφικά, είτε τα εμπλουτίζουν με νέες πτυχές και ιδέες, είτε έρχονται για φωτίσουν διαφορετικές εκδοχές, όπως αυτές προέκυψαν από τις τέσσερις ιστορίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

- Τα αφηγήματα των εκπαιδευτικών μάς προσκαλούν να δούμε την ταυτότητα μέσα από μια αφηγηματική οπτική, ως *ενσώματη σύνθεση των ιστοριών με τις οποίες ζουν* (Clandinin & Huber, 2005). Οι εκπαιδευτικοί κουβαλούν, καθώς προχωρούν στη ζωή τους, μια σειρά ιστοριών, με τις οποίες εξηγούν *ποιοι ήταν, ποιοι είναι και στοχάζονται πάνω στο ποιοι μπορούν να γίνουν*. Οι ιστορίες αυτές συνδέονται με τοπία του παρελθόντος και του παρόντος, τόσο προσωπικά, όσο και επαγγελματικά, και αποτυπώνονται στην πρακτική που εφαρμόζουν .

- Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή, παρά ως μέρος του τρίπτυχου *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική*. Η εμπειρία διαμορφώνει την ταυτότητα και εκφράζεται στην πρακτική. Αντίστοιχα, καθώς εφαρμόζει την πρακτική, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε νέες εμπειρίες που αναδιαμορφώνουν την ταυτότητά του και εκφράζονται εκ νέου στην πρακτική του. Πρόκειται για μια δυναμική, εξελισσόμενη και συνεχή διαδικασία.
- Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι μονοδιάστατη, πάγια και καθορισμένη. Δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης σκέψης ή δράσης, ούτε και μπορεί απλοϊκά να θεωρηθεί ως πορεία ευθεία και άμεση (Burns & Bell, 2011) αλλά είναι ένα δόμημα δυναμικό (Φρυδάκη, 2015) ιδιαίτερα πλούσιο και πολύπλοκο, γιατί αναπτύσσεται και παράγεται σε ένα πολυσχιδές δίκτυο σχέσεων, εμπειριών και πρακτικής (Wenger, 1998).
- Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ δεν μπορεί να ιδωθεί παρά ως συνάρτηση της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών γενικά, και η ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικών δεν μπορεί να ιδωθεί παρά σε συνάρτηση με την ταυτότητά τους ως άτομα. Άρα, η προσέγγιση και ερμηνεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται αντιληπτή με ολιστικό τρόπο. Η σφαίρα του προσωπικού και του επαγγελματικού είναι αλληλένδετες και είναι απαραίτητο να έχει κανείς συνδυαστική οπτική για όλες αυτές τις διαστάσεις, για να κατανοήσει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Lipka & Brintaupth, 1999· Ritchie & Wilson, 2000 · Hwang, 2009· Bukor, 2015).
- Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και είναι διαρκώς εξελισσόμενη (Beijaard, Meijir & Verloop, 2004· Φρυδάκη, 2015). Δεν αφορά σε μια αchronική σταθερά του *είμαι* αλλά σε μια διαρκή διαδικασία του *γίνομαι* (Kwan & Lopez-Real, 2010· Arvaja, 2016· Hanna et al., 2019). Η αλλαγή διακρίνεται ως βασικό στοιχείο της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και εξ αυτού προκύπτει ότι η ταυτότητα είναι ένα δυναμικό φαινόμενο, ένα δόμημα που χτίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του εκπαιδευτικού .
- Η έννοια της σχέσης είναι κεντρική για την ταυτότητα και καθοριστική για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν το ποιοι είναι και

πώς τοποθετούν τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους (Michener & Delamater, 1999· Tsui, 2007· Korte, 2007).

- Το συναίσθημα και ο τρόπος με τον οποίο οι εμπειρίες ενεργοποιούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τη διδασκαλία, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί και την πρακτική που εφαρμόζουν (Day and Gu, 2010· Zembylas, 2010· Hong, Cross Francis & Schutz, 2018).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού της ΠΕ δεν περιορίζεται, ούτε αφορά αποκλειστικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ούτε και σε όσα αφορούν στην επιλογή του να ασχολείται συστηματικά με την ΠΕ, αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσωπική του ιστορία ζωής και τη βιωμένη εμπειρία του. Ακόμη, αναδεικνύουν το γεγονός ότι η ταυτότητα χαρακτηρίζεται από τη δυναμική φύση της και εξελίσσεται με το πέρασμα του χρόνου. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να τεθεί ως προτεραιότητα και να αναγνωριστεί ως βάση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών διαδικασιών η δημιουργία ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς, να αναστοχάζονται πάνω στην εμπειρία, την ταυτότητα και την πρακτική τους. Έτσι, θα υποστηρίζονται σε μια διαδρομή προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Bukor, 2015) και δεν θα εγκλωβίζονται σε περιοριστικές κατηγοριοποιήσεις που τους αποδίδονται, σε σχέση με τον ρόλο τους γενικότερα (Arvaia, 2016), αλλά και ειδικότερα ως εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ. Θα βρίσκονται σε μια προσωπική *«ανοιχτή και εξελικτική πορεία διαπραγμάτευσης και ενδυνάμωσης του εαυτού τους»* (Φρυδάκη, 2015, σελ. 378), η οποία θα είναι το *«ένανσμα αυτοπροσδιορισμού και μετασχηματισμού»* (Τσάφος, 2021, σελ. 361).

Καθώς εμβαθύνουμε στις μικρές, προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευτικών και μετατοπίζεται η έμφαση από τα μεγάλα αφηγήματα της εκπαιδευτικής θεωρίας, διαπιστώνουμε ότι το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη μπορεί να γεφυρωθεί, όταν οι εκπαιδευτικοί μεταπηδήσουν από την άγνοια, την αδιαφορία και τη συνήθεια σε ένα γόνιμο και κριτικό αναστοχασμό (Carr, 1983· Hart, 2010). Γιατί τότε θα είναι *«πρόθυμοι να (ανα)γνωρίζουν, να διεκδικούν και να αλλάζουν»* (Τσάφος, 2021, σελ.361).



## 11.2. Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Γυρνώντας πίσω στην ιστορία της διερεύνησης αυτής, βλέπουμε ότι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε δεν εξελίχθηκε χωρίς περιορισμούς και δυσκολίες. Οι περιορισμοί και οι δυσκολίες της αφορούν σε μια σειρά από ζητήματα, που είναι σημαντικό να αναδειχθούν, ώστε να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε. Η ΑΔΕ αυτή είναι μια ακολουθία από ερευνητικές επιλογές, στις οποίες αναπόφευκτα οδηγήθηκα, δεδομένων των συνθηκών και του πλαισίου, οι οποίες όμως αναγνωρίζω ότι μπορεί να δρουν περιοριστικά και είναι απαραίτητο να αναφερθούν.

Κατ' αρχάς, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες που επιλέξαμε να αποτελούν το δείγμα της έρευνας, είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότητας ΠΕ70, που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ. Η επιλογή αυτή υπήρξε συνειδητή και σκόπιμη. Αντιμετωπίζοντάς την όμως ως περιορισμό, καταγράφω στις προτάσεις μελλοντικών ερευνών την προοπτική να αποτελέσουν ομάδες ενδιαφέροντος μελλοντικών διερευνήσεων και άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες συνδέονται με την ΠΕ.

Ένας επίσης περιορισμός σε σχέση με το δείγμα, αφορά στο φύλο. Η διάσταση αυτή δεν ορίστηκε ως κριτήριο στην επιλογή του δείγματος, ούτε και εξετάστηκε στο πλαίσιο της διερεύνησης της ταυτότητας. Θεωρώ ότι θα άνοιγε ένα πλούσιο μεν, αλλά και ιδιαίτερα πολύπλοκο διάλογο, σε σχέση με το όλο θέμα. Αναγνωρίζοντας, όμως, ότι αυτό αποτελεί περιορισμό, προτείνω να αποτελέσει ένα πιθανό θέμα εστίασης μελλοντικών διερευνήσεων, σε σχέση με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ.

Πέρα από τους παραπάνω περιορισμούς, θεωρώ εξίσου σημαντικό να αναφερθώ και στις δυσκολίες που σε πολλά σημεία αντιμετώπισα και οι οποίες επηρέασαν, πολλές φορές καθοριστικά, τη διεξαγωγή της έρευνας. Μια πρώτη σημαντική δυσκολία αφορά στην ίδια την έρευνα, καθώς η εφαρμογή μιας μεθοδολογίας που δεν είχε ξανά εφαρμοστεί στην Ελλάδα και ειδικότερα στον χώρο της ΠΕ συνδυαστικά με την εστίαση σε ένα θέμα που δεν έχει επαρκώς μελετηθεί (εμπειρία, ταυτότητα, πρακτική), και ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται για την πολυπλοκότητα και την ασάφειά του, δημιούργησε αυξημένες δυσκολίες, σε σχέση με το σχεδιασμό και τις ερευνητικές επιλογές. Ιδιαίτερες δυσκολίες έφερε το γεγονός ότι δεν υπήρχε

προηγούμενη αντίστοιχη μεθοδολογικά έρευνα, για να αξιοποιηθεί ως βάση στην οποία να χτίσω τη δική μου έρευνα. Επίσης, η συγγραφή ενός κεφαλαίου το οποίο θα συστήνει, μέσα από αναλυτική περιγραφή, την ιδιαίτερη αυτή μεθοδολογία έρευνας στην ελληνική επιστημονική κοινότητα και η απόδοση στα ελληνικά των όρων που τη συνοδεύουν, υπήρξαν χρονοβόρα διαδικασία, που έφερε καθυστερήσεις στην ροή εξέλιξης της διερεύνησης.

Σημαντικές καθυστερήσεις όμως προέκυψαν και από άλλους παράγοντες. Το γεγονός, για παράδειγμα, ότι διαμένω μόνιμα σε άλλη πόλη από τον τόπο κατοικίας των τεσσάρων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, υπήρξε παράγοντας που έφερνε συχνά δυσκολίες και καθυστερήσεις στο χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής των συνομιλιών. Ένας επιπλέον αστάθμητος παράγοντας που επηρέασε τη διεξαγωγή της έρευνας, υπήρξε η πανδημία του COVID-19, η οποία ξέσπασε ενώ η διερεύνηση ήταν ήδη σε εξέλιξη. Η πανδημία έφερε δυσκολίες και αναβολές στις διά ζώσης συναντήσεις. Μάλιστα, με δύο από τους συμμετέχοντες, αποφασίσαμε από κοινού να πραγματοποιήσουμε μία συνομιλία εξ αποστάσεως, μέσω τηλεδιάσκεψης, και αναγνωρίζω ότι αυτό πιθανά να ήταν αιτία να χαθεί ένα κομμάτι της πιο γνήσιας και αυθεντικής επικοινωνίας που είχαμε αναπτύξει κατά τις διά ζώσεις συναντήσεις μας.

Η ΑΔΕ απαιτεί μακράς διάρκειας εμπλοκή και είναι φυσικό τόσο οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες, όσο και η ερευνήτρια να βιώνουν αλλαγές σε επαγγελματικό ή προσωπικό επίπεδο, που μπορεί να επηρεάσουν τη διεξαγωγή της διερεύνησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ο ένας συμμετέχων, ενόσω η διερεύνηση ήταν σε εξέλιξη, αποσπάστηκε σε σχολείο του εξωτερικού. Αυτό υπήρξε αιτία να καθυστερήσει χρονικά η τελευταία συνάντηση, με την οποία έκλεινε η συνεργασία με τον συμμετέχοντα και σήμαινε την έξοδο από το πεδίο της διερεύνησης. Γι' αυτό και 'απαιτούσε' δια ζώσης υλοποίηση.

Ένα σημείο στο οποίο θα ήθελα και πρέπει να σταθούμε, σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ξεκινά από τη δική μου περίπτωση ως ερευνήτρια, αλλά έχει ευρύτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Ως εκπαιδευτικός εργαζόμενη με πλήρες ωράριο εργασίας και μητέρα ενός μικρού παιδιού με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, αντιμετώπισα σημαντικές δυσκολίες και συχνά ο γόνιμος διαθέσιμος χρόνος ήταν ελάχιστος για να μπορώ να αφοσιωθώ ουσιαστικά στους σκοπούς της έρευνας. Η συνεχής υπερπροσπάθεια για την ανταπόκριση στις ανάγκες όλων αυτών των ρόλων ταυτόχρονα, εξαντλεί ψυχικά τη γυναίκα ερευνήτρια και στερεί από την ερευνητική διαδικασία, καθώς δεν

επιτρέπει την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων της. Η ψυχική αυτή εξάντληση δε, προκαλεί συναισθηματικές μεταπτώσεις καθώς και ψυχολογικές και σωματικές πιέσεις, που την αποτρέπουν από το να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις εργασιακές και επιστημονικές της υποχρεώσεις ενώ αφήνουν και ένα μόνιμο αίσθημα ότι δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στην ανατροφή του παιδιού της. Θεωρώ, λοιπόν, και υπογραμμίζω emphaticά, ότι η δυνατότητα οι εργαζόμενες μητέρες εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν εκπαιδευτική άδεια για την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής πρέπει να είναι αδιαπραγμάτευτη.

### **11.3. Ποιότητα, αξία και αξιοπιστία της έρευνας**

Για την εξασφάλιση της ποιότητας, της αξίας και της αξιοπιστίας της έρευνας, στηρίχθηκα στα παρακάτω κριτήρια που προτείνονται από τους Connelly & Clandinin (2000) για την αξιολόγηση των ΑΔΕ και εφάρμοσα τις ακόλουθες στρατηγικές:

#### ***Αυθεντικότητα***

Για να διασφαλίσω το κριτήριο της αυθεντικότητας, χρησιμοποίησα τη στρατηγική της αναλυτικής περιγραφής του πλαισίου της έρευνας έτσι ώστε η δυνητική αναγνώστρια να γνωρίζει όλες τις παραμέτρους και όλα τα στοιχεία που διαμόρφωσαν το πεδίο της διερεύνησης.

#### ***Διαφάνεια***

Για το κριτήριο της διαφάνειας, χρησιμοποίησα τη στρατηγική της αναλυτικής περιγραφής του σχεδιασμού και της μεθοδολογικής πορείας που ακολούθησα κατά τη διαδικασία της διερεύνησης.

#### ***Επάρκεια***

Το κριτήριο της επάρκειας διασφαλίστηκε μέσα από την επιλογή να συλλέξω μια ποικιλία κειμένων πεδίου, καθένα από τα οποία με βοήθησε να φωτίσω διαφορετικές πτυχές της εμπειρίας των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων, αλλά και να

αξιολογήσω το πώς βίωσαν την εμπειρία της ίδιας της διερεύνησης στην οποία ενεπλάκησαν.

### ***Επεξηγηματικότητα***

Η επεξηγηματικότητα επέλεξα να εξασφαλιστεί μέσα από τη διεξοδική διαδικασία ανάλυσης και συζήτησης των αποτελεσμάτων. Η στρατηγική της ανάλυσης εφαρμόστηκε σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο έγινε η επεξεργασία των *κειμένων πεδίου*, ο εντοπισμός των αφηγηματικών νημάτων και η σύνθεση των αφηγηματικών αναφορών. Σε δεύτερο επίπεδο, η επεξεργασία αφορούσε το συσχετισμό των αφηγηματικών αναφορών μεταξύ τους και την αναζήτηση πιθανών αντηχήσεων που ακούγονται οριζόντια. Την επεξηγηματικότητα υπηρετεί και η σε βάθος συζήτηση των αποτελεσμάτων, όπου έγινε η σύνδεση με την μεγάλη εικόνα του θεωρητικού επιστημονικού διαλόγου.

### ***Αξιοπιστία***

Η διασφάλιση του κριτηρίου αξιοπιστίας ήταν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της διερεύνησης, όπως επιβάλλει η μεθοδολογία που εφαρμόσαμε, καθώς τα κείμενα των αφηγηματικών αναφορών που προέκυψαν κατά τη διερεύνηση ήταν μια *συν-θεση* και μια *συν-δημιουργία* με τους συμμετέχοντες. Βασικό μέρος της διαδικασίας ήταν να επιστρέψουν τα κείμενα αυτά στις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες για να τα ελέγξουν και, αφού κάνουν παρατηρήσεις και σχόλια, τα οποία η ερευνήτρια έλαβε υπόψη και διόρθωσε, να δώσουν οι ίδιοι την τελική συναίνεση για το περιεχόμενό τους.

Προχωρώντας όμως και σε δεύτερο επίπεδο αξιολόγησης της έρευνας, χρησιμοποίησα τα δώδεκα ορόσημα που προτείνουν οι Clandinin & Caine (2012) ως τρόπο αναστοχασμού πάνω στα βασικά σημεία που θα πρέπει να διακρίνονται στη διερεύνηση:

- *Ηθικές ευθύνες*
- *Εν τω μέσω*
- *Διαπραγμάτευση των σχέσεων*
- *Αφηγηματικές αφετηρίες*
- *Διαπραγμάτευση της εισόδου στο πεδίο*

- *Μεταβαίνοντας από το πεδίο στα κείμενα πεδίου*
- *Μεταβαίνοντας από τα κείμενα πεδίου στα ενδιάμεσα και στα τελικά κείμενα*
- *Αναπαριστώντας τα αφηγήματα εμπειρίας με τρόπο που να αποτυπώνουν τη χρονικότητα, την κοινωνικότητα και τον τόπο*
- *Σχεσιακή κοινότητα απόκρισης*
- *Αιτιολογήσεις: προσωπικής εμπλοκής, πρακτικής χρησιμότητας και κοινωνικής συμβολής*
- *Με σεβασμό και λαμβάνοντας υπόψη τα πολλαπλά κοινά*
- *Δέσμευση στην κατανόηση της ζωής των ανθρώπων στο πλαίσιο διαρκούς αλλαγής και εξέλιξης*

Τα ορόσημα αυτά αντανakλούν τις οντολογικές και μεθοδολογικές πτυχές της ΑΔΕ και ο τρόπος με τον οποίο αυτά έχουν αποτυπωθεί στην παρούσα διερεύνηση εξυφαίνεται συνολικά στο σώμα της διατριβής.

#### **11.4. Σκεπτόμενη πάνω σε μελλοντικές ερευνητικές ιστορίες**

Καθώς κάνω τα πρώτα βήματα έξω από το πεδίο της διερεύνησης, η ΑΔΕ αυτή με προσκαλεί και με προκαλεί να σκεφτώ πάνω σε μελλοντικές ιστορίες έρευνας. Πρακτικό και θεωρητικό ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί σε βάθος η εμπειρία, η ταυτότητα και η πρακτική με συμμετέχουσες και συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που προέρχονται από άλλες ομάδες που δραστηριοποιούνται στον χώρο της ΠΕ. Η έρευνα που υλοποίησα εστιάζει σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (ΠΕ70) που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ. Αντίστοιχη έρευνα θα πρότεινα να υλοποιηθεί με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, έτσι ώστε να εμπλακούν σε αναστοχαστικές αφηγηματικές διαδικασίες, για να εξεταστεί το πώς το τρίπτυχο *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική* αποτυπώνεται στις δικές τους ιστορίες. Οι νηπιαγωγοί (ΠΕ60) και οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, αποτελούν κι αυτοί πιθανές ομάδες ενδιαφέροντος. Μια

ιδιαίτερη ομάδα εστίασης θα μπορούσαν να είναι και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ως Υπεύθυνοι ή μέλη παιδαγωγικών ομάδων των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η εστίαση σε άτομα που υπηρετούν σε θέσεις ευθύνης στο πεδίο της ΠΕ, όπως οι Υπεύθυνοι ΠΕ των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και οι Συντονιστές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Τέλος, μια ακόμη ομάδα ενδιαφέροντος θεωρώ ότι αποτελούν και οι καθηγητές που υπηρετούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και διδάσκουν το αντικείμενο της ΠΕ. Έξω από τον χώρο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ομάδες ενδιαφέροντος θα μπορούσαν να αποτελούν άτομα που ασχολούνται με μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης, σε δομές που εμπλέκονται με την ΠΕ, όπως για παράδειγμα Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις ή Περιβαλλοντικά Κέντρα.

Το φύλο δεν επέλεξα να οριστεί ως κριτήριο στην επιλογή των συμμετεχόντων στη έρευνα αυτή κι έτσι η ανάλυσή δεν εστιάζει στη συνδυαστική εξέταση θεμάτων ταυτότητας και φύλου. Θεωρώ ότι θα είχε θεωρητικό ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί διερεύνηση που, όχι μόνο θα λαμβάνει υπόψη, αλλά και θα εστιάζει στη διάσταση του φύλου, σε σχέση με το τρίπτυχο *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική*. Λαμβάνοντας υπόψη δε το γεγονός ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει μπει και στη συζήτηση γύρω από θέματα φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού που αφορούν τη ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα στην εκπαίδευση (βλ. ενδ. Jenlink, 2019), φαίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και η προοπτική διερεύνησης που θα συνδέει την ταυτότητα με θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών, με εστίαση στη σημασία της καλλιέργειας μιας κριτικής παιδαγωγικής της ταυτότητας (*critical pedagogy of identity*).

Η έννοια της αλλαγής αναδείχθηκε στην έρευνα αυτή ως κεντρική, σε σχέση με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ακριβώς, λοιπόν, επειδή η ταυτότητα αναδείχθηκε ως δόμημα φύσει δυναμικό, το οποίο διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, θεωρώ ότι θα είχε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον οι ίδιες συμμετέχουσες και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να εμπλακούν σε νέες συνομιλίες μαζί μου, ή με κάποια άλλη ερευνήτρια, σε επόμενη χρονική στιγμή και να αναζητηθούν νέα στοιχεία για την εξέλιξη της ταυτότητάς τους, μέσα από τις νέες εμπειρίες τους και πώς αυτές αποτυπώνονται στην πρακτική τους. Πώς δηλαδή εξελίσσονται στον χρόνο οι *ιστορίες με τις οποίες ζουν*.

Το γεγονός ότι μία από τις συμμετέχουσες συνεχίζει την πορεία της ως διευθύντρια Δημοτικού σχολείου, μου κινεί το ενδιαφέρον να σκεφτώ για μια ακόμη ιστορία έρευνας, που θα μπορούσε να αφορά στην συνέχεια των συνομιλιών, με συμμετέχουσες και συμμετέχοντες που μεταπηδούν σε θέσεις ευθύνης, ώστε να εξεταστούν οι πιθανές αλλαγές στην ταυτότητα και την πρακτική τους, μέσα από τη διερεύνηση των νέων εμπειριών και των ιστοριών με τις οποίες ζουν από τη θέση αυτή, και να διερευνηθεί εάν και με ποιον τρόπο συνεχίζουν οι ιστορίες αυτές να συνδέονται με την ΠΕ.

Γενικά, θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθεί ερευνητικό ενδιαφέρον και να συνεχιστεί η εστίαση σε θέματα που στρέφονται γύρω από το τρίπτυχο *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική* των εκπαιδευτικών που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ, εντός και εκτός Ελλάδος. Ενισχύω τη θέση των Hong, Cross Francis & Schutz (2018) για την ανάγκη και τη σημασία σε βάθος και συνεχιζόμενης έρευνας για να αποκαλυφθούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης και εξέλιξης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο πέρασμα του χρόνου και στα διαφορετικά προσωπικά και επαγγελματικά τοπία που δραστηριοποιούνται. Στην κατεύθυνση αυτή, προτάσσω την ΑΔΕ ως κατάλληλη, οντολογικά και επιστημολογικά, μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας για ζητήματα που στρέφονται γύρω από το τρίπτυχο *εμπειρία-ταυτότητα-πρακτική*, μέσα και έξω από το πεδίο της ΠΕ.

Η επιλογή μου όμως για τη συγκεκριμένη μεθοδολογία δεν σημαίνει ότι αμφισβητώ ή απορρίπτω άλλους τρόπους οντολογικής σύλληψης και επιστημολογικής διερεύνησης της εμπειρίας, της ταυτότητας και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, είτε αυτοί προέρχονται από το ποιοτικό, είτε από το ποσοτικό παράδειγμα, και τη συμβολή που μπορεί να έχουν. Μάλιστα, όπως επισημαίνουν οι Choy (2014) και Queiros, Faria & Almeida (2017), συμπληρωματικές και μεικτές προσεγγίσεις που αξιοποιούν και συνδυάζουν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα για τη διερεύνηση του ίδιου θέματος, θα μπορούσαν πιθανώς να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, που θα συμβάλλει αποκαλύπτοντας πτυχές που εκτείνονται σε βάθος και σε εύρος.

Μια ακόμη ερευνητική ιστορία που προτείνω, αφορά στη συνεργασία φορέων έρευνας και φορέων σχεδιασμού της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΠΕ, με στόχο την ανάπτυξη κοινών ερευνητικών-επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στα προγράμματα αυτά, δημιουργώντας ασφαλείς αφηγηματικούς χώρους, οι εκπαιδευτικοί (φοιτήτριες ή εν ενεργεία) θα εμπλέκονται με τις

ερευνήτριες σε επαναλαμβανόμενες συνομιλίες, κατά τις οποίες θα μπορούν να μοιράζονται τις ιστορίες τους και να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στην εμπειρία, την ταυτότητα και την πρακτική τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, μπορεί να αντλείται πλούσιο υλικό, με το οποίο θα ενημερώνεται ο θεωρητικός επιστημονικός διάλογος και ταυτόχρονα να ενδυναμώνονται οι εκπαιδευτικοί, κατανοώντας τον εαυτό τους ως άτομα, ως εκπαιδευτικοί και ως εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ΠΕ, μέσα από μια γόνιμη διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Bukor, 2015).



## Επίλογος

### *ή αρχή μιας νέας διαδρομής αλλαγής;*

Εφαρμόζοντας για πρώτη φορά την ΑΔΕ, βρισκόμαστε στην αρχή μιας διαδρομής ως ερευνήτριες για να μάθουμε πώς να ερευνούμε *αφηγηματικά* και *σχεσιακά*. Δηλαδή, πώς να ερευνούμε μέσα από μια διαδικασία που έχει τη δύναμη να φέρει κοντά άγνωστους μέχρι τότε ανθρώπους και να τους εμπλέξει σε συνομιλίες με σημασία και νόημα και για τις δύο πλευρές (Hart, 1996). Οι ιστορίες που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί, φέρουν μεγάλη δυναμική και μπορεί να κατευθύνουν, ή ακόμη και να αλλάξουν τις ζωές μας (Noddings, 1991· Hart, 1996). Όσο θα επιλέγουμε να διερευνούμε αφηγηματικά την εμπειρία και θα προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε την ταυτότητα και την πρακτική, επιδιώκοντας να χτίζεται εξελικτικά μια σχέση ανάμεσα στις ερευνήτριες και τις συμμετέχουσες, τόσο θα μαθαίνουμε περισσότερα για τις δυνατότητες που μας προσφέρουν οι αφηγηματικές και συμμετοχικές μορφές έρευνας.

Η έξοδος από το πεδίο συνδέεται με την προοπτική της αλλαγής και του μετασχηματισμού μέσα από τις ιστορίες (Clandinin & Huber, 2002). Η μετασχηματιστική αυτή προοπτική δεν είναι αυτονόητη. Στην ΑΔΕ, προκύπτει μέσα από μια διαδικασία βαθιά σχεσιακή και ηθική, που λαμβάνει χώρα σε ασφαλείς αφηγηματικούς τόπους, που χτίζονται από κοινού ερευνήτρια και συμμετέχουσες (Clandinin, 2016). Θα μπορούσε χαρακτηριστεί ως *φροντίδα*, με την έννοια ότι εκφράζει την έγνοια, το ενδιαφέρον αλλά και την έμπρακτη εκδήλωσή τους.

Η ΑΔΕ είναι μια έκφραση φροντίδας:

- από την ερευνήτρια προς τον εαυτό της, που τον θέτει στο κέντρο της διερεύνησης, πλάι στις συμμετέχουσες, σκύβει να δει την ίδια την εμπειρία του και ποια είναι τελικά σαν άνθρωπος και σαν ερευνήτρια και έχει το θάρρος να δημιουργεί κείμενα που αντηχούν τη φωνή της και φέρουν την υπογραφή της
- από την ερευνήτρια προς τις συμμετέχουσες που ισότιμα ζητά τη συνεργασία τους, εκτιμά τον πλούτο της εμπειρίας τους, τις προσκαλεί σε έναν γόνιμο αναστοχασμό, σέβεται τη φωνή τους και την προβάλλει, και

- από την ερευνήτρια προς τις δυνητικές αναγνώστριες, που τις κάνει κοινωνούς μιας σημαντικής εμπειρίας διερεύνησης και μάθησης και επιδιώκει να ανοίξει γι' αυτές παράθυρα σε άλλους κόσμους εμπειρίας που θα πλουτίσουν τις δικές τους προοπτικές. Όχι με βάση το *ήμουν* και το *είμαι*, αλλά μέσα από τις ιστορίες οι προοπτικές τους θα μετασχηματιστούν, καθώς στοχάζονται πάνω στο *γίνομαι*.

Η αίσθηση της φροντίδας είναι διάχυτη στην ΑΔΕ και δεν αφήνει καμία εμπλεκόμενη να βγει από το πεδίο χωρίς να έχει αλλάξει, χωρίς να έχει μετασχηματιστεί.

*«Θυμήσου μόνο ένα πράγμα. Οι ιστορίες που λένε οι άνθρωποι έχουν έναν τρόπο να τους φροντίζουν. Αν οι ιστορίες έρθουν σε εσένα, να νοιαστείς γι' αυτές. Και μάθε να τις δίνεις εκεί που τις χρειάζονται. Κάποιες φορές ένας άνθρωπος χρειάζεται μια ιστορία πιο πολύ από το φαγητό για να επιβιώσει. Γι' αυτό βάζουμε αυτές τις ιστορίες η μία στη μνήμη της άλλης. Έτσι οι άνθρωποι φροντίζουν τον εαυτό τους.»*

(Lopez, 1990<sup>55</sup>).

---

<sup>55</sup> Όπως παρατίθεται από Clandinin, 2016

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and teacher education*, 28(5), 706-717.
- Adomßent, M., & Hoffmann, T. (2013). The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD). Available at: [www.esd-expert.net/assets/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf](http://www.esd-expert.net/assets/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf).
- Almeida, S. C., Moore, D., & Barnes, M. (2018). Teacher identities as key to environmental education for sustainability implementation: A study from Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(3), 228-243.
- Alsup, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability. In *Research on teacher identity* (pp. 13-23). Springer, Cham.
- Altan, S., & Lane, J. F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238-248.
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2015). Environmental education in pre-service teacher training: A literature review of existing evidence. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 72-85.
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.). (2013). *Doing narrative research*. London: Sage Publications.
- Andrews, M., Sclater, S. D., Squire, C., Tamboukou, M., Seale, C., Gobo, G., ... & Silverman, D. (2004). *Narrative research* (pp. 109-124). Thousand Oaks: Sage.
- Ardoin, N. M., Clark, C., & Kelsey, E. (2013). An exploration of future trends in environmental education research. *Environmental Education Research*, 19(4), 499-520.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.

- Apostolopoulou, A., & Issari, P. (2022). Constructions of artistic creativity in the letters of Vincent Van Gogh. *The Qualitative Report*, 27(1), 96-113.
- Ashmore, R. D., & Jussim, L. (Eds.). (1997). *Self and identity: Fundamental issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179.
- Badiou, A. (2017). *In praise of mathematics*. Cambridge: Polity Press.
- Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36(3), 372-387.
- Barth, B. M. (2015). Bruner's ways of knowing. From the cognitive revolution to the digital revolution: Challenges for the schools and teachers of today. In *Jerome S. Bruner beyond 100* (pp. 173-183). Springer, Cham.
- Basso, K. H. (1996). *Wisdom sits in places: Landscape and language among the Western Apache*. New Mexico: UNM Press.
- Bateson, M. C. (1994). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: HarperCollins.
- Bathey, D., & Franke, M. L. (2008). Transforming identities: Understanding teachers across professional development and classroom practice. *Teacher education quarterly*, 35(3), 127-149.
- 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.
- Belinaso, L., Estevinho, L., & Brasil Ramos, M. (2018). Environmental education in television narratives: a Brazilian case study. *Environmental Education Research*, 24(10), 1490-1500.
- Bal, M., (2009). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335-342.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.

- Bell, S.E. (1988). Becoming a political woman: The reconstruction and interpretation of experience through stories. In A.D. Todd & S. Fisher (Eds.), *Gender and the discourse: The power of talk* (pp. 251-225). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Bell, A. (2003). A narrative approach to research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 8(1), 95-110.
- Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental view. *Annual review of sociology*, 10: 215-237.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19, 3-10.
- Bochner, A. P. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative inquiry*, 6(2), 266-272.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Breiting, S. (2009). Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research*, 15(2), 199-207.
- Britzman, D. P. (1993). Chapter III: Beyond Rolling Models: Gender and Multicultural Education. *Teachers College Record*, 94(5), 25-42.
- Bruce, A., Beuthin, R., Sheilds, L., Molzahn, A., & Schick-Makaroff, K. (2016). Narrative research evolving: Evolving through narrative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1609406916659292.
- Bruner, E. M. (1986). *The anthropology of experience*. University of Illinois Press.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3), 305-327.
- Bullough Jr, R. V. (2015). Theorizing teacher identity: Self-narratives and finding place in an audit society. *Teacher Development*, 19(1), 79-96.
- Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952-960.
- Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of cleaner production*, 174, 821-826.
- Bussey, K. (2011). Gender identity development. In *Handbook of identity theory and research* (603-628). New York: Springer,

- Caine, V. F. J. (2002). *Storied moments: A visual narrative inquiry of aboriginal women living with HIV*. (Doctoral Dissertation: University of Alberta).
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher education*, 7(1), 1-8.
- Calkins, M. W. (1900). Psychology as science of selves. *The Philosophical Review*, 9(5), 490-501.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies*, 37(5), 593-608.
- Cantrel, D. C. (1993). Alternative perspectives in environmental education research: The interpretive perspective. *Alternative paradigms in environmental education research*, 81-105.
- Carless, D., & Douglas, K. (2017). Narrative research. *The Journal of Positive Psychology: dedicated to furthering research and promoting good practice*, 12(3), 307-308.
- Carr, K. S. (1983). The importance of inference skills in the primary grades. *The Reading Teacher*, 36(6), 518-522.
- Cardinal, T. M. (2014). *Composing Lives: A Narrative Inquiry into Aboriginal Youth & Families' Stories to Live By*. (Doctoral Dissertation: University of Alberta).
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 12-15, 18
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 120–142). New York: MacMillan.
- Cavendish, L. M. (2011). Stories from international teachers: A narrative inquiry about culturally responsive teaching (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation & Theses: Full Text (NR 3461096).
- Cerulo, K. A. (1997). Identity construction: New issues, new directions. *Annual review of Sociology*, 385-409.
- Chan, E. Y. M. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 111-127.
- Choy, L. T. (2014). The strengths and weaknesses of research methodology: Comparison and complimentary between qualitative and quantitative approaches. *IOSR journal of humanities and social science*, 19(4), 99-104.

- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of environmental education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(2), 57-78.
- Clandinin, D. J. (1983). A conceptualization of images as a component of teacher practical knowledge in primary school teachers' reading and language programs. *Comprehensive dissertation Abstracts Index*, 44, 2967.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.
- Clandinin, D. J. (2016). *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. (2019). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28(2), 149-164.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, California: John Wiley & Sons.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum inquiry*, 32(2), 161-169.
- Clandinin, D. J., Caine, V., & Lessard, S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry* (pp. 230-230). New York: Routledge.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37(2), 141-154.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Schaefer, L. (2014). *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Clandinin, D. J., & Huber, M. (2005). Shifting stories to live by. In D. Beijard, P.C. Meijer & G. Morine-Dersheimer (Eds). *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 43-59). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.

- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Menon, J., Murphy, M. S., & Swanson, C. (2016). Narrative inquiry: Conducting research in early childhood. *The SAGE handbook of early childhood research*, 240-254.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., Li, Y., Mickelson, J. R., Buck, G., Pearce, M., ... & Huber, M. (2010). Composing lives: A narrative account into the experiences of youth who left school early. Retrieved April, 12, 2010.
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: controversies and recommendations. *The Annals of Family Medicine*, 6(4), 331-339.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American educational research journal*, 33(2), 297-325.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European journal of teacher education*, 23(1), 49-63.
- Conle, C. (2001). The rationality of narrative inquiry in research and professional development. *European journal of teacher education*, 24(1), 21-33.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and education. *Teachers and teaching*, 1(1), 73-85.
- Cooper, K. & Olson, M. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In Kompf, M., Boak, T., Bond, W. R. & Dworet, D. (Eds.) *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press.
- Corcoran, P. B. (1999). Formative influences in the lives of environmental educators in the United States. *Environmental Education Research*, 5(2), 207-220.
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.



- Craig, C. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43(2), 257-293).
- Culler, J. (2001) *The Pursuit of Signs*. London: Routledge.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. Sage Publications: London.
- Daskolia, M., & Kynigos, C. (2012). Applying a constructionist frame to learning about sustainability. *Creative Education*, 3(06), 818.
- Davis, B., & Phelps, R. (2006). Education, research, and educational research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 3(1).
- Davis, B., Sumara, D. J., & Luce-Kapler, R. (2013). *Engaging minds: Changing teaching in complex times*. New York: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- 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.
- De Levita, D. J. (2019). *The concept of identity*. Paris: De Gruyter Mouton.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Biography*. Sage Publications: Thousand Oaks CA.
- Desrochers, C. A. (2006). Towards a new borderland in teacher education for diversity: A narrative inquiry into preservice teachers' shifting identities through service learning. (Doctoral Dissertation). Canada:University of Alberta.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1995). Transforming qualitative research methods: Is it a revolution?. *Journal of Contemporary Ethnography*, 24(3), 349-358.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. New York: Sage Publications.
- Devers, K. J., & Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research--2: Sampling and data collection strategies. *Education for health*, 13(2), 263.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education, *The Educational Forum*, 50:3, 241-252  
Taylor & Francis Group. Retrieved from:  
<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

- Dickinson, S. J. (2012). *A narrative inquiry about teacher identity construction: Preservice teachers share their stories*. (Doctoral Dissertation: University of Missouri-Columbia).
- Dillard, A. (1988). *An American Childhood*. 1987. New York: Perennial.
- Driedger-Enns, L. (2014). *A narrative inquiry into the identity making of two early-career teachers: Understanding the personal in personal practical knowledge* (Doctoral Dissertation: University of Saskatchewan).
- Donald, J. (1992). *Sentimental education: Schooling, popular culture, and the regulation of liberty*. London: Verso.
- Doyle, W., & Carter, K. (1996). Educational psychology and the education of teachers: A reaction. *Educational Psychologist*, 31(1), 23-28.
- Downey, C. A., & Clandinin, D. J. (2019). Narrative inquiry as reflective practice: Tensions and possibilities. In *Journeys in Narrative Inquiry* (pp. 130-146). New York: Routledge.
- Drewes A. (2020). Personal, professional, political: an exploration of science teacher identity development for teaching climate change. *Environmental Education Research*, 26(4), 611-612.
- Edwards, F. C. E., & Edwards, R. J. (2017). A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*, 28(2), 190-211.
- Egan, K., & McEwan, H. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.
- Elmes, D. G., Kantowitz, B. H., & Roediger, H. L. (1995). *Research methods in psychology*. St. Paul: West Publications Company.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Erikson, E.,H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1968). On the nature of psycho-historical evidence: In search of Gandhi. *Daedalus*, 695-730.
- Erickson, L. B., & Pinnegar, S. (2017). Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice. *Teachers and Teaching*, 23(1), 106-122.
- Esin, C. (2011). Narrative analysis approaches. *Qualitative research methods in psychology*, 1, 92-118.

- Eisner, E. W. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational researcher*, 17(5), 15-20.
- Fenstermacher, G. D. (1994). On the virtues of van Manen's argument: A response to "Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching". *Curriculum Inquiry*, 24(2), 215-220.
- Ferraroti, F.(1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. Bari/Romma: Laterza.
- Fisher, W. R. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communications Monographs*, 52(4), 347-367.
- 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.
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Häusler-Greenfield, P. Trans. New York: Routledge.
- Foley, R. W., Archambault, L. M., & Warren, A. E. (2015). Building sustainability literacy among preservice teachers: An initial evaluation of a sustainability course designed for K-8 educators. In *Educating science teachers for sustainability* (pp. 49-67). Springer, Cham.
- Franke, M. L., & Kazemi, E. (2001). Learning to teach mathematics: Focus on student thinking. *Theory into practice*, 40(2), 102-109.
- Freeman, M. (2002). Charting the narrative unconscious: Cultural memory and the challenge of autobiography. *Narrative Inquiry*, 12(1), 193-211.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 100-119.
- Freud, S. (1989). The ego and the id (1923). *TACD Journal*, 17(1), 5-22.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Frisk, E., & Larson, K. L. (2011). Educating for sustainability: competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*. 2: 1–20.
- Fusch Ph D, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The qualitative report*, 20 (9), 1408-1416.

- Garner, J. K., & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33.
- Geertz, C. (1988). *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Geertz, C. (1995). *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Gergen, K. J. (2015). 2. Playland: Technology, self, and cultural transformation. *Playful Identities*, 55.
- Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. *The journal of American history*, 69(4), 910-931.
- Goffman, E. (1963). Embarrassment and Social Organization. In N. J. Smelser & W. T. Smelser (Eds.), *Personality and social systems* (pp. 541–548). New York: John Wiley & Sons.
- Goodnough, K. (2011). Examining the long-term impact of collaborative action research on teacher identity and practice: the perceptions of K–12 teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 73-86.
- Goodson, I.F. and Ball, S. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London, New York and Philadelphia: Falmer.
- Goodson, I., & Gill, S. (2014). *Critical narrative as pedagogy*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Goodson, I. F., Loveless, A. M., & Stephens, D. (Eds.). (2013). *Explorations in narrative research* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Gough, S. (1999). Significant life experiences (SLE) research: A view from somewhere. *Environmental Education Research*, 5(4), 353-363.
- Gough, A. (2016). Teacher education for sustainable development: Past, present and future. In W.L. Philo & P. Pace (Eds.). *Teaching education for sustainable development at university level* (pp. 109-122). Cham, Switzerland: Springer.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Gregg, G. S. (1991). *Self-representation: Life narrative studies in identity and ideology*. Greenwood Press.
- Grillia, N. & Daskolia, M. (2019). *Narrative inquiry as a tool for exploring teaching and empowering teachers in environmental education*. 3rd European Congress on

- Qualitative Inquiry (ECQI) 2019 Proceedings, 13-15 February, Edinburgh. (pp. 122-131)
- Grillia, N. & Daskolia, M. (2020). *Wor(l)d travelling into the experience stream of an environmental educator via narrative inquiry*. 4th European Congress on Qualitative Inquiry (ECQI) 2020 Proceedings, 5-7 February, Malta. (pp. 43-51)
- Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. *Educational leadership*, 68(2), 52.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., & Cochran-Smith, M. McDonald, & Zeichler, K.(2005). How teachers learn and develop. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 358-389.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hardy, J. (2012). Narrative Theory Versus Truth: A Poststructuralist Reading in Environmental Education. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(8).
- Hart, P. (1996). Problematizing enquiry in environmental education: Issues of method in a study of teacher thinking and practice. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 1(1), 56-88.
- Hart, P. (2002). Narrative, knowing, and emerging methodologies in environmental education research: Issues of quality. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 7(2), 140-165.
- Hart, P. (2010). No longer a " little added frill": The transformative potential of environmental education for educational change. *Teacher Education Quarterly*, 37(4), 155-177.
- Hart, P. & Nolan, K. (1999) A critical analysis of research in environmental education, *Studies in Science Education*, 34, 1-69.
- Hasslöf, H., & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21(2), 239-255.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

- He, M. F. (1999). *Professional knowledge landscapes, three Chinese women teachers' enculturation and acculturation processes in China and Canada* (Doctoral dissertation: University of Toronto).
- Heilbrun, C.G. (1988). *Writing a woman's life*. New York: Ballantine.
- Hermans H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31–50.
- Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (1997) (Eds.). *Memory, Identity and Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany NY: State University of New York Press.
- Hitlin, S. (2011). Values, personal identity, and the moral self. In *Handbook of identity theory and research* (515-529). New York: Springer.
- Hogg, M.A. (2016). Social Identity Theory. In: McKeown, S., Haji, R., Ferguson, N. (eds) *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory*. Peace Psychology Book Series. Springer, Cham.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social psychology quarterly*, 255-269.
- Holland, H., & Mazzoli, K. (2001). Where everybody knows your name: For the teachers and administrators, the task was exhilarating and overwhelming. *Phi Delta Kappan*, 83(4), 294-303.
- Holland, D., Lachicotte Jr, W., Skinner, D., & Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Hong, K. H. (2010). CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology. *ReCALL*, 22(1), 53-69.
- Hong, J., & Cross Francis, D. (2020). Unpacking complex phenomena through qualitative inquiry: The case of teacher identity research. *Educational Psychologist*, 55(4), 208-219.
- Huber, J. I. (2000). Stories within and between selves: Identities in relation on the professional knowledge landscape. (Unpublished Doctoral Dissertation). Canada: University of Alberta.
- Huber, M. (2008). Narrative curriculum making as identity making: Intersecting family, cultural and school landscapes.(Doctoral Dissertation: University of Alberta).

- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of research in education*, 37(1), 212-242.
- Huber, M., Clandinin, D. J., & Huber, J. (2006). Relational responsibilities of narrative inquirers. *Curriculum and teaching dialogue*, 8(1/2), 209.
- Hunter, R. H., & Jordan, R. C. (2020). "I have a little, little, little footprint on the world" and "I'm not political": feelings of low self-efficacy and the effect of identity on environmental behaviour in educators. *Environmental Education Research*, 26(5), 666-683.
- Hwang, S. Y. (2008). *Teachers' stories of environmental education: blurred boundaries of professionalism, identity and curriculum* (Doctoral dissertation, University of 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.
- Issari, P., & Karayianni, T. (2013). Greek mothers' narratives of the construct of parental involvement. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 17-32.
- Issari, P., Christopoulou, A., & Galika, A. (2021). Life stories of Syrian refugees: A qualitative study. *Psychology*, 12(10), 1542-1560.
- James, W. (1890). The consciousness of self. In *Principles of Psychology Vol.2* (283-324). New York: Dover Publications.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. New York: Routledge.
- Jenlink, P. M. (Ed.). (2019). *Sexual orientation and teacher identity: Professionalism and LGBTQ politics in teacher preparation and practice*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Jickling, B., & Sterling, S. (Eds.). (2017). *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future*. Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative inquiry*, 16(1), 3-10.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.

- Kalvaitis, D., & Monhardt, R. M. (2012). The architecture of children's relationships with nature: a phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research*, 18(2), 209-227.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Kelley, L. (2018). Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 313-322.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 257-272.
- Kim, J. H. (2015). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. London: Sage publications.
- Knowles, J.G. (1992) Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In Goodson, I.F. (Ed.) *Studying Teachers' Lives* (99-152). New York: Teachers College Press.
- Kompe, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, T. (1996). Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism. *Identities and Knowledge*, London: RoutledgeFalmer.
- Korte, R. F. (2007). A review of social identity theory with implications for training and development. *Journal of European industrial training*. 31(3), 166-180.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Kramp, M. K. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. In: *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (Eds K. de Marrais & S.D.Lapan) (119-138). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum.
- Kubota, H. (2017). A narrative inquiry into the experiences of people who are homeless in Japan. (Doctoral Dissertation: University of Alberta).
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2010). Identity formation of teacher-mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 722-731.



- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (No. 3). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1982). Building on empirical foundations. *Perspectives on historical linguistics*, 24, 17.
- Labov, W. (1997). Linguistics and sociolinguistics. In *Sociolinguistics* (pp. 23-24). London: Palgrave.
- Lave, J., & Wenger, E. (2004). Communities of practice. *Learning, meaning and identity*.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (Eds.). (2011). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Lessard, S., Caine, V., & Clandinin, D. J. (2015). A narrative inquiry into familial and school curriculum making: Attending to multiple worlds of Aboriginal youth and families. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 197-214.
- Lewis, M. E. (2004). A teacher's schoolyard tale: Illuminating the vagaries of practicing participatory action research (PAR) pedagogy. *Environmental Education Research*, 10(1), 89-114.
- Lewis, P. J., & Adeney, R. (2014). Narrative research. *Qualitative methodology: A practical guide*, 161-179.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- Lipka, R. P., & Brinthaupt, T. M. (Eds.). (1999). *Role of Self in Teacher Development, The*. Albany: The State University Press.
- Livholts, M., & Tamboukou, M. (2015). *Discourse and narrative methods: Theoretical departures, analytical strategies and situated writings*. London: Sage Publications.
- Long, P. R. (2016). Living alongside: A narrative inquiry into the impact of reflective practice training in real life. (Doctoral Dissertation: University of Tennessee).
- Lopez, B. (1998). *Crow and weasel*. New York: North Point Press.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "world"-travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19.

- Lyons, N. (2007). Narrative inquiry: What possible future influence on policy or practice. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, 600-631.
- Lyons, N., & LaBoskey, V. K. (Eds.). (2002). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (Vol. 22). Teachers College Press.
- MacIntyre, A. (2007). After virtue: A study in moral theory [1981]. London: Duckworth.
- Mason, M. (2010, August). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. In *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research* (Vol. 11, No. 3).
- Mattos, A. (Ed.). (2009). *Narratives on teaching and teacher education: An international perspective*. New York: Springer.
- Marcinkowski, T. J. (2009). Contemporary challenges and opportunities in environmental education: Where are we headed and what deserves our attention?. *The journal of environmental education*, 41(1), 34-54.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. London, United Kingdom: Sage.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy and the life story: Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press.
- McAdams, D. (1996). Personality, modernity, and the storied self: a contemporary framework for studying persons, *Psychological Inquiry*, 7 (4), 295–321.
- McAdams, D. (2001). The psychology of life stories, *Review of General Psychology*, 5 (2), 100–122.
- McAdams, D. P. (2006). The problem of narrative coherence. *Journal of constructivist psychology*, 19(2), 109-125.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In John, O., Robins, R. & Pervin, L. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed. 242–262). New York: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 99-115). Springer, New York, NY.
- McAdams, D. P. (2018). Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it?. *Imagination, cognition and personality*, 37(3), 359-372.
- McCall George J. & Simmons J. L.. 1978. *Identities and Interactions*. Rev. ed. New York: Free Press.

- Mead, G. H., & Schubert, C. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.
- Melasalmi, A., & Husu, J. (2018). A narrative examination of early childhood teachers' shared identities in teamwork. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 39*(2), 90-113.
- Miao, R. E., & Cagle, N. L. (2020). The role of gender, race, and ethnicity in environmental identity development in undergraduate student narratives. *Environmental Education Research, 26*(2), 171-188.
- Michelson, T. (1925). Micmac tales. *The Journal of American Folklore, 38*(147), 33-54.
- Michener, H. A. & DeLamater, J. D. (1999). *Social Psychology*. Sea Harbor Drive, Orlando, Philadelphia: Harcourt Brance & Company.
- Miller, P. C. (2005). *Narratives from the classroom: An introduction to teaching*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mishler, E.G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard educational review, 60*(4), 415-443.
- Mishler, E. G. (1991). *Research interviewing: Context and narrative*. Harvard: Harvard university press.
- Mishler, E. (2006). Narrative and identity: The double arrow of time. *Studies in interactional sociolinguistics, 23*, 30.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching, 17*(5), 517-528.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(4), 56-69.
- Monjelat, N., & Lantz-Andersson, A. (2020). Teachers' narrative of learning to program in a professional development effort and the relation to the rhetoric of computational thinking. *Education and Information Technologies, 25*(3), 2175-2200.
- Monteagudo, J. G. (2011). Jerome Bruner and the challenges of the narrative turn: Then and now. *Narrative Inquiry, 21*(2), 295-302.
- Murphy, M. S., Huber, J., & Clandinin, D. J. (2012). Narrative inquiry into two worlds of curriculum making. *LEARNing Landscapes, 5*(2), 219-235.

- Myerhoff, B. G. (1976). *Peyote hunt: The sacred journey of the Huichol Indians*. Cornell University Press.
- Myerhoff, B. (1980). *Number our days*. Simon and Schuster.
- Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. New York: Routledge.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-5.
- Noddings, N. (1991). Caring and continuity in education. *Scandinavian journal of educational research*, 35(1), 3-12.
- Noddings, N., Witherell, C., & Greene, M. (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. Teachers College Press.
- Nordén, B. (2018). Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project. *Environmental Education Research*, 24(5), 663-677.
- Ó Gallchóir, C., O’Flaherty, J., & Hinchion, C. (2018). Identity development: what I notice about myself as a teacher. *European journal of teacher education*, 41(2), 138-156.
- Okri, B. (1997). *A way of being free*. London: Phoenix House.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher education quarterly*, 35(3), 23-40.
- Oppong, S. H. (2013). The problem of sampling in qualitative research. *Asian journal of management sciences and education*, 2(2), 202-210.
- Orr, D. W. (2020). Democracy and the (missing) politics in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 270-279.
- Osborn, M. (1996). Book reviews: The highs and lows of teaching: 60 years of research revisited. *Cambridge Journal of Education*, 26, 455-461
- Owens, T. J. (2006). Self and identity. In Delamater, J. (Ed.) *Handbook of social psychology* (205-232). Boston: Springer.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69–104). New York: The Guilford Press.
- Palmer, J. A. (1996). Formative Experiences of Environmental Educators: Overview and Comparison of Empirical Research in Two Nations. *Environmental Education*, 52(3), 5-8.

- Palmer, J. A., Suggate, J., Bajd, B., KP, P. H., Ho, R. K., Ofwono-Orecho, J. K. W., ... & Staden, C. V. (1998). An overview of significant influences and formative experiences on the development of adults' environmental awareness in nine countries. *Environmental education research*, 4(4), 445-464.
- Park, M. (2005). *A narrative inquiry into cultural identity construction of young Korean Canadians: "my cultural identity is a production I create from different cultural pieces"* (Doctoral dissertation: University of British Columbia).
- Parkinson, David, Bohemia, Erik, Yee, Joyce and Smith, Neil (2012) Design Process and Organisational Strategy: A Storytelling Perspective. In: Design Research Society International Conference, 1-4 July 2012, Bangkok, Thailand.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Payne, P. (2001). Identity and environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 67-88.
- Payne, P., & Riddell, K. (1999). Thinking the environment: The written epistemology of enquiry. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 4(1), 243-261.
- Peterson, N. J., & Hungerford, H. R. (1981). Developmental variables affecting environmental sensitivity in professional environmental educators. In *Current issues in environmental education and environmental studies* (vol. 7, pp. 11 1-1 13). Troy, OH: National Association for Environmental Education
- Pineau, L. (1989). Date Rape: A Feminist Analysis, *Law and Philosophy*, 8 (2), 217-243.
- Pinnegar S, Daynes JG (2006) Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative. In Clandinin DJ (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Sage Publications: Thousand Oaks, 3-34.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life*. London: Allen and Unwin.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 471-486.
- Porter, A. C., Youngs, P., & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. *Handbook of research on teaching*, 4, 259-297.

- Pratt, M. G. (2009). From the editors: For the lack of a boilerplate: Tips on writing up (and reviewing) qualitative research. *Academy of management journal*, 52(5), 856-862.
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European journal of education studies*.
- Radin, P. (1926). *Crashing thunder: the autobiography of an American Indian*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Raggatt, P. (2006). Putting the five-factor model into context: Evidence linking big five traits to narrative identity. *Journal of Personality*, 74(5), 1321-1348.
- Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS journal*, 3(1), 9-24.
- Reid, H. (2017). *Teacher self-identity: A narrative inquiry into the lives of teachers and the influences on their interactions with students*. (Doctoral Dissertation: Cleveland State University).
- Richardson, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitative inquiry*, 6(2), 253-255.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. In *Research on teacher identity* (pp. 37-48). Springer, Cham.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). Chicago: University of Chicago Press
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage
- Riessman, C. K. (1990). Strategic uses of narrative in the presentation of self and illness: A research note. *Social Science & Medicine*, 30: 1195-1200
- Riessman, C. K., & Quinney, L. (2005). Narrative in social work: A critical review. *Qualitative social work*, 4(4), 391-412.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: Rewriting the script*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & J. McIntyre, D. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (732-755). New York: Macmillan.
- Rose, C.P. (1997). *Stories of Teacher Practice: Exploring the Professional Knowledge Landscape*. (Doctoral Dissertation: University of Alberta).
- Roshan, B. & Deeptee, P. (2009). Justifications for qualitative research in organisations: a step forward. *The Journal of Online Education*, 1, 1-7.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Salmon, P., & Riessman, C. K. (2008). Looking back on narrative research: An exchange. *Doing narrative research*, 78-85.
- Sandelowski, M. (1991). Telling stories: Narrative approaches in qualitative research. *Image: the journal of nursing scholarship*, 23(3), 161-166.
- Schaefer, L., & Clandinin, D. J. (2019). Sustaining teachers' stories to live by: Implications for teacher education. *Teachers and Teaching*, 25(1), 54-68.
- Schaefer, L., Downey, C. A., & Clandinin, D. J. (2014). Getting beyond elevator stories. In *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition*. Emerald Group Publishing Limited.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational studies*, 35(4), 361-378.
- Schwab, J. J. (1960). What do scientists do?. *Behavioral Science*, 5(1), 1-27.
- Schmid, U. (2010). Constitution and Narrative: Peculiarities of Rhetoric and Genre in the Foundational Laws of the USSR and the Russian Federation. *Studies in East European Thought*, 62(3), 431-451.
- Schutz, P. A., Nichols, S. L., & Schwenke, S. (2018). Critical events, emotional episodes, and teacher attributions in the development of teacher identities. In *Research on Teacher Identity* (pp. 49-60). Springer, Cham.
- Schutz, P. A., Cross Francis, D., & Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations. In P.A. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (Eds.). *Research on teacher identity* (pp. 3-9). Cham, Switzerland: Springer.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. *Handbook of qualitative research*, 1(1994), 118-137.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer Science & Business Media.

- Scott, W. (2009). Environmental education research: 30 years on from Tbilisi. *Environmental Education Research*, 15(2), 155-164.
- Serpe, R. T. (1987). Stability and change in self: A structural symbolic interactionist explanation. *Social Psychology Quarterly*, 44-55.
- 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.
- Shotter J., & Gergen K. J. (1989). *Texts of identity*. London: Sage.
- Silko, L. M. (1996). Landscape, history, and the Pueblo imagination. *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*, 264-75.
- Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of personality*, 72(3), 437-460.
- Singer, J. A., & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York: The Free Press.
- Singer, J. A., Blagov, P., Berry, M., & Oost, K. M. (2013). Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy. *Journal of personality*, 81(6), 569-582.
- Søreide, G. E. (2007). The public face of teacher identity—narrative construction of teacher identity in public policy documents. *Journal of education policy*, 22(2), 129-146.
- Squire, C., Andrews, M., Davis, M., Esin, C., Harrison, B., Hydén, L. C., & Hydén, M. (2014). *What is narrative research?* (p. 144). London: Bloomsbury Academic.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, 13(2), 139-153.
- Stanzel, F.K. (1979). *A theory of narrative*. Goedsche, C. Trans. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stets, J. E. (1995). Role identities and person identities: Gender identity, mastery identity, and controlling one's partner. *Sociological perspectives*, 38(2), 129-150.
- Stets, J. E., & Biga, C. F. (2003). Bringing identity theory into environmental sociology. *Sociological theory*, 21(4), 398-423.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (1994). Inconsistent self-views in the control identity model. *Social Science Research*, 23(3), 236-262.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.



- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2014). Self-esteem and identities. *Sociological Perspectives*, 57(4), 409-433.
- Stets, J. E., Burke, P. J., Serpe, R. T., & Stryker, R. (2020). Getting identity theory (IT) right. In *Advances in Group Processes* (Vol. 37, pp. 191-212). Emerald Publishing Limited.
- Stets, J. E., & Carter, M. J. (2011). The moral self: Applying identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 192-215.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, 13(2), 139-153.
- Stevenson, R. B. (2011). The distinctive characteristics of environmental education research in Australia: An historical and comparative analysis. *Australian Journal of Environmental Education*, 27(1), 24-45.
- Stryker, S. 1980. *Symbolic Interactionism*. Menlo Park: Benjamin/Cummings.
- Stryker, S. 1986. Identity theory: Developments and extensions. In Yardley, K., Honess, T. (Eds.) *Self and Identity*. New York: Wiley.
- Stryker, R., & Stryker, S. (2016). Does Mead's framework remain sound?. *New directions in identity theory and research*, 31-57.
- Sund, L. (2016). Facing global sustainability issues: Teachers' experiences of their own practices in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 22(6), 788-805.
- Swann, W. B., Jr. & Bosson, J. (2008). Identity negotiation: A theory of self and social interaction. In John, O., Robins, R. & Pervin, L. (Eds.) *Handbook of personality psychology: Theory and research*, 448-71. New York: Guilford Press.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1972). An Intergrative Theory of Intergroup Conflict. In Austin, W.G. & Worchel, S. (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. New York: Praeger.
- Tamboukou, M. (2016). Feeling narrative in the archive: the question of serendipity. *Qualitative Research*, 16(2), 151-166.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, 27(4), 762-769.

- Timm, J. M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, 27(1), 50-66.
- Todorov, T., & Weinstein, A. (1969, October). Structural analysis of narrative. In *NOVEL: A forum on fiction* (Vol. 3, No. 1, pp. 70-76). Duke University press.
- Tomkins, S. S. (1979). Script theory: Differential magnification of affects. In H. E. Howe & R. A. Dienstbier (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 26, pp. 201–236). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tsiolis, G. (2012). Biographical constructions and transformations: using biographical methods for studying transcultural identities. *Papers: revista de sociologia*, 113-127.
- Tsiolis, G., & Papaioannou, S. (2011). Biographieforschung in Griechenland: Entwicklungen unter dem Einfluss der deutschen Schule. *Biographie und Gesellschaft: Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*, 10, 435.
- Tsiolis, G., & Christodoulou, M. (2020). *Social Causation and Biographical Research: Philosophical, Theoretical and Methodological Arguments*. New York: Routledge.
- Tsiolis, G., & Kasser, Z. (2021). Drug addiction treatment as biographical work: Life-stories of young women in recovery from addiction. In: Caroline Chatwin, Gary R. Potter & Bernd Wersé (Eds.), *Who? Variation and distinction in the European drugs landscape*. Pabst. 41-56.
- Tsui, A. B. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *Tesol Quarterly*, 41(4), 657-680.
- Umaña-Taylor, A. J. (2011). Ethnic identity. *Handbook of identity theory and research*, 791-809.
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2012). *Learning for the future: Competences in education for sustainable development*. Geneva: UNECE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1975). *'Trends in environmental education', based on working documents for the Belgrade Conference*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1978). *Final reports of Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Paris: UNESCO.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2005). *UNESCO's contribution to the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2007). *Report of the 6th Asia-Pacific Experts Consultation: Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. Penang: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2009). *Report by the Director-General on the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development and the Bonn Declaration*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2013). *Proposal for a global action programme on education for sustainable development as follow-up to the united nations decade of education for sustainable development (DESD) after 2014*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Paris: UNESCO.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15-33.
- Van Maanen, J. (1998). *Qualitative studies of organizations* (Vol. 1). California: Sage Publications.
- Varga, A., Kószó, M. F. Z., Mayer, M., & Sleurs, W. (2007). Developing teacher competences for education for sustainable development through reflection: The environment and school initiatives approach. *Journal of Education for teaching*, 33(2), 241-256.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.

- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Inaugural address held upon accepting the personal Chair of Transformative Learning for Socio-Ecological Sustainability at Wageningen University on 17 December 2015. Wageningen, The Netherlands: Wageningen University.
- Wals, A. E., Brody, M., Dillon, J., & Stevenson, R. B. (2014). Convergence between science and environmental education. *Science*, *344*(6184), 583-584.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *12*(5), 509-526.
- Watson, T. J. (2009). Narrative, life story and manager identity: A case study in autobiographical identity work. *Human relations*, *62*(3), 425-452.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whelan, K. (2000). Stories of self and other~ identities in relation on the professional knowledge landscape. (Unpublished doctoral dissertation). Canada: University of Alberta.
- Willig, C. (2013). *EBOOK: introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
- Witherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.
- Xu, S., & Connelly, M. (2010). Narrative inquiry for school-based research. *Narrative Inquiry*, *20*(2), 349-370.
- Yi, K. J. (2014). *Narrative Inquiry into the Lived Experiences of the Diverse Meanings of Disability*. (Doctoral Dissertation). Canada: University of Alberta.
- Zaradez, N., Sela-Sheffy, R., & Tal, T. (2020). The identity work of environmental education teachers in Israel. *Environmental Education Research*, *26*(6), 812-829.
- Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*. Privat, Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in philosophy and education*, *22*(2), 103-125.

Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reforms. In *Second international handbook of educational change* (pp. 221-236). Springer, Dordrecht.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

- Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β., & Μοσχονάς, Σ. Α. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Αρχοντίδου, Δ. (2010). *Η θέση και ο ρόλος του νέου πατέρα* [Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)].
- Βαλασάκη, Μ. (2020). *Νεανική Πάρκινσον: ενσώματες εμπειρίες και καθημερινές πρακτικές* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας].
- Βοσνιάδου, Σ. (2000). *Όρια και αντιφάσεις στη συγκρότηση των έμφυλων ταυτίσεων στις γυναίκες μέσα από τη σχέση μητέρας και κόρης* [Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)].
- Δαιμονάκου, Σ. (2003). *Η ψυχοκοινωνική ταυτότητα των οικογενειών των Τσιγγάνων μέσα από τη βιογραφική προσέγγιση* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών].
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή. Σειρά: Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου, τόμος 107. [Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)].
- Δασκολιά, Μ. & Γρίλλια, Π.Μ. (2015). *Οι Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής ως παράμετροι της σχέσης μας με το περιβάλλον. Μια επανεξέταση της συμβολής τους ως ερευνητικού πεδίου στο πλαίσιο της ΠΕ για την Αειφορία*. Στο: *Περιβαλλοντική Ηθική. Προκλήσεις και προοπτικές για τον 21ο αιώνα* (σελ. 51-63). Επιμέλεια: Ε.Δ. Πρωτοπαπαδάκης & Ε.Ι. Μανωλάς. Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος & Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. ISBN: 978-960-9698-02-3.

- Δημήτρουλας, Ι. (2013). Αλλαγές στα προγράμματα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και οι επιπτώσεις τους στη συνείδηση και στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών. [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
- Εμμανουήλ, Σ. (2014). *Αφήγηση και ταυτότητα στη χρόνια ασθένεια: το παράδειγμα της μητρότητας στη σκλήρυνση κατά πλάκας* [Διδακτορική Διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών].
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. *Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Available at: <http://hdl.handle.net/11419/5826>*.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2008). Αφηγήσεις ζωής: Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα. *Αθήνα: Ατραπός*.
- Καλεράντε, Ε. (2015). Βιογραφική ανάλυση στην εκπαιδευτική έρευνα: Τεχνικές ανάδυσης της μικρο-ιστορίας της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 3(2), 187-201.
- Καμπάταγη, Α. (2021). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Καρπούζης, Ν. (2007). *Αργοστόλι Κεφαλληνίας: μεταβολές στη σύγχρονη ζωή μιας επαρχιακής πόλης* [Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)].
- Κασάπογλου, Α. (2014). *Οι συνέπειες των ποινών κατά της ελευθερίας στην κοινωνική ταυτότητα κρατουμένων μεσοαστικής προέλευσης που έχουν διαπράξει βαριά οικονομικά εγκλήματα* [Διδακτορική Διατριβή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Κοινωνικών, Πολιτικών & Οικονομικών Επιστημών].
- Κατσιάνη, Ό. (2020). *Γυναίκες της μειονότητας στο πολιτικό προσκήνιο: αφηγήσεις ζωής* [Διδακτορική Διατριβή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)].
- Κιντή, Κ. (2018). *Το βίωμα του διαζυγίου ως μεταβατική εμπειρία και τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των διαζευγμένων γυναικών της πόλης* [Διδακτορική Διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών].
- Κουλαουζίδης, Γ. (2009). Διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την αντίληψη των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη λειτουργία τους: η περίπτωση των συμβούλων-καθηγητών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Κρήτης].

- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 56-76.
- Κούτρη, Ι. (2013). *Η νοηματοδότηση της εμπειρίας του καρκίνου του μαστού: μια αφηγηματική μελέτη* [Διδακτορική Διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)].
- Κυπριώτη, Β. Ι. (2020). *Αφηγηματικός λόγος και ζητήματα κατασκευής της ταυτότητας: ιστορίες ζωής μελών της κοινότητας των μουσουλμάνων της Ρόδου* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
- Κώστας, Α. (2015). Ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης (e-ΚΠΑ): διερευνητική μελέτη περίπτωσης των κοινοτήτων πρακτικής με έμφαση στο στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
- Μελισίδου, Ζ. (2022). Η νοηματοδότηση του έργου και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]
- Μητσιάλη, Α. Ν. (2020). *Βιογραφικές αφηγήσεις και βιογραφικές ταυτότητες μεταναστριών δεύτερης γενιάς από την Αλβανία που σπουδάζουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο* [Διδακτορική Διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
- Μπερζαμάνη, Θ. (2007). Βιογραφική πορεία και ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας: το παράδειγμα των δίγλωσσων παλιννοστούντων φοιτητών από τη Γερμανία στα παιδαγωγικά τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
- Μπούρη, Α. (2021). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα πριν και μετά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-2021. [Διπλωματική εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)].
- Νταή, Α. & Δασκολιά, Μ. (2020). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την έννοια της ‘αειφορίας’. Μια αφηγηματική προσέγγιση. Στα: *Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Πάτρα (διαδικτυακά), 11-13 Σεπτεμβρίου 2020 (σσ. 915-922). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

- Ντίνου, Ε. (2016). Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική μονάδα και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. [Διπλωματική εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)].
- Παζιώνη- Καλλή, Κ. (2009). Η σημασία της μεθόδου ‘Ιστορίες Ζωής’ στην Έρευνα για τη Δια Βίου Εκπαίδευση: Διεθνείς Προοπτικές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 165-176.
- Παναγοπούλου, Ζ. (2018). Η διερεύνηση της επίδρασης των προτεινόμενων αλλαγών του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική του εξέλιξη. [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
- Παντελεήμων, Γ. (2009). Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση του βαθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξη της. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της α/θμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Λάρισας. [Διπλωματική Εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)].
- Παπαδημητρίου, Φ. Α. (2007). *Η φροντίδα και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [Διπλωματική εργασία: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)].
- Παπαοικονόμου, Α. (2011). Ρόλος και εαυτός: Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού. [Διδακτορική Διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
- Παπακίτσου, Ι. (2018). *Η μελέτη του φαινομένου της βίας μεταξύ ερωτικών συντρόφων στην εφηβεία με τη χρήση της βιογραφικής αφηγηματικής μεθόδου* [Διδακτορική Διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών].
- Πηγάκη, Α. (2014). *Η έκφραση του χιούμορ των παιδιών μέσω των λεκτικών (γλωσσικών) παιχνιδιών στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα* [Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)].
- Ράπτου, Ε. (2014). *Ανασυνθέτοντας το γυναικείο παρελθόν: αφηγήσεις γυναικών ως σύνδεσμοι μεταξύ μνήμης, προφορικής ιστορίας, μάθησης και κοινωνικής δομής και η εκπαιδευτική-διδακτική αξιοποίησή τους* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών].
- Σαββάκης, Ε. (2005). *Εγκλεισμός, στίγμα και βιογραφικές διαδρομές: ο θεσμός του λεπροκομείου Σπιναλόγκας και η ασθένεια ως βιωμένη εμπειρία* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Κρήτης].



- Σαράκη, Μ. (2022). Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών: το παράδειγμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. [Διπλωματική εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)].
- Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής* [Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Σολωμού, Ά. (2022). *Η νεοελληνική εκπαίδευση στην τριακονταετία 1950-1980 ως βιωμένη εμπειρία και η βιογραφική της σημασία στο πλαίσιο άσκησης του ακαδημαϊκού ρόλου: βιογραφικοί μετασχηματισμοί και εκπαιδευτικές πρακτικές μελών ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Πατρών* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Πατρών].
- Σπυριάδου, Κ. (2018). *Οι πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διεκδικούν θέση διοικητικής ευθύνης* [Διδακτορική Διατριβή: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)].
- Ταμπάκη, Π. (2021). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση: κοινωνικός επικαθορισμός και προσωπικές στρατηγικές: η περίπτωση των Ποντίων, φοιτητών/τριών από την πρώην ΕΣΣΔ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών].
- Τζιβανάκη, Β. (2020). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας αφηγούνται: διαγενεακές μεταβολές στην επαγγελματική ταυτότητα με επίκεντρο το φύλο.* [Διπλωματική Εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)]
- Τζουβάρα, Α. (2019). *Οι μεταβολές στην επαγγελματική ταυτότητα καθηγητών φιλολογίας στο πέρασμα του χρόνου: αφηγήσεις φιλόλογων που ανήκουν σε διαφορετικές γενιές.* [Διπλωματική εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)]
- Τουτουδάκη, Μ. (2016). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στο πέρασμα του χρόνου: εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών διαφορετικών γενεών.* [Διπλωματική εργασία: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)]
- Τσάφος, Β. (2012). *Η αναστοχαστική προοπτική της αφήγησης στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, στο Πουρκός, Μ. (Επιμ.). Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διεύρυνσης του Ερευνητικού Σχεδιασμού, 397-424. Αθήνα: Ίων.*

- Τσάφος, Β. (2019). Αφήγηση, δράση και στοχασμός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: υποστηρίζοντας τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν σχετικά με τις επιλογές τους, στο Αυγητίδου, Σ., Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (Επιμ.). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις, Προοπτικές*. Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα- Δράση, Φλώρινα, 01-04-2017, 325-366.
- Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και βιογραφίες. Οι φωνές των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες ζωής τους: Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιλιγγίρη, Θ. (2022). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Πειραιώς].
- Τσιομίδου, Ε. (2004). *Η ψυχοκοινωνική συγκρότηση της ταυτότητας των νέων αγροτών σε σχέση με τη διαδοχή στο γεωργικό επάγγελμα: η περίπτωση τριών κοινοτήτων του ν. Έβρου* [Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)].
- Τσιώλης, Γ. (2002). *Αποβιομηχάνιση και βιογραφικοί μετασχηματισμοί: ιστορίες ζωής βιομηχανικών εργατών του Λαυρίου* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών].
- Τσιώλης, Γ. (2005). Εργασία και κατάρτιση στους βιογραφικούς σχεδιασμούς των νέων. Μια μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο: Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα. 461-490.
- Τσιώλης, Γ. (2007). Ιστορίες ζωής και βιογραφικές ανασυγκροτήσεις. Στο: Παπαϊωάννου, Σκ. (Επιμ.) *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών*. Εκδόσεις Κριτική. Αθήνα. 86-117.
- Τσιώλης, Γ. (2010α). Η βιογραφική προσέγγιση στην έρευνα του φύλου. Στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.) *Η Έρευνα του Φύλου στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg. 2010. 69-93.
- Τσιώλης, Γ. (2010β). Η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση. Στο Καλλινικάκη, Θ. *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος. 166-187.
- Τσιώλης, Γ. & Λατζουράκη, Μ. (2020). Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη

- συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 8(1), 158-175.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Οι βιογραφικές (ανα)κατασκευές της κοινωνικής εμπειρίας. Προκλήσεις και προοπτικές της ανακατασκευαστικής βιογραφικής έρευνας. Επίμετρο στο Τσιώλης, Γ. & Σιούτη, Ε. (Επιμ.) *Βιογραφικές (ανα-)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος. 385-449.
- Τσιώλης, Γ. & Σιούτη, Ε. (Επιμ.) (2013). *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Τσιώλης, Γ. & Φαγογένης, Κ. (2022). Η τεκμηρίωση ερευνών στα πεδία της Προφορικής Ιστορίας και της Βιογραφικής έρευνας. Στο Κάλλας, Γ., Κονδύλη, Δ., Λιναδρής, Α., Ναγόπουλος, Ν., Τσιώλης, Γ. (Επιμ.). *Ανάπτυξη Υποδομών για την Παραγωγή και Διαχείριση Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια / Social Data Network. 75-103.
- Τσολακίδης, Ι. (2018). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Φλωράτου, Μ. (2021). *Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Φρυδάκη, Ε. (2015). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτοπούλου, Α. (2013). *Υπόδικοι κατηγορούμενοι: επιπτώσεις, συνέπειες ψυχολογικές στην προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική ζωή τους από την προσωρινή κράτηση* (Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)).
- Χαλιαμάλια, Ζ. Ι. (2019). *Διασυνδέσεις της ηγεσίας με την επαγγελματική ταυτότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού* [Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Χριστοδούλου, Μ. (2014). *Εκπαίδευση και εφηβεία: μια συγκριτική μελέτη για το σχηματισμό του κοινωνικού εαυτού στις αφηγήσεις ζωής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* [Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Πατρών].

Χριστοδούλου, Μ. (2017). Διαδρομές του βίου μετά το Λύκειο: Λήψη απόφασης, ταυτότητες και ρίσκο στην εφηβεία. Πάτρα: Opportuna.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

---

*Παράρτημα 1: Πίνακας ερευνών ΑΔΕ ενδεικτικών ως προς τον αριθμό συμμετεχουσών*

Συγγραφέας/ έτος/ πανεπιστημιακό ίδρυμα	Τίτλο	Θέμα	Αριθμός συμμετεχόντων
<b>HILLARY MASON</b> 2003/ <b>University of</b> <b>Colorado</b>	ENVIRONMENT IDENTITY DEVELOPMENT: EXPLORING THE FORMATIVE EXPERIENCES AND MENTAL MODELS OF TEACHERS ENGAGED IN ENVIRONMENTAL EDUCATION	This investigation explores the formative experiences and mental models teachers engaged in environmental education attribute to the development of their relationship with the environment, and how these factors might shape teachers' environment identity	<b>τρεις (3)</b> <b>εκπαιδευτικοί</b>
<b>LESLIE</b> <b>MAUREEN</b> <b>CAVENDISH/</b> 2011/ <b>University of</b> <b>Iowa</b>	STORIES FROM INTERNATIONAL TEACHERS: A NARRATIVE INQUIRY ABOUT CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING	Stories from international teachers: A narrative inquiry about culturally responsive teaching examines how international teachers' positions, experiences and perspectives affect their attention to culture within their classrooms and investigates what we can learn from their unique teaching perspectives.	<b>τρεις (3)</b> <b>εκπαιδευτικοί</b>
<b>SARA JEAN</b> <b>DICKINSON/2012/</b>	A NARRATIVE INQUIRY ABOUT	This study focuses on the narratives of five	<b>πέντε (5)</b> <b>φοιτητές</b>

*Παράρτημα 1: Πίνακας ερευνών ΑΔΕ ενδεικτικών ως προς τον αριθμό συμμετεχουσών*

<p><b>University of Missouri/Columbia</b></p>	<p>TEACHER IDENTITY CONSTRUCTION: PRESERVICE TEACHERS SHARE THEIR STORIES</p>	<p>preservice teachers in an effort to understand how teachers construct their teacher identities and what factors influence the identity construction process.</p>	<p><b>εκπαιδευτικοί</b></p>
<p><b>AMY B.M. TSUI /2007/ University of Hong-Kong</b></p>	<p>COMPLEXITIES OF IDENTITY FORMATION: A NARRATIVE INQUIRY OF AN EFL TEACHER</p>	<p>This study focuses on teachers' identity formation through a narrative inquiry of the professional identity of an EFL teacher, Minfang, in the People's Republic of China.</p>	<p><b>ένας (1) εκπαιδευτικός</b></p>
<p><b>HAYRIYE KAYI-AYDAR /2017/ University of Arisona</b></p>	<p>A LANGUAGE TEACHER'S AGENCY IN THE DEVELOPMENT OF HER PROFESSIONAL IDENTITIES: A NARRATIVE CASE STUDY</p>	<p>This narrative inquiry examined how a Hispanic language teacher invested agency while developing professional identities in different contexts.</p>	<p><b>ένας (1) εκπαιδευτικός ισπανικών</b></p>

**Παράρτημα 2: Πίνακας ερευνών ΑΔΕ ενδεικτικών ως προς τον αριθμό συνομιλιών που διεξήχθησαν.**

Συγγραφέας/ έτος/ πανεπιστημιακό ίδρυμα	Τίτλος	Θέμα	Αριθμός συμμετεχόντων	Αριθμός συνομιλιών
<b>MARYLIN HUBER 2008/ University of Alberta</b>	NARRATIVE CURRICULUM MAKING AS IDENTITY MAKING: INTERSECTING FAMILY, CULTURAL AND SCHOOL LANDSCAPES	A study which began with questions about youth's identities, their stories to live by (Connelly & Clandinin, 1999), as they negotiate school.	<b>τρεις νέοι και ένας ή και οι δύο γονείς τους</b>	έξι, πέντε και επτά συνομιλίες με κάθε νέο και δύο συνομιλίες με τους γονείς
<b>CLANDININ, STEEVES, MICKELSON, BUCK, PEARCE, CAINE, LESSARD, DESROCHERS , STEWART &amp; HUBER/ 2010/ University of Alberta</b>	COMPOSING LIVES: A NARRATIVE ACCOUNT INTO THE EXPERIENCES OF YOUTH WHO LEFT SCHOOL EARLY	The research puzzle was composed around inquiring into how the youths' lives shaped their experiences of leaving school early and how leaving school early shaped their lives.	<b>δεκαεννέα νέοι (κάθε ερευνητής είχε αναλάβει 1 ή 2 περιπτώσεις)</b>	τέσσερις συνομιλίες με κάθε συμμετέχοντα
<b>MURPHY, HUBER &amp; CLANDININ/ 2012/ University of Alberta</b>	NARRATIVE INQUIRY INTO TWO WORLDS OF CURRICULUM MAKING	A long-term multi-site narrative inquiry into the curriculummaking experiences	<b>παιδιά και οι οικογένειές τους</b>	συνομιλίες σε διάστημα τεσσάρων ετών (δεν αναφέρεται ακριβής



**Παράρτημα 2: Πίνακας ερευνών ΑΔΕ ενδεικτικών ως προς τον αριθμό συνομιλιών που διεξήχθησαν.**

		of children, families, and teachers.		αριθμός)
<b>LESSARD, CAINE &amp; CLANDININ /2018/ Alberta Centre for Child, Family, and Community Research, University of Alberta</b>	<b>EXPLORING NEGLECTED NARRATIVES: UNDERSTANDIN G VULNERABILITY IN NARRATIVE INQUIRY</b>	A narrative inquiry with the youth and families of Aboriginal heritage.	<b>νέοι και οι οικογένειές τους</b>	συνομιλίες σε διάστημα δύο ετών (δεν αναφέρεται ακριβής αριθμός)



ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΦΠΨ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:** «Διαβαίνοντας όρια...» - Εκπαιδευτική πρακτική και ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

**ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ:** Παναγιώτα- Μαρία (Νάγια) Γρίλλια, Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτορας ΦΠΨ – ΕΚΠΑ (6937039730, [naya.grillia@yahoo.gr](mailto:naya.grillia@yahoo.gr) & [naya\\_grillia@hotmail.com](mailto:naya_grillia@hotmail.com))

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:** Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΦΠΨ – ΕΚΠΑ (mdaskol@ppp.uoa.gr)

Η Έρευνα στην οποία καλούμαι να συμμετέχω αποτελεί μέρος της Διδακτορικής Διατριβής της κ. Παναγιώτας- Μαρίας Γρίλλια, υποψήφιας διδάκτορα στο Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.), Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η έρευνα εντάσσεται στο γνωστικό πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και εστιάζει στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού που ασχολείται διδακτικά με αυτή και την εκπαιδευτική πρακτική του/της, μέσα από την οπτική και με απώτερο στόχο την προσωπική και επαγγελματική του ενδυνάμωση και ανάπτυξη. Με βάση και την προσωπική ενημέρωση που έλαβα από την Ερευνήτρια, δηλώνω τα εξής:

1. Η συμμετοχή μου στην έρευνα αυτή θα είναι εθελοντική. Γνωρίζω ότι δεν θα αμειφθώ οικονομικά, αλλά θα λάβω βεβαίωση συμμετοχής μου στην έρευνα, στην οποία θα περιγράφεται η ενεργός εμπλοκή μου στη διαδικασία.
2. Έχω ενημερωθεί για το χρονοδιάγραμμα και τον τρόπο συμμετοχής μου στην έρευνα. Διατηρώ το δικαίωμα να αποσυρθώ από τη διαδικασία σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Επίσης, διατηρώ το δικαίωμα να μην απαντώ σε ερωτήσεις εάν δεν επιθυμώ ή ακόμη και να σταματήσω τη συνομιλία.
3. Έχω ενημερωθεί για το γεγονός ότι οι συνομιλίες μου με την ερευνήτρια θα μαγνητοφωνηθούν για τις ανάγκες της έρευνας και δίνω την άδεια για τη μαγνητοφώνησή τους. Ενδέχεται επίσης να ληφθούν φωτογραφίες για τις ανάγκες της έρευνας και δίνω την άδειά μου γι αυτό. Έχω ενημερωθεί ότι τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνομιλιών καθώς και όποια γραπτά κείμενα καθώς και φωτογραφικό υλικό τα οποία θα προκύψουν από εμένα ή θα συνδημιουργηθούν ως μέρος της αλληλεπίδρασής μου με την Ερευνήτρια, πρόκειται να δημοσιοποιηθούν ως μέρος της έρευνας αυτής. Δίνω την άδεια για αυτό, με την προϋπόθεση ότι θα διαφυλαχθούν πλήρως τα προσωπικά μου στοιχεία και θα χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμο καθώς και όποιο άλλο μέσο εξασφαλίζει την διαφύλαξη των δικαιωμάτων μου και την ανωνυμία της προσωπικής μου ταυτότητας.
4. Έχω ενημερωθεί ότι τόσο οι μαγνητοφωνημένες συνομιλίες, τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα και όποιο άλλο υλικό (ψηφιακό ή άλλο) προκύψει από τις συνομιλίες και συναντήσεις μου με

### **Παράρτημα 3 : Έντυπο γραπτής συναίνεσης**

---

την Ερευνήτρια πρόκειται να διαφυλαχθούν σε ψηφιακή μορφή από την ίδια για διάστημα μέχρι και 10 ετών από την ολοκλήρωση και δημοσίευση της διατριβής, να χρησιμοποιηθούν μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς και στη συνέχεια θα καταστραφούν.

5. Διάβασα το έντυπο αυτό, κατανοώ τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, τον τρόπο συμμετοχής μου στην έρευνα και τους όρους για την διαφύλαξη των προσωπικών μου δεδομένων. Κατόπιν αυτών δηλώνω ότι συναινώ να συμμετάσχω στην έρευνα αυτή.
6. Μου έχει δοθεί αντίγραφο του εγγράφου αυτού.

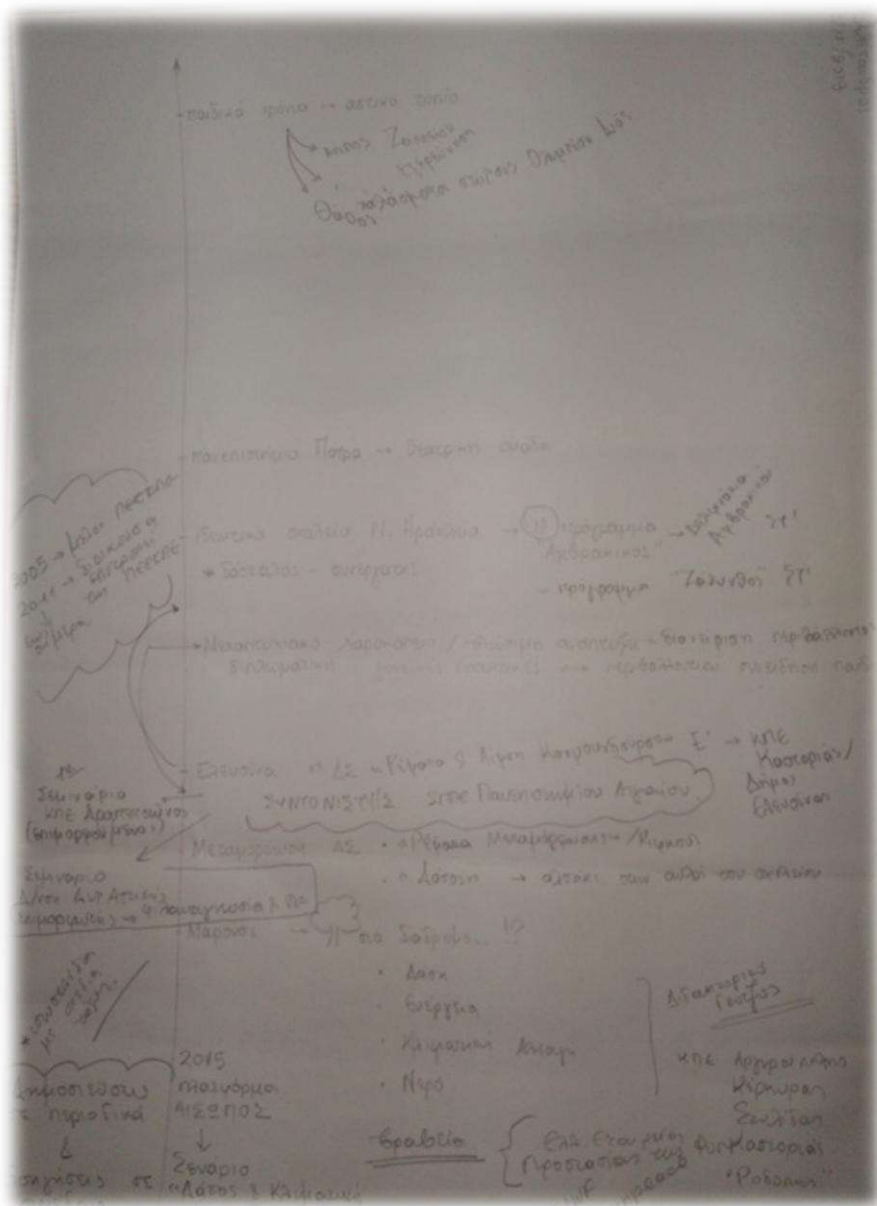
Ημερομηνία: .....

Τόπος: .....

Υπογραφή Συμμετέχοντα/ουσας

Υπογραφή Ερευνήτριας

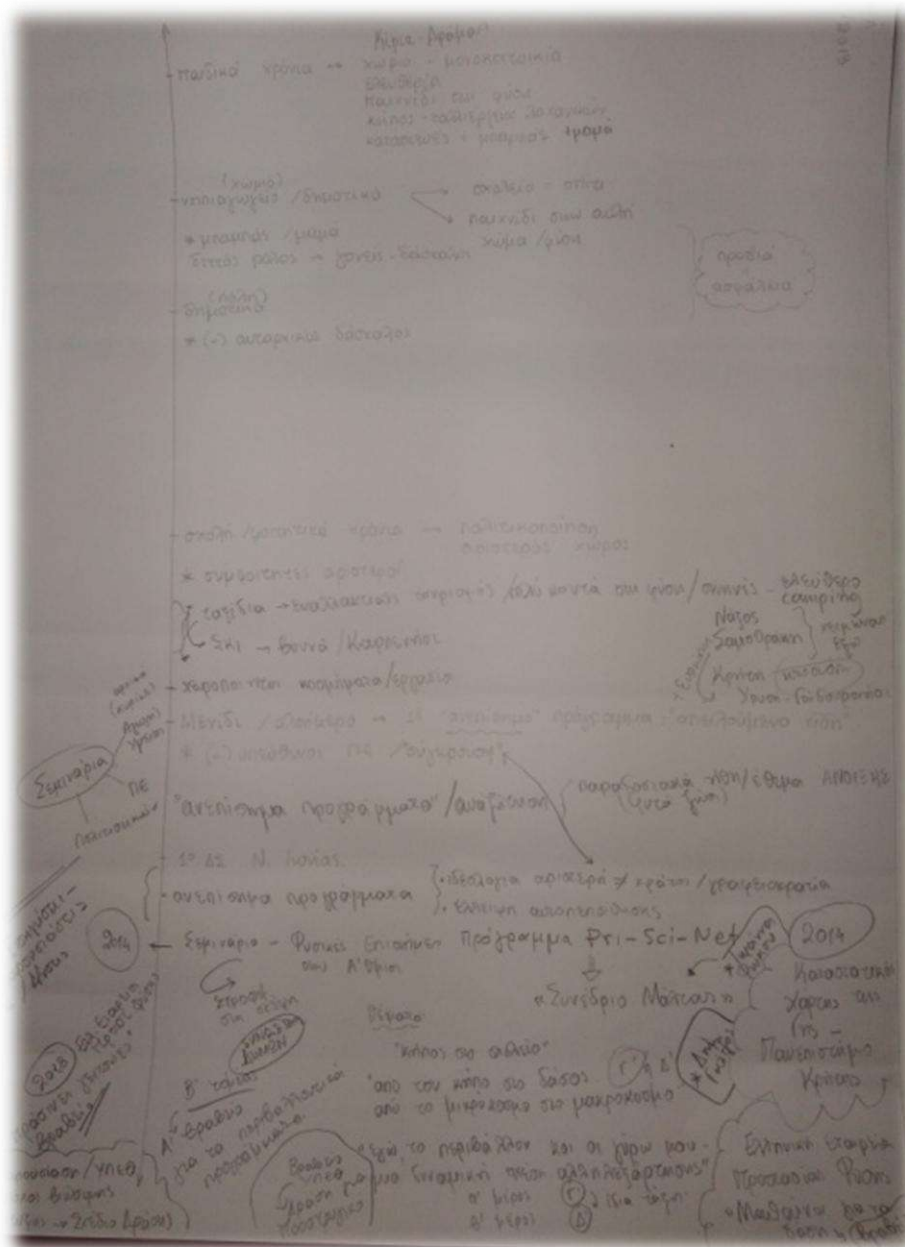
Παράρτημα 4: Σχεδιαγράμματα 2<sup>ης</sup> συνομιλίας



Σχεδιάγραμμα- Χρονικό της διαδρομής του Αλέξανδρου στην ΠΕ

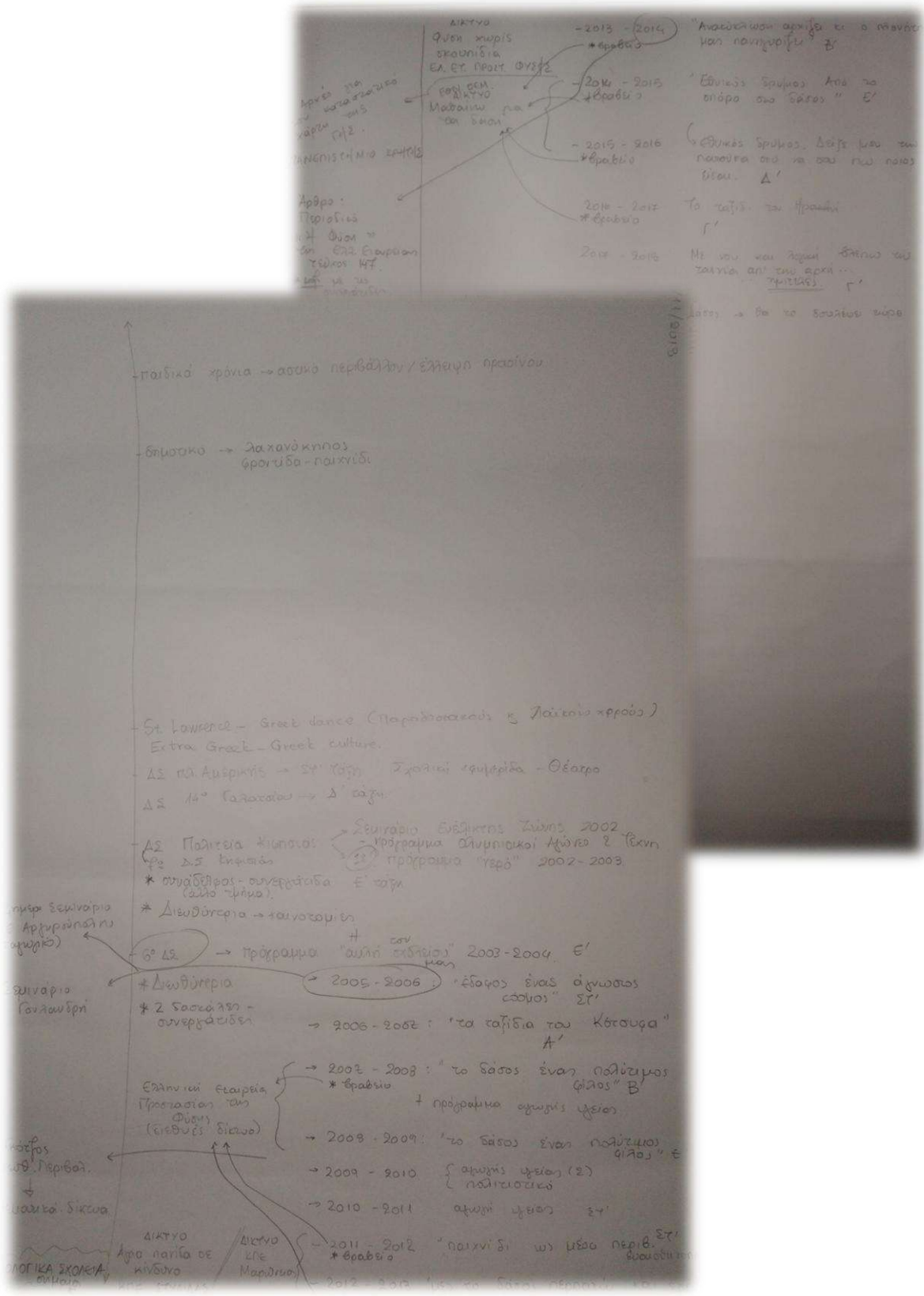


Παράρτημα 4: Σχεδιαγράμματα 2<sup>ης</sup> συνομιλίας



Σχεδιάγραμμα- Χρονικό της διαδρομής της Ζωής στην ΠΕ

# Παράρτημα 4: Σχεδιαγράμματα 2<sup>ης</sup> συνομιλίας



Σχεδιάγραμμα- Χρονικό της διαδρομής της Πηνελόπης στην ΠΕ



Πίνακας αρχικής ταξινόμησης με σύνδεση χρωμάτων-θεμάτων

Χρώματα	Θέματα
	<b>Βιογραφικά στοιχεία</b>
	Έναυσμα ενασχόλησης με την περιβαλλοντική <ul style="list-style-type: none"><li>• σύνδεση με παιδικά χρόνια</li><li>• σύνδεση με σχολικά χρόνια</li><li>• σύνδεση με φοιτητικά χρόνια/σχολή</li><li>• σύνδεση με εργασία</li></ul>
	<b>Ταυτότητα/ αυτοαντίληψη ως εκπαιδευτικός (ΠΕ)</b>
	<b>Χώρος</b>
	<b>Σχέσεις</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• με δασκάλους/ συμμαθητές</li><li>• με καθηγητές / συμφοιτητές στη σχολή</li><li>• με συναδέλφους</li></ul>
	<b>Προσωπικό βίωμα</b>
	<b>Πρακτική</b>
	Θέματα με τα οποία έχει ασχοληθεί σε προγράμματα ΠΕ στην τάξη
	<b>Συνεργασίες</b>
	<b>Σημαντικά πρόσωπα</b>
	Όρια/σύνορα Διάβαση συνόρων Μεθοριακά αντικείμενα



## Παράρτημα 5: Πίνακες ανάλυσης συνομιλιών

Απόσπασμα από τον τρίστηλο πίνακα με την ταξινόμηση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων της 1<sup>ης</sup> συνομιλίας με τον Αλέξανδρο

ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΣ	ΘΕΜΑΤΑ	ΣΧΟΛΙΑ-ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
<p><b>Αλέξανδρος:</b> ναι... ακόμα και στις πανελλήνιες ήταν η ... μοναδική επιλογή που είχα κάνει... δάσκαλος... ζέροντας βέβαια εκείνο τον καιρό, με την επετηρίδα, ότι θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο να διοριστούμε...</p>	<p><b>Ταυτότητα/ αυτοαντίληψη ως εκπαιδευτικός (ΠΕ)</b></p>	<p>Το στοιχειοθετεί/ επιβεβαιώνει και με την επιλογή του στις πανελλήνιες όπου δε δηλώνει τίποτα άλλο.</p>
<p><b>Νάγια:</b> μάλιστα... θυμάσαι καθόλου από το νηπιαγωγείο ας πούμε... έχεις αναμνήσεις...;</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> θυμάμαι... από το νηπιαγωγείο δε θυμάμαι και πάρα πολλά πράγματα... θυμάμαι ότι... τις πρώτες μέρες στεναχωριόμουν πάρα πολύ, που έμενα μόνος μου, στο νηπιαγωγείο... αυτό θυμάμαι δε θυμάμαι κάτι άλλο... πέρασε πολύ... δεν ήταν δύσκολη φάση να πεις ότι...</p>		
<p><b>Νάγια:</b> το θυμάσαι καθόλου σαν χώρο;</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> ναι, ναι, βέβαια πάρα πολύ...</p>		
<p><b>Νάγια:</b> πώς ήταν... περίπου;</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> το σχολείο... το νηπιαγωγείο και το δημοτικό μέχρι την αρχή της έκτης δημοτικού ήτανε σ' ένα παλιό κτίριο, στην... στο Νέο Κόσμο, ανάμεσα στη Συγγρού και στην Καλλιρόης, όπου εξωτερικά ήταν ένα νεοκλασικό κτίριο και... εσ... είχε εσωτερική αυλή, οι τάξεις ήτανε γύρω γύρω από την αυλή αυτή, πώς βλέπεις μια παλιά ταινία του '60, ένα τέτοιο πράγμα και οι τάξεις ήτανε... σπίτια ουσιαστικά δωμάτια γύρω γύρω από μία αυλή... και το νηπιαγωγείο ήτανε ένα πολύ μικρό δωματάκι κάτω απ' την έκτη τάξη του δημοτικού... το θυμάμαι πάρα πολύ καλά...</p>	<p><b>Χώρος (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό)</b></p>	<p>Τόπος/ περιγραφή του νηπιαγωγείου και του δημοτικού</p>
<p><b>Νάγια:</b> θυμάσαι καθόλου από το κλίμα εκεί που επικρατούσε... τις σχέσεις έτσι με τα άλλα παιδιά ή τους δασκάλους...</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> οι σχέσεις με τους δασκάλους... ήταν αυτές που ήτανε... δεν ξέρω αν τις πρόλαβες εσύ; εμείς τρώγαμε</p>	<p><b>Σχέσεις με δασκάλους/ συμμαθητές</b></p>	<p>Κοινωνικότητα/ προς τα έξω</p>

**Παράρτημα 5: Πίνακες ανάλυσης συνομιλιών**

<p>σφαλιάρες... τρώγαμε χαστούκια... μια φορά είχα μπει... αχ, το γράφει τώρα αυτό; (γελάμε)... όχι, θυμάμαι πάρα πολύ έντονα ότι στην πρώτη, δεύτερα και τρίτη δημοτικού είχαμε μία δασκάλα... και ...συμμαθητριά μου ήταν η κόρη της δασκάλας... και μου άρεσε πάρα πολύ, η κόρη της δασκάλας... στην τρίτη δημοτικού αποφάσισα να της το πω... και της το είπα ότι μ' αρέσεις... και πήγε και το 'πε στη μαμά της... (γελάμε)... εκείνη τη μέρα θυμάμαι... έφαγα όλες τις ορθογραφίες στο κεφάλι... ένα χαστούκι και μου έσπασε το χάρακα στο χέρι... πάλι καλά που δε μου 'μεινε κανένα κουσούρι... (γελάμε)</p>		
<p><b>Νάγια:</b> μάλιστα... γενικά έτσι η σχέση σου με τα άλλα παιδιά και...</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> πάρα πολύ καλή... πάρα πολύ καλή... η σχέση μου ήταν πάρα πολύ καλή... ήταν εξαιρετική... μέχρι την πέμπτη δημοτικού... έκτη ήταν πάρα πολύ καλές...</p>	<p><b>Σχέσεις με δασκάλους/ συμμαθητές</b></p>	<p>Κοινωνικότητα/ προς τα έξω</p>
<p><b>Νάγια:</b> θυμάσαι έτσι κάποιο πρόσωπο που να σου έχει μείνει για κάποιο λόγο, εκτός απ' αυτή τη δασκάλα;</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> εκτός απ' αυτή τη δασκάλα...; (γελάμε) και την κόρη της...;</p>		
<p><b>Νάγια:</b> και την κόρη της...</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> όχι... κοίταζε να δεις... ήμασταν παιδιά της γειτονιάς... αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά μεγαλώναμε παρέα... και στο γυμνάσιο παρέα ήμασταν και στο λύκειο παρέα ήμασταν... άρα... θυμάμαι, ναι... τα περισσότερα τα θυμάμαι... ναι... γιατί με τους περισσότερους μείναμε μετά μέχρι το λύκειο... έτσι...; εεε... θυμάμαι μία φίλη μας που έφυγε μετά ο μπαμπάς της, ήταν από τους πρώτους τότε που έφυγαν στις χώρες της Αραβίας, ήταν μηχανικός... εκεί θυμάμαι είχαμε στεναχωρηθεί γιατί έφυγε από το σχολείο μας... αυτό... κάτι άλλο έντονο να σου πω... δεν ...</p>	<p><b>Σχέσεις με δασκάλους/ συμμαθητές</b></p>	<p>Κοινωνικότητα/ προς τα έξω/ προς τα μέσα (συναισθήματα)</p>
<p><b>Νάγια:</b> από το γυμνάσιο και το λύκειο... τη δευτεροβάθμια;</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> δε θυμάμαι τίποτα... απ' το γυμνάσιο και το λύκειο δε θυμάμαι τίποτα... δε θυμάμαι τίποτα διότι... διότι... εεε... στην έκτη δημοτικού κοντέψαμε να</p>	<p><b>Προσωπικό βίωμα (αρρώστια αδελφής-κοινωνική απομόνωση)</b></p>	<p>Ο Αλέξανδρος ξαφνικά μου αναφέρει ένα συγκλονιστικό προσωπικό του βίωμα,</p>

**Παράρτημα 5: Πίνακες ανάλυσης συνομιλιών**

<p>χάσουμε την αδερφή μου, ήτανε στο νοσοκομείο και ουσιαστικά για πάνω από έξι μήνες... εεε... στο σπίτι... είχα το σπίτι εγώ μόνος μου, ο πατέρας μου στη δουλειά, η μάνα μου στο νοσοκομείο... η αδερφή μου μέσα... και δε θυμάμαι τίποτα με την έννοια ότι ήταν τόσο έντονο αυτό το... που πέρασα εκείνη την εποχή... ξέρεις που... έβγαιναν οι άλλοι έξω κι εγώ έπρεπε να φροντίσω το σπίτι... έπρεπε να κάνω δουλειές... να... οπότε νομίζω ότι για έξι χρόνια... (φέρνουν τους καφέδες μας) .... ευχαριστούμε πολύ...</p>		<p>καθοριστικό για την εξέλιξη του χαρακτήρα του που τον επηρέασε βαθύτατα για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα.</p>
<p><b>Νάγια:</b> ευχαριστούμε...</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> εντάξει... ; φέρε να βάλω κι εγώ λίγο (μου δείχνει τη σοκολάτα σκόνη για τον καφέ... )... που λες για έξι χρόνια επέλεξα να απέχω από τα πάντα κι από όλους...</p>	<p><b>Προσωπικό βίωμα</b> (αρρώστια αδελφής-κοινωνική απομόνωση)</p>	
<p><b>Νάγια:</b> τόσο πολύ σε επηρέασε αυτό, ε;</p>		
<p><b>Αλέξανδρος:</b> πάρα πολύ, πάρα πολύ... δε φαντάζεσαι πόσο... εγώ ξεκίνησα να μιλάω... να συμμετέχω μάλλον... σε φάσεις που κάναμε στο σχολείο... αυτές τις φάσεις που γίνονται στο λύκειο... τελοσπάντων... από το.... Φλεβάρη του... '90 και μετά... όταν είμαστε στις δέσμες.. αυτό... στην υγεία σας...</p>	<p><b>Προσωπικό βίωμα</b> (αρρώστια αδελφής-κοινωνική απομόνωση)</p>	
<p><b>Νάγια:</b> στην υγεία σου (νιώθω μεγάλη αμηχανία από την αποκάλυψη αυτή...)</p>		<p>Η αποκάλυψή του αυτή με ξάφνιασε καθώς η μέχρι τώρα εικόνα και συμπεριφορά του δεν φανέρωνε σε καμία περίπτωση έναν άνθρωπο που έχει ένα τέτοιο έντονο βίωμα.</p>

## Παράρτημα 5: Πίνακες ανάλυσης συνομιλιών

### Απόσπασμα από τον πίνακα- πλάνο της τέταρτης συνομιλίας με τον Αλέξανδρο

Απόσπασμα κειμένου συνομιλίας	Ερώτηση
<p>κοίτα αυτό που έχει σημασία πολύ για μένα είναι ότι απ' όσο θυμάμαι τον εαυτό μου ήθελα να γίνω δάσκαλος...</p>	<p>Γιατί ήθελες πάντα να γίνεις δάσκαλος;</p> <p>Αν γυρίσεις πίσω μπορείς να ανακαλέσεις την ιστορία του ότι θέλεις να γίνεις δάσκαλος; Υπήρχε για παράδειγμα επιθυμία των γονιών σου να γίνεις δάσκαλος;</p> <p>Η οικογένειά σου...</p>
<p>και...time out... ο τρόπος που κινούμαι στην τάξη, πέρα από ... το γνωστικό οπλοστάσιο που έχεις από ... από τη σχολή σου και απ' αυτά που διαβάζεις... εεε... ο τρόπος που κινούμαι στην τάξη είναι απόρροια του θεατρικού... γι' αυτό σου λέω ότι με βοήθησε πάρα πολύ...</p>	<p>Τι εννοείς «ο τρόπος που κινούμαι στην τάξη»; Θα μπορούσες να το εξηγήσεις;</p> <p>Ουσιαστικά η θεατρική ομάδα σε βοηθάει να βρεις/διαμορφώσεις έναν τρόπο επικοινωνίας γενικότερα με τον κόσμο γύρω σου;</p>
<p>δεν είναι τι θα μάθουν, είναι πώς θα το μάθουν.... το τι θα το μάθουν, θα το μάθουν... με τον έναν ή τον άλλο τρόπο... άμα το μάθουν με έναν διασκεδαστικό τρόπο μπορεί και να τους μείνει... και μπορεί να το αγαπήσουν και να ζητήσουν να μάθουν και κάτι παραπάνω...</p>	<p>Τι εννοείς «όταν μάθουν με έναν διασκεδαστικό τρόπο»; Αυτό είναι κάτι που έχει βιώσει εσύ;</p> <p>Θυμάσαι κάποιο περιστατικό με τους μαθητές σου;</p>
<p>λέω «τι οφείλεις σ' εμένα ρε Κωνσταντίνε;» λέει... «όταν τελείωσα και το στρατό, δεν ήξερα τι να κάνω και πήρα, μου λέει, όποια βεβαίωση μας είχατε δώσει δύο χρόνια από το σχολείο, τα προγράμματα, όλ' αυτά που είχαμε κάνει και πάω σε μια περιβαλλοντική οργάνωση και λέω κοιτάζτε εγώ από το δημοτικό έχω και... πιστοποίηση</p>	<p>Πώς τον έχει επηρεάσει το περιστατικό αυτό; Τι σημαίνει για σένα;</p>
<p>θα σου πω γενικά έτσι; για τα δάση, για την ενέργεια, για την κλιματική αλλαγή, για το</p>	<p>Γιατί έχεις επιλέξει να ασχοληθείς με αυτούς</p>

## Παράρτημα 5: Πίνακες ανάλυσης συνομιλιών

---

<p>νερό στη φύση... εεε, κυρίως γύρω απ' αυτούς τους τέσσερις άξονες περιστρέφονται τα προγράμματα...</p>	<p>τους τέσσερις άξονες;</p>
<p>μόνος μου τα έτρεχα τα προγράμματα...</p>	<p>Αν και η πρώτη σου εμπειρία υλοποίησης προγράμματος ήταν σε συνεργασία με άλλο δάσκαλο, γιατί έκτοτε τρέχεις μόνος του τα προγράμματα στο σχολείο; Πώς πήρες αυτή την απόφαση;</p>

## **Παράρτημα 6: Κείμενα πεδίου**

---

**Καταγραφή πεδίου:** *Η συνάντηση γνωριμίας*

*Το Σαββατοκύριακο 15 & 16 Σεπτεμβρίου 2018 πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνάντηση γνωριμίας με τους τέσσερις (4) συμμετέχοντες στην έρευνα. Ο Δ.Γ. αφού ενημερώθηκε από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα για το σκοπό της έρευνας και τον τύπο του δείγματος που αναζητούσαμε μας σύστησε τέσσερις (4), δύο (2) γυναίκες και δύο (2) άνδρες, εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων βασικό στοιχείο της ταυτότητας είναι η συστηματική και επί χρόνια ενασχόληση με την ΠΕ/ΕΑ.*

*Επικοινωνήσα αρχικά μαζί τους μέσω τηλεφώνου και αφού τους συστήθηκα και διαπίστωσα ένα αρχικό ενδιαφέρον να συμμετέχουν στην έρευνα, επιδίωξα να τους συναντήσω δια ζώσης για να με γνωρίσουν, να τους δώσω περισσότερες πληροφορίες και να υπογράψουν το σύμφωνο συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα, σε περίπτωση που τελικά δεχόντουσαν να συμμετέχουν. Και με τους τέσσερις (4) οι συναντήσεις κανονίστηκαν να γίνουν σε δημόσιους χώρους. Πρότεινα κάποιο καφέ κοντά στον τόπο κατοικίας τους για να τους διευκολύνω και δέχτηκαν όλοι.*

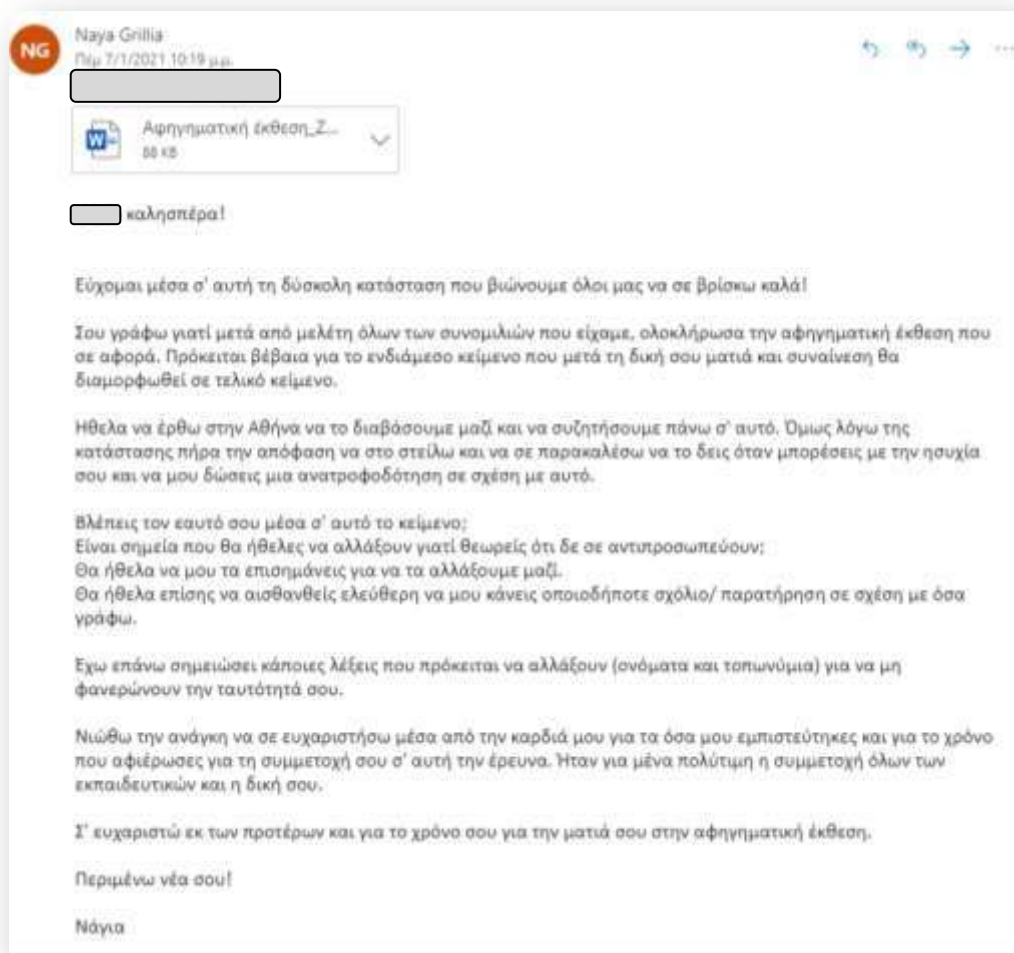
*Με τις δύο (2) γυναίκες οι συναντήσεις έγιναν το Σάββατο 15 Σεπτεμβρίου το απόγευμα. Με τους άνδρες οι συναντήσεις έγιναν την επόμενη μέρα, Κυριακή 16 Σεπτεμβρίου, το πρωί και το μεσημέρι.*

*Σε όλους τους συμμετέχοντες ξεκίνησα τη συνομιλία με λίγα λόγια για το ποια είμαι και με τι ασχολούμαι. Έδωσα κάποια στοιχεία για την εργασία, τις σπουδές μου και την οικογενειακή μου κατάσταση. Στη συνέχεια τους ενημέρωσα για το θέμα, το σκοπό και τη μεθοδολογία της έρευνας. Στάθηκα ιδιαίτερα στο τι σημαίνει μια Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας, στο πως διαφοροποιείται η συνομιλία από τη συνέντευξη και στην ιδιαίτερη σχέση που επιδιώκει η Αφηγηματική Διερεύνηση της Εμπειρίας ανάμεσα σε ερευνήτρια και συμμετέχοντα. Έπειτα τους έδωσα μια εικόνα για το χρονοδιάγραμμα, πόσες συναντήσεις θα πραγματοποιηθούν, πόσο περίπου θα διαρκέσουν και ποια θέματα, σε γενικές γραμμές, θα συζητηθούν σε κάθε συνάντηση. Τους άφησα χρόνο να διαβάσουν το έντυπο συναίνεσης, απάντησα σε διευκρινιστικές ερωτήσεις και υπογράψαμε και οι δύο.*

*Σε όλες τις συναντήσεις η συζήτηση συνεχίστηκε και μετά την υπογραφή του συμφώνου σε φιλικό κλίμα και ανταλλάχθηκαν απόψεις και εμπειρίες μας από τη σχολική πραγματικότητα αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Οι συναντήσεις γνωριμίας κράτησαν περίπου μία (1) ώρα με κάθε συμμετέχοντα. Πρότεινα και στους τέσσερις φεύγοντας να δώμε τα χρονοδιαγράμματά μας και τις υποχρεώσεις μας και μέσω e-mail να ορίσουμε το επόμενο μας ραντεβού.*

## Παράρτημα 6: Κείμενα πεδίου

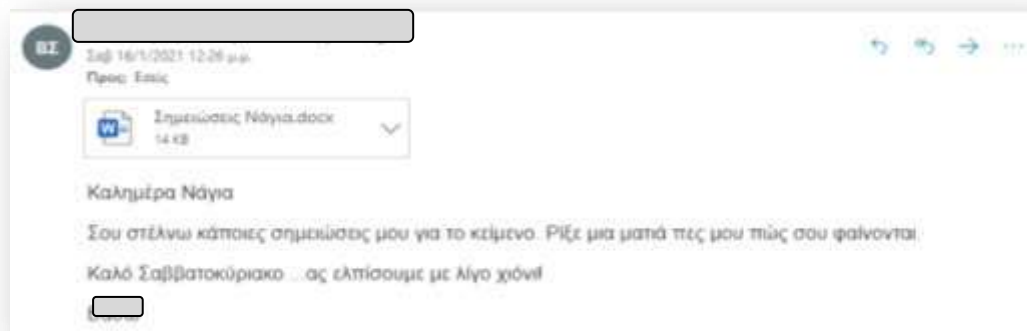
### Μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου



## Παράρτημα 6: Κείμενα πεδίου

---

### Μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου





### Μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

Διάβασα 2 φορές το κείμενο σε χρονική απόσταση μιας εβδομάδας για να μπορέσω να το επεξεργαστώ καλύτερα. Δεν σου κρύβω ότι συγκινήθηκα κάποιες φορές. Μπορώ να πω όμως ότι περισσότερο εκνευρίστηκα με τον εαυτό μου που έχει αποσπασματικό λόγο, ο οποίος είναι έντονα φανερός στη γραπτή του αποτύπωση. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι πράγματι έτσι, αλλά και γιατί γνωρίζω ότι όταν μιλάω συχνά κάνω μορφασμούς ή χειρονομίες που συνοδεύουν τον λόγο μου, τον επιτείνουν ή τον επεξηγούν, κάτι που δεν μπορεί να αποτυπωθεί στο γραπτό λόγο.

Οπότε σκεφτόμουν, αφού κι εγώ διαβάζοντας τα λόγια μου κάποιες στιγμές κουράστηκα, μήπως σε κάποια σημεία θα ήταν καλό να είναι πιο περιεκτικός και σαφής, να μην επαναλαμβάνεται ή να εννοούνται πράγματα, δηλαδή να αφαιρέσεις περιττά μπουρδουκλώματα του λόγου.

Καταλαβαίνω ότι θέλεις να φαίνεται πιο ζωντανός ο λόγος, αλλά μήπως με αυτό χάνει κάποιες φορές τη σαφήνιά του;

Αυτά ως γενική παρατήρηση.

Τώρα συγκεκριμένα θα ήθελα: |

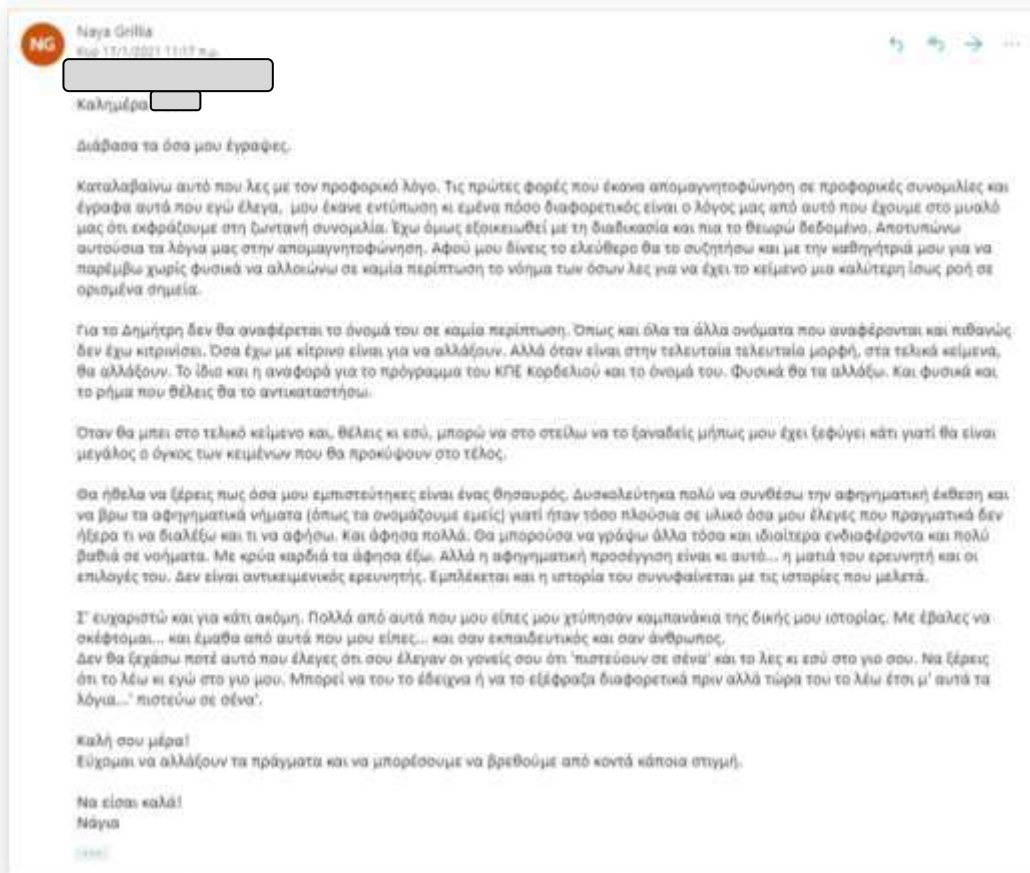
Σελ. 10: Στην 1<sup>η</sup> παράγραφο μην αναφερθεί το όνομα του δικτύου

Σελ. 12: Στην 1<sup>η</sup> παράγραφο έχω έναν έντονο προβληματισμό για την αναφορά του ονόματος του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Ε' Αθήνας, γιατί δε θέλω σε καμιά περίπτωση, μιας και είναι ακόμα σε αυτή τη θέση, να νομίσει κάποιος ότι μιλάω καλά γι' αυτόν για να έχω την εύνοιά του, γιατί είναι κάτι που δεν κάνω ποτέ, αφού σιχαίνομαι τέτοιες συμπεριφορές. Θα ήθελα τη γνώμη σου γι' αυτήν μου τη σκέψη.

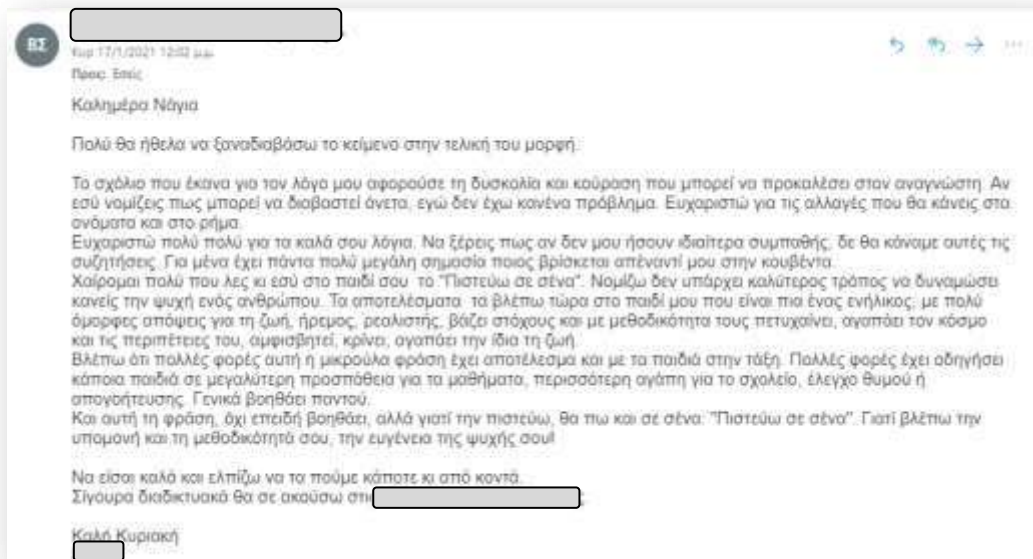
Σελ. 21: Στην 3<sup>η</sup> παράγραφο θα ήθελα να αντικαταστήσεις το ρήμα «να προσκαλέσω» του Υπεύθυνου του ΟΗΕ (είναι πιο ευγενικό, έτσι έπρεπε να το πω εξ αρχής, είναι λάθος το ρήμα που χρησιμοποίησα.)

## Παράρτημα 6: Κείμενα πεδίου

### Μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου



### Μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου



## Παράρτημα 6: Κείμενα πεδίου

### Μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου



## **Παράρτημα 6: Κείμενα πεδίου**

---

Αποσπάσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας

### **Τετάρτη 24 Ιουλίου 2019**

Ακούω τις ηχογραφημένες συνομιλίες και ξαναδιαβάζω τα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων. Προσπάθησα να μπω στον τρισδιάστατο χώρο της αφηγηματικής έρευνας. Πήρα τέσσερις ζυλομπογιές διαφορετικών χρωμάτων (κόκκινο, πράσινο, μπλε και κίτρινο) και προσπαθώ να εντοπίσω μέσα στο κείμενο τα τρία στοιχεία: τοπικότητα, χρονικότητα, κοινωνικότητα. Τα οργάνωσα ως εξής: 1) Κοινωνικότητα: κόκκινο-εσωτερικό, μπλε- εξωτερικό, 2) Τοπικότητα: πράσινο και 3) Χρονικότητα: Κίτρινο. Υπογραμμίζω τα αντίστοιχα σημεία μέσα στο κείμενο. Διαπίστωσα μετά τις πολλές αναγνώσεις ότι το κίτρινο χρώμα της χρονικότητας δεν με βοηθάει και δεν εντοπίζω σημεία να υπογραμμίσω καθώς η χρονικότητα αποτυπώνεται σε όλο το μήκος των κειμένων. Έτσι στην πράξη το κατήρησα και συνέχισα με το κόκκινο, το μπλε και το πράσινο. Παράλληλα κρατάω αυθόρμητα σημειώσεις με το μολύβι σε διάφορα σημεία και προσπαθώ παράλληλα μ' αυτή τη διαδικασία να αρχίσω να εντοπίζω αφηγηματικά νήματα. Δυσκολεύομαι πολύ όμως. Δεν ξέρω από που να ξεκινήσω...

### **Τρίτη 30 Ιουλίου 2019**

Συνεχίζω να εργάζομαι με τις απομαγνητοφωνημένες σημειώσεις. Αντιλαμβάνομαι ότι είναι δύσκολο να απομονώνω σημεία του τρισδιάστατου χώρου. Για παράδειγμα, πολλές φορές οι σκέψεις ή οι θέσεις του Αλέξανδρου τις οποίες αναφέρει ή εξηγεί με προβληματίζουν. Τις βάζω με κόκκινο χρώμα γιατί θεωρώ ότι αφορούν στην κοινωνικότητα και ειδικά στη στροφή προς τα μέσα. Δεν ξέρω αν είναι όμως σωστό. Αρχισα δειλά δειλά να εντοπίζω και κάποια νήματα. Τα γράφω με τη μορφή καταγισμού ιδεών. Κάποια νήματα συνειδητοποιώ ότι αφορούσαν σημεία που από την αρχή θεώρησα κομβικά στην ιστορία του Αλέξανδρου. Από την πρώτη στιγμή κόλλησα σ' αυτά, όπως η συμμετοχή του στη θεατρική ομάδα και το βίωμα με την ασθένεια της αδελφής του ή ότι ήθελε να γίνει πάντα δάσκαλος. Δεν ήμουν σίγουρη αν είναι νήματα, αλλά ένιωθα από την πρώτη στιγμή ότι είναι αδύνατον να μην αναφερθούν ως κομμάτι της ιστορίας του γιατί θεωρούσα ότι αφορούν εμπειρίες που έχουν διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξή του σαν άνθρωπο..

**Πέμπτη 8 Αυγούστου 2019**

Προσπαθώ αυτές τις ημέρες να διακρίνω αφηγηματικά νήματα. Παράλληλα με το απομαγνητοφωνημένο κείμενο έχω δίπλα μου συνέχεια την ερευνητική διερώτηση. Κατάφερα να εντοπίσω μέχρι στιγμής 9 νήματα:

- Εισαγωγή- Γνωρίζοντας τον Αλέξανδρο
- Θέλοντας να γίνει πάντα δάσκαλος
- Η θεατρική ομάδα
- Στην τάξη
- Μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων
- Το πρώτο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Κάνοντας προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Το 'πρόσχημα' της Περιβαλλοντικής
- Νιώθοντας πως έχει σημασία η δουλειά του.

**Σάββατο 10 Αυγούστου 2019**

Χρησιμοποιώντας ως μπούσουλα το παράδειγμα ενός *narrative account* που παραθέτει η Clandinin στο τελευταίο της βιβλίο και αφού συμβουλευτήκα και διατριβές που η ίδια έχει επιβλέψει, για να είμαι σίγουρη ότι κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος μεθοδολογικά, ξεκίνησα το πρώτο νήμα. Είναι κάτι πιο σπάνταρ η γνωριμία και τα στοιχεία τα εισαγωγικά για τον Αλέξανδρο. Αυτό βγήκε σχετικά εύκολα.

**Δευτέρα 12 Αυγούστου 2019**

Ξανακοιτάζω τα νήματα και προσπαθώ να δω τι είδους υποενότητες μου βγαίνουν σε καθένα. Ψάχνω μέσα στις συνομιλίες να βρω ποια αποσπάσματα αντιστοιχούν σε καθένα από αυτά για να δω και τι θα επιλέξω για να συνθέσω το κείμενο του κάθε νήματος. Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία αναθεώρησα την αρχική λίστα και αναδιαμόρφωσα και τα νήματα από την αρχή:

- **Εισαγωγή- Γνωρίζοντας τον Αλέξανδρο**
- **Θέλοντας να γίνει πάντα δάσκαλος**
  - Πρώτο σχόλιο δικό του/ δισταγμός, δυσκολία να πει γιατί το ήθελε
  - Χρόνια δημοτικού- δάσκαλοι που βίωσε
  - Παραίτηση από υπεύθυνος καταστήματος
- **Η θεατρική ομάδα**
  - Περιγραφή της εμπλοκής του
  - Σύνδεση με το προηγούμενο βίωμα- αρρώστια αδελφής/ ΚΛΕΙΣΙΜΟ
  - Σύνδεση με την πρακτική του στην τάξη/ΑΝΟΙΓΜΑ
- **Βρίσκοντας νόημα**
  - Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών- εκδρομή
  - Καφές με φοιτητές- Κωνσταντίνος- δουλειά σε περιβαλλοντική οργάνωση
  - Πρωτοβουλία- μονοπάτι ενέργειας
- **Μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων**
  - Πού ήταν μέλος
  - Πώς έχει βιώσει τους συλλόγους
  - Σύλλογος σχολείου που υπηρετεί σήμερα-ο ρόλος της διευθύντριας
- **Συνάντηση με την ΠΕ**
  - Πρώτο πρόγραμμα
  - Μεταπτυχιακό- συνέχεια- αναγνωρίζει την ΠΕ ως στοιχείο της ταυτότητάς του
  - Ενασχόληση μέχρι σήμερα
- **Κάνοντας προγράμματα ΠΕ**
  - θέματα
  - δραστηριότητες
  - σχολεία
  - πρακτική/ πώς δουλεύει στην τάξη
- **Το 'πρόσχημα' της Περιβαλλοντικής**
  - πρώτο πρόγραμμα
  - σκεπτικό/ κίνητρα που τον οδηγούν να λειτουργεί έτσι
- **Προκλήσεις και όρια**
  - τι αντιλαμβάνεται ως πρόκληση
  - ιστορία με μαθητή που έβαλε υπεύθυνο
  - όρια;

### **Τετάρτη 16 Αυγούστου 2019**

*Έχω προχωρήσει με τα νήματα. Έχω γράψει τα κείμενα για τα μισά σχεδόν από αυτά. Ξεκίνησα με τη σειρά της λίστας και έχω τελειώσει τα εξής: Θέλοντας να γίνει πάντα δάσκαλος, Η θεατρική ομάδα, Βρίσκοντας νόημα και Μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Τώρα θα ξεκινήσω να ασχολούμαι με το κομμάτι της Περιβαλλοντικής. Κάθε φορά που ξεκινάω να δουλεύω ξαναδιαβάζω όλη την έκθεση από την αρχή. Κάθε φορά με προβληματίζει το εξής: εγώ έχω στο μυαλό μου όλες τις συνομιλίες και όσα έχουν ειπωθεί. Δεν ξέρω όμως αν για κάποιον τρίτο τα κείμενα αυτά έχουν νόημα, συνοχή και αν συγκροτούν μια ιστορία με συνοχή για τον Αλέξανδρο. Γι' αυτό και ανυπομονώ να τελειώσω τα κείμενα και να τα δει η Μαρία για να μου πει κι αυτή. Ακόμη με προβληματίζει το ύφος, η γλώσσα, η έκταση, η δομή. Όλα με προβληματίζουν! Χρειάζομαι ανατροφοδότηση. Το νιώθω ότι είναι σε πρωτογενές επίπεδο, θέλουν πολλές αλλαγές, το βλέπω. Αλλά έπρεπε να ξεκινήσω. Να βάλω κάτω λέξεις στο χαρτί.*

### **Σάββατο 19 Αυγούστου 2019**

*Έχω τελειώσει όλα τα κείμενα εκτός από ένα, το 'Προκλήσεις και όρια', το οποίο δεν το έχω ολοκληρώσει ακόμη. Καθώς προχωρούσα τη διαδικασία αυτή μου βγήκαν άλλα δύο νήματα: 'Οδηγώντας εντέχνως τα παιδιά στην αυτενέργεια' και 'Συνδράζοντας ΤΠΕ και ΠΕ'. Στο πρώτο από τα δύο έβγαλα ένα κομμάτι από το νήμα 'Βρίσκοντας νόημα', το κομμάτι που αφορούσε την ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά, και το ανέπτυξα σε ολόκληρο νήμα. Το δεύτερο είδα ότι δεν μου έβγαине να αναφερθεί πουθενά αλλού και μου φάνηκε τελικά ότι είχε μια ξεχωριστή σημασία, θεώρησα ότι έπρεπε να μπει κι αυτό αυτόνομο. Κάτι ακόμη που με προβληματίζει είναι ότι ορισμένα κείμενα έχουν μεγάλα αποσπάσματα λόγου από τον Αλέξανδρο όπου για παράδειγμα μου περιγράφει θέσεις του ή το σκεπτικό του. Τα θεωρώ σημαντικά και τα έχω εντάξει γιατί φωτίζουν την ταυτότητά του ή δίνουν στοιχεία για την πρακτική του. Μπαίνουν στην ουσία νομίζω. Με προβληματίζει όμως η έκτασή τους και αν δένουν αρμονικά με το δικό μου λόγο. Θέλει δουλειά αυτό το κομμάτι. Αύριο έχω συνάντηση με τη Μαρία για να της δείξω την ερευνητική διερώτηση με τη νέα μορφή που πήρε και να της δείξω και τι έχω κάνει με τα νήματα και την έκθεση. Θέλω πολύ να τα δει και να τα συζητήσουμε. Δεν ξέρω αν είμαι στο σωστό δρόμο.*