

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

«Ήταν τελικά η Κούκλα;»

Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική πράξη με την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενο επαγγελματία στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας δράσης

Ευαγγελία Κοσμίδου

Διδακτορική Διατριβή

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπουσα: Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Καθηγήτρια

Βασίλειος Τσάφος, Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ, 2024

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

«Ήταν τελικά η Κούκλα;»

Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική πράξη με την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας δράσης

Διδακτορική Διατριβή

Ευαγγελία Κοσμίδου

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Καθηγήτρια

Βασίλειος Τσάφος, Καθηγητής

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια,

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια

Ελένη Κατσαρού, Καθηγήτρια

Πέτρος Χαραβιτσίδης, Επίκουρος Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ, 2024

Όλη η κοινωνική αλλαγή απαιτεί δέσμευση, επιμονή, κουράγιο και ένα όραμα για το μέλλον που θέλουμε. Δεν θα μπορούσα να φανταστώ έναν πιο συναρπαστικό και ικανοποιητικό τρόπο να είμαι εκπαιδευτικός παιδιών προσχολικής ηλικίας από το να συμμετέχω στο έργο της δημιουργίας ενός πιο δίκαιου κόσμου που να νοιάζεται για όλα τα παιδιά.¹

Louise Derman-Sparks

¹ Στο Brown, B. (2004: xi)

Ευχαριστίες

Η διδακτορική αυτή διατριβή αποτέλεσε για εμένα ένα μεγάλο ταξίδι, προσωπικό και ακαδημαϊκό. Όπως κάθε ταξίδι, περιελάμβανε τρικυμίες, αγωνίες, ματαιώσεις, διλήμματα αλλά κυρίως συναρπαστικές στιγμές, αναπάντεχα συναπαντήματα και αποκαλύψεις, ωρίμανση. Και όσο μοναχική φάνταζε κάποιες φορές η διαδρομή, τόσο γεμάτη ήταν, εν τέλει, από ανθρώπους, πιστούς συντρόφους ή περιστασιακούς συνοδοιπόρους, που όλοι, ωστόσο, συνέβαλλαν σημαντικά και με διαφορετικούς τρόπους στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Σε όλους και σε κάθε έναν ξεχωριστά οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Ξεκινώντας, θα ήθελα να αφιερώσω την εργασία στον σύζυγό μου, Ισίδωρο και το γιο μου Ειρηναίο Χρυσοβαλάντη, για την αμέριστη κατανόηση, την υπομονή και τη συνεχή στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της μακράς αυτής προσπάθειάς μου. Η ενθάρρυνση και η αγάπη τους υπήρξε πολύτιμη πηγή δύναμης που με βοήθησε να προχωρήσω και να φέρω εις πέρας το απαιτητικό και επίπονο αυτό εγχείρημα.

Η διατριβή αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την υπέροχη επιβλέπουσά μου, τη Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η συμβολή της στην εργασία αυτή υπερέβη το ρόλο της, ούσα ταυτόχρονα ακαδημαϊκή σύμβουλος, κριτική φίλη, μέντορας, συμπαραστάτιδα και πάνω από όλα συνοδοιπόρος σε όλη αυτή την δύσκολη, μα συνάμα συναρπαστική πορεία, την οποία υποστήριξε πάντα με προθυμία, ενθουσιασμό, ηρεμία, κατανόηση και επιστημονικότητα. Την ευχαριστώ ολόψυχα γιατί με τίμησε όχι μόνο αναλαμβάνοντας την επίβλεψη της διατριβής μου αλλά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και το ήθος, την ευγένεια και τη διακριτικότητά με την οποία πάντα λειτουργεί, σε όποιο πλαίσιο και αν απευθύνεται.

Από καρδιάς ευχαριστώ και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής μου επιτροπής, την Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Καθηγήτρια, και τον Βασίλη Τσάφο, Καθηγητή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, αρχικά για την εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον, τις πολύτιμες επιστημονικές συμβουλές και την υποστήριξη κάθε φορά που χρειάστηκα τη συμβολή τους. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να αναφερθώ στους νέους δρόμους σκέψης που μου άνοιξαν, ήδη πριν την έναρξη της διατριβής, μέσα από συνεργασίες και δράσεις που συνέβαλαν σημαντικά στη διεύρυνση των κατανοήσεών μου για την

προσέγγιση της πολλαπλότητας, της εκπαιδευτικής πράξης και το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από το πρίσμα του αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Ξεχωριστά ευχαριστώ κάθε έναν για την εμπιστοσύνη και την τιμή να αποτελούν μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και στα μέλη της επταμελούς επιτροπής, τη Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, τη Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ, την Ελένη Κατσαρού, Καθηγήτρια στο ΦΚΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης και τον Πέτρο Χαραβιτσίδη, Επίκουρο Καθηγητή στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ για την τιμή να συμμετέχουν στην τελική εξέταση της διδακτορικής μου διατριβής.

Η εργασία αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμμετοχή των εννέα εκπαιδευτικών που συγκρότησαν την ερευνοδρασιακή ομάδα. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την Αγγελίνα, την Αλεξάνδρα, την Αναστασία, την Άννα, τη Βιολέττα, τη Βούλα, την Ελένη, τη Μαρία και τη Μαρία. Η συμβολή τους στην προσπάθεια ήταν καθοριστική για την πραγματοποίηση αλλά και την εξέλιξη της έρευνας. Τις ευχαριστώ ιδιαίτερα για τη δέσμευση, την ευθύνη, τον ενθουσιασμό, το ζήλο, τη συστηματικότητα και πάνω από όλα για το μοίρασμα και την εμπιστοσύνη με τα οποία με τίμησαν. Η προσπάθεια τους να συμβάλλουν στην από κοινού κατανόηση πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμμετέχοντας ενεργά σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης ήταν εκτός από ουσιώδης και εξαιρετικά αποκαλυπτική για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μιας διαρκώς εξελισσόμενης και πολύπλοκης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ένα ευχαριστώ είναι λίγο για τις δύο κριτικές μου φίλες και συναδέλφους, την Κωνσταντίνα Αβλάμη και τη Φωτεινή Κωστούδη, που δέχτηκαν με μεγάλη χαρά και προθυμία να αναλάβουν το ρόλο αυτό και να αφιερώσουν μέρος από τον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο τους στην έρευνά μου. Η συμβολή τους στις συναντήσεις της ερευνοδρασιακής ομάδας εμπλούτισε και προσέδωσε κύρος και αξιοπιστία στη διαδικασία. Τις ευχαριστώ από καρδιάς για την πολλαπλή υποστήριξη, την έγνοια, την εμπιστοσύνη και την - όχι μόνο κριτική - φιλία τους. Μέσα από το πλαίσιο της συνεργασίας μας είχαμε την ευκαιρία να μοιραστούμε για άλλη μια φορά επιστημονικές ανησυχίες και ενδιαφέροντα που μας οδήγησαν σε νέες αναζητήσεις εντός κι εκτός του πλαισίου της παρούσας διατριβής.

Ιδιαίτερη αναφορά θα ήθελα να κάνω στην Babbete Brown, ιδρύτρια του οργανισμού Early Years Trainers Anti-Racist Network και του Persona Doll Training

UK και S. Africa, συγγραφέα, ερευνήτρια και ενεργή ακτιβίστρια που δεν είναι πλέον ανάμεσά μας. Παρά τη διεθνή αναγνώριση, ανταποκρίθηκε άμεσα από την πρώτη στιγμή στην πρόσκλησή μου για βοήθεια, παρέχοντάς μου απλόχερα συμβουλές, ενθάρρυνση, πληροφορίες και βιβλιογραφικό υλικό και επικοινωνώντας μαζί μου με έγνοια για την εξέλιξη της δουλειάς μου στην Ελλάδα. Με απλότητα, ευγένεια και προθυμία, η Babbette συνέβαλε στα πρώτα βήματα αυτής της διδακτορικής διατριβής, την οποία τίμησε απευθύνοντας χαιρετισμό στην εναρκτήρια συνάντηση της ερευνητικής μας ομάδας. Για τη συμβολή της στην έρευνα ευχαριστώ επίσης και την Carol Smith, συνεργάτιδα επί χρόνια της Babbette Brown, επίσης ακτιβίστρια, ερευνήτρια και συνιδρύτρια του Persona Dolls Training South Africa για τις συμβουλές και την αυτόβουλη αποστολή υλικού.

Θεωρώ σημαντικό να αναφέρω ότι η διατριβή αυτή ίσως δεν θα είχε αρχίσει και σίγουρα δεν θα είχε αυτή την μορφή αν επί σειρά ετών δεν είχα εμπλακεί ως επόπτρια πρακτικών ασκήσεων, ως εμπυχωτρία στην Θεματική Εβδομάδα Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής αλλά και ως συνεργάτιδα στο πλαίσιο άλλων δράσεων στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η εμπειρία μου ως μέλος μιας πολυσυλλεκτικής και πάντα ενδιαφέρουσας επιστημονικής ομάδας μου πρόσφερε πλήθος γνώσεων και εμπειριών, δίχως τις οποίες η προσέγγισή μου δε θα ήταν ίδια. Ως εκ τούτου, ευχαριστώ θερμά τη Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ και, για άλλη μια φορά, τη Μαρία Σφυρόερα, το Βασίλη Τσάφο και την Αλεξάνδρα Ανδρούσου για τη θερμή συνεργασία, τις πολύτιμες συμβουλές και την εμπιστοσύνη.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στη Νάντια Κουρμούση, Ε.ΔΙ.Π. στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει η αρχική ιδέα για τη διερεύνηση της μεθόδου των Persona Dolls, την οποία γενναιόδωρα μοιράστηκε μαζί μου πολλά χρόνια νωρίτερα. Σε εκείνη τη χρονική στιγμή ούτε εγώ η ίδια δεν μπορούσα να φανταστώ την τροπή που θα έπαιρνε η ιδέα αυτή και τον - ελπίζω ενδιαφέροντα - τρόπο που εν τέλει θα εξελίσσονταν η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής.

Για το τέλος άφησα τις ευχαριστίες αυτών που συνέβαλλαν πρώτοι στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας, των μικρών μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη ερευνοδρασιακή ομάδα αλλά και των δικών μου που συνέβαλλαν στον εμπλουτισμό των κατανοήσεών μου ως εκπαιδευτικού και ως ερευνήτριας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	i
Περιεχόμενα	iv
Συντομογραφίες	xi
Περίληψη	xii
Abstract	xiii
Εισαγωγή	1

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^ο Κεφάλαιο: Εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών ή Εκπαίδευση στη Διαφορά;.....	8
1.1. Από τη Διαφορά στις Διακρίσεις: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και θεωρητικές διαδρομές	8
1.1.1. Η Διαφορετικότητα	9
1.1.2. Τα Στερεότυπα	11
1.1.3. Οι Προκαταλήψεις	13
1.1.4. Διακρίσεις και Ρατσισμός	15
1.2. Ο δρόμος για το σχολείο: Οι πολλαπλές περιπέτειες της πολλαπλότητας	17
1.2.1. Μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις της ετερότητας στο σχολείο	19
1.2.1.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης	19
1.2.1.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	21
1.2.2. Πλουραλιστικές προσεγγίσεις της ετερότητας στο σχολείο	23
1.2.2.1. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση	23
1.2.2.2. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση	25
1.2.2.3. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση	27
1.2.2.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση	30
1.2.2.5. Η anti-bias education	31
1.2.3. Πέρα από τους διαχωρισμούς και τις τυποποιήσεις	36
1.3. Η εκπαίδευση των παιδιών και η Διαφορά	37
1.3.1. Πολύ μικρά για τόσο μεγάλα θέματα; Στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις στις μικρές ηλικίες	38
1.3.2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης: Από το θεσμικό πλαίσιο στον εκπαιδευτικό και τη σχολική μικροκουλτούρα	42

1.3.2.1. Διαφορετικότητα και επίσημος λόγος	43
1.3.2.2. Όταν η διαφορετικότητα πάει στην τάξη	45
1.3.3. Η διαφορετικότητα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	50
1.3.3.1. Η διαχείριση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων στο ελληνικό σχολείο	50
1.3.3.2. Αναλυτικά προγράμματα, διαφορετικότητα και προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα	55
1.3.3.3. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί και η Διαφορά	57
1.4. Συνοψίζοντας το πρώτο κεφάλαιο	63
2^ο Κεφάλαιο: Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών..	65
2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	65
2.2. Η επιμόρφωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών ..	68
2.3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων	78
2.4. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο ελληνικό πλαίσιο	82
2.5. (Επανα)προσεγγίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	91
2.5.1. Η στροφή προς τις αναστοχαστικές προσεγγίσεις	91
2.5.2. Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	95
2.5.2.1. Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης	95
2.5.2.2. Μορφές της έρευνας δράσης	98
2.5.2.3. Η έρευνα δράση ως επιμορφωτική επιλογή: Προσεγγίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως αναστοχαζόμενους επαγγελματίες	102
2.5.2.4. Ο πολλαπλός ρόλος του ερευνητή	105
2.5.2.5. Ο ρόλος των κριτικών φίλων	107
2.5.2.6. Η αξιοποίηση της αναστοχαστικής γραφής	108
2.6. Συνοψίζοντας το δεύτερο κεφάλαιο.....	113
3^ο Κεφάλαιο: Η προσέγγιση των Persona Dolls ως μια πρόταση για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο	115
3.1. Η ενδιαφέρουσα ιστορία των Persona Dolls	115
3.1.1. Μια ιδέα βγαλμένη από την τάξη	115

3.1.2. Η δημιουργία των Persona Dolls ως πράξη παιδαγωγικού ακτιβισμού έναντια στις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις	116
3.2. Η προσέγγιση των Persona Dolls από πιο κοντά	120
3.2.1. Κούκλες με... Διαφορές	120
3.2.2. Κούκλες με ιστορίες ζωής ... βήμα-βήμα	122
3.3. Από την θεωρία στην ερευνητική πράξη	125
3.3.1. Οι θεωρητικές προκείμενες της μεθόδου των Persona Dolls	129
3.3.2. Η αφήγηση ιστοριών ως εκπαιδευτική προ(σ)κληση	131
3.3.3. Η αξιοποίηση της προσέγγισης των PD μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής ερευνογραφίας	132
3.3.3.1. Οι Persona Dolls στο διεθνή χώρο	134
3.3.3.2. Οι Persona Dolls στο ελληνικό πλαίσιο	144
3.4. Συνοψίζοντας το τρίτο κεφάλαιο	155

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4^ο Κεφάλαιο: Το σκεπτικό, τα ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας....	156
4.1. Η επιλογή του θέματος και η αναγκαιότητα της έρευνας	156
4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα	159
4.3. Η ποιοτική προσέγγιση	162
4.4. Η έρευνα δράσης	163
4.5. Η επιλογή των συμμετεχουσών	166
4.6. Οι τεχνικές και τα ερευνητικά εργαλεία	169
4.6.1. Το ερωτηματολόγιο	170
4.6.2. Οι ομάδες εστίασης (focus groups)	171
4.6.3. Οι ατομικές καταγραφές	174
4.6.3.1. Το ημερολόγιο	174
4.6.3.2. Τα δελτία κρίσιμων συμβάντων	177
4.6.3.3. Τα δελτία ταυτότητας των Persona Dolls	179
4.6.3.4. Τα δελτία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	180
4.6.4. Οι ατομικές συνεντεύξεις	183
4.7. Η ανάλυση των δεδομένων	185
5^ο Κεφάλαιο: Το πλαίσιο και η περιγραφή του ερευνητικού προγράμματος ...	192
5.1. Πριν το ερευνητικό πρόγραμμα	192

5.1.1. Γιατί «Εκπαίδευση στη Διαφορά» και όχι Anti-bias education;	192
5.1.2. Η έρευνα πριν... την έρευνα	194
5.1.3. Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προκείμενες και η οργάνωση του ερευνητικού προγράμματος.....	195
5.2. Τα ατομικά προφίλ των συμμετεχουσών	197
5.2.1. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί	197
5.2.1.1. Η εκπαιδευτικός N1.....	197
5.2.1.2. Η εκπαιδευτικός N2	198
5.2.1.3. Η εκπαιδευτικός N3	199
5.2.1.4. Η εκπαιδευτικός N4	200
5.2.1.5. Η εκπαιδευτικός N5	201
5.2.1.6. Η εκπαιδευτικός N6	201
5.2.1.7. Η εκπαιδευτικός N7	202
5.2.1.8. Η εκπαιδευτικός N8	203
5.2.1.9. Η εκπαιδευτικός N9	203
5.2.2. Οι κριτικές φίλες	204
5.2.2.1. Η κριτική φίλη K1	204
5.2.2.2. Η κριτική φίλη K2	205
5.2.2.3. Η προηγούμενη συνεργασία και η εμπλοκή τους στην έρευνα	205
5.3. Τα δημογραφικά στοιχεία	206
5.4. Οι ρόλοι των συμμετεχουσών	208
5.4.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ερευνητριών	208
5.4.2. Ο ρόλος της εξωτερικής ερευνήτριας	209
5.4.3. Ο ρόλος των κριτικών φίλων	211
5.5. Το χρονοδιάγραμμα και οι φάσεις της έρευνας δράσης	212

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6^ο Κεφάλαιο: Ξεκινώντας με την ομάδα	231
6.1. Η επαγγελματική εμπειρία ως πεδίο επαγγελματικής εξέλιξης και προβληματισμού	231
6.2. Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη: Εστιάζοντας στη διαχείριση της ετερότητας	234
6.3. Η διαφορετικότητα «εντός των (σχολικών) τειχών»	237
6.3.1. Από τις αντιλήψεις...	237

6.3.2. ... στην εκπαιδευτική διαχείριση	241
6.4. Κίνητρα και προσδοκίες	245
6.5. Συνοψίζοντας το έκτο κεφάλαιο	249
7^ο Κεφάλαιο: Η ερευνοδρασιακή διαδρομή: Προσεγγίζοντας την «υπόθεση	
δράσης» μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ερευνητή	250
7.1. Η προσέγγιση της ερευνητικής συνθήκης μέσα από την αξιοποίηση των	
μεθοδολογικών εργαλείων του προγράμματος	250
7.2. Δημιουργώντας ταυτότητες για τις Persona Dolls	254
7.2.1. Αρχικοί στοχασμοί και επιλογές: Οι ταυτότητες ως πεδίο προβληματισμού	
και διαπραγμάτευσης	255
7.2.2. Οι ταυτότητες ως σημεία αναφοράς ή ως δυναμικά εργαλεία;	260
7.3. Εστιάζοντας τη ματιά στο αναπάντεχο	263
7.3.1. Μια σειρά από προκλήσεις και διλήμματα	264
7.3.2. Από την παρατήρηση στην εστίαση: Επιλέγοντας στιγμιότυπα	269
7.3.3. Από τον εντοπισμό στις συνειδητοποιήσεις	279
7.3.4. Αναστοχασμός και αναπλαισίωση μέσα από τα κρίσιμα συμβάντα	283
7.4. Πραγματοποιώντας εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και παρεμβάσεις	290
7.4.1. Διατυπώνοντας στόχους και επιδιώξεις	291
7.4.2. Επιχειρώντας την προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσα από την	
επεξεργασία μικρών ιστοριών	295
7.4.2.1. Το περιεχόμενο: προβληματισμοί και διεργασίες	296
7.4.2.2. Η διαφορά ως πρόβλημα: Αμηχανία και αποσιώπηση	299
7.4.2.3. Η διαφορά ως συνθήκη και ως ευκαιρία	302
7.4.3. Αποτιμώντας τις παρεμβάσεις: Εστιάσεις και (ανα)στοχασμοί	306
7.4.3.1. Η προσέγγιση στόχων και επιδιώξεων	307
7.4.3.2. Η διαχείριση της PD και της διαδικασίας	309
7.4.3.3. Η συμμετοχή και η ανταπόκριση των παιδιών	312
7.4.3.4. Η ανάδυση πληροφοριών και αντιλήψεων	314
7.4.3.5. Ανατροπές, μετακινήσεις και αναπλαισιώσεις	316
7.5. Συνοψίζοντας το έβδομο κεφάλαιο	320
8^ο Κεφάλαιο: Αναστοχασμοί και αποτιμήσεις μέσα από το πρίσμα του	
εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία	323
8.1. Η εξέλιξη των συναισθημάτων στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής εμπειρίας	324

8.2.	«Όταν τα βήματα δεν οδηγούν πάντα στον επιθυμητό προορισμό»: Αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες της ερευνοδρασιακής διαδρομής	328
8.2.1.	Από puppet σε... άνθρωπο κούκλα: Ζητήματα «εμφύχωσης» και χειρισμού των Persona Dolls	328
8.2.2.	Μια απλή μέθοδος με 5 βήματα;	331
8.2.2.1.	Η ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα: Ζητήματα χρόνου, συνέπειας και συστηματικότητας	332
8.2.2.2.	Η διαδικασία δημιουργίας των μικρών ιστοριών διαφορετικότητας: Αναστοχασμοί πάνω στις προσεγγίσεις και τις εστιάσεις	334
8.2.2.3.	Η επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας μέσα από τις ιστορίες των Persona Dolls	336
8.2.3.	Οι καταγραφές ως πρόκληση	340
8.3.	Υποστήριξη και ανατροφοδότηση	343
8.3.1.	Η δουλειά στην ερευνοδρασιακή ομάδα	344
8.3.1.1.	Οι επιμορφωτικές συναντήσεις - βιωματικά εργαστήρια	344
8.3.1.2.	Οι συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης	347
8.3.1.3.	Η συμμετοχή των κριτικών φίλων	353
8.3.2.	Η ενδιάμεση αλληλεπίδραση με την διευκολύντρια	358
8.3.2.1.	Η τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία	358
8.3.2.2.	Η επίσκεψη στην τάξη	363
8.3.3.	Η συμβολή των καταγραφών	368
8.4.	Εκπαιδευτικές επαναπροσεγγίσεις και επαναπροσδιορισμοί	373
8.4.1.	Παρατηρώντας και «ακούγοντας» προσεκτικά τα παιδιά	374
8.4.2.	Προσωπικές αντιλήψεις ή προκαταλήψεις; Επανεκτιμώντας αναπαραστάσεις και πρακτικές	375
8.4.3.	Από τη θεωρία στην πράξη: Επιχειρώντας την (επανα)προσέγγιση της διαφορετικότητας	379
8.4.4.	Αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμοί στοιχείων της επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από τα «γυαλιά» του εκπαιδευτικού ερευνητή	381
8.5.	Persona dolls και Εκπαίδευση στη Διαφορά: Αποτιμώντας την εξέλιξη μιας ενδιαφέρουσας σχέσης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνθήκης	386
8.5.1.	Εντοπίζοντας τα δυνατά σημεία του εργαλείου και της μεθόδου	387
8.5.1.1.	Μια κούκλα αλλιότικη από τις άλλες: Οι Persona Dolls ως εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού	387

8.5.1.2. Δημιουργώντας παρεμβάσεις με δομή, ροή και βηματισμό	391
8.5.1.3. Σοβαρές συζητήσεις για... μικρές ιστορίες	394
8.5.2. Αδύναμα σημεία ή κίνδυνοι και προϋποθέσεις;	398
8.5.2.1. Συζητώντας για «έτοιμες συνταγές» και «μαγικά εργαλεία»	398
8.5.2.2. Λειτουργώντας... υπό προϋποθέσεις	400
8.5.3. Η υπόθεση δράσης ως όχημα	405
8.5.3.1. Η υπόθεση δράσης ως πεδίο εξέλιξης των παιδιών	405
8.5.3.2. «Το κάθε εργαλείο ...είμαστε εμείς»: Η υπόθεση δράσης ως πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	409
8.5.4. Εκπαίδευση στη Διαφορά... με ή χωρίς τις Persona Dolls;	414
8.6. Συνοψίζοντας το δέκατο κεφάλαιο	416

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

9^ο Κεφάλαιο: Εν τέλει, τι; Επιχειρώντας απαντήσεις και διατυπώνοντας νέα ερωτήματα	418
9.1. Εισαγωγή	418
9.2. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική συνθήκη	420
9.3. Αποτιμώντας κριτικά την υπόθεση δράσης στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης	439
9.4. Επίλογος: Ήταν τελικά η Κούκλα;	448
Βιβλιογραφία	450
Παράρτημα Α΄: Σχεδιασμοί ομαδικών συναντήσεων	483
Παράρτημα Β΄: Περιγραφή των φάσεων και των κύκλων της έρευνας δράσης ...	502
Παράρτημα Γ΄: Φόρμες προγράμματος	552
Παράρτημα Δ΄: Ερευνητικά εργαλεία	556

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΔ	Έρευνα δράσης
ΘΘ	Θεμελιωμένη θεωρία
ΚΦ	Κριτικός φίλος/η
ΚΣ	Κρίσιμο συμβάν
ΡD	Persona Doll
ΗΕ	Ημερολόγιο ερευνήτριας
ΦΤ	Φόρμα ταυτότητας
ΦΕ	Φόρμα επίσκεψης
ΤΕΑΠΗ	Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, ο διάλογος για τη διαχείριση της μαθητικής ετερότητας απασχολεί ιδιαίτερα τόσο την επιστημονική όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα, στην Ελλάδα και διεθνώς. Στην χώρα μας, οι μεγάλες αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αλλά και το αυξανόμενο αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη φέρνουν αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς με μια νέα πραγματικότητα που προσκρούει σε παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές και, όχι σπάνια, τους προκαλεί αμηχανία και αβεβαιότητα. Η, δε, ανάγκη συμπόρευσης με τα νέα δεδομένα θέτει στο επίκεντρο το ζήτημα της επαγγελματικής τους μάθησης και εξέλιξης. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαχειριστούν τις προκλήσεις που αναδύονται συχνά επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους σε νέες μεθόδους και τεχνικές. Εντούτοις, σε αρκετές περιπτώσεις, οι επιμορφωτικές δράσεις που τους προτείνονται δεν φαίνεται να συμβάλουν στη γεφύρωση της θεωρίας με την παιδαγωγική πράξη και, ως εκ τούτου, δεν τους βοηθούν να απαντούν στις σύνθετες προκλήσεις που προκύπτουν καθημερινά στις τάξεις τους.

Στο πεδίο της διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολείο, η μέθοδος των Persona Dolls γίνεται ολοένα και πιο γνωστή ως μια νέα αποτελεσματική προσέγγιση, ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε για τον τρόπο που η συγκεκριμένη προσέγγιση αξιοποιείται στη σχολική τάξη, και τα πιθανά θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα που εγείρονται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να την εντάξουν στην εκπαιδευτική τους πράξη δεν είναι επαρκή. Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής έρευνας, εννέα εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντας ως ερευνήτριες της δράσης τους, με τη συμβολή της ερευνήτριας ως διευκολύντριας-συντονίστριας και των δύο κριτικών της φίλων επιχειρούν να διερευνήσουν από κοινού τις προοπτικές και τις προκλήσεις που προκύπτουν από τη μέθοδο των Persona Dolls στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων ετερογένειας και διακρίσεων. Η μέθοδος αξιοποιείται ως υπόθεση δράσης στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού ερευνητικού προγράμματος που σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει τη δράση τους και αντλεί από τα αναστοχαστικά μοντέλα για την εκπαίδευση. Καθώς η οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών κρίθηκε σημαντική, θεωρήσαμε ταυτόχρονα απαραίτητο να μελετήσουμε τη συνολική εμπλοκή τους στο πρόγραμμα καθώς και των τρόπων που αυτή διαπλέκεται με την αποτίμηση της υπόθεσης δράσης.

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από διαφορετικές πηγές και αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης με τη συμβολή και στοιχείων της θεμελιωμένης θεωρίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό ερευνητικό πρόγραμμα μέσα από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες της συνεργατικής έρευνας δράσης έθεσε υπό αμφισβήτηση τις αντιλήψεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, προωθώντας μετακινήσεις στον τρόπο που προσέγγιζαν την εκπαιδευτική τους πράξη και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποτίμηση της μεθόδου των Persona Dolls συνδέεται με τις μετακινήσεις αυτές, αναδεικνύοντας τις κύριες δυσκολίες και τα διλήμματα που συνάντησαν, το είδος της υποστήριξης που θεωρούν σημαντική στην προοπτική της αξιοποίησής της και τις δυνατότητες που της αναγνωρίζουν, προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική τους πράξη μέσα από το πρίσμα του αναστοχαζόμενου επαγγελματία.

Abstract

Recently, the dialogue on managing student diversity has particularly concerned the scientific and educational community in Greece and internationally. In our country, major changes in the composition of student population as well as the growing demand for social justice bring teachers face to face with a new reality that challenges established perceptions and practices and often makes them feel confused and uncertain. The need to keep up with it puts the issue of their professional learning and development in the spotlight. In order to manage the challenges that often arise, teachers seek to be trained in new methods and techniques. However, in many cases, the training options offered do not seem to contribute to bridging theory with pedagogical practice and, therefore, do not help them to meet the complex challenges that arise every day in their classrooms.

In the field of managing diversity in school, the Persona Dolls method is becoming increasingly known as an effective new approach, especially appropriate for young children. However, the research data we have available on how it is used inside classroom and on the potential theoretical and methodological issues that arise when teachers try to integrate it into their educational practice are not sufficient. In the context of this doctoral research, nine teachers, participating as action researchers together with the researcher-facilitator and her two critical friends attempt to explore

the possibilities and challenges arising from using the Persona Dolls method in approaching issues of heterogeneity and discrimination. The method is exploited as research hypothesis in the context of a training and research program based on reflective models for education which is designed to support their action. As teachers' opinion is considered important, we also believe it is necessary to explore their overall involvement in the program as well as the ways in which it is intertwined with the evaluation of the research hypothesis.

The research data are drawn from different sources and are analysed through thematic analysis, using elements from grounded theory as well. The results show that teachers' participation in the research program - through their involvement in the collaborative action research processes - challenged their educational beliefs and teaching practices, promoting changes in the way they approach their practice and their role in the educational process. Evaluating the Persona Dolls method is linked to this reframing. It highlights the main difficulties and dilemmas the teachers encountered, the kind of support they consider important in their attempt to adopt the method and the perspectives they acknowledge in their effort to approach their educational practice through the lens of the reflective professional.

Εισαγωγή

Ως εκπαιδευτικός, η πρώτη φορά που συναντήθηκα επίσημα με τη «διαφορά» ήταν και η πρώτη μου χρονιά στο δημόσιο σχολείο, όταν νέα νηπιαγωγός, διορίστηκα το 2001 σε ένα διθέσιο νηπιαγωγείο του δήμου Αχαρνών στα όρια με το δήμο Άνω Λιοσίων. Μόλις δύο χρόνια μετά τον φονικό σεισμό του 1999, το σχολείο υποδεχόταν μαθητές από οικογένειες σεισμοπλήκτων, αφού βρισκόταν ανάμεσα σε δύο καταυλισμούς, ο ένας απέναντι ακριβώς από το νηπιαγωγείο και ο άλλος στην κοντινή περιοχή του στρατοπέδου Καποτά. Όσον αφορά στην κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, σε ποσοστό που άγγιζε το 85%-90%, ο μαθητικός πληθυσμός στην τάξη μου ήταν από οικογένειες που είχαν έρθει στην Ελλάδα μόλις πρόσφατα, μετά τη διάλυση της Ε.Σ.Σ.Δ., κυρίως με το καθεστώς της «παλιννόστησης» αλλά και μέσω της μαζικής εισόδου οικονομικών μεταναστών στη χώρα, από περιβάλλοντα οικονομικά και συναισθηματικά δυσκολεμένα. Το τμήμα μου συλλειτουργούσε, δε, με το τμήμα ένταξης, που μόλις στη μεταβατική περίοδο από τη λογική των ειδικών τμημάτων, εγγράφονταν παιδιά με σοβαρές αναπηρίες και σύνδρομα. Μολονότι η τάξη έμοιαζε με ένα πολύχρωμο μωσαϊκό, ομολογώ ότι κανένα παιδί δεν μου φαινόταν «αταίριαστο» ή «ξένο». Αν ήταν κάτι που με προβλημάτιζε ήταν μάλλον η δική μου απειρία και άγνοια, καθώς με τη συνάδερφο του τμήματος ένταξης προσπαθούσαμε να βρούμε τρόπους να «χωρέσουμε» όλοι μαζί, παιδιά, δασκάλους και γονείς στο σχολείο. Και ήταν μόνο πέντε χρόνια αργότερα, όταν έγινα δεκτή στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και ανθρώπινα Δικαιώματα», που αντιλήφθηκα ότι, εν τέλει, ίσως η τάξη μου δεν θεωρούνταν και πολύ «κανονική» στην κοινή αντίληψη.

Από τότε και μέχρι σήμερα - μέσα και από την εμπλοκή μου σε διάφορες δράσεις συνεργασίας με το ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών, μεταξύ άλλων και ως επόπτρια των πρακτικών του ασκήσεων - εμπλούτισα τις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές μου γνώσεις και εμπειρίες, γνώρισα και εργάστηκα σε πολλά διαφορετικά πλαίσια, εντούτοις καμία χρονιά η σύνθεση του τμήματός μου δεν μου φάνηκε λιγότερο «κανονική» αλλά ούτε τα παιδιά μου περισσότερο ίδια το ένα με το άλλο. Η έγνοια όμως για το πώς μπορώ εγώ να είμαι αρκετά «πολλαπλή», ώστε οι φωνές όλων να είναι εξίσου αποδεκτές και ηχηρές είναι πλέον πιο συνειδητή και ξεκάθαρη, ενώ σταδιακά κατανοώ περισσότερο αρκετούς από τους προβληματισμούς

και τα διλήμματα συναδέλφων που αναζητούν απαντήσεις σε ζητήματα ετερογένειας που αναδύονται με όλο και πιο σύνθετο τρόπο στη σχολική καθημερινότητα.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσεται ιδιαίτερα ο διάλογος σε σχέση με τη διαχείριση και την ένταξη της μαθητικής ετερογένειας, κυρίως λόγω της ραγδαίας αύξησης της φοίτησης παιδιών προσφύγων και μεταναστών αλλά και ανάπηρων μαθητών που άλλοτε έμεναν εκτός σχολικού πλαισίου ή εξοστρακίζονταν σε ειδικές δομές. Περισσότερο από κάθε άλλη φορά, οι δημογραφικές αλλαγές, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, επηρεάζουν σημαντικά τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; Σφυρόερα, 2007α). Μαθητές διαφορετικών φυλών και εθνικοτήτων, που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, με ένα πλήθος κοινωνικοπολιτισμικών καταβολών και από διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές τάξεις, παιδιά με διαφορετικά σωματικά χαρακτηριστικά, ικανότητες αλλά και περιορισμούς μοιράζονται πλέον την ίδια τάξη (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004). Πρόκειται για περισσότερο ορατές εκδοχές διαφορετικότητας που «αναγκάζουν» ένα εκπαιδευτικό σύστημα δομημένο επάνω στην αρχή της ομοιογένειας να κινητοποιηθεί προκειμένου να διαχειριστεί τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; Σφυρόερα, 2007α).

Παρά τις όποιες διακηρύξεις και αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί και δηλώνουν απροετοίμαστοι να ανταποκριθούν στη συμπερίληψη της διαφορετικότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α). Στις πλείστες των περιπτώσεων οι μαθητές που δεν ανήκουν στη πλειοψηφία αυτόματα κατηγοριοποιούνται - τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές τους - ως «άλλοι», «μειονεκτούντες» ή ως «ειδικοί», ταξινομήσεις που σχετίζονται με τα κυρίαρχα στερεότυπα και τις κοινωνικές προκαταλήψεις και οδηγούν σε περιθωριοποίηση και διακρίσεις (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται πολύ συχνά δεν αντανάκλουν την πολλαπλότητα, ούτε ανταποκρίνονται στην ετερογενή σύνθεση των μαθητικών ταυτοτήτων που απαντώνται πλέον στις περισσότερες σχολικές τάξεις (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Από την άλλη, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της διαχείρισης της ετερότητας στο σχολείο αποτελεί αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, το οποίο τα τελευταία χρόνια φαίνεται να διατυπώνεται όλο και πιο

ηχηρά (Αναστασιάδης, 2011; Ανδρούσου, 2005; 2007; Μαυρογιώργος, 2011; Παπαναούμ, 2014; Σφυρόερα, 2007α). Εν προκειμένω, ένα από τα πιο συχνά αιτήματα που προτάσσουν είναι η επιμόρφωσή τους σε νέες πρακτικές και η υποστήριξη της διδακτικής τους πράξης με μεθόδους και δράσεις που να συνάδουν με τις σύγχρονες προσεγγίσεις (Ανδρούσου, 2005; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; EURICORN, 2007; Ξωχέλλης 2001; Παπαναούμ, 2001; Σφυρόερα, 2007α). Η μαζική συμμετοχή σε σχετικές επιμορφώσεις σε μεγάλο βαθμό αναδεικνύει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα ζητήματα διαφορετικότητας και την επιθυμία τους να τα διαχειριστούν, αναζητώντας πρακτικές και εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους πράξη.

Όπως, ωστόσο, προκύπτει από σχετικές έρευνες, τα ολιγόωρα σεμινάρια τύπου διάλεξης που οργανώνονται ευκαιριακά και απευθύνονται σε μεγάλα κοινά δεν βοηθούν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τις πρακτικές τους (Ανδρούσου, 2005; Day, 2003; EURICORN, 2007; Μαυρογιώργος, 1986). Αντιθέτως, η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων σε μικρότερες ομάδες και η παροχή θεωρητικής και μεθοδολογικής στήριξης και ανατροφοδότησης ανά τακτά διαστήματα φαίνεται ότι συμβάλλει σημαντικά στην προοπτική της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και, συνακόλουθα, της υιοθέτησης αλλαγών (Ανδρούσου, 2005; Ζωγράφου, 2002; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Παπαναούμ, 2001; Τσάφος, 2014). Επιπρόσθετα, έρευνες φαίνεται να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η όποια προσπάθεια επιμόρφωσης και, δη, σε νέες παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους δεν θα πρέπει να γίνονται εν κενώ αλλά να εντάσσονται μέσα στο θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο από το οποίο απορρέουν (Altrichter, 2002; Ανδρούσου, 2005; Day, 2003; Μαυρογιώργος, 2011; Σφυρόερα, 2007α; Τσάφος, 2014). Κατά τον απολογισμό, δε, προγραμμάτων παρέμβασης, η οπτική των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ιδιαίτερα ανατροφοδοτική καθώς αναδεικνύει τα ερωτήματα, τους προβληματισμούς αλλά και τις προοπτικές που αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι δρώντες σε σχέση με τις επιλογές που προτείνονται αλλά και την σημασία της επιμορφωτικής διαδικασίας που κάθε φορά εμπλέκονται στην επαγγελματική τους εξέλιξη. (Altrichter, 2001 κ.α., 2001; Carr & Kemmis, 1997; Day, 2003; Ανδρούσου, 2005; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Μαυρογιώργος, 2011; Παπαναούμ, 2005; Τσάφος, 2014).

Τις τελευταίες δεκαετίες η μέθοδος των Persona Dolls γίνεται σταδιακά γνωστή καθώς θεωρείται ότι υποστηρίζει την εκπαιδευτική πράξη στην προοπτική της διαχείρισης της διαφορετικότητας και της καταπολέμησης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Brown, 2001, 2008; Smith, 2009; Whitney, 1999). Μάλιστα αρκετές έρευνες που επιχειρούν να διερευνήσουν τα αποτελέσματα της αξιοποίησής της ή να τεκμηριώσουν τη χρησιμότητά της καταλήγουν σε ενθαρρυντικά συμπεράσματα, μολονότι οι περισσότερες έχουν περιορισμένη εμβέλεια.

Στη χώρα μας, η μέθοδος των PD ήταν μέχρι πρόσφατα άγνωστη. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, αρχίζει να αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη αναγνωρισιμότητα στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, κυρίως μέσα από μια πληθώρα σεμιναρίων που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την γνωριμία των εκπαιδευτικών με αυτή. Τα σεμινάρια αυτά προσέλκυσαν σημαντική συμμετοχή. Το ενδιαφέρον για την μέθοδο φαίνεται μάλιστα να αυξάνεται σταδιακά καθώς αναφέρεται ως καλή πρακτική σε έναν αριθμό δημοσιεύσεων, ερευνητικών και μη, ακόμα και σύντομων αναφορών σε επίσημα θεσμικά κείμενα (πχ. Βίτσου & Αγτζίδου, 2008; Γελαστοπούλου, κ.α., 2020; Δημητριάδη, 2018, Μάγος, 2022; Πεντέρη, κ.α., 2022α; κ.ο.κ.). Εντούτοις, όπως και η σχετική τεκμηρίωση, οι γνώσεις μας για την προσέγγιση καθώς και τα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα που τυχόν εγείρονται από την αξιοποίησή της είναι περιορισμένες.

Ως εκ τούτου, αντλώντας από όσα υποστηρίχτηκαν παραπάνω για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την κριτική αξιοποίηση νέων μεθόδων και πρακτικών, αποφασίσαμε να οργανώσουμε ένα ερευνητικό-επιμορφωτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης στη Διαφορά» στο πλαίσιο του οποίου η μέθοδος των Persona Dolls θα αποτελούσε «υπόθεση δράσης». Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, δώδεκα εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία από διαφορετικές περιοχές του νομού Αττικής κλήθηκαν να συμμετέχουν σε αυτό - οι δέκα² ως ερευνήτριες της δράσης τους και οι δύο ως κριτικές φίλες της ερευνήτριας-διευκολύντριας - στην προοπτική της διερεύνησης και της κριτικής αποτίμησης των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που προκύπτουν από την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής αυτής μεθόδου στην εκπαιδευτική τους πράξη. Το πρόγραμμα αντλούσε θεωρητικά από τις αρχές των αναστοχαστικών μοντέλων για την

² Εν τέλει παρέμειναν εννέα εξ' αυτών.

επαγγελματική εξέλιξη και την προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς και την Εκπαίδευση στη Διαφορά³ ενώ μεθοδολογικά υιοθετούσε την προσέγγιση της συνεργατικής έρευνας δράσης, με τη συμβολή και στοιχείων της θεμελιωμένης θεωρίας.

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αρχικά ενεπλάκησαν σε επιμορφωτικές δράσεις και βιωματικά εργαστήρια προκειμένου να εξοικειωθούν με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ στην συνέχεια, προσεγγίζοντας το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί ερευνητές, πραγματοποίησαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις τάξεις τους αξιοποιώντας κριτικά την υπόθεση δράσης και τα μεθοδολογικά εργαλεία του προγράμματος. Παράλληλά, συμμετείχαν συστηματικά σε ατομικές και συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες και τακτικές συναντήσεις ανατροφοδότησης με όλη την ομάδα με σκοπό την υποστήριξη της δράσης τους στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης μεταξύ ομοτίμων. Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να προσεγγίζουν τόσο το ρόλο τους όσο και την υπόθεση δράσης ως αναστοχαζόμενες επαγγελματίες, αποτιμώντας κριτικά τις επιλογές που υιοθετούν στην εκπαιδευτική τους πράξη αλλά και το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της επιμορφωτικής συνθήκης που εμπλέκονται.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα κινούνταν σε δύο βασικούς άξονες, εκ των οποίων ο ένας αφορούσε στην κριτική αποτίμηση της υπόθεσης δράσης στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στην εκπαιδευτική πράξη και ο άλλος την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα και τη συγκεκριμένη ερευνοδρασιακή συνθήκη ως προς την επαγγελματική τους μάθηση σε σχέση με τα υπό μελέτη ζητήματα, καθώς θεωρήσαμε ότι οι δύο αυτές παράμετροι διαπλέκονται και αλληλοεξαρτώνται. Σε κάθε περίπτωση η οπτική των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε σημαντική. Ακολουθώντας, δε, σύμφωνα με την ερευνητική μεθοδολογία μας την εξέλιξη της ερευνοδρασιακής διαδικασίας με σκοπό την ανάδειξη των σημαντικών ζητημάτων που αναδύονταν από τα δεδομένα, διαφάνηκε ότι ο δεύτερος άξονας ήταν κομβικός και για την κατανόηση του πλαισίου μέσα από τον οποίο αποτιμάται η υπόθεση δράσης. Ως εκ τούτου οι προτεραιότητες της έρευνας επαναπροσδιορίστηκαν με βάση τη διαπίστωση αυτή, όπως θα αναπτυχθεί αναλυτικότερα στην παρούσα εργασία.

³ Όπως μεταφράσαμε τον όρο “anti-bias education”, σε μια προσπάθεια να προσαρμόσουμε το περιεχόμενό του στο ελληνικό πλαίσιο και τις ανάγκες της έρευνας.

Η διδακτορική διατριβή διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το μεθοδολογικό της πλαίσιο, τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος, τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Το πρώτο μέρος αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στην εκπαίδευση των «διαφορετικών» παιδιών. Πιο συγκεκριμένα διασαφηνίζονται βασικές έννοιες που σχετίζονται με την προσέγγιση της ανθρώπινης πολλαπλότητας, ενώ παρουσιάζονται οι κύριες προσεγγίσεις της ετερότητας στο σχολείο, με αναφορά στα βασικά μοντέλα, μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας εστιάζει στο ρόλο του σχολείου σε σχέση με την προσέγγιση της διαφορετικότητας στην Ελλάδα και διεθνώς, με αναφορές στο θεσμικό πλαίσιο όσο και στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας. Έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών και στο ρόλο των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στις προοπτικές και τις προκλήσεις που αναδύονται και τις πρακτικές που αναπτύσσουν στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την ετερογένεια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων εκπαιδευομένων και τη συσχέτισή της με την επαγγελματική ανάπτυξη και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις αναστοχαστικές προσεγγίσεις, την έρευνα δράσης και τη συμβολή τους στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προσέγγιση των Persona Dolls ως μια πρόταση για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η περιγραφή της μεθόδου και των εργαλείων που αξιοποιεί, η αφετηρία και οι θεωρητικές της προκείμενες καθώς και οι βασικές προσπάθειες αξιοποίησής της και οι έρευνες που έχουν γίνει μέσα από την κριτική επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στο μεθοδολογικό της πλαίσιο και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια, το τέταρτο και το πέμπτο. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το σκεπτικό, τα ερωτήματα και η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Αναφέρονται οι λόγοι επιλογής και η αναγκαιότητά της, οι αφετηρίες και οι προκείμενες του ερευνητικού επιμορφωτικού προγράμματος. Γίνεται επίσης αναφορά στην ποιοτική προσέγγιση και την έρευνα δράσης, στην επιλογή των συμμετεχουσών, καθώς και στις τεχνικές και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε. Τέλος, παρουσιάζονται οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων που αξιοποιήθηκαν.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το πλαίσιο και την περιγραφή του ερευνητικού προγράμματος. Αρχικά παρουσιάζονται τα ατομικά προφίλ των συμμετεχουσών, τόσο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό ερευνητικό πρόγραμμα ως ερευνήτριες της δράσης τους όσο και των δύο κριτικών φίλων της ερευνήτριας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά στοιχεία της ομάδας των εκπαιδευτικών-ερευνητριών, οι ρόλοι των συμμετεχουσών στην έρευνα και τέλος, το χρονοδιάγραμμα και οι ερευνητικές φάσεις.

Το τρίτο μέρος, αποτελείται από τρία κεφάλαια, το έκτο, το έβδομο και το όγδοο, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναλυτικότερα, στο έκτο κεφάλαιο μελετώνται οι αφετηρίες, οι αρχικές τοποθετήσεις, τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών-ερευνητριών που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα, όπως προκύπτουν από τα δεδομένα.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης στο πλαίσιο της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να εντάξουν τη μέθοδο των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης στην εκπαιδευτική τους πράξη μέσα από την αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων του προγράμματος στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους.

Στο όγδοο κεφάλαιο αναλύεται το υλικό που προέκυψε κατά την τελευταία ερευνητική φάση, σε μια προσπάθεια να αναδειχτεί ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών πάνω στην υπόθεση δράσης αλλά και σχετικά με τη συμμετοχή τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη στο τέλος της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό εστιάζουμε στις συσχετίσεις ανάμεσα στον τρόπο που η αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls στην εκπαιδευτική τους πράξη διαπλέκεται με την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένο ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα και την εξέλιξη των κατανοήσεων τους.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος της διατριβής, συζητώνται τα αποτελέσματα της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή, με αναφορά σε πιθανές προεκτάσεις και προοπτικές στο πλαίσιο μελλοντικών ερευνών.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^ο Κεφάλαιο: Εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών ή Εκπαίδευση στη Διαφορά;

Η συζήτηση για τους «διαφορετικούς» μαθητές βρίσκεται τις τελευταίες δεκαετίες στην ατζέντα τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο παρόν κεφάλαιο, αξιοποιώντας τη σχετική βιβλιογραφία, προσπαθούμε να διασαφηνίσουμε βασικές έννοιες και όρους που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπως «διαφορετικότητα», «στερεότυπα», «προκαταλήψεις», «διακρίσεις» και «ρατσισμός» εξηγώντας τους τρόπους που διαπλέκονται μεταξύ τους καθώς και το πώς διαμορφώνονται και επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές ενηλίκων και παιδιών. Στην συνέχεια αναφερόμαστε στις βασικές προσεγγίσεις της ετερότητας στο σχολείο εκκινώντας από τα μονοπολιτισμικά μοντέλα που στηρίχτηκαν στην υπόθεση της ομοιογένειας και συνεχίζοντας με τα πλουραλιστικά που εστιάζουν στο σεβασμό της ανθρώπινης πολλαπλότητας. Τέλος, μελετάμε το ρόλο του σχολείου στην προσέγγιση της διαφορετικότητας, εστιάζοντας τόσο στο θεσμικό πλαίσιο όσο και το πλαίσιο της τάξης στην Ελλάδα και διεθνώς. Έμφαση δίνεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών, με αναφορές στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και στις βασικότερες προοπτικές και προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητικών ταυτοτήτων στις τάξεις τους.

1.1. Από τη Διαφορά στις Διακρίσεις: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και θεωρητικές διαδρομές

Οι όροι «διαφορετικότητα», «στερεότυπα», «προκαταλήψεις», «διακρίσεις» και «ρατσισμός» χρησιμοποιούνται συχνά στον καθημερινό λόγο και τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι το εννοιολογικό τους περιεχόμενο δεν κοινό. Στην παρούσα ενότητα θα προσπαθήσουμε να διασαφηνίσουμε τις βασικές αυτές έννοιες που αφορούν στο πεδίο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά και τη θεωρητική οπτική μέσα από την οποία χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ερευνητικής μας εργασίας.

1.1.1. Η Διαφορετικότητα

Αν και η ετερότητα αποτελεί αναντίρρητο συστατικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης υπόστασης - όλοι είμαστε διαφορετικοί, κανείς δεν είναι όμοιος με κάποιον άλλο - εντούτοις η διαφορετικότητα αποτελεί μια έννοια που έχει εγείρει ποικίλες και, συχνά, αντικρουόμενες νοηματοδοτήσεις. Η διαφορετικότητα αναφέρεται στην ανθρώπινη ποικιλομορφία, με εστίαση στις πολλαπλές εκδοχές που μπορεί να εκλάβουν τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, με έμφαση, ωστόσο, στην αξία και την εμπλουτιστική της διάσταση.

Μορφές διαφορετικότητας μπορεί ενδεικτικά να αποτελούν στοιχεία όπως το φύλο, η εθνοτική και πολιτισμική προέλευση, η γλώσσα, το χρώμα, η θρησκεία, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, οι σωματικές, νοητικές και ψυχικές ικανότητες, ο σεξουαλικός προσανατολισμός κ.ο.κ. Θα πρέπει, ωστόσο, να λάβουμε υπόψη ότι ο διαχωρισμός ανάμεσα στα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά είναι, εκ των πραγμάτων, μια δυσδιάκριτη υπόθεση, εφόσον κάθε ατομικό στοιχείο αποτελεί τη βάση για μια κοινωνική κατηγοριοποίηση (Γκότοβος, 2011; Γουβιάς & Νιώτη, 2008). Αντίστοιχα, η ένταξη των ατόμων στη μια ή στην άλλη κατηγορία φαίνεται ότι αποτελεί μια τεχνητή και συχνά αυθαίρετη οριοθέτηση αφού είναι σαφές ότι όλοι, περισσότερο ή λιγότερο, κινούμαστε πάνω σε ένα ρευστό και διαρκώς εξελισσόμενο βιολογικό, κοινωνικό και ιστορικό συνεχές, που εκ προοιμίου αίρει την κατηγορική περιχαράκωση (Αβδελά, 1995; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Danforth, 1998; Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997).

Η έννοια της διαφορετικότητας συχνά τοποθετείται στον αντίποδα της ομοιογένειας, ενώ συμπορεύεται με τον ορισμό της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, αφού, εν τέλει, διαφορετικός νοείται αυτός που κινείται έξω από τα όρια που κάθε φορά ορίζονται ως οικεία και αναγνωρίσιμα (Αβδελά, 1995; Γκότοβος, 2011; Δραγώνα, 2007). Εν προκειμένω, η Ανδρούσου (2004, σ.13) αναφέρει ότι *«η κατανόηση του άλλου, του διαφορετικού, περνά από την ενδοσκόπηση και την κατανόηση του εαυτού»*, η, δε, Αβδελά (1995, σ.19) υποστηρίζει ότι *«η ταυτότητα κατατάσσει τα άτομα διαφοροποιώντας τα»*. Ως εκ τούτου, η ταυτότητα ενός ατόμου αποτελεί προϊόν «διπλής διεργασίας», αφού διαμεσολαβείται τόσο από την αντίληψη για τον εαυτό σε σχέση με τους άλλους όσο και από το πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν το ποιος/ποια είναι σε σχέση με τους ίδιους (Δραγώνα, 2007; Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997). Είναι σημαντικό, δε, να κατανοήσουμε ότι η

τοποθέτησή μας στη μια ή την άλλη ομάδα γίνεται με βάση το ποιο από τα διαφορετικά, συχνά ετερόκλητα, χαρακτηριστικά που συγκροτούν την ταυτότητά μας φωτίζεται κάθε φορά. Συνάγεται δηλαδή, ότι η υπαγωγή μας σε μια ομάδα, συνεπάγεται την εστίαση σε ένα στοιχείο της ταυτότητάς μας που ανάγεται ως σημαντικό ή κυρίαρχο για τη συγκεκριμένη κοινωνική συνθήκη και την αναπόφευκτη παράβλεψη μιας σειράς από άλλα στοιχεία που μας διαφοροποιούν από τους «άλλους» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Γκότοβος, 2011). Το γεγονός μάλιστα ότι ένα άτομο υπάγεται ταυτόχρονα σε πολλές ομάδες, ανάλογα με το κριτήριο που προσδιορίζει το «εμείς» αναδεικνύει την ετερογένεια που ενυπάρχει σε κάθε συλλογική ταυτότητα – εθνοτική, πολιτισμική, κοινωνική, θρησκευτική κ.ο.κ. - και η οποία ουσιαστικά ανατρέπει την αντίληψη της ομοιογένειας που υποτίθεται ότι τη διέπει (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997).

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η διάκριση της ταυτότητας από την ετερότητα συνοδεύεται τις περισσότερες φορές από αξιολογικές κρίσεις που πριμοδοτούν το «εμείς» και απαξιώνουν το «διαφορετικό», κατηγοριοποιώντας το άλλοτε ως «ξένο» και άλλοτε ως «κατώτερο» ή ως «επικίνδυνο» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2007; Γκότοβος, 2011; Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997). Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι οι αντιλήψεις που κάθε φορά υιοθετούνται για τη διαφορετικότητα προσδιορίζουν την έννοια και το περιεχόμενο της, τις περισσότερες φορές αποδίδοντάς της θετικό ή αρνητικό πρόσημο.

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής η διαφορετικότητα προσδιορίζεται ως εγγενές συστατικό της ανθρώπινης πολλαπλότητας που θα πρέπει να αναγνωρίζεται και ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινής εμπειρίας μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων που θα πρέπει να αναγνωρίζεται. Λαμβάνοντας υπόψη ότι συχνά η ετερογένεια νοηματοδοτείται αρνητικά και γίνεται αντιληπτή ως πρόβλημα, υπαγορεύοντας αντίστοιχες κοινωνικές στάσεις και πρακτικές, η αξιοποίηση του όρου υπονοεί την έγνοια για την άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων.

1.1.2. Τα Στερεότυπα

«Μια εικόνα στο κεφάλι μας»⁴

Η μελέτη των στερεοτύπων αποτελεί ένα από τα αντικείμενα που έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα διάφορους κλάδους των ανθρωπιστικών επιστημών και κυρίως αυτόν της κοινωνικής ψυχολογίας (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2011; Γεώργας, 1995; Strangor, 2000). Ο όρος "στερεότυπα" αποδίδεται στον Lippmann, ο οποίος στις αρχές του 1920 τον δανείστηκε από το χώρο της τυπογραφίας προκειμένου να τονίσει τον τρόπο που πανομοιότυπα χαρακτηριστικά αποδίδονται αδιάκριτα και επαναλαμβανόμενα στα μέλη που ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα (Δραγώνα, 2007). Τα στερεότυπα αποτελούν γενικευμένα γνωστικά σχήματα ή αλλιώς γνωστικές αναπαραστάσεις κοινωνικών ομάδων και των ατόμων που ανήκουν σε αυτές (Δραγώνα, 2007; Παναγιωτοπούλου, 1996). Πρόκειται για συλλογικές αναπαραστάσεις και όχι μεμονωμένες ατομικές αντιλήψεις, οι οποίες μπορεί να είναι θετικές, τις περισσότερες φορές, ωστόσο, είναι αρνητικές (Αζίζι-Καλατζή, κ.α., 2011; Strangor, 2000). Μερικές από τις πιο γνωστές κατηγορίες στερεοτύπων αποτελούν τα στερεότυπα φύλου, φυλής, σωματικής εμφάνισης και ικανότητας, νοητικής επάρκειας, εθνικότητας, θρησκευτικής επιλογής (Δραγώνα, 2007; Strangor, 2000).

Για πολλά χρόνια η μελέτη των στερεοτύπων και της προσπάθειας αναζήτησης των διαδικασιών από τις οποίες απορρέουν συνδέθηκε με τη φυσιολογική λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου να εντάσσει τον κόσμο γύρω μας σε κατηγορίες (Αζίζι-Καλατζή, κ.α., 2011; Γεώργας, 1995; Δραγώνα, 2007; Strangor, 2000). Κατά τον Γεώργα (1995), οι στερεότυπες αντιλήψεις για τις κοινωνικές ομάδες, εκτός από την έμφυτη τάση μας για γνωστική κατηγοριοποίηση, διαμορφώνονται και με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις μας. Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, η αντίληψη του κόσμου με βάση στερεότυπες κατασκευές, αν και δυσάρεστη, μοιάζει αναπόφευκτη, στο βαθμό που συνιστά μια στρατηγική του νου που του επιτρέπει να διαχειρίζεται το πλήθος και την πολυπλοκότητα των πληροφοριών που δέχεται (Αζίζι-Καλατζή, κ.α., 2011; Γκότοβος, 2011; Strangor, 2000). Συνεπώς, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές οργανώνει τη σκέψη του, η, δε, ιεράρχηση, είναι μια παράπλευρη απώλεια της διαδικασίας της ταξινόμησης (Γκότοβος, 2011; Δραγώνα, 2007).

⁴ Walter Lippman

Μία ακόμα σημαντική διάσταση των στερεοτύπων είναι ότι υφίστανται ανεξάρτητα από τα άτομα, υπόκεινται, ωστόσο, σε συνεχή κατασκευή και ανανοηματοδότηση από αυτά. Το βασικό πρόβλημα που τίθεται είναι ότι η υπεραπλούστευση που υποβόσκει πίσω από τις κατηγοριοποιήσεις με βάση τα στερεότυπα οδηγεί στη μονοσήμαντη αντίληψη του άλλου με βάση ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό του, το οποίο ανάγεται σε κυρίαρχο και καθοριστικό της υπόστασης του (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011). Σύμφωνα με τον Strangor (2000), τη στιγμή που αντιλαμβανόμαστε κάποιον μόνο ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, αυθόρμητα τείνουμε να προσαρμόζουμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις μας για αυτόν ανάλογα με την αντίληψή μας για τη συγκεκριμένη ομάδα, παραβλέποντας όλα τα άλλα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του. Το πιο επικίνδυνο, δε, με τα στερεότυπα είναι ότι δεν αποτελούν εντελώς αυθαίρετες κατασκευές. Όντας απλουστευτικές γενικευμένες πεποιθήσεις που αποδίδονται αδιαφοροποίητα σε όλα τα μέλη μιας ομάδας, εμπεριέχουν ψήγματα αλήθειας (kernel-of-truth hypothesis). Υπό αυτό το πρίσμα, οι όποιες διαφορές μεταξύ των κοινωνικών ομάδων μεγενθύνονται και λειτουργούν νομιμοποιητικά στην κατεύθυνση της δημιουργίας ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και των μελών τους (Strangor, 2000). Κατά περιπτώσεις, είναι μάλιστα δυνατόν να λειτουργούν και ως “αυτοεκπληρούμενες προφητείες” στο βαθμό που δημιουργούν άρρητες προσδοκίες συμπεριφοράς με τις οποίες τα άτομα τείνουν να συμμορφώνονται (Αζίζι-Καλατζή, κ.α., 2011; Γεώργας, 2000; Δραγώνα, 2007). Σύμφωνα με την Παναγιωτοπούλου, τα στερεότυπα συνιστούν την *«κατασκευή του “δικού μας” σύμπαντος και όλων εκείνων που ανήκουν σ’ αυτό, σε αντιδιαστολή προς όλους εκείνους που δεν εντάσσονται και αποτελούν τον “άλλο”, τον “ξένο”, τον “εχθρό”»* (Παναγιωτοπούλου, 1996, σ. 236).

Ωστόσο, αυτό που φαίνεται συχνά να μας διαφεύγει είναι ότι, παρά τα φαινόμενα, τα στερεότυπα διαχρονικά επιδεικνύουν ένα δυναμικό και όχι απολύτως παγιωμένο χαρακτήρα. Το γεγονός ότι αλλάζουν αργά δημιουργεί την αίσθηση της στατικότητας. Όπως όλες οι κοινωνικές κατασκευές, ακολουθούν τις εκάστοτε κυρίαρχες ιδεολογίες, τα αντίστοιχα οικονομικά και κοινωνικά πρότυπα, αναπτύσσοντας παράλληλα αντανάκλαστικά σε σχέση με τις πολιτισμικό-ιστορικές συγκυρίες (Δραγώνα, 2007). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα στερεότυπα αποτελούν κυρίαρχες αντιλήψεις, μέρος της συλλογικής κουλτούρας, γνωστές σε όλα τα μέλη της κοινότητας ακόμα κι αν κάποια από αυτά δεν τις ενστερνίζονται (Devine, 1989; Stangor & Schaller, 1996). Ως εκ τούτου, αποτελούν μαθημένα ερμηνευτικά

σχήματα που αποκτώνται οσμωτικά μέσα από τις διαδικασίες επικοινωνίας με τους εκάστοτε σημαντικούς μας άλλους καθώς και φορείς αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας, όπως π.χ. η εκπαίδευση ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Devine, 1989; Strangor, 2000).

1.1.3. Οι Προκαταλήψεις

«Οι προκαταλήψεις είναι μεγάλη εξοικονόμηση χρόνου. Μπορείς να σχηματίσεις μια γνώμη χωρίς να έχεις όλα τα δεδομένα»⁵

Κατά τους Forcher & Devine (2016, σ. 241) «η προκατάληψη ως έννοια είναι δύσκολο να νοηματοδοτηθεί και να οριστεί με ακρίβεια», καθώς οι μελετητές διαχρονικά εστιάζουν στην ανάλυση διαφορετικών πτυχών του ζητήματος. Στη βιβλιογραφία οι προκαταλήψεις ορίζονται ως αρνητικές ή εχθρικές στάσεις απέναντι σε άτομα ή ομάδες που στηρίζονται σε αρνητικά στερεότυπα που τα οποία σχετίζονται με τις ομάδες αυτές και τα μέλη της (Allport, 1954; Aboud, 1989; Devine, 1989; Δραγώνα, 2007). Πρόκειται για συνειδητές κοινωνικές στάσεις που διέπονται από σταθερότητα και συνοδεύονται από συναισθήματα αντιπάθειας, απαξίας, υποτίμησης κλπ. (Allport, 1954; Devine, 1989). Δεν είναι απαραίτητο, δε, να στηρίζονται στην εμπειρία ή τα βιώματα των ατόμων που τις ενστερνίζονται αλλά αποτελούν κυρίως γενικευμένες αρνητικές κοινωνικές στάσεις απέναντι σε ομάδες που ορίζονται ως «ξένες» (Aboud, 1989) και, σύμφωνα με τον Allport (1954), στερούνται αντικειμενικής βάσης.

Παρά τα κοινά σημεία ανάμεσα στον ορισμό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, ωστόσο, οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται. Και αυτό γιατί η επίγνωση των στερεοτύπων δεν συνεπάγεται αυτόματα και την αποδοχή τους, πολλώ, δε, μάλλον, την υιοθέτηση αρνητικών στάσεων απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Devine, 1989). Ο Πανταζής (2015) αναφέρει ότι υπάρχουν τρία στάδια που μεσολαβούν στη διαδικασία δημιουργίας μιας προκατάληψης: η κατηγοριοποίηση, η στερεοτυποποίηση και η αξιολόγηση. Η κατηγοριοποίηση αφορά στη γνωστική κατηγοριοποίηση των ανθρώπων ανάλογα με το αν αυτοί ανήκουν στη δική τους ομάδα (ingroup) ή σε μια «ξένη» ομάδα (outgroup). Στο δεύτερο στάδιο, αποδίδονται στους ανθρώπους τυποποιημένες ιδιότητες, ίδιες για όλα τα μέλη της ομάδας που έχουν τοποθετηθεί, παραβλέποντας τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου.

⁵ E. B. White

Ωστόσο, μόνο στο τρίτο στάδιο, αυτό της αξιολόγησης, μπορούμε να μιλήσουμε για προκατάληψη, η οποία προϋποθέτει μια ευνοιοκρατική προσέγγιση της δικής μας ομάδας που αντλεί και στηρίζει την υπεροχή της στην υποβάθμιση της «ξένης».

Κατά την Aboud (1989), ο ορισμός της προκατάληψης απέναντι σε κάποιον προϋποθέτει την ταυτόχρονη ύπαρξη τριών βασικών στοιχείων: α) την αρνητική αξιολόγηση του ατόμου, β) τα αρνητικά συναισθήματα προς αυτό και γ) την αιτιολόγηση της αρνητικής στάσης απέναντι στο άτομο όχι εξαιτίας των ατομικών του χαρακτηριστικών αλλά λόγω της συμμετοχής του σε μια κοινωνική ομάδα που νοσηματοδοτείται ως ξένη. Υπό το πρίσμα αυτής της συλλογιστικής, η ίδια η θεώρηση του ως μέλους μιας διαφορετικής ομάδας συνιστά αυτόματα την μεταβίβαση σε αυτό όλων των αρνητικών αντιλήψεων και στερεοτύπων που άκριτα αποδίδονται στην ομάδα. Και επιπλέον, οι όποιες αρνητικές ιδιότητες αποδίδονται αδιαφοροποίητα σε όλα τα μέλη της, παραβλέποντας όλα τα υπόλοιπα προσωπικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Η διαδικασία ανάπτυξης προκαταλήψεων αποτέλεσε ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα που απασχόλησε την ερευνητική κοινότητα διεθνώς ενώ διάφορες επιστημολογικές προσεγγίσεις επιχείρησαν να δώσουν ολοκληρωμένες εξηγήσεις για αυτή (Allport, 1954; Aboud, 1989; Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011). Είναι εντούτοις πλέον ευρέως αποδεκτό ότι, όπως και τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις φαίνεται ότι αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά και ορίζονται διαφορετικά ανάλογα με το εκάστοτε ιστορικό, εθνικό, θρησκευτικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και τις κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις (Allport, 1954). Οικοδομούνται, δε, στη βάση της δημιουργίας ταυτίσεων με τις ομάδες που τα άτομα κάθε φορά ανήκουν καθώς και συγκρίσεων και διακρίσεων με αυτές που είναι διαφορετικές. Η διαπίστωση των διαφορών, όταν συνοδεύεται από αρνητικές αντιλήψεις επηρεάζει το κύρος τους, καθώς συνήθως παραπέμπει σε διαχωρισμούς αξίας και απαξίας (Δραγώνα, 2007). Μάλιστα προκύπτει ερευνητικά ότι όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση και η άγνοια για τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας τόσο πιο πιθανή είναι η ανάπτυξη ισχυρών προκαταλήψεων. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, είναι ότι μαζί με τις αντιλήψεις μεταβιβάζονται και αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβος, θυμός και εχθρότητα που συχνά οδηγούν σε αντίστοιχες συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με τις διακρίσεις και ενδεχομένως και το ρατσισμό.

Μορφές ρατσισμού είναι η ξενοφοβία, ο σεξισμός και η βία κατά των γυναικών, ο αντισημιτισμός, η ισλαμοφοβία, η ομοφοβία, οι διακρίσεις σε βάρος των

αναπήρων ή συγκεκριμένων μειονοτικών ομάδων, όπως οι Ρομά. Οι σχετικές μελέτες έχουν αναδείξει τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στη διαμόρφωση αλλά και την αναπαραγωγή τους, (Aboud, 1989; Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011).

1.1.4. Διακρίσεις και Ρατσισμός

Οι προκαταλήψεις και τα αρνητικά συναισθήματα που τις συνοδεύουν τις περισσότερες φορές επηρεάζουν την κοινωνική συμβίωση των ατόμων και των ομάδων, καθώς η «διαφορά» συνοδεύεται από κοινωνικό στίγμα και συνδέεται με την αντίληψη της κατωτερότητας για τους «άλλους» (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997; Πανταζής, 2015). Οι εκάστοτε «άλλοι» αντιμετωπίζονται στην καλύτερη περίπτωση με αδιαφορία και περιφρόνηση, ενίοτε, δε, με εχθρότητα και αποστροφή, με αποτέλεσμα, αργά ή γρήγορα να περιθωριοποιούνται και να αποκλείονται από μια σειρά κοινωνικές δραστηριότητες και ευκαιρίες (Τσιάκαλος, 2011; York, 2003). Η συνειδητή αυτή περιθωριοποίηση βρίσκεται στον πυρήνα της έννοιας των διακρίσεων και αποστερεί από τα άτομα και τις ομάδες βασικά δικαιώματα. Με τον όρο διακρίσεις εννοούμε άδικες συμπεριφορές που πηγάζουν από προκαταλήψεις και μεταφράζονται σε έμπρακτη δυσμενή μεταχείριση με κριτήριο τη διαφορά. Για τον Γκότοβο:

«Η σχέση ανάμεσα στην προκατάληψη και τη διάκριση είναι σχέση θεωρίας-πράξης, με την έννοια ότι η προκατάληψη αφορά ετοιμότητα για δράση (στάση), ενώ η διάκριση είναι συμπεριφορά, δράση» (Γκότοβος, 2011:31)

Ο όρος ρατσισμός από την άλλη, με την κυριολεκτική του σημασία αναφέρεται στο μίσος και το φόβο απέναντι στους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετική «φυλή» (ράτσα), συμπεριλαμβάνοντας το σύνολο των συστηματικών και στοχευμένων περιορισμών και διακρίσεων σε βάρος τους (Πανταζής, 2015; Τσιάκαλος, 2011; Van Ausdale & Feagin, 2001; York, 2003). Ο διαχωρισμός των ανθρώπων με βάση τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά, εκτός από άδικος, έχει αποδειχτεί ότι δεν έχει καμία επιστημονική βάση (Danforth, 1998; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Πανταζής, 2015; York, 2003). Εντούτοις, η ιδεολογία και οι πρακτικές που συνεπάγεται η συγκεκριμένη θεώρηση του κόσμου εξακολουθούν να είναι κυρίαρχες μέσα από πιο σύγχρονες και συχνά κεκαλυμμένες μορφές διακρίσεων και για το λόγο αυτό ο ορισμός του ρατσισμού μπορεί να διαφέρει στη βιβλιογραφία

(Τσιάκαλος, 2011). Ο Πανταζής (2015, σ. 28) υποστηρίζει ότι η έννοια του ρατσισμού αποτελεί «*μία εξαιρετικά ευέλικτη, ιστορικά και χρονικά προσαρμοστική κατασκευή*», που σε κάθε περίπτωση, εμπεριέχει την διάκριση στη βάση μιας ιεραρχικής ταξινόμησης των ανθρώπων σε ανώτερους και κατώτερους.

Συχνά οι διακρίσεις που εκδηλώνονται απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες δεν εκφράζονται με φανερά αρνητικές συμπεριφορές. Ο McConahay κάνει λόγο για «*συμβολικό ρατσισμό*» ή «*μοντέρνο ρατσισμό*» (modern or symbolic racism)⁶ προσπαθώντας να ορίσει τις μεροληπτικές εκείνες συμπεριφορές που πηγάζουν από προκαταλήψεις και αντανάκλουν μονοδιάστατες αρνητικές προσεγγίσεις για συγκεκριμένες ομάδες, πλέον όχι απαραίτητα με βάση τις φυλετικές διαφορές (McConahay, 1983; McConahay & Hough, 1976). Ο μοντέρνος ρατσισμός περιλαμβάνει την άνιση πρόσβαση ή ακόμα και τον πλήρη αποκλεισμό από έναν αριθμό σημαντικών κοινωνικών αγαθών, ενώ συνοδεύονται από πρακτικές υποτίμησης και απαξίωσης (Τσιάκαλος, 2011). Οι σχετικές μελέτες έχουν αναδείξει τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στη διαμόρφωση αλλά και την αναπαραγωγή των ταξινομήσεων αυτών (Aboud, 1989; Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011). Από τις πιο συχνές μορφές ρατσισμού είναι η ξενοφοβία, ο σεξισμός και η βία κατά των γυναικών, ο αντισημιτισμός, η ισλαμοφοβία, η ομοφοβία, οι διακρίσεις σε βάρος των αναπήρων ή συγκεκριμένων μειονοτικών ομάδων, όπως οι Ρομά.

Οι Dovidio και Gaertner (1986), από την άλλη, εισάγουν τον όρο «*απωθητικός ρατσισμός*» (aversive racism) αντιπαραβάλλοντας τον στις ανοιχτά εχθρικές συμπεριφορές διάκρισης. Οι δράσεις όσων ασκούν απωθητικό ρατσισμό «*εμφανίζονται πιο μεταβλητές και ασυνεπείς*» (Pearson et al, 2009, σ. 5). Αναγνωρίζοντας σε συνειδητό επίπεδο την ισότητα των ανθρώπων και επιθυμώντας να μην έχουν προκαταλήψεις, δεν εκδηλώνουν διακρίσεις στις περιπτώσεις που αντιλαμβάνονται ότι αυτό αποτελεί καταφανή ρατσιστική συμπεριφορά. Ωστόσο, καθώς ασυνείδητα είναι φορείς προκαταλήψεων ενίοτε μεροληπτούν σε βάρος των άλλων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι περιρρέουσες κοινωνικές αντιλήψεις για το θέμα είναι ασαφείς ή παρέχουν δικαιολογίες που «*νομιμοποιούν*» τη μεροληπτική συμπεριφορά. Παρά τον πιο μετριοπαθή και μη συνειδητό του χαρακτήρα, οι

⁶ Οι δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, μολονότι παρουσιάζουν μικρές διαφοροποιήσεις, θεωρούνται πολύ κοντινές.

επιπτώσεις του απωθητικού ρατσισμού μπορεί να είναι εξίσου σοβαρές με τον παραδοσιακό.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει, ότι πίσω από κάθε μορφή διακρίσεων και ρατσισμού εντοπίζεται η κατηγορική αντίληψη του «άλλου», που παραβλέποντας κάθε χαρακτηριστικό της προσωπικής του βιογραφίας, τον αντιμετωπίζει ως εκπρόσωπο μιας ομάδας για την οποία έχει αρνητική προδιάθεση (Πανταζής, 2015; Τσιάκαλος, 2011). Με αυτή την έννοια οι πρακτικές διάκρισης δεν έχουν κατά βάση προσωποκεντρική διάσταση. Και παρά το γεγονός ότι προάγουν την ανισότητα, τον αποκλεισμό και την καταπίεση, το οξύμωρο είναι ότι συχνά γίνονται αντιληπτές από αυτούς που τις ασκούν ως κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που διαφυλάσσουν την κοινωνική τάξη και ηθική (Γκότοβος, 2011:22).

Μορφές διακρίσεων είναι δυνατό να προέρχονται ή να διαιωνίζονται από θεσμοθετημένα μέτρα ή ένα άτυπο ηθικό και εθιμικό κοινωνικό «δίκαιο» που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά και υποστηρίζει την αδικία και τις διακρίσεις (Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Πανταζής, 2015; Τσιάκαλος, 2011). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι κοινωνικά απορρέουσες διακρίσεις - ορατές και αθέατες - έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη ζωή και την ευημερία των ανθρώπων που τις υφίστανται καθώς συχνά μπορεί de facto να υπερσκελίσουν ακόμα και θεσμικά κατοχυρωμένα δικαιώματα. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων πρακτικών πυροδοτούνται σε περιπτώσεις που μέλη της κυρίαρχης ομάδας αισθάνονται ότι τα προνόμια και το status που απολαμβάνουν λόγω της ανώτερης θέσης τους στην κοινωνική ιεραρχία «απειλούνται» μέσα από την αναγνώριση δικαιωμάτων που μειώνουν την κοινωνική απόσταση ανάμεσα στους ίδιους και στα μέλη των ομάδων που θεωρούν κατώτερα ή υποδεέστερα (Γκότοβος, 2011).

1.2. Ο δρόμος για το σχολείο: Οι πολλαπλές περιπέτειες της πολλαπλότητας

«Η διαφορετικότητα δεν αποτελεί επιλογή αλλά οι απαντήσεις μας σε αυτή οπωσδήποτε είναι»⁷

Η εκπαίδευση των «διαφορετικών» μαθητών απασχόλησε σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα των τελευταίων δεκαετιών, ιδιαίτερα στις χώρες

⁷ Howard, 2006: 4.

του δυτικού κόσμου. Η μετακίνηση πληθυσμών, η εισροή προσφύγων και μεταναστών, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά και τα αιτήματα των κοινωνικών κινημάτων αποτελούν μερικές από τις αιτίες που «ανάγκασαν» το σχολείο και τα εκπαιδευτικά συστήματα να εστιάσουν την προσοχή τους στο θέμα, αναζητώντας τρόπους να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Banks, 2016; Howard, 2006; Σφυρόερα, 2007α; 2019β).

Το ζήτημα της μαθητικής ετερότητας, ωστόσο, δεν είναι ούτε καινούριο ούτε αφορά μόνο τους αλλοεθνείς ή τους ανάπηρους μαθητές (Ανδρούσου, 2000; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Σφυρόερα, 2007α; 2019). Οι διαφορές σε μια τάξη αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση ακόμα και ανάμεσα σε παιδιά με κοινή καταγωγή, γλώσσα και χωρίς «ειδικές γνωματεύσεις». Στοιχεία όπως το φύλο, το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών, η «γλώσσα του σπιτιού», η στάση και οι γονεϊκές προσδοκίες απέναντι στο σχολείο, οι διαφορετικοί ρυθμοί και τρόποι μάθησης των παιδιών αποτελούν μερικές μόνο από τις εκδοχές ετερογένειας που εντοπίζονται σε κάθε σχολικό πλαίσιο (Ανδρούσου, 2000; Πλεξουσάκη, 2007; Σφυρόερα, 2007α, 2019β). Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά συστήματα αποδείχτηκαν ανέτοιμα, συχνά, δε, και απρόθυμα να αποδεχτούν αυτή την υπαρκτή συνθήκη, στηρίζοντας για μια μακρά περίοδο την πολιτική και τις πρακτικές τους στο αφήγημα της ομοιογένειας και της κανονικότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Τα παιδαγωγικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν σε σχέση με την εκπαίδευση των «διαφορετικών» παιδιών διακρίνονται κατά κύριο λόγο σε μονοπολιτισμικά και πλουραλιστικά. Στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται κυρίως λόγος για πέντε βασικά μοντέλα. Στα μονοπολιτισμικά ανήκουν αυτά της αφομοίωσης (assimilation) και της ενσωμάτωσης (integration), ενώ στα πλουραλιστικά περιλαμβάνονται όσα έχουν έναν πιο ενταξιακό προσανατολισμό, δηλαδή το πολυπολιτισμικό (multicultural), το αντιρατσιστικό (anti-racist) και το διαπολιτισμικό (intercultural) (Γκόβαρης, 2001; Κεσίδου, 2008). Στο πλαίσιο των πλουραλιστικών μοντέλων, ωστόσο, υπάγονται τόσο η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) όσο και η εκπαίδευση εναντίον των προκαταλήψεων (anti-bias education). Καθώς οι δύο τελευταίες θεωρητικές προσεγγίσεις μάλιστα αποτελούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της

επιμορφωτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία δεν θα μπορούσαμε να λείπουν από την επισκόπησή μας⁸.

1.2.1. Μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις της ετερότητας στο σχολείο

«Εάν αρκετούμε μόνο στη μείωση της φυσικής απόστασης χωρίς να έχουμε λάβει κανένα άλλο ουσιαστικό μέτρο, τότε οποιαδήποτε μορφή ένταξης και ευαισθητοποίησης θα έχει τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα»⁹

Τα μονοπολιτισμικά μοντέλα υιοθέτησαν μια, κατά κύριο λόγο, στατική αντίληψη του πολιτισμού. Καθώς η απόκλιση από το κυρίαρχο πολιτισμό της λευκής μεσοαστικής τάξης θεωρήθηκε ως «έλλειμμα» για τους «ξένους» και ως απειλή για τις χώρες υποδοχής η σχολική αποτυχία και η περιθωριοποίηση των παιδιών με διαφορετικές καταβολές αποδόθηκε σε ενδογενή αίτια που σχετίζονταν με την απόσταση από τον κυρίαρχο κοινωνικό και εκπαιδευτικό λόγο (Γκόβαρης, 2001; Howard, 2006; Μάγος, 2022; Πανταζής, 2015; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

1.2.1.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης, ως το πρώτο που αξιοποιήθηκε με χρονολογική σειρά, αποτέλεσε την βασική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκήθηκε, ειδικά σε χώρες υποδοχής μεταναστών, αν και ως ιδέα ήταν παλαιότερη (Γκόβαρης, 2001; Κεσίδου, 2008). Η αφομοιωτική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ετερότητα ως πρόβλημα και ως απόκλιση από το επιθυμητό πρότυπο. Ως εκ τούτου, παραπέμπει σε αρνητικές αναπαραστάσεις για τις ταυτότητες των «άλλων» που επισείουν αρνητικά συναισθήματα και επιβάλλουν διορθωτικές παρεμβάσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β). Στην περίπτωση του σχολείου η παρουσία των διαφορετικών μαθητών θεωρείται ότι διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της τάξης, ενώ η ταυτότητα τους δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμη με αυτή των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας. Πρόκειται δηλαδή για μια προσέγγιση που στηρίζεται σε μια εμφανή απόρριψη της ποικιλομορφίας που εμπεριέχει προκαταλήψεις και οδηγεί σε διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές με βάση τα διαφορετικά ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

⁸ Η anti-bias education στην διεθνή βιβλιογραφία συνιστά το βασικό θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο αντλεί η προσέγγιση των Persona Dolls που αποτελεί την υπόθεση δράσης στην παρούσα διατριβή.

⁹ Αζίζι-Καλατζή, κ.α., 2011:44.

Το μοντέλο της αφομοίωσης στοχεύει στην ομοιογενοποίηση του μαθητικού πληθυσμού μέσα από την εμβάπτιση των διαφορετικών παιδιών στην κυρίαρχη κουλτούρα και τις πρακτικές του σχολείου¹⁰. Ως εκ τούτου, είναι οι μαθητές εκείνοι που θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθεια για να προσαρμοστούν στο σχολείο και όχι το σχολείο ή τα αναλυτικά προγράμματα στις ανάγκες τους (Κεσίου, 2008; Μάγος, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, οι «άλλοι» μαθητές θα έπρεπε να απεμπολήσουν την διαφορετική τους ταυτότητα, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές τους καταβολές και να κάνουν ό,τι μπορούν προκειμένου να μειώσουν την απόσταση ανάμεσα στους ίδιους και τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, των οποίων η κουλτούρα θεωρούνταν ιεραρχικά ανώτερη (Ισόβαρης, 2001; Howard, 2006; Μάγος, 2022; Βερυβάκη, 2007). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από συγκεκριμένους δρόμους. Στην περίπτωση των παιδιών με διαφορετική εθνοτική καταγωγή, το «έλλειμμα» θα έπρεπε να καλυφθεί μέσα από την μύηση στον πολιτισμό και την γλώσσα της χώρας υποδοχής (Μάγος, 2022), ενώ στη περίπτωση της θρησκευτικής ετερότητας, η πιο συνήθης πρακτική ήταν αυτή της αποσιώπησης της θρησκευτικής τους ταυτότητας. Αντίστοιχα, το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, συγκροτήθηκε στη βάση της θεώρησης της ως «προσωπικής τραγωδίας» (Thomas & Loxley, 2001). Σύμφωνα με αυτό, στόχος της εκπαίδευσης είναι να ξεπεραστούν ή τουλάχιστον να μειωθούν, όσο το δυνατόν, οι αρνητικές επιπτώσεις της αναπηρίας μέσα από την προσπάθεια «κανονικοποίησης» των ανάπηρων μαθητών προκειμένου να μην επιβαρύνουν, όπως και οι «ξένοι» μαθητές, το «φυσιολογικό» μαθητικό σύνολο (Barton, 1986; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β; Thomas & Loxley, 2001).

Με βάση τα παραπάνω, ο απώτερος σκοπός κάθε εκπαιδευτικής δράσης για τους μαθητές που κάθε φορά θεωρούνταν ως διαφορετικοί θα πρέπει να προσανατολίζεται στο μέγιστο βαθμό αφομοίωσής τους από την κυρίαρχη ομάδα, ώστε να αποκλίνουν όσο το δυνατό λιγότερο από το «μέσο μαθητή» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α; Μάγος, 2022). Στην προοπτική αυτή, κάθε μορφή ετερότητας αποτελεί εμπόδιο για τη συμμετοχή των παιδιών αυτών στην κοινή εκπαιδευτική εμπειρία, αφού όποιος δεν μπορεί να αφομοιωθεί είτε περιθωριοποιείται είτε εξοστρακίζεται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο από τη γενική εκπαίδευση (Barton, 1986; Slee, 2004;

¹⁰ Η πολιτική όπου η μειονοτική ομάδα χάνει τα δικά της χαρακτηριστικά και αφομοιώνεται από την επικρατούσα ομάδα έγινε γνωστή ως «melting pot» (χωνευτήρι).

Thomas & Loxley, 2001; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Σε κάθε περίπτωση, οι ομάδες αυτές έπρεπε να καταστούν «*αόρατες και άφωνες*»¹¹ (Cummins, 2001:200).

Είναι εμφανές ότι η λογική των αφομοιωτικών εκπαιδευτικών πρακτικών παραπέμπει σε κοινωνικές προσεγγίσεις που στηρίζονται σε μονολιθικές και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις της μαθητικής ταυτότητας και «*...στην αδυναμία να σχετικοποιήσει κανείς τη δική του οπτική, να την αναγνωρίσει ως μία ιδιαίτερη – ανάμεσα σε πολλές άλλες - προοπτική μέσα από την οποία θεωρεί την πραγματικότητα*» (Πλεξουσάκη, 2007:31). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η διαφορά στο δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο γίνεται αντιληπτή ως στίγμα, η, δε, αποτυχία των «*διαφορετικών*» μαθητών ως ατομική υπόθεση που αποδίδεται στο ίδιο το παιδί ή την οικογένειά του (Barton & Slee, 1999; Howard, 2006).

Τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας αλλά και σχολικής διαρροής που καταγράφηκαν διεθνώς, κατέρριψαν τη λογική των πολιτικών της αφομοιωτικής προσέγγισης, συμπαρασύροντας τα επιχειρήματα που νομιμοποιούσαν την διάκριση των παιδιών με βάση την ικανότητα ανταπόκρισης τους στις προσδοκίες του σχολείου και τη δημιουργία ενός αυστηρά διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος (Barton, 1986). Παράλληλα, τα πορίσματα των ερευνών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που συσχετίζουν την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση με τη σχολική επίδοση ως αντανάκλαση της κοινωνικής ιεραρχίας στο σχολείο, κλόνισαν το έως τότε ισχυρό οικοδόμημα του αξιοκρατικού του χαρακτήρα, αναδεικνύοντας emphatically το ρόλο του στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων εις βάρος των διαφορετικών μαθητών (Ασκούνη, 2007; Σφυρόερα, 2007α). Παρόλα αυτά, όπως θα συζητηθεί και παρακάτω, στοιχεία που παραπέμπουν στο αφομοιωτικό μοντέλο απαντώνται ως και σήμερα στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις και πρακτικές (Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Μάγος, 2022).

1.2.1.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης που αναπτύχθηκε λαμβάνοντας υπόψη την κριτική που ασκήθηκε σε αυτό της αφομοίωσης, στηρίχτηκε στην αναγνώριση των διαφορών, ωστόσο υπό όρους, καθώς η κίνηση που προτεινόταν ήταν μονόδρομη

¹¹ Ο Cummins αναφέρει σχετικά ότι η προσέγγιση του Αποκλεισμού και της Αφομοίωσης αποτελούν ουσιαστικά τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αφού ο στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι είτε ο αποκλεισμός των διαφορετικών μαθητών από τις γενικές δομές είτε η πλήρης αφομοίωσή τους.

και συγκεκριμένη. Ειδικότερα, η προσέγγιση εστιάζει παράλληλα με τις διαφορές στην εύρεση κοινών σημείων αναφοράς και σύγκλισης των ανθρώπων που προέρχονται από ομάδες με διαφορετικές καταβολές (Γκόβαρης, 2001). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση των διαφορετικών παιδιών προϋποθέτει από την πλευρά των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως διαφορετικοί την αποδοχή και την προσαρμογή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, δίνοντας έμφαση στις αντιλήψεις και τις πρακτικές της και στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (Μάγος, 2004; 2022). Η λογική αυτή, που δεν απέχει πολύ από την προσέγγιση της αφομοίωσης, στηρίζεται σε κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις εξακολουθεί να δημιουργεί ιεραρχικές κατηγοριοποιήσεις στις εκπαιδευτικές ταυτότητες των μαθητών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001; Baron, 1986). Η μονόδρομη πορεία που προτείνει, από την μειονότητα στην πλειονότητα υπονοεί υπόρρητα, εντούτοις, πρόδηλα, την ανωτερότητα των «ημετέρων» έναντι των «άλλων», καθώς η διαφορά αφενός δεν αξιολογείται ως αξιοποιήσιμη και αφετέρου γίνεται αποδεκτή μόνο στο βαθμό που δεν αντιβαίνει στην μαθησιακή διαδρομή των πολλών *«και δεν θέτει σε κίνδυνο τα πολιτισμικά γνωρίσματα της κυρίαρχης ομάδας»* (Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019:17). Υπό αυτή την έννοια, η ενσωμάτωση του «διαφορετικού» στο οικείο αποτελεί ουσιαστικά μια συστηματική προσπάθεια κανονικοποίησης του πρώτου, που κάθε άλλο παρά σέβεται τον κάθε μαθητή και μαθήτρια ως υποκείμενο, με ατομική βιογραφία, με δικαιώματα επιλογής και αυτοπροσδιορισμού, αφού εντέλει δομείται σε μια βάση αξίας και απαξίας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001; Vlachou, 2004). Συνεπώς, όποια στοιχεία εισάγονται στο πρόγραμμα επιδιώκουν την πιο αποτελεσματική ενσωμάτωση των διαφορετικών παιδιών στους κόλπους του γενικού σχολείου και όχι την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα σε όλους τους μαθητές (Γκόβαρης, 2001; Κεσίδου, 2008).

Οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν ότι οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις, έχουν συνολικά αρνητικά αποτελέσματα. Τόσο το αφομοιωτικό όσο και το ενσωματωτικό μοντέλο τοποθετούν ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος, υποβαθμίζοντας τις ατομικές και συλλογικές τους ταυτότητες και οδηγώντας τα περισσότερα «διαφορετικά» παιδιά σε σχολική αποτυχία (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Μάγος, 2022). Παράλληλα, αναπαράγουν μια στρεβλή εικόνα της κοινωνίας που βρίθει στερεοτύπων και προκαταλήψεων, πλήττει τα ανθρώπινα δικαιώματα και δημιουργεί διακρίσεις που αποτρέπουν τη συνεργασία και την πολιτισμική ανταλλαγή. Οι

αντιδράσεις και η αποδοκιμασία που αναδύθηκε από μέρος της κοινωνίας μεταφράστηκαν σε αιτήματα που προωθήθηκαν από διαφορετικά κοινωνικά κινήματα.

1.2.2. Πλουραλιστικές προσεγγίσεις της ετερότητας στο σχολείο

Αντλώντας επιχειρήματα από διάφορες έρευνες σε διαφορετικά πεδία του χώρου των ανθρωπιστικών επιστημών και ασκώντας τεκμηριωμένη επιστημονική και ηθική κριτική στα ως τότε δοκιμασμένα μοντέλα εκπαίδευσης, οι καινούριες αυτές φωνές επιζητούσαν τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής με τρόπους που να αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα ως εγγενές ανθρώπινο χαρακτηριστικό και ως στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινωνικής ζωής (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Banks, 2016). Στο ενδιάμεσο διάστημα αναδύθηκαν διαφορετικές προτάσεις και προοπτικές που υποστήριζαν τον πλουραλισμό στον αντίποδα της μονοδιάστατης προσέγγισης της εκπαίδευσης (Μάγος, 2022).

Πρώτα εμφανίζεται το πολυπολιτισμικό μοντέλο τόσο με την αρχική του μορφή όσο και μέσα από πιο ριζοσπαστικές εκδοχές, όπως το κριτικό πολυπολιτισμικό. Με μικρή χρονική απόσταση η πρώτη από τη δεύτερη, η αντιρατσιστική και η διαπολιτισμική προσέγγιση επιχειρήσαν να απαντήσουν με τη σειρά τους στα ζητήματα ετερότητας που επιχειρήσε να διαχειριστεί το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνονται συγκλίσεις αλλά και εκατέρωθεν κριτική που αφορά σε διάφορα σημεία και επίπεδα. Ακολούθως θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τα μοντέλα αυτά, φωτίζοντας τις πιο σημαντικές προτάσεις που εμπεριέχουν και τα ζητήματα που εγείρουν.

1.2.2.1. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση ήταν, όπως αναφέρθηκε, η πρώτη χρονικά που βασίστηκε στην ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού» και της αναγνώρισης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν τα παιδιά στο σχολείο ως στοιχείο που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της επίδοσης τους (Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Bullivant, 1981). Το συγκεκριμένο μοντέλο ασχολήθηκε αρχικά κυρίως με τις εθνοπολιτισμικές διαφορές καθώς δομήθηκε στη

βάση της ανάγκης των μαθητών από διαφορετικές εθνικότητες να αναπτύσσονται ισότιμα με τους γηγενείς και να μπορούν να διατηρούν και να αναπτύξουν την κουλτούρα τους στις χώρες υποδοχής. Η βασική του θέση είναι ότι η μείωση της άγνοιας για τους άλλους μπορεί να συμβάλλει στην υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και να προωθήσει την αποδοχή και την βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες (Μάγος, 2022). Η προσέγγιση επιδιώκει να διευρύνει την οπτική και τις αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με την διαφορά μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων γνωριμίας και ευαισθητοποίησης σε ζητήματα πολιτισμικής κυρίως πολλαπλότητας. Περνώντας από τη θεωρία του ελλείμματος στη θεωρία της διαφοράς υποστηρίζει ότι οι όλοι πολιτισμοί είναι ισότιμοι με τον κυρίαρχο αλλά εμπεριέχουν διαφορές που θα πρέπει να αναγνωρίζονται (Μάγος, 2022).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ωστόσο δέχτηκε σημαντική κριτική. Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης θεώρησαν ότι έθετε σε κίνδυνο τα θεμελιακές αρχές των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, προτάσσοντας τον πολιτισμό και τις ανάγκες των λίγων και των «ξένων» έναντι των πολλών και των γηγενών, ενώ ταυτόχρονα δεν διευκόλυνε την αποδοχή τους από την κοινωνία. Οι πιο προοδευτικές φωνές από την άλλη, θεωρούσαν ότι δεν προσεγγίζει τα βαθύτερα αίτια του ζητήματος και τις κοινωνικές δομές που αναπαρήγαγαν τις ανισότητες (Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989; Μάγος, 2004; Troyna, 1992). Αν και το πολυπολιτισμικό μοντέλο εισάγει το στοιχείο της ισότιμης αναγνώρισης των «άλλων», ο τρόπος που προτείνεται να γίνει αυτό είναι παράλληλα και ξεχωριστά από τα άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Επιπλέον, η κριτική εστιάζει στους κινδύνους που ελλοχεύουν καθώς μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική η πολυπολιτισμική κοινωνία γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο διακριτών, παράλληλα αναπτυσσόμενων πολιτισμών που ουσιαστικά αναπαράγουν, εντός του κοινού γεωγραφικού τους χώρου, την ομοιογένεια που υποτίθεται ότι αντιμάχονται (Γκόβαρης, 2001). Αποτέλεσμα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι, μεταξύ άλλων, να μην οικοδομούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης και συνάντησης των διαφορετικών πολιτισμικών εκδοχών που φέρουν οι μαθητές, να μην αναδεικνύονται οι άνισες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και να αναπαράγονται φολκλορικές απόψεις για τις ταυτότητες των «άλλων» που εξακολουθούν να παραμένουν «ξένοι» και στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος (Brown, 2004; Γκότοβος, 2011; Derman, Sparks et al, 1989; Μάγος, 2022; Troyna, 1992).

Αργότερα, πιο ριζοσπαστικές εκδοχές του πολυπολιτισμικού μοντέλου¹² επιχείρησαν να συμπεριλάβουν και άλλες μορφές μαθητικής ετερογένειας σε μια προσπάθεια να αρθούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις (πχ έμφυλες, κοινωνικο-οικονομικές, ταξικές κ.ο.κ.) όσον αφορά στη συμμετοχή όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο (Banks, 1993; 2016). Η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση εκκινώντας από την κριτική θεωρία υποστηρίζει «ένα γενικότερο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας προς μια παιδαγωγική ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης», με αναφορές στις δομές, τις σχέσεις εξουσίας, τις κοινωνικές ανισότητες και το θεσμικό ρατσισμό (Μάγος, 2022: 33). Εν προκειμένω, απώτερος στόχος είναι η δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά που προχωρούν πέρα από την γνωριμία με τις διαφορετικές τους ταυτότητες και καταβολές στην αλληλοκατανόηση και την ενσυναίσθηση προκειμένου να είναι σε θέση να αναπλαισιώνουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους μέσω του κριτικού στοχασμού (Banks, 2016; Μάγος, 2022).

1.2.2.2. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση

Στον απόηχο της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αρχικά αναπτύχθηκε η αντιρατσιστική εκπαίδευση, πρώτα στην Μ. Βρετανία ως απόρροια των φυλετικών κυρίως συγκρούσεων των δεκαετιών του '70 και του '80 (Γκόβαρης, 2001; Πανταζής, 2015). Στο διάστημα αυτό, η αντιρατσιστική εκπαίδευση εστιάζει το βλέμμα στην άνιση πρόσβαση των μαθητών από μειονοτικές ομάδες στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αγαθά και τοποθετεί το ζήτημα κυρίως στο επίπεδο των θεσμών, απαιτώντας αλλαγές όχι μόνο σε εκπαιδευτικό αλλά και σε θεσμικό και δομικό επίπεδο (Πανταζής, 2015; Τροyna, 1992). Υπό αυτό το πρίσμα, μετατοπίζει το πρόβλημα από το μαθητή στην κοινωνία, τις πολιτικές και τους θεσμούς (πχ εκπαίδευση, ΜΜΕ, εργασία κ.ο.κ.) που περιθωριοποιούν, καταπιέζουν και αποκλείουν (Πανταζής, 2015; Τροyna, 1992; Τσιάκαλος, 2011). Σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος προτείνεται να διερευνώνται, να αναγνωρίζονται και να αναλύονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που εμπεριέχονται στον κυρίαρχο θεσμικό και κοινωνικό λόγο με σκοπό τον εντοπισμό και την κατανόηση των μηχανισμών αναπαραγωγής τους και την καταπολέμησή τους (Μάγος, 2022). Για το

¹² Από τον Μάγο (2022) αναφέρονται οι όροι «Κριτική πολυπολιτισμικότητα», «Αναστοχαστική πολυπολιτισμικότητα», «Ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα», «Επαναστατική πολυπολιτισμικότητα».

σκοπό αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν γνώση των διαφορών και των τρόπων που κατηγοριοποιούνται και να αναπτύσσουν ενεργητική στάση ενάντια στις διακρίσεις (Τσιάκαλος, 2011).

Για τους εκφραστές των μονοπολιτισμικών προσεγγίσεων, οι απόψεις αυτές παρέπεμπαν σε πολιτική προπαγάνδα που δεν είχε χώρο στα σχολεία, ενώ για οι προοδευτικότεροι θεώρησαν ότι οδηγούσε σε υπεραπλουστεύσεις ενός πολύπλοκου ζητήματος, που ανέπτυσε εντυπωσιακό λόγο χωρίς να έχει αντίστοιχο περιεχόμενο (Γκόβαρης, 2001; Πανταζής, 2015). Η βασική κριτική που δέχτηκε η αντιρατσιστική προσέγγιση αφορούσε στο ότι θέτει στο επίκεντρο αφενός τις θεσμικές διακρίσεις και αφετέρου τη φυλετική και εθνοτική διαφορά και τις απορρέουσες προκαταλήψεις, χωρίς να ασχολείται ιδιαίτερα με άλλες μορφές διακρίσεων, πχ κοινωνικών, οικονομικών κλπ, τις διαφοροποιήσεις και τις διακρίσεις εντός της ίδιας εθνοτικής ομάδας και χωρίς να παρέχει επαρκείς εξηγήσεις για τις διακρίσεις σε καθημερινό ατομικό ή διομαδικό επίπεδο εντός και εκτός σχολείου (Γκόβαρης, 2001). Υπό αυτή την έννοια, δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη το ρόλο του σχολείου στην παραγωγή, αναπαραγωγή και επίρρωση των κάθε είδους ανισοτήτων (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Συνεπώς, δεν αναλύει το ζήτημα των διακρίσεων ως απόρροια μιας σειράς σύνθετων διεργασιών και κατηγοριοποιήσεων που διατρέχουν τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και άρα δεν μπορεί να το διαχειριστεί αποτελεσματικά και ολιστικά.

Απαντώντας στην παραπάνω κριτική, ο Πανταζής (2015) αναφέρει ότι η έννοια της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι πολύπλευρη και επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες όπως και προσδοκίες, ενώ το περιεχόμενό της δεν έχει παραμείνει στατικό. Στην ιστορική της εξέλιξη περιλαμβάνει θεωρητικές αρχές και παιδαγωγικά μοντέλα που συχνά συναντώνται με αυτά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2015), ενώ όπως και η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση αντλούν από την κριτική θεωρία (Μάγος, 2022). Ως εκ τούτου, η αντιρατσιστική προσέγγιση, αν και αφορά στο σχολείο, δεν εξαντλεί το πεδίο δράσης της σε αυτό, καθώς θα πρέπει να αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία δια βίου μάθησης. Στις μικρές ηλικίες, η αντιρατσιστική εκπαίδευση εστιάζει απαραίτητα στην ανάπτυξη προ-κοινωνικών συμπεριφορών, ιδιαίτερα της ενσυναίσθησης και του αλτρουϊσμού, καθώς και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων (Πανταζής, 2015). Η σχετική προσέγγιση, συντελείται σε τρία επίπεδα: στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα

σε αυτή, στο μέσο-επίπεδο που αφορά στο σχολείο, τις αλληλεπιδράσεις, τις συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και το κλίμα που λαμβάνουν χώρα και τέλος, στο μακρο-επίπεδο που αφορά στη σύνδεση του σχολείου με τα γεγονότα και τις συνθήκες του κοινωνικού κόσμου.

«Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναμένεται να συμβάλλει στην εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού μέσα από τη διαδικασία προώθησης της γνώσης, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών που απαιτούνται, για να επιφέρουν αλλαγή της συμπεριφοράς, που θα επιτρέψει σε παιδιά, νέους και ενήλικες την πρόληψη των ρατσιστικών φαινομένων και τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την ανεκτικότητα» (Πανταζής, 2015:114).

Τέλος, ένα σημαντικό σημείο κριτικής που φαίνεται να εγείρει προβληματισμό είναι η έμφαση στις δυνατότητες των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία να αντιστέκονται και να αντιδρούν στην αδικία και τις διακρίσεις στο χώρο που ζουν και αλληλεπιδρούν (Banks, 2016).

1.2.2.3. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αρχίζει να αναπτύσσεται στις ΗΠΑ και τον Καναδά, τη δεκαετία του '60, σε μια προσπάθεια πολιτισμικής γνωριμίας με την κουλτούρα των «άλλων», εκεί που τα ως τότε προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής απέτυχαν να απαντήσουν στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας κυρίως των παιδιών που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες (Ανδρούσου, 2000). Την επόμενη δεκαετία επεκτείνεται και στην Ευρώπη, εντούτοις, αρχικά οι χώρες φαίνεται να ακολουθούν πρακτικές που συμπορεύονται με τις πολιτικές και τις αρχές των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Πάντως η εξάπλωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την πιο σύγχρονη της μορφή φαίνεται να εμφανίζεται στα επίσημα κείμενα στα μέσα της δεκαετίας του '90, με την χρήση του προθέματος «δια» να τονίζει την ανάγκη για αλληλεπίδραση και εκατέρωθεν επικοινωνία και ανταλλαγή των ατόμων και των διαφορετικών ομάδων (Μάγος, 2022). Σταδιακά η διαπολιτισμική προσέγγιση φαίνεται να εδραιώνει τη θέση της στο σχολείο και τα θετικά αποτελέσματα εκεί όπου εφαρμόζεται ενθαρρύνουν την εξάπλωσή της.

Ωστόσο, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει το ίδιο περιεχόμενο ανάμεσα στους συγγραφείς και τους ερευνητές που το χρησιμοποιούν. Αντίθετα, είναι ευρύς και πολύσημος και μπορεί να αναφέρεται στις αρχές, τις ερευνητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις ή

και την παιδαγωγική πράξη (Ανδρούσου, 2000; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Μάγος, 2022; Πανταζής, 2015). Αντίστοιχα και η συζήτηση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σύνθετη καθώς στη βιβλιογραφία απαντώνται διάφορες θέσεις και κατευθύνσεις. Εν προκειμένω, διακρίνονται τρεις βασικές κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη εστιάζει στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες που μοιράζονται τον ίδιο κοινωνικό χώρο, η δεύτερη στην ανάδειξη των διαφορών και η τρίτη στην προσπάθεια ισότιμης συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα σε μια προοπτική υπέρβασης της επιλογής ανάμεσα στην οικουμενική και σχετικιστική διάσταση των δύο πρώτων (Γκόβαρης, 2001).

Συνολικά, το διαπολιτισμικό μοντέλο επιχειρεί να δώσει σύγχρονες λύσεις στα επίκαιρα προβλήματα και να συμβάλει στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης των μαθητών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Εστιάζοντας στη διαφορά ως σημαντικό και πολύτιμο μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, υποστηρίζει ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο πεδίο τόσο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν πρέπει να είναι προσανατολισμένα σε ξεχωριστή παιδαγωγική μειονοτήτων. Ως εκ τούτου, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019). Η προσέγγιση απορρίπτει την αντίληψη περί πολιτισμικού «ελλείμματος» των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και αξιώνει την ισότιμη αναγνώριση της κουλτούρας τους με αυτή της πλειονοτικής ομάδας. Ο Essinger (1991, οπ. αναφ. στους Μάγος, 2022; Κεσίδου, 2008) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να στηρίζεται στις αρχές της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του διαπολιτισμικού σεβασμού και της καταπολέμησης της εθνικιστικής σκέψης.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι βασικότεροι στόχοι της προσέγγισης είναι η ισότιμη αναγνώριση και η αποδοχή της διαφοράς, η διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αναζήτηση κοινών στοιχείων ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, η κριτική ανάλυση και αμφισβήτηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που στηρίζονται σε αντιλήψεις περί ομοιογένειας και η ενδυνάμωση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Γκόβαρης, 2001; Κεσίδου, 2008; Μάγος, 2004). Οι Ανδρούσου και Ασκούνη (2007:23) επισημαίνουν ότι παρά τα

θετικά αποτελέσματα που αναφέρονται από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, φαίνεται ότι αρκετά θέματα μένουν ανοιχτά. Μάλιστα, θεωρούν ότι δεν υπάρχουν ασφαλείς λύσεις ούτε τελειωτικές απαντήσεις όσον αφορά στα ζητήματά ετερογένειας και διακρίσεων, καθώς βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη και άρα επαναπροσδιορισμό.

Από την άλλη και η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει δεχτεί σημαντική κριτική, κυρίως από τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου. Ανάμεσα στα σημεία που εστιάζεται η κριτική αυτή είναι ότι αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό και τις πολιτισμικές πρακτικές ως σταθερές και ομοιογενείς ποιότητες που χαρακτηρίζουν την ταυτότητα του «άλλου», χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η δυνατότητα των ατόμων να αυτοπροσδιορίζονται, να ανατρέπουν και να κινούνται ανάμεσα σε διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα του κοινωνικού τους χώρου, σε μια διαδικασία διαρκούς αναδιαμόρφωσης των ατομικών και συλλογικών τους ταυτοτήτων. Με αυτό τον τρόπο και παρά τις καλές προθέσεις, αναφέρει ο Πανταζής (2015) επικαλούμενος τον Mecheril, φαίνεται να αναπαράγει τα κυρίαρχα στερεότυπα που αντιμάχεται και να εδραιώνει την οριοθέτηση του «εμείς» και «εσείς». Επιπλέον, σημεία κριτικής αποτελούν το ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν φαίνεται να ασχολείται ιδιαίτερα με θέματα όπως ο δομικός και θεσμικός ρατσισμός, οι άνισες σχέσεις εξουσίας ή οι κεκαλυμμένες μορφές του μοντέρνου ρατσισμού. Τέλος διατυπώνεται προβληματισμός για το «αν η έμφαση στον πολιτισμό ή σε διαφορετικούς πολιτισμούς οδηγεί ή δεν οδηγεί στην ενίσχυση του ρατσισμού» (Πανταζής, 2015Q112).

Ο Μάγος (2022) υποστηρίζει ότι όπως στην πολυπολιτισμική έτσι και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εφαρμογή στην πράξη μπορεί να ακολουθεί διαφορετικές κατευθύνσεις ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο και τις συνακόλουθες πρακτικές που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός. Αναφέρεται στην κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αξιοποιώντας, και εδώ, την κριτική θεωρία και την αναστοχαστική προσέγγιση, επιδιώκει να εμβαθύνει στα ζητήματα ετερότητας και όχι να τα προσεγγίσει επιφανειακά. Ως εκ τούτου, για να έχει νόημα ο διαπολιτισμικός διάλογος θα πρέπει να είναι προσανατολισμένος στην διαρκή πολυεπίπεδη δράση για τη άρση των προκαταλήψεων, των ανισοτήτων και της κοινωνικής αδικίας.

1.2.2.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

Παράλληλα σχεδόν με την αντιρατσιστική και τη διαπολιτισμική προσέγγιση, στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται ο όρος «inclusive education», ο οποίος αρχικά μεταφράζεται στα ελληνικά ως ενταξιακή εκπαίδευση για να δώσει σταδιακά τη θέση του στον όρο παιδαγωγική της συμπερίληψης, ο οποίος αντανακλά περισσότερο την επιδίωξη της προσέγγισης για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς «που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α:37).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιχειρεί να αρθρώσει ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο με απώτερο σκοπό την ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών στους κόλπους του γενικού σχολείου (Barton, 1986; Dyson, 1999; Slee, 2001). Σε αυτή την κατεύθυνση, τοποθετεί στο επίκεντρο το ζήτημα της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού προκειμένου όλοι να έχουν τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοπραγμάτωσης των διαφορετικών υποκειμενικότητων στα πλαίσια μιας δημοκρατικής, πολυσυλλεκτικής κοινωνίας (Armstrong, 2004; Barton 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004^α; Slee, 2001). Στη διεθνή βιβλιογραφία η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προβληματικής στο πεδίο της κοινωνικής δράσης και διεκδίκησης, που στοχεύει στην άρση των κάθε είδους κατηγοριοποιήσεων, ανισοτήτων και διακρίσεων σε όλα τα πεδία και σε βάρος κάθε μορφής ετερότητας (Barton & Slee, 1999; Dyson, 1999; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α). Αν και η έννοια της συμπερίληψης (inclusion), χρησιμοποιήθηκε συστηματικά αρχικά από τα κινήματα αναπήρων και αξιοποιήθηκε για την προώθηση της ένταξης των μαθητών και μαθητριών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, η προσέγγιση δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένες μόνο κατηγορίες παιδιών, αφού προσεγγίζει τη διαφορά ως στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης. Ως εκ τούτου, η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά αναπόσπαστο συστατικό κάθε τάξης και παράγοντα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barton 2004; Vlachou, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α). Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, τα αίτια της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας αναζητώνται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και στα εκάστοτε εκπαιδευτικά πλαίσια, τα οποία μπορεί να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των παιδιών ή, αντίθετα, να τα αποθαρρύνουν και να τα αποκλείσουν από την εκπαιδευτική διαδικασία (Slee, 2001). Οι Thomas και Loxley υποστηρίζουν σχετικά:

«Όταν τα παιδιά αποκλείονται από το γενικό πλαίσιο είναι γιατί κάποιιοι νιώθουν ότι δεν θα ταιριάζουν. Προκειμένου να εξετάσουμε γιατί οι άνθρωποι δεν ταιριάζουν, και να βοηθήσουμε τους οργανισμούς να τους καταστήσουν ικανούς να ταιριάζουν, πρέπει να κατανοήσουμε τους ανθρώπους στους οργανισμούς που τους δέχονται ή τους απορρίπτουν» (Thomas & Loxley, 2001:42-43, μτφρ δική μου)

Ο Dyson (1999) υποστηρίζει ότι απαιτείται κριτική σε θεωρητικό και ιδεολογικό επίπεδο, επαναπροσδιορισμός των παιδαγωγικών πρακτικών, των αναλυτικών προγραμμάτων και των οργανωτικών δομών και παράλληλη με κοινωνική δράση. Υπό αυτό το πρίσμα, η συμπεριληπτική προσέγγιση εγείρει ερωτήματα και θέτει υπό διαπραγμάτευση το σύνολο της εκπαίδευσης ως υποσύστημα της κοινωνίας, απαιτώντας την αναδιοργάνωση και επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου σε όλα τα επίπεδα, προκειμένου να λάβει υπόψη του τις ανάγκες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Armstrong, 2004; Slee, 2004; Vlachou, 2004).

1.2.2.5. *H anti-bias education*

Η Anti-bias education αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και είναι ίσως η λιγότερο γνωστή και διαδεδομένη προσέγγιση της ετερότητας στη χώρα μας. Η λέξη “bias” μεταφράζεται στα ελληνικά ως «μεροληψία», ωστόσο, στις περιορισμένες ελληνικές αναφορές, η προσέγγιση έχει αποδοθεί ως «*Παιδαγωγική μέθοδος για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων*» (Derman-Sparks et al, 2010), «*Εκπαίδευση κατά των διακρίσεων*» (Δημητριάδη, 2018; Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2019), «*Εκπαίδευση στη Διαφορά*¹³» (Κοσμίδου κ.α., 2021; Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2021). Οι Derman-Sparks & Edwards (2010) προσδιορίζουν την anti-bias education ως μια ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική παιδαγωγική προσέγγιση που διαπερνά όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και επιδιώκει να υποστηρίξει τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να διαχειρίζονται τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις σε έναν κόσμο, όπου ενώ η διαφορά βρίσκεται παντού, ωστόσο, είναι ακόμα γεμάτος ανισότητες. Αν και δίνει έμφαση στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, ωστόσο, η anti-bias education δεν αφορά

¹³«Εκπαίδευση στη διαφορά», είναι ο όρος που επιλέξαμε για την ελληνική απόδοση της anti-bias education, προκειμένου να συνάδει περισσότερο με την προσέγγιση του θεωρητικού πλαισίου στην παρούσα ερευνητική συνθήκη, λαμβάνοντας υπόψη και το ελληνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, το εννοιολογικό περιεχόμενο δεν είναι απολύτως ταυτόσημο.

μόνο στο σχολείο και τις διεργασίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά αλλά ενθαρρύνει όλους τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να αναπτύξουν ακτιβιστική δράση (Derman-Sparks et al. 2015; Derman-Sparks & Ramsey, 2011).

Η προσέγγιση έχει τις ρίζες της στο έργο της Louise Derman-Sparks και των συνεργατών της, ενώ η πρώτη ολοκληρωμένη παρουσίαση της γίνεται στο βιβλίο *“Anti-Bias Curriculum. Tools for empowering young children”* (Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989). Δουλεύοντας στην προοπτική της καταπολέμησης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, επιχειρούν να συγκεράσουν στοιχεία αλλά και την κριτική από την πολυπολιτισμική και την αντιρατσιστική εκπαίδευση¹⁴, ενώ στην διαμόρφωσή της προσέγγισης είναι ορατές οι επιρροές από την κριτική θεωρία και τη θεωρία της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Freire (Brown, 2008; Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks et al. 2015; Hall & Rhomberg, 1999). Πρόκειται για μια κριτική εκπαιδευτική πρόταση με σαφή προσανατολισμό στην εκπαιδευτική πράξη που, όπως αναφέρεται, στο επίκεντρο της βρίσκεται *«το όραμα ενός κόσμου μέσα στον οποίο όλα τα παιδιά μπορούν να ανθίσουν και που οι ιδιαίτερες ικανότητες και τα χαρίσματα τους κάθε ενός μπορούν να ακμάσουν»* (Derman-Sparks & Edwards, 2010:2). Για να το πετύχουν αυτό τα παιδιά θα πρέπει από πολύ νωρίς να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη μέσα από την αναγνώριση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων τους και να μάθουν πώς μπορούν να ζουν και να λειτουργούν σε έναν κόσμο όπου η διαφορά δεν μπορεί να νομιμοποιεί τις διακρίσεις (Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Hall & Rhomberg, 1999; Save the children, 2000).

Η anti-bias education επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων που ανακύπτουν καθημερινά στην τάξη, υποστηρίζοντας ότι η αποσπασματική ή αμήχανη διαχείρισή τους στο σχολείο ενισχύει την αναπαραγωγή των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην συνείδηση των παιδιών και άρα στην κοινωνία (Derman-Sparks & Edwards, 2016). Η βασική θέση της προσέγγισης είναι ότι τα προβλήματα στις σχέσεις των ανθρώπων δεν δημιουργούνται από την ετερότητα αλλά από τον τρόπο που οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στη διαφορά (Derman-Sparks et al, 1989). Οι εκπρόσωποι της anti-bias education, αντλώντας θεωρητική τεκμηρίωση από την

¹⁴ Όπως πχ., η «τουριστική προσέγγιση» της ετερότητας που συχνά απαντάται στην πολυπολιτισμική προσέγγιση ή η υπερεστίαση της αντιρατσιστικής στο θεσμικό επίπεδο διαχείρισης.

αναπτυξιακή και την κοινωνική ψυχολογία, τονίζουν ότι ήδη από πολύ μικρά τα παιδιά γίνονται φορείς των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων του περιβάλλοντός τους (Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989; Pelo & Davidson, 2000). Ως εκ τούτου, θεωρούν ότι στην προσχολική ηλικία δεν είναι μικρά ούτε για να συζητούν σχετικά με τα ζητήματα ετερογένειας ούτε για να υποστηριχτούν να «απομάθουν» λανθασμένες αντιλήψεις ή/και άδικες συμπεριφορές (Beneke et al, 2018; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Pelo & Davidson, 2000). Αντίθετα μάλιστα, υποστηρίζουν ότι το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύσσουν ακτιβιστική δράση, προσκαλώντας τα *«να παρατηρούν, να κατονομάζουν και να απαντούν ενεργητικά στις προκαταλήψεις»* (Pelo & Davidson, 2000:2).

Οι Derman-Sparks & Edwards θέτουν τέσσερις στόχους που ορίζουν το πλαίσιο για την ένταξη της δουλειάς εναντίον των προκαταλήψεων στο σχολικό πρόγραμμα. Οι στόχοι σχετίζονται με τις έννοιες της ταυτότητας, της διαφορετικότητας, της δικαιοσύνης και του ακτιβισμού και στηρίζονται στις έρευνες που αφορούν στους τρόπους που τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν τις ατομικές και συλλογικές τους ταυτότητες καθώς και τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν απέναντι στην ετερότητα (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Derman-Sparks et al, 2015; Pelo & Davidson, 2000; Wolpert, 2005). Οι στόχοι αυτοί λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλεπιδραστικά μεταξύ τους, με απώτερο σκοπό να διασφαλίσουν για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές, μια ασφαλή και υποστηρικτική κοινότητα μάθησης (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται κάθε παιδί:

1. να αναπτύξει αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, υπερηφάνεια για την οικογένειά του και θετικές κοινωνικές/συλλογικές ταυτότητες.
2. να εκφράζει άνεση και χαρά με την ανθρώπινη διαφορετικότητα, να αξιοποιεί ακριβές λεξιλόγιο (γλώσσα) όταν αναφέρεται στις ανθρώπινες διαφορές και να αναπτύσσει βαθιές ανθρώπινες σχέσεις φροντίδας.
3. να αναγνωρίζει όλο και περισσότερο την αδικία, να κατέχει τη γλωσσική δεξιότητα να την περιγράφει και να αντιλαμβάνεται ότι η αδικία πληγώνει.
4. να επιδεικνύει μια αίσθηση ενδυνάμωσης και τις δεξιότητες που του επιτρέπουν να ενεργεί, με άλλους ή ατομικά, ενάντια σε προκαταλήψεις ή/και ενέργειες που εμπεριέχουν διακρίσεις (Derman-Sparks & Edwards, 2010)

Οι υποστηρικτές της anti-bias education θεωρούν ότι για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν κατάλληλες

παιδαγωγικές στρατηγικές και εργαλεία και να σχεδιάζουν δραστηριότητες οι οποίες να υποστηρίζουν τα παιδιά να αναπτύσσουν μια σειρά από κοινωνικοσυναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων (Brown, 2001; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Derman-Sparks et al, 2015). Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η προσέγγιση δεν αποτελεί ένα βιβλίο συνταγών και, συνεπώς, ο ρόλος και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του προγράμματος αποτελούν κομβικές παραμέτρους (Brown, 2001; Derman-Sparks et al, 1989). Παράλληλα, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο πλαίσιο κάθε τάξης. Ως εκ τούτου, ο δρόμος για την προσέγγιση των στόχων της anti-bias education δεν είναι δυνατό να είναι ίδιος για όλους (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Οι ιδέες για το σχεδιασμό θα πρέπει να αντλούνται από τρεις βασικές πηγές: α) ζητήματα που προκύπτουν από την παρατήρηση των παιδιών, όπως οι ερωτήσεις, τα σχόλια, τα ενδιαφέροντα και οι τρόποι που αλληλεπιδρούν με τους άλλους, β) θέματα που ο εκπαιδευτικός ή οι γονείς θεωρούν σημαντικά να γνωρίζουν τα παιδιά και γ) σημαντικά θέματα που προκύπτουν στο εγγύς και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους και που θα πρέπει να προσεγγιστούν στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση η συστηματική παρατήρηση των μαθητών και η συνεργασία με τις οικογένειες στην προοπτική της καλύτερης γνωριμίας και κατανόησης των «αποσκευών» που φέρει το παιδί στο σχολείο είναι απαραίτητη (Alvarado et al, 1999; Brown, 2001)

Ταυτόχρονα, όλοι σχεδόν οι εκπρόσωποι της προσέγγισης υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή σε αυτή αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα δύσκολο μαθησιακό ταξίδι *«ανακάλυψης και ωρίμανσης, το οποίο παρά την εστίαση του στη δουλειά με τα παιδιά, έχει ένα διπλό όφελος για την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων»* (Kissinger, 2017:x). Κι αυτό γιατί τους οδηγεί σε μια διαδικασία αυτογνωσίας και αναστοχασμού αφού εμπεριέχει την επεξεργασία των δικών τους ταυτοτήτων και την αναμόχλευση των προσωπικών αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα. Πρόκειται δηλαδή για μια παράλληλη διαδικασία που έχει ως αφετηρία την προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος, προκειμένου να διαχειριστεί τα ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας με τα παιδιά, θα πρέπει πρώτα να έχει κατανοήσει πού βρίσκεται ο ίδιος, τι γνωρίζει, τι αγνοεί, τι αντιλαμβάνεται, τι αποσιωπά και τι προσδοκά σε σχέση με τα ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων (Alvarado et al, 1999; Derman-Sparks et al, 2016; Kissinger, 2017).

«Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στο έργο για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων πρέπει να ερευνούν τις δικές τους στάσεις και υποθέσεις και τις πρώιμες εμπειρίες που τις διαμόρφωσαν. ...μέρος της anti-bias προσέγγισης είναι η ανάγκη διαρκούς αναστοχασμού και αμφισβήτησης» (Alvarado et al, 1999)

Όπως επισημαίνουν οι περισσότεροι συγγραφείς, η πορεία αυτή δεν είναι βοηθητικό να είναι μοναχική. Συνεπώς είναι απολύτως απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία να έχουν δίπλα τους άλλους ανθρώπους ως συνοδοιπόρους, ή, όπως αναφέρουν οι Alvarado et al (1999:207) ένα δίκτυο υποστήριξης προκειμένου να *«εκφράζουν συναισθήματα, να αναστοχάζονται, να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν νέες ιδέες και να ξέρουν ότι δεν είναι μόνοι στο έργο τους»*. Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, η προσπάθεια παρουσιάζεται ως μια διαδρομή επαγγελματικής ενδυνάμωσης και ανάπτυξης που περιλαμβάνει εκτός από το ρόλο του εκπαιδευτικού και ζητήματα αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικής ηγεσίας (Derman-Sparks et al. 2015). Για το σκοπό αυτό, τα περισσότερα σχετικά συγγράμματα αναφέρονται σε θεωρητικές, μεθοδολογικές και πρακτικές προτάσεις και στρατηγικές που σχετίζονται τόσο με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και την οργανωτική και καθημερινή ένταξή της στο πρόγραμμα του σχολείου (Byrnes & Kiger, 1996; Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Hall, 1999; Hall & Rhomberg, 1999; Pelo & Davidson, 2000; Save the Children, 2000; Wolpert, 2005; York, 2003).

Όπως και οι άλλες προσεγγίσεις, η anti-bias education έχει δεχθεί κριτική. Η Escayg (2018; 2019) θεωρεί ότι η προσέγγιση εστιάζει περισσότερο στη διαχείριση των ατομικών αντιλήψεων των παιδιών, παραβλέποντας τους τρόπους που οι πολιτικές επιλογές αναπαράγουν το ρατσισμό - και όχι απλά τη μεροληψία - ο οποίος, ειδικά στην περίπτωση του φυλετικού ρατσισμού, συνδέεται με τα «λευκά» προνόμια και την άνιση κοινωνική κατανομή τους. Υποστηρίζεται ότι η διαχείριση του ρατσισμού με όρους εξελικτικής ψυχολογίας δεν συμβάλει στην ανάδειξη των θεσμικών και συστημικών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενώ μην αναδεικνύοντας *«όσα τροφοδοτούν την κατασκευή και τη διάδοση φυλετικών εικόνων ...αποϊστοριοποιεί και αποσυνθέτει τους αλληλένδετους μηχανισμούς της λευκής φυλετικής κυριαρχίας»* (Escayg, 2018:18).

Ένα άλλο σημείο που εγείρει προβληματισμό είναι, κατά τον Vandebroek (2007), ο τρόπος που η anti-bias education «εισήχθη» στην Ευρώπη. Εν προκειμένω, υποστηρίζεται ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι μεγάλες διαφορές στον τρόπο που οι

διαφορετικές χώρες αντιμετωπίζουν την ταυτότητα και την ετερότητα σε επίπεδο θεσμών και εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σε επίπεδο πολιτισμικών αναπαραστάσεων. Επισημαίνεται ότι οι άνθρωποι από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες δεν έχουν κατ' ανάγκη διακριτά φυσικά χαρακτηριστικά ενώ σε κάποιες περιπτώσεις, η κατηγοριοποίηση των ατόμων με βάση την προέλευσή τους, παραπέμπει σε αθέμιτες κατηγοριοποιήσεις που ανάγονται σε ιστορικές συνθήκες τις οποίες οι εθνοπολιτισμικές ομάδες προσπαθούν να απεμπολήσουν. Στο πλαίσιο της ίδιας κριτικής αναφέρεται ότι το ζήτημα των πολλαπλών ταυτόχρονων υπαγωγών των ανθρώπων σε διαφορετικές ομάδες αναφοράς - αλλά και την εναλλαγής τους - δεν φωτίζεται, δημιουργώντας μια μάλλον μονοδιάστατη αίσθηση της έννοιας της ταυτότητας. Τέλος, υποστηρίζεται ότι αν και η anti-bias ασχολείται με τις ιεραρχικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες και προτείνει την ενεργό δράση ενάντια στις κοινωνικές και θεσμικές διακρίσεις, ακολουθείται ένα διχοτομικό μοντέλο ανάμεσα σε θύτες και θύματα, παραβλέποντας τις εσωτερικές διακρίσεις και τις άνισες σχέσεις εξουσίας που εντοπίζονται τόσο στους κόλπους μειονοτικών όσο και πλειονοτικών ομάδων (Vandenbroeck, 2007).

1.2.3. Πέρα από τους διαχωρισμούς και τις τυποποιήσεις...

Παρά την τυποποίηση, είναι αλήθεια ότι τα όρια ανάμεσα στις προσεγγίσεις δεν είναι πάντα απόλυτα διακριτά, καθώς η αλλαγή στον πολιτικό και τον θεωρητικό λόγο δεν συνεπάγεται αυτόματα και αλλαγές στην εκπαιδευτική και κοινωνική πράξη ή την απόλυτη ταύτιση των φορέων και των ομάδων. Επιπλέον, δεν θα ήταν επίσης ακριβές να θεωρήσει κανείς ότι στην πράξη ακολουθούν μια ευθύγραμμη εξελικτική πορεία προσανατολισμένη στην μετατόπιση του παιδαγωγικού λόγου στην ολοένα πιο δίκαιη προσέγγιση της ετερογένειας στο σχολείο (Γκόβαρης, 2001).

Συνολικά, ωστόσο, περνώντας από τα μονοπολιτισμικά μοντέλα στα πλουραλιστικά και από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην αντιρατσιστική, τη διαπολιτισμική και τη συμπεριληπτική, και παρά την κριτική που ασκήθηκε τόσο από τις συντηρητικές όσο και από τις πιο προοδευτικές πλευρές, διαπιστώνουμε ότι ο προσανατολισμός υπήρξε σε κάθε περίπτωση στην κατεύθυνση της ισότιμης αναγνώρισης της ταυτότητας κάθε παιδιού ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές, αντιτάσσοντας τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου στην ιεράρχηση των μαθητικών ταυτοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, εκκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες

και ακολουθώντας διαφορετικούς δρόμους, διαπιστώνει κανείς ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών το περιεχόμενο των πλουραλιστικών προσεγγίσεων δεν έμεινε στατικό αλλά επαναπροσδιορίστηκε προσπαθώντας λιγότερο ή περισσότερο να απαντήσει στην κριτική, να ακολουθήσει τις κοινωνικές αλλαγές, τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών και τις συνειδητοποιήσεις των υποκειμένων. Είναι, δε, σημαντικό να αντιληφθούμε ότι στην κριτική τους εκδοχή οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις τείνουν πλέον να έχουν περισσότερα κοινά παρά κομβικές διαφορές, μολονότι είναι σαφές ότι μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τη βασική τους εστίαση (Μάγος, 2022). Το ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας είναι σύνθετο και πολύπλοκο και απαιτεί παρεμβάσεις με ευέλικτο και κοινωνικά ευαίσθητο χαρακτήρα στο βαθμό που επιδιώκεται να συνεισφέρουν στο διάλογο και την προαγωγή ενός φιλόξενου και φιλικού «σχολείου για όλους» στο πλαίσιο ενός διαρκώς εξελισσόμενου κόσμου (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Στην προοπτική αυτή, η συμπερίληψη φαίνεται ότι αποτελεί μια έννοια με ιδιαίτερη δυναμική που υιοθετείται από διαφορετικά μοντέλα και επιχειρεί να συγκεράσει διαφορετικές οπτικές προτάσσοντας την ανάγκη για αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε να μπορούν με ευελιξία και ενσυναίσθηση να ανταποκρίνονται σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών διαφορετικού φύλου, ηλικιών, ανάπηρων και μη, με διαφορετικό εθνοτικό, γλωσσικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό και οικονομικό υπόβαθρο και που μπορεί να αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις υγείας, μετανάστευσης, προσφυγιάς (Enabling Education Network¹⁵).

1.3. Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών και η Διαφορά

Είναι πλέον κοινώς αποδεκτό από την επιστημονική, την εκπαιδευτική αλλά και την διεθνή κοινότητα ότι το σχολείο οφείλει να διαδραματίσει ένα ρόλο στην προοπτική της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής και μέσα από διαδικασίες που θα τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να έχουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες (Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Nutbrown, & Clough, 2009; Σφυρόερα, 2007α). Μια τέτοια μέριμνα θα θέσει τις βάσεις για τη διαμόρφωση δημοκρατικών, ενδυναμωμένων πολιτών που

¹⁵ <https://www.eenet.org.uk>

θα είναι σε θέση να αντιστρατεύονται τα φαινόμενα διακρίσεων και ρατσισμού (Derman-Sparks, 1993). Για να γίνει αυτό, ωστόσο, είναι σημαντικό να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τις ταυτότητες και τις συνειδητοποιήσεις των παιδιών καθώς και το τι φέρει το κάθε ένα όταν έρχεται στο σχολείο - αλλά και εντός αυτού - προκειμένου διαμορφώσουμε συνθήκες που να προωθούν τους ενταξιακούς και μαθησιακούς μας στόχους (Σφυρόερα, 2007α). Εν προκειμένω, απαιτούνται αποφάσεις και ενέργειες τόσο στο μακρο- όσο και στο μικρο-επίπεδο της εκπαίδευσης, οι οποίες όσο πιο έγκαιρα εκκινούν τόσο πιο αποτελεσματικά μπορεί να λειτουργήσουν. Ως εκ τούτου, για να παρέμβουμε στην κατεύθυνση της άρσης των προκαταλήψεων και διακρίσεων στους κόλπους της κοινωνίας είναι σημαντικό να στρέψουμε με προσοχή το βλέμμα μας στο σχολείο με ιδιαίτερη έγνοια στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010).

1.3.1. Πολύ μικρά για τόσο μεγάλα θέματα; Στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις στις μικρές ηλικίες

Η αντίληψη ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ μικρά για να φέρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις είναι διαδεδομένη, ωστόσο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Aboud, 1989; Brown, 2004; Derman-Sparks, 1989; Millam, 2011; Troya & Hatcher, 1992; York, 2003). Τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο χωρίς προηγούμενες αναπαραστάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα. Παλιές και νεώτερες έρευνες με παιδιά προσχολικής ηλικίας καταλήγουν ότι αποτελεί μύθο η αντίληψη περί αθωότητας ή άγνοιας τους όσον αφορά στις κοινωνικές και βιολογικές κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπινων ταυτοτήτων (Connolly et al, 2002; Troya & Hatcher, 1992). Εν προκειμένω, υποστηρίζεται ότι είναι σε θέση να αντιληφθούν τη συσχέτισή τους με τις κοινωνικές ιεραρχήσεις και τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό τους περιβάλλον και να προσαρμόσουν αντίστοιχα τις συμπεριφορές τους με βάση τις κατανοήσεις τους (Allport, 1954; Devine, 1989; Connolly, 1998; Connolly et al, 2002; Katz, 1976). Η Devine αναφέρει ότι με βάση τις σχετικές ερευνητικές ενδείξεις:

«...τα στερεότυπα καθιερώνονται στη μνήμη των παιδιών πριν τα ίδια αναπτύξουν τη γνωστική ικανότητα και την ευελιξία να αμφισβητούν ή να αξιολογούν κριτικά την εγκυρότητα ή τη δυνατότητα αποδοχής τους». (Devine, 1989:6)

Ήδη από την ηλικία των δύο ετών - ίσως και νωρίτερα - έχουν μάθει να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές με άλλους ανθρώπους, να ρωτούν και να κάνουν σχετικές υποθέσεις (Aboud, 1989; Derman-Sparks et al, 1989). Μάλιστα, όχι μόνο αντιλαμβάνονται τις διαφορές ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες αλλά και εντάσσουν τον εαυτό τους σε κάποιες από αυτές ως μέρος της συγκρότησης της ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητας (Aboud, 1989; Brown, 2004; Katz, 1982). Είναι, δε, αξιοσημείωτο ότι, ειδικά στις μικρές ηλικίες, οι κατηγοριοποιήσεις των «άλλων» γίνεται με μονοδιάστατο τρόπο και συνήθως με βάση το χαρακτηριστικό εκείνο που αντιλαμβάνονται ως περισσότερο εξέχον (Aboud & Doyle, 1996). Μέχρι τα πέντε τους έτη τα παιδιά προσπαθούν να ξεκαθαρίσουν ποια ανθρώπινα χαρακτηριστικά παραμένουν σταθερά και ποια μεταβάλλονται ή εξελίσσονται. Ερωτήματα σε σχέση με τη σταθερότητα του φύλου, του χρώματος, των σωματικών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων αναδύονται ρητά ή/και άρρητα (Derman-Sparks et al, 1989).

Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να εσωτερικεύουν τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις που υπάρχουν στον περίγυρό τους σε σχέση με άτομα και κοινωνικές ομάδες, ενώ σταδιακά υιοθετούν αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές (Aboud, 1989; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Milner, 1983; Troyna & Hatcher, 1992). Κατά την προσχολική ηλικία τα μοντέλα αυτά είναι τόσο ισχυρά, ακριβώς λόγω της επιτακτικής ανάγκης τους να καθορίσουν τη δική τους ταυτότητα σε σχέση με τους άλλους (Derman-Sparks et al, 1989; Millam, 2011). Η MacNaughton χαρακτηριστικά αναφέρει για τη διαδικασία αυτή:

«Οι διαδικασίες του γίνεσθαι είναι γεμάτες εντάσεις καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται διαφορετικές πιθανότητες για τον εαυτό τους ως έμφυλα, «φυλετικά» και ταξικά όντα και επιχειρούν να διευκρινίσουν ποιες μορφές γίνεσθαι είναι δυνατές και επιθυμητές. Σε αυτή τη διαδικασία αποσαφήνισης, τα παιδιά έρχονται να ταυτιστούν με συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και ύπαρξης και να αντιστέκονται, να απορρίπτουν ή να «αποταντίζονται» τους άλλους.» (MacNaughton, 2003:39, μτφρ δική μου).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υιοθετούν τα παιδιά άλλοτε σχετίζονται με περισσότερο εμφανείς διαφορές, όπως είναι το φύλο, η εθνοτική καταγωγή, το χρώμα του δέρματος, η γλώσσα, η θρησκεία ή οι σωματικές και αισθητηριακές ικανότητες και άλλοτε με λιγότερο ορατές - π.χ. κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, διαφορές στη δομή των οικογενειών κλπ.

(Brown, 2004; Millam, 2011). Μάλιστα, με βάση τη βιωμένη εμπειρία τους, αυτοκατηγοριοποιούνται σε σχέση με τις παραπάνω ομάδες τοποθετώντας τον εαυτό τους σε πλεονεκτική ή μειονεκτική θέση αντίστοιχα (Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Millan, 2011).

Και ενώ μελέτες όπως του Allport το 1954 απέδιδαν τα αρνητικά συναισθήματα που συχνά εκδηλώνουν τα μικρά παιδιά απέναντι στις εμφανείς ανθρώπινες διαφορές στο φόβο προς το ανοίκειο, μεταγενέστερες μελέτες φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία των γονεϊκών πεποιθήσεων καθώς και του εκπαιδευτικού πλαισίου στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών απέναντι στη διαφορά (Aboud & Doyle, 1996; Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989; Derman - Sparks & Ramsey, 2011; Katz, 1982). Αναλυτικότερα, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν θετικές ή αρνητικές αναπαραστάσεις για τους άλλους παρατηρώντας τις αντιδράσεις των ανθρώπων γύρω τους (modeling), ιδίως των «σημαντικών άλλων». Ο τρόπος που οι τελευταίοι εκφράζονται απέναντι στα άτομα και στις ομάδες αλλά και η μη λεκτική τους συμπεριφορά μεταφέρουν συχνά υπόρρητα, εντούτοις ηχηρά μηνύματα που διαμορφώνουν τις δικές τους αντιλήψεις και στάσεις (Aboud & Doyle, 1996; Millam, 2011). Σύμφωνα με την Katz (1982:3), *«Οι (συλλογικές) πεποιθήσεις μεταφέρονται από τη μία γενιά στην άλλη με τόσο εντυπωσιακή αποτελεσματικότητα πού τα εκπαιδευτικά μας συστήματα ίσως να είχαν πολλά να μάθουν από τη διαδικασία»*. Εκτός όμως από την επίδραση των αντιλήψεων και των στάσεων των μεγαλύτερων, σημαντική είναι η επιρροή που ασκούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υιοθετούνται από τις ομάδες των συνομηλίκων. Μάλιστα για τη λειτουργία και τη συνοχή των ομάδων αυτών καθίσταται σχεδόν αναγκαίο τα μέλη της να ενστερνίζονται λίγο ως πολύ κοινές αντιλήψεις (ενίοτε προκατειλημμένες) και πρακτικές σε σχέση με τα άτομα των έξω-ομάδων.

«Με άλλα λόγια, το νέο μέλος της ομάδας – το νήπιο και αργότερα το παιδί και ο νέος – δεν αφήνεται απολύτως ελεύθερο και ανεπηρέαστο να πάρει θέση απέναντι στο στερεότυπο που κυκλοφορεί για τον «άλλον» στην κοινότητα. Αντίθετα, ενθαρρύνεται να υιοθετήσει την εγκυρότητα του στερεοτύπου και αποθαρρύνεται να την αμφισβητήσει. Όταν οι κοινωνικές αυτές πιέσεις ασκούνται από πολλές πλευρές ταυτόχρονα, οι πιθανότητες του νέου να σταθεί κριτικά απέναντι στο στερεότυπο και να το αμφισβητήσει είναι αρκετά περιορισμένες.» (Γκότοβος, 2011:40)

Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι αντίστοιχες στάσεις ενδυναμώνονται ή αποδυναμώνονται επιπλέον από τον τρόπο που η διαφορετικότητα αναπαρίσταται

μέσα από τις εικόνες που αναπαράγονται πχ. από τα ΜΜΕ, τα έντυπα και τα παιχνίδια, η δε, η παγίωσή τους γίνεται εμφανής στα μέσα του δημοτικού σχολείου (Derman-Sparks et al, 1989; Millam, 2011; Troyna & Hatcher, 1992). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι και η απουσία εικόνων και αναπαραστάσεων από κάποιες ομάδες ανθρώπων παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών. Αν για παράδειγμα δεν βλέπουν ποτέ εικόνες ανθρώπων με αναπηρία ή ανθρώπων με διαφορετικό χρώμα από το δικό τους, είναι δυνατό να θεωρήσουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί δεν είναι το ίδιο σημαντικοί με τις κυρίαρχες ομάδες (Brown, 2004; Millam, 2011).

Καθώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εγκαθιδρύονται στην σκέψη των παιδιών, το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη πολλές φορές δεν αργεί (Γκότοβος, 2011). Όπως είναι αναμενόμενο, οι κατανοήσεις τους προβάλλονται στις συμπεριφορές που υιοθετούν. Στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι πολλά παιδιά επιλέγουν τους φίλους τους με βάση την ομοιότητες που εντοπίζουν σε σχέση με τα ίδια, αποκλείοντας συχνά εκείνα που θεωρούν διαφορετικά (Brown, 2004), ενώ αργότερα η περιθωριοποίηση των «άλλων» μπορεί να γίνει άλλοτε με άμεσους, κάποιες φορές ακόμα και βίαιους, τρόπους και άλλοτε με πιο έμμεσους και επεξεργασμένους. Προκύπτει ότι η επιλογή ή η αποφυγή συγκεκριμένων παιδιών σχετίζεται άλλοτε με το πόσο εξοικειωμένα είναι με κάποιες μορφές ετερότητας και άλλοτε με το πώς εκτιμούν τις εκδοχές της ανθρώπινης πολλαπλότητας αποδίδοντάς τους αξία ή απαξία.

Σε κάθε περίπτωση έχει πλέον τεκμηριωθεί ότι οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές έχουν αρνητικά και συχνά ολέθρια αποτελέσματα τόσο για τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας όσο και για τα παιδιά που θεωρούνται διαφορετικά, καθώς πλήττει σοβαρά την συναισθηματική τους ανάπτυξη, την αυτό-αντίληψή τους, την κριτική τους σκέψη αλλά και την επικοινωνία και τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Aboud, 1989; Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989; Deman-Sparks & Edwards, 2010). Σύμφωνα με τη Unicef (2022), τα παιδιά που βιώνουν διακρίσεις και ρατσισμό έχουν μεγάλες πιθανότητες να αναπτύξουν άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική αποτυχία και μίσος προς τους άλλους. Συχνά αντιμετωπίζουν πολλαπλούς περιορισμούς πρόσβασης σε βασικά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά αγαθά, όπως η διατροφή, οι υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης ενώ έχουν πολλές πιθανότητες να πέσουν θύματα κακοποίησης. Από την άλλη, ο αποκλεισμός και οι διακρίσεις σε βάρος ενός σημαντικού μέρους της ανθρωπότητας γεννά τοξικά

συναίσθημα, όπως φόβος, απειλή και εχθρότητα, εγκλήματα μίσους και στερεί τις κοινωνίες από παραγωγικά μέλη τους.

1.3.2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης: Από το θεσμικό πλαίσιο στον εκπαιδευτικό και τη σχολική μικροκουλτούρα

Όπως ήδη υποστηριχτεί παραπάνω, η διαφορά αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό κάθε σχολικής τάξης. Ανεξάρτητα από τις εκάστοτε επικρατούσες αντιλήψεις, το σχολείο αποτελεί έναν χώρο κοινωνικής συνάντησης ατόμων (παιδιών - εκπαιδευτικών - οικογενειών), των οποίων οι καταβολές συνθέτουν ένα πολύπλοκο μωσαϊκό, ακόμα και όταν το εθνοπολιτισμικό τους υπόβαθρο είναι σχετικά ομοιογενές (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Σφυρόερα, 2007α). Οι υπάρχουσες διαφορές, πχ ως προς το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών, τα φυσικά και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά, οι γνωστικές και σωματικές ικανότητες, η οικογενειακή σύνθεση και οι αντίστοιχες πρακτικές αποτελούν μερικές μόνο, από τις πιο συχνές διαφορές που μπορεί να απαντώνται σε μια συνήθη τάξη. Ωστόσο, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις μέσα σε αυτή δεν προέρχονται από την ίδια την ετερότητα αλλά από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που διακινούνται εντός και περίξ του σχολικού πλαισίου (Ασκούνη, 2007β; Brown, 2008; Derman-Sparks et al, 1989).

Ο ρόλος του σχολείου στη νοηματοδότηση της διαφορετικότητας και, κατ' επέκταση, στην ενίσχυση ή την άρση των κυρίαρχων στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι καθοριστικός (Barton, 1986; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; 2004; Vlachou, 2004). Κι αυτό γιατί, μολονότι το σχολείο αντανάκλα τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις για την ετερογένεια, έχει ταυτόχρονα τη δυνατότητα να τις ενισχύσει, να τις αναπαράγει ή να τις ανατρέψει καθώς αποτελεί «κεντρικό σημείο πολιτισμικών αλλαγών» (Slee, 2004:37).

Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, οι απόψεις που εκφράζονται ρητά ή υπόρρητα, οι στάσεις και οι πρακτικές που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από την ομάδα των ομηλικών παρεμβαίνουν τόσο στην συγκρότηση της ταυτότητας των παιδιών όσο και στην εικόνα που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Aboud, 1989; Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010). Από την άλλη, παράλληλα με όλους

όσους εμπλέκονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικό επίσης να εστιάζουμε στους κανόνες και τους θεσμούς οι οποίοι υποστηρίζουν ή επιχειρούν να άρουν τις προσεγγίσεις για την ετερότητα που δημιουργούν ιεραρχήσεις αξίας και απαξίας στις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες των παιδιών (Μάγος, 2022). Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το πώς το σχολείο συνολικά προσεγγίζει τη διαφορετικότητα αποτελεί μια σύνθετη εξίσωση με πολλές παραμέτρους, που αφορούν τόσο στο μακρο-επίπεδο όσο και στο μικρο-επίπεδο.

Η Σφυρόερα (2019α:44) αναφέρει ότι *«η πίστη στη δυνατότητα εκπαίδευσης όλων των παιδιών μέσα από την παροχή ευκαιριών προχώρησε παράλληλα με την παραδοχή ότι “όλα τα παιδιά” δεν είναι ίδια»*. Μια τέτοια πεποίθηση αντιπαρατίθεται στην στερεοτυπική αντίληψη ότι η διαφορά οδηγεί τα παιδιά στην σχολική αποτυχία και μεταθέτει τη συζήτηση σε επίπεδο διακρίσεων και δικαιωμάτων (Ασκούνη, 2007β; Derman-Sparks et al, 1989). Υπό αυτή την οπτική, αν η μαθητική ετερότητα είναι «φυσικό» χαρακτηριστικό κάθε σχολικής τάξης, τότε το σχολείο - τόσο σε επίπεδο θεσμικό όσο και σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής - θα πρέπει να βρει τρόπους να υποστηρίξει όλα τα παιδιά και καθένα ξεχωριστά να εξελιχθούν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που αναγνωρίζει το ποια είναι, τι φέρουν μέσα σε αυτό και πώς συνομιλούν με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία (Σφυρόερα, 2007α). Είναι, δε, σημαντικό, όπως προαναφέρθηκε, η συμπεριληπτική αυτή λογική να διατρέχει τα αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο.

1.3.2.1. Διαφορετικότητα και επίσημος λόγος

«Μπορεί το Α.Π. μας να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε παιδιού αν είναι πολιτισμικά ακατάλληλο και βασισμένο σε αρχές που εισάγουν διακρίσεις;»¹⁶

Τα τελευταία χρόνια τα επίσημα κείμενα των περισσότερων χωρών του δυτικού κυρίως κόσμου όπως και των διεθνών οργανισμών περιλαμβάνουν στις αρχές τους το ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της αναγνώριση της διαφορετικότητας και της άρσης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, παρά τις όποιες εσωτερικές αντιφάσεις και τους προβληματισμούς που

¹⁶ Brown, 1998:3-4.

τυχόν εγείρονται. Στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο, η διαχείριση της διαφοράς συνδέεται με τις κυρίαρχες θεωρητικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις οι οποίες αντανακλώνονται στα θεσμικά κείμενα και τα αναλυτικά προγράμματα (Α.Π.), υπαγορεύοντας κάθε φορά τη συλλογιστική και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αναμένεται να υιοθετηθούν (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011; Millam, 2011; Τσάφος, 2014). Διαστάσεις των Α.Π. όπως οι αρχές, οι σκοποί και οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, οι στρατηγικές, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των παιδιών αλλά και ο χρόνος και ο «χώρος» που δίνουν για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, τη διασύνδεση με την οικογένεια και την κοινότητα αντανακλούν τη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό τους όσον αφορά στην προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων (Derman-Sparks et al, 1989; Hall & Rhomberg, 1995).

Κατά τον Ευαγγέλου (2007:67), «ο σχεδιασμός των Α.Π. αποτελεί κατά κύριο λόγο ιδεολογική διαδικασία», με σκοπό την άσκηση κοινωνικού και πολιτισμικού ελέγχου. Το τί προβάλλεται, τί παραλείπεται και τί αποσιωπάται συνδέεται με τα στοιχεία που κάθε φορά επιλέγονται να παρουσιαστούν ως κοινωνικά αποδεκτά, αναγνωρίσιμα και επιθυμητά (Τσάφος, 2014). Τα «κλειστού τύπου» αναλυτικά προγράμματα συνήθως παραπέμπουν σε παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη γνώση και τη μάθηση, στο πλαίσιο των οποίων, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον μεταβιβαστή των θεσμικά καθορισμένων στόχων που απευθύνονται αδιαφοροποίητα σε μια ομάδα μαθητών με περίπου κοινά χαρακτηριστικά (Ευαγγέλου, 2007; Χρυσοφίδης, 2004). Αναπαράγουν δηλαδή, μια μονοσήμαντη και στερεοτυπική θεώρηση της μαθητικής ταυτότητας, και, συνεπώς, οι διαφορές γίνονται κατανοητές ως αποκλίσεις από τη «νόρμα» που θα πρέπει να μειωθούν μέσα από κατάλληλες - και συνήθως συγκεκριμένες - παρεμβάσεις. Είναι προφανές ότι αυτού του είδους οι προσεγγίσεις συνδέονται με αφομοιωτικές ή ενσωματωτικές παιδαγωγικές λογικές, στο πλαίσιο των οποίων όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση ενός παιδιού από την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα τόσο πιο προβληματική είναι και η νοηματοδότηση της «διαφοράς» και, άρα, του κενού που θα πρέπει να καλυφθεί από το ίδιο (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011; Vlachou, 2004). Σε μια τέτοια λογική οι διαφορετικές «φωνές» και εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών αποσιωπώνται συστηματικά προκειμένου να μην διακυβεύουν με την παρουσία τους την αμφισβήτηση των κυρίαρχων λόγων (Τσάφος, 2014).

Αντίθετα, οι κριτικές πλουραλιστικές προσεγγίσεις για την ετερότητα μπορούν να βρουν πιο πρόσφορο έδαφος στο πλαίσιο ανοιχτών αναλυτικών

προγραμμάτων, καθώς προϋποθέτουν αφενός ένα βαθμό αυτονομίας του εκπαιδευτικού και αφετέρου το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης λαμβάνοντας υπόψη τα ίδια τα παιδιά, τα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες τους (Ευαγγέλου, 2007). Υπό το πρίσμα, δε, αναστοχαστικο-κριτικών οπτικών, η τάξη προσεγγίζεται όχι στατικά αλλά ως μια δυναμική συνθήκη, στο πλαίσιο της οποίας οι ατομικές και συλλογικές ταυτότητες των εμπλεκόμενων βρίσκονται σε διαρκή κίνηση, διαπραγμάτευση και επαναπροσδιορισμό (Μάγος, 2022). Πρόκειται για προσεγγίσεις που επιδιώκουν την ενδυνάμωση, κυρίως των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών, μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις που προάγουν την αποδοχή, την αναγνώριση και τη συμμετοχή (Τσάφος, 2014). Τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων δημιουργούν έναν ασφαλή κοινό χώρο όπου όλα τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν ισότιμα εμπλουτίζοντας με τη συνεισφορά τους την κοινή εμπειρία. Είναι, δε, σημαντικό να αξιοποιούνται τόσο στις μικρές όσο και στις μεγαλύτερες ηλικίες. (Derman-Sparks et al, 1989; 2015; Μάγος, 2022).

Παρόλα αυτά τα όρια ανάμεσα στα κλειστά και τα ανοιχτά προγράμματα αλλά και σε σχέση με τον θεωρητικό και μεθοδολογικό τους προσανατολισμό ως προς την ετερότητα δεν είναι συχνά απολύτως ξεκάθαρα. Μάλιστα δεν είναι σπάνιο να συναντώνται ασυνέπειες στο εσωτερικό του ίδιου Α.Π. όταν άλλοτε οι γενικές αρχές αναιρούνται από τις επιμέρους προτεινόμενες δράσεις ενώ άλλοτε κοινοί όροι ερμηνεύονται με διαφορετικούς τρόπους (Τσάφος, 2014). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, καθοριστικοί παράγοντες στον τρόπο που τα εκάστοτε Α.Π. μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πράξη είναι, όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια, ο τρόπος που αυτά ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό πλαίσιο.

1.3.2.2. Όταν η διαφορετικότητα πάει στην τάξη...

Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα αναλυτικά προγράμματα και ο επίσημος λόγος της πολιτείας σκιαγραφεί μεν το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική πράξη, ωστόσο δεν μπορεί να την καθορίζει απόλυτα (Ασκούνη, 2007; Ευαγγέλου, 2007; Τσάφος, 2014). Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι οι επίσημες οδηγίες και τα θεσμικά κείμενα δεν είναι δυνατό να αντανakλούν την βιωμένη εμπειρία της τάξης ούτε μπορούν να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις στα σύνθετα ζητήματα της ετερότητας και των

διακρίσεων (Ευαγγέλου, 2007; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Μάγος, 2022). Προκύπτει, δε, ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα¹⁷ είναι τουλάχιστον τόσο σημαντικό όσο και το επίσημο, αφού τα μηνύματα που μεταδίδει είναι ισχυρά και φαίνεται ότι παρεμβαίνουν καθοριστικά στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των παιδιών για το τι θεωρείται κάθε φορά θεμιτό, αποδεκτό και αξιοποιήσιμο (Μάγος, 2022; Τσάφος, 2014). Έτσι, στην καθημερινή ζωή κάθε τάξης διαμορφώνεται ένα άτυπο πλαίσιο αναγνωρίσιμων αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών που αποτελούν τη σχολική της μικρο-κουλτούρα και υπερβαίνουν το απλό άθροισμα των επιμέρους εκδοχών τους (Peterson & Deal, 2002). Υπό αυτή την έννοια, οι προσεγγίσεις για τη διαφορετικότητα που υιοθετούνται διαμεσολαβούνται από ένα σύνολο πεποιθήσεων και πρακτικών, στο πλαίσιο του οποίου η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αλλά και η συνολική κουλτούρα του κάθε σχολείου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για το αν τελικά η τάξη θα αποτελεί ένα ασφαλές ή ένα απορριπτικό πλαίσιο για όλα τα παιδιά (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Μάγος, 2022).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη δημιουργία κλίματος αποδοχής και σεβασμού όλων των ταυτοτήτων είναι καθοριστικός και πολυεπίπεδος (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011). Οι στάσεις τους λειτουργούν για τα παιδιά ως πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ οι χαμηλές ή οι υψηλές προσδοκίες τους ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες, με τις οποίες τείνουν να συμμορφώνονται (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Δραγώνα, 2007). Οι Derman-Sparks et al (1989) υποστηρίζουν ότι ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας έχουν μεγάλη ευθύνη καθώς η παρέμβασή τους μπορεί να καθορίσει σημαντικά την σχολική εξέλιξη των παιδιών τους και τις μελλοντικές τους σχέσεις. Στην προοπτική αυτή, θα πρέπει να εστιάσουν κριτικά στις διαθέσιμες μεθόδους και πρακτικές καθώς και σε αυτές που οι ίδιοι αξιοποιούν ώστε να κατανοήσουν την επίδραση που ασκούν στους μαθητές τους και να εκτιμήσουν κατά πόσο βρίσκονται στην κατεύθυνση της ενίσχυσης ή της άρσης των κυρίαρχων στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 2015). Ο Μάγος (2022:236) υποστηρίζει ότι στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, ακόμα και στο πλαίσιο κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων υπάρχουν δυνατότητες παρέμβασης αφού, εν τέλει, *«τα αναλυτικά προγράμματα δεν δημιουργούν σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί τις δημιουργούν»*. Αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με το γεγονός ότι η

¹⁷ Για περισσότερα για το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα βλ. ενδεικτικά: Ευαγγέλου, 2007; Τσάφος, 2014; Χρυσοφίδης, 2004.

διδασκεία ύλη και οι θεσμικές και κοινωνικές «απαιτήσεις» είναι λιγότερο ή περισσότερο ευέλικτες στις μικρές ηλικίες. Αντίστοιχα, η Ασκούνη (2007) προτείνει οι τελευταίοι να εκμεταλλευτούν τα μικρά ή μεγαλύτερα περιθώρια αυτόνομης παρέμβασης που επιτρέπουν οι θεσμοί, αξιοποιώντας πρακτικές που προωθούν ένα πλαίσιο χωρίς διακρίσεις.

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ωστόσο, προκύπτει ότι προτού οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιήσουν παιδαγωγικούς σχεδιασμούς και επιλέξουν το περιεχόμενο και τις πρακτικές των παρεμβάσεών τους θα πρέπει να έχουν αναμετρηθεί με τον ίδιο τους τον εαυτό και τις προσωπικές τους αντιλήψεις και στάσεις (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Derman-Sparks et al, 1989; Howard, 2006; Millam, 2011; Σφυρόερα, 2007α). Η Δραγώνα (2007β:33) αναφέρει ότι η επαφή με τη διαφορετική ταυτότητα των παιδιών φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα που σχετίζονται με τη δική τους προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα. Καθώς, δε, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια σειρά από θέματα που αναδύονται στην τάξη, προκύπτει η ανάγκη να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτά και ενίοτε να συγκρουστούν με τις δικές τους βεβαιότητες (Alvarado et al, 1999; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; York, 2003). Ο Howard (2006) επισημαίνει emphaticά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να υπερβούν τις προκαταλήψεις και να αναγνωρίσουν την διαφορετικότητα όταν οι ίδιοι έχουν άγνοια για αυτή. Αντίστοιχα οι Ανδρούσου και Ασκούνη (2007) επισημαίνουν ότι δεν μπορούν να διδάξουν την πολλαπλότητα όντας οι ίδιοι μονομερείς. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τις προκαταλήψεις που φέρουν αλλά και τα «γνωστικά κενά» που τυχόν καλύπτουν κάθε φορά που - συνειδητά ή ασυνειδητά - ανατρέχουν σε ανεπεξέργαστα στερεότυπα και μαθημένα ερμηνευτικά σχήματα για κάθε «διαφορετικό» μαθητή τους (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011; Brown, 2004; Millam, 2011).

Η διαδικασία αυτή δεν είναι εύκολη ούτε ανώδυνη. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι ή και αρνητικοί να προσεγγίσουν ζητήματα δικαιωμάτων και διακρίσεων που εγείρουν διαφορετικές κοινωνικές αντιδράσεις και δημιουργούν συγκρούσεις (Brown, 2004; Howard, 2006). Αναφέρουν ότι δεν είναι εκπαιδευμένοι ή δεν έχουν τις γνώσεις να διαχειριστούν τόσο ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, βιώνουν άγχος και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στη συνθήκη φοβούμενοι μήπως κάνουν περισσότερο «κακό» παρά βοηθήσουν (Byrnes & Kiger, 1996; Derman-Sparks et al, 1989; Howard, 2006; York,

2003). Όσον αφορά στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, πολλοί εκπαιδευτικοί διατυπώνουν αμφιβολίες για το αν είναι θεμιτό να συζητούν με τα μικρά παιδιά για ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων, καθώς ίσως έτσι παρεμβαίνουν στην «αθωότητα» και διακινούν θέματα που δεν είναι κατάλληλα για την ηλικία τους¹⁸ (Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989). Ακόμα και όταν ξεκινούν από καλές προθέσεις, συχνά η διάθεσή και η αποφασιστικότητα τους να διαχειριστούν «δύσκολα» ζητήματα δοκιμάζεται και η εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους κλονίζεται. Η Millam αναφέρει χαρακτηριστικά τις πιο συχνές αντιδράσεις που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να προσεγγίσουν ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων:

«Η αντιμετώπιση των θεμάτων της πρακτικής εναντίον των διακρίσεων μπορεί μερικές φορές να βιώνεται ως απειλή ή να προκαλεί ανησυχία στους επαγγελματίες, ιδιαίτερα δεδομένων των αλλαγών στη νομοθεσία και την καθημερινή πρακτική. Μερικοί δεν είναι βέβαιοι για το τι περιλαμβάνει. Μερικοί αισθάνονται ότι δεν ταιριάζει ιδιαίτερα στα δικά τους πλαίσια. Άλλοι αισθάνονται ότι ήδη δουλεύουν με έναν τρόπο που περιλαμβάνει αυτές τις αλλαγές. Μερικοί ανησυχούν μήπως κάνουν κάτι λάθος και αναστατώσουν τους άλλους, ενώ άλλοι δεν ξέρουν από πού να αρχίσουν» (Millam, 2011:xi)

Η καταφυγή σε στρατηγικές όπως η αποσιώπηση, η υποτίμηση του προβλήματος, η χρήση έτοιμων συνταγών και φολκλορικών προσεγγίσεων της ετερότητας είναι συνήθης (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; MacNaughton, 2003). Ωστόσο, η αποσιώπηση ή η άρνηση ανάδειξης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων δεν βοηθά στην αντιμετώπιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται κάθε φορά ως διαφορετικά (Aboud & Doyle, 1996; Brown, 2004; MacNaughton, 2003). Αντίθετα, με αυτόν τον τρόπο τα ζητήματα αναπαράγονται και διαιωνίζονται. Το μήνυμα που περνά στα παιδιά είναι ότι η ανισότητα και η αδικία είναι ανεκτή ή έστω αναπόφευκτη (Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989). Από την άλλη η τουριστική προσέγγιση δεν διαχειρίζεται τα πραγματικά προβλήματα αλλά προσεγγίζει τη διαφορά επιφανειακά παραβλέποντας τις ιεραρχικές σχέσεις και τις ανισότητες που εμπεριέχονται (Derman-Sparks et al, 1989).

Αν και οι παραπάνω αντιδράσεις είναι ως ένα βαθμό κατανοητές και αναμενόμενες, όλες οι έρευνες καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υπερβούν τις προσωπικές τους αναστολές και τους ενδοιασμούς προκειμένου να

¹⁸Η απάντηση στο θέμα αυτό παρουσιάστηκε εκτενώς στην αντίστοιχη υποενοότητα για τη διαμόρφωση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στα μικρά παιδιά.

βοηθήσουν τα παιδιά τους να ενδυναμωθούν, να αναπτύξουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και να απορρίψουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν σε άδικες συμπεριφορές στη βάση των ανθρώπινων διαφορών (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011; Alvarado et al, 1999; Brown, 2004; Derman-Sparks & Edwards, 2010). Κι αυτό γιατί είναι πλέον αποδεκτό ότι η απλή χωρική συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά δεν συνεπάγεται την αποδοχή και τον αλληλοσεβασμό. Στην προοπτική αυτή προτείνεται ο εκπαιδευτικός να «ξαναδεί» κριτικά το ρόλο του μέσα από το πρίσμα του αναστοχαζόμενου επαγγελματία (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Αυτό προϋποθέτει ότι θα πρέπει να προσπαθήσει να κατανοήσει καλύτερα το πλαίσιο του παρατηρώντας συστηματικά την τάξη του αλλά και τις δικές του πρακτικές προκειμένου να εντοπίσει αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που εμπεριέχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις και συχνά μένουν αθέατες (Alvarado et al, 1999; Αυγητίδου, 2014; Derman-Sparks & Edwards, 2010). Η Brown (2004) επισημαίνει ότι εκτός από το να παρατηρούν τα παιδιά θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν στην τάξη τους ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που να τους δίνει ευκαιρίες να εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά και τις εμπειρίες τους. Ακόμα και όταν κάποιες απόψεις εμπεριέχουν μεροληπτικές θέσεις, η μόνη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέμβει και να τις διαχειριστεί είναι να δώσει τη δυνατότητα να αναδυθούν, να συζητηθούν στην ομάδα και να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας και αναστοχασμού με τη συνδρομή τόσο του ίδιου όσο και των ομηλίκων (Derman-Sparks et al, 1989; MacNaughton, 2003; 2005). Εν προκειμένω, η προσωπική στάση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική καθώς, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά τείνουν να αντιλαμβάνονται ποιες συμπεριφορές θεωρεί ως επιθυμητές και αποδεκτές και συμμορφώνονται με αυτές (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 2011; Alvarado et al, 1999; MacNaughton, 2003, 2005).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών γίνονται πολύ πιο αποτελεσματικές όταν έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους ή επαγγελματίες και να μοιραστούν μαζί τους ανησυχίες και διλήμματα (Alvarado et al, 1999; Byrnes & Kiger, 1996; MacNaughton, 2005). Η ανταλλαγή προβληματισμών, απόψεων και ιδεών συμβάλλει αφενός στην εξεύρεση λύσεων αλλά και την αποφόρτιση από το άγχος και τη ματαίωση που προκύπτουν από «δύσκολα» ζητήματα, όπως η αναγνώριση των προσωπικών στερεοτύπων ή επιλογών που πιθανώς αναπαράγουν προκατειλημμένες αντιλήψεις και διακρίσεις ή η αμηχανία διαχείρισης στάσεων και συμπεριφορών που αναδύονται

στην τάξη από τα παιδιά (Alvarado et al, 1999; Αυγητίδου, 2014; Brown, 2004; MacNaughton, 2005; Millam, 2011).

1.3.3. Η διαφορετικότητα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

«Τάξεις “πολύχρωμες”, γλώσσες πολλές, δάσκαλοι σε αμηχανία: το ελληνικό σχολείο δεν είναι πια αυτό που ήταν»¹⁹

1.3.3.1. Η διαχείριση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων στο ελληνικό σχολείο

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εκπαίδευση των «διαφορετικών» μαθητών στην Ελλάδα για πολλά χρόνια στηρίχτηκε στα πρότυπα των μονοπολιτισμικών προσεγγίσεων, όπου βασικός σκοπός ήταν η επίτευξη της μέγιστης δυνατής ομοιογένειας των μαθητών σε όλους τους τομείς (Ανδρούσου, 2000; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Κεσίδου, 2008; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997; Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Με την υποδοχή μεγάλου αριθμού Ελλήνων επαναπατρισθέντων και αλλοδαπών μαθητών κατά τις δεκαετίες 1970 έως και 1990, η ανάγκη για αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδύθηκε επιτακτικά (Δαμανάκης, 2005; Νικολάου, 2011). Τα μέτρα εκσυγχρονισμού που πάρθηκαν με την έλευση των πρώτων παλιννοστούντων και μεταναστών - τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, σχολεία αποδήμων/παλιννοστούντων - με στόχο «την ομαλή προσαρμογή» τους δεν επέφεραν αλλαγές στο πλαίσιο λειτουργίας του γενικού σχολείου καθώς, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2005), τα νέα προβλήματα δεν είναι εφικτό να λυθούν με παλιές μεθόδους. Η ομοιογένεια του σχολικού προσανατολισμού, ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990, δομήθηκε στη βάση αφενός μιας ιδιότυπης «δημοκρατικής» αντίληψης περί ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές και αφετέρου της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα των μαθητών, ελλείψει ευελιξίας, σχεδιασμού και κατάλληλων υποδομών (Δαμανάκης, 2005; Χρυσοφίδης, 2004; Zoniou-Sideri et al, 2006).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, η βασική προσέγγιση υπήρξε αυτή της αποσιώπησης των διαφορών και της αφομοίωσης μέσα από την μύηση των «άλλων» στο ελληνικό εθνικό ιδεώδες με

¹⁹ Νικολάου, 2011

βασική προϋπόθεση την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και, δη, στην επίσημη σχολική εκδοχή της (Ανδρούσου, 2000; Δαμανάκης, 2005; Ευαγγέλου, 2007; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων παιδιών εξακολούθησε να μην αποτελεί μέριμνα της πολιτείας²⁰, με μόνη εξαίρεση τους τουρκόφωνους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης (Μάγος, 2022; Τσιτσελίκης, 2007). Στην υπόλοιπη Ελλάδα, η θρησκευτική ετερότητα αντιμετωπίστηκε με καχυποψία και, στην καλύτερη περίπτωση, δίνοντας την επιλογή στα «αλλόθρησκα» παιδιά να απέχουν από την κοινή προσευχή ή από την τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος των θρησκευτικών, κάτι που ισχύει μέχρι και τώρα²¹. Αλλά ακόμα και ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές η ερμηνεία του «πολιτισμικού ελλείμματος» και η υποτίμηση της «γλώσσας του σπιτιού» στιγμάτισε για πολλά χρόνια τα παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, κατηγοριοποιώντας τα ως λιγότερο χαρισματικά ή στερημένα πολιτισμικά και ανάγοντας έτσι τις κοινωνικές διαφορές σε ατομικές (Ασκούνη, 2007; Φραγκουδάκη, 2007; Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Από την άλλη, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες περνά στην αρμοδιότητα της επίσημης πολιτείας μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1980²², προαναγγέλλοντας ταυτόχρονα και την ίδρυση δημόσιων ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων και αναστέλλοντας εν μέρει την ιδιωτική ιδρυματικού τύπου πρωτοβουλία. Ωστόσο, το γεγονός ότι μέχρι τις αρχές του 2000, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες λειτουργεί σε ξεχωριστές τάξεις ή σχολικές δομές αποκομμένο από τη γενική εκπαίδευση, τονίζει την περιθωριακή θέση της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Από τη μακρά, αλλά οπωσδήποτε όχι εξαντλητική, λίστα των διακρίσεων στις εκπαιδευτικές ταυτότητες των παιδιών δεν μπορεί να λείπει η αναφορά στις έμφυλες ιεραρχήσεις που στηρίζονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις (Μαραγκουδάκη, 2008; Unicef, 2021). Επισημαίνεται ότι η θεσμοθέτηση της μικτής εκπαίδευσης ολοκληρώνεται μόλις το 1985²³, αναγνωρίζοντας και επίσημα ότι η διάκριση με βάση το φύλο προωθεί και αναπαράγει την ανισότητα. Παρόλα αυτά, η εκπαίδευση στην

²⁰ Παρά τη σχετική νομοθετική ρύθμιση του Νόμου 4415/2016.

²¹ Και πάλι εδώ ισχύει ειδικό καθεστώς για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Τσιτσελίκης, 2007).

²² Νόμοι 1143/1981, 1566/85 & Προεδρικό Διάταγμα 603/82.

²³ Νόμος 1566/1985.

Ελλάδα μέσα από μια σειρά ορατές και αθέατες θεσμικές πρακτικές διατηρεί τις έμφυλες διακρίσεις, προσδιορίζοντας έμμεσα, εντούτοις αποτελεσματικά, τις στάσεις και τις συμπεριφορές αγοριών και κοριτσιών, το είδος της εκπαίδευσης αλλά και τα όρια της ακαδημαϊκής τους πορείας μέσω των παγιωμένων κοινωνικών αντιλήψεων που καθορίζουν τις επιλογές και τη σχολική τους διαδρομή (Μαραγκουδάκη, 2008; Φρειδερίκου & Φολερού, 2004; Φρόση κ.α., 2001). Άλλωστε ακόμα και σήμερα η χώρα μας βρίσκεται στην τελευταία θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον Δείκτη Ισότητας των Φύλων (Unicef, 2021).

Παράλληλα με τις θεσμικές εξελίξεις, στον ακαδημαϊκό χώρο από τη δεκαετία του 1980 και ακόμα περισσότερο 1990 έχει ανοίξει έντονα ο διάλογος για τα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης και την έρευνα για την άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Μέσα από την εμπλοκή μέρους της ακαδημαϊκής κοινότητας σε ευρωπαϊκές κυρίως δράσεις, φαίνεται ότι προωθούνται δυνατότητες πραγματοποίησης προγραμμάτων που επιχειρούν να ανοίξουν ενταξιακούς διαύλους και να προάγουν μια πιο ρεαλιστική και στοχευμένη προσέγγιση της ετερογένειας για το σύνολο των παιδιών. Χαρακτηριστικές είναι οι προσπάθειες για την εκπαίδευση και την ένταξη παιδιών ρομά, παλιννοστούντων, ομογενών, μουσουλμανοπαίδων, μεταναστών²⁴ αλλά και παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ανδρούσου, 2005; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Unicef, 2021).

Ωστόσο, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι τα τέλη του 20^{ου} αιώνα εξακολουθεί να επικρατεί η ιδεολογία της αφομοίωσης ή και της ενσωμάτωσης, παρά τις μεγάλες μεταναστευτικές ροές που, όπως προαναφέρθηκε, άρχισε να υποδέχεται η χώρα μας, οι οποίες άλλαξαν ορατά και αποφασιστικά πια την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Ανδρούσου και Σφυρόερα, 2019; Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001; Νικολάου, 2011). Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000 οι πιέσεις από τον επιστημονικό και κοινωνικό χώρο, η ανάγκη συμπόρευσης με την Ευρωπαϊκή Ένωση και την πορεία των άλλων χωρών σε συνδυασμό με τη σημαντική αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας «ανάγκασαν» την επίσημη πολιτεία να προβεί σε αποφάσεις που αφορούν στον εκπαιδευτικό της προσανατολισμό. Παρατηρήθηκε έτσι μια έντονη πολιτική και νομοθετική κινητικότητα στην κατεύθυνση της συμπόρευσης με τα νέα δεδομένα (Γκότοβος, 2011; Πανταζής,

²⁴Προγράμματα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων, Παιδείας Ομογενών, Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών, Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.

2010). Ψηφίζονται νόμοι για την διαπολιτισμική²⁵ και την ενταξιακή²⁶ εκπαίδευση και ο όρος «συμπερίληψη» εμφανίζεται στα θεσμικά κείμενα και το δημόσιο λόγο.

Παρόλα αυτά, διαπιστώνεται ότι πολλές από τις επίσημες προσεγγίσεις που αναπτύσσονται είναι σε μια μάλλον αντιφατική διαχείριση της ετερότητας, η οποία ειδικά τα πρώτα χρόνια δεν προχωρά σε μια δυναμική ανταλλαγή και αλληλεπίδραση (Ανδρούσου, 2000; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Κεσίδου, 2014; Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001; Νικολάου, 2011). Παρά τα σημαντικά βήματα που σημειώθηκαν στην κατεύθυνση της αναγνώρισης των διαφορών, τα προγράμματα και το υλικό των ελληνικών σχολείων βρίθουν στερεοτύπων και προκαταλήψεων, βάζοντας φραγμούς στην ισότιμη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά (Μάγος, 2022; Τσιάκαλος, 2011; Unicef, 2021). Τα ιδεώδη του λευκού δυτικού πολιτισμού, η μεσοαστική εμφάνιση, η σωματική ρώμη και αρτιότητα, ο θρησκευτικός μονοδογματισμός και τα παραδοσιακά πρότυπα της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας εμποτίζουν ακόμα τα σχολικά εγχειρίδια, τα παιδικά βιβλία, τις ταινίες αλλά και τα παιχνίδια αναπαράγοντας προκαταλήψεις και δημιουργώντας διακρίσεις στις ταυτότητες των παιδιών, τα οποία από μικρή ηλικία, κατανοώντας τα υπόρρητα, ωστόσο ηχηρά μηνύματα, τοποθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους εντός ή στο περιθώριο του σχολικού πλαισίου (Αβδελά, 2007; Γουβιάς & Νιώτη, 2008; Ζαμπέτα, 2018; Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007; Νικολάου, 2011; Φρειδερίκου, 2008; Χοντολίδου, 2007β). Αν και δηλαδή στον επίσημο λόγο υιοθετούνται οι όροι «ένταξη» και «συμπερίληψη», στην πράξη μοιάζει να χρησιμοποιούνται μάλλον ως εισαγόμενα προϊόντα, μεταφυτεύοντας ουσιαστικά στην ελληνική εκπαίδευση ιδέες και έννοιες, των οποίων το σημασιολογικό περιεχόμενο δεν έχει αποτελέσει, είκοσι πέντε περίπου χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση τους, αντικείμενο επαρκούς επεξεργασίας. Με τη συνθήκη της Λισαβόνας (2009) ορίζεται ότι όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ, συνεπώς και η Ελλάδα, οφείλουν να σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική τους με γνώμονα το Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (EUCFR). Εντούτοις, στην έκθεση της Unicef (2021:12) για το έτος 2020 αναφέρεται:

«Η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα υποστηρίζεται από ένα ισχυρό νομικό πλαίσιο και πολιτική δέσμευση. Ωστόσο, παρατηρείται απουσία μακροπρόθεσμου οράματος και στρατηγικής προκειμένου να διασφαλιστεί ότι κάθε παιδί στην Ελλάδα θα έχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, πρόθεση η οποία να συνοδεύεται με εθνικούς στόχους και βιώσιμο προϋπολογισμό. Επίσης η έλλειψη δημόσια διαθέσιμων

²⁵ Νόμος 2413/1996

²⁶ Νόμος 2817/2000

διαχωρισμένων/ αναλυτικών δεδομένων σχετικά με την τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτρέπει τη σαφή κατανόηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.»

Εν ολίγοις, η λογική του «ενός σχολείου για όλους» φαίνεται ότι προέκυψε στην Ελλάδα ως επιβεβλημένο δόγμα σε μια λογική συμμόρφωσης στις κυρίαρχες τάσεις που άρχισαν να αναπτύσσονται στους πολιτικούς και επιστημονικούς διεθνείς και εγχώριους κύκλους, χωρίς ωστόσο να υπάρξει ένας αντίστοιχος σοβαρός σχεδιασμός ή η προετοιμασία της κοινωνίας να κατανοήσει και να αναγνωρίσει την ανάγκη της αναγνώρισης της ανθρώπινης ποικιλομορφίας. (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 1999; Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Υπό αυτή την έννοια, πολλές από τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν υπήρξαν πλουραλιστικές *de jure* και μονοπολιτισμικές *de facto*, χωρίς στην ουσία να συντείνουν στην αναμόρφωση του σχολείου με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στην ευρεία ποικιλία των μαθητικών ταυτοτήτων που υποδέχεται (Γουβιάς & Νιώτη, 2008; Κεσίδου, 2014 ; Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 1999; Unicef, 2021). Αυτό ως ένα βαθμό σχετίζεται με το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα η συμπερίληψη δεν αποτέλεσε για την ελληνική πραγματικότητα κοινωνικό αίτημα προς ικανοποίηση, όπως συνέβη με άλλα κράτη. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι για μια μακρά περίοδο οι προσπάθειες για ισότιμη ένταξη και προώθηση του σεβασμού στη διαφορά στην Ελλάδα δεν υπήρξαν τόσο οργανωμένες και ισχυρές και σε κάθε περίπτωση μέχρι πρόσφατα η ένταξη δεν φαίνεται να υπήρξε προτεραιότητα για το κράτος, το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής κοινωνίας αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα. Η πρόσφατη προσφυγική κρίση αποτέλεσε πρόκληση και ευκαιρία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να επανατοποθετηθεί σε σχέση με την εκπαίδευση των διαφορετικών παιδιών και να άρει τις δικαιολογίες (Νικολάου, 2011). Οι σχετικοί νόμοι²⁷ που θεσπίστηκαν αφορούν σε ρυθμίσεις για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), ωστόσο, μια σειρά από δυσλειτουργίες και αγκυλώσεις δεν διευκολύνουν την ισότιμη ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε την άρση των προκαταλήψεων που συνοδεύουν τις εκπαιδευτικές ταυτότητες των παιδιών από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ταυτόχρονα ακόμα και σήμερα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα περιορίζουν την ισότιμη πρόσβαση των κοριτσιών

²⁷ Νόμοι 4415/2016, 4547/2018.

κυρίως από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στις εκπαιδευτικές παροχές, ενώ σχετίζονται με την περιθωριοποίηση και τη σχολική διαρροή παιδιών με αναπηρία, ρομά και άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως παιδιά υπό καθεστώς φτώχειας ή σε επισφαλείς συνθήκες διαβίωσης (Unicef, 2021).

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι ακόμα αναζητούμε τον βηματισμό μας στο δρόμο προς την αναγνώριση της διαφορετικότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Κεσίδου, 2008; 2014; Νικολάου, 2011). Εντούτοις, φαίνεται ότι οι προσπάθειες προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης και της άρσης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων ισχυροποιούνται και κινητοποιούν εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Unicef, 2021).

1.3.3.2. Αναλυτικά προγράμματα, διαφορετικότητα και προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί μέρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, οι αρχές, η φιλοσοφία και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών συνολικά αλλά και σε σχέση με την διαφορετικότητα ορίζονται στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής και των διαδικασιών που αναπτύσσονται παράλληλα με αντίστοιχο το επίσημο Α.Π. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι την παρούσα, τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου καθορίζονται με τα ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και 304B/13-03-2003²⁸ (Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών - ΔΕΕΠΣ και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών - ΑΠΣ). Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ και ακολουθεί τις ίδιες γενικές αρχές με τις υπόλοιπες

²⁸Μολονότι από τη νέα σχολική χρονιά, 2023-2024, πρόκειται να ισχύσουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο περιλαμβάνει στις βασικές αρχές του τις έννοιες της συμπερίληψης και της συμμετοχής χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, ενώ προσδιορίζεται ως «ευέλικτο και ανοικτό, καθώς παρέχει στις/στους νηπιαγωγούς τα εργαλεία εκείνα που επιτρέπουν τη δημιουργική ενσωμάτωση των αρχών του στον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής μονάδας, των παιδιών της τάξης και όλων όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.» (Πεντέρη κ.α., 2022β). Το ζήτημα της συμπερίληψης της διαφορετικότητας και της προσπάθειας οι εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδιάζονται να έχουν ενταξιακό προσανατολισμό διατρέχει το σχετικό κείμενο και τον οδηγό που το συνοδεύει. Εντούτοις, η έμφαση που δίνεται στην αξιοποίηση συγκεκριμένων μέσων, εργαλείων, ρουτινών και τεχνικών καθώς και η προσήλωση στα μαθησιακά αποτελέσματα, την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων και την αξιολόγηση με μετρήσιμους όρους, εγείρει προβληματισμό σε σχέση με την αξιοποίησή του όσον αφορά στην συμπερίληψη της ετερογένειας στην πράξη. Καθώς, δε, η εφαρμογή του επίκειται και δεν υπάρχουν ακόμα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για την προοπτικές και τις προκλήσεις που εμπεριέχει.

βαθμίδες έως και τη λυκειακή, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθεί μια κοινή εκπαιδευτική στρατηγική που επιχειρούσε να εκσυγχρονίσει και θα ενοποιήσει οριζόντια τη φιλοσοφία όλης της βασικής εκπαίδευσης (Sofou & Tsafos, 2010). Τα συγκεκριμένα προγράμματα εμπεριέχουν σημαντικές αλλαγές σε σχέση με τα προηγούμενα και επιχειρούν να συμπεριλάβουν στοιχεία των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η έμφαση στο διαθεματικό, ολιστικό και βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης. Στο κοινό για όλες τις βαθμίδες γενικό μέρος φαίνεται ότι δημιουργείται «χώρος» για ενταξιακές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, καθώς γίνεται λόγος για «δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών» και για την προσπάθεια «να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού» (σ. 2). Παράλληλα συμπεριλαμβάνονται αρχές όπως «η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές», «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» και «η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (σ. 3-4). Στο ίδιο ολιγοσέλιδο κείμενο επισημαίνεται η ανάγκη άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και των προκαταλήψεων, με μέριμνα για τις ευάλωτες ομάδες και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα η είσοδος νέων πολιτισμικών στοιχείων αναγνωρίζεται ως εμπλουτιστική για την πολιτισμική ταυτότητα της ελληνικής κοινωνίας και τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης στάσεων και δεξιοτήτων που μπορούν να προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Ωστόσο, παρά τα θετικά στοιχεία που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, στα επιμέρους κείμενα ανά βαθμίδα φαίνεται να μην υπάρχει μια σαφής θέση σχετικά με την προσέγγιση που υιοθετείται για την εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών. Τα ΑΠΣ μοιάζει να προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα σε δύο αντιφατικές και αντίρροπες προσεγγίσεις που αντλούν τόσο από τα μονοπολιτισμικά όσο και από τα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης για την ετερότητα. Από την προσεκτική μελέτη των σχετικών κειμένων προκύπτει ότι οι προοδευτικές προθέσεις που εμπεριέχονται στην εισαγωγή δεν επιβεβαιώνονται από το περιεχόμενο των ενοτήτων που ακολουθούν στα διάφορα πεδία των επιμέρους Α.Π. αλλά την σχολική ύλη ή τα σχολικά βιβλία. Ως εκ τούτου, οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται, αν και στοχεύουν να ενσωματώσουν τις διεθνείς τάσεις και όψεις πιο

προοδευτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, μάλλον αναπαράγουν την υπάρχουσα κατάσταση, παρά αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις υφιστάμενες προκλήσεις των σύγχρονων ετερογενών τάξεων (Χρυσοφίδης, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, κ.α., 2004).

Η λογική του ενός Α.Π. που καθορίζεται από την πολιτεία συμπορεύεται με την παράδοση ενός συγκεντρωτικού και κεντρικά ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος (Χρυσοφίδης, 2004; Μάγος, 2022). Ωστόσο, στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, το σχετικό αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει μόνο τους σκοπούς, τις επιδιώξεις και τις αντίστοιχες κατευθύνσεις, αφήνοντας έτσι στους εκπαιδευτικούς σημαντικό περιθώριο ευελιξίας. Ως εκ τούτου, το τελικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται αποτελεί κυρίως σκιαγράφιση του γενικού πλαισίου εργασίας στην τάξη χωρίς να καθορίζει αυστηρά την κατάτμηση του σχολικού χρόνου για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ανά μαθησιακή περιοχή²⁹. Υπό αυτή την έννοια, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελεί ένα *de facto* πιο ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας - τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο - να οργανώνουν τον τρόπο δουλειάς τους με περισσότερη ευελιξία και με βάση τις ρεαλιστικές ανάγκες της τάξης τους. Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχτεί και θα αναδειχθεί και στη συνέχεια, οι θεσμικές ρυθμίσεις δεν συνεπάγονται αυτόματες αλλαγές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ή στην κουλτούρα του σχολείου, ειδικά σε σχέση με βαθειά ριζωμένες αντιλήψεις και στάσεις για την ετερογένεια.

1.3.3.3. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί και η Διαφορά

Όπως διατυπώθηκε και παραπάνω οι θεσμικές ρυθμίσεις δεν μπορούν από μόνες τους να προδιαγράψουν την εκπαιδευτική πρακτική στο επίπεδο της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης (Παπαναούμ, 2014; Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 1999; Barton, 2004) και κατά συνέπεια κάθε προσπάθεια στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων είναι ανεδαφική χωρίς τη στήριξή τους. Η επισκόπηση των σχετικών ερευνών στην Ελλάδα αναδεικνύει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το ζήτημα της διαφορετικότητας ως

²⁹ Εξαιρέση σε αυτό αποτελούν οι πρόσφατες αλλαγές στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, οι οποίες, ωστόσο, δεν ίσχυαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

σημαντικό. Η «πολυχρωμία» των σύγχρονων τάξεων φαίνεται ότι θέτει τους εκπαιδευτικούς ενώπιον του ζητήματος της διαχείρισης της μαθητικής ετερότητας «αναγκάζοντάς» τους να απεμπολήσουν το αφήγημα της μαθητικής ομοιογένειας που ούτως ή άλλως δεν ανταποκρίνεται στην σύνθετη μαθητική πολλαπλότητα που καλούνται να διαχειριστούν (Ανδρούσου, 2005; 2007; Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2022; Μαυρογιώργος, 2011; Παπαναούμ, 2014; Σφυρόερα, 2007α).

Εντούτοις, μια προσεκτική διερεύνηση της σχολικής καθημερινότητας αναδεικνύει αντιφάσεις ανάμεσα στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και την εμπειρία της σχολικής ζωής (Zoniou-Sideri et al, 2006; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997; Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη, 1991; Unicef, 2021). Μάλιστα, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα και την ακαμψία του θεσμικού πλαισίου (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004^α; Χρυσαιφίδης, 2004; Unicef, 2021), οι νομοθετικές αλλαγές δεν φαίνεται να υπαγορεύουν με ομοιόμορφο τρόπο τη δράση των εκπαιδευτικών οι οποίοι *«αντίθετα, ερμηνεύουν αυτές τις επιταγές μέσα από τα δικά τους “φίλτρα” και τις μετασχηματίζουν σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους»* (Ασκούνη, 2007:31). Ως εκ τούτου το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στην πράξη παρουσιάζει περιθώρια αυτονομίας, οι, δε, αποφάσεις της επίσημης πολιτείας δεν μπορούν να άρουν αυτόματα τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης (Σολομών & Μακρυνιώτη, 1995; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Οι Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008:38) υποστηρίζουν ότι *«το ζήτημα του επαναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία εφόσον συνδέεται με το χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας»*, μέρος της οποίας αποτελούν και οι εκπαιδευτικοί.

Η έρευνα για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά στην προσέγγιση και διαχείριση στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε σχέση με την διαφορά στη τάξη δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα. Εξαίρεση αποτελούν οι, στην πλειοψηφία τους, μικρής εμβέλειας έρευνες που παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο και, ωστόσο εστιάζουν κυρίως στην αξιοποίηση της μεθόδου και του εργαλείου των Persona Dolls για την προσέγγιση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων σε παιδιά, μικρής ηλικίας. Παρ' όλα αυτά οι συμμετοχή σε αυτές, ενδεχομένως είναι ενδεικτική του ενδιαφέροντος και της έγνοιας ενός αριθμού

εκπαιδευτικών να αναζητήσουν απαντήσεις στο ζήτημα της διαχείρισης της διαφορετικότητας και των διακρίσεων στα πλαίσιά τους.

Παρόλα αυτά, σημαντικά συμπεράσματα μπορούν να αντληθούν και από έρευνες που εστιάζουν στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με την ένταξη «διαφορετικών» παιδιών στις τάξεις τους. Εν προκειμένω, παρατηρείται ότι μολονότι είναι κοινώς αποδεκτό ότι η συζήτηση για την συμπερίληψη αφορά σε όλα τα παιδιά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004^α; Μάγος, 2022; Σφυρόερα, 2007^α, 2019β), στις περισσότερες σχετικές μελέτες οι συγγραφείς εστιάζουν σε μια από τις βασικές κατηγορίες ετερότητας (εθνοπολιτισμική, έμφυλη, κοινωνικοοικονομική, ψυχοσωματική) και όχι συνολικά στο φάσμα της μαθητικής πολλαπλότητας. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει γιατί το πεδίο είναι τόσο ευρύ και οι θεματικές που απορρέουν από αυτό τόσες πολλές (Παπαναούμ, 2014) ώστε θα ήταν δύσκολο να μελετηθούν ταυτόχρονα. Ως εκ τούτου, οι αντιλήψεις που κάθε φορά ερευνώνται σχετίζονται με συγκεκριμένες εκδοχές της διαφοράς, το ίδιο και οι πρακτικές που υιοθετούνται. Παρόλα αυτά, καθώς το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τα ζητήματα ετερότητας και διακρίσεων που αναδύονται εμφανίζουν πολύ σημαντικές συγκλίσεις, θα παρουσιαστούν συνθετικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας συνάγεται ότι σε λεκτικό επίπεδο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για την παρουσία διαφορετικών παιδιών στις τάξεις τους και δηλώνουν ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ετερογένειας και διακρίσεων (Ασκούνη, 2007; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Φρόση, & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Παρά τα βήματα που έχουν γίνει στην κατεύθυνση της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Κεσίδου, 2008; Unicef, 2021), οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν μάλλον με δυσπιστία τις προθέσεις της πολιτείας ενώ είναι αμήχανοι όσον αφορά στη διαχείριση της (Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2022; Νικολάου, 2011). Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις εντοπίζονται εσωτερικές αντιφάσεις ή ακόμα και ασυνέπειες μεταξύ λόγων και πράξεων ενώ διαφαίνεται ότι αντιμετωπίζουν την ανάδειξη ζητημάτων προκαταλήψεων και διακρίσεων με αμφιθυμία και δισταγμό, νιώθοντας ανέτοιμοι να τα προσεγγίσουν (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Ασκούνη, 2007; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Γεωργογιάννης, 2004; Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2022; Μάγος, 2004; Νικολάου, 2011; Πλεξουσάκη, 2007; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Σχετικές μελέτες αναδεικνύουν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί, μεταξύ των οποίων και οι νηπιαγωγοί, σε σημαντικό ποσοστό φέρουν - συνειδητά ή ασυνείδητα - και οι ίδιοι στερεότυπα και προκαταλήψεις που ενίοτε τους οδηγούν να προβαίνουν σε διακρίσεις και περιθωριοποίηση των παιδιών που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, καθώς υιοθετούν αφομοιωτικού κυρίως τύπου προσεγγίσεις της ετερότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004; Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997; Χρυσ αφίδης, 2004; Ζονίου-Sideri & Vlachou, 2006; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004^α; Unicef, 2001; Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Η μελέτη των Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008) για τον τρόπο που εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων βιώνουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα στις τάξεις τους ανέδειξε σημαντικό ποσοστό δυσαρέσκειας και προβληματισμού τους για τη νέα συνθήκη τόσο σε σχέση με την ανατροπή της αναλογίας γηγενών - αλλοδαπών μαθητών στην τάξη όσο και με τις δικές τους δυνατότητες παρέμβασης. Ορισμένοι μάλιστα ανησυχούν ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών από άλλες χώρες ίσως αποτελεί απειλή για την ελληνική εθνική ταυτότητα (Αβδελά, 1995; Δραγώνα, 1997), ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι η καλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η εξοικείωση με βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτισμού αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις που συμβάλουν στην ομαλή φοίτηση των αλλοεθνών παιδιών στο γενικό σχολείο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύονται λιγότερο ή περισσότερο από το σύνολο της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ το ζήτημα της «αλλοίωσης» της ομοιογένειας ή της φυσιογνωμίας της τάξης, είναι κάτι που προκύπτει έντονα και στην περίπτωση παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α). Συνάγεται εύλογα ότι εκπαιδευτικοί που νοσηματοδοτούν με αυτούς τους τρόπους τη μαθητική πολλαπλότητα δεν είναι πιθανό να είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν πλουραλιστικές προσεγγίσεις στα πλαίσιά τους. Προκύπτει επίσης ότι στις βαθμίδες του δημοτικού και του γυμνασίου η ένταξη των διαφορετικών παιδιών μοιάζει να βρίσκει μεγαλύτερες αντιστάσεις και να δυσκολεύει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς που προβληματίζονται για την κάλυψη της ύλης και των κενών (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Ο πιο ελαστικός και λιγότερο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας του νηπιαγωγείου αλλά και οι μεγαλύτερες πιθανότητες εξοικείωσης με το ελληνικό πλαίσιο των μαθητών που φτάνουν ως στο λύκειο ενδεχομένως συντείνει στο να είναι οι εκπαιδευτικοί των δύο αυτών βαθμίδων

λιγότερο αρνητικοί στην ένταξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών στις τάξεις τους.

Παρόλα αυτά, πολλοί ερευνητές, ακόμα και σε παλιότερες έρευνες διαπιστώνουν στους εκπαιδευτικούς «μια ενδιάθετη τάση» να συμβάλλουν στην άρση των ανισοτήτων και να ενισχύσουν τη συμμετοχή όσων το χρειάζονται (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Η Παπαναούμ (2014:3) υποστηρίζει ότι για άλλη μια φορά «καλούνται να παίξουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, μέσα σε κοινωνικές συνθήκες και με όρους εργασίας που τους απορρυθμίζουν». Το διαχρονικό γεγονός των αντίξωων όρων εργασίας των εκπαιδευτικών - χαμηλές αποδοχές, περιορισμός της επαγγελματικής και υπηρεσιακής εξέλιξης, μεγάλο ποσοστό προσλήψεων αναπληρωτών με συμβάσεις μικρής διάρκειας, έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού και επαγγελματιών κοινωνικής πρόνοιας, μειωμένοι πόροι και μέσα κ.ο.κ. - που εξακολουθεί να υφίσταται με ιδιαίτερη ένταση και στις μέρες μας - δεν υποστηρίζουν τις προσπάθειες των τελευταίων να ανταποκριθούν στον ολοένα και πιο απαιτητικό τους ρόλο (Unicef, 2021). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καλούνται να επιτελέσουν έναν σημαντικό έργο χωρίς να τους έχουν δοθεί κίνητρα και εφόδια (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Το γεγονός αυτό τους προκαλεί συχνά δυσφορία αλλά και συναισθήματα ματαίωσης (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017)

Από την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας επίσης προκύπτει ότι η ποιότητα και ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων όσον αφορά σε ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων αλλά και το πόσο ανοικτοί είναι οι τελευταίοι να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους συνδέεται με την ταυτότητα αλλά και τη σχετική εκπαίδευση/επιμόρφωση τους (Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019; Barton, 2004; Κεσίδου, 2014; Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 1999). Πιο συγκεκριμένα, στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις και οι στάσεις για τη διαφορετικότητα, η επιμόρφωση σε ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων, οι εμπειρίες με άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο καθώς και το προσωπικό αξιακό σύστημα παρεμβαίνουν καθοριστικά στον τρόπο που κατανοούν και, εν τέλει, μεταφράζουν τα θεσμικά κείμενα και το πλαίσιο των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων σε εκπαιδευτική πράξη (Ασκούνη, 2007; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Οι Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1991) στην έρευνά τους με δασκάλους του δημοτικού σχολείου αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στην έλλειψη

εξοικείωσης με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τα πορίσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και την προσκόλληση σε παραδοσιακές πρακτικές, κάτι που προκύπτει και από την έρευνα των Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997). Αντίστοιχα, από άλλες έρευνες σε τάξεις με παιδιά μεικτών ικανοτήτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρίες τάξεων με ορατή ανομοιογένεια, τείνουν να αναπτύσσουν θετικότερη στάση ως προς τη διαφορά, πιθανώς γιατί η άμεση επαφή και εμπλοκή συμβάλει στην υπέρβαση αβάσιμων στερεοτύπων και ευνοεί την ανάδυση των πολλαπλών στοιχείων της ταυτότητας των μαθητών και μαθητριών τους (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 1999; Vlachou, 2006). Επιπλέον οι θετικές ή αρνητικές στάσεις και πρακτικές σε σχέση με την ένταξη των «διαφορετικών» παιδιών φαίνεται ότι συνδέονται και με το γενικότερο κλίμα του σχολείου και τη στάση του σχολικού διευθυντή (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008)

Παρόλα αυτά, η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν ακόμα και οι νεότεροι ή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που έχουν έρθει σε επαφή με προσεγγίσεις για τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013; Αυγητίδου, 2014; Κεσίδου, 2014; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Νικολάου, 2011; Σφυρόερα κ.α., 2020). Προηγούμενες έρευνες με δασκάλους και νηπιαγωγούς, καταλήγουν ότι μολονότι έχουν μια σχετικά θετική στάση και υιοθετούν έναν λόγο λίγο ως πολύ «πολιτικά ορθό» απέναντι στην ένταξη, πολλοί εξ' αυτών πιστεύουν ότι είναι ελάχιστα προετοιμασμένοι για την προώθησή της στην πράξη καθώς δεν έχουν επαρκείς γνώσεις να ανταποκριθούν στην εκπαίδευση των «διαφορετικών» μαθητών (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017; Κυπριωτάκη, 2007; Νικολάου 2011; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003).

Προκύπτει από τα παραπάνω ότι οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών προς μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση της ετερότητας είναι αργές και εμπεριέχουν εμπόδια και δυσκολίες. Οι ίδιοι *«αυτοπροσδιορίζονται ως εκείνοι, που καλούνται να εργασθούν στο νέο σχολικό περιβάλλον με μόνο εφόδιο τη θέληση και την ευαισθησία τους»* (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:44) και συνεπώς η υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών στη δύσκολη σχολική καθημερινότητα δεν είναι πάντα εφικτή (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003; Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2004). Στο δυστοπικό αυτό πλαίσιο μπορούμε, ωστόσο, να ανιχνεύσουμε μια αναδυόμενη βούληση από ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών να αναζητήσουν πιο αποτελεσματικούς και δίκαιους τρόπους προσέγγισης των διαφορετικών μαθητών, δηλώνοντας έτοιμοι να

αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους στην προοπτική της συμπόρευσης με παιδαγωγικές λογικές που προωθούν την άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στο ελληνικό σχολείο (Ανδρούσου, 2005; Βαφέα, 2000; Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2022; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008)

1.4. Συνοψίζοντας το πρώτο κεφάλαιο

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε βασικές έννοιες και προσεγγίσεις που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Οι όροι «διαφορετικότητα», «στερεότυπα», «προκαταλήψεις», «διακρίσεις» και «ρατσισμός» απαντώνται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και στον καθημερινό λόγο, εντούτοις, δεν νοηματοδοτούνται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Οι διαφορές εκφάνσεις που μπορεί να εκλάβει η ανθρώπινη πολλαπλότητα φαίνεται ότι συχνά χρησιμοποιούνται ως αφορμές για τη διάκριση των ανθρώπων σε κατηγορίες στη βάση των διαφορετικών ατομικών, κοινωνικοπολιτισμικών και άλλων χαρακτηριστικών τους. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές δεν είναι ουδέτερες αλλά αντίθετα παραπέμπουν σε αντιλήψεις αξίας και απαξίας, υπό το πρίσμα των οποίων, στοιχεία όπως η βιολογία ή η κουλτούρα εργαλειοποιούνται δημιουργώντας ιεραρχήσεις στις ατομικές και κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων. Στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων, το οικείο κατατάσσεται ως ανώτερο από το διαφορετικό που θεωρείται ως «ξένο», συχνά, δε, και ως απειλητικό. Η άκριτη αναπαραγωγή στερεοτύπων και ακόμα περισσότερο, η υιοθέτηση προκαταλήψεων σε σχέση με ανθρώπινη διαφορετικότητα θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη διακρίσεων και συχνά οδηγεί σε έκδηλες ή κεκαλυμμένες ρατσιστικές συμπεριφορές. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα μικρά παιδιά δεν εξαιρούνται από αυτόν τον φαύλο κύκλο της μεροληψίας καθώς από πολύ νωρίς διαμορφώνουν αναπαραστάσεις για τη διαφορά, επηρεαζόμενα, κυρίως από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του κοντινού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιγύρου.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα στις χώρες του δυτικού κόσμου, η είσοδος στο σχολείο μαθητών με διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές αλλά και διαφορετικά φυσικά χαρακτηριστικά και ικανότητες, άλλαξε συλλήβδην τη σύνθεσή του μαθητικού πληθυσμού, αναγκάζοντας το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο αλλά και

τους εκπαιδευτικούς να απεμπολήσουν το αφήγημα της ομοιογένειας και να εστιάσουν στα ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας στο σχολείο. Στην προσπάθεια αυτή υιοθετήθηκαν διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση των «διαφορετικών μαθητών», κάθε ένα από τα οποία σχετίζονταν με διαφορετική προσέγγιση της ετερογένειας. Εν τούτοις, η πορεία που ακολούθησαν δεν υπήρξε γραμμική και οπωσδήποτε κάθε προσέγγιση εμπεριείχε τόσο δυνατότητες και προοπτικές όσο και διλήμματα, ένα μέρος των οποίων υπαγορεύονταν από τις θεσμικές επιταγές αλλά και τις αντικρουόμενες κοινωνικοπολιτικές τάσεις. Τα μονοπολιτισμικά μοντέλα αντιμετώπισαν την διαφορά ως έλλειμμα ή ως πρόβλημα προς επίλυση και κυριάρχησαν για πολλά χρόνια στον πολιτικό και εκπαιδευτικό λόγο, χωρίς ωστόσο να απαντούν στα σύνθετα προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας. Τα πλουραλιστικά μοντέλα, από την άλλη, θέτουν στο επίκεντρο την αναγνώριση της διαφορετικότητας ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης πολλαπλότητας και ως στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό επιχειρούν να συμβάλλουν στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που σέβονται και υποστηρίζουν τις ταυτότητες όλων των μαθητών και προσπαθούν να αξιοποιήσουν προτάσεις που κατατείνουν σε περισσότερο ισότιμες και δίκαιες προσεγγίσεις της ετερότητας. Φαίνεται μάλιστα ότι, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, ιδιαίτερα όταν αξιοποιούνται στην κριτική τους εκδοχή μπορούν να δώσουν απαντήσεις στα ζητήματα διαχείρισης προκαταλήψεων και διακρίσεων στο σχολείο στην προοπτική της άρσης τους.

Η προσέγγιση της διαφοράς που υιοθετείται κάθε φορά στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο συνδέεται με τις κυρίαρχες θεωρητικές αντιλήψεις και προωθούνται μέσα από τα θεσμικά κείμενα. Για πολλά χρόνια μάλιστα στηρίχτηκαν στα πρότυπα των μονοπολιτισμικών μοντέλων, υιοθετώντας αφομοιωτικές και ενσωματωτικές λογικές. Παρόλα αυτά, οι θεσμικές επιταγές δεν είναι δυνατό να καθορίσουν με απόλυτο τρόπο τις εκπαιδευτικές πρακτικές στη σχολική καθημερινότητα. Από την σχετική επισκόπηση προκύπτει ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών - και, συνακόλουθα, των αντιλήψεων και των στάσεων τους - στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις προσεγγίσεις που υιοθετούνται στην πράξη όσον αφορά στην προσέγγιση της ετερογένειας στις τάξεις τους. Φαίνεται μάλιστα ότι οι τελευταίοι έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές προκλήσεις τις οποίες επιχειρούν να υπερβούν αξιοποιώντας λιγότερο ή περισσότερο κριτικά τις κάθε φορά υφιστάμενες προοπτικές.

2^ο Κεφάλαιο: Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες οι όροι επαγγελματική ανάπτυξη, δια βίου μάθηση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολούν ιδιαίτερα τον πολιτικό και επιστημονικό χώρο καθώς συνδέονται με το ρόλο και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοπολιτισμική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η σχετική συζήτηση αποτελεί ένα ζήτημα που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον διαφορετικών εμπλεκόμενων: των θεωρητικών και ερευνητών της εκπαίδευσης, της επίσημης πολιτείας σε επίπεδο εθνικής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα σημεία της συζήτησης αυτής, αξιοποιώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, με αναφορά στην ελληνική, κυρίως, εκπαιδευτική πολιτική αλλά και την έρευνα δράσης ως επιμορφωτική επιλογή καθώς αποτελούν το πλαίσιο της έρευνάς μας.

2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

«Για να ευοδωθούν οι στόχοι του σχολείου, η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, χρειάζονται πολλά, δεν νοείται όμως καλό σχολείο χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς³⁰»

Η μεγάλη σημασία που δίνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το ρόλο που οι τελευταίοι κατέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014α; Elliot, 2005; Ματσαγγούρας, 1999; Ξωχέλλης, 2006; Παπαναούμ, 2003; 2004). Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του εκπαιδευτικού απομακρύνεται από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές και γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις και γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκος, απαιτητικός αλλά και συνάμα αυτόνομος και διαμεσολαβητικός (Χατζηπαναγιώτου, 2001; Χρυσοφίδης, 2011). Εντούτοις, παραμένει κομβικός. Κι αυτό γιατί ανεξάρτητα από το εκάστοτε πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί κατά βάση μια διάδραση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, με τους τελευταίους να έχουν καθοριστική συμβολή στο είδος, την ποιότητα και τα αποτελέσματα αυτής της σημαντικής «συνάντησης» (Παπαναούμ, 2005β).

³⁰ Παπαναούμ, 2008:54.

Για το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχει γίνει πολύς λόγος (Carr & Kemmis, 1997). Με βάση μάλιστα πιο παραδοσιακούς ορισμούς, η δραστηριότητα των εκπαιδευτικών παλαιότερα θεωρήθηκε ότι δεν περιλαμβάνει όλα τα κριτήρια του «κλασικού» επαγγελματία, αφού ο ρόλος τους είναι εξαιρετικά ευρύς και δύσκολα οριοθετείται (Παπαναούμ, 2004) και επιπλέον, το εκπαιδευτικό έργο υπόκειται σε έλεγχο και περιορισμούς από την κρατική εξουσία, στοιχείο που παρεμβαίνει στην αυτόβουλη δράση τους (Carr & Kemmis, 1997; Ξωχέλλης, 2006). Ωστόσο, οι αλλαγές στις αντιλήψεις για την μάθηση και το ρόλο του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αναπτύχθηκαν κυρίως από το ερμηνευτικό και το στοχαστικοκριτικό παράδειγμα (Carr & Kemmis, 1997; Ματσαγγούρας, 1999; Τσάφος, 2014β) συνέβαλλαν σε μετακινήσεις όσον αφορά στην διεύρυνση της έννοιας του επαγγελματισμού αλλά και στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαμορφώνουν το πλαίσιο και τους όρους της εκπαιδευτικής συνθήκης στις τάξεις τους (Ξωχέλλης, 2006; Παπαναούμ, 2004). Έτσι, σε αντίθεση με το παρελθόν, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δομικά εμπεριέχει το στοιχείο της αυτονομίας, με την έννοια ότι οι θεσμικές επιταγές δεν μπορούν να ορίσουν πχ. κάθε απρόβλεπτη αναδυόμενη πτυχή της σχολικής καθημερινότητας ή να προβλέψουν κάθε πιθανή ερμηνεία των αναλυτικών προγραμμάτων (Ασκούνη, 2007; Hargreaves, 1995; Παπαναούμ, 2008; Μαυρογιώργος, 2009). Προφανώς τα περιθώρια αυτονομίας στη δράση των εκπαιδευτικών δεν είναι σταθερά, το, δε, εύρος της συνδέεται με το εκάστοτε πολιτικό συγκείμενο και τις κοινωνικές δυναμικές που αναπτύσσονται εντός και εκτός σχολείου (Μαυρογιώργος, 2009). Εν προκειμένω, ωστόσο, τόσο η Παπαναούμ (2008) όσο και ο Μαυρογιώργος (2009) επισημαίνουν ότι ακόμα και σε εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν αποφασιστικά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τη στάση, τις ερμηνείες και τις επιλογές τους. Ο τελευταίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Όταν οι εκπαιδευτικοί π.χ. κλείνουν την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας για να κάνουν μάθημα, ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, υπογραμμίζουν ως ένα βαθμό, συμβολικά τουλάχιστον, τη σχετική αυτονομία κατά την άσκηση του έργου, καθώς είναι ενεργά υποκείμενα.» (Μαυρογιώργος, 2009:31)

Φαίνεται συνεπώς ότι μέρος της ελευθερίας των εκπαιδευτικών να παρεμβαίνουν κριτικά στους σκοπούς και τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής τους πράξης εξαρτάται από τον τρόπο που οι τελευταίοι νοηματοδοτούν το ρόλο τους και

κατά πόσο είναι σε θέση και προτίθενται να αξιοποιούν τις δυνατότητες αυτονομίας που προβλέπονται αλλά και οι ίδιοι ανακαλύπτουν στο περιθώριο των θεσμικών και κοινωνικών επικαθορισμών (MacNaughton, 2020). Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι μιλώντας για τους εκπαιδευτικούς αναφερόμαστε σε μια κατηγορία εργαζομένων με ένα πλήθος διαφορετικών χαρακτηριστικών που προσδιορίζονται ως προς το φύλο την ηλικία, το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις βασικές σπουδές, την ειδικότητα, τη βαθμίδα που διδάσκουν, την προϋπηρεσία τους και μια σειρά από άλλα στοιχεία που συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και βιογραφία (Μαυρογιώργος, 2011). Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό εαυτό τους ως εφαρμοστή του αναλυτικού προγράμματος και των θεσμικών εντολών αξιοποιούν διαφορετικά τα υφιστάμενα περιθώρια ελευθερίας που υπάρχουν σε σχέση με όσους αναλαμβάνουν την ευθύνη και επιστρατεύουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου στοχάζονται κριτικά με σκοπό να διαμορφώσουν ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού τους πλαισίου (Τσάφος, 2014β; Χρυσαιφίδης, 2011).

Από την άλλη, η παιδαγωγική επιστήμη συνιστά ένα σύνθετο και δυναμικό πεδίο που εξελίσσεται και διευρύνεται συνεχώς, σε μια προσπάθεια άλλοτε να ακολουθήσει την επιστημονική πρόοδο και τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές και άλλοτε να τις προωθήσει (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σε κάθε περίπτωση είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αρκεστούν στα εφόδια που έλαβαν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών αλλά θα πρέπει να επικαιροποιούν και να αναπλαισιώνουν τις θεωρητικές και μεθοδολογικές τους αποσκευές προκειμένου να μπορούν αφενός να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες προκλήσεις που αναδύονται και αφετέρου να συμπορεύονται με τις ανάγκες της εποχής και του πλαισίου τους (Day, 2003; Παπαναούμ, 2004). Η ανάγκη αυτή καθίσταται πιο επιτακτική σε περιόδους σημαντικών κοινωνικών μεταβολών που παρεμβαίνουν στο ρόλο του σχολείου και το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Carr & Kemmis, 1997), απαιτούν, δε, από τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται και να υπερβαίνουν τις προκλήσεις (Day, 2003). Το αν δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν επιτυχημένες ή μη σχολικές εμπειρίες και επιδόσεις οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τις μαθησιακές τους διαδρομές προκειμένου οι ίδιοι - και το σχολείο κατ' επέκταση - να μπορέσει να επιτελέσει το μετασχηματιστικό του ρόλο

(Παπαναούμ, 2014). Με αυτή την έννοια η εξέλιξη του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση συμβαδίζει με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003: 23). Σε μια εποχή μετανεωτερικότητας «ο εκπαιδευτικός, ως βασικός παράγων του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, διαπιστώνει καθημερινά ότι καλείται να ανασκευάσει τη δράση του και να λειτουργήσει με νέες μορφές συμπεριφοράς, πολύ διαφορετικές από αυτές που είχαν καθιερωθεί στο παρελθόν» (Χρυσυφίδης, 2011:37). Στη συνθήκη αυτή, η συζήτηση για το ρόλο και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται στο πεδίο της διαβίου μάθησης και της επαγγελματικής του ανάπτυξης, στο πλαίσιο των οποίων η διαρκής και ποιοτική επιμόρφωση αποτελεί εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση (Μπαγάκης, 2005; Ξωχέλλης, 2005).

2.2. Η επιμόρφωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών

«Η διδασκαλία είναι μια εκ φύσεως και εξ' ορισμού ανατρεπτική δραστηριότητα. Θέτει συνεχώς τα ζητήματα υπό εξέταση»³¹

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης ως προϋπόθεση για την δυνατότητα των τελευταίων να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του διαρκώς εξελισσόμενου ρόλου τους στο πλαίσιο μιας επίσης συνεχώς μεταβαλλόμενης και πολύπλοκης επαγγελματικής συνθήκης, αυτής της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Η ίδια η φύση του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους (Day, 2003), περνώντας από μια σειρά διαδοχικές φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Ματσαγούρας, 2005; Παπαναούμ, 2004, 2005α). Υπό αυτή την έννοια η επαγγελματική εξέλιξή τους περιλαμβάνει, τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές εμπειριών μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και των εμπειριών εκείνων που δεν συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους ιδιότητα, εμπλουτίζουν, εντούτοις, μέσω εναλλακτικών διαδρομών, το απόθεμα των γνώσεων και των ιδεών τους και είναι δυνατό να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεσματικότερης

³¹ MacBeath, 2005:27.

οργάνωσης και επιτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου (Day, 2003; Ματσαγγούρας, 2005; Παπαναούμ, 2004).

Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που απαντώνται στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία είναι πολλά και σχετίζονται κυρίως με το επιστημολογικό παράδειγμα από το οποίο αντλούν τη θεωρητική και μεθοδολογική τους πλαισίωση (Χρυσαιφίδης, 2005). Εντούτοις, θα λέγαμε ότι στις μέρες μας η κύρια αντιπαράθεση εντοπίζεται ανάμεσα στους υποστηρικτές της θετικιστικής-τεχνοκρατικής προσέγγισης και της στοχαστικοκριτικής - χωρίς να παραβλέπουμε το ερμηνευτικό παράδειγμα (Ξωχέλλης, 2006). Μολονότι η διάσταση αυτή μοιάζει να παίρνει ενίοτε πολωτικό χαρακτήρα, συναντούμε και προσπάθειες συνθετικής τους υπέρβασης (Ματσαγγούρας, 2005α; Χρυσαιφίδης, 2005).

Όσον αφορά στην πορεία και τη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και εδώ παρουσιάζονται διαφορετικές απόψεις. Έτσι πχ. άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ξεκινά με την είσοδο του εκπαιδευτικού ως νεοδιόριστου επαγγελματία στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2005), άλλοι με τον πρώιμο προσανατολισμό του στο επάγγελμα, ίσως και πριν την είσοδό του στο πανεπιστήμιο (Παπαναούμ, 2005α), ενώ εντοπίζεται και η άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ξεκινά ήδη με την είσοδό του στην εκπαίδευση ως μαθητής ή μαθήτρια, δηλαδή στα πέντε ή στα τέσσερα χρόνια της ζωής του (Μαυρογιώργος, 2011). Όποια εκδοχή κι αν υιοθετηθεί, όλοι συμφωνούν ότι πρόκειται για μια μακρά, σύνθετη και όχι γραμμική εξελικτική πορεία που περνά από διάφορες φάσεις³² και διαρκεί τουλάχιστον μέχρι την αφυπηρέτησή του. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες που υποδεικνύουν ότι ανεξάρτητα από την επαγγελματική φάση ή το στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης που τυπικά βρίσκεται κάθε εκπαιδευτικός, συγκεκριμένα γεγονότα, συνθήκες ή ακόμα και άτομα είναι δυνατό να προκαλέσουν «αναπτυξιακά άλματα» στην πορεία της καριέρας τους. Πρόκειται για καταστάσεις που στη βιβλιογραφία ορίζονται ως «κρίσιμα συμβάντα»³³, «ορόσημα», «γεγονότα-κλειδιά» που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να λάβουν ζωτικές αποφάσεις ή να επιλέξουν να προχωρήσουν σε συγκεκριμένες δράσεις που τα οδηγούν σε σημαντικές για την επαγγελματική τους βιογραφία συνειδητοποιήσεις και εξελικτικές μεταβάσεις (Nolder, 1992; Sikes και συν., 1985,

³² Για περισσότερα σχετικά με τις φάσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βλ. Day, 2003; Παπαναούμ, 2005; Ματσαγγούρας, 2005^α.

³³ Περισσότερα για τα κρίσιμα συμβάντα αναφέρονται ακολούθως τόσο στο θεωρητικό όσο και στο μεθοδολογικό και ερευνητικό μέρος της εργασίας. Ενδεικτικά, βλ. Tripp, 1993; Woods, 1993.

όπ. αναφ. στο Day, 2003). Προκύπτει από τα παραπάνω ότι η διαδρομή που θα ακολουθήσει κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της καριέρας του δεν αποτελεί μονόδρομο, συνδιαμορφώνεται, δε, από μια πληθώρα γνωστικών, επιμορφωτικών, συναισθηματικών, προσωπικών και κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών, τις οποίες ανεξάρτητα από το επιστημολογικό πλαίσιο που λειτουργεί, αξιοποιεί με τον τρόπο που τις αντιλαμβάνεται και τοποθετείται σε σχέση με το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Day, 2003).

Καθώς, όπως αναλύθηκε, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για την επιτυχία του σχολείου, τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση των παραμέτρων που συντελούν στην υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Altrichter, et al, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 2002; Day, 2003; Ξωχέλλης, 2006; Οικονομίδης, 2005; Παπαναούμ, 2004). Παρά το γεγονός ότι στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζονται διαφορετικές απαντήσεις, εντούτοις αναγνωρίζεται ότι ανάμεσα στις πιο σημαντικές παραμέτρους, ίσως η σημαντικότερη, είναι η επιμόρφωση η οποία συνδέεται τόσο με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και με την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του (Αυγητίδου, 2014β; Day, 2003; Elliot, 1989, Ξωχέλλης, 2006; Παπαναούμ, 2004).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα³⁴. Σε γενικές γραμμές αναφέρεται στην προσπάθεια ανανέωσης, βελτίωσης ή/ και εμπλουτισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών με απώτερο σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Ξωχέλλης, 2011; Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η αξία της επιμόρφωσης στοιχειοθετείται με βάση την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να συμπορεύονται με τις αλλαγές στον επιστημονικό, κοινωνικοπολιτισμικό χώρο αλλά και το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να υποστηριχθούν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο ρόλο τους προς όφελος των μαθητών τους (Παπαναούμ, 2004).

Η επιμόρφωση όπως και η μάθηση, μπορεί να διακριθεί σε τυπική, μη τυπική και άτυπη (Σαλτερής, 2011). Η τυπική αναφέρεται στις θεσμοθετημένες εκείνες

³⁴ Ενδεικτικά: Ανδρούσου, 2005; Αυγητίδου 2014; 2016; Cochran-Smith & Lytle, 2002; Day, 2003; Elliot, 1989, 1991; Fullan, 2007; Korthagen & Kessels, 1999; Ματσαγγούρας, 1999; Μαυρογιώργος, 2009; 2011; Μπαγάκης, 2005; 2011; Ξωχέλλης, 2001, 2006, 2011; Οικονομίδης, 2011; Παπαναούμ, 2004, 2008, 2014; Schön, 1983; 1987, 2014; Speck & Knipe, 2005; Zeichner & Liston, 2014; Τσάφος, 2014; Χατζηπαναγιώτου, 2001.

μορφές επιμόρφωσης που οργανώνονται από την επίσημη πολιτεία με σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην τυπική εκπαίδευση σε αντικείμενα ή τομείς που ιεραρχούνται ως σημαντικά από αυτή και συχνά οδηγούν σε αναγνωρισμένες από τις δημόσιες αρχές πιστοποιήσεις. Η μη τυπική επιμόρφωση αφορά σε όλες τις οργανωμένες μορφές επιμόρφωσης που υλοποιούνται από επιστημονικούς και μη φορείς, ομάδες και συλλόγους εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και εκτός του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή σε αυτές είναι προαιρετική και σκοπός συνήθως είναι η προσέγγιση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων ή/και εκπαιδευτικών προτάσεων που θεωρούνται από τους συμμετέχοντες ως ενδιαφέρουσες ή χρήσιμες. Τέλος, η άτυπη επιμόρφωση αφορά σε μη θεσμοθετημένη ή οργανωμένη μάθηση και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες που συμβάλλουν στην εξέλιξη των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και την αυτομόρφωσή του (μέσα από πχ ανάγνωση βιβλίων, άτυπες συζητήσεις και συνεργασίες, συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις κλπ).

Η επιμόρφωση φαίνεται ότι αποτελεί μέρος ενός συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του οποίου οι βασικές σπουδές αποτελούν μόνο την αφετηρία³⁵ που σε κάθε περίπτωση δεν τους παρέχουν επαρκή εφόδια για να ανταποκριθούν στις σύνθετες και μεταβλητές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυροειδής & Τυπάς, 2001; Χατζηπαναγιώτου, 2001) ή αλλιώς, όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2011:593), τους παρέχουν «εφόδια επαγγελματικής υποδομής», τα οποία θα πρέπει να εξελιχθούν και να εμπλουτιστούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

«...η όποια βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θεωρείται ως ένας μόνο σπόνδυλος στη μακρά πορεία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, από τη "μαθητεία" στο σχολείο (ως μαθητή/τριας) μέχρι την "αφυπηρέτηση" του σε μια προοπτική πολιτικών "δια βίου εκπαίδευσης", σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές αλλαγές που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.» (Μαυρογιώργος, 2008:33).

Ωστόσο, αν και όλοι φαίνεται να συμφωνούν για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης ως φορέα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου, 2016; Cochran-Smith & Lytle, 2002; Ξωχέλλης, 2005; Παπαναούμ, 2004; 2008), δεν ισχύει το ίδιο και για το περιεχόμενό της ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, τις εννοιολογικές του προεκτάσεις αλλά και τις προτεινόμενες

³⁵ Η, κατά κάποιους συγγραφείς, απλώς ένα από τα στάδια.

διαδικασίες (Day, 2003; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000; Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι Μαυροειδής και Τυπός (2001) κάνουν λόγο για τα φαινόμενα της επαγγελματικής «αποδιοργάνωσης» και «από-μάθησης» εννοώντας την δυσκολία πολλών εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών στην εκπαιδευτική τους πράξη ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, της χωροχρονικής απόστασης ανάμεσα στις σπουδές και την επαγγελματική δράση αλλά και τις ραγδαίες επιστημονικές και κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις. Η κυρίαρχη υπόθεση ότι «οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν περισσότερα, διδάσκουν καλύτερα» βρίσκεται πίσω από πολλές προσπάθειες που εστιάζουν στο πόσες και ποιες παραπάνω γνώσεις πρέπει να αποκτήσουν προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, εντούτοις έχει αμφισβητηθεί (Cochran-Smith & Lytle, 2002:249).

Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (2009) η συζήτηση αυτή δεν είναι πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερη. Αντίθετα, οι σκοποί και οι επιδιώξεις της επιμόρφωσης κάθε φορά σχετίζονται με τις αντιλήψεις για το τι συνιστά ποιοτική εκπαίδευση, με το τι εκπαιδευτικούς θέλουμε να έχουμε και, αντίστοιχα, σε τι είδους σχολείο προσβλέπουμε (Παπαναούμ, 2004; 2008). Υπό το πρίσμα της παραπάνω θεώρησης, οι αποφάσεις που υπαγορεύουν τις επιλογές της επίσημης πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνονται εν κενώ, αλλά υπαγορεύονται από τις αναπαραστάσεις των κοινωνικών σχέσεων, τις υποκείμενες ιδεολογίες, κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και εν, τέλει το αφήγημα της κοινωνίας που κάθε φορά επιδιώκουν να εξυπηρετήσουν (Cochran-Smith & Lytle, 2002; Μαυρογιώργος, 2009; Χρυσ αφίδης, 2005).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι διαφορετικές προτάσεις για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προέρχονται από διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες και αντανακλούν διαφορετικές αντιλήψεις για μια σειρά από σημαντικά ζητήματα όπως την ταυτότητα και το ρόλο του εκπαιδευτικού, τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας και τη σχέση της εκπαιδευτικής θεωρίας με την παιδαγωγική πράξη (Ανδρούσου & Δαφέρμου, 2011; Cochran-Smith & Lytle, 2002; Elliot, 1989; Ξωχέλλης, 2011; Τσάφος, 2014). Οι επιστημολογικές αυτές προσεγγίσεις αντλούν, όπως προαναφέρθηκε, κυρίως από το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικο-κριτικό παράδειγμα (Carr & Kemmis, 1997; Τσάφος, 2014).

Αναλυτικότερα, το θετικιστικό ή τεχνοκρατικό μοντέλο στοχεύει «στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στις απαραίτητες δεξιότητες για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών τους» (Βουγιούκας, 2011:150). Σε τέτοιου είδους παραδοσιακές προσεγγίσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο της κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας αποφασίζεται και «κατασκευάζεται» από τους ειδικούς κάθε ακαδημαϊκού πεδίου που κατέχουν τη σχετική γνώση, τις περισσότερες φορές μάλιστα ξεχωριστά ανά κλάδο. Στη συνέχεια αυτή η γνώση αλλά και οι διαδικασίες εφαρμογής της στην πράξη μεταβιβάζεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι την υιοθετούν στις τάξεις τους (Elliot, 1989; Χρυσ αφίδης, 2005).

«Σε αυτήν την ορθολογιστική άποψη για τη σχέση, μεταξύ εκπαιδευτικής θεωρίας και επαγγελματικής γνώσης, η διαδικασία παραγωγής θεωρίας είναι αρκετά ξεχωριστή από τη διαδικασία απόκτησης και αξιοποίησής της για πρακτικούς σκοπούς. Επομένως, η απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων εξαρτάται από την παραγωγή θεωρίας μέσα σε αρκετά εξειδικευμένους κλάδους έρευνας στην εκπαίδευση» (Elliot, 1989: 81)

Στο πλαίσιο αυτό η επιμόρφωση αποτελεί το μέσον για τη μετάδοση μιας σειράς προκαθορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν, χωρίς περιθώρια κριτικής παρέμβασης των ίδιων ως προς τη διαμόρφωση των στόχων, των διαδικασιών ή των μέσων της μάθησης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Ματσαγγούρας, 1999), αφού βασική τους υποχρέωση αποτελεί η εφαρμογή της κάθε φορά ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής και των αναλυτικών προγραμμάτων (Βουγιούκας, 2011). Υπεύθυνοι για αυτό είναι οι «ειδικοί» κάθε επιστημονικού πεδίου, οι οποίοι κατέχουν την έγκυρη επιστημονική γνώση (Elliot, 1989). Η θετικιστική ή τεχνοκρατική προσέγγιση περιλαμβάνει παράλληλα και στόχους επανορθωτικού χαρακτήρα στην κατεύθυνση της διόρθωσης λανθασμένων προσεγγίσεων ή της κάλυψης των «κενών» των εκπαιδευτικών (Day, 2003), αφού μόνο αυτή μπορεί να προτείνει ορθολογιστικές και επιστημονικές λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα (Carr & Kemmis, 1997)

Το τεχνοκρατικό παράδειγμα, ιδωμένο υπό το πρίσμα των ερμηνευτικών και αναστοχαστικο-κριτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, εγείρει σημαντικά θεωρητικά, μεθοδολογικά, ηθικά και πολιτικά ζητήματα (Carr & Kemmis, 1997; Κατσαρού, 2016; Τσάφος, 2014β). Ένα βασικό σημείο κριτικής που ασκείται είναι ότι οι επιμορφώσεις που στηρίζονται σε αυτό συντηρούν μια μεγάλη απόσταση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή γνώση και την παιδαγωγική πράξη, γεγονός που δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν τη νέα γνώση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης τους και άρα να βελτιώσουν ουσιαστικά το εκπαιδευτικό τους έργο (Carr &

Kemmis, 1997; Elliot, 1989). Το δεύτερο πεδίο που εστιάζει η κριτική στη θετικιστική προσέγγιση είναι ότι *«θεωρεί ως δεδομένο ότι η επιστημονική γνώση βρίσκεται σε διαρκή κατάσταση συσσώρευσης και αύξησης»* (Carr & Kemmis, 1997: 107), καθώς κάτι τέτοιο αντιβαίνει στην ιστορική ανάλυση της επιστημονικής προόδου που χαρακτηρίζεται, κατά τον Khun, από κυρίαρχα παραδείγματα που καταρρίπτονται μέσα από τη μεταστροφή των υποκειμένων σε νέα, πειστικότερα. Ως εκ τούτου η τεχνοκρατική προσέγγιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υιοθετεί μια αντίληψη για την εκπαίδευση και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή, η οποία ανάγει υποκειμενικές παραδοχές για τη γνώση και τη μάθηση σε αντικειμενικές.

Ο Τσάφος (2014β) κάνει λόγο για συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης, την αναπτυξιακή και τη στοχαστικοκριτική - τόσο στην κριτική της διάσταση όσο και μέσα από τη μετανεωτερική της διεύρυνση - οι οποίες αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο πιο σύγχρονων παραδειγμάτων, στον αντίποδα των τεχνοκρατικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα, η αναπτυξιακή προσέγγιση ακολουθώντας το ερμηνευτικό παράδειγμα, δίνει έμφαση στην προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ενθαρρύνοντας τους τελευταίους να στοχαστούν κριτικά πάνω στην εμπειρία τους (Carr & Kemmis, 1997). Η επιμόρφωση πρέπει να στοχεύει στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συνειδητοποιούν τις υποβόσκουσες πεποιθήσεις τους και άρα την προσωπική θεωρία που διέπει τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Χρυσafίδης, 2005). Ο εντοπισμός και η ερμηνεία των υποκειμενικών δομών που υπαγορεύουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο, φωτίζει αθέατες πτυχές της δράσης τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας στα πλαίσιά τους, στη δράση και στο ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές αντιλήψεις που διέπουν τις επιλογές, τις στάσεις και τις πρακτικές τους και να εντοπίσουν τυχόν αστοχίες και ανεπάρκειες (Τσάφος, 2014β). Με τον τρόπο αυτό θα οδηγηθούν σε αναθεωρήσεις και αναπλαισιώσεις τόσο στο επίπεδο των αντιλήψεων όσο και των πρακτικών τους, αφού *«οι πρακτικές αλλάζουν αν αλλάξουμε τους τρόπους με τους οποίους τις αντιλαμβανόμαστε»* (Carr & Kemmis, 1997:127).

Η κριτική που ασκείται στην ερμηνευτική προσέγγιση διακρίνεται σε αδρές γραμμές σε αυτή που προέρχεται από το θετικιστικό παράδειγμα και αυτή που αντλεί από την κριτική θεωρία. Η πρώτη προσέγγιση, αναφέρεται στην αδυναμία αντικειμενικής επαλήθευσης και γενίκευσης των υποκειμενικών συμπερασμάτων των

ατόμων, εν προκειμένω των επιμορφούμενων. Η στοχαστικο-κριτική προσέγγιση από την άλλη επισημαίνει ότι η ερμηνευτική παραβλέπει την επίδραση των κοινωνικών σχέσεων και των συλλογικών αναπαραστάσεων στις υποκειμενικές ερμηνείες της εκπαιδευτικής πράξης καθώς επίσης και το γεγονός ότι κάποιες προσωπικές νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να εμπεριέχουν και να διαμορφώνονται στη βάση απατηλών παραδοχών, εκλογικεύσεων και στρεβλώσεων (Car & Kemmis, 1997).

Η κριτική ή «στοχαστικο-κριτική» προσέγγιση αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως πολιτικά όντα και ως αναστοχαζόμενους επαγγελματίες (Αυγητίδου, 2014α; Schön, 1983; 1987; Τσάφος, 2014β; Χρυσαιφίδης, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, ενθαρρύνονται να εστιάζουν τη ματιά τους στις παραμέτρους που διαμορφώνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την εκπαιδευτική τους πράξη και, μέσω του κριτικού στοχασμού, να συνειδητοποιούν τις θεωρητικές όσο και τις πολιτικές-ιδεολογικές αντιλήψεις που εμπεριέχονται στη δράση τους (Car & Kemmis, 1997) με σκοπό να εντοπίζουν τυχόν προβληματισμούς, αντιφάσεις και διλήμματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται αντιληπτή ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού, πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται καθώς μέσω της κριτικής ανάλυσης και του αναστοχασμού προσπαθούν να κατανοήσουν τα αίτια και να προτείνουν πιθανές λύσεις, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των επιλογών τους (Car & Kemmis, 1997; Ματσαγγούρας, 1999; 2005; Schön, 1983; 1987). Σε κάθε περίπτωση στόχος της επιμορφωτικής παρέμβασης είναι να συνδράμει στην προσπάθεια των συμμετεχόντων να καταστούν ικανοί να μετασχηματίζουν την επιστημονική και προσωπική τους θεωρία σε χειραφετημένη παιδαγωγική πράξη (Freire, 1974). Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κριτικούς δρώντες και συμμετόχους στην ανάπτυξη της γνώσης (Day, 2003; Χρυσαιφίδης, 2011). Ο Τσάφος (2014β: 26) αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Στην προοπτική λοιπόν της αναβάθμισης του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία επιδιώκεται η κριτική και στοχαστική ενδυνάμωσή τους, ώστε να μεταβούν από το περίκλειστο ασφαλές και απολύτως καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τα επιβαλλόμενα αναλυτικά προγράμματα στο ανοικτό ρευστό, αβέβαιο και συνεχώς αναμορφούμενο πεδίο εκπαιδευτικής δράσης, στο οποίο αναλαμβάνουν και την ευθύνη (συν)διαμόρφωσης των ΑΠ.»

Κατά τους Cochran-Smith & Lytle (2002) οι τρεις διαφορετικές αναπαραστάσεις για τη σχέση θεωρίας και πράξης μπορούν ουσιαστικά να κατονομαστούν ως η «γνώση για την πρακτική» (knowledge-for-practice), η «γνώση

στην πράξη» (knowledge-in-practice), και η «γνώση της πρακτικής» (knowledge of practice). Ως εκ τούτου, η σχέση της θεωρίας με την πράξη μπορεί να γίνεται αντιληπτή α) ως γραμμική και κάθετη, από τον ακαδημαϊκό χώρο στους εκπαιδευτικούς και από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, β) ως εμπειρική, μέσα από τη μαθητεία και την παρατήρηση των παλαιότερων και εμπειρότερων ή γ) ως δυναμική και οριζόντια (Day, 2003; Ματσαγγούρας, 2005) σε μια διαρκή δημιουργική διάδραση ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους (Αυγητίδου, 2014α; Παπαναούμ, 2005β).

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρήσεων, οι παράμετροι αυτοί φαίνεται να ορίζονται με έμφαση κυρίως στην τεχνική, στην ερμηνευτική ή στην αναστοχαστική τους διάσταση (Car & Kemmis, 1997; Schön, 1987). Όσον αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ανάλογα με την θεωρητική προσέγγιση που κάθε φορά υιοθετείται είναι δυνατό να νοείται από τη μια ως εφαρμοστής και εντολοδόχος των θεσμικών επιταγών και από την άλλη ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας που θέτει τον εαυτό του και την εκπαιδευτική διαδικασία σε διαρκή κριτική με σκοπό την αναπλαισίωσή της (Ματσαγγούρας, 1999; Ξωχέλλης, 2011).

Ανεξάρτητα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται, ο Day (2003:28) ισχυρίζεται ότι *«το να δεσμεύεται κανείς να συμμετέχει ενεργά στην προσωπική του ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της σαραντάχρονης καριέρας εκπαιδευτικού είναι φιλόδοξο σχέδιο»*, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια ενεργητική διαδικασία που προϋποθέτει δράση και εμπλοκή. Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να διατηρήσει την δυναμική, τη διάθεση και την κριτική ενάργεια για συνεχή επαναπροσδιορισμό και αναθεώρηση των αντιλήψεων και των πρακτικών του όταν διάγει μια μοναχική επαγγελματική πορεία. Οι ευκαιρίες ανταλλαγής και αμοιβαίας οικοδόμησης γνώσεων μέσα από την ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης συντείνει στην δημιουργία κινήτρων και κοινών οραμάτων επαγγελματικής εξέλιξης (Day, 2003). Οι συστημικές δράσεις που στοχεύουν στην συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ωστόσο, σχετίζονται κυρίως με την ατομική μάθηση, η οποία τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζεται από τα θεσμικά όργανα ως μια από πάνω προς τα κάτω (to down) διαδικασία (MacBeath, 2005) που πραγματοποιείται ταχύρρυθμα και «εφ' άπαξ» (Day, 2003). Ο Elliot (2005:43) παρατηρεί ότι αν η διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως μια «τεχνολογία παραγωγής», το περιεχόμενο της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών προσανατολίζεται στην ανάπτυξη επιχειρησιακών ικανοτήτων προκειμένου οι τελευταίοι να μπορούν να παράγουν τα

επιθυμητά αποτελέσματα. Αν, ωστόσο η πρόθεσή μας δεν είναι η γρήγορη αλλά η ουσιώδης εκπαιδευτική αλλαγή, τότε η πορεία θα πρέπει να είναι οριζόντια με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω, μέσα από συλλογικές και διαλεκτικές διεργασίες που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς εξελισσόμενοι επαγγελματικά να λειτουργούν ως «αρχιτέκτονες της αλλαγής» (MacBeath, 2005:40).

Η Παπαναούμ (2008) αναφέρει ότι μολονότι η επιμόρφωση αποτελεί σημαντική παράμετρο στη βελτίωση του ρόλου του σχολείου, αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί στο βαθμό που δεν πληρούνται μια σειρά από προϋποθέσεις που αφορούν στη φιλοσοφία που υιοθετείται, στην επιστημονική της τεκμηρίωση και την σύνδεση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η αντίληψη ότι το έργο του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην αναπαραγωγή έτοιμων και δοκιμασμένων διδακτικών σχημάτων και τεχνικών που επικράτησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα, θεωρείται πια παρωχημένη καθώς δεν ανταποκρίνεται σε μια εκπαιδευτική πραγματικότητα υπό διαρκή διαμόρφωση (Elliot, 1989; Fullan, 2007). Ταυτόχρονα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μαζικά σεμινάρια στα οποία η θεωρία παρουσιάζεται από τους ειδικούς στους εκπαιδευτικούς δεν συνεπάγεται ότι μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική πράξη στην τάξη (Elliot, 1989; Speck & Knipe, 2005; Zeichner & Liston, 2014). Αντίθετα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εμπλοκή σε επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό και συμμετοχικό ρόλο συντελεί σημαντικά στη ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Cope et al., 1992), στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση και στη γενικότερη επαναπροσέγγιση πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαίνεται μάλιστα ότι η εμπάθυνση και ο αναστοχασμός σε σχέση με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα αξιοποιώντας τη θεωρία σε μια προσπάθεια σύνδεσής της με την εκπαιδευτική τους καθημερινότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης συμβάλλει πολύ περισσότερο στη βελτίωση της διδακτικής τους πράξης παρά η παρουσίαση και η εργαλειακή προσέγγιση τεχνικών και μεθόδων (Ganser, 2000; Lieberman, 1994).

Ως εκ τούτου, κάθε επιμορφωτική προσπάθεια θα πρέπει να προσανατολίζεται στο σύγχρονο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες προκλήσεις μέσα από ευέλικτες διαδικασίες που τους συμπεριλαμβάνουν ως ενεργητικούς συνδιαμορφωτές και όχι ως παθητικούς αποδέκτες της γνώσης (Day, 2003; Ματσαγούρας, 1999). Με την έννοια αυτή, η επιμόρφωση θα πρέπει να αντλεί επιστημονική τεκμηρίωση από τα δεδομένα των σύγχρονων προσεγγίσεων, να

οργανώνεται με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και να εξειδικεύεται σύμφωνα με συγκεκριμένες κάθε φορά επιδιώξεις που αναγνωρίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και σχετίζονται με τις ανάγκες τους (Αυγητίδου, 2016; Elliot, 1989; Zeichner & Liston, 2014). Παρόλα αυτά, η θεσμική υποστήριξη είναι απαραίτητη προκειμένου η επιμόρφωση να μην περιοριστεί σε μεμονωμένες, αποσπασματικές και ευκαιριακές παρεμβάσεις στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος (Elliot, 1993; Little, 1993; Μαυρογιώργος, 2011; Παπαναούμ, 2008).

2.3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπίπτει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005; Μαυρογιώργος, 2011). Το στοιχείο της ενηλικιότητας και τα χαρακτηριστικά που αυτό συνεπάγεται διαφοροποιούν τις επιμορφωτικές ομάδες των ενήλικων από αυτές των ανηλίκων μαθητών (Κόκκος, 2005; Παπασταμάτης, 2011; Rogers, 2007). Ωστόσο, οι ενήλικες εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μια ομοιογενή κατηγορία με κοινές επαγγελματικές βιογραφίες (Κόκκος, 2005; Μαυρογιώργος, 2011). Εν προκειμένω, η Ζώνιου-Σιδέρη (2004β:46) αναφέρει ότι:

«όταν αναφερόμαστε σε ζητήματα επιμόρφωσης ενηλίκων και δη εκπαιδευτικών, δεν υπονοούμε μια παιδαγωγική, αλλά ένα σύνολο από αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές, που αφορούν σε μια απέραντη ποικιλομορφία εκδοχών και περιπτώσεων της προσωπικότητάς τους».

Τις τελευταίες δεκαετίες το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει απασχολήσει σημαντικούς θεωρητικούς και έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων. Ανάμεσα στις πιο σημαντικές είναι με χρονολογική σειρά η θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles, της κοινωνικής αλλαγής του Freire, της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, ο κύκλος μάθησης του Kolb και η συνθετική προσέγγιση του Jarvis. Παρά τις διαφορές τους ως προς τις θεωρητικές και μεθοδολογικές τους αφετηρίες αλλά και την εστίαση, οι θεωρίες αυτές συγκλίνουν σε μια σειρά από σημαντικά σημεία, συνεισφέροντας στην διαμόρφωση ενός βασικού χάρτη για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αναλυτικότερα, σε όλες τις προσεγγίσεις αναδεικνύεται η σημασία των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών³⁶ των ενήλικων

³⁶ Οι σχετικές θεωρίες έχουν επηρεαστεί σημαντικά από το έργο του John Dewey για την εμπειρική μάθηση. Παρά το γεγονός ότι ο ίδιος ασχολήθηκε κυρίως με την εκπαίδευση των παιδιών, η συμβολή του στην διαμόρφωση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων θεωρείται θεμελιακή καθώς ουσιαστικά έθεσε τις βάσεις για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, τοποθετώντας την σε ένα συνεχές που δεν

εκπαιδευομένων και η ανάγκη να αξιοποιούνται ως αφετηρία αλλά και ως βάση για το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση κάθε επιμορφωτικής προσπάθειας, σε μια προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη για την προσέγγιση της μάθησης τους (Evans, 1994; Knowles et al, 2005; Kolb, 2014; Rogers, 2007). Στην προοπτική αυτή ο ίδιος ο ρόλος επιμορφωτών - επιμορφούμενων δεν μπορεί να στηρίζεται στο μοντέλο της αυθεντίας των πρώτων (Κόκκος, 2005). Αντίθετα, αναγνωρίζεται η αξία του ίδιου του επιμορφούμενου να συμμετέχει ενεργητικά και να παρεμβαίνει στην εξέλιξη της μαθησιακής του πορείας, επιχειρώντας να απαντήσει στους προβληματισμούς του και να δοκιμάσει προτάσεις επίλυσης των ζητημάτων που ανακύπτουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), με εξαίρεση τις υποχρεωτικές υπηρεσιακές επιμορφώσεις, οι ενήλικες όταν αποφασίζουν να συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, προσέρχονται σε αυτό συνειδητά, έχοντας συγκεκριμένους στόχους και λόγους, οι οποίοι συνήθως σχετίζονται με τις ανάγκες τους σε μια ορισμένη φάση της επαγγελματικής ζωής τους. Ως εκ τούτου, η σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την καθημερινή τους πρακτική αποτελεί ζητούμενο (Courau, 2000; Rogers, 2007). Αντίστοιχα, οι απόψεις τους για τους τρόπους που προτιμούν να μαθαίνουν είναι συχνά ισχυρές, ενώ τις περισσότερες φορές επιθυμούν να συμμετέχουν τόσο στη διαμόρφωση του περιεχομένου όσο και των μέσων της επιμόρφωσης τους, προκειμένου να συσχετίζεται με τους στόχους που έχουν θέσει. Τέλος, ένα από τα συνήθη χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων αποτελεί και το ότι οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν συχνά μια σειρά από εμπόδια (Κόκκος, 2001) που άλλοτε είναι εξωγενή (πχ. έλλειψη χρόνου, παράλληλες υποχρεώσεις) και άλλοτε εσωτερικά ή προσωπικά - πχ. άγχος, ανησυχία, ελλιπή αυτοπεποίθηση, φόβος αξιολόγησης (Rogers, 2007). Όσον αφορά, δε, την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, πολλώ, δε, μάλλον, οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να υπερβούν τα μαθημένα πρότυπα που αναμένουν για τη δράση τόσο του επιμορφωτή όσο και των ίδιων ως επιμορφούμενων (Knowles et al, 2005; Σαΐτης, 2002). Τα πρότυπα αυτά άλλοτε προέρχονται από τις δικές τους βιωμένες μαθητικές εμπειρίες και άλλοτε από τα διδακτικά σχήματα που οι ίδιοι αξιοποιούν ως εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

περιορίζεται στην παιδική ηλικία αλλά εξελίσσεται δια βίου (Κόκκος, 2005). Κάθε μια από τις αρχές στηρίζεται σε μια σειρά από παραδοχές που αφορούν στο σκοπό, τους ρόλους και τις σχέσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και τις διαδικασίες προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε ενήλικες πρέπει να διέπεται από κάποιες αρχές και να πληροί μια σειρά από προϋποθέσεις (Knowles et al, 2005; Παπασταμάτης, 2011; Rogers, 2007). Αναλυτικότερα, η συμμετοχή, προκειμένου να έχει νόημα για τους ίδιους θα πρέπει να είναι πρωτίστως επιλογή τους και συνεπώς να είναι εθελοντική. Όσον αφορά στην ίδια την επιμόρφωση θα πρέπει να έχει ξεκάθαρους στόχους και περιεχόμενο που να προσανατολίζονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους (Evans, 1994; Knowles et al, 2005; Κόκκος, 2005; Kolb, 2014; Rogers, 2007). Έχοντας συνήθως λίγο χρόνο στη διάθεσή τους, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που συμμετέχουν να είναι σχεδιασμένα με σεβασμό στους προσωπικές τους δεσμεύσεις και άμεση στόχευση στις μαθησιακές τους προσδοκίες (Κόκκος, 2005; Παπασταμάτης, 2011). Επί της διαδικασίας, είναι σημαντικό ο επιμορφωτής να ενθαρρύνει την εμπλοκή τους στις προτεινόμενες δράσεις δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο πλαίσιο ενός καλά οργανωμένου, συνεκτικού και συνάμα ευέλικτου προγράμματος που σέβεται τους ρυθμούς και τους τρόπους μάθησης καθενός (Evans, 1994; Knowles et al, 2005; Κόκκος, 2005; Rogers, 2007).

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την προσδοκία για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που μπορεί να δίνουν απάντηση σε επαγγελματικές ανάγκες ή προβλήματα που αντιμετωπίζει στο έργο του ένας ενήλικας, δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής, εντούτοις στην ενίσχυση της εμπλοκής συμβάλλουν και άλλες παράμετροι που σχετίζονται με την επιμορφωτική συνθήκη, όπως πχ η δυναμική και το μέγεθος της επιμορφωτικής ομάδας, οι ηλικίες των μελών της, τα μέσα, οι τεχνικές και οι μέθοδοι που αξιοποιούνται και ο ρόλος του επιμορφωτή σε αυτή (Jacques, 2004; Κόκκος, 2005; Παπασταμάτης, 2011). Έρευνες δείχνουν ότι στην πλειοψηφία τους οι ενήλικες επιμορφούμενοι λειτουργούν καλύτερα όταν οι επιμορφωτές υιοθετούν το ρόλο του διευκολυντή, του εμπνευστή ή του κριτικού φίλου που υποστηρίζει τους επιμορφούμενους να αναστοχάζονται πάνω στα υπό μελέτη ζητήματα, παρά αυτόν της επαγγελματικής αυθεντίας (Jarvis, 2004; Knowles et al, 2005; Κόκκος, 2005). Εν προκειμένω, ο Rogers (2007) επισημαίνει ότι όλα τα ερευνητικά δεδομένα για την εκπαίδευση ενηλίκων καταλήγουν ότι η δασκαλοκεντρική προσέγγιση και οι συνακόλουθες τεχνικές της, μετωπική διδασκαλία, αξιοποίηση της εισήγησης ως βασικής τεχνικής για την προσέγγιση της γνώσης, παραδοσιακή, μονόδρομη ή/και αξιολογική χρήση ερωταπαντήσεων κλπ,

αποτελούν αναποτελεσματικές πρακτικές που ναρκοθετούν τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, στη δημιουργία κατάλληλου «μαθησιακού κλίματος» συμβάλει η δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και επιτρεπτικότητας, η εμπλοκή σε δραστηριότητες ανακαλυπτικής μάθησης με έμφαση στην εμπειρία, την εργασία σε ομάδες και την αξιοποίηση του λάθους ως ευκαιρία αναστοχασμού και αναπλαισίωσης (Coureau, 2000; Jarvis, 2004; Κόκκος, 2005; Σφυρόερα, 2007β).

Η αξιοποίηση της εμπειρικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται σε μια προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη μέσα από ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους (Coureau, 2000; Rogers, 2007). Σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, η εργασία σε ομάδες φαίνεται ότι γενικότερα αυξάνει το ενδιαφέρον, τη δημιουργικότητα και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας, ενώ πολλαπλασιάζει τις πιθανότητες επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων μέσω της ανταλλαγής και της ανατροφοδότησης μεταξύ ομοτίμων (Rogers, 2007). Από την άλλη, η διαχείριση της ομάδας απαιτεί από τη μεριά του επιμορφωτή-διευκολυντή ιδιαίτερες δεξιότητες και ευέλικτους χειρισμούς προκειμένου να μπορεί αφενός να τηρήσει τις ισορροπίες ώστε όλες οι φωνές των συμμετεχόντων να έχουν τη δυνατότητα να ακουστούν μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας και αφετέρου να είναι σε θέση να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν τους στόχους της επιμόρφωσης μέσα από τις δικές τους εναλλακτικές μαθησιακές διαδρομές (Knowles et al, 2005; Κόκκος, 2005; Rogers, 2007). Προφανώς η σύνθεση της ομάδας, ο αριθμός και τα προφίλ των συμμετεχόντων καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η επιμορφωτική συνθήκη παρεμβαίνουν καθοριστικά στη λειτουργία της. Το να έχει ο διευκολυντής βασικές γνώσης στη διεργασία των ομάδων, των ρόλων που αναδύονται, των δυναμικών που αναπτύσσονται και των τρόπων που μπορεί να αξιοποιήσει όλα τα παραπάνω στην κατεύθυνση της προσέγγισης των στόχων της είναι εξαιρετικά σημαντικό στη διαχείρισή της (Jacques, 2004).

Όσον αφορά την περίπτωση των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα, ο Μαυρογιώργος (2011) υποστηρίζει ότι ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποτελούν μια ιδιαίτερη και, ως ένα βαθμό, «προνομιακή» κατηγορία της δια βίου μάθησης, εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί, ούτως ή άλλως, δομικό στοιχείο της επαγγελματικής τους βιογραφίας και της επαγγελματικής τους εξέλιξης, που, ωστόσο, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπ' όψη:

«Μια ζωή ολόκληρη στο σχολείο: από τότε που πήγαμε στο σχολείο μέχρι τη συνταξιοδότησή μας. ...Μια ολόκληρη ζωή στη διαπραγμάτευση και στην επαναδιαπραγμάτευση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών, προτύπων, στάσεων και αντιλήψεων. ... Όσο παραβλέπουμε, αποσιωπούμε ή δεν αναγνωρίζουμε αυτή την ιδιαιτερότητα, δεν είναι δυνατόν ούτε να κατανοήσουμε τις παραμέτρους που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ούτε να διαμορφώσουμε μια θεμελιωμένη και ενιαία μεταρρυθμιστική αντίπαλη πρόταση» (Μαυρογιώργος, 2011:165)

Ως εκ τούτου, έννοιες όπως πχ «μετασχηματίζουσα μάθηση», «κριτική συνειδητοποίηση» και προβληματοποίηση, αναστοχασμός και αναπλαισίωση αποτελούν λιγότερο ή περισσότερο ζητήματα που σε κάποια στιγμή της καριέρας τους έχουν συναντήσει, ανεξάρτητα αν τις έχουν πλήρως κατανοήσει, αποδεχτεί ή αξιοποιήσει. Εντούτοις οι ευκαιρίες που προσφέρει η συνθήκη αυτή αποτελούν ταυτόχρονα και σημαντικές προκλήσεις τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως επιμορφούμενο όσο και για τον επιμορφωτή, καθώς το μέτρο που θα πρέπει να αποικειοποιηθεί το οικείο προκειμένου να συμμετάσχει στην επιμορφωτική διαδικασία δεν είναι δεδομένο, απλό ούτε αυτονόητο.

Συνολικά, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί μια σύνθετη υπόθεση που εμπεριέχει μια σειρά από ενέργειες, διαδικασίες και δεξιότητες από τον εκπαιδευτή, απαιτεί, δε, να τηρούνται αρχές και προϋποθέσεις με σεβασμό στις βιογραφίες, τα επιμέρους χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των επιμορφούμενων.

2.4. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο ελληνικό πλαίσιο

«Πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης. Όταν εφαρμόζονται μόνο σε τεχνητό επίπεδο και είναι αποκομμένα από τα βιώματά μας, έχουν μεγάλες πιθανότητες αποτυχίας»³⁷

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας για την υποστήριξη του έργου των τελευταίων. Η επιμόρφωση πλέον εντάσσεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και φαίνεται ότι απασχολεί την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Βεργίδης, κ.α., 2010). Το ενδιαφέρον συνδέεται κυρίως με την αναζήτηση απαντήσεων στις ποικίλες

³⁷ Αζίζι-Καλατζή, 2011, 47-48.

προκλήσεις που εγείρονται στην προσπάθεια διαμόρφωσης μοντέλων κατάλληλων να ανταποκριθούν στις πολύπλοκες συνθήκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και με μια προσπάθεια συμπόρευσης με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται διάφορες δημοσιευμένες μελέτες και έρευνες που εστιάζουν σε σημαντικές πτυχές του θέματος, όπως ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, οι προσεγγίσεις και τα μοντέλα που υιοθετούνται, η στοχοθεσία, τα μέσα και οι διαδικασίες των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επιμόρφωση κλπ. (ενδεικτικά: Βεργίδης κ.α., 2010; Βεργίδης, 2012; Δούκας, κ.α., 2007, 2008; Βουγιούκας, 2011; Γραίκος, 2014; Γρηγοριάδης, 2011; EURICON Ε.Π.Ε., 2007; Μπαγάκης, 2005; 2011; Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000; Οικονομίδης, 2011; Παπαναούμ, 2004; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003). Αντίστοιχα, αρκετές είναι και οι έρευνες που εντοπίζονται στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών (πχ. Μαλλιαρού, 2018; Τριανταφύλλου, 2014; Τσιλιγγίρη, 2022; Φωτοπούλου, 2013; Χρυσάνθου, 2016). Παράλληλα, δημοσιεύονται έρευνες που παρουσιάζουν εναλλακτικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις και τα αποτελέσματά τους, κυρίως μέσα από τη συνεργασία ακαδημαϊκών ερευνητών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών (ενδεικτικά: Ανδρούσου, 2005; Ανδρούσου & Δαφέρμου, 2011; Αυγητίδου, 2014; Ρήγα & Αναγνωστοπούλου, 2005; Τσεμπερλίδου & Δεμερτζή, 2005).

Προκειμένου να κατανοήσουμε τις πρακτικές που αναπτύσσονται όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, και, συνακόλουθα, τις αντιλήψεις που τις διέπουν, είναι σημαντικό να κάνουμε μια σύντομη ανασκόπηση των προσεγγίσεων που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων ετών, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο. Αναλυτικότερα:

Η πρώτη επίσημη προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να προάγει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου οδηγεί στην ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) στα τέλη της δεκαετίας του 1970 σε μια προσπάθεια «αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης» και ανταπόκρισης στα αιτήματα του συνδικαλιστικού κλάδου (Βεργίδης, 2012: 98). Η επιμόρφωση στις σχολές αυτές είχε ετήσια διάρκεια, εντούτοις το περιεχόμενο και ο χαρακτήρας της

αντλούσαν από συντηρητικές αντιλήψεις για τη γνώση και τη μάθηση, χωρίς να εντάσσουν νέες ιδέες και προσεγγίσεις, ενώ δεν φαίνεται να λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών όπως διαμορφώνονταν από τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής τους (Βεργίδης, 2012; Γρόλλιος, 1998; Μαυροειδής & Τυπός, 2001). Σύμφωνα με τους Δούκα κ.α. (2008:362):

«Κατά την περίοδο αυτή η επιμόρφωση υπόκειται σε άμεσο έλεγχο από την πολιτική εξουσία, η οποία ελέγχει το διδακτικό προσωπικό και τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία αγνοούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των εκπαιδευτικών»

Οι σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν ως το σχολικό έτος 1991-1992. Η ανάγκη για διεύρυνση του αριθμού των επιμορφούμενων στην προοπτική της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η αδυναμία τους να συμπορευτούν με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής οδήγησε στην αναζήτηση νέων, περισσότερο ευέλικτων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Δούκας, κ.α., 2008; Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005). Με το νόμο 1566/85 θεσμοθετούνται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης του θεσμού της επιμόρφωσης, τα οποία, ωστόσο, λειτουργούν τελικά από το 1992-1993. Οι Μαυροειδής & Τυπός (2001:147-148) υποστηρίζουν ότι με *«το Νόμο 1566/1985 επιχειρήθηκε μία νέα και βαθιά τομή στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών»* σε μια προσπάθεια να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην προεπαγγελματική κατάρτιση και τις απαραίτητες νέες γνώσεις και μεθόδους που θα συμπληρώσουν και θα ανανεώσουν τις ήδη υπάρχουσες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να εφαρμόσουν τη θεωρία στην εκπαιδευτική τους πράξη. Με το νέο νόμο, η υπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτείνεται να επιτελείται με τρεις βασικές μορφές: α) εισαγωγική στην οποία θα συμμετέχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί πριν την ανάληψη των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους με στόχο την επικαιροποίηση και συμπλήρωση των θεωρητικών και πρακτικών τους παιδαγωγικών γνώσεων και την ενημέρωσή τους για υπηρεσιακά θέματα, β) ετήσιες επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς με πενταετή τουλάχιστον εμπειρία στην προοπτική της ανανέωσης της αρχικής τους εκπαίδευσης και της συμπίεσης με τα νέα δεδομένα και γ) περιοδικές ταχύρρυθμες επιμορφώσεις ως μέρος των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωσή τους σε επίκαιρα και νέα ζητήματα στον τομέα τους ή/και εκπαιδευτικές και θεσμικές αλλαγές (Δούκας, κ.α., 2008; Μαυροειδής & Τυπός, 2001).

Στο πλαίσιο της λειτουργίας τους, τα ΠΕΚ προσέφεραν υποχρεωτικά αλλά και προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα μικρής και μεγάλης διάρκειας σε διάφορα πεδία. Παρά τις αρχικές προσπάθειες, στην εξέλιξη του και ο συγκεκριμένος θεσμός λειτούργησε αδιαφοροποίητα και συγκεντρωτικά, βάσει αποφάσεων που λαμβάνονταν, εν τέλει, από την κεντρική διοίκηση (Δούκας, κ.α., 2008; Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005). Αν και σύντομα, με το νόμο 1824/1988, τα ΠΕΚ παύουν να αποτελούν τους μόνους φορείς επιμόρφωσης, αφού αντίστοιχα ο ρόλος αυτός εκχωρείται και στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, λίγα χρόνια αργότερα, το 1992, το Υπουργείο Παιδείας ορίζεται ως αποκλειστικά υπεύθυνο για τις βραχύχρονες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου τα επιμορφωτικά προγράμματα και οι λεπτομέρειες οργάνωσης και λειτουργίας τους ορίζονται κεντρικά με γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) ως αρμόδιου φορέα του Υπουργείου, χωρίς σύνδεση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά δεδομένα για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση τους (Δούκας, κ.α., 2008; Μαυρογιώργος, 1994).

Στο διάστημα που ακολουθεί ιδρύονται μια σειρά από κρατικοί φορείς³⁸, που ασχολούνται άμεσα ή έμμεσα με θέματα επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ενώ προσεγγίζοντας την νέα χιλιετία, οι μεγάλες αλλαγές στην σχολική πραγματικότητα³⁹ συνέτειναν στην αξιοποίηση και άλλων επιστημονικών και ακαδημαϊκών φορέων επιμόρφωσης⁴⁰, σε συμπόρευση, όπως προαναφέρθηκε, με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η περίοδος μετά το 1995 και μέχρι περίπου το 2011 χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (EURICON Ε.Π.Ε., 2007; Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε., 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) και εισαγωγής ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης με προαιρετική, κατά περιπτώσεις, αμειβόμενη συμμετοχή σε σεμινάρια επιλογής τους, εκτός εργασιακού ωραρίου που οργανώνονται κυρίως από τα ΠΕΚ βάσει αξόνων και στόχων που προσδιορίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και χρηματοδοτούνται από τα ΕΠΕΑΕΚ. Η ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), το 2002 με το Ν.2986/2002 αρχικά δηλώνει την πρόθεση της πολιτείας να ασχοληθεί συστηματικά με το θέμα της επιμόρφωσης ενηλίκων,

³⁸ όπως το Ε.ΣΥ.Π., το Κ.Ε.Ε., το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και τα ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε. (Βλ. Ν. 2327/1995)

³⁹ Αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο «γίγνεσθαι», κινητικότητα μεταξύ των κρατών-μελών, προώθηση γλωσσομάθειας, ανάπτυξη δεξιοτήτων Τ.Π.Ε. κ.ο.κ.

⁴⁰ Τμημάτων των ΑΕΙ, ΤΕΙ και της ΣΕΛΕΤΕ.

εντούτοις φαίνεται ότι συνέβαλε στη δημιουργία ασαφειών στο πλαίσιο ενός μάλλον θολού τοπίου (Βεργίδης, 2012; Ξωχέλλης, 2006). Λίγα χρόνια μετά, το 2011, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αντικαθίσταται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ενσωματώνοντας τις αρμοδιότητες και του ΟΕΠΕΚ και αναλαμβάνοντας την ευθύνη του βασικού θεσμικού φορέα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα με τους παραπάνω φορείς, μέρος της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και της υπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν και οι σχολικοί σύμβουλοι⁴¹ ενώ τριάντα και πλέον χρόνια αργότερα, το 2018 οι συντονιστές εκπαιδευτικού⁴² έργου, θεσμός με διάρκεια μόνο μιας θητείας, αφού καταργήθηκε στα μέσα περίπου 2023⁴³. Εντούτοις, φαίνεται ότι και οι δύο ρόλοι, παρά τις δυνατότητες που εμπεριείχαν, για μια σειρά από λόγους, με βασικότερο, την έλλειψη επαρκούς υποστήριξης, δεν επιτυγχάνουν, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που τους αποδίδονται (Ζωγράφου-Τσαντάκη & Βοζίκη, 2005; Γραίκος, 2014). Ο Σαλτερής, (2011:9) αναφέρει σχετικά για την περίπτωση των σχολικών συμβούλων:

«Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου εγκαταλείπεται στην τύχη του, χωρίς να στηριχτεί ουσιαστικά από την πολιτεία. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι δεν διαθέτουν κονδύλια, στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή και γραμματειακή υποστήριξη (πόσο μάλλον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό), με βάση τη νομοθεσία επιφορτίζονται αποκλειστικά με την τυπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.»

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι, όπως προαναφέρθηκε, αρκετές έρευνες εστιάζουν στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο και δημοτικό) σε σχέση με ζητήματα επιμόρφωσης και επαγγελματική ανάπτυξης (ενδεικτικά: Τουρκάκη & Βεργίδης, 2005; Παπαναούμ, 2004; Τρούλλης, 1985; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Από τη σχετική μελέτη προκύπτει ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές είναι θετικοί όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες, πιστεύοντας ότι είναι απαραίτητη και ότι μπορεί να συμβάλλει στην ανανέωση ή τη βελτίωση των επαγγελματικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων, στην εξεύρεση απαντήσεων σε ζητήματα που τους δυσκολεύουν ή τους προβληματίζουν στη σχολική τους καθημερινότητα, ενίοτε, δε, και στην απόκτηση επιπρόσθετων τυπικών και άτυπων

⁴¹ με τους Ν.1566/1985 και 4547/2018 αντίστοιχα.

⁴² Για περισσότερα όσον αφορά στους δύο θεσμικούς ρόλους βλ. σχετ. νόμους.

⁴³ Από τα μέσα περίπου του 2023 οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου αντικαθίστανται από τους συμβούλους εκπαίδευσης, θεσμός με ελεγκτικό και επιμορφωτικό ρόλο, του οποίου τα αποτελέσματα μένει να διερευνηθούν στην πορεία.

προσόντων που θα τους βοηθήσουν να ανελιχθούν επαγγελματικά (Παπαναούμ, 2004; Ταρατόρη-Τσακαλίδου, 2000). Αυτό μεταξύ άλλων συνεπάγεται ότι θεωρούν τους εαυτούς τους σημαντικούς φορείς αποτελεσματικότητας του σχολείου και προτίθενται να αναλάβουν την ευθύνη ως ενεργοί δρώντες (Παπαναούμ, 2004). Επιπλέον θεωρούν ότι η συνεργασία και αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους και επιμορφωτές αποτελεί παράγοντα ανανέωσης και ανατροφοδότησης (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Ωστόσο, σχετικές μελέτες δείχνουν ότι μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών αμφισβητεί την ποιότητα ή την αξία των επιμορφώσεων που παρέχονται από την πολιτεία (Δούκας, κ.α., 2008; Παπαναούμ, 2004), ενώ πολλοί εκφράζονται αρνητικά όσον αφορά την βοήθεια που τους προσέφερε (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Θεωρούν ότι τα προγράμματα δεν σχεδιάζονται με βάση τις πραγματικές τους ανάγκες και τα προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας, ενώ επισημαίνουν ότι οι μέθοδοι και τα μέσα που αξιοποιούνται δεν αναγνωρίζουν τις προηγούμενες γνώσεις και την εμπειρία τους. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα αναφέρουν ότι επιλέγουν να συμμετέχουν σε μη τυπικές ή άτυπες μορφές επιμόρφωσης προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε τομείς που οι ίδιοι θεωρούν ότι χρειάζονται και δεν παρέχονται στο πλαίσιο της παρεχόμενης υπηρεσιακής επιμόρφωσης (Παπαναούμ, 2004; Γραικός, 2014). Ένα ακόμα από τα ζητήματα που αναδεικνύονται είναι ότι η στάση τους απέναντι στη συμμετοχή σε επιμορφωτικές διαδικασίες και δράσεις σχετίζεται με τις προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες τους. Έτσι, εκπαιδευτικοί που στο παρελθόν είχαν θετικές εμπειρίες είναι περισσότερο ανοικτοί και πρόθυμοι να συμμετέχουν εκ νέου σε άλλα προγράμματα σε σχέση με όσους είχαν αρνητικές, ουδέτερες ή καθόλου εμπειρίες συμμετοχής σε επιμορφώσεις.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες περίπου έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες να οργανωθούν μεγάλες, ευρείας κλίμακας επιμορφώσεις, οι οποίες αντλούν θεωρητική και μεθοδολογική πλαισίωση - αλλά και χρηματοδότηση - από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρόκειται για διάφορα προγράμματα υπηρεσιακής επιμόρφωσης σύντομης ή μακράς διάρκειας, εντός ή εκτός του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών. Στην πλειοψηφία τους πραγματοποιούνται σε χώρο εκτός του σχολείου, μέχρι πρόσφατα, κυρίως δια ζώσης. Η περίπτωση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας ή ομάδων σχολείων, μολονότι υπάρχει ως δυνατότητα από τα

τέλη της δεκαετίας του 1980, δεν έχει ευρεία διάδοση.⁴⁴ Πρόσφατα, δε, η εμπειρία του Covid19 έθεσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες βάσεις καθώς η τηλεεκπαίδευση αποτέλεσε μονόδρομο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το διάστημα αυτό, το σύνολο των υποχρεωτικών και προαιρετικών υπηρεσιακών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών πραγματοποιούνταν εξ' αποστάσεως με συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης ή σε αρκετές περιπτώσεις μόνο ασύγχρονα, συνθήκη που διατηρείται μέχρι και σήμερα⁴⁵. Εντούτοις, ο θεσμός της τυπικής επιμόρφωσης στην Ελλάδα έχει δεχθεί σημαντική κριτική από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα και τα αντίστοιχα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, ενώ στη βιβλιογραφία επισημαίνονται σημαντικά προβλήματα, ελλείψεις και αδυναμίες (Γραϊκός, 2014; Δούκας, κ.α., 2008; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Ξωχέλλης, 2006, 2011; Παπαναούμ, 2004).

Ο Ξωχέλλης (2011) εντοπίζει ότι πολλές από τις αδυναμίες που εντοπίζονται στο ελληνικό πλαίσιο απασχολούν και τη διεθνή πραγματικότητα. Μάλιστα, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ένα σημαντικό μέρος των ενεργειών της ελληνικής πολιτείας σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκπορεύεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τα παραδείγματα που έχουν αναπτυχθεί σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου. Η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης ως προς τα αποτελέσματα τόσο των τυπικών όσο και άλλων μορφών επιμόρφωσης που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια δεν επιτρέπουν να εξαγάγουμε ολοκληρωμένα και ασφαλή συμπεράσματα που να μπορούν να αξιοποιηθούν σε επόμενες προσπάθειες (Γραϊκός, 2014; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Ξωχέλλης, 2011; Σαλτερής, 2011). Σε κάθε περίπτωση συχνή πρακτική φαίνεται ότι αποτελεί η σε μεγάλο βαθμό μεταφορά θεωριών και πρακτικών που αναπτύχθηκαν και δοκιμάστηκαν σε εκπαιδευτικά πλαίσια του εξωτερικού, χωρίς να έχει προηγηθεί ανάλογη διερεύνηση των εγχώριων συνθηκών και των αναγκών και χωρίς να έχουν γίνει οι απαραίτητες τροποποιήσεις ή προσαρμογές στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

⁴⁴ Αν και με τις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχει αρχίσει να προωθείται θεσμικά.

⁴⁵ Η συνθήκη της τηλεεκπαίδευσης, ακόμα και μετά την άρση των μέτρων, εξακολουθεί να είναι η βασική μορφή επιμόρφωσης μέχρι και σήμερα. Παρόλα αυτά, δεν θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα με αυτή στην παρούσα εργασία αφενός γιατί η έρευνα προηγήθηκε της διεύρυνσης της και αφετέρου γιατί δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για τον τρόπο που λειτούργησε. Επί των αρχών και ως προς τις διαδικασίες που ακολουθούνται, ωστόσο, θεωρούμε ότι εντάσσονται στη λογική των κεντρικά και ομοιόμορφα σχεδιασμένων μαζικών σεμιναρίων για τα οποία κάνουμε εκτενή αναφορά.

«...χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικούς τύπους και ποικίλες τοπικές συνθήκες σχολείων, χωρίς αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών σχημάτων, υιοθετήθηκαν πρότυπα από άλλες χώρες με διαφορετική από την ελληνική, εκπαιδευτική κουλτούρα και ιστορία» (Χατζηπαναγιώτου, 2001:16)

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι μορφές υπηρεσιακής επιμόρφωσης σχεδιάζονται κατά κύριο λόγο κεντρικά, έχουν περιστασιακό και συχνά ταχύρυθμο χαρακτήρα και στη συντριπτική τους πλειοψηφία οργανώνονται με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών ή την παρουσίαση νέων τεχνικών και εργαλείων (Γραικός, 2014; Δούκας, κ.α., 2008; Ξωχέλλης, 2006; Παπαναούμ, 2004). Η αποσπασματική προσέγγιση και η μικρή διάρκεια, η περιορισμένη σύνδεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και τη σχολική πραγματικότητα εντείνονται από τις ανεπάρκειες των επιμορφωτών και την ελλιπή αξιοποίηση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Οι Χαραμής και Κοτσιφάκης (2005) κάνουν λόγο για μια σταδιακή μετατόπιση του κέντρου βάρους των εκπαιδευτικών πολιτικών από τις ανθρωπιστικές προς τις τεχνοκρατικές αξίες σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, μέσα από την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που προάγουν την ανταγωνιστικότητα και υποστηρίζουν την επιχειρηματικότητα, την εκπαιδευτική διοίκηση και την οικονομική δραστηριότητα. Ταυτόχρονα υπογραμμίζουν την έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης ενός συγκροτημένου επιμορφωτικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του ελληνικού σχολείου, δίνοντας ουσιαστικές απαντήσεις στα σύνθετα αναδυόμενα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί καθημερινά (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Μαυρογιώργος, 2011; Ξωχέλλης, 2006, 2011; Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005). Ζητήματα όπως η ενεργός συμμετοχή τους στην οργάνωση και διαμόρφωση των επιμορφωτικών διαδικασιών, ο προσανατολισμός σε ζητήματα διαπολιτισμικής, αντιρατσιστικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι, όποτε περιλαμβάνονται στα επιμορφωτικά πλάνα, αντιμετωπίζονται ευκαιριακά και χωρίς συνοχή (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005).

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2011) μολονότι η επιμόρφωση αποτέλεσε πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, οι υπάρχουσες μορφές που απαντώνται στην ελληνική πραγματικότητα δεν συνδέθηκαν ουσιαστικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έλλειψη σοβαρού σχεδιασμού και συντονισμού που προσέβλεπαν στην απόκτηση

τυπικών και συχνά ασύνδετων με την εκπαιδευτική πραγματικότητα γνώσεων και προσόντων δημιούργησε προβλήματα στην επικοινωνία ανάμεσα στο επιτελικό κράτος και την σχολική εμπειρία και άφησε τους εκπαιδευτικούς χωρίς ουσιαστική υποστήριξη από την πολιτεία. Ως εκ τούτου, παρά τις όποιες προσπάθειες, οι μεγάλης κλίμακας μαζικές επιμορφώσεις και οι σχετικές δράσεις που οργανώθηκαν δεν φαίνεται να ανταποκρίθηκαν στις υψηλές προσδοκίες τόσο των διοργανωτών όσο και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (Γραίκος, 2014; Δούκας, κ.α., 2008; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Ξωχέλλης, 2006, 2011; Παπαναούμ, 2004). Εν προκειμένω, ο Σαλτερής αναφέρει χαρακτηριστικά (2011:12):

«Τις δεκαετίες που προηγήθηκαν, δεν στάθηκε δυνατό να συγκροτηθεί ένα διακριτό, αναγνωρίσιμο, εύρωστο και με κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα επιμορφωτικό δίκτυο τυπικής επιμόρφωσης, ικανό να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει δυνατότητες επαγγελματικού αναστοχασμού. Αντίθετα, τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν όχι μόνο δεν «άφησαν» πίσω τους δομές επιμορφωτικού δικτύου, αλλά κατά την υλοποίησή τους συνέβαλαν στην αποδυνάμωση των θεσμικά επιφορτισμένων μ' αυτήν (ΠΕΚ και σχολικών συμβούλων)»

Συνολικά, προκύπτει από όλα τα παραπάνω ότι, ανεξάρτητα από το φορέα υλοποίησης και τη μορφή της επιμόρφωσης, η πολιτική που αξιοποιήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι υιοθέτησε πρότυπα άλλων χωρών και ευθυγραμμίστηκε με τεχνοκρατικές προσεγγίσεις που στόχευαν κυρίως στη μεταφορά νέων γνώσεων μέσω μιας μονόδρομης και οριζόντιας πορείας που ακολουθούσε τη διαδρομή από τις θεσμικές επιταγές και τους «ειδικούς» στους εκπαιδευτικούς ως αποδέκτες (Carr & Kemmis, 1997; Μαυρογιώργος, 2011). Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης, η νέα γνώση αντιστοιχεί σε νέα ή «πιο εξελιγμένη» θεωρία, η οποία θα πρέπει να αποκτηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επέλθει, όταν οι τελευταίοι την εφαρμόσουν στην τάξη, η επιθυμητή εκπαιδευτική αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός μοιάζει να θεωρείται αυτός που έχει συσσωρεύσει μεγάλο απόθεμα γνώσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες επικαιροποιεί ή/και ανανεώνει συστηματικά και αξιοποιεί εργαλειακά στην τάξη του (Elliot, 2012). Για το λόγο αυτό η επιμορφωτική συνθήκη που επιλέγεται είναι, στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, οριζόντια και μαζική, χρησιμοποιεί, δε, ως κατεξοχήν κατάλληλη τεχνική την εισήγηση, αφού είναι αποδεδειγμένα αυτή που είναι λιγότερο χρονοβόρα, οικονομικά συμφέρουσα και επιτελεί τη λειτουργία για την οποία προορίζεται, ήτοι, την κάθετη μετάδοση γνώσεων. Ως εκ τούτου, και παρά τις σχετικές διακηρύξεις, η κυρίαρχη

προσέγγιση της επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται ότι στην πράξη στηρίζεται στην άρρητη, εντούτοις σαφή, παραδοχή, ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και οι αποφάσεις που πρέπει να παρθούν για την «κάλυψή» τους πρέπει να καθορίζονται από τις πολιτικές επιλογές ή τους ακαδημαϊκούς ειδήμονες σε εξω-σχολικά πλαίσια λήψης αποφάσεων και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των ίδιων των επιμορφούμενων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Ματσαγγούρας, 2005; Μαυρογιώργος, 2011). Και όλα αυτά μολονότι επισημαίνεται ότι δείκτης ποιότητας μιας επιμορφωτικής διαδικασίας είναι η αλλαγή και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών ικανών να αξιοποιούν τη θεωρία και την εμπειρία τους προκειμένου να διαμορφώνουν κατάλληλα την εκπαιδευτική τους πράξη.

2.5. (Επανα)προσεγγίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

2.5.1. Η στροφή προς τις αναστοχαστικές προσεγγίσεις

*«Χωρίς αναστοχασμό στη διδακτική πράξη σημαίνει
ότι αφήνουμε πίσω μας εκείνο που συνεχώς
θα βρίσκουμε ως εμπόδιο μπροστά μας»⁴⁶*

Η βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ωστόσο, όπως αναδείχτηκε και παραπάνω, τα μοντέλα που στηρίζονται σε τεχνοκρατικές προσεγγίσεις αποδεικνύονται αναποτελεσματικά να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις σύνθετες προκλήσεις των τάξεών τους (Κατσαρού, 2016; Speck & Knipe, 2005). Από τη σχετική επισκόπηση προκύπτει ότι τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς εστιάζουν στην απόκτηση νέων γνώσεων ή στην γνωριμία με νέες μεθόδους και τεχνικές, τις περισσότερες φορές στο πλαίσιο της αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Fullan, 2007; Zeichner and Liston, 2014). Ο τρόπος προσέγγισης συνήθως απευθύνεται αδιαφοροποίητα στους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης ειδικότητας. Οι επιμορφωτικές αυτές πρακτικές, μολονότι δημοφιλείς, παραπέμπουν σε παραδοσιακές προσεγγίσεις για την επαγγελματική μάθηση που δεν συνάδουν με τις

⁴⁶ Gadamer: 1977:38.

αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων ούτε με τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών, αφού ακολουθούν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους οριζόντιους αποδέκτες ενός προσχεδιασμένου και ομοιόμορφου περιεχομένου που δημιουργείται από θεωρητικούς ή ακαδημαϊκούς, μακριά από το χώρο του σχολείου (Κατσαρού, 2016; Μαυρογιώργος, 2009; Elliot, 1989). Εν προκειμένω, ο «*σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων από έναν πύργο με τηλεκατεύθυνση*» (McNiff, 2002:26), που οργανώνονται δηλαδή κεντρικά και περιλαμβάνουν την παρουσίαση θεωριών, μεθόδων και τεχνικών μέσα από ολιγόωρα, μαζικά σεμινάρια, τύπου διάλεξης δεν είναι δυνατό να απαντά στις ανάγκες και στα αναδυόμενα ζητήματα της πολύπλοκης σχολικής καθημερινότητας στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Πολλώ, δε, μάλλον, να επηρεάσουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και την εκπαιδευτική τους πράξη (Αυγητίδου, 2014; Carr and Kemmis, 1997; Day, 2003; Elliot, 1989; EURICORN, 2007; Fullan, 2007; Μαυρογιώργος, 1986; Speck & Knipe, 2005; Zeichner & Liston, 2014). Επιπλέον, τέτοιου είδους προσεγγίσεις εμπεριέχουν μια άρρητη υποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών καθώς μοιάζει να υπονοούν ότι οι ίδιοι δεν είναι ικανοί να συμβάλλουν στην αναζήτηση απαντήσεων που θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τα εκπαιδευτικά ζητήματα που τους απασχολούν (Day & Gu, 2010; Zeichner and Liston, 2014). Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς και η εισαγωγή ιδεών και μεθόδων που δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα εντός του πεδίου μάλλον υπονομεύουν παρά προάγουν την επιθυμητή βελτίωση του σχολείου (Κατσαρού, 2016) και κατ' επέκταση το νόημα κάθε επιμορφωτικής προσπάθειας.

Τα τελευταία χρόνια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσανατολίζεται σε αναστοχαστικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιοποίησης της επαγγελματικής γνώσης και εμπειρίας στην προοπτική της προσαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου (Altrichter, 2005; Αυγητίδου, 2014; Carr & Kemmis, 1997; Day, 2003; Fullan, 2007; Κατσαρού, 2016; Schön, 1983, 1987). Οι Zeichner και Liston (2014) υποστηρίζουν ότι εάν επιδιώκουμε να έχουμε εκπαιδευτικούς προετοιμασμένους να αντιμετωπίσουν τις διάφορες προκλήσεις που ανακύπτουν στην σύνθετη και, συχνά απρόβλεπτη καθημερινή τους πρακτική, θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι να τους προσεγγίζουμε ως κριτικά στοχαζόμενους, δρώντες επαγγελματίες, με ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Schön (1983) η επαγγελματική μάθηση ισοδυναμεί με αναστοχαστική πρακτική, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να στοχάζονται κριτικά πάνω στις προηγούμενες αντιλήψεις, τις πρακτικές τους και το ρόλο τους. Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζονται ως ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική τους δράση αφού «η τελική επικύρωση της εξειδικευμένης γνώσης για την εκπαίδευση έγκειται στο να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν καλύτερες λύσεις στα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθώς αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές αξίες στην πράξη» (Elliot, 1989:86).

Τα προβλήματα, ωστόσο, δεν είναι ανεξάρτητα από τις ευρύτερες πολιτικές, ιστορικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες τοποθετείται το σχολείο, οι μαθητές και, συνακόλουθα, η δράση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι παράμετροι αυτές παρεμβαίνουν λιγότερο ή περισσότερο ορατά στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στο κυρίαρχο θεσμικό και θεωρητικό λόγο και, ως εκ τούτου, δεν θα πρέπει να παραλείπονται από τη διαδικασία μιας επιμορφωτικής προσέγγισης με κριτικό προσανατολισμό. Στην κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους πράξης, οι εκπαιδευτικοί ως αναστοχάζομενοι επαγγελματίες θα πρέπει, διερευνώντας τις πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις στα πλαίσιά τους, να προσπαθούν να ανακαλύπτουν και να κατανοούν τις λανθάνουσες αντιλήψεις που τις διέπουν επιδιώκοντας να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν τις δράσεις αλλά και τη θεωρία που τις υπαγορεύει (Carr & Kemmis, 1997; Τσάφος, 2014β).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών παραπέμπουν σε επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης αλλά και των επιμορφωτικών πρακτικών που προτείνονται. Αμφισβητώντας την πεποίθηση ότι η θεωρία που παράγεται από «ειδικούς» εκτός σχολείου μπορεί να βελτιώσει την διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών με γραμμικό και αδιαμφισβήτητο τρόπο, αναγνωρίζουν τη συμβολή των τελευταίων στην κριτική προσέγγιση, διερεύνηση και εξέλιξη της θεωρίας μέσω της καθημερινής σχολικής πρακτικής σε μια προσπάθεια αμφίδρομης σύνδεσης και ανατροφοδότησης (Day & Gu, 2010; Elliot, 1989; Zeichner, 1989; Schön, 1987). Ο Fullan (2007:292) ισχυρίζεται ότι κανένα πρόγραμμα που εστιάζει στην αύξηση των προσόντων ή των κινήτρων των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί αν προηγουμένως δεν θεμελιωθεί μια κουλτούρα μάθησης και αναστοχασμού εντός του εκάστοτε σχολικού πλαισίου. Παράλληλα, οι ανάγκες οι

επιδιώξεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αποτελούν δομικά στοιχεία κάθε επιμόρφωσης προκειμένου να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα σε ένα πλαίσιο που έμπρακτα εκτιμά τη συμβολή τους και επενδύει στο ρόλο τους (Altrichter, 2005; Day & Gu, 2010).

Επί της διαδικασίας, η έρευνα των τελευταίων ετών αποκαλύπτει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όταν οι ίδιοι εμπλέκονται σε διαδικασίες δοκιμής, πειραματισμού, διερεύνησης και αναστοχασμού μέσα από δράσεις που συνδέονται με την καθημερινότητα των τάξεών τους (Altrichter, 2005; Day & Gu, 2010; Fullan, 2007; McNiff, 2002; Παπαναούμ, 2005) λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό συγκείμενο (Zeichner & Liston, 2014). Προκύπτει ότι, αντίθετα με τις συνήθειες πρακτικές, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται μορφές εργασίας που ευνοούν τη συμμετοχή και τη συνεργασία τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας (Carr and Kemmis, 1997; Elliot, 1993; Ζωγράφου, 2002; Τσάφος, 2014β). Στην κατεύθυνση αυτή φαίνεται να λειτουργούν επιμορφωτικές δράσεις σε μικρότερες ομάδες που προάγουν την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή και δίνουν χρόνο στη διεργασία (Altrichter, 2001). Σχετικές έρευνες αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα βιωματικών - εργαστηριακών προσεγγίσεων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται κριτικά παρέχοντας την κατάλληλη κάθε φορά θεωρητική και μεθοδολογική ανατροφοδότηση πάνω σε προκλήσεις και προβληματισμούς που σχετίζονται με την καθημερινή τους πρακτική (πχ Ανδρούσου, 2005; Αυγητίδου, 2014). Άλλωστε, όπως αναφέρεται και παραπάνω, τα περισσότερα μοντέλα για την επαγγελματική μάθηση των ενηλίκων αναφέρονται στην κομβική σημασία της αξιοποίησης του αποθέματος των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους και την διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος, (2009:35), η εμπειρία *«αποκτά μετασημασιακό χαρακτήρα όταν αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης και αναστοχασμού διάρκειας»* και όχι μέσα από την εξοικείωση με αποσπασματικές και αποπλαισιωμένες πρακτικές. Η θεωρία δεν είναι ανεξάρτητη από την πράξη αλλά τροφοδοτεί και θεμελιώνεται από την εμπειρία. Στην προοπτική αυτή, η αξιοποίηση της έρευνας δράσης με τη συνδρομή εξωτερικών συνεργατών σε ρόλο διευκολυντών-συντονιστών μπορεί να συμβάλει ως επιμορφωτική επιλογή με συμμετοχικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό.

2.5.2. Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα δράση αξιοποιείται ολοένα και περισσότερο στην επιστημονική έρευνα για την εκπαίδευση ενώ θεωρείται ότι ταυτόχρονα αποτελεί μια στρατηγική που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ενδυνάμωσή τους, την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και την γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Στην Ελλάδα πληθαίνει συνεχώς ο αριθμός των ερευνών που αξιοποιούν την έρευνα δράση τόσο στο πλαίσιο μεταπτυχιακών, διδακτορικών εργασιών και στις έρευνες έμπειρων επιστημόνων όσο και από θεσμικούς φορείς στο πλαίσιο της ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων που αποσκοπούν στην εισαγωγή και αποτίμηση νέων προτάσεων. Αν και οι σχετικές δράσεις παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και ποικιλομορφία που σχετίζεται με τον τρόπο που κάθε φορά νοηματοδοτούν το περιεχόμενο της έρευνας δράσης και το επιστημολογικό παράδειγμα που υιοθετούν, είναι σαφές ότι η μέθοδος κερδίζει έδαφος στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και, παρά τις διαφορές και τις αντιπαραθέσεις, αναγνωρίζεται πλέον ως μια αξιόλογη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με σκοπό τη βελτίωσή της (Αυγητίδου, 2014; Τσάφος, 2018).

2.5.2.1. Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Με τον όρο «έρευνα δράση» (action research) αναφερόμαστε σε ένα τρόπο έρευνας που διενεργείται «από τους επαγγελματίες σχετικά με τις δικές τους πρακτικές» (Zeichner, 1993:200) με απώτερο σκοπό την βελτίωσή τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Όπως ακριβώς δηλώνει και ο όρος, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης επιχειρεί να συγκεράσει την έρευνα με τη δράση αξιοποιώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής αποτελεί την ίδια στιγμή και το υποκείμενο που ενεργεί ως επαγγελματίας στο πλαίσιο της υπό διερεύνησης συνθήκης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Κατά τον Elliot (1991) η εκπαιδευτική έρευνα δράση αποτελεί τη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας στα σχολεία. Εστιάζοντας στις αλληλεπιδράσεις, τις καταστάσεις και τα γεγονότα μέσα στην τάξη, υποστηρίζει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στα πλαίσιά τους (Elliot

(1993:176). Ισχυρίζεται, δε, ότι η έρευνα δράση επιλύει τον δυϊσμό μεταξύ θεωρίας και πράξης, αφού περιλαμβάνει παρά αποκλείει τη θεωρητική δραστηριότητα ως πτυχή της πρακτικής (Elliot, 2004:21). Η Κατσαρού (2016:18) θεωρεί ότι η έρευνα δράση αντιπροσωπεύει μια πρόκληση που συνίσταται στο συνδυασμό έρευνας και δράσης εντός του πεδίου, η οποία συμβάλει στην εξέλιξη όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και όλων όσων συμμετέχουν στην υπό διερεύνηση συνθήκη.

Ωστόσο, ο όρος έρευνα δράσης αποτελεί μια ομπρέλα κάτω από την οποία συγκεντρώνονται διαφορετικές ερμηνείες και προσεγγίσεις, καθώς πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί έχουν ασχοληθεί με αυτή (ενδεικτικά: Altrichter κ.α., 2001; Carr & Kemmis, 1997; Elliot, 1991; Κακανά, 2008; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Κατσαρού, 2016; McNiff, 2002; Schön. 1983, 1987; Stenhouse, 1975; Τσάφος, 2018; Zeichner & Liston, 2014). Είναι προφανές ότι οι διαφορετικοί ορισμοί που επιχειρούνται σχετίζονται και εδώ με την επιστημολογική αφετηρία που κάθε φορά εκκινούν και τα χαρακτηριστικά εκείνα που επιθυμούν να φωτίσουν (Κατσαρού, 2016; Τσάφος, 2018). Παρά τις διαφοροποιήσεις, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμφωνούν στα κυριότερα χαρακτηριστικά της. Ανάμεσα σε αυτά που αναφέρονται πρώτα είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και αντίστοιχα, της έρευνας με τη δράση, ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της, ο κεντρικός ρόλος του αναστοχασμού, η έμφαση στην εμπειρία, η σπειροειδής ανάπτυξή της, η συστηματικότητα και η ευελιξία της και η ποιοτική προσέγγιση της γνώσης. Ταυτόχρονα τονίζεται και η συμβολή της στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, όπως επισημαίνουν οι Altrichter κ.α. (2001), η εκπαιδευτική έρευνα δράση διενεργείται από εκπαιδευτικούς μέσα στο πλαίσιο της τάξης που διδάσκουν, με σκοπό να απαντήσουν σε ζητήματα που τους απασχολούν. Και μολονότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την πλήρη ευθύνη και των δύο ρόλων - του εκπαιδευτικού και του ερευνητή - η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην ερευνοδρασιακή διαδικασία - μαθητές, γονείς, συναδέλφους, συμβούλους αποτελεί κομβική παράμετρο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ταυτόχρονα, η συγκρότηση κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης εκπαιδευτικών ερευνητών που συνεργάζονται στην προοπτική της συλλογικής κατανόησης, της βελτίωσης και της αλλαγής φαίνεται να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συχνά, δε, είναι σημαντικό να υποστηρίζεται και από εξωτερικούς ερευνητές, εντούτοις, σε ρόλο διευκολυντών-

συντονιστών στη βάση συμμετρικών σχέσεων αλληλεπίδρασης και όχι ως ιεραρχικά υπεύθυνων «ειδικών».

Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας η εκπαιδευτική έρευνα δράση, επιχειρεί να γεφυρώσει και όχι να πολώσει τη σχέση θεωρίας - πράξης (Elliot, 2004), προωθώντας την δοκιμή νέων προτάσεων και ιδεών με σκοπό την βελτίωσή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McNiff, 2002). Η εστίαση στην πρακτική δεν συνεπάγεται την εγκατάλειψη της θεωρητικής γνώσης αλλά ούτε, αντιστρόφως, την αποδοχή της θεωρίας ως αδιαμφισβήτητης αλήθειας προς εφαρμογή. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ως ενεργοί δρώντες και, παράλληλα, ως ερευνητές αξιοποιούν τη θεωρία για να εμπλουτίσουν τις κατανοήσεις τους από την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης και επαναδιατυπώνουν τη θεωρία στη βάση των νέων τους συνειδητοποιήσεων σε μια διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού και αμφίπλευρης ανατροφοδότησης (Altrichter, κ.α., 2001; Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι η πορεία της έρευνας δράσης δεν είναι δυνατό να είναι γραμμική ούτε μπορεί να ακολουθήσει μια προσχεδιασμένη διαδρομή. Αντίθετα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που εξελίσσεται σπειροειδώς, περνώντας από διαδοχικές κυκλικές φάσεις που εκκινούν από ανοιχτά ερωτήματα ή υποθέσεις δράσης και οδηγούν σε σχεδιασμούς, δοκιμές, παρατηρήσεις και, εν τέλει, αναστοχασμό πάνω στην πράξη. Τα συμπεράσματα και τα νέα ερωτήματα ή οι υποθέσεις δράσης που θα προκύψουν από τον ατομικό και το συλλογικό αναστοχασμό και τη σύνδεση με τη θεωρία θα επανακαθορίσουν της πορείας της έρευνας δράσης μέσα από την εξέλιξη των κατανοήσεων και την ανάπτυξη νέων θεωριών που στηρίζονται στην πράξη. Αυτές θα αποτελέσουν τη βάση για τον επόμενο σχεδιασμό, την αξιοποίησή του στην πράξη και σε εκ νέου παρατήρηση και αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα κ.ο.κ.. Ως εκ τούτου, κάθε ερευνοδρασιακός κύκλος ή αλλιώς φάση ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό, ο οποίος οδηγεί στον επόμενο με την ίδια ακολουθία σταδίων που, ωστόσο, καταλήγει σε πιο επεξεργασμένα συμπεράσματα αλλά και νέα ερωτήματα. Η διαδικασία της έρευνας δράσης, συνεπώς, οργανώνεται γύρω από τη στοχαστική διαδικασία και τον κριτικό διάλογο. Και, μολονότι δεν έχει ένα συγκεκριμένο τέλος, διέπεται από συστηματικότητα και ευελιξία, ούσα προσανατολισμένη στην αλλαγή και τη βελτίωση μέσα από αλληπάλλληλες αναλυτικοσυνθετικές διαδικασίες (Τσάφος & Κατσαρού, 2003). Στην προοπτική αυτή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρατηρούν, να καταγράφουν, να συλλέγουν δεδομένα και τεκμήρια από διαφορετικές πηγές,

συχνά και με τη βοήθεια συνεργατών. Άλλωστε η έρευνα δράσης δεν επιδιώκει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της σε ευρεία κλίμακα. Τα συμπεράσματα που συνάγονται επικοινωνούνται στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα ως υποθέσεις δράσης που εμπλουτίζουν τη συλλογική γνώση και οδηγούν σε νέους ανοιχτούς ερευνοδρασιακούς σχεδιασμούς.

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι στο πλαίσιο της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κεντρικό και πολυδιάστατο ρόλο. Συμμετέχοντας ως ερευνητές και ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες διευρύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις κατανοήσεις τους, αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους και βελτιώνουν τις πρακτικές τους, ενδυναμώνονται και εξελίσσονται. Αναλαμβάνοντας την ευθύνη του εκπαιδευτικού, του ερευνητή αλλά ταυτόχρονα και του κριτικού συνεργάτη μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινότητες πρακτικής και μάθησης, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και διευρυμένες επαγγελματικές δεξιότητες που υπερβαίνουν τη συνθήκη της τάξης μέσα στην οποία δραστηριοποιούνται. Άλλωστε μέσα από την προτεινόμενη δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων τους, η δουλειά τους υπόκειται σε κριτική που ανατροφοδοτεί το στοχασμό και τη δράση τους και θέτει τις βάσεις για νέες ερευνοδρασιακές αναζητήσεις.

2.5.2.2. *Μορφές της έρευνας δράσης*

Με την έρευνα δράσης έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές, όπως προαναφέρθηκε, ακολουθώντας διαφορετικούς δρόμους και δημιουργώντας ένα «μωσαϊκό προσεγγίσεων» (Κατσαρού, 2016:21) που αντανακλάται στους σκοπούς και τις επιδιώξεις, στο περιεχόμενο, στους τρόπους που διενεργείται και στις μεθόδους που αξιοποιούνται. Κυρίως όμως οι διαφορετικές προσεγγίσεις αντικατοπτρίζουν διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες (Carr & Kemmis, 1997; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Τσάφος, 2018). Μάλιστα, ανάλογα με το χαρακτηριστικό στο οποίο δίνεται κάθε φορά έμφαση, μπορεί να επιλέγεται και διαφορετικός όρος ή διαφορετικός επιθετικός προσδιορισμός της. Έτσι στη βιβλιογραφία συναντάμε τους χαρακτηρισμούς «συνεργατική», «συμμετοχική», «αυτοδιερευνητική», «εκπαιδευτική» κλπ.

Η πιο συνήθης διάκριση ανάμεσα στις διαφορετικές αφετηρίες της έρευνας δράσης στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη «θεωρία των ενδιαφερόντων που συνιστούν

τη γνώση» του Habermas, όπως αυτή συσχετίστηκε με την έρευνα δράση από τους Carr & Kemmis (1997). Κατά τον Habermas η προσέγγιση της γνώσης κατευθύνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ανθρώπων. Ο ίδιος αναγνωρίζει τρία είδη ενδιαφερόντων τα οποία διακρίνει σε «τεχνικά», «πρακτικά» και «χειραφετικά». Κάθε ενδιαφέρον οδηγεί στην προσέγγιση του αντίστοιχου είδους γνώσης και συνδέεται και σε αυτή την περίπτωση με ένα από τα βασικά επιστημολογικά παραδείγματα. Οι Carr και Kemmis υποστηρίζουν ότι η επιλογή ενός συγκεκριμένου γνωστικού ενδιαφέροντος συνδέεται με τους ερευνητικούς σκοπούς και υποδεικνύει και το επίπεδο διερεύνησης που εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα δράσης (Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ειδικότερα, η *τεχνοκρατική - εμπειρική* έρευνα δράση ενδιαφέρεται για την εργαλειακή γνώση και αναζητά βελτιώσεις τεχνικής φύσεως με σκοπό την εξεύρεση ορθολογικών λύσεων στα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τις περισσότερες φορές επιδιώκει την επαλήθευση ή απόρριψη συγκεκριμένων πρακτικών μέσα από την δοκιμή τους στην πράξη. Η διαδικασία που ακολουθεί είναι κανονιστική, αξιοποιεί ένα δεδομένο θεωρητικό πλαίσιο και επιδιώκει να απαντήσει σε προκαθορισμένα ερωτήματα που δεν προκύπτουν από τους εκπαιδευτικούς αλλά υπαγορεύονται από τον εξωτερικό ερευνητή. Τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέγονται αξιολογούνται επίσης από τον τελευταίο στην προοπτική της εξαγωγής γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να ακολουθήσουν τον ερευνητικό σχεδιασμό και να εφαρμόσουν τις διαδικασίες του, ως εκ τούτου είναι προδιαγεγραμμένος και άρα διεκπεραιωτικός (Elliot, 1991). Κατά τον Kemmis (1993:3), αυτός ο τύπος έρευνας δράσης «είναι συχνά σαν ερασιτεχνική έρευνα που διεξάγεται υπό το βλέμμα πανεπιστημιακών ερευνητών». Υπό αυτή την έννοια, και παρά τα πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή, ο ίδιος ο σχεδιασμός αίρει παρά επιβεβαιώνει την συνεισφορά των εκπαιδευτικών ως ερευνητών αφού δεν έχουν ουσιαστικά περιθώρια να παρέμβουν στη διαδικασία ή να αναζητήσουν απαντήσεις σε σημαντικά ζητήματα για αυτούς που αναδύονται στην πορεία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Τσάφος, 2018).

Η *πρακτική* έρευνα δράση αξιοποιεί την ερμηνευτική προσέγγιση και επιδιώκει την βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσω της συγκρότησης πρακτικής γνώσης από τους εκπαιδευτικούς του πεδίου σε μια αμφίδρομη σχέση με τη θεωρία. Η πρακτική γνώση προσεγγίζεται μέσα από στοχαστικές και διαλογικές διαδικασίες οι οποίες κατατείνουν στην αποκάλυψη της θεωρίας πίσω από την πράξη (Κατσαρού

& Τσάφος, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στρέφοντας την ματιά τους στη δράση και στο πλαίσιο τους θα πρέπει μέσω του στοχασμού να προσπαθήσουν να κατανοήσουν την προσωπική τους θεωρία και, συνακόλουθα, τις αρχές και τις αντιλήψεις που καθοδηγούν τις πρακτικές τους σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Ο ρόλος τους εδώ είναι κεντρικός καθώς η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από τις συνειδητοποιήσεις και τις αναθεωρήσεις που αυτές προκαλούν στην εκπαιδευτική τους πράξη. Ο εξωτερικός ερευνητής αναλαμβάνει ρόλο συντονιστικό και διευκολυντικό. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή τους σε στοχαστικές και διαλογικές διαδικασίες, ενώ ταυτόχρονα παρέχει επιπλέον ανατροφοδότηση και πρόσβαση σε θεωρητικό υλικό που πιθανώς να είναι εμπλουτιστικό. Σε κάθε περίπτωση οι προτάσεις των ερευνητών γίνονται αντιληπτές ως πιθανές επιλογές προς διερεύνηση και όχι ως επιβεβλημένες οδηγίες. Είναι προφανές ότι στην περίπτωση αυτή η έρευνα δράση δεν μπορεί να προβεί σε γενικεύσεις αφού είναι άμεσα συνδεδεμένη και εξαρτώμενη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την αμφισβήτηση των παγιωμένων αντιλήψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση και την άκριτη εφαρμογή έτοιμων «συνταγών», μέσω της αξιοποίησης του στοχασμού και του εμπειρικού ελέγχου.

Η *κριτική ή χειραφετική* έρευνα δράση προσανατολίζεται στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσω της κοινωνικής αλλαγής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ενσωματώνοντας την κριτική σκέψη, δεν αντιμετωπίζει τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης ως αντικειμενικά φαινόμενα, ορθολογιστικά προσδιοριζόμενα και μετρήσιμα ούτε ως εκφράσεις των προθέσεων, των αντιλήψεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Carr & Kemmis, 1997). Η κριτική έρευνα δράσης, μολονότι αναγνωρίζει τη σημασία των προσωπικών αντιλήψεων, δεν θεωρεί ότι αυτές παρέχουν μια ολοκληρωμένη βάση για την ερμηνεία των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να απαντούν σε βάθος χρόνου στα εκπαιδευτικά ζητήματα που αναδύονται στα πλαίσιά τους. Η ιστορική, κοινωνικοπολιτισμική και πολιτική διάσταση που διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις και τις ερμηνείες των καταστάσεων δεν μπορούν να παραβλέπονται αφού παρεμβαίνουν στον τρόπο που τις κατανοούν και, εν τέλει, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά αποφασίζουν να τις διαχειριστούν (Carr & Kemmis, 1997; Κατσαρού, 2018). Η χειραφετική έρευνα δράση επιδιώκει να λειτουργήσει ως μια μετασχηματιστική διαδικασία για τα άτομα που την διενεργούν προκειμένου με τη

σειρά τους να αλλάξουν τις δυσλειτουργικές πρακτικές και, εν τέλει, την εκπαιδευτική θεωρία και τις εκπαιδευτικές δομές που τις υποστηρίζουν και τις αναπαράγουν (Carr & Kemmis, 1997:244; Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η διάκριση ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές της έρευνας δράσης οδήγησε συχνά σε αντιπαραθέσεις αλλά και σε διάλογο που αποσαφήνισε πτυχές της κάθε προσέγγισης και οδήγησε σε εκατέρωθεν αναπλαισιώσεις. Παρά τις διαφορές, συχνά επιχειρήθηκε μια υπέρβαση των διχαστικών θεωρήσεων με σκοπό την άρση των πολωτικών τάσεων και την έμφαση στην αναζήτηση απαντήσεων στην κριτική και την ανάδειξη νέων προοπτικών. Το ενδιαφέρον που, σύμφωνα με τον Habermas, προσδιορίζει τη σκοποθεσία κάθε έρευνας δράσης είναι αυτό που σε ένα μεγάλο βαθμό υπαγορεύει τη μορφή που θα εκλάβει και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Εντούτοις, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, στην πράξη τα όρια ανάμεσα τους δεν είναι πάντα τόσο σαφή. Το φαινόμενο της πολυπαραδειγματικής προσέγγισης της έρευνας δράσης εμφανίζεται ολοένα και περισσότερο συχνά υποστηρίζοντας συνθέσεις που αξιοποιούν διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές και, μολονότι δημιουργούν αισιόδοξες προοπτικές, εμπεριέχουν κινδύνους και θέτουν σημαντικά επιστημολογικά ερωτήματα (Κατσαρού, 2018; Τσάφος, 2018). Η στροφή από τα νεωτερικά προς τα μετανεωτερικά μοντέλα⁴⁷ σκέψης θέτει στο επίκεντρο τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και την ανάγκη εστίασης στις ποικίλες υποκειμενικές θεωρήσεις και την αμφισβήτηση της αντικειμενικής αλήθειας (Katsarou, 2014). Η μετανεωτερικότητα δίνει έμφαση στις «μικρο-αφηγήσεις» των υποκειμένων στην εκάστοτε υπό μελέτη συνθήκη σε αντιδιαστολή με τις οικουμενικές «μεγάλες αφηγήσεις» που αποδεικνύονται υπερβολικά ευρείες για να προωθήσουν τους στόχους σε κοινωνικά περιβάλλοντα με περιορισμένη χωροχρονική εμβέλεια όπως πχ οι σχολικές τάξεις. Καθώς ο απώτερός της στόχος είναι η εμβάθυνση στο υπό μελέτη ζήτημα και η προσέγγισή του από διαφορετικές οπτικές, η πολυπαραδειγματική προσέγγιση είναι δυνατό να λειτουργεί εμπλουτιστικά στην προσπάθεια μιας πιο ολοκληρωμένης κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης. Από την άλλη, ωστόσο, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και καταστρατήγηση της θεωρητικής και μεθολογικής συνέπειας που χαρακτηρίζει την έρευνα δράσης, με αντίκτυπο στην αξιοπιστία και την εγκυρότητά της και ανοιχτό το ενδεχόμενο της εργαλειοποίησής της σε βάρος του κριτικού της χαρακτήρα (Κατσαρού, 2018).

⁴⁷ Για περισσότερα για τη νεωτερική και τα μετανεωτερική προσέγγιση στην έρευνα δράσης βλ. ενδεικτικά στο Κατσαρού, 2018; Τσάφος, 2014β; Katsarou, 2014.

2.5.2.3. Η έρευνα δράσης ως επιμορφωτική επιλογή: Προσεγγίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως αναστοχαζόμενους επαγγελματίες

Πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης προτείνουν την έρευνα δράσης ως μια μορφή επιμόρφωσης με θετικά αποτελέσματα στον αντίποδα των μαζικών αποπλαισιωμένων σεμιναρίων (ενδεικτικά: Altrichter κ.α., 2001; Αυγητίδου, 2014; Carr and Kemmis, 1997; Cochran-Smith & Lytle, 2002; Day, 2003; Day & Gu, 2010; Elliot, 1989, 1991; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; McNiff, 2002; Schön, 1987; Zeichner & Liston, 2014). Η εκπαιδευτική έρευνα δράση ως επιμορφωτική επιλογή φαίνεται να συγκεντρώνει τα κύρια χαρακτηριστικά των σύγχρονων προσεγγίσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αυτά περιγράφηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Αποτελεί ταυτόχρονα μία διαδικασία επιστημονικής έρευνας⁴⁸ και μια προσέγγιση για την επαγγελματική μάθηση που ακολουθεί εναλλακτικά μονοπάτια επαγγελματικής ενδυνάμωσης (Carr and Kemmis, 1997; Day, 2003; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Τσάφος, 2014β). Θεωρείται μάλιστα μια πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και της εισαγωγικής και της συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους (Altrichter κ.α., 2001; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνα δράσης μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε τρεις τουλάχιστον τομείς: α) στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία, β) στη συνολική βελτίωση του σχολείου μέσα από τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του στη βάση κοινών στόχων και γ) στην συγκρότηση κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης, με σκοπό την εξεύρεση λύσεων σε κοινά προβλήματα και την παραγωγή νέας γνώσης.

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που αξιοποιεί την έρευνα δράσης είναι δυνατό να οργανωθεί τόσο σε επίπεδο τάξης ή σχολικής μονάδας όσο και σε ομάδες διαφορετικών σχολείων, μεταξύ των εκπαιδευτικών ή σε συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες, όπως μεμονωμένους ερευνητές, συμβούλους, κέντρα επιμόρφωσης και ακαδημαϊκούς φορείς, εντός ή εκτός σχολείου. Στην πρώτη εκδοχή οι εκπαιδευτικοί εκκινούν θέτοντας ερωτήματα και αναζητώντας απαντήσεις σε ζητήματα που τους προβληματίζουν και τους απασχολούν ή δοκιμάζοντας μια νέα ιδέα ή εκπαιδευτική

⁴⁸ Περισσότερα για τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

πρόταση. Στην περίπτωση μεμονωμένων τάξεων ή σχολείων ή έρευνα δράση είναι περισσότερο εστιασμένη στα συγκεκριμένα προβλήματα του πεδίου και οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθούν να τα προσεγγίσουν μέσα από τη συνεργασία σε μικρές ομάδες και τον κριτικό στοχασμό πάνω στη δράση τους με τη συμβολή της θεωρίας και την ανατροφοδότηση των συναδέρφων και του διευκολυντή. Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί από διαφορετικά πλαίσια που μοιράζονται τη διάθεση και το ενδιαφέρον να δοκιμάσουν νέες ιδέες ή προτάσεις σε ζητήματα που απασχολούν τόσο τους ίδιους όσο και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα είναι δυνατόν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις που αξιοποιούν τη συνεργατική έρευνα δράση ως βασική επιμορφωτική συνθήκη (Τσάφος, 2014β). Σε αυτή την περίπτωση η επιμορφωτική διαδικασία συντονίζεται από έναν ή περισσότερους επιμορφωτές οι οποίοι εκτός από το ρόλο του διευκολυντή-συντονιστή συνήθως συμμετέχουν και ως (συν)ερευνητές, ενίοτε, δε, με τη συνδρομή και κριτικών φίλων. Η διάχυση των αποτελεσμάτων της κοινής δράσης διευρύνει τα όρια της ανατροφοδότησης θέτοντας τα συμπεράσματα στην κρίση της ευρύτερης επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας και δημιουργώντας νέες αναστοχαστικές δυνατότητες και ερωτήματα.

Σε κάθε περίπτωση, μια επιμορφωτική συνθήκη που αξιοποιεί την εκπαιδευτική έρευνα δράσης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προτάσεις και τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Υιοθετώντας την (αυτό)παρατήρηση και τον κριτικού στοχασμό επιδιώκει την κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης και στη συνέχεια την αναπλαισίωση της. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές μπορούν να αξιοποιούν κριτικά τη θεωρία διερευνώντας τις προοπτικές που παρέχει για την εκπαιδευτική τους πράξη (Altrichter κ.α., 2001; Elliot, 1991; McNiff, 2002; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Συνεπώς στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παθητικοί αποδέκτες γενικών και συχνά ασύνδετων μεταξύ τους θεωριών που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη. Αντίθετα, μέσα από τη διδασκαλία θέτουν τη θεωρία υπό διαρκή διερεύνηση, ανακαλύπτοντας νέες πτυχές και αναδιατυπώνοντας την συνεχώς, υπό το πρίσμα των νέων συνειδητοποιήσεων στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής ομάδας. Ως εκ τούτου, συμμετέχουν στην διαδικασία όντας ταυτόχρονα παραγωγοί και αποδέκτες της μάθησης, αφού παράλληλα με την προσπάθεια σύζευξης της θεωρίας με την πράξη, επιχειρούν να συμβάλουν, κατά περιπτώσεις, και στην παραγωγή νέας θεωρίας ως (συν)ερευνητές σε ένα δεδομένο συγκείμενο (Κατσαρού, 2016).

Με αυτή την έννοια, ίσως η σημαντικότερη συνεισφορά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, νεότερων και πιο έμπειρων, είναι ότι θέτει τους ίδιους στο επίκεντρο ως αναστοχαζόμενους επαγγελματίες, ικανούς να αξιοποιούν τη θεωρία στην πράξη και να παράγουν νέα θεωρία για τη βελτίωσή της. Απορρίπτει δηλαδή *«έναν διεκπεραιωτικό ρόλο, αυτόν του εντολοδόχου, που οφείλει απλώς να εφαρμόζει την θεωρία που διαμορφώνει η επιστημονική ή διοικητική ιεραρχία»* (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:160). Υπό το πρίσμα της παραπάνω προσέγγισης, κάθε νέα μέθοδος, τεχνική ή έννοια συνιστά μια υπόθεση εργασίας ή μια υπόθεση δράσης, η αξία της οποίας είναι σημαντικό να αποτιμάται πρωτίστως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να θεμελιώνεται πάνω στην εμπειρία τους (Stenhouse, 1975). Με τον τρόπο αυτό, η συμμετοχή στην ερευνοδρασιακή συνθήκη αποτελεί ταυτόχρονα μια διαδικασία ανακάλυψης, εξέλιξης και αλλαγής για όλους τους εμπλεκόμενους και κυρίως για τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αλλά και η εξέλιξη αυτής της διερεύνησης δεν θα πρέπει να περιορίζονται από τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των εξωτερικών ερευνητών που συμμετέχουν σε αυτή, χωρίς αυτό να αναιρεί τον εμπλουτιστικό και ανατροφοδοτικό ρόλο των τελευταίων (Κατσαρού, 2016). Η έρευνα δράση αποτελεί μια μορφή έρευνας που ακολουθεί δημοκρατικές διαδικασίες και ενδιαφέρεται οι φωνές όλων των συμμετεχόντων να είναι ηχηρές. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί ερευνητές να δεσμεύονται στις αρχές της και να ακολουθούν μια σειρά από διαδικασίες που, μολονότι ανοικτές και ευέλικτες, διέπονται από συνέπεια και συστηματικότητα (Altrichter κ.α., 2001; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Εν προκειμένω, θα πρέπει να παρατηρούν κριτικά τα πλαίσιά τους και να υιοθετούν πρακτικές αναστοχασμού με αντικείμενο τόσο την εκπαιδευτική πράξη όσο και τον επαγγελματικό εαυτό και συνακόλουθα τις προσωπικές αντιλήψεις και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη και το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, στο πλαίσιο ενός ερευνοδρασιακού επιμορφωτικού προγράμματος, η εμπλοκή σε βιωματικά εργαστήρια και αναστοχαστικές συνεδρίες με το συντονισμό ενός διευκολυντή ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους και ακόμη να στοχαστούν πάνω στο ενδεχόμενο αναθεώρησης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών (Αυγητίδου, 2014; Day & Gu, 2010; Elliot, 1989). Ως εκ τούτου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην εισαγωγή

καινοτόμων προτάσεων και αλλαγών αναλαμβάνοντας το ρόλο ενεργών στοχαστικών επαγγελματιών που χρησιμοποιούν την έρευνα δράσης απορρίπτοντας τις έτοιμες εκπαιδευτικές «συνταγές» καθώς «μπορούν και να θέτουν και να λύνουν προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική τους πρακτική» (Zeichner & Liston, 2014:5) μέσω της πλήρους και ρητής κατανόησης μιας εκπαιδευτικής κατάστασης όπως αυτή εξελίσσεται στην πράξη (Elliot, 1991).

2.5.2.4. Ο πολλαπλός ρόλος του ερευνητή

Η έρευνα δράση ως κατεξοχήν συνεργατική διαδικασία, συχνά διενεργείται με τη συμμετοχή ενός εξωτερικού ερευνητή σε ρόλο διευκολυντή (Day, 2003; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αρκετές φορές ο διευκολυντής μπορεί να έχει πολλούς παράλληλους ρόλους, όπως αυτόν του συντονιστή, του επιμορφωτή, του κριτικού συνεργάτη και του ερευνητή. Ο διευκολυντής δηλαδή, όντας συχνά και ερευνητής εκκινεί από το επιστημονικό ενδιαφέρον του να μελετήσει ένα ζήτημα, μια κατάσταση ή να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήματα του επιστημονικού του πεδίου. Στο βαθμό που τα ενδιαφέροντα αυτά συναντούν τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών-ερευνητών, η προοπτική της συνεργασίας σε μια από κοινού έρευνα δράσης είναι θεμιτή ενώ μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για όλους τους συμμετέχοντες (Day, 2003; Κατσαρού, 2016)

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η συνεργασία των εκπαιδευτικών-ερευνητών με τον διευκολυντή μπορεί να εμπλουτίσει το συλλογικό αναστοχασμό, παρέχοντας εναλλακτικές οπτικές και διαδρομές. Επιπλέον μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά, συμβάλλοντας στην επαγγελματική ενδυνάμωσή των συμμετεχόντων και στη δημιουργία συνθηκών «συνδιαμορφωτικής προσέγγισης» της γνώσης (Elden & Lewin, 1991; Κατσαρού, 2016; Stenhouse, 1975). Ο διευκολυντής υποστηρίζει μεθοδολογικά και θεωρητικά τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση της συλλογής των δεδομένων και της τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων τους μέσα από τη συστηματική σύνδεσή τους με την ακαδημαϊκή γνώση και τις βιβλιογραφικές πηγές. Παράλληλα συνδράμει και στο συντονισμό της ερευνοδρασιακής διαδικασίας αλλά και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ερευνοδρασιακής ομάδας προάγοντας την συστηματικότητα και την ισορροπία (Car & Kemmis, 1997; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Kember et al, 1997).

Εντούτοις, η σχέση ανάμεσα στον διευκολυντή-συντονιστή με τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές της ερευνοδρασιακής ομάδας, αρκετές φορές δεν αποτελεί μια εύκολη ή αυτονόητη υπόθεση (Κατσαρού, 2016; Kember et al, 1997). Ένα από τα πιο βασικά θέματα που καλείται να διαχειριστεί είναι η εξασφάλιση συμμετρικών και ισότιμων σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία. Στην προοπτική αυτή θα πρέπει ο ίδιος να απεμπολήσει την αυθεντία του ειδικού και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν το στερεότυπο της κάθετης ιεραρχίας του ερευνητή με απώτερο σκοπό την από κοινού αναπλαισίωση της θεωρητικής γνώσης προκειμένου να καταστεί χρήσιμη και αξιοποιήσιμη για την εκπαιδευτική πράξη (Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Stenhouse, 1975). Υπό αυτή την έννοια, όλοι οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα δράσης συμμετέχουν σε μια από κοινού προσπάθεια αναζήτησης, κατανόησης, πειραματισμού, σύγκρουσης και επαναπροσδιορισμού της προσωπικής τους θεωρίας και, συνακόλουθα, των εκπαιδευτικών τους πρακτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Όπως είναι αντιληπτό προκατασκευασμένες αντιλήψεις για την περίσταση και την ομάδα δεν συνάδουν με το πλαίσιο αυτό. Ως εκ τούτου, ο διευκολυντής επιχειρεί να δημιουργήσει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις ώστε η ομάδα να αναγνωρίσει τις ατομικές και συλλογικές αντιλήψεις που υποβόσκουν πίσω από τις πρακτικές που υιοθετούνται, με σκοπό τον αναστοχασμό και την αναπλαισίωσή τους (Car & Kemmis, 1997; Κατσαρού, 2016; Stenhouse, 1975).

Όπως φαίνεται από όλα τα παραπάνω, ο ρόλος του ερευνητή - διευκολυντή είναι σύνθετος και πολυδιάστατος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας και το συντονισμό της ομάδας των εκπαιδευτικών ερευνητών που συμμετέχουν σε αυτή. Την ίδια στιγμή, καλείται να λειτουργήσει ως συντονιστής, εμπνευστής, επιμορφωτής, σύμβουλος στην προοπτική της δημιουργίας και της συνεχούς ενδυνάμωσης μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης με ταυτόχρονο ερευνητικό προσανατολισμό (Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Παράλληλα, ωστόσο, η φωνή του θα πρέπει να μην υπερκαλύπτει τις φωνές των συμμετεχόντων, οι οποίες είναι σημαντικό να είναι γνήσιες και ηχηρές και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Hargreaves, 1996; Κατσαρού, 2016). Ιδιαίτερα, δε, στο πλαίσιο της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι σημαντικό να μην αλλοιωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών εξαιτίας της συλλογικής αποτύπωσής τους και, ταυτόχρονα, η παρουσίαση τους να μην κατευθύνεται με τέτοιο τρόπο ώστε ουσιαστικά να

αναδεικνύει τα συμπεράσματα που επιθυμεί ο ερευνητής (Altrichter κ.α., 2001; Day, 2003). Στην προσπάθεια αυτή, η συμβολή κριτικών φίλων ως αρωγών είναι κομβική (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Kember et al, 1997).

2.5.2.5. Ο ρόλος των κριτικών φίλων

Ο όρος κριτικός φίλος (critical friend) είναι συνυφασμένος με την έρευνα δράσης (Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Μπαγάκης, 2005), αποδίδεται, δε, στον Stenhouse (1975). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο κριτικός φίλος είναι ένας συνεργάτης με γνώση και εμπειρία του πεδίου που μελετάται (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003), τον οποίο ο ερευνητής προσκαλεί προκειμένου να συνδράμει στη διαδικασία, συνεισφέροντας με την κριτική του «ματιά» (Stenhouse, 1975). Ο κριτικός φίλος, ωστόσο, δεν φέρει την ευθύνη ούτε υπαγορεύει την πορεία της έρευνας δράσης, καθώς λειτουργεί υποστηρικτικά και εμπλουτιστικά. Πρόκειται για ένα άτομο το οποίο ο ερευνητής εμπιστεύεται και θεωρεί ότι είναι σε θέση να διαδραματίσει τον απαιτητικό αυτό ρόλο, αφού καλείται, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να ισορροπήσει ανάμεσα σε δύο αντίθετες έννοιες - της κριτικής και της φιλίας - και, δη, με τρόπο ώστε να μπορεί τις συγκεράσει προς όφελος της ερευνοδρασιακής διαδικασίας (Κατσαρού, 2016; Kosmidou, Avlami, Kostoudi, & Sfyroera, υπό δημοσίευση; Κοσμίδου, Αβλάμη, Κωστούδη & Σφυρόερα, 2021; Swaffield, 2002). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του κριτικού φίλου δεν είναι να συμφωνεί και να επιβεβαιώνει τις σκέψεις και τα συμπεράσματα του ερευνητή, αλλά να τις συμπληρώνει και, ενίοτε, να τις αμφισβητεί, εντοπίζοντας αδυναμίες και προβληματισμούς και προτείνοντας εναλλακτικές διαδρομές στα υπό διερεύνηση ζητήματα (Κατσαρού, 2016, McNiff, 2002). Οι Achinstein και Meyer (1997) περιγράφουν χαρακτηριστικά τη σχέση των δύο εννοιών ως έναν «ασταθή γάμο», αφού οι κριτικοί φίλοι επιφορτίζονται με το δύσκολο εγχείρημα να αναδεικνύουν δύσκολα θέματα και αδυναμίες, θέτοντας «προκλητικά ερωτήματα με φιλικό και υποστηρικτικό τρόπο» (Κατσαρού, 2016: 275).

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, ο κριτικός φίλος συμμετέχει κυρίως κατά τις φάσεις του αναστοχασμού, συνεισφέροντας με τη δική του οπτική στη διεύρυνση των κατανοήσεων και την ανατροφοδότηση της δράσης του ερευνητή (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Κατά την Κατσαρού (2016) μάλιστα είναι προτιμότερο

να μην έχει προηγούμενη εμπλοκή με την ερευνοδρασιακή συνθήκη, ώστε να μην έχει προϋπάρχουσες αντιλήψεις για αυτή. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό του κριτικού διαλόγου και την επαλήθευση της γνησιότητας της έρευνας δράσης, αυξάνοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της (Achinstein & Meyer, 1997; McNiff, 2002).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο ρόλος του κριτικού φίλου στην έρευνα δράσης κρίνεται σημαντικός. Εντούτοις, στις περισσότερες σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές ο κριτικός φίλος συνδέεται κυρίως με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ απαντώνται ελάχιστες που αφορούν στην εμπλοκή κριτικών φίλων στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης της ίδιας της ερευνητικής διαδικασίας (Κατσαρού, 2016; Μπαγάκης, 2005). Επιπλέον, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το περιεχόμενο του σκιαγραφείται σχετικά αδρά και δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια (Kember et al, 1997; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Στην πράξη μάλιστα φαίνεται να υπάρχει ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στην θεωρητική οριοθέτηση του ρόλου του κριτικού φίλου και τους τρόπους που τα υποκείμενα καλούνται να τον ερμηνεύσουν στο πλαίσιο της εκάστοτε ερευνοδρασιακής συνθήκης (Kember et al, 1997). Από την άλλη, η αυτή αδρή σκιαγράφηση του ρόλου του συνάδει με τις αρχές και την οργάνωση των ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων και φαίνεται να παρέχει την απαραίτητη ευελιξία προκειμένου να είναι εφικτό το περιεχόμενο του να συνδιαμορφώνεται από τα υποκείμενα που τον αναλαμβάνουν και να εναρμονίζεται με τις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες της ερευνοδρασιακής συνθήκης που απευθύνεται (Kosmidou et al, υπό δημοσίευση; Κοσμίδου, κ.α., 2021; Κοσμίδου, υπό δημοσίευση).

2.5.2.6. Η αξιοποίηση της αναστοχαστικής γραφής

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ερευνητή στην έρευνα δράσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι ενδιαφέρον και δημιουργικός, ωστόσο, ταυτόχρονα σύνθετος και απαιτητικός (Αυγητίδου, 2011β; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Στο πλαίσιο των αναστοχαστικών προσεγγίσεων, προϋποθέτει να κατανοήσει το υπό μελέτη ζήτημα στη δική του τάξη και τους τρόπους που αυτό αντανακλάται στις πρακτικές που αναπτύσσονται, σε ένα μεγάλο βαθμό από τον ίδιο, αξιοποιώντας κριτικά την εμπειρία του και τη σχετική θεωρία, προκειμένου να τη μετασχηματίσει

σε νέα γνώση. Ωστόσο, η ανάπτυξη αναστοχασμού δεν είναι μια αυτονόητη διαδικασία. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αναστοχάζονται πάνω στις επιλογές και τις πρακτικές τους και να τις αποτιμούν κριτικά θα πρέπει να έχουν αναπτύξει μια σειρά από σημαντικές δεξιότητες, όπως (αυτό)παρατήρηση, διερεύνηση και αναγνώριση των αρχικών υποθέσεων και αντιλήψεων, περιγραφή, επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη και δυνατότητα αναθεώρησης και αναπλαισίωσης (Αυγητίδου, 2011β; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Schön, 1983; Zeichner & Liston, 2014).

Η αναστοχαστική γραφή φαίνεται ότι αποτελεί μια πρακτική που συμβάλει πολλαπλά στην κατεύθυνση αυτή (Bain, 2002; Hoover, 1994) και υποστηρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διαδραματίσουν το ρόλο τους ως ερευνητές της δράσης τους (Αυγητίδου, 2014; Κατσαρού, 2016; Tsafos, 2013). Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια αξιολογείται συστηματικά στο πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων για τη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2011α; Bain et al, 2002; Hoover, 1994; Zeichner & Liston, 1987; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Τσάφος, 2019) ενώ σταδιακά φαίνεται να κερδίζει έδαφος και σε δράσεις επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης (Αυγητίδου, 2014; Hoover, 1994; Zeichner & Liston, 2014).

Η εμπλοκή σε διαδικασίες καταγραφής παρατηρήσεων, σκέψεων και σχολιασμών αποτελεί βασική παράμετρο της αναστοχαστικής πρακτικής που μπορεί εν δυνάμει να συμβάλει στην αναθεώρηση και την αναπλαισίωση των αντιλήψεων και των επιλογών των εκπαιδευτικών σε μια πορεία μετασχηματισμού της σκέψης και της δράσης τους (Bain et al, 2002; Hoover, 1994; Κορτέση κ.α., 2020; Larrivee, 2000). Αρκετοί ερευνητές παρομοιάζουν τη διαδικασία της αναστοχαστικής γραφής με τη διαδικασία εξέλιξης του στοχασμού καθώς προϋποθέτει δεξιότητες και στρατηγικές που εμπλέκονται στην προσέγγιση της μάθησης, όπως παρατήρηση, εστίαση, επιλογή, ανάκληση πληροφοριών, οργάνωση, συνοχή και συνέπεια. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης η συστηματική καταγραφή αποτελεί μια χρήσιμη στρατηγική μέσω της οποίας μπορεί κανείς να εστιάζει στην πρακτική του με σκοπό την ανάδυση και τη διαχείρισή αθέατων πτυχών που δεν είχαν γίνει πρότερα αντιληπτές.

Σε σύγχρονα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών αλλά και επιμορφώσεων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς συναντούμε διάφορες μορφές αναστοχαστικής γραφής, όπως ημερολόγια, δελτία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και

των παρεμβάσεων, δελτία καταγραφής κρίσιμων συμβάντων, αφηγηματικά κείμενα κλπ (Αυγητίδου, 2011^α, 2011^β; Bain et al, 2002; Hoover, 1994; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Tsafos, 2013; Τσάφος, 2019). Στο πλαίσιο των κειμένων αυτών οι μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάσουν σε διαδικασίες που περιλαμβάνουν αναλυτικές και εστιασμένες περιγραφές, τις οποίες στη συνέχεια θα πρέπει να μελετήσουν κριτικά και να ερμηνεύσουν, επιχειρώντας να αποτιμήσουν μια σειρά από ζητήματα, όπως πχ τις αρχικές τους υποθέσεις και επιλογές, το ρόλο τους στη διαδικασία, τις πρακτικές που ανέπτυξαν πριν και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και τις αντιλήψεις που εμπριέχονταν σε αυτές, τα προβλήματα που εντοπίζουν εκ των υστέρων και τα διλήμματα που αναδύονται, τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις με το θεωρητικό πλαίσιο, τις συσχετίσεις με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και τις σκέψεις τους για αυτά υπό το πρίσμα της εμπειρίας τους κ.ο.κ. (Smith & Lovat, 2003; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Σφυρόερα, κ.α., 2020; Tsafos, 2013). Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να διευρύνουν την οπτική και τις κατανοήσεις τους και σταδιακά, μέσα από την αλληλεπίδραση και με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, να καταλήξουν σε συμπεράσματα που θα οδηγήσουν σε αναθεωρήσεις και νέους σχεδιασμούς της δράσης τους αξιοποιώντας κριτικά τη σχετική θεωρία (Αυγητίδου, 2011^α; Bain et al, 1999; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Σφυρόερα, κ.α., 2020; Zeichner, 2005).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται συνήθως να καταγράψουν πριν τις παρεμβάσεις τους τα βασικά στοιχεία της, όπως το σκοπό και τις επιδιώξεις, τα μέσα, τα εργαλεία και τους τρόπους που σκέπτονται να τις προσεγγίσουν. Στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης, η αρχική αυτή καταγραφή σκιαγραφεί τις αρχικές υποθέσεις, σκέψεις και ιδέες, πάνω στις οποίες μετά την παρέμβαση και αφού έχουν κρατήσει σημειώσεις από τη διαδικασία, θα αναστοχαστούν προκειμένου να την αποτιμήσουν και να εξάγουν συμπεράσματα που θα οδηγήσουν στην αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής τους πράξης και σε επόμενους σχεδιασμούς. Στην κατεύθυνση αυτή αποδεικνύονται συχνά βοηθητικά δελτία με ερωτήματα ή άξονες που διευκολύνουν την εστίαση (Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Σφυρόερα, κ.α., 2020; Tsafos, 2013).

Το ημερολόγιο αποτελεί ένα χρήσιμο και δυναμικό εργαλείο καταγραφής και τεκμηρίωσης του έργου του εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2011^β). Κατά τους Altrichter κ.α. (2001:31) είναι από τις σημαντικότερες ερευνητικές μεθόδους στα χέρια των εκπαιδευτικών που ταυτόχρονα συμβάλει στη μύησή τους στην έρευνα. Συνιστά μια

σχετικά απλή πρακτική για τη συστηματικοποίηση της προσπάθειας συλλογής δεδομένων που επιτρέπει την αποτύπωση της πορείας εξέλιξης της ερευνοδρασιακής διαδικασίας και τη δυνατότητα αναδρομής σε αυτό ανά πάσα στιγμή. Ακριβώς επειδή είναι προσωπικό είναι ένα πρόσφορο μέσο που επιτρέπει την αβίαστη και αυθόρμητη καταγραφή όχι μόνο γεγονότων αλλά και πλήθους άλλων στοιχείων όπως διαλόγων, συναισθημάτων, προβληματισμών, σκέψεων, εμπειριών κλπ χωρίς τη διαμεσολάβηση φίλτρων και τον φόβο κριτικής από άλλα άτομα (Altrichter κ.α., 2001). Παράλληλα περιέχει υλικό τεκμηρίωσης και αποτελεί πεδίο ανάπτυξης αναστοχασμού των εκπαιδευτικών ερευνητών στην προοπτική του εμπλουτισμού της αυτοαντίληψης, της καλύτερης κατανόησης του πλαισίου και της αναθεώρησης του σχεδιασμού της δράσης τους στη βάση των συμπερασμάτων και των συνειδητοποιήσεων που θα προκύψουν (Αυγητίδου, 2011α).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι εξοικειωμένοι με την καταγραφή φαίνεται ότι αρχικά δυσκολεύονται να την αξιοποιήσουν στην πράξη, ακόμα και όταν συμφωνούν με τη χρήση της αφού *«το να παρατηρείς κάνεις με επιτυχία χρειάζεται σύστημα και εστίαση»* ενώ *«οι αρχάριοι προσπαθούν να παρακολουθήσουν τα πάντα, αλλά δεν αντιλαμβάνονται τίποτε»* (Macbeath, 2005:35). Από τα βασικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τι πρέπει να καταγράψουν, πότε και με ποιον τρόπο (Αυγητίδου, 2011β). Η αποτύπωση της καθημερινής εμπειρίας και η καταγραφή λεπτομερών περιγραφικών σημειώσεων που να επιτρέπουν τον εκ των υστέρων κριτικό στοχασμό συνιστά μια απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία που συνεπάγεται προσεκτική παρατήρηση, ανοιχτό μυαλό και υπομονή (Tripp, 1993; Woods, 1993). Ως εκ τούτου, ο προσδιορισμός και η από κοινού συμφωνία σε σχέση με τις σημαντικές αυτές παραμέτρους κρίνεται σημαντική προκειμένου αφενός να νιώσουν ασφάλεια και αφετέρου να εξασφαλιστεί μια ως ένα βαθμό κοινή προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος που θα αποτελέσει βάση για το συλλογικό αναστοχασμό και τη συνεργασία στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής ομάδας (Αυγητίδου, 2011β). Ο ορισμός αξόνων παρατήρησης, η διάκριση της περιγραφής από την ερμηνεία και τα αναστοχαστικά σχόλια αλλά και η καταγραφή κρίσιμων συμβάντων αποτελούν μεθοδολογικές επιλογές που είναι δυνατόν να διευκολύνουν και να οργανώσουν την διαδικασία.

Τα κρίσιμα συμβάντα (critical events) αποτελούν κατά βάση αναπάντεχα ή ασυνήθιστα στιγμιότυπα που συμβαίνουν απρογραμματίιστα σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο και για κάποιο λόγο ερμηνεύονται ως σημαντικά ή ιδιαίτερα

ενδιαφέροντα για αυτό (Brookfield 1995; Joshi, 2018). Μπορεί, δε, να είναι είτε αρνητικά είτε θετικά (Woods 1993) ενώ είναι δυνατό να αντληθούν από το σύνολο μιας γενικότερης ημερολογιακής καταγραφής, ή αντιστρόφως, να καταγραφούν ως ξεχωριστά κομμάτια στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών. Ένα περιστατικό αναγνωρίζεται ως κρίσιμο, στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός που το εντοπίζει θεωρεί ότι φωτίζει ή αποκαλύπτει υποκείμενες πτυχές του εκπαιδευτικού του πλαισίου ή της δράσης των συμμετεχόντων σε αυτό. Εν προκειμένω, είναι δυνατόν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους να σχετίζεται με τους άξονες που έχουν τεθεί στην έρευνα δράσης. Ο Tripp (1993) ισχυρίζεται ότι τα κρίσιμα συμβάντα υφίστανται επειδή εμείς οι ίδιοι τα δημιουργούμε μέσω της ανάλυσης και της κριτικής σκέψης. Ως εκ τούτου, το ίδιο περιστατικό είναι δυνατό να μην νοηματοδοτείται με κοινό τρόπο από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς (Angelides, 2001; Woods, 1993). Μάλιστα, παρά τη φόρτιση του όρου «κρίσιμο», ασυνήθιστα περιστατικά συμβαίνουν συνεχώς στην καθημερινότητα των τάξεων, μολονότι φαίνεται ότι δεν είναι πάντα αισθητά ή τόσο προφανή, αν κανείς δεν έχει εστιάσει την προσοχή του σε αυτά (Angelides, 2001). Ο εντοπισμός, η καταγραφή και η αναστοχαστική ανάλυση τους θεωρείται ότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς ερευνητές να εμβαθύνουν στις κατανοήσεις για τα πλαίσιά και τις πρακτικές τους (Shapira-Lishchinsky, 2011; Tripp, 1993) καθώς αναδεικνύουν αθέατες, συχνά προβληματικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή του ρόλου του εκπαιδευτικού που στη ροή της καθημερινότητας συνήθως περνούν απαρατήρητες. Ως εκ τούτου, τα κρίσιμα συμβάντα αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την έρευνα δράσης που υποστηρίζουν την αναστοχαστική διαδικασία. Κατά τον Woods (1993) συχνά εμπεριέχουν ταυτόχρονα και τη λύση των προβλημάτων που αναδεικνύουν, με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να αμφισβητήσουν τις βεβαιότητές τους.

Η αναστοχαστική γραφή φαίνεται ότι διαμεσολαβεί μεταξύ της υπάρχουσας και της νέας γνώσης, παρεμβαίνοντας στους παραδοσιακούς και παγιωμένους τρόπους σκέψης για την εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ενθαρρύνοντας την αυτό-διερεύνηση, προωθείται ο μετασχηματισμός της βιωμένης εμπειρίας σε θεωρητική γνώση. Αν και απαιτητική, η διαδικασία φαίνεται να ανταμείβει τους εκπαιδευτικούς που αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν τις καταγραφές προκειμένου να βελτιώσουν την εμπειρία διδασκαλίας και μάθησης στα περιβάλλοντά τους (Angelides, 2001; Tripp, 1993; Woods, 1993). Καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η αναστοχαστική καταγραφή δεν συνιστά μια απλή διαδικασία, είναι

αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σχετική εμπειρία να χρειάζονται χρόνο και υποστήριξη.

2.6. Συνοψίζοντας το 2ο κεφάλαιο

Συνολικά, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί τον επιστημονικό, τον πολιτικό και τον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ διαφορετικές φιλοσοφίες για την εκπαίδευση και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτό υπαγορεύουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Παρόλα αυτά φαίνεται ότι οι όποιες απόπειρες να υποστηριχτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις δεν οδηγούν με συστηματικό τρόπο στην διαμόρφωση μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης που μέσα από οργανωμένες διαδικασίες θα συμβάλλουν στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Day, 2003). Η ελληνική εμπειρία φαίνεται ότι συμβαδίζει με αυτή την κατεύθυνση, παρά τις προσπάθειες δημιουργικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο πιο ευέλικτων και ανοικτών προγραμμάτων. Ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη αναθεώρησης των παραδοσιακών επιμορφωτικών επιλογών και συμπόρευσης με τα δεδομένα που αναδύονται από τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων, το ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές προκλήσεις που απαιτούν γρήγορα αντανακλαστικά, ευέλικτες πρακτικές και γεφύρωση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Ο προσανατολισμός αυτός συνάδει με τα πορίσματα των σχετικών ερευνών αλλά και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών που επιζητούν επιμορφωτικές διαδικασίες που απαντούν ουσιαστικά στα πραγματικά προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας, κατανοώντας ότι η δική τους επαγγελματική εξέλιξη έχει αντίκτυπο στους μαθητές τους και, εν τέλει, μερίδιο συμμετοχής στη διαμόρφωση της κοινωνίας που προσβλέπουμε μέσα από το ρόλο του σχολείου. Στην προοπτική αυτή η συμβολή των αναστοχαστικών μοντέλων και της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης φαίνεται ότι δημιουργεί σημαντικές δυνατότητες.

Στο ανοικτό και ευέλικτο πλαίσιο της έρευνας δράσης, η επαγγελματική μάθηση ακολουθεί μια σπειροειδή πορεία που συνήθως ξεκινά με ένα ερώτημα, ένα πρόβλημα ή μια νέα ιδέα προς διερεύνηση. Αναλύοντας κριτικά τα μικρά και

μεγαλύτερα προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας σε συγκεκριμένα πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης αναζητούν τρόπους να τα επιλύσουν, δοκιμάζοντας νέες υποθέσεις δράσης, αναθεωρώντας και αναδιαμορφώνοντας τους τρόπους που αντιλαμβάνονται τη δράση τους και λειτουργούν στην τάξη στην προοπτική της βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους πράξης προς όφελος των μαθητών τους αλλά των ίδιων ως επαγγελματιών. Μέσα από τη συμμετοχή στη σύνθετη και πολυεπίπεδη αυτή διαδικασία, εξελίσσονται επαγγελματικά συμβάλλοντας παράλληλα και στην αναβάθμιση του σχολείου σε μια αμφίδρομη σχέση επαναδιαπραγμάτευσης και επανακαθορισμού των «όρων του παιχνιδιού».

3^ο Κεφάλαιο: Η προσέγγιση των Persona Dolls ως μια πρόταση για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια η προσέγγιση των Persona Dolls συναντάται όλο και πιο συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία και προτείνεται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών που συμβάλλουν στη διαχείριση της ετερογένειας στο σχολείο σε μια προσπάθεια άμβλυνσης των αναδυόμενων προκαταλήψεων και των διακρίσεων μέσα από διαδικασίες που επιδιώκουν την προώθηση της ενσυναίσθησης αλλά και την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων (Brown, 2001; 2008; DECET, 2007; Derman-Sparks & Edwards, 2010). Η προσέγγιση των Persona Dolls στηρίζεται αρχικά στην δουλειά των Taus και Derman Sparks και στη συνέχεια των Brown και MacNaughton (Etienne et al, 2008b; Bozalek & Smith, 2010). Τις τελευταίες δεκαετίες η μέθοδος των persona dolls γίνεται ολοένα και περισσότερο γνωστή τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις Persona Dolls και την ομώνυμη μέθοδο κατά των προκαταλήψεων, μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, συμπεριλαμβανομένων των πιο σημαντικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα επιχειρήσουμε να γνωρίσουμε την προσέγγιση από πιο κοντά, κάνοντας μια αναδρομή στην ιστορία της, τις θεωρητικές αρχές που στηρίζεται και τη μεθοδολογία που τις συνοδεύει. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στους τρόπους που η μέθοδος των Persona Dolls έχει αξιοποιηθεί παρουσιάζοντας τις σημαντικότερες έρευνες που εντοπίζονται διεθνώς αλλά και στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας.

3.1. Η ενδιαφέρουσα ιστορία των Persona Dolls

3.1.1. Μια ιδέα βγαλμένη από την τάξη...

Η προσέγγιση των PD αναπτύχθηκε για πρώτη φορά ως τεχνική στην Καλιφόρνια της Αμερικής στα τέλη της δεκαετίας του 1980 από την εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής Kay Taus (Brown, 2001; Etienne et al, 2008a; 2008b; Smith, 2009; Taus, 1987; Whitney, 1999). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με έντονο το στοιχείο της ετερογένειας, των διακρίσεων και με περιορισμένους πόρους, η Taus, ως εκπαιδευτικός με κοινωνικές ανησυχίες, αναζητούσε τρόπους να προσεγγίσει και να διαχειριστεί στην τάξη της τα ζητήματα που αναδύονταν με έναν μη απειλητικό και

ταυτόχρονα κατάλληλο για την ηλικία των μικρών παιδιών τρόπο (Brown, 2001; Etienne et al, 2008a; Nutbrown, 2002; Whitney, 1999). Ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις της ήταν όλα τα παιδιά να νιώθουν ευπρόσδεκτα στην ομάδα και το πλαίσιο της να αντανακλά την πολλαπλότητα όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Derman-Sparks et al, 1989; Etienne et al, 2008a; 2008b; Nutbrown, 2002; 2008b; Taus, 1987). Ταυτόχρονα, θεωρούσε επιτακτικό τα παιδιά να υποστηριχτούν συστηματικά ώστε να αναπτύξουν θετικές στάσεις σε σχέση με τη διαφορετικότητα και να αναθεωρήσουν, ει δυνατόν, τις ήδη εσωτερικευμένες προκαταλήψεις που προέρχονταν από την επαφή τους με το εγγύς και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (Brown, 2001; Smith, 2009; Taus, 1987; Whitney, 1999). Μαζί με την συνάδερφό της Ruth είχαν την ιδέα να κατασκευάσουν μεγάλες κούκλες, τις Anti-Bias Persona Dolls, των οποίων η εμφάνιση και η προσωπική ταυτότητα αντιπροσώπευε την ετερογενή σύνθεση των παιδιών της τάξης τους. Οι πρώτες αυτές κούκλες ήταν φτιαγμένες από χαρτόνι. Στη συνέχεια, οι δύο παιδαγωγοί τις παρουσίασαν στην ομάδα τους και δημιούργησαν για αυτές μικρές καθημερινές ιστορίες ζωής τις οποίες οι κούκλες αφηγούνταν στην τάξη (Taus, 1987). Στις παραμέτρους που έλαβαν υπόψη ήταν οι ιστορίες να οικείες στα παιδιά και να εγείρουν συνδέσεις με τις διαφορετικές κουλτούρες που ενυπήρχαν στο πλαίσιό τους με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθούν της ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και να τα βάζουν σε μια διαδικασία αναζήτησης λύσεων σε άδικες καταστάσεις που απορρέουν από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Brown, 2001; 2008; Derman-Sparks et al, 1989; Whitney, 1999).

3.1.2. Η δημιουργία των Persona Dolls ως πράξη παιδαγωγικού ακτιβισμού ενάντια στις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 η Louise Derman-Sparks, μαζί με την Taus και άλλους ακτιβιστές εκπαιδευτικούς συγκρότησαν την ομάδα Anti-Bias Task Force⁴⁹. Εκκινώντας από την απογοήτευσή τους από την εκπαίδευση των παιδιών γύρω από τα ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων, πειραματίστηκαν στην κατεύθυνση της αναζήτησης και ανάδειξης πρακτικών με σκοπό την καταπολέμηση

⁴⁹ The A.B.C. Task Force.

των προκαταλήψεων και την άρση των κάθε είδους διακρίσεων⁵⁰. Στο πλαίσιο αυτής της δράσης ανέπτυξαν και προώθησαν, ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εναντίον των προκαταλήψεων το «Anti-Bias Curriculum», μέσα στο οποίο ενέταξαν την αξιοποίηση των Persona Dolls (Derman-Sparks et al, 1989; Smith, 2009). Επενδύοντας περισσότερο στην κούκλα ως εργαλείο, οι απλές χάρτινες κούκλες εξελίσσονται σε πάνινες χειροποίητες, προκειμένου να μοιάζουν περισσότερο πραγματικές και να μπορούν ευκολότερα να αποτυπώσουν τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με τα μέλη της Anti-Bias Task Force, οι Persona Dolls και οι ιστορίες τους αποτελούν χρήσιμα παιδαγωγικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών, αφού αξιοποιούν συνδυαστικά τη γοητεία και την παιδαγωγική αξία της κούκλας με αυτή της αφήγησης ιστοριών και της ανάπτυξης κριτικού διαλόγου με τα παιδιά (Brown, 2001; Smith, 2009).

Σταδιακά, η ιδέα της Taus αλλά και το έργο της Anti-Bias Task Force με κύρια πρεσβευτή την Louise Derman-Sparks ενεργοποίησε και διακίνησε και άλλους εκπαιδευτικούς, κυρίως εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση μικρών παιδιών, οι οποίοι την αξιοποίησαν και επέκτειναν (Brown, 2001; Derman-Sparks et al, 1989; Etienne et al, 2008α; Smith, 2009; Whitney, 1999). Μια από τις πρώτες αξιοσημείωτες περιπτώσεις είναι η Trisha Whitney, η οποία δουλεύοντας πάνω στην ιδέα της Taus και το θεωρητικό πλαίσιο του Anti-Bias Curriculum, δημιούργησε μια ολοκληρωμένη μέθοδο σε «πέντε βήματα», στην οποία άρχισε σταδιακά να εκπαιδεύει και άλλους παιδαγωγούς, στην πολιτεία όπου εργαζόταν, στο Όρεγκον των Η.Π.Α (Whitney, 1999). Το 1999, η Whitney αποφασίζει να εκδώσει το βιβλίο «*Kids Like Us. Using Persona Dolls in the Classroom*», στο οποίο με εύληπτο τρόπο παρουσιάζει τη μέθοδο, πλέον, των Persona Dolls, περιγράφοντας αναλυτικά τα «βήματα» αλλά και την φιλοσοφία που την διατρέχει, μέσα από τον τρόπο που η ίδια την αντιλήφθηκε και την αξιοποίησε στην τάξη της. Το βιβλίο περιλαμβάνει τη βασική σκοποθεσία της μεθόδου, παραδείγματα παρεμβάσεων, πραγματικών και φανταστικών διαλόγων και ιστοριών, λεπτομερείς οδηγίες, έντυπο υποστηρικτικό υλικό (πχ φόρμες και δελτία σχεδιασμού και αξιολόγησης παρεμβάσεων), αναφορές στο θεωρητικό πλαίσιο και το περιεχόμενο της anti-bias education και προτεινόμενες πηγές, προκειμένου να υποστηρίξει και άλλους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις Persona Dolls στις τάξεις τους (Whitney, 1999).

⁵⁰ Για το έργο της Louise Derman-Sparks γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο καθώς η ίδια αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές αντιπροσώπους της Anti-Bias Approach.

Η προσέγγιση των Persona Dolls, ωστόσο, γίνεται περισσότερο γνωστή μέσα από το έργο και τη δράση της εκπαιδευτικού και ακτιβίστριας Babette Brown (Etienne et al, 2008α; Smith, 2009). Η Brown, γεννημένη το 1931 στο Γιοχανεσμπουργκ της Ν. Αφρικής, αν και λευκή η ίδια, βίωσε το ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις της εποχής του Απαρτχάιντ. Ανέπτυξε από νωρίς, έντονη κοινωνική και αντιρατσιστική δράση αφιερώνοντας τη ζωή της στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Τριάντα περίπου χρόνια αργότερα, το 1986, εξόριστη πλέον στην Μ. Βρετανία, ίδρυσε το αντιρατσιστικό δίκτυο εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας EYTARN⁵¹, διαπιστώνοντας ότι ο ρατσισμός και οι διακρίσεις έχουν βαθιά θεμέλια και στους κόλπους της βρετανικής κοινωνίας, και συνεπώς, έχουν εμποτίσει και το εκπαιδευτικό της σύστημα. Μολονότι η Brown είχε γνωρίσει την προσέγγιση των Persona Dolls νωρίτερα, παραδέχεται ότι η ίδια ουσιαστικά την εκτίμησε όταν, έχοντας εμπλακεί σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα με την συμμετοχή έξι χωρών, τη γνώρισε από πιο κοντά και άρχισε να αντιλαμβάνεται την αξία της ως προς την διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων, ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά (Brown, 2001).

Πιστεύοντας σθεναρά στη «*δύναμη των Persona Dolls*», ίδρυσε το 2000 τον οργανισμό Persona Doll Training στη Μ. Βρετανία (PDT-UK) και το 2003, με βασική συνεργάτιδα την Carol Smith, στη Ν. Αφρική (PDT-SA), με σκοπό την προώθηση της ομώνυμης προσέγγισης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτή (Brown, 2008; Bozalek & Smith, 2010; Smith, 2006, 2009). Μάλιστα για τις Brown και Smith, η προώθηση της προσέγγισης στη Ν. Αφρική, μια χώρα που μαστίζεται από τη φτώχεια των κατοίκων, τις απειλητικές για τη ζωή ασθένειες, τις έντονες προκαταλήψεις και τις έμφυλες και φυλετικές διακρίσεις της μετά-απαρτχάιντ εποχής, εμπειρείχε και επιπρόσθετες παράλληλες επιδιώξεις, όπως το να λειτουργήσει ως φορέας ενίσχυσης της τοπικής οικονομίας και να συμβάλλει στην απασχόληση άνεργων ντόπιων γυναικών μέσα από την εμπλοκή τους στην κατασκευή των Persona Dolls (Brown, 2001, 2008; Bozalek & Smith, 2010; Smith, 2006; 2013).

Η Brown ανέπτυξε παράλληλα σχετική ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα που ευνόησε τη διάδοση της μεθόδου των Persona Dolls στην προοπτική της εκπαίδευσης εναντίον των προκαταλήψεων (Brown, 2001, 2004, 2008,

⁵¹ Early Years Trainers Anti-Racist Network

2011; Brown et al,1998). Ο οργανισμός PDT πλέον, δραστηριοποιείται με έδρα την Μ. Βρετανία και τη Ν. Αφρική σε όλο τον κόσμο, προάγοντας την προσέγγιση μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτή στο πλαίσιο της anti-bias education αλλά και την παραγωγή υποστηρικτικού υλικού (βιβλίων, εντύπων, βίντεο, κλπ υλικού). Η μικρή ομάδα των εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκε δεσμεύτηκε στην προώθηση και την εξέλιξη του έργου της Brown, κάτι που συνεχίζεται μέχρι σήμερα, μερικά χρόνια μετά το θάνατό της το 2019, με την Carol Smith σε κομβικό ρόλο.

«Το όραμά μας είναι μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και σεβασμό, όπου όλοι εκτιμώνται. Προωθούμε τη διαφορετικότητα και αμφισβητούμε την προκατάληψη. Συμβάλλουμε στον μετασχηματισμό των σχολείων και των κοινοτήτων αντιμετωπίζοντας τις διακρίσεις λόγω «φυλής», φύλου, τάξης και ικανότητας.»⁵²

Η συμβολή της Glenda MacNaughton και των συνεργατιδών της είναι επίσης σημαντική στην προώθηση της προσέγγισης των Persona Dolls στην Αυστραλία αλλά και διεθνώς. Έχοντας πίστη στην αξία της αξιοποίησης των Persona Doll στην προσέγγιση στόχων που σχετίζονται με την άρση των προκαταλήψεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας την ενέταξαν ως εργαλείο στην εκπαιδευτική και ερευνητική δουλειά τους με παιδιά μικρής, κυρίως, ηλικίας, η οποία θα παρουσιαστεί αναλυτικά παρακάτω (Brown, 2001).

Μολονότι λοιπόν η χρήση των Persona Dolls παραμένει σχετικά περιορισμένη, η εκπαίδευση στην μέθοδο έχει πλέον επεκταθεί σε πολλές διαφορετικές χώρες, όπως Αυστραλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ν. Ζηλανδία, Ισλανδία, Ινδία, Ισπανία, Τουρκία, Ανατολική Ευρώπη και φυσικά Μ. Βρετανία και Ν. Αφρική⁵³. Παράλληλα μικρότερες ή/και πιο «ανεπίσημες» δράσεις αξιοποίησης των PD απαντώνται σε πολλές ακόμα χώρες, όπως Ολλανδία, Δανία, Εσθονία, Αυστρία, Η.Π.Α. κλπ. Το, δε, έργο της Brown συνεχίζεται από τις ομάδες των PDT της Μ. Βρετανίας και της Ν. Αφρικής που εξακολουθούν να λειτουργούν, με την συμβολή της Smith σε εξέχουσα θέση. Για την περίπτωση της Ελλάδας θα κάνουμε ιδιαίτερη αναλυτική αναφορά ακολούθως, καθώς αποτελεί το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα διδακτορική έρευνα.

⁵² Εισαγωγικό σημείωμα από την αρχική σελίδα του PDT: <https://personadoll.uk> (μτφρ. δική μου)

⁵³ Πηγή: <https://personadoll.uk>

3.2. Η προσέγγιση των Persona Dolls από πιο κοντά

Η προσέγγιση των Persona Dolls παρουσιάζεται πλέον σε ένα σημαντικό αριθμό βιβλίων, άρθρων και εντύπων, λιγότερο ή περισσότερο αναλυτικά και τεκμηριωμένα. Ένα μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελούν τα εγχειρίδια που, κάνοντας εκτενείς ή/και σύντομες αναφορές στο σκοπό και τη παιδαγωγική τους αξία ως προς την anti-bias education, περιγράφουν τις ίδιες τις κούκλες και τη διαδικασία αξιοποίησής της στην τάξη ως μια μέθοδο με συγκεκριμένα βήματα, εστιάζοντας σε ιδέες και παραδείγματα ταυτοτήτων και ιστοριών (Bisson, 2012; Bowles, 2004; Persona Doll Training, 2001, 2006, 2011; Smith, 2006; Whitney, 1999 κ.α.). Όπως προαναφέρθηκε, η προσέγγιση επιχειρεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναγνωρίσουν την προσωπική τους ταυτότητα αλλά και τις δι-ατομικές διαφορές, να αναπτύξουν σεβασμό και ενσυναίσθηση προς ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτούς, να αναγνωρίζουν την αδικία και να δίνουν λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού που αφορούν σε ζητήματα ετερότητας και διακρίσεων (Brown, 2001, 2004, 2008; Keulen et al, 2004; Smith, 2009; Whitney, 1999).

Αξιοποιώντας τα σχετικά κείμενα, θα προσπαθήσουμε ακολούθως να παρουσιάσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των Persona Dolls ως παιδαγωγικών εργαλείων και της εκπαιδευτικής προσέγγισης που υποστηρίζουν στην προοπτική της διαχείρισης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στο σχολείο.

3.2.1. Κούκλες με... Διαφορές

Οι Persona Dolls είναι πάνινες, κατά κύριο λόγο χειροποίητες κούκλες που έχουν περίπου το μέγεθος μικρού παιδιού. Είναι φτιαγμένες έτσι ώστε να αντανakλούν διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης διαφορετικότητας αφού κάθε μια έχει ξεχωριστά σωματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Brown, 2001; 2008; Smith, 2006; 2013; Whitney, 1999). Οι PD είναι κατά κανόνα στην ηλικία των παιδιών, φορούν αληθινά ρούχα, έχουν συγκεκριμένη ταυτότητα και ιστορίες ζωής, που αποδίδονται σε αυτές από τον εκπαιδευτικό που τις αξιοποιεί στην τάξη του (Brown, 2001; 2008; Smith, 2006, 2009; Whitney, 1999). Εισάγονται στην τάξη ως μικροί φίλοι που επισκέπτονται τα παιδιά και αποτελούν μέλη της ομάδας. Κάθε μία έχει δικό της όνομα, ηλικία, φύλο, εθνικότητα, γλώσσα, κουλτούρα και οικογένεια (Brown, 2001; Persona Doll Training, 2001). Επίσης έχει διαφορετική προσωπική

ιστορία, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα και ικανότητες. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν στοιχεία της ταυτότητάς της, όπως συμβαίνει και με τα παιδιά της τάξης (Brown, 2001, 2008; Farmer, 2003; Smith, 2006; Whitney, 1999). Μολονότι οι ταυτότητες των Persona Dolls παραμένουν κατά κύριο λόγο σταθερές καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας τους στην τάξη, τα επιμέρους στοιχεία τους εξελίσσονται όπως κάθε άλλου ατόμου. Αντίστοιχα, οι λεπτομέρειες της βιογραφίας τους έχουν έναν δυναμικό χαρακτήρα. Ένα μέρος αυτών δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό που τις χρησιμοποιεί πριν την πρώτη είσοδό τους στην τάξη, ενώ ένα άλλο διαμορφώνεται σε συσχέτιση με την αξιοποίησή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που εισάγεται (Brown, 2001, 2008; Bisson, 2012; Whitney, 1999)

Σύμφωνα με την ομώνυμη μέθοδο, οι Persona Dolls δεν αποτελούν συνηθισμένες κούκλες (Brown, 2001, 2008; Smith, 2009; Taus, 1987). Στο πλαίσιο του συμβολικού παιχνιδιού, οι κλασικές κούκλες παίρνουν τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδουν τα παιδιά ανάλογα με τις διαφορετικές ιστορίες που αυτά δημιουργούν. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυνατό να αλλάζουν κάθε φορά προκειμένου να ανταποκρίνονται στους ρόλους που τους αποδίδουν τα παιδιά, επιτρέποντας τους πειραματισμούς, τις ανατροπές και τους αυτοσχεδιασμούς (Bisson, 2012). Αντίθετα, ένα από τα ζητήματα που επισημαίνουν οι εκπρόσωποι της προσέγγισης των Persona Dolls είναι ότι οι κούκλες δεν αποτελούν παιχνίδια στα χέρια των παιδιών αλλά παιδαγωγικά εργαλεία του εκπαιδευτικού (Brown, 2001; 2008; Smith, 2006; Whitney, 1999; Taus, 1987).

«Οι Persona Dolls δεν είναι συνηθισμένες κούκλες στις οποίες τα παιδιά εναποθέτουν τη δική τους φαντασία. Ούτε είναι μαριονέτες. Οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν τις δικές τους ατομικές προσωπικότητες και στην πορεία τις μετατρέπουν από άψυχα αντικείμενα σε «ανθρώπους» με ατομικές προσωπικότητες, οικογενειακά, πολιτισμικές και ταξικές καταβολές, ονόματα, φύλο και ηλικία.» (Brown, 2008:17, μτφρ. δική μου).

Για το λόγο αυτό δεν προτείνεται να δίδονται ανεξέλεγκτα στα χέρια των παιδιών στο πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού, αφού αυτό, μεταξύ άλλων, θα διακύβευε την σταθερότητα της ταυτότητας και της προσωπικής ιστορίας της κούκλας (Brown, 2001; Derman-Sparks, 1989; Smith, 2006). Αντίστοιχα, σύμφωνα με την προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί την PD ως μαριονέτα ή ως κούκλα κουκλοθεάτρου ούτε προσποιείται τη δική της φωνή (Brown, 2001; Δημητριάδη, 2018; Whitney, 1999). Ως πιο ενδεδειγμένη πρακτική προτείνεται οι PD να επισκέπτονται την τάξη σε συγκεκριμένες ώρες του προγράμματος (μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα) προκειμένου να αφηγηθούν κάθε φορά μια

ιστορία προς επεξεργασία στην ομάδα. Κατόπιν αυτού, προτείνεται οι κούκλες είτε να αποχωρούν είτε να παραμένουν σε μια ήσυχη γωνιά «παρατηρώντας» την ομάδα (Brown, 2001; Derman-Sparks, 1989; Δημητριάδη, 2018; Smith, 2006).

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι PD γνωρίζονται με τα παιδιά, τους αφηγούνται ιστορίες από την ζωή και την καθημερινότητά τους, αναπτύσσουν οικειότητα και «συνομιλούν» μαζί τους με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού της τάξης (Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Brown, 2001; 2008; Whitney, 1999). Οι προσωπικές και οικογενειακές τους εμπειρίες προτείνεται να αντιπροσωπεύουν, χωρίς να καθρεφτίζουν ευθέως, αυτές των μαθητών ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχουν περιστατικά που αφορούν σε ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων, περισσότερο ή λιγότερο κοντινών στην ομάδα (Brown, 2001; 2008; Persona Doll Training, 2001; Smith, 2006; Whitney, 1999). Με τον τρόπο αυτό, αν και τα παιδιά γνωρίζουν ότι οι Persona Dolls είναι «κούκλες», αποκτούν για αυτά μια ιδιαίτερη υπόσταση καθώς αντανakλούν στοιχεία της πραγματικής ζωής.

3.2.2. Κούκλες με ιστορίες ζωής ...βήμα-βήμα

Μία Persona Doll εισάγεται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, καθώς αποτελεί εργαλείο που χειρίζεται ο ίδιος και όχι τα παιδιά. Όπως αναφέρεται και παραπάνω, σύμφωνα με την προσέγγιση, η κούκλα επισκέπτεται τα παιδιά ανά τακτά διαστήματα και μοιράζεται με αυτά καθημερινές της εμπειρίες και ιστορίες από τη ζωή της (Brown, 2001; Persona Doll Training, 2001; Smith, 2006; Whitney, 1999). Η πιο ενδεδειγμένη ώρα για αυτό είναι όταν τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα στον κύκλο. Ο εκπαιδευτικός έχει την κούκλα στην αγκαλιά του. Η ίδια η PD δεν μιλά κατευθείαν στα παιδιά. Όταν «θέλει» να τους πει κάτι, το ψιθυρίζει στο αυτί του εκπαιδευτικού, ο οποίος το μεταφέρει για λογαριασμό της στην ομάδα, χρησιμοποιώντας τη δική του φωνή (Brown, 2001; Smith, 2009; Taus, 1987; Whitney, 1999).

Στην πρώτη της επίσκεψη, ο εκπαιδευτικός συστήνει την Persona Doll στα παιδιά, αναφέροντας βασικά στοιχεία της ταυτότητάς της, όπως το όνομά της, βασικές πληροφορίες για την οικογένειά της, την καταγωγή, το σπίτι ή το σχολείο της (Brown, 2001; Persona Doll Training, 2001; Smith, 2009; Whitney, 1999). Οι ταυτότητες των Persona Dolls δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, είναι βασικό αυτό να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή,

ώστε να αντανακλούν την διαφορετικότητα της ομάδας κάθε τάξης, με τέτοιο τρόπο ώστε τα διαφορετικά στοιχεία της αφενός να εγείρουν συνδέσεις στα παιδιά και αφετέρου να δημιουργούν τη βάση για την επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων με σκοπό την άρση των τελευταίων (Brown, 2001; 2008; Etienne et al, 2008a; Smith, 2009; Whitney, 1999). Στην αρχική αυτή φάση, η προσπάθεια δημιουργίας ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στην Persona Doll και τα παιδιά αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο στην οποία πρέπει να δίνεται έμφαση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να απευθύνουν προς την κούκλα ερωτήσεις, σχόλια και να μοιράζονται στοιχεία της δικής τους ταυτότητας, προκειμένου να αναπτύξουν οικειότητα μαζί της και να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές (Brown, 2001; Smith, 2009; Whitney, 1999).

Αφού γνωριστούν με τα παιδιά, οι Persona Dolls αρχίζουν σταδιακά να επισκέπτονται την τάξη. Με βάση την ομώνυμη μέθοδο, οι παρεμβάσεις αυτές ακολουθούν συγκεκριμένο βηματισμό (Brown, 2001; Etienne et al, 2008b; Persona Doll Training, 2001; Whitney, 1999). Με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διαμεσολάβηση-εμπυχωτή, η PD επισκέπτεται την τάξη και κάθεται μαζί με τα παιδιά στην ολομέλεια. Αφού τα χαιρετίσει και ανταλλάξει μαζί τους σύντομα σχόλια, τα πληροφορεί για το λόγο της επίσκεψής της και τους αφηγείται μια σύντομη ιστορία που εμπεριέχει ένα πρόβλημα το οποίο συνδέεται με κάποιο ζήτημα διαφορετικότητας και διακρίσεων. Οι ιστορίες μπορεί να σχετίζονται με εμπειρίες ή σύντομα περιστατικά που συνέβησαν στις PD (ή με κάποιο τρόπο τις αφορούν άμεσα) και τις περισσότερες φορές σχετίζονται με ζητήματα ετερότητας ή διακρίσεων που θα πρέπει με κάποιο τρόπο να διαχειριστούν ή να αντιμετωπίσουν (Brown, 2001; 2008; Persona Doll Training, 2001; Smith, 2009; Whitney, 1999). Ως εκ τούτου, δημιουργούν το έναυσμα για την επεξεργασία και τον κριτικό στοχασμό σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα στην ομάδα, ακολουθώντας τη σχετική μεθοδολογία (Brown, 2001; Smith, 2009). Αναλυτικότερα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα της PD, των λοιπών ηρώων αλλά και τα δικά τους και να σκεφτούν σε σχέση με τα ζητήματα που προκύπτουν από την ιστορία, συζητώντας και προτείνοντας λύσεις διαχείρισης της συγκεκριμένης προβληματικής κατάστασης. Στο πλαίσιο αυτό, τα νήπια παροτρύνονται να ανταλλάσσουν απόψεις και να επιλέγουν κάθε φορά τις πιο κατάλληλες για την περίπτωση προτάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα των εμπλεκομένων και επιχειρηματολογώντας σχετικά. Μολονότι η διαδικασία της συζήτησης εξελίσσεται

ανάμεσα στα παιδιά με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού και οι PD δεν αναπτύσσουν διάλογο μαζί τους, είναι δυνατό, όταν η διαδικασία το απαιτεί, να «ψιθυρίζουν» στην τελευταία σύντομες ερωτήσεις ή απαντήσεις. Είναι, δε, σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην προβάλλει κατά την επεξεργασία τις δικές του αντιλήψεις ή ιδέες παρεμβαίνοντας έτσι με την εξουσία του στις απαντήσεις των παιδιών αλλά να λειτουργεί ως συντονιστής της συζήτησης ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη μέσα από κατάλληλα ανοιχτά ερωτήματα ή σύντομα σχόλια. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τον εκπαιδευτικό να συνοψίζει τις ιδέες των παιδιών, οι οποίες προτείνουν πιθανές διεξόδους στα προβλήματα που έθεσε η ιστορία (Brown, 2001; Etienne et al, 2008α; Smith, 2009; Whitney, 1999).

Οι μικρές ιστορίες που αφηγούνται οι Persona Dolls κατά τη διάρκεια των επισκέψεών τους στο σχολείο, όπως και η προσωπική ιστορία τους, δημιουργούνται επίσης από τον εκπαιδευτικό της τάξης με βάση τις ανάγκες και τις εμπειρίες της ομάδας των παιδιών που υπάρχουν σε αυτή. Ανάμεσα στα πιο βασικά θέματα που θέτουν είναι οι έμφυλες και οι φυλετικές προκαταλήψεις, οι κοινωνικές διακρίσεις με αναφορές στο οικονομική δυνατότητα και το μορφωτικό επίπεδο, η αναπηρία, οι διαφορετικοί τύποι οικογένειας κλπ. Κατά τη φάση της δημιουργίας των ιστοριών είναι εξαιρετικά σημαντικό να εξασφαλίζεται ότι η ιστορία δεν αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις που δεν έχουν γίνει αντιληπτές (Brown, 2001; Smith, 2001). Μια ιστορία είναι δυνατό να σχετίζεται με μια συγκεκριμένη κατάσταση της σχολικής τους καθημερινότητας, να συνδέεται με αρνητικές στάσεις ή/και συμπεριφορές απέναντι στην διαφορετικότητα, όπως για παράδειγμα την περίπτωση ενός παιδιού που υπόκειται σε γλεουασμό ή περιθωριοποίηση επ' αφορμή ενός χαρακτηριστικού του (π.χ. χρώμα, θρησκεία, αναπηρία, οικογενειακή κατάσταση, βάρος, ύψος κοκ), χωρίς ωστόσο να το «φωτογραφίζει» (Brown, 2001, 2008; Persona Doll Training, 2001; Whitney, 1999).

Σε περισσότερο ομοιογενή σχολικά περιβάλλοντα, το περιεχόμενο κάποιων ιστοριών είναι πιθανό να αναφέρεται και σε καταστάσεις διακρίσεων προς άτομα ή κοινωνικές ομάδες που, μολονότι υπάρχουν στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο των παιδιών, δεν περιλαμβάνονται στον κύκλο των καθημερινών συναναστροφών τους. Ο στόχος στη συγκεκριμένη εκδοχή είναι να προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες εξοικείωσης με μορφές της ανθρώπινης διαφορετικότητας που δεν τους είναι οικείες, να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να σκέφτονται κριτικά και να ανασκευάζουν τα υπάρχοντα στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τέλος, οι Persona

Dolls, όπως όλα τα υπόλοιπα παιδιά, κατά διαστήματα αφηγούνται στην ομάδα και χαρούμενες ή αστείες ιστορίες από την καθημερινότητάς τους που δεν σχετίζονται με κάποια προβληματική κατάσταση, καθώς είναι σημαντικό να μην γίνονται αντιληπτές ως «περιθωριακές» ή «προβληματικές» προσωπικότητες (Bisson, 2001; Brown, 2001; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Whitney, 1999).

3.3. Από τη θεωρία στην ερευνητική πράξη...

3.3.1. Οι θεωρητικές προκείμενες της μεθόδου των *Persona Dolls*

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και κυρίως από τη μελέτη του έργου των βασικών εκπροσώπων της παιδαγωγικής προσέγγισης των *Persona Dolls* προκύπτει ότι η μέθοδος αξιοποιεί στοιχεία από την απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire αλλά και τις θεωρίες του Bruner και του Vygotsky για τη γνώση και τη μάθηση (Brown, 2001, 2008; MacNaughton; 2005; Smith, 2009; Taus, 1987; Whitney, 1999). Ακολούθως θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε και να αναδείξουμε τα βασικά σημεία αυτών των επιρροών και των διασυνδέσεων. Αναλυτικότερα:

Για τον Freire, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μια πολιτική πράξη που θα πρέπει να επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή με απώτερο σκοπό την άρση κάθε είδους διακρίσεων και κάθε μορφή καταπίεσης (Freire, 1974). Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός καθώς είναι υπεύθυνος για να δημιουργήσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες που θα θέσουν τις βάσεις για την αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θα πρέπει, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ενδυναμωθούν και να μάθουν να λειτουργούν ως κριτικοί αναγνώστες και αναλυτές της κοινωνικο-πολιτισμικής τους πραγματικότητας. Η απόκτηση της γνώσης δεν είναι μια ατομική υπόθεση αλλά μια συνεργατική διεργασία στην οποία όλοι καλούνται να συνεισφέρουν καταθέτοντας τις δικές τους εμπειρίες και σκέψεις, εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό τις κατανοήσεις όλων. Ο Freire τοποθετεί στο επίκεντρο την έννοια γραμματισμού, εστιάζοντας στα νοήματα που μεταφέρει η γλώσσα και την απελευθερωτική δύναμη του διαλόγου ως μέσο για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής (Freire, & Schor, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός θέτει προβλήματα και ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητούν και να επεξεργάζονται λύσεις

(Freire & Schor, 2011). Η θέση του, ωστόσο, δεν είναι δυνατό να είναι πολιτικά ουδέτερη, αφού η δράση του θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη σε διαδικασίες που θα τους οδηγήσουν στην ενδυνάμωση και την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης προκειμένου να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η εκπαιδευτική πράξη, συνεπώς, θα πρέπει να είναι «προβληματίζουσα» και να παροτρύνει τους μαθητές να αναζητούν και να αντιλαμβάνονται τα αίτια πίσω από τα γεγονότα και τις καταστάσεις, τοποθετώντας τον εαυτό τους από τη μεριά των κριτικά δρώντων (Freire, 1974).

Αντλώντας από το έργο και τις ιδέες του Freire, η μέθοδος των Persona Dolls τοποθετεί στον πυρήνα της το αίτημα για ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής των διαφορετικών εκδοχών της ανθρώπινης πολλαπλότητας (Brown, 2001; 2004; 2008; Derman-Sparks et al, 1989; MacNaughton, 2000; 2001; Smith, 2009; Whitney, 1999). Σύμφωνα με τους βασικούς εκπροσώπους της, η μέθοδος εντάσσεται στο πλαίσιο μιας «αντικαταπιεστικής» προσέγγισης η οποία στηρίζεται, μεταξύ άλλων, στην αρχή ότι οι ταυτότητες των ανθρώπων δεν είναι «φυσικές» ή εγγενώς δεδομένες ούτε μονοσήμαντες αλλά αντίθετα κοινωνικά αποδιδόμενες και εμπεριέχουν πολλαπλές υπαγωγές (Bozalek & Smith, 2010, Etienne et al, 2008b). Κατά συνέπεια και οι όποιες διακρίσεις στη βάση των διαφορών είναι κοινωνικές κατασκευές που θα πρέπει να αρθούν.

Η Brown αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τις Persona Dolls επιδιώκουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά «να γίνουν κριτικοί ερευνητές, ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα και να αναπτύξουν ακτιβιστική δράση» (Brown, 2001, σ. xiii). Η Louise Derman-Sparks εξηγεί ότι αυτό είναι απαραίτητο καθώς το να μην ασπάζεται και να μην αναπαράγει κανείς τις προκαταλήψεις δεν είναι επαρκές σε κοινωνικές δομές που προάγουν την αδικία, την βία και τον ρατσισμό στη βάση της ετερογένειας των ανθρώπων. Αντίθετα θα πρέπει, αφήνοντας κατά μέρος το ρόλο του παρατηρητή να αναλάβουν κοινωνική δράση στην κατεύθυνση της άρσης των προκαταλήψεων και της καταπολέμησης των διακρίσεων σε όποιο πεδίο και αν απαντώνται (Derman-Sparks 1989; 2010). Υποστηρίζει, δε, ότι είναι υποχρέωση των δασκάλων, και ειδικά όσων διδάσκουν μικρά παιδιά, να μην αποσιωπούν αλλά αντίθετα «να βρίσκουν τρόπους να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν τη ζημιά πριν αυτή γίνει πολύ βαθιά» (Derman-Sparks 1989:5). Στην προοπτική αυτή, ισχυρίζεται ότι η αξιοποίηση των Persona Dolls και των ιστοριών

τους αποτελούν χρήσιμα παιδαγωγικά εργαλεία που συμβάλλουν στην κριτική επεξεργασία ζητημάτων με έναν προσιτό για αυτή την ηλικία τρόπο.

Συνολικά, η προσέγγιση θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως μια χρήσιμη στρατηγική στα χέρια των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τα ζητήματα προκαταλήψεων, καταπίεσης, αδικίας και διακρίσεων που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως απόρροια των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων και πρακτικών (Bozalek & Smith, 2010; Brown, 2001, 2008; Derman-Sparks, 1989; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; MacNaughton, 2000; MacNaughton & Davis, 2001).

Από την άλλη, όπως αναφέρουν και οι κύριοι εκπρόσωποι της, η μέθοδος των Persona Dolls στηρίζεται επίσης σε μεγάλο βαθμό σε βασικές θεωρητικές αρχές του Vygotsky αλλά και του Bruner όσον αφορά στην προσέγγιση για τη γνώση και τη μάθηση αλλά και το ρόλο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εν προκειμένω, του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Αναλυτικότερα, και οι δύο θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες της γνώσης αλλά δρώντα υποκείμενα που εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της (Bruner, 1983; Vygotsky, 1997). Μάλιστα η εμπλοκή σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων αλλά και γλωσσικής αλληλεπίδρασης θεωρούνται κομβικές για τη μάθηση και τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού, ο, δε, ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές του να συμμετέχουν σε συζητήσεις που εγείρουν την περιέργεια και δημιουργούν προβληματισμό θέτοντας ανοιχτά, κυρίως, ερωτήματα, κάτι που υποστηρίζεται τόσο στην κοινωνική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky όσο και στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner.

Εντοπίζοντας τους περιορισμούς στη θεωρία του Piaget, οι Vygotsky και Bruner θέτουν στο επίκεντρο της γνωστικής εξέλιξης των παιδιών τη σημασία του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν με άλλα άτομα που έχουν αναπτύξει περισσότερες ή/και πιο επεξεργασμένες γνώσεις και ικανότητες, τα οποία στην περίπτωση του σχολείου είναι ο εκπαιδευτικός ή κατά τον Vygotsky (1978) ακόμα και ένας μεγαλύτερος συμμαθητής («a more knowledgeable other»). Σύμφωνα με τον τελευταίο, ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να προσεγγίσουν τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης τους, προκειμένου να μεταβούν πιο γρήγορα στην κατάκτηση νέων και πιο σύνθετων γνώσεων και δεξιοτήτων διαμεσολαβώντας ανάμεσα σε αυτή και σε όσα ήδη ξέρουν και μπορούν να καταφέρουν σε μια δεδομένη στιγμή. Με τον εκπαιδευτικό να

λειτουργεί ως «σκαλωσιά» (scaffold), την αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, ισχυρίζεται και ο Bruner, οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση και ανελίσσονται γνωστικά (Ραβανής, 1999). Η ιδέα της σταδιακής απόσυρσης της βοήθειας όσο τα παιδιά φαίνεται να εξελίσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για να ανταπεξέρθουν στις προβληματικές καταστάσεις που συναντούν ενυπάρχει και στις δύο θεωρίες.

Τέλος, έμφαση δίνεται και εδώ στη σημασία της γλώσσας αφού αυτή «...είναι το μέσο για την ερμηνεία και τη ρύθμιση του πολιτισμού» (Bruner, 1983:24), ενώ υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή σε αλληλεπιδραστικές διαδικασίες προωθούν την εσωτερίκευση αυτών των ερμηνειών, διαμορφώνοντας τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και νοηματοδοτούμε τον κόσμο γύρω μας (Vygotsky, 1997). Στο έργο του ο Bruner ασχολείται ιδιαίτερα με τον αφηγηματικό λόγο και τη σχέση του με την αντίληψη του «βιωμένου χρόνου» και ισχυρίζεται ότι οι αφηγήσεις ιστοριών από τη ζωή μας ουσιαστικά αποτελούν γνωστικά επιτεύγματα, που περιγράφουν τη δική μας εκδοχή της πραγματικότητας, παρά μια αντικειμενικά δοσμένη αλληλουχία γεγονότων. Κι αυτό γιατί η οικοδόμηση των ιστοριών των ανθρώπων γίνεται αναπόφευκτα πάνω σε προϋπάρχουσες αντιλήψεις - πολιτισμικά διαμεσολαβούμενες. Η συνειδητοποίηση ότι μπορεί να προκύψουν εναλλακτικές αφηγήσεις μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν αντίστοιχα και εναλλακτικές επιλογές δράσης (Bruner, 1987, 1991, 1998).

Αξιοποιώντας τις παραπάνω θεωρητικές προκειμένες, οι δημιουργοί της μεθόδου των PD, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά, μέσα από την επεξεργασία των ιστοριών τους και τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών, βοηθούνται να προσεγγίσουν έννοιες και να αναπτύξουν ικανότητες που ενδεχομένως θεωρείται ότι υπερβαίνουν αυτές που αναμένονται να έχουν στην ηλικία που βρίσκονται (Brown, 2001; Whitney, 1999). Καταρχάς, η αξιοποίηση του λόγου, μέσω της αφήγησης και των προφορικών αλληλεπιδράσεων βοηθά τα παιδιά να εκφράζουν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους, δίνοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα το πλαίσιο του και συνεπώς να μπορεί να παρέμβει κατάλληλα. Εν προκειμένω, οι PD και οι ιστορίες τους παρέχουν ευκαιρίες να προβληματίζονται πάνω σε υποθετικές καταστάσεις ή αφηγήσεις περιστατικών και στη συνέχεια να σκέφτονται και να αλληλεπιδρούν στην ομάδα με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διευκολυντή προκειμένου να καταλήξουν σε πιθανές λύσεις (Brown, 2008; Smith,

2009; Whitney, 1999). Μάλιστα υποστηρίζουν ότι αν και οι μαθητές, μέσω του περιβάλλοντός τους, είναι φορείς αναπαραστάσεων για τον κοινωνικό κόσμο οι οποίες συχνά συνδέονται με προκαταλήψεις και οδηγούν σε διακρίσεις, είναι δυνατό μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να επαναπροσδιορίσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι συμμετέχοντας στην επεξεργασία των ιστοριών που αφηγούνται οι PD και στη διεργασία της συζήτησης που ακολουθεί, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματα που διακινούνται, να αναπτύξουν σταδιακά ενσυναίσθηση και να απομάθουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, κατηγοριοποιώντας τις ως άδικες ή/και λανθασμένες (Brown, 2001; Persona Doll Training, 2001; Whitney, 1999). Η Whitney χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ένα από τα πράγματα που μαθαίνουν μέσα από την προσέγγιση των PD είναι η ευκαιρία να δουν ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν αποτελεί μονόδρομο:

«Για πολλά παιδιά είναι μια αποκάλυψη το ότι συνειδητοποιούν ότι έχουν επιλογές σχετικά με το πώς να συμπεριφέρονται σε κάθε περίπτωση» (Whitney, 1999: xiv).

Αντίστοιχα, η MacNaughton επισημαίνει πώς τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν ότι κάθε απόφαση αποτελεί μία μόνο επιλογή ανάμεσα σε πολλές άλλες. Καθώς μάλιστα είναι δυνατό να επηρεάσει με διαφορετικό τρόπο άτομα ή κοινωνικές ομάδες, κάθε απόφαση θα πρέπει να λαμβάνεται έχοντας κατά νου το ποιος ευνοείται και ποιος πλήττεται (MacNaughton, 2005).

3.3.2. Η αφήγηση ιστοριών ως εκπαιδευτική πρό(σ)κληση...

«Αυτό που καθιστά την καλά επεξεργασμένη αφήγηση τόσο ισχυρή, τόσο ανακουφιστική, τόσο ακίνδυνη, τόσο πολιτισμικά ουσιώδη είναι η μετατροπή του ιδιωτικού Προβλήματος σε δημόσιο δεινό... Η σπουδαία αφήγηση είναι μια πρόσκληση για ανακάλυψη του προβλήματος, όχι ένα μάθημα για την επίλυσή του»⁵⁴

Καθώς η αφήγηση ιστοριών, και, δη, ιστοριών ζωής, ενέχει κεντρική θέση στην προσέγγιση των Persona Dolls θεωρήσαμε σημαντικό να αναφερθούμε ξεχωριστά στις θεωρητικές προκείμενες που εμπεριέχονται στη συγκεκριμένη επιλογή, η οποία εκτός από θεωρητική είναι και μεθοδολογική. Προφανώς, και εδώ, η επίδραση των θέσεων του Bruner είναι ορατή (Bruner, 1987, 1991). Η αφήγηση

⁵⁴ Bruner, 2004:21.

ιστοριών συνιστά μια στοιχειώδη μορφή επικοινωνίας, καθώς οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από αυτές (Dyson & Genishi, 1994; Τσιλιμένη & Σταυρουλάκη, 2001). Οι ιστορίες μας συνοδεύουν τις καθημερινές μας αλληλεπιδράσεις και αποτελούν μέσο για να γνωρίζουμε και να δημιουργούμε δεσμούς συσχέτισης τόσο με άλλα άτομα όσο και τους ίδιους μας τους εαυτούς (Booth & Barton, 2000; Barton & Booth, 2000; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Τσιλιμένη & Σταυρουλάκη, 2011). Η ίδια η ανθρώπινη εμπειρία εγγράφεται στη μνήμη ως μια αφήγηση, γεγονός που βοηθά στην διατήρηση της οργάνωσης και ακολουθίας των γεγονότων και των συναισθημάτων καθώς και τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων και συσχετίσεων (Booth & Barton, 2000; Bruner, 1987; Dyson & Genishi, 1994; Etienne et al, 2008b). Η εξιστόρηση μικρών περιστατικών από τη ζωή μας στους άλλους φαίνεται να επαναπροσδιορίζει τα ίδια τα γεγονότα, αφού προϋποθέτει τη γνωστική και συναισθηματική επεξεργασία τους τόσο από τον αφηγητή όσο και από τον ακροατή της ιστορίας. Μέσα από το μοίρασμα, η αντίληψη της ίδιας της εμπειρίας εξελίσσεται και επαναπροσδιορίζεται καθώς διαμεσολαβείται μέσα από την εμπειρία των άλλων (Baldock, 2006; Booth & Barton, 2000; Bruner, 1987). Οι Dyson & Genishi (1994:4) αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Οι ιστορίες είναι ένα σημαντικό εργαλείο για να καθορίσουμε τον εαυτό μας ως πολιτιστικά όντα. Στις αφηγήσεις, οι φωνές μας απηχούν εκείνες των άλλων στον κοινωνικοπολιτισμικό κόσμο - αυτά που εκείνοι οι άλλοι πιστεύουν ότι αξίζει να σχολιαστούν και το πώς κρίνουν την αποτελεσματικότητα των ιστοριών που αφηγούμαστε. Δηλαδή, αποδεικνύουμε την πολιτιστική μας συμμετοχή τόσο μέσω των τρόπων που δημιουργούμε ιστορίες όσο και μέσα από το ίδιο το περιεχόμενο των ιστοριών μας.»

Στο πλαίσιο του σχολείου, η αφήγηση ιστοριών είναι ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και είναι δυνατό να λειτουργήσει ως μέσο για την άρση ή/και την προώθηση αντιλήψεων και στάσεων και συμπεριφορών (Etienne et al, 2008a; Τσιλιμένη, 2007). Υπό αυτή την έννοια, μπορεί να συμβάλει στην προσπάθειά του να βοηθήσει τα παιδιά, ιδίως στις μικρές ηλικίες, να αναπτύξουν κατανόηση για ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτά (Booth, & Barton, 2000; Baldock, 2006; McGarvey, 1999; Koki, 1998; Τσιλιμένη, 2007). Τα ίδια τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αναπτύσσουν ικανότητες αντίληψης και παραγωγής ιστοριών (Dyson & Genishi, 1994; Engel, 1995; Booth, & Barton, 2000; Baldock, 2006). Κατά την Paley, «η αφήγηση ιστοριών είναι παιχνίδι τοποθετημένο σε αφηγηματική μορφή» με τον ίδιον τρόπο που το (δραματικό) παιχνίδι αποτελεί «ιστορία στην πράξη» (Paley, 1990:4,

μτφρ. δική μου). Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, οι ιστορίες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια πρόσφορη πλατφόρμα πρόσβασης στις αντιλήψεις και τη σκέψη των παιδιών (Cazden, 1994; Engel, 1995; Paley, 1995).

Από την άλλη, μέσω των αφηγήσεων οι μαθητές είναι δυνατό να έρθουν σε επαφή με την ανθρώπινη ποικιλομορφία ως προς τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, να προσεγγίσουν μια ποικιλία χαρακτήρων, με διάφορες πολιτισμικές καταβολές και πεποιθήσεις και να διαπιστώσουν ότι η διαφορετικότητα αποτελεί μέρος της ανθρώπινης υπόστασης (Brown, 2008; Philips, 2010). Με τον τρόπο αυτό η χρήση της τεχνικής της αφήγησης συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του σεβασμού στην ετερότητα καθώς και της ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης (Dyson & Genishi, 1994; McGarvey, 1999; Philips, 2010).

«Οι ωραίες ιστορίες αιχμαλωτίζουν την καρδιά, το μυαλό και τη φαντασία και είναι ένας σημαντικός τρόπος να μεταδίδουμε αξίες.» (Derman-Sparks & ομάδα εργασίας ABC, 2010:43)

Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Derman-Sparks και οι συνεργάτες της, τα περισσότερα βιβλία με ιστορίες για μικρά παιδιά δεν αντανακλούν την διαφορετικότητα ούτε εμπεριέχουν εμπειρίες από την καθημερινότητα τους. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, η ανθρώπινη πολλαπλότητα μεταφέρεται με όρους φολκλορικούς που μάλλον υπονομεύουν την ισότιμη ένταξη της παρά την προάγουν. Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται ότι η δημιουργία ιστοριών που να αναδεικνύουν ζητήματα διαφορετικότητας με κατάλληλο τρόπο για το κάθε πλαίσιο αποτελεί μια παιδαγωγικά πρόσφορη πρακτική (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Philips, 2010). Οι Etienne et al (2008β:5) θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την αφηγηματική διάσταση της μεθόδου των PD καθώς *«...μας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιούμε και τα δύο αλληλοσυνδεόμενα επίπεδα – την φαντασία και την πραγματικότητα, ή το παρελθόν και το παρόν, για να δώσουμε ζωή σε μια ιστορία»*. Ιδίως σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, η χρήση των Persona Dolls - αν και δεν εστιάζει στην αφήγηση ως μορφή τέχνης (Philips, 2011) - φαίνεται ότι προσδίδει προστιθέμενη αξία στη διαδικασία (Brown, 2001; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Etienne et al, 2008α; MacNaughton, 1999; Whitney, 1999).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται με ένα διασκεδαστικό και αβίαστο τρόπο που βοηθά τα παιδιά να προσεγγίσουν βιωματικά ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων (Brown, 2001; McGarvey, 1999; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Etienne et al, 2008β; Smith, 2009; Whitney,

1999). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την αφήγηση και επεξεργασία των ιστοριών των Persona Dolls δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να προβληματιστούν πάνω σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής που σχετίζονται με προκαταλήψεις και άδικες συμπεριφορές, να έρθουν σε επαφή με εκδοχές της ανθρώπινης διαφορετικότητας που ενδεχομένως τους είναι λιγότερο οικείες καθώς και να αναστοχαστούν αναφορικά με μορφές διακρίσεων που συχνά περνούν απαρατήρητες. Στη συνέχεια, η διαδικασία της συζήτησης που ακολουθεί παρέχει ένα πρόσφορο και ασφαλή χώρο για τα παιδιά να μοιραστούν συναισθήματα, να ανταλλάξουν σκέψεις και απόψεις αλλά και να καταθέσουν δικές τους προσωπικές εμπειρίες στο πλαίσιο της ομάδας (Brown, 2001; 2008; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Etienne et al, 2008β; MacNaughton & Davis, 2001). Με τον τρόπο αυτό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σημαντικές γνώσεις για τις εμπειρίες και την κουλτούρα των μαθητών τους, τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν για να διαχειριστούν εποικοδομητικά τη μαθητική πολλαπλότητα της τάξης τους (Booth & Barton, 2000; Brown, 2001; Dyson & Genishi, 1994; Etienne et al, 2008α; MacNaughton & Davis, 2001). Παρόλα αυτά, αν και, όπως επισημαίνει η Whitney, η πρακτική της αφήγησης ιστοριών βρίσκεται στον πυρήνα της μεθόδου των PD:

«...η διαδικασία διαφέρει από τον τρόπο που ένας παραδοσιακός αφηγητής «ερμηνεύει» για ένα κοινό. Δε θα χρειαστεί να κάνεις πρόβα και να απομνημονεύσεις παραγράφους, αλλά αντί για αυτό θα αφήσεις την ιστορία να ρέει μέσα από πέντε απλά βήματα, αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά και διασκεδάζοντας καθώς προχωράς» (Whitney, 1999:41)

3.3.3. Η αξιοποίηση της προσέγγισης των PD μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής ερευνογραφίας

Στις υποενότητες που ακολουθούν επιχειρούμε να παρουσιάσουμε το μεγαλύτερο μέρος μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που απαντώνται στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, προκειμένου να σχηματίσουμε μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη μέθοδο, τους τρόπους που αξιοποιείται και τα σχετικά συμπεράσματα που έχουν προκύψει. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε κάποιες διαφορές στο υλικό που παρουσιάζεται. Ειδικότερα, όσον αφορά στην επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως προειπώθηκε τα

τελευταία χρόνια υπάρχει μια έντονη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από την αξιοποίηση της μεθόδου των PD. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τις σημαντικότερες έρευνες που απαντώνται με αναφορά στους βασικούς σκοπούς, τις διαδικασίες και τα συμπεράσματα. Για λόγους πρακτικούς περιοριστήκαμε στις αγγλόφωνες δημοσιεύσεις, γεγονός που, ωστόσο, δεν θεωρούμε ότι στερεί σημαντικά στοιχεία από την επισκόπηση, καθώς προκύπτει ότι οι σημαντικότερες μελέτες είτε διενεργήθηκαν σε αγγλόφωνες χώρες (πχ Μ. Βρετανία, Η.Π.Α., Αυστραλία) είτε δημοσιεύονται στην αγγλική γλώσσα. Ως εκ τούτου, εστίασαμε στην εξαντλητική παρουσίαση του υλικού που προκύπτει από σχετικά βιβλία, διεθνή επιστημονικά περιοδικά και δημοσιευμένες μελέτες καθώς και τις σημαντικότερες αδημοσίευτες διδακτορικές και διπλωματικές εργασίες⁵⁵, στις οποίες μπορούσαμε να έχουμε πρόσβαση είτε μέσω του διαδικτύου είτε επικοινωνώντας άμεσα με τους συγγραφείς, όποτε αυτό ήταν δυνατό.

Στην ελληνική σχετική ερευνογραφία η επισκόπηση ήταν εξαντλητική, έχοντας λάβει υπόψη, στο μέτρο του εφικτού, το σύνολο των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί. Εν προκειμένω, ωστόσο, οι περισσότερες προσπάθειες αποτελούν μικρής εμβέλειας έρευνες που εντοπίζονται στο πλαίσιο διπλωματικών, κυρίως, εργασιών. Καθώς ένα σημαντικό μέρος του υλικού είναι αδημοσίευτο, προκειμένου να αποκτήσουμε πρόσβαση, σε αρκετές περιπτώσεις ανατρέξαμε σε σχετικά αποθετήρια πανεπιστημιακών εργασιών ή, όπου υπήρχε η δυνατότητα, ήρθαμε σε επαφή με τους ίδιους τους συγγραφείς.

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι, παρά την αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τη μέθοδο των Persona Dolls, σημαντικό μέρος του υλικού στην ελληνική περίπτωση προέρχεται, από σχετικά νέους ερευνητές, τις περισσότερες φορές, δε, δεν έχει υποστεί την αυστηρή κρίση μιας ευρείας επιστημονικής δημοσίευσης. Εντούτοις, από τη συγκριτική μελέτη των σχετικών ερευνών αναδεικνύονται ενδιαφέροντα ευρήματα που αφορούν στους τρόπους που η προσέγγιση των Persona Dolls αξιοποιείται τα τελευταία χρόνια στο διεθνή και ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, παρέχοντάς μας παράλληλα δεδομένα για τον τρόπο που νοηματοδοτείται και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες προωθείται ως καλή πρακτική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας.

⁵⁵ Εντοπίζοντας τις μέσα από ετεροαναφορές σε άλλες εργασίες.

3.3.3.1. Οι *Persona Dolls* στο διεθνή χώρο

Η Brown υποστηρίζει ότι, μολονότι η ίδια πιστεύει σθεναρά στην δύναμη των *Persona Dolls* στο βαθμό που αυτές αξιοποιούνται από επαγγελματίες σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης, η πεποίθηση αυτή είναι σημαντικό να τεκμηριωθεί (Brown, 2001). Τα τελευταία χρόνια η μέθοδος γίνεται σταδιακά γνωστή σε αρκετές χώρες του κόσμου. Αντίστοιχα, φαίνεται ότι πληθαίνουν οι έρευνες που επιχειρούν να διερευνήσουν τον τρόπο που λειτουργεί ή/ και να τεκμηριώσουν την αξία της ως μια προσέγγιση που επιδιώκει να διαπραγματευτεί και να διαχειριστεί ζητήματα διακρίσεων, καταπίεσης και δικαιωμάτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κατά των προκαταλήψεων (*anti-bias education*). Επιπλέον, αρχίζουν να απαντώνται και μια σειρά από έρευνες που, μολονότι αντλούν από την μέθοδο, χρησιμοποιούν τις PD με εναλλακτικούς τρόπους. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε το σημαντικότερο μέρος των ερευνών που αφορούν στη χρήση των PD στη διεθνή βιβλιογραφία. Όπως αναφέρεται και παραπάνω, για πρακτικούς λόγους η επισκόπηση περιορίζεται στις αγγλόφωνες παραγωγές που δημοσιεύονται σε βιβλία, επιστημονικά περιοδικά- οι οποίες φαίνεται να αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία - συμπεριλαμβάνοντας και τις σημαντικότερες σχετικές αδημοσίευτες διδακτορικές και διπλωματικές ερευνητικές προσπάθειες που εντοπίσαμε. Οι μελέτες αυτές, αν και αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, θέτουν σημαντικά ερωτήματα και δίνουν έμφαση στις σημαντικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να υπάρχουν, τονίζοντας ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης.

Στην Αυστραλία, οι έρευνες της MacNaughton αξιοποίησαν τις *Persona Dolls* στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος για την Προσχολική Ισότητα και την Κοινωνική Ετερογένεια (PESD⁵⁶). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1999 με τη συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε κέντρα προσχολικής αγωγής (MacNaughton, 2000; 2001; 2003; 2007; MacNaughton & Davis, 2001). Οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να διερευνήσει: α) τί γνώριζαν τα παιδιά αυτής της ηλικίας για τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική τάξη, β) να χρησιμοποιήσει τις PD και τις ιστορίες τους για να εισάγει ζητήματα διαφορετικότητας και δικαιοσύνης και τέλος γ) να αναδείξει το αν και το πώς οι *Persona Dolls* μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης ιστοριών επηρέασαν τον τρόπο που εκφράζονται τα παιδιά όσον αφορά στους υπό διερεύνηση άξονες. Εκτός από εργαλείο εκπαιδευτικής παρέμβασης, η

⁵⁶ *Preschool Equity and Social Diversity*

MacNaughton χρησιμοποίησε τις PD στις συνεντεύξεις με τα παιδιά και τις ιστορίες τους για να προσεγγίσει ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων, επιχειρώντας να ενδυναμώσει τις φωνές τους, εστιάζοντας τόσο στο λόγο όσο και στις σιωπές τους (MacNaughton, 2000; 2001; 2003). Τα βασικά συμπεράσματα όσον αφορά στη μέθοδο ήταν ότι η αξιοποίηση των Persona Dolls, με κατάλληλη οργάνωση και προετοιμασία, μπορεί να «φωτίσει» τις σύνθετες κατανοήσεις των παιδιών για τον κοινωνικό κόσμο και ταυτόχρονα να συμβάλλει στην προσέγγιση ενός πλήθους στόχων για την άρση των προκαταλήψεων και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η MacNaughton (2001, 2007) καταλήγει ότι οι ίδιες οι Persona Dolls αποτελούν ισχυρά εργαλεία που ελκύουν τα παιδιά και διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς όταν τις αξιοποιούν κατάλληλα. Οι έρευνες της φαίνεται ότι επηρέασαν το έργο της αξιοποίησης των Persona Doll αρχικά στη Μ. Βρετανία και στη Ν. Αφρική και στη συνέχεια σε διάφορες άλλες χώρες.

Οι πρώτες έρευνες για τις Persona Dolls που πραγματοποιήθηκαν στη Μ. Βρετανία, φαίνεται να είναι αυτές της McClements και της Cook (όπως αναφ. στο Brown, 2008; Smith, 2009). Στους στόχους της McClements ήταν να διερευνήσει τον τρόπο αξιοποίησης της μεθόδου των PD από τους εκπαιδευτικούς σε ένα προσχολικό πλαίσιο με παιδιά από διαφορετικό εθνοτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις κούκλες και τη δυνατότητά τους να εντοπίσουν τις μεταξύ τους διαφορές, ενώ η Cook να διερευνήσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της προσέγγισης σε επτά, κυρίως αγροτικά, προσχολικά πλαίσια, με την συνδρομή υποστηρικτικού προσωπικού. Από την ανάλυση των δεδομένων και στις δύο έρευνες προέκυψε θετική ανταπόκριση των παιδιών απέναντι στις κούκλες, για τις οποίες έδειχναν ενσυναίσθηση και διάθεση να προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, αν και παρατηρήθηκε αποσιώπηση κάποιων διαφορών, άλλοτε από τα παιδιά και άλλοτε από τους εκπαιδευτικούς. Εντούτοις, το υψηλό κόστος αγοράς των PD αναφέρθηκε ως εμπόδιο. Αναδείχτηκε επίσης ότι, ιδιαίτερα στην έρευνα της McClements όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν υποστήριξη, οι PD αξιοποιούνταν ευκαιριακά ή/ και χωρίς να εστιάζουν σε ζητήματα διαφορετικότητας αλλά μάλλον σε άλλα θέματα που ανέκυπταν στην τάξη, όπως διαχείριση συναισθημάτων ή συγκρούσεων ή «λανθασμένων» συμπεριφορών. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν να διαχειριστούν την συζήτηση στην ομάδα ή να επεξεργαστούν κάποια ζητήματα διαφορετικότητας που ανέκυψαν, καθώς στην πλειοψηφία τους, δεν είχαν επιμορφωθεί στην προσέγγιση

των PD ή σε τρόπους διαχείρισης της ετερογένειας και των διακρίσεων (Cook; McClements, όπως αναφ. στα Brown, 2008; Smith, 2009). Αντίθετα η Cook αναφέρει ότι το πλαίσιο συνεργασίας και υποστήριξης που είχαν κατά την εφαρμογή της μεθόδου συνέβαλλε στον εμπλουτισμό των κατανοήσεων όλων των εμπλεκομένων. Εν προκειμένω, η McClements επισημαίνει ότι προκειμένου η μέθοδος των PD να συμβάλει στην άμβλυνση των διακρίσεων θα πρέπει να υπάρχει μια κοινή αντίληψη για τους στόχους που υπηρετεί και για τη μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη χρήση τους. Ως εκ τούτου, οι έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη για επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά την προσέγγιση στην κατεύθυνση της άρσης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων (Cook; McClements, όπως αναφ. στα Brown, 2008; Smith, 2009).

Λίγα χρόνια αργότερα, η μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα της Brown (2008), και πάλι στη Μ. Βρετανία, εστιάζει στις δυνατότητες που προσφέρει το επιμορφωτικό πρόγραμμα για την προσέγγιση των PD⁵⁷ στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αλλά και η αξιοποίησή της μεθόδου σε εναρμόνιση με την εκπαιδευτική νομοθεσία για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων στο σχολείο. Η έρευνα ανέδειξε ότι, ακόμα και μετά την αρχική εκπαίδευση, αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο, κάποιοι απέφευγαν να διαχειριστούν συγκεκριμένα θέματα ετερογένειας, ενώ υπήρχαν και αυτοί που τις χρησιμοποιούσαν για να επεξεργαστούν ζητήματα διαχείρισης συναισθημάτων ή συγκρούσεων. Όπως και οι έρευνες των McClement και Cook, οι περισσότεροι ανέφεραν τον προβληματισμό τους για το υψηλό κόστος αγοράς των PD και την ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης. Από την άλλη όσοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν την προσέγγιση των PD, αναγνώρισαν τη θετική ανταπόκριση των παιδιών στις κούκλες και τις ιστορίες τους, την αύξηση του ενδιαφέροντός και της προθυμίας τους να συζητήσουν θέματα διαφορετικότητας και επεσήμαναν ότι η συγκεκριμένη πρακτική βοήθησε και τους ίδιους να τα διαχειριστούν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια. Επισημαίνουν εντούτοις, ως προϋπόθεση την ανάγκη συστηματικής στήριξης και επιμόρφωσης τόσο στη μέθοδο όσο και στην εκπαίδευση κατά των προκαταλήψεων (Brown, 2008).

⁵⁷ Βλ. Persona Doll Training - UK, <https://personadoll.uk>

Επιχειρώντας να απαντήσουν στις παραπάνω προκλήσεις, οι Etienne et al (2008^α, 2008β) δούλεψαν ερευνητικά με Τούρκους σπουδαστές και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν, αφού πρώτα παρατηρήσουν προσεκτικά τα παιδιά της τάξης τους, να εισάγουν και να επεξεργαστούν μέσα από τη μέθοδο των PD μαζί τους ιστορίες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση εστιάζουν στην θετική επίδραση που είχε η παρέμβαση τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μελλοντικούς και μη (Etienne et al, 2008^α, 2008β). Όσον αφορά στους μαθητές, καταλήγουν ότι η αξιοποίηση των PD τους βοήθησε να εκφραστούν και νιώσουν καλύτερα με τον εαυτό και την πολιτισμική τους ταυτότητα αλλά και να αναπτύξουν σεβασμό και ενσυναίσθηση για τους άλλους. Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται ότι κατανόησαν καλύτερα τις αντιλήψεις των παιδιών, ανέπτυξαν ευαισθησία προς τα ζητήματα διαφορετικότητας και εξέλιξαν την ικανότητά τους να τα διαχειρίζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Etienne et al, 2008^α, 2008β).

Αντλώντας από τις έρευνες που προηγήθηκαν, η Carol Smith, συνιδρύτρια και υπεύθυνη του οργανισμού Persona Doll Training στη Ν. Αφρική, διεξήγαγε υπό την αιγίδα του μια μεγάλης κλίμακας έρευνα σε μια προσπάθεια να μάθει περισσότερα για την προσέγγιση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κατά των προκαταλήψεων και για το πώς αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς μικρών παιδιών σε μια χώρα που αντιμετωπίζει τόσο έντονα προβλήματα φτώχειας, προκαταλήψεων και κοινωνικών διακρίσεων (Smith, 2009). Στην έρευνα συμμετείχαν τετρακόσιοι είκοσι εκπαιδευτικοί που έλαβαν επιμόρφωση στη μέθοδο των PD και εργάζονταν σε πλαίσια με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό προφίλ. Από την ανάλυση ενός πλήθους δεδομένων από τις μελέτες περίπτωσης, προέκυψε ότι η εκπαίδευση στις PD και η χρήση τους στην τάξη λειτούργησε θετικά για εκπαιδευτικούς και παιδιά καθώς προσέγγισαν τους anti-bias στόχους της. Όσον αφορά στα παιδιά, αναδείχθηκε ότι συνέβαλλε στην ενδυνάμωση τους, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και την άμβλυνση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων συνολικά, ενώ ταυτόχρονα, βοήθησε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν προηγούμενες αντιλήψεις και πρακτικές τους και να αναπτύξουν μια πιο ακτιβιστική στάση, παρά τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Smith, 2009).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών φαίνεται σταδιακά να στρέφεται εκτός από τα παιδιά και προς τους επαγγελματίες που αξιοποιούν τις PD. Διαπιστώνοντας, δε, ότι η αξιοποίηση της μεθόδου μοιάζει να έχει θετικά αποτελέσματα και στους ίδιους,

αρχίζουν να πειραματίζονται με την αξιοποίηση της μεθόδου και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, όπως οι έφηβοι (Persona Doll Training, χ.χ.; Smith, 2013; Smith, χ.χ. β; Smith, χ.χ. γ) αλλά και οι ενήλικες, επαγγελματίες και μη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ενδεικτικά η διδακτορική έρευνα της Garcia (2013) η οποία περιγράφει το πώς η συμμετοχή των γυναικών σε ένα πρόγραμμα κατασκευής χειροποίητων PD⁵⁸ στη Ν. Αφρική συνέβαλλε στην κοινωνική τους υποστήριξη μέσα από την ενίσχυση της αυτοέκφρασης τους και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων. Σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, η Smith μαζί με την Bozalek επιχειρούν να τεκμηριώσουν ότι η προσέγγιση των PD μπορεί λειτουργήσει αποτελεσματικά ως πρακτική για την καταπολέμηση της καταπίεσης και στο χώρο της κοινωνικής εργασίας, με οφέλη για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους (Bozalek & Smith, 2010). Μελετώντας την επιμορφωτική διαδικασία που ακολουθήθηκε με μια ομάδα επιμορφούμενων φοιτητών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση των PD αποτελεί «ένα παράδειγμα επιτυχούς μετάφρασης της αντικαταπιεστικής θεωρίας στην πράξη», η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί όχι μόνο από νέους και μικρά παιδιά αλλά και από ενήλικες που βρίσκονται υπό κοινωνικό αποκλεισμό ή βιώνουν μια τραυματική συνθήκη (Bozalek & Smith, 2010).

Είναι εμφανές ότι το έργο της επιμόρφωσης στη μέθοδο των PD από Smith στη Ν. Αφρική αλλά και την Brown στη Βρετανία αρχίζει πλέον ρητά να απευθύνεται σε μια γκάμα επαγγελματιών που σχετίζονται όχι μόνο με την εκπαίδευση αλλά και την κοινωνική εργασία και την αγωγή υγείας. Το 2013 η Smith δημοσιεύει ένα άρθρο στο οποίο περιγράφει το πώς, μέσα από την αξιοποίηση των PD, οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στο να μιλούν λιγότερο οι ίδιοι, να ακούν περισσότερο τα παιδιά όταν συζητούν και έτσι να τα κατανοούν και να τα «συναισθάνονται» καλύτερα. Στο ίδιο άρθρο αναφέρει τα αποτελέσματα από την διερεύνηση της αξιοποίησης των PD από οικιακούς επισκέπτες, έναν θεσμό που προσπαθεί να προσφέρει κοινωνικές υπηρεσίες σε παιδιά από οικογένειες που δεν έχουν τη δυνατότητα να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο και αντιμετωπίζουν συνθήκες ακραίας φτώχειας, βίας, ασθενειών και εξαρτήσεων από ουσίες. Μολονότι αναδείχθηκαν οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, διαφάνηκε ότι η διαδικασία απαιτεί επαρκή και κατάλληλη εκπαίδευση, χρόνο και συνεχή υποστήριξη (Smith, 2013)

⁵⁸ Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας η δημιουργία κάθε Persona Doll περιλάμβανε εκτός από την υλική κατασκευή της και την αφήγηση μιας πρωτότυπης ιστορίας για αυτή από την δημιουργό της.

Οι Logue, Bennet-Armistead & Kim (2011) υλοποιούν μια βιοματική παρέμβαση στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού μαθήματος σχετικά με τις μεθόδους στις κοινωνικές σπουδές, το Persona Doll Project, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των προπτυχιακών φοιτητών σε θέματα διαφορετικότητας, προτού ξεκινήσουν την πρακτική τους στα σχολεία. Παίρνοντας από μία Persona Doll με διαφορετικά από τους ίδιους πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν για αυτή μικρές ιστορίες από τη ζωή της. Στη συνέχεια κλήθηκαν, λειτουργώντας ως συνήγοροι της, να τις αφηγηθούν στους συμφοιτητές τους, προκειμένου μέσα από αυτές, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα μορφές ετερογένειας που δεν τους ήταν οικείες. Οι Logue et al (2011) καταλήγουν ότι, συμμετέχοντας στην παραπάνω διαδικασία, οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους αντιλήψεις, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την πολιτισμική διαφορετικότητα στο σχολείο και ταυτόχρονα, να αναλύσουν κριτικά διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, αναγνωρίζοντας καλύτερα αν κινούνται στην κατεύθυνση της ένταξης ή του αποκλεισμού.

Ίσως η μόνη καθαρά ποσοτική έρευνα για τις Persona Dolls που βρίσκουμε στη βιβλιογραφία είναι αυτή των Acar & Cetin (2017) στην Τουρκία. Διαπιστώνοντας το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό, όπως αναφέρουν, δημιούργησαν μια κλίμακα μέτρησης⁵⁹ των στάσεων των παιδιών απέναντι στις PD της οποίας την αξιοπιστία και εγκυρότητα θέλησαν να επαληθεύσουν στο πλαίσιο της πρώτης φάσης της έρευνάς τους. Ο δεύτερος στόχος τους ήταν να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότητα μιας διήμερης επιμόρφωσης δασκάλων προσχολικής ηλικίας στην προσέγγιση των PD παρατηρώντας εάν είχε συμβεί αλλαγή στις στάσεις αυτών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα σε σχέση τους δασκάλους της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά σε σχέση και με τους δύο στόχους, καθώς βρέθηκε υψηλή συνέπεια στην κλίμακα μέτρησης και στα post tests στατιστικά σημαντική αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών που είχαν επιμορφωθεί ως προς την προσέγγιση της διαφορετικότητας (Acar & Cetin, 2017).

Οι Dash & Peters (2021) ενδιαφέρονται να μελετήσουν τις απόψεις και τη βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τις Persona Dolls στο πλαίσιο της anti-bias education. Η έρευνα εστιάζει στον τρόπο που δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής επιχειρούν από κοινού να αξιοποιήσουν τη μέθοδο. Το υλικό

⁵⁹ Scale of Preschool Teachers Attitude towards the Persona Dolls Approach (Acar & Cetin, 2017).

προκύπτει από τις αναστοχαστικές καταγραφές της Dash - μιας εκ των δύο εκπαιδευτικών - η οποία προσπαθεί να διερευνήσει τις προκλήσεις και τις προοπτικές που αναδύονται στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τη διαφορετικότητα και να επεξεργαστούν ζητήματα διακρίσεων στην τάξη τους. Εντάσσοντας στις προκλήσεις την ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν και συγκρουστούν με τις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις, διαπιστώνει πόσο δύσκολο ήταν να προσεγγίσουν τους σκοπούς που έθεσαν χωρίς προηγούμενη εκπαίδευση στη μέθοδο και έχοντας ελάχιστη επιμόρφωση σε ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων. Προκύπτει, δε, ότι παρά τις καλές τους προθέσεις και τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στις PD και τις ιστορίες τους, η έλλειψη εμπειρίας και γνώσης συχνά οδηγούσε στο διδακτισμό ή/και την αποσιώπηση ζητημάτων που ανέκυπταν. Συνολικά η μελέτη καταλήγει ότι υπάρχει ανάγκη για δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τις διαδικασίες της αντιρατσιστικής παιδαγωγικής, η οποία, ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από διαρκή αναστοχασμό και αναπλαισίωση (Dash & Peters, 2021).

Σε κάποιες από τις έρευνες παρατηρούμε μια αυξανόμενη τάση για εναλλακτικές προσεγγίσεις των PD που διαφοροποιούνται με ποικίλους τρόπους από το αρχικό μοντέλο της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα διαφορές παρατηρούμε στη χρήση, το ρόλο ή/ και τους σκοπούς της αξιοποίησης των Persona Dolls, οι οποίες ενίοτε παίρνουν σημαντική απόσταση από την «παραδοσιακή» μέθοδο.

Οι μελέτες των Buchanan (2007) και Irish (2009) διεξάγονται και οι δύο στο ψυχοθεραπευτικό κι επιμορφωτικό Κέντρο Ububele στο Γιοχάνεζμπουργκ της Αφρικής στο πλαίσιο του «Ububele Persona Dolls Emotional Literacy Programme», το οποίο επιχειρούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν τον συναισθηματικό εγγραμματισμό των μικρών παιδιών. Οι έρευνες επεδίωκαν να διερευνήσουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των PD στην κατεύθυνση αυτή τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για θεραπευτικούς σκοπούς. Αν και αναφέρουν ως περιορισμούς το μικρό δείγμα, το εμπόδιο της δίγλωσσης επικοινωνίας παιδιών-ερευνητών και την έλλειψη διαθέσιμων εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για το πλαίσιο, και οι δύο μελέτες καταλήγουν στο ότι μετά το πρόγραμμα τα παιδιά ήταν σε θέση να αντιλαμβάνονται, να ονομάζουν και να εκδηλώνουν περισσότερα συναισθήματα (Buchanan, 2007; Irish, 2009). Στο ίδιο πεδίο, η Barnfather (2011) επιχειρεί να διερευνήσει την επίδραση της χρήσης των PD στην εξέλιξη της ενσυναίσθησης και τις απόψεις, τα συναισθήματα και την εμπειρία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα, επισημαίνοντας, και εδώ, τα

θετικά αποτελέσματα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, όσον αφορά στην ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων.

Ένας επίσης μικρός αριθμός ερευνητών φαίνεται ότι επιχειρούν να χρησιμοποιήσουν τις Persona Dolls, όχι για να επεξεργαστούν ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων ή δεξιότητες που σχετίζονται με την προσέγγισή τους αλλά ως μεθοδολογικά εργαλεία για την διερεύνησή τους. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι η αξιοποίησή τους διευκολύνει τον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες από τα παιδιά με έναν πιο παιγνιώδη και μη απειλητικό τρόπο, κάτι στο οποίο, όπως αναφέρθηκαν συμφωνεί και η MacNaughton (2000; 2003). Πιο γνωστή είναι η έρευνα των Jesuadian & Wright (2009), οι οποίες χρησιμοποιούν PD με διαφορετικά εθνοτικά και φυλετικά χαρακτηριστικά για να πάρουν συνεντεύξεις από μια μικρή ομάδα νηπίων στη Σιγκαπούρη. Κατά τη διάρκεια τους, τα παιδιά αρχικά ενθαρρύνθηκαν να παίξουν με τις κούκλες και στη συνέχεια περιγράφοντας το πρόβλημα που αντιμετώπιζε και τα συναισθήματα που βίωνε μια από τις PD, να προτείνουν λύσεις. Στα συμπεράσματα της έρευνάς υποστηρίζεται ότι οι PD λειτούργησαν ως εργαλεία που διευκόλυναν τα παιδιά να επικοινωνήσουν ελεύθερα τις απόψεις τους όσον αφορά στα κριτήρια που επιλέγουν τους φίλους τους με εστίαση στην εθνοτική και φυλετική τους ταυτότητα τους (Jesuadian & Wright, 2009).

Οι PD χρησιμοποιήθηκαν με ανάλογο τρόπο από τις Ebrahim & Francis (2008) στη Ν. Αφρική, την Konstantoni (2010) στη Σκωτία και τις Shrinivasan & Cruz (2014) στην Αυστραλία με παιδιά προσχολικής ή/ και δημοτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με το πώς τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται διαφορετικές εκδοχές της ανθρώπινης πολλαπλότητας, όπως το φύλο, τη φυλή και το χρώμα και πώς εκφράζουν μέσω του λόγου τους τις αναπαραστάσεις για τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες γύρω τους. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις οι ερευνήτριες αντλούσαν μεν στοιχεία από τη μέθοδο των PD - πχ διαφορετικές ταυτότητες, ιστορίες κ.ο.κ. - προσαρμόζοντας ωστόσο τη χρήση τους προκειμένου να εξυπηρετούν το σκοπό της συλλογής των ερευνητικών τους δεδομένων - όπως πχ ελεύθερη χρήση στο συμβολικό παιχνίδι. (Ebrahim & Francis, 2008; Konstantoni, 2010; Shrinivasan & Cruz, 2014). Τέλος, μια μάλλον διαφορετική προσέγγιση, ωστόσο επίσης εργαλειακή, είναι αυτή των Nasie, Ziv και Diesendruck (2022) οι οποίοι χρησιμοποιούν τις PD ως έμμεσους αντιπροσώπους τεσσάρων διαφορετικών εθνοτικών - θρησκευτικών ομάδων στο Ισραήλ με σκοπό να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις συμπεριφορές των μικρών παιδιών προς τα μέλη των

διαφορετικών ομάδων. Εν προκειμένω, έμφαση δίνεται στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης μέσω της θεωρίας της έμμεσης επικοινωνίας, στο πλαίσιο του οποίου οι PD αποτελούν τα μέσα.

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση των Persona Dolls όχι πια ως παιδαγωγικό αλλά ως ερευνητικό εργαλείο, οι Wilkinson & Wilkinson (2022) μελετούν την δυνατότητα η χρήση τους να μπορεί να απαντήσει στο μεθοδολογικό δίλημμα της επιλογής ανάμεσα σε εσωτερικό ή εξωτερικό ερευνητή στο πεδίο της έρευνας με μικρά παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, καθώς ο ερευνητής αφηγείται μια ιστορία με την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν συσχετίσεις και νιώθουν ασφάλεια να μοιράζονται σκέψεις με την κούκλα, ουσιαστικά ο ίδιος αποκτά πρόσβαση στα πλεονεκτήματα ενός έσω-ερευνητή, ενώ ταυτόχρονα εξακολουθεί να διατηρεί την απαραίτητη απόσταση και αντικειμενικότητα και αντιστρόφως. Υπό αυτό το πρίσμα, αν και αναγνωρίζουν κάποιους περιορισμούς, όπως ο χρόνος και η δυνατότητα διαχείρισης θεμάτων διαφορετικότητας που απαιτείται, υποστηρίζουν ότι οι Persona Dolls είναι δυνατό να αποτελέσουν ένα χρήσιμο συμμετοχικό εργαλείο για την έρευνα με μικρά παιδιά που μπορεί να τοποθετήσει τον ερευνητή σε ένα ενδιάμεσο συνεχές πάνω στο οποίο του δίνει την ευκαιρία να κινείται μαζί με την PD που εμπυχώνει (Wilkinson & Wilkinson, 2022).

Τέλος, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε επίσης ότι η μέθοδος των Persona Dolls αξιοποιείται σε ένα πλήθος ερευνητικών εργασιών, κυρίως ως «καλή πρακτική» στο σχολείο και ιδιαίτερα σε παιδιά μικρής ηλικίας για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας, με σκοπό την προώθηση της συμπερίληψης, την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Στις έρευνες αυτές δεν ερευνάται το ίδιο το εργαλείο ή η μέθοδος, καθώς η αξία τους θεωρείται αποδεδειγμένη. Στο πλαίσιο αυτό, συχνά μάλιστα οι PD αποτελούν μια από μια σειρά από “anti-bias” πρακτικές που αξιοποιούνται παράλληλα ή αλληλοσυμπληρωματικά (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Divrengi & Aktan, 2011; Jones, 2009; Kieff, & Wellhousen, 2000; Konstantoni, 2010; MacNaughton & Davis, 2001; Nutbrown & Clough, 2009).

Ιδιαίτερη μνεία θα κάνουμε στην αξιοποίηση της προσέγγισης των Persona Dolls ως καλή πρακτική στο πλαίσιο μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων⁶⁰. Στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις η εφαρμογή της συμπορευόταν με μια μορφή

⁶⁰ Comenius, Erasmus+, Sokrates κλπ.

αποτίμησης της δράσης που εμπειρεύει στοιχεία διερεύνησης. Ειδικότερα, το 2004 το εγχειρίδιο του ευρωπαϊκού δικτύου DECET⁶¹ αξιοποιεί την προσέγγιση των Persona Dolls ως καλή πρακτική για την υποστήριξη της εκπαίδευσης κατά των προκαταλήψεων, επισημαίνοντας ότι η μέθοδος θα πρέπει να πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός προγράμματος που προωθεί την ισότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα και όχι αποκομμένα από το σύνολο των δραστηριοτήτων (Keulen, 2004). Από τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα στο Βέλγιο (Vandenbroeck, 2004) και την Ολλανδία (Keulen, 2004) προκύπτει ότι η μέθοδος των PD συμβάλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και βοηθά την προσέγγιση των ζητημάτων διακρίσεων και δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, απαιτείται προσοχή στο στήσιμο της ταυτότητας της κούκλας ώστε να μην κατηγοριοποιηθεί ως προβληματική ή ως «ξένη» και προσήλωσε στους στόχους και τη μεθοδολογία της προσέγγισης. Επισημαίνεται, δε, ότι είναι μια πρακτική που απαιτεί παρατήρηση του πλαισίου, χρόνο και εξοικείωση (Keulen, 2004). Κατά τα έτη 2015-2018 συμπεριλαμβάνεται και στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ “*Every Child is Special*”⁶², με τη συμμετοχή εννέα χωρών Εσθονία, Τουρκία, Πορτογαλία, Ελλάδα, Βουλγαρία, Πολωνία, Ισπανία, Τσεχία, Ιταλία.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω επισκόπηση, η προσέγγιση των Persona Dolls προτάσσεται ως μια ασφαλής και μη απειλητική μέθοδος για την προώθηση ενός αριθμού σημαντικών στάσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που συνδέονται με την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που προωθούν διακρίσεις, την ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και σεβασμού στην ανθρώπινη διαφορά αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που συνδέονται με άδικες συμπεριφορές. Εντούτοις, σημαντική αναδεικνύεται η παράμετρος της αξιοποίησης της σε ένα πλαίσιο που διέπεται από τις αρχές της συμπερίληψης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και την προσπάθεια καταπολέμησης των προκαταλήψεων και του αποκλεισμού. Ταυτόχρονα επισημαίνεται η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών τόσο στην προσέγγιση των Persona Dolls όσο και σε ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων. Από την επισκόπηση των ερευνών διεθνώς, προκύπτει

⁶¹ Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe.

⁶² <https://personadolls.eu/en/>

επίσης ότι συχνά οι Persona Dolls χρησιμοποιούνται και για άλλους περισσότερο ή λιγότερο παρεμφερείς εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς ή και μεθοδολογικούς σκοπούς, γεγονός που μεν είναι ενδεικτικό μιας αναδύομενης δυναμικής αλλά και που, κατά τη γράφουσα, υπογραμμίζει ταυτόχρονα την ανάγκη για αναγνώριση των τρόπων, των σκοπών και του πλαισίου που κάθε φορά αξιοποιείται.

3.3.3.2. Οι Persona Dolls στο ελληνικό πλαίσιο

Στην ελληνική πραγματικότητα, η προσέγγιση των Persona Dolls μέχρι πρόσφατα ήταν ελάχιστη ή καθόλου γνωστή. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, φαίνεται ότι αρχίζει να ελκύει την προσοχή των εκπαιδευτικών καθώς αποκτά σταδιακά αναγνωρισιμότητα μέσα από σεμιναριακού, κυρίως, τύπου ενημερώσεις και επιμορφώσεις, οι οποίες κατά καιρούς εντάσσονται στο πλαίσιο ημερίδων υπηρεσιακής επιμόρφωσης ή οργανώνονται από ιδιωτικούς φορείς (Καζέλα, 2018; Καταρτζή, 2018; χχ). Επιπλέον, ακολουθώντας τη διεθνή τάση, η αξιοποίηση της προσέγγισης προτείνεται ως καλή πρακτική για την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο πλαίσιο ενός αριθμού άρθρων για την προσέγγιση της ετερογένειας και των διακρίσεων, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, σε προγράμματα σπουδών διαφόρων σχολών και φορέων - ιδιωτικών και μη - καθώς και σε υποστηρικτικό υλικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας⁶³ (Γελαστοπούλου, κ.α., 2020; Δημητριάδη, 2018, Μάγος, 2022; Πεντέρη, κ.α., 2022α; 2022; Philipp, χχ κ.ο.κ.)

Ταυτόχρονα, όπως θα ήταν αναμενόμενο, φαίνεται να αναπτύσσεται και το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις Persona Dolls, αν λάβει κανείς υπόψη την αύξηση του αριθμού των σχετικών δημοσιεύσεων. Από την ενδελεχή επισκόπηση και μελέτη της σχετικής ερευνογραφίας προκύπτει ότι οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες εντοπίζονται, με κάποιες εξαιρέσεις, σε μικρής εμβέλειας διπλωματικές εργασίες. Στην πλειοψηφία τους αποτελούν σύντομες έρευνες-δράσεις ή μελέτες περίπτωσης που διεξάγονται σε προσχολικές δομές, τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, θεωρούμε ότι η αναλυτική επισκόπηση και συγκριτική μελέτη του

⁶³ Βλ. Οδηγό Εκπαιδευτικού για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας, της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο κλπ.

συνόλου, κατά το δυνατόν, των σχετικών ερευνών αναδεικνύουν ενδιαφέροντα ευρήματα για τους τρόπους που η προσέγγιση των Persona Dolls αξιοποιείται στη χώρα μας, παρέχοντάς μας ενδεχομένως στοιχεία για τον τρόπο που γίνεται ευρύτερα αντιληπτή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, παρακάτω θα προσπαθήσουμε να τις παρουσιάσουμε με αναφορά στα βασικά ζητήματα που θέτουν. Γίνεται μια προσπάθεια να ακολουθηθεί, στο μέτρο του εφικτού, χρονολογική σειρά, ώστε να διαφανεί και η εξέλιξη των προσεγγίσεων που αναδεικνύονται.

Η πρώτη έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία που αφορά στη μέθοδο των Persona Dolls φαίνεται ότι είναι αυτή των Βίτσου και Αγτζίδου (2008). Η μικρής κλίμακας έρευνα διεξάγεται στο Τημάρι του νομού Ξάνθης, ένα ορεινό «...αμιγώς μουσουλμανικό χωριό, ιδιαίτερα απομακρυσμένο, όπου εντοπίζονται αυστηρές δομές και στερεοτυπικές αντιλήψεις» (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008:278). Όπως αναφέρουν, το ζήτημα της φοίτησης στο μονόγλωσσο ελληνόφωνο πρόγραμμα του μονοθέσιου νηπιαγωγείου του χωριού αντιμετωπιζόταν με δισταγμό και επιφυλακτικότητα από τους πομακικής καταγωγής γονείς, οι οποίοι ανησυχούσαν ότι με τον τρόπο αυτό τα παιδιά της μειονότητας θα χάσουν την ταυτότητά τους. Ο στόχος της παρέμβασης ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της κούκλας PD στην καθημερινή εκπαιδευτική δραστηριότητα των εννέα παιδιών του σχολείου και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της. Η παρέμβαση είχε συνολική διάρκεια τριών ημερών και οι επισκέψεις στο πεδίο έγιναν μέσα σε διάστημα ενός μήνα περίπου. Αν και στα συμπεράσματά τους οι Βίτσου & Αγτζίδου επισημαίνουν ότι η κατάλληλη χρήση της μεθόδου προϋποθέτει συστηματική θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση, θεωρούν ότι η πρώτη αυτή «πειραματική» προσπάθεια ανέδειξε ενδιαφέρουσες δυνατότητες και προοπτικές της στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης της αδικίας και των διακρίσεων καθώς και της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και επίλυσης συγκρούσεων (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008).

Μερικά χρόνια αργότερα, η Βίτσου ως εκπαιδευτικός σε ένα άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο αξιοποιεί τις Persona Dolls σε μια έρευνα δράσης που θέτει ως βασική επίδιωξη τη διαχείριση συγκρούσεων κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών στο νηπιαγωγείο αξιοποιώντας τη συμβολή του κουκλοθέατρου. Ξεκινώντας από διαφορετικά είδη κούκλας και την παραδοχή ότι οι κούκλες μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά εντάσσει και τρεις κούκλες-περσόνες αξιοποιώντας στοιχεία της ομώνυμης μεθόδου. Τα συμπεράσματα της

έρευνας αυτής αναφέρονται κυρίως στην αξία του κουκλοθεάτρου - στο πλαίσιο της οποίας φαίνεται να εντάσσει και την χρήση των PD - στην κατεύθυνση της προώθησης της αποδοχής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Βίτσου, 2014).

Το ενδιαφέρον της Βίτσου για τη μέθοδο των PD συνεχίζεται και στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής της πορείας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σε συνεργασία με τον Μάγο πραγματοποιούν πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας τριών εβδομάδων σε ένα τμήμα της Β΄ τάξης Δημοτικού σε σχολείο του Βόλου. Αυτή τη φορά επιδιώκουν να διερευνήσουν αρχικά τις απόψεις των ελληνικής καταγωγής μαθητών σε σχέση με την ένταξη παιδιών προσφυγικής καταγωγής και στη συνέχεια, την επίδρασή της παρέμβασης μέσω PD στις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για αυτούς (Βίτσου & Μάγος, 2017). Στα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι η παρέμβαση μείωσε τις αρνητικές αντιλήψεις των παιδιών της κυρίαρχης κουλτούρας απέναντι στα παιδιά προσφυγικής καταγωγής μέσα από τη συμμετοχή σε συζητήσεις με τη διαμεσολάβηση της PD, στοιχείο που συντείνει στην πρόταση αξιοποίησής της σε ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα, επισημαίνοντας, εντούτοις, την ανάγκη συστηματικών και μακροχρόνιων παρεμβάσεων (Βίτσου & Μάγος, 2017).

Στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας, η Λιόλιου (2010) επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις μιας ομάδας παιδιών σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα και την σωματική ποικιλομορφία καθώς και την επίδραση που μπορεί να έχει μια παιδαγωγική παρέμβαση με τη χρήση των Persona Dolls. Ακολουθώντας το μοντέλο της έρευνας δράσης, απευθύνεται σε 30 παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό-νηπιαγωγείο του Βόλου. Για τις ανάγκες της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν επτά γαντόκουκλες οι οποίες ορίστηκαν ως PD και τους αποδόθηκαν ταυτότητες που σχετίζονταν με διαφορετικές εκδοχές ετερότητας. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσα από συμμετοχική παρατήρηση και ομάδες εστίασης με τα παιδιά. Στην πρώτη φάση, οι κούκλες συστήθηκαν στα παιδιά και στη συνέχεια, χωρίς να έχουν άλλες πληροφορίες, ενθαρρύνθηκαν να παίξουν μαζί τους και να τις εμψυχώσουν, προκειμένου να καταγραφούν οι αυθόρμητες αντιδράσεις τους απέναντι τους (Λιόλιου, 2010). Η Λιόλιου, παρατηρώντας ότι μετά τις πρώτες μέρες το ενδιαφέρον των παιδιών μειώθηκε και ότι επέλεγαν κυρίως κούκλες που τους έμοιαζαν, προχώρησε στην επόμενη φάση παρέχοντας περισσότερες λεπτομέρειες για την ταυτότητα και την προσωπική τους ιστορία και προτρέποντας τα παιδιά να τις χρησιμοποιήσουν εκ νέου. Αυτή τη φορά τα παιδιά ανέπτυσαν πιο έντονο ενδιαφέρον και επέλεγαν με μεγαλύτερη συχνότητα τις «διαφορετικές» κούκλες,

ενσωματώνοντας στο παιχνίδι τους στοιχεία της ιστορίας τους. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση των αντιλήψεων και των στερεοτύπων των παιδιών και τα βοήθησε να αναπτύξουν θετικότερη στάση προς την ανθρώπινη ποικιλομορφία (Λιόλιου, 2010).

Η εργασία της Βλαχογιάννη (2010) διεξάγεται στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και ασχολείται με το ζήτημα των Persona Dolls ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στα παιδιά του Νηπιαγωγείου. Η έρευνα εκκινεί από συγκεκριμένες παραδοχές σε σχέση με τις PD, όπως ότι η ειδοποιός διαφορά τους με τις κούκλες κουκλοθεάτρου είναι ότι οι τελευταίες παραμένουν στην τάξη και συμμετέχουν στις δραστηριότητες, καθώς και ότι λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό-χειριστή να *«εκμαιεύει από τα παιδιά πληροφορίες για πράγματα που έχουν ζήσει και τους έχουν γίνει βίωμα»*, να τα *«διδάξει»* διαφορετικές έννοιες καθώς και το πώς να λύνουν προβληματικές καταστάσεις (Βλαχογιάννη, 2010). Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, η εκπαιδευτικός ενθαρρύνθηκε να οργανώσει διάφορες δραστηριότητες (παιχνίδια, συζητήσεις, ασκήσεις κλπ) κατά τη διάρκεια των οποίων χρησιμοποιεί τις PD προκειμένου επικοινωνήσει μέσω αυτής με τα παιδιά αλλά και να οργανώσει την τελική σχολική γιορτή. Αν και η ανάλυση των δεδομένων δείχνει *«ότι η παρέμβαση αύξησε ελαφρώς την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις»*, η ερευνήτρια αποδίδει το αποτέλεσμα στην τυχόν προηγούμενη ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται τις διαμάχες και καταλήγει ότι η μέθοδος των PD αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο (Βλαχογιάννη, 2010).

Συμμετέχοντας στο πρόγραμμα Teachers4Europe ο Δήμου (2013) επιχειρεί να διερευνήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η μέθοδος των PD ως προς την εκμάθηση και κατανόηση της λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η μελέτη διεξάγεται στο πλαίσιο μιας τάξης της Δ΄ Δημοτικού, στην οποία φοιτούν 6 αλλοδαποί μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση αξιοποιήθηκε μια Ιρλανδή PD για διάστημα πέντε περίπου μηνών η οποία παρότρυνε τα παιδιά να γνωρίσουν την Ευρώπη και να συμμετέχουν σε μια σειρά από δραστηριότητες. Στο τέλος της δράσης αναφέρεται ότι τα παιδιά δημιούργησαν δικές τους PD τις οποίες έστειλαν σε συνεργαζόμενα σχολεία άλλων χωρών. Ο εκπαιδευτικός καταλήγει ότι η PD αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ελκυστική κούκλα που προκάλεσε το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των παιδιών που συνέβαλε θετικά στην προώθηση των στόχων του ευρωπαϊκού προγράμματος που συμμετείχε (Δήμου, 2013).

Η Χρίστου (2016), στη δική της διπλωματικής εργασία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης εφάρμοσε θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση με την αξιοποίηση των Persona Dolls σε ένα τμήμα δημόσιου νηπιαγωγείου της περιοχής (Λενακάκης & Χρίστου, 2019; Χρίστου, 2019). Αφού διερεύνησε την ύπαρξη αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών στο εν λόγω πλαίσιο, προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα αν η χρήση των PD προσφέρει δυνατότητες για ανάπτυξη συζητήσεων με τα παιδιά για ζητήματα διαπολιτισμικότητας και αν επιδρά σε τυχόν αλλαγές στις στάσεις των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην κατεύθυνση της μείωσης του φαινομένου. Η έρευνα καταλήγει ότι η κούκλα λειτούργησε ως «μαγικό εργαλείο» στην προώθηση της επικοινωνίας της εκπαιδευτικού με τα παιδιά (Λενακάκης & Χρίστου, 2019), επιδρώντας θετικά στην πτώση της μέσης τιμής του αποκλεισμού στο υπό μελέτη πλαίσιο και επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της ερευνήτριας (Χρίστου, 2016).

Η διπλωματική της Αναστασίου (2019), επίσης στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ενδιαφέρεται να μελετήσει την χρήση των PD ως εργαλείο για την πρόληψη της σχολικής βίας και της επιθετικότητας στην προσχολική ηλικία με εστίαση στις συγκρούσεις. Για την συλλογή των δεδομένων της η συγκεκριμένη διπλωματική έρευνα χρησιμοποιεί πριν και μετά την παρέμβαση ερωτηματολόγια προς τους γονείς και τη νηπιαγωγό που αφορούν στην συμπεριφορά των παιδιών και τα φαινόμενα επιθετικότητας και εκφοβισμού που τυχόν εντοπίζουν, με σκοπό να μελετήσει την διαφορά του δείκτη επιθετικότητας ανάμεσα στις δύο φάσεις. Από τις απαντήσεις, κυρίως της νηπιαγωγού, μετά την παρέμβαση με την persona doll, εξάγεται το συμπέρασμα η κούκλα μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την αναστολή και εξάλειψη φαινομένων βίας στην προσχολική αγωγή (Αναστασίου, 2019).

Σε άρθρο τους οι Κοσμίδου & Σφυρόερα (2019) αναφέρονται στην έρευνα-δράση που χρησίμευσε και ως πιλότος για την παρούσα διατριβή και πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2016-17 σε νηπιαγωγείο της Αττικής, στο οποίο η πρώτη υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός. Λαμβάνοντας υπόψη τη μαθητική σύνθεση του πλαισίου και εκκινώντας από το προσωπικό της ενδιαφέρον για μια πρώτη, αρχική διερεύνηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων της μεθόδου, αξιοποίησε τις Persona Dolls στην προοπτική της προσέγγισης της ετερογένειας στην τάξης της. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις PD, οι οποίες επισκέπτονταν την τάξη μια με δύο φορές την εβδομάδα για διάστημα τεσσάρων περίπου μηνών. Τα

συμπεράσματα στηρίχτηκαν στην ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία (ημερολογιακές σημειώσεις, παρατήρηση, ηχογραφήσεις αφηγήσεων & συζητήσεων) σε συνδυασμό με τη στρατηγική του διαρκούς αναστοχασμού. Προέκυψε ότι οι Persona Dolls και οι ιστορίες τους προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των παιδιών, η, δε, μέθοδος φαίνεται ότι τα βοήθησε να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες στην κατεύθυνση κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, της αναγνώρισης των προκαταλήψεων και της προσπάθειας άρσης της αδικίας που οφείλεται σε αυτές. Στους προβληματισμούς που αναδείχτηκαν ήταν η ανάγκη εξοικείωσης των παιδιών με μορφές ετερότητας που τους ήταν άγνωστες αλλά και ο κομβικός ρόλος των προσωπικών αντιλήψεων του εκπαιδευτικού που αξιολογεί τη μέθοδο καθώς και ο τρόπος που αυτός παρεμβαίνει στον τρόπο που την εντάσσει στο πλαίσιο του (Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2019).

Μια ακόμα διπλωματική μελετά τις απόψεις οκτώ νηπιαγωγών για την μεθοδολογία των Persona Dolls σε σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο, με έμφαση στα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγουν να την αξιοποιήσουν (Πούτα, 2020). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο στις τάξεις τους κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 αφού προηγουμένως είχαν παρακολουθήσει ένα πεντάωρο σεμινάριο από τη σχολική τους σύμβουλο στην περιοχή της Αττικής (Πούτα, 2020; Πούτα & Πίτσου, 2020). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα κριτήρια που προέκυψαν ήταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν ζητήματα πολιτισμικής ετερογένειας στις τάξεις τους, το ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν τις σχετικές αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών τους και η διάθεσή τους να αναδείξουν την αξία των PD στην προσέγγιση και υποστήριξη της μαθητικής ετερότητας (Πούτα & Πίτσου, 2020). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θεωρούν ότι η μέθοδος των PD συμβάλλει αποτελεσματικά στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας και στην προσέγγιση ζητημάτων διακρίσεων και δικαιωμάτων (Πούτα, 2020; Πούτα & Πίτσου, 2020).

Η Al-Jubeh, για τις ανάγκες της διπλωματικής της στο ΕΑΠ, διεξάγει μια έρευνα δράσης σε περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης εννέα αραβόφωνων παιδιών, πέντε ως δέκα ετών, με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει το αν και το πώς η αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση και τις στάσεις των παιδιών, εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα σε ζητήματα συναισθηματικής έκφρασης και ενδυνάμωσης και στα παιδαγωγικά οφέλη με έμφαση αυτό της αναδυόμενης διγλωσσίας (Al-Jubeh, 2020;

Al-Jubeh & Vitsou, 2021). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού έδειξαν ότι τα παιδιά συνδέθηκαν με την PD που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση και ότι συνολικά η Κούκλα συνέβαλλε στην δημιουργία θετικού κλίματος και στάσεων στην ομάδα, προώθησε τη γλωσσική εκπαίδευση, το διάλογο και την καλλιέργεια της διπλής πολιτισμικής τους ταυτότητας (Al-Jubeh, 2020; Al-Jubeh & Vitsou, 2021).

Η διπλωματική εργασία της Καπούσκατζη (2022), στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, εστιάζει στη διαχείριση των προβλημάτων όρασης ως μορφή ετερότητας μελετώντας τις αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών απέναντι σε δύο παιδιά που φορούν γυαλιά στο πλαίσιο μιας τάξης νηπιαγωγείου. Και αυτή η μελέτη εντάσσει θεωρητικά τις PD στο πλαίσιο της τέχνης του κουκλοθεάτρου και του δραματικού παιχνιδιού. Η έρευνα αξιοποιεί τα δεδομένα συνεντεύξεων 3-5 λεπτών με τα παιδιά πριν και μετά την σχετική παρέμβαση. Αν και διαπιστώνεται ότι και πριν την παρέμβαση σχεδόν όλα τα παιδιά έκαναν παρέα με τους δύο συγκεκριμένους συμμαθητές τους, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση της κούκλας προσωπικότητας παρουσιάζει θετική επιρροή στις στάσεις και τη συμπεριφορά των νηπίων απέναντι στα δύο συγκεκριμένα παιδιά της τάξης και προωθεί την εξοικείωσή τους με την ευδιάκριτη διαφορετικότητα (Καπούσκατζη, 2022).

Εκτός από τις παραπάνω σχετικά μικρής κλίμακας έρευνες, εντοπίζονται και ορισμένες μεγαλύτερης εμβέλειας ερευνητικές προσπάθειες, των οποίων τα βασικότερα σημεία θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε. Αναλυτικότερα:

Η Σοφία Δημητριάδη, έχοντας γνωρίσει από κοντά τη μέθοδο στη Μ. Βρετανία και ορμώμενη από την προσωπική της επιθυμία να συμβάλει στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο χώρο της προσχολικής αγωγής, πραγματοποιεί δύο έρευνες, αρχικά με απόφοιτες και κατόπιν με φοιτήτριες του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Αθήνας σε δομές προσχολικής αγωγής, κυρίως παιδικούς σταθμούς, με τις οποίες συνεργάζεται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητριών που επιβλέπει ως διδάσκουσα (Dimitriadi, 2014; Dimitriadi et al, 2015). Στις βασικές της επιδιώξεις συμπεριλαμβάνονται να διερευνήσει το πώς το εργαλείο των PD είναι δυνατό να λειτουργήσει στα χέρια επαγγελματιών και εκπαιδευόμενων παιδαγωγών καθώς και την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στα παιδιά αλλά και τους ενήλικες που θα εμπλακούν εθελοντικά στην ερευνητική συνθήκη (Dimitriadi, 2014; Dimitriadi et al, 2015). Για τις ανάγκες του ερευνητικού

προγράμματος, η Δημητριάδη αξιοποίησε την προσέγγιση της μεθόδου των Persona Dolls αντλώντας από το υλικό του οργανισμού Persona Doll Training. Το πρόγραμμα περιλάμβανε ομαδικές συναντήσεις με τις εννέα συνολικά συμμετέχουσες των δύο φάσεων με σκοπό αρχικά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες επεξεργασίας των προσωπικών τους αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα και στη συνέχεια την επιλογή και δημιουργία ταυτοτήτων για τις PD που θα χρησιμοποιούσαν. Οι έξι συμμετέχουσες πραγματοποίησαν στις τάξεις τους παρεμβάσεις ακολουθώντας την μέθοδο των PD. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν οφέλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τις εκπαιδευτικούς. Στα πιο σημαντικά που αναφέρονται είναι η αναγνώριση και η κριτική θεώρηση των προσωπικών τους αντιλήψεων και της ταυτότητας τους, η υιοθέτηση θετικότερων στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη διαφορετικότητα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, ιδιαίτερα σε θέματα αδικίας και διακρίσεων (Dimitriadi, 2014; Dimitriadi et al, 2015).

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 η Καζέλα (2018, 2020), ως σχολική σύμβουλος στο νομό Αττικής, πραγματοποίησε μια σειρά από ενημερωτικές δράσεις και σεμινάρια στην περιφέρεια ευθύνης της αλλά και σε διάφορα μέρη της Ελλάδας στην προοπτική της γνωριμίας των εκπαιδευτικών, κυρίως των νηπιαγωγών, με τη μέθοδο των Persona Dolls ως εργαλείο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Στη συνέχεια, υλοποίησε, ένα πρόγραμμα εφαρμογής της μεθόδου των PD σε σαράντα ένα νηπιαγωγεία, κυρίως της Δυτικής Αττικής. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τέσσερις συναντήσεις των παιδιών με τις PD και έλαβε τη μορφή έρευνας δράσης (Καζέλα, 2020; Παπαθανασίου, 2020). Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί υποδέχτηκαν θετικά τη μέθοδο, τα, δε, παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα διαφορετικότητας μέσα από μια διαδικασία που τα ενέπλεξε και τα ενδιέφερε. Ταυτόχρονα επισημάνθηκε η ανάγκη συστηματικότερης επεξεργασίας των ζητημάτων διαφορετικότητας στην τάξη καθώς και εμπλοκής των οικογενειών και της ευρύτερης κοινότητας (Καζέλα, 2020).

Εκτός από τις ερευνητικές προσπάθειες, στη βιβλιογραφία συναντάμε επίσης και άλλα άρθρα όπου εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δράσεις, οι οποίες αποτελούν προσπάθεια αξιοποίησης της προσέγγισης των PD στις τάξεις τους άλλοτε μεμονωμένα και άλλοτε στο πλαίσιο προγραμμάτων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα (Κατσιαβού, 2017; Μίχα, 2020; 2021; Παπαθανασίου, 2020). Οι δράσεις αυτές ακολουθούν περισσότερο ή λιγότερο τη μέθοδο όπως αυτή προτείνεται

από τη σχετική βιβλιογραφία, σε κάθε περίπτωση πάντως επισημαίνουν τη θετική αποδοχή της κούκλας από τα παιδιά και τη συμβολή της στην προσέγγιση των στόχων που κάθε φορά θέτουν (Κατσιαβού, 2017; Μίχα, 2020, 2021; Παπαθανασίου, 2020).

Τέλος, μια διαφορετική προσέγγιση των PD είναι αυτή που εισάγει η Παρουλί (2019, 2021), αρχικά σε ένα ακαδημαϊκό μάθημα με φοιτητές του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και στη συνέχεια και στο πλαίσιο δύο βιωματικών εργαστηρίων στον ΟΚΑΝΑ με τη συμμετοχή επαγγελματιών από διαφορετικές ειδικότητες. Σύμφωνα με την ίδια, πρόκειται για μια νέα μέθοδο που επιχειρεί να εισάγει πιο ενεργητικές και συνεργατικές μεθόδους μάθησης σε σχέση με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και η οποία, μολονότι αντλεί από τη μέθοδο των PD, εμπεριέχει σημαντικές διαφορές. Μάλιστα, για το λόγο αυτό, χρησιμοποιεί τους όρους “Diversity dolls”⁶⁴ και “Diversity dolls method” (Παρουλί, 2019, 2021). Ανάμεσα στις πιο βασικές διαφορές είναι ότι επιδιώκει να λειτουργήσει κυρίως προληπτικά παρά επανορθωτικά και ότι οι “diversity dolls” αντιπροσωπεύουν ταυτότητες όλων των ηλικιών και όχι μόνο παιδιών. Το “diversity dolls project” στηρίζεται στη μάθηση σε μικρές ομάδες. Στην πρώτη του αξιολόγηση, οι φοιτητές κοινωνικοί λειτουργοί, έθεσαν στο επίκεντρο στόχους για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης για τα άτομα που έχουν περιέλθει σε μια συνθήκη ευαλωτότητας⁶⁵ ενώ ταυτόχρονα ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία κατασκευής της κούκλας και της ιστορίας τους (Παρουλί, 2019). Η αξιολόγηση της προσέγγισης στα εργαστήρια στον ΟΚΑΝΑ, από την άλλη, στόχευε στην ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών που συμμετείχαν στην προώθηση της διαφορετικότητας μέσα από τη δημιουργία ιστοριών που να αναδεικνύουν τις συνθήκες ορατών ή/και αόρατων διακρίσεων που βιώνουν τα άτομα που αντιπροσωπεύουν οι κούκλες που επέλεξαν (Παρουλί, 2021). Η Παρουλί υπογραμμίζει τα θετικά αποτελέσματα των παραπάνω πιλοτικών εφαρμογών στην προετοιμασία των επαγγελματιών, μελλοντικών και εν ενεργεία, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρόλου τους, υποστηρίζοντας ότι *«το έργο «Diversity Dolls» είναι ένα από τα λίγα προγράμματα για τη διαφορετικότητα στο κόσμο που χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό διαφορετικών συνεργατικών και δημιουργικών μεθόδων και εργαλεία που μπορούν να*

⁶⁴ Ωστόσο ο όρος Diversity Dolls έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία ως εναλλακτικός του όρου Persona Dolls (βλ. MacNauhton στην Αυστραλία)

⁶⁵ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. (Παρουλί, 2019; 2021)

χρησιμοποιηθούν εξίσου καλά με ενήλικες και παιδιά» (Paparouli, 2021:187, μτφρ δική μου)

Μελετώντας κανείς προσεκτικά τις παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες ανακαλύπτει ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τις δυνατότητες και τις προοπτικές που πιθανώς εμπεριέχονται στην αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls, στη κατεύθυνση της προσέγγισης ζητημάτων ετερογένειας και διακρίσεων. Ωστόσο, φαίνεται ότι παράλληλα εγείρονται και μια σειρά από διλλήματα και προβληματισμοί. Για παράδειγμα, ένα από τα βασικά προβλήματα σε ορισμένες από τις παραπάνω έρευνες είναι ότι φαίνεται να εκκινούν από την παραδοχή ότι οι Persona Dolls αποτελούν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού και είναι, εκ προοιμίου, κατάλληλες για την προσέγγιση των στόχων που θέτουν. Υπό την έννοια αυτή, μοιάζει να διατυπώνουν το τελικό τους συμπέρασμα πριν ακόμα το διερευνήσουν. Αυτή και μόνο η διαπίστωση αποτελεί, με βάση την ερευνητική μεθοδολογία, ένα ατόπημα καθώς μοιάζει ο ερευνητής να μην αντιλαμβάνεται το ρόλο των προσωπικών του αντιλήψεων και τον τρόπο που οι αρχικές του προσδοκίες παρεμβαίνουν στον τρόπο που κατανοεί, αναλύει και εν, τέλει ερμηνεύει τα ερευνητικά του αποτελέσματα (Altrichter et al, 2001; Κατσαρού, 2016). Αντίστοιχα, στις περισσότερες έρευνες μοιάζει να παραβλέπεται η διαμεσολάβηση των προσωπικών αντιλήψεων και της βιογραφίας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν και χρησιμοποιούν τη μέθοδο, δίνοντας την εντύπωση ότι το πράττουν σαν είναι αξιοποιείται σε θεωρητικά ουδέτερα πλαίσια.

Ένα ακόμα ζήτημα που προκύπτει είναι ότι κάποιες από αυτές τις έρευνες-δράσεις στηρίζουν τα συμπεράσματά τους στα δεδομένα που προέρχονται από μία μόνο πηγή δεδομένων - πχ ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις. Ειδικά στις περιπτώσεις που ερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, μια ολιγόλεπτη δομημένη συνέντευξη και, δη, από εξωτερικό ερευνητή συχνά δεν είναι επαρκής για την εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων (Altrichter et al, 2001; Αυγητίδου, 2014; Κυριαζή, 1999). Και αυτό γιατί, μεταξύ άλλων, παραπέμπει στην υπόθεση ότι τα λεγόμενά τους μπορεί να μεταφέρουν με ακρίβεια, τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, κάτι που μπορεί να μην είναι αληθές για ένα πλήθος διαφορετικών λόγων, ακόμα και για ερωτώμενους μεγαλύτερης ηλικίας (Αυγητίδου, 2014; Κυριαζή, 1999).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει από τη συστηματική μελέτη της ερευνητογραφίας στον ελληνικό χώρο σε σχέση με την προσέγγιση των Persona Dolls

είναι ότι φαίνεται ότι δεν υπάρχει μια συμφωνία σε σχέση τόσο με το περιεχόμενο της όσο και τη θεωρητική και μεθοδολογική της προσέγγιση. Εντύπωση μάλιστα προκαλεί ότι ενώ μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας που αξιοποιούν οι συγκεκριμένες έρευνες είναι κοινό, ο τρόπος που η μέθοδος μεταφέρεται στην εκπαιδευτική πράξη παρουσιάζει πολύ μεγάλες και ιδιαίτερα ουσιώδεις διαφορές. Οι διαφορές αυτές σχετίζονται τόσο με τα θέματα που προσεγγίζονται μέσα από τη μέθοδο όσο και με τον τρόπο που γίνεται αυτό. Ενδεικτικά, σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές χρησιμοποιούν εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους εργαλεία τα οποία «εμβαφτίζονται» ως Persona Dolls, ενώ σε άλλες οι PD αποτελούν κούκλες δραματικού παιχνιδιού με τις οποίες τα παιδιά ασχολούνται την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, στοιχεία δηλαδή που αντιβαίνουν ρητά στην μέθοδο.

Συνολικά, μελετώντας τις, στις περισσότερες περιπτώσεις, μικρής εμβέλειας και διάρκειας ερευνητικές δουλειές που εντοπίζονται γύρω από την προσέγγιση των Persona dolls στην Ελλάδα, διαπιστώνει ότι αρκετές εμπεριέχουν σημαντικές θεωρητικές και μεθοδολογικές ασυνέπειες και ατοπήματα, στοιχεία δηλαδή που θέτουν υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων τους. Μολονότι, αυτό είναι ως ένα βαθμό κατανοητό, καθώς πρόκειται για διπλωματικές εργασίες και, συνεπώς, αποτελούν τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες νέων και συχνά άπειρων ερευνητών, η παράμετρος αυτή είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη σε σχέση με το «κλίμα» που πιθανόν δημιουργούν στο πλαίσιο μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με την λειτουργία της μεθόδου.

Παρόλα αυτά, σχεδόν όλες οι ερευνητικές προσπάθειες, σε συμφωνία και με τη διεθνή βιβλιογραφία, επισημαίνουν τη θετική ανταπόκριση των παιδιών και την διάθεση των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν την προσέγγιση στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, «αγγίζοντας» θέματα που παραδοσιακά αποσιωπούσαν ή αντιμετώπιζαν με φόβο και δυσπιστία. Επιπλέον, ένα μέρος των παραπάνω εργασιών αναδεικνύουν σημαντικές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιοποίηση της μεθόδου των PD, και κατ' επέκταση τη διερεύνηση της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι πρέπει να εντάσσεται σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που διέπεται από αρχές και αξίες εναντίον των προκαταλήψεων, ενώ επισημαίνει και η ανάγκη επιμόρφωσής και αναστοχασμού των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην ερευνοδρασιακή συνθήκη πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις των ενηλίκων (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008; Dimitriadi, 2015; Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2022).

3.4. Συνοψίζοντας το τρίτο κεφάλαιο

Στο κεφάλαιο αυτό επικεντρωθήκαμε στην παρουσίαση της μεθόδου των Persona Dolls. Αρχικά επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε το πώς αναπτύχθηκε η προσέγγιση στα πρώτα της βήματα ως μία πρόταση βγαλμένη από τις ανάγκες της τάξης και πώς σταδιακά απέκτησε τα χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής μεθόδου για την εκπαίδευση κατά των προκαταλήψεων και την άρση των διακρίσεων, η οποία ταυτόχρονα εμπεριείχε στοιχεία κοινωνικού και εκπαιδευτικού ακτιβισμού. Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να περιγράψουμε τη μέθοδο αλλά και το ίδιο το εργαλείο των Persona Dolls από πιο κοντά, με εστίαση στη μεθοδολογία πίσω από την εκπαιδευτική πράξη.

Αντλώντας από τις αναφορές στα κείμενα των βασικών εκπροσώπων της προσέγγισης, κάναμε μια αναφορά στις θεωρητικές προκείμενες στις οποίες στηρίζεται και συγκεκριμένα, τις γνωστικές θεωρίες των Bruner και Vygotsky αλλά και τη θεωρία της απελευθερωτικής μάθησης του Freire. Στο πλαίσιο αυτό έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην αξιοποίηση της αφήγησης ιστοριών και συγκεκριμένα της αφήγηση των ιστοριών ζωής των Persona Dolls ως πρόσφορο μέσο για την προώθηση των επιδιώξεών της ομώνυμης μεθόδου.

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία συστηματική επισκόπηση των ερευνών αλλά και μέρους των εκπαιδευτικών δράσεων που ασχολούνται με τις Persona Dolls τόσο διεθνώς όσο και στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας. Αναδείχθηκε ότι τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με τη μέθοδο ή/και το εργαλείο των PD προοδευτικά αυξάνεται. Παράλληλα, εντοπίζονται ολοένα και περισσότερες διαφορετικές παραλλαγές όπως και εναλλακτικοί τρόποι χρήσης τόσο του εργαλείου όσο και της μεθόδου, παράμετρος που θέτει το ζήτημα της αποσαφήνισης του περιεχομένου που κάθε φορά αποκτούν.

Συνολικά, από τη μελέτη της σχετικής ερευνογραφίας προκύπτουν σημαντικά στοιχεία για τις προοπτικές και τις δυνατότητες της μεθόδου, τους προβληματισμούς και τα διλήμματα που εγείρονται από τη χρήση της αλλά και προτάσεις για την υπέρβασή τους, με το ρόλο των εκπαιδευτικών να αναδεικνύεται, λιγότερο ή περισσότερο ρητά ως κομβικός. Τα στοιχεία που προέκυψαν από το κεφάλαιο θεωρούνται σημαντικά και πρόκειται να αξιοποιηθούν παρακάτω στο πλαίσιο της ανάλυσης αλλά και της συζήτησης των αποτελεσμάτων της έρευνας μας.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4^ο Κεφάλαιο: Το σκεπτικό, τα ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το σκεπτικό και οι λόγοι που μας οδήγησαν στην επιλογή του θέματος της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ενώ γίνεται αναφορά στις βασικές παραμέτρους που διαμόρφωσαν τους δύο βασικούς μας άξονες και παράλληλα μας οδήγησαν στο σχεδιασμό ενός ερευνητικού προγράμματος που αξιοποιεί την έρευνα δράσης ως μεθοδολογικό και, συνάμα, επιμορφωτικό πλαίσιο. Τέλος, παρουσιάζεται συνολικά η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας καθώς και οι τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού.

4.1. Η επιλογή του θέματος και η αναγκαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επιλογή του θέματος μιας διατριβής είναι μια κομβική απόφαση (Howard & Sharp, 1996; Σταμέλος & Δακοπούλου, 2007). Η αρχική σκέψη πάνω στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα ήταν ότι κάθε νέα εκπαιδευτική πρόταση - π.χ. μέθοδος, πρακτική κλπ - είναι σημαντικό να διερευνάται ως προς τις προοπτικές και τις προκλήσεις που εμπεριέχει αλλά και να δοκιμάζεται και να αποτιμάται κριτικά από τους εκπαιδευτικούς που την υιοθετούν. Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί να γίνεται ανεξάρτητα από τον τρόπο που οι τελευταίοι επιμορφώνονται και, εν τέλει, εμπλέκονται θεωρητικά και μεθοδολογικά στη διαδικασία.

Η συγκεκριμένη πρόταση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα συμπεράσματα από μια έρευνα δράσης (Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2019) που προηγήθηκε της παρούσας⁶⁶, την πρότερη επαγγελματική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και την εμπειρία από την εμπλοκή μου σε διαφορετικές δράσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση των μελλοντικών και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Κοσμίδου & Κωστούδη, 2020; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Σφυρόερα κ.α., 2020) αλλά και την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο πλαίσιο ενταξιακών και αναστοχαστικών μοντέλων για την εκπαίδευση.

⁶⁶ Για την οποία γίνεται αναφορά παρακάτω.

Υπό το πρίσμα όλων των παραπάνω, στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήσαμε τη μέθοδο των Persona Dolls ως «υπόθεση δράσης» (Elliot, 1991) προς δοκιμή, διερεύνηση και κριτική αποτίμηση από μια ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν εθελοντικά σε ένα ερευνητικό - επιμορφωτικό πρόγραμμα ως ερευνήτριες της δράσης τους. Αυτό που μας ενδιέφερε αρχικά ήταν κυρίως να αναδειχθούν οι προκλήσεις και οι δυνατότητες που μπορεί να προκύπτουν από τη χρήση της μεθόδου, στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο σχολείο με απώτερο σκοπό την υποστήριξη και βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία. Στη διεθνή βιβλιογραφία η μέθοδος των Persona Dolls προτείνεται ως καλή πρακτική για τη διαχείριση της ετερότητας και την άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων μέσα από διαδικασίες που εστιάζουν στην προώθηση της ενσυναίσθησης καθώς και στην ενίσχυση δεξιοτήτων, όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η επίλυση προβλημάτων (Bozalek & Smith, 2010; Brown, 2001, 2004, 2008; DECET, 2007; Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Etienne et al, 2008b; Smith, 2009; Whitney, 1999). Τα τελευταία χρόνια η μέθοδος γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής όχι μόνο διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα μέσα από σχετικές δράσεις και έρευνες⁶⁷. Κατά το χρονικό διάστημα που προηγήθηκε της παρούσας έρευνας, η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτέλεσε αντικείμενο πληθώρας επιμορφωτικών σεμιναρίων στη χώρα μας, ιδίως στο πλαίσιο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Καζέλα, 2018; Καταρτζή, 2018, χχ). Πρόσφατα μάλιστα εντάχθηκε ως καλή πρακτική σε υλικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας (Γελαστοπούλου, κ.α., 2020; Πεντέρη, 2022; Πεντέρη, κ.α., 2022α), ενώ αναφορές στη μέθοδο απαντώνται και σε ενότητες μαθημάτων της εγχώριας δημόσιας και ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης⁶⁸.

Όπως αναλύθηκε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι, όταν αποφασίζουν να αξιοποιήσουν νέα εργαλεία ή μεθόδους και να συμμετέχουν σε μια σχετική επιμορφωτική διαδικασία, το πράττουν, κατά βάση, γιατί εκτιμούν ότι αυτό μπορεί να απαντά σε μια δική τους επαγγελματική ανάγκη και θα τους βοηθήσει να εξελίξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε πεδία ή κατευθύνσεις που τους ενδιαφέρουν ή τους προβληματίζουν (Knowles et al, 2005; Κόκκος, 2005). Εν προκειμένω, η συμμετοχή

⁶⁷ Βλ. σχετ. κεφάλαιο 3

⁶⁸ Ο.π.

και το αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο των Persona Dolls αλλά και τις επιμορφώσεις αυτές θεωρούμε ότι αναδεικνύει την ανάγκη τους να διαχειριστούν τα διάφορα ζητήματα ετερότητας και διακρίσεων στα πλαίσιά τους και την προσπάθειά τους να αναζητούν εργαλεία και μεθόδους που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις σύνθετες και διαρκώς μεταβαλλόμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, εξελίσσοντάς τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; Γραίκος, 2014; Day, 2003; Μαυροειδής & Τυπάς, 2001; Μαυρογιώργος, 1986; Ξωχέλλης, 2001). Για να λειτουργήσει όμως ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ως μια εν δυνάμει μετασηματιστική εμπειρία στην κατεύθυνση της επαγγελματικής τους εξέλιξης θα πρέπει το περιεχόμενο όσο και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται να αποτιμώνται ως χρήσιμα και αξιοποιήσιμα από τους ίδιους (Day, 2003; Κόκκος, 2005; Mezirow, 2007; Rogers, 2007). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος, καθώς η ερευνητική τεκμηρίωση για τη συγκεκριμένη πρόταση στη χώρα μας είναι σχετικά περιορισμένη σε μικρής εμβέλειας έρευνες, φαίνεται ότι δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για τον τρόπο που η προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη και τα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα που ενδεχομένως εγείρονται (Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2019; 2022).

Από την άλλη, αν και η επισκόπηση της βιβλιογραφίας τονίζει την ανάγκη αλλά και το αίτημα των εκπαιδευτικών για διαρκή επιμόρφωση σε νέες προσεγγίσεις, μεθόδους και εργαλεία, ταυτόχρονα αναδεικνύει και την αμφισβήτηση των τελευταίων όσον αφορά στην ποιότητα ή στην αξία των επιμορφώσεων που συχνά τους προτείνονται και τις δυνατότητες επαγγελματικής ενδυνάμωσης και εξέλιξης που τους παρέχει, εν τέλει, η συμμετοχή τους σε αυτές (Γραίκος, 2014; Day, 2003; Δούκας, κ.α., 2008; EURICON Ε.Π.Ε., 2007; Παπαναούμ, 2004; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Στο πλαίσιο μάλιστα των αναστοχαστικών προσεγγίσεων, η δυνατότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποτιμούν κριτικά τόσο την επιμορφωτική τους εμπειρία όσο και τις προοπτικές και τις προκλήσεις που εμπεριέχονται σε κάθε μεθοδολογική πρόταση που προτείνεται στο πλαίσιο της επιμορφωτικής συνθήκης που κάθε φορά συμμετέχουν θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής τους πράξης αλλά και για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Altrichter, 2001 κ.α., 2001; Carr & Kemmis, 1997; Day, 2003; Κατσαρού, 2016; Zeichner και Liston, 2014)

Στην προοπτική αυτή αποφασίσαμε ότι θα ήταν σκόπιμο να σχεδιάσουμε και να οργανώσουμε ένα ερευνητικό - επιμορφωτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου μια ομάδα εν ενεργεία εκπαιδευτικών, προσεγγίζοντας το ρόλο τους ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες (Αυγητίδου, 2011; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003), θα συμμετέχει στη διερεύνηση και την αποτίμηση των δυνατοτήτων και των προβληματισμών που προκύπτουν από την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls στις τάξεις τους. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκαμε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στην έρευνα ως δρώντα υποκείμενα που συνδιαλέγονται με τους συναδέλφους τους και τους εξωτερικούς συνεργάτες της έρευνας και συνδιαμορφώνουν τις διαδικασίες της επαγγελματικής τους μάθησης μέσα από τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές που υιοθετούν και τον τρόπο που τις εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Altrichter et al, 2001; Αυγητίδου, 2011; Κόκκος, 2005). Ως εκ τούτου, επιδιώκαμε η ερευνητική προσέγγιση να λειτουργήσει διττά αφού επιχειρούσαμε: α) να συνεισφέρουμε στο διάλογο σε σχέση με την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls για την προσέγγιση ζητημάτων ετερότητας, προκαταλήψεων και διακρίσεων στο σχολείο⁶⁹ και παράλληλα β) να αξιοποιήσουμε και, ει δυνατό, να συμβάλλουμε στη διεύρυνση των δυνατοτήτων των συμμετεχουσών να προσεγγίζουν κριτικά τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές τους σε σχέση με ζητήματα αυτά μέσα από την εμπλοκή τους σε ατομικές και συλλογικές διερευνήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες, αξιοποιώντας τη σχετική θεωρία.

4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα κινήθηκαν σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά σε ερωτήματα που σχετίζονται με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνοδρασιακή συνθήκη ως επιμορφωτική, συμμετοχική και μετασχηματιστική διαδικασία σε σύνδεση τόσο με το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος όσο και με τη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί ερευνητές και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες. Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει είναι να αναδειχθεί η συνολική τους εμπειρία στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στις διεργασίες και τις δράσεις της ερευνοδρασιακής ομάδας και ο

⁶⁹ εν προκειμένω, στο νηπιαγωγείο.

τρόπος που αυτή διαπλέκεται με την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη τόσο ως προς την Εκπαίδευση στη Διαφορά όσο ως προς τη νοηματοδότηση του ρόλου και της εκπαιδευτικής τους πράξης συνολικά.

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν στον κριτικό στοχασμό τους πάνω στην υπόθεση δράσης, δηλαδή στην αποτίμηση της μεθόδου των Persona Dolls στο πλαίσιο της τάξης τους, μέσα από τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ζητήματα όπως το πώς εν τέλει αποτιμούν τη μέθοδο σε σχέση με την προσέγγιση και διαχείριση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων στο σχολείο, ποια σημεία της ενδεχομένως θεωρούν δυνατά και ποια αδύναμα κρίθηκαν σημαντικά, καθώς αποτελούν τα συμπεράσματα της ερευνοδρασιακής τους δουλειάς και του περιεχομένου μέσω του οποίου προσέγγισαν την ερευνητική συνθήκη, αναδεικνύουν, δε, και συνολικά ευρήματα για την αξιοποίηση της μεθόδου.

Γίνεται προσπάθεια ώστε τα παραπάνω ερωτήματα να απαντηθούν σε δύο επίπεδα, τόσο από τις ίδιες της εκπαιδευτικούς ως ερευνήτριες της δράσης τους όσο και από τη σκοπιά της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα ανά άξονα είναι τα ακόλουθα:

Πρώτος ερευνητικός άξονας: Πώς λειτούργησε για τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς η εμπλοκή τους στην έρευνα; Τι είδους δυσκολίες και προβληματισμούς συνάντησαν συνολικά οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν την εκπαιδευτική τους πράξη αξιοποιώντας την υπόθεσης δράσης ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες στην προοπτική της διαχείρισης ζητημάτων διαφορετικότητας; Τι τις βοήθησε και τι αξιοποίησαν; Υπήρξαν μετακινήσεις ή ανατροπές στις αντιλήψεις ή/και στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τους κατά τη διάρκεια της ερευνοδρασιακής τους διαδρομής; Αν, ναι, σε τί συνίστανται και που αποδίδονται; Συνολικά τί θεωρούν ότι αποκόμισαν από αυτή;

Δεύτερος ερευνητικός άξονας: Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης, ποια δυνατά και ποια αδύναμα σημεία της μεθόδου των Persona Dolls αναδύθηκαν κατά την προσπάθειά των εκπαιδευτικών να την αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική τους πράξη προκειμένου να προσεγγίσουν ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στην τάξη τους; Πώς αποτιμούν συνολικά τη μέθοδο στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά και τί προτείνουν σχετικά;

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως κατά την έναρξη της έρευνας οι δύο άξονες των ερωτημάτων είχαν αντίστροφη σειρά. Η αποτίμηση της μεθόδου των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική συνθήκη ήταν αρχικά ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς όσο και την ερευνήτρια. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο μιας ομάδας πρακτικής και μάθησης που υιοθετούσε ερευνοδρασιακές πρακτικές γινόταν αντιληπτή μάλλον ως διαδικασία και ως μέσο για την διερεύνηση της υπόθεσης δράσης, μια αντίληψη που ενδεχομένως είχε τις ρίζες της σε προηγούμενες αντιλήψεις και εμπειρίες για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης. Στη συνέχεια, ωστόσο, η ίδια η πορεία της έρευνας δράσης ανέδειξε ως πλέον κομβική τη σημασία της επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες που προτάθηκαν και τις διεργασίες που προέκυψαν στο πλαίσιο της. Ως εκ τούτου, συνειδητοποιήσαμε ότι είχε ιδιαίτερη αξία η προσπάθεια κατανόησης της συνολικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη καθώς και του τρόπου που η εμπλοκή τους σε συλλογικές διερευνήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες πάνω στις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές που υιοθετούν - εν προκειμένω, η διερεύνηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που προκύπτουν από την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης - διαπλέκεται με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Θεωρήσαμε σημαντικό ότι αυτή η επανατοποθέτηση σε σχέση με τις προτεραιότητες της ερευνητικής προσέγγισης προέρχονταν από την ίδια την εξέλιξη και τα δεδομένα της έρευνας. Άλλωστε, στις αρχικές μας επιδιώξεις δεν ήταν να καταλήξουμε σε τελεσίδικες απαντήσεις σε σχέση με την υπόθεση δράσης που θα αφορούσαν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί καλούνταν κυρίως να εστιάσουν στη δική τους δράση και στον τρόπο που αξιοποιούσαν τη μέθοδο των PD στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναστοχαστούν τόσο ατομικά όσο και στο πλαίσιο συλλογικών διεργασιών πάνω στους προβληματισμούς και τις διαπιστώσεις τους με τη συμβολή και της διευκολύντριας. Αξιοποιώντας τις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας και της έρευνας δράσης, καθώς η έρευνα προχωρούσε, γινόταν ολοένα και πιο ξεκάθαρο ότι αυτά τα ζητήματα δεν μπορούσαν να μελετηθούν παρά μόνο σε σχέση με την πορεία που οι συμμετέχουσες ακολουθούσαν και η οποία φαίνονταν να προκαλεί «φωγμές» στην επαγγελματική τους ταυτότητα και να δημιουργεί «γέφυρες» επαγγελματικής εξέλιξης που ήταν σημαντικό τόσο για

τις ίδιες όσο και για την ερευνήτρια να αναδειχθούν και να μελετηθούν. Η σειρά των ερωτημάτων, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, ακολουθεί αυτή την ερευνητική εξέλιξη.

4.3. Η ποιοτική προσέγγιση

Οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας θα πρέπει να εξυπηρετούν το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Η Mason (2003) τονίζει την ανάγκη να υπάρχει εσωτερική συνοχή ανάμεσα στην θεωρητική προσέγγιση του ερευνητή και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Αντίστοιχα, κατά την Κυριαζή (1999), η θεωρία αποτελεί το πλαίσιο για την κατανόηση, την ερμηνεία και την αναζήτηση απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα, μέσα από έναν «*συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων*» (Κυριαζή, 1999:45). Στο βαθμό, δε, που η θεωρία εμπλουτίζεται, εξελίσσεται και επαναπροσδιορίζεται μέσα από την ερευνητική διαδικασία με βάση τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, η προσέγγιση δεν μπορεί να είναι παρά ποιοτική.

Για την ποιοτική έρευνα έχουν επιχειρηθεί ένα πλήθος ορισμοί, ενώ στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορετικές προσεγγίσεις για τα επιμέρους χαρακτηριστικά της. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει αφενός την πολυπλοκότητα της μεθόδου και αφετέρου το αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που εμπεριέχει (Mason, 2003; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στα πιο βασικά χαρακτηριστικά της, ωστόσο, συγκαταλέγονται ότι επιτρέπει την σε βάθος ανάλυση των υπό μελέτη φαινομένων, βοηθά στη διερεύνηση ζητημάτων για τα οποία δεν έχουμε επαρκή πρότερη γνώση, συχνά εντός των πλαισίων που προκύπτουν ή/ και εξελίσσονται, ενώ «δίνει φωνή» στα υποκείμενα που συμμετέχουν προκειμένου να προσφέρουν τη δική τους αφήγηση για τις σκέψεις και τη δράση τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ταυτόχρονα, οι ποιοτικές μέθοδοι παρέχουν στον ερευνητή ευελιξία να προσαρμόζει και να εμπλουτίζει τον σχεδιασμό του κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, προκειμένου να αξιοποιεί τα στοιχεία που προκύπτουν στην πορεία της και να απαντά με όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένο τρόπο στα ερωτήματα που θέτει. Για το σκοπό αυτό αξιοποιεί ένα πλήθος εργαλείων και τεχνικών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, όπως η ατομική και ομαδική

συνέντευξη, η παρατήρηση, το ημερολόγιο κλπ. (Mason, 2003; Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στη συγκεκριμένη μελέτη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλη, για μια σειρά από λόγους. Αρχικά γιατί μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τον τρόπο που οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν την εμπειρία τους από την ερευνητική συνθήκη σε σχέση με την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη, το πώς στοχάζονται σε σχέση με την αξιοποίηση της «υπόθεσης δράσης» και πώς, εν τέλει, την αποτιμούν στο πλαίσιο αυτό. Έχοντας αντιληφθεί την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος, κρίναμε ότι η ποιοτική προσέγγιση μας έδινε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε σε βάθος τα ζητήματα που μας ενδιέφεραν, υιοθετώντας ένα ευέλικτο σχεδιασμό ο οποίος να συμπορεύεται με την εξέλιξη της έρευνας και να μας διευκολύνει να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη αντίληψη για αυτά, προκειμένου να παράξουμε πειστικές απαντήσεις για τους δικούς μας «νοητικούς γρίφους» (Mason, 2003:24)⁷⁰.

4.4. Η έρευνα δράσης

Στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, επιλέξαμε την συνεργατική έρευνα δράσης καθώς θεωρήσαμε ότι θα μας επέτρεπε να διερευνήσουμε καλύτερα τα ερευνητικά ζητήματα και να απαντήσουμε όσο το δυνατόν πληρέστερα και εις βάθος στα ερευνητικά μας ερωτήματα (Αυγητίδου, 2011; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Μάγος, 2022; Τσάφος & Κατσαρού, 2000). Η συγκεκριμένη επιλογή στηρίζεται στο ότι: α) εισάγεται μια καινούρια πρόταση για την προσέγγιση ενός διαχρονικού αλλά και επίκαιρου ζητήματος, β) οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν εθελοντικά και στο βαθμό που οι ίδιοι θα κρίνουν ότι τους ενδιαφέρει να συμβάλουν στη διερεύνηση της μεθόδου που προτείνεται ως υπόθεση δράσης, γ) η συμμετοχή τους στη διαδικασία επιδιώκει την βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πράξης, δ) οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα ως ερευνήτριες της δράσης τους και ως αναστοχαζόμενες επαγγελματίες, ε) η έρευνα στοχεύει στο να αναδειχτεί η οπτική των ίδιων των επαγγελματιών στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής πρότασης,

⁷⁰ Στην προοπτική του εμπλουτισμού των συνολικών μας κατανοήσεων αξιοποιήσαμε, όπου κρίναμε ότι θα ήταν εμπλουτιστικό, και πληροφορίες για τη συχνότητα και την ένταση πχ των ιδεών και των αντιλήψεων ή των πρακτικών που εκφράζονται προφορικά και γραπτά.

υιοθετώντας την ως «υπόθεση δράσης» προς διερεύνηση, στ) η ερευνητική διαδικασία που προτείνεται είναι ανοικτή και ευέλικτη ζ) δίνεται έμφαση στη σύνδεση θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης και η) δίνεται έμφαση στον τρόπο που η συμμετοχή στην ερευνοδρασιακή συνθήκη συνδέεται με την επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Altrichter κ.α., 2001; Αυγητίδου, 2011; Cohen, Manion, Morrison, 2008; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Επιπλέον, η έρευνα ξεκινά από την θεωρητική παραδοχή ότι η επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, η συζήτηση για την οποία δεν μπορεί να παραβλέπει τις φωνές των ίδιων των συμμετεχόντων σε σχέση με αυτή (Αυγητίδου, 2014; Day, 2003 Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Όπως υποστηρίχτηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μιας επιμορφωτικής διαδικασίας - πολλώ, δε, μάλλον όταν αυτή υιοθετεί την ερευνοδρασιακή προσέγγιση - δεν είναι παθητικοί αποδέκτες αλλά δρώντα υποκείμενα, που είναι σε θέση να κατανοούν, να (ανα)στοχάζονται, να τροποποιούν ή να αμφισβητούν και, εν τέλει, να αποτιμούν κριτικά μια θεωρητική ή πρακτική προσέγγιση που τους προτείνεται σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ παράλληλα μαθαίνουν μέσα από αυτή και εξελίσσονται επαγγελματικά (Αυγητίδου, 2014; Day, 2003; Καπαχτσή & Κακανά, 2010; Κατσαρού, 2016). Υπό αυτή την έννοια, το παράδειγμα της συνεργατικής έρευνας δράσης αποτελεί ταυτόχρονα μεθοδολογία έρευνας και επαγγελματικής εξέλιξης μέσα από τις διαδικασίες που προτείνει και τις διεργασίες της ίδιας της ομάδας των εκπαιδευτικών ερευνητών⁷¹ (Ισαρη και Πουρκός, 2015; Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Μεθοδολογικά, η έρευνα δράσης είναι μια ευέλικτη και ανοικτή προσέγγιση που προσαρμόζει τις διαδικασίες που ακολουθεί στις ανάγκες της συνθήκης που αφορούν. Στην προοπτική αυτή, αξιοποιεί δεδομένα που μπορεί να προκύπτουν από διαφορετικές πηγές και επιτρέπει τη χρήση διαφορετικών τεχνικών, μέσων και εργαλείων για την συλλογή τους (Altrichter κ.α., 2001; Elliot, 1991; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Κατσαρού (2016:246) είναι σημαντικό ο ερευνητής να έχει κατά νου ότι το χαρακτηριστικό της μεθοδολογικής ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας της έρευνας δράσης δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως χαλαρότητα ή μεθοδολογική ασυνέπεια. Αντίθετα, διενεργείται με τήρηση των μεθοδολογικών αρχών, συστηματικότητα, ενώ απαιτεί

⁷¹ Περισσότερα για την έρευνα δράσης ως επιμορφωτική επιλογή αναλύονται στο θεωρητικό μέρος.

προσεκτικό σχεδιασμό και μεθοδικότητα στις κρίσιμες διαδικασίες που ακολουθούνται *«προκειμένου η έρευνα δράση να μη χάνει το αληθινό (ερμηνευτικό και κριτικό/ χειραφετικό) χαρακτήρα της και τα εγγενή χαρακτηριστικά της...»*. Το γεγονός μάλιστα ότι η έρευνα δράσης επιτρέπει την *«πολυ-μεθοδική προσέγγιση»*, υιοθετώντας πολλαπλές πηγές συλλογής δεδομένων που συνδυάζονται προκειμένου να οδηγήσουν σε περισσότερο ολόπλευρες κατανοήσεις - που συμπεριλαμβάνουν την ίδια τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων (Κατσαρού, 2016) - αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Mason, 2003) και προωθεί την όσο το δυνατό πιο ολιστική προσέγγιση των υπό μελέτη ερωτημάτων (Altrichter κ.α., 2001). Στην περίπτωση της συνεργατικής έρευνας δράσης, η διαδικασία συνήθως συντονίζεται από έναν διευκολυντή, εν προκειμένω την ίδια την ερευνήτρια, ενώ στην ερευνοδρασιακή συνθήκη συχνά συμβάλλουν και κριτικοί φίλοι με συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο⁷² (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Αν και στη βιβλιογραφία απαντάται ένα πλήθος μοντέλων διενέργειας της έρευνας δράσης, είναι σαφές ότι κανένα από αυτά δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πρότυπα προς απαρέγκλιτη εφαρμογή αλλά μάλλον ως πλαίσια προς διευκόλυνση της διαδικασίας (Altrichter et all, 2001; Αυγητίδου, 2014; Κατσαρού, 2016). Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα δράσης συνίσταται σε μια κυκλική διαδικασία που αναπτύσσεται σπειροειδώς, εκκινώντας από μια συγκεκριμένη αφετηρία (πχ ένα θέμα/ ερώτημα προς διερεύνηση) μέχρι την τελική παρουσίαση και διάχυση της νέας γνώσης (Altrichter et all, 2001; Κατσαρού, 2016). Σύμφωνα με τους Kemmis, McTaggart & Nixon (2014), κάθε ερευνοδρασιακός κύκλος αποτελείται από συγκεκριμένα στάδια που ξεκινούν με τον σχεδιασμό μιας δράσης (εν προκειμένω, το σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης με την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης), την εφαρμογή στην πράξη, την συστηματική παρατήρηση της διαδικασίας και του αναστοχασμού πάνω στην πράξη που οδηγεί σε εκ νέου σχεδιασμό (Plan - Act - Observe - Reflect - Re-plan κ.ο.κ.). Ωστόσο, ένα από τα σημαντικά στάδια που προηγούνται του σχεδιασμού είναι η προσπάθεια ορισμού και κατανόησης της κάθε φορά συγκεκριμένης περίπτωσης (Stringer, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016) ή η διάγνωση της υφιστάμενης κατάστασης (Coghlan & Brannick, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016). Σε κάθε περίπτωση, κάθε ένα από τα στάδια αυτά δεν είναι απολύτως διακριτά μεταξύ τους αλλά είναι δυνατό να αλληλοεπικαλύπτονται, να

⁷² Για το ρόλο της διευκολύντριας, των κριτικών φίλων αλλά και των εκπαιδευτικών-ερευνητών ως συμμετεχουσών στην έρευνα δράσης γίνεται αναλυτικά λόγος στη σχετική υποενότητα.

διενεργούνται ταυτόχρονα, όπως πχ η υλοποίηση παρέμβασης και η (αυτο-παρατήρηση) ή ο αναστοχασμός και ο (ανα)σχεδιασμός. Αντίστοιχα, κάθε κύκλος της έρευνας δράσης δεν αποτελεί μια διαδικασία που ολοκληρώνεται και οδηγεί με γραμμικό τρόπο στον επόμενο. Ανάλογα με την εξέλιξη των κατανοήσεων, τους προβληματισμούς που αναδύονται ατομικά ή και στο πλαίσιο του διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της ερευνοδρασιακής ομάδας, είναι δυνατό να περιλαμβάνει υπαναχωρήσεις, επαναλήψεις και εκ νέου δοκιμές με σκοπό την εμπάθυνση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης στη βάση των νέων συνειδητοποιήσεων των εκπαιδευτικών ερευνητών. Ο σπειροειδής χαρακτήρας της έρευνας δράσης επιτρέπει, ως δομικό στοιχείο της διαδικασίας, ακριβώς αυτή την όχι πάντα ευθύγραμμη διαδοχή, τις αναδιπλώσεις σε προηγούμενα βήματα μέσα από την ανάπτυξη αναστοχαστικής κριτικής, την αξιοποίηση της σχετικής θεωρίας και τις αλληλεπιδράσεις με την ερευνοδρασιακή ομάδα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Κατσαρού, 2016).

4.5. Η επιλογή των συμμετεχουσών

Η κατάλληλη επιλογή των συμμετεχόντων σε μια ποιοτική έρευνα είναι εξαιρετικά σημαντική και πρέπει να συνάδει με τους σκοπούς, τα ερωτήματα και την προσέγγιση της (Mason, 2003; Patton, 1990). Αντίθετα με την ποσοτική, δεν υπάρχει μια προκαθορισμένη συνταγή, που να παρέχει σαφείς οδηγίες για τη δειγματοληψία. Παρόλα αυτά είναι κοινά αποδεκτό ότι η περιγραφή της λογικής και του τρόπου που επιλέγονται οι συμμετέχοντες θα πρέπει να είναι λεπτομερής και ξεκάθαρη (Mason, 2003). Οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) υποστηρίζουν ότι όσον αφορά στην επιλογή του δείγματος ο ερευνητής πρέπει, μεταξύ άλλων, να αναλογιστεί τι ρόλο επιθυμεί να επιτελέσουν οι συμμετέχοντες και με ποιο τρόπο σκοπεύει να τους εμπλέξει στην ερευνητική διαδικασία. Με αυτή την έννοια, η επιλογή των χαρακτηριστικών με βάση τις οποίες θα συγκροτηθεί το δείγμα (πχ δημογραφικά στοιχεία, γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, διαθεσιμότητα κλπ) καθώς και ο αριθμός των ατόμων που θα το απαρτίζουν, είναι αποφάσεις που θα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με το αν αυτά είναι στοιχεία που έχουν, με οποιονδήποτε τρόπο, νόημα για την ερευνητική συνθήκη και τα προς διερεύνηση ερωτήματα (Mason, 2003), αποτελούν δηλαδή «*πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις συμμετεχόντων*» (*information-rich cases*) (Patton, 1990:169).

Στην ποιοτική έρευνα η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball ή chain sampling) αξιοποιείται συχνά όταν ο ερευνητής επιθυμεί να προσεγγίσει συμμετέχοντες που διαφορετικά θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να τους εντοπίσει (Patton, 1990; 2002; Ιωσηφίδης, 2008). Ξεκινώντας από τον κύκλο των γνωριμιών του αρχικά αναζητά άτομα που να έχουν τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες που επιθυμεί και μέσω αυτών, στη συνέχεια προσπαθεί να προσεγγίσει νέους συμμετέχοντες με παρόμοια χαρακτηριστικά μέχρι να φτάσει στο επιθυμητό αριθμό ή αλλιώς σε κορεσμό. Στο βαθμό που μπορεί να οδηγήσει στα κατάλληλα άτομα, η μέθοδος αυτή είναι πρακτικά βοηθητική καθώς προσφέρει εξοικονόμηση χρόνου και εν μέρει, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξασφαλίσει ευκολότερα ένα πλαίσιο ασφάλειας και επικοινωνίας με τους υποψήφιους συμμετέχοντες μέσω της ενδιάμεσης σύστασης.

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε αρχικά να συμμετέχουν δέκα νηπιαγωγοί. Ο καθορισμός του αριθμού των συμμετεχόντων σε κάθε ποιοτική έρευνα είναι σημαντικός. Στην περίπτωση ωστόσο της συνεργατικής έρευνας δράσης, τα άτομα που απαρτίζουν το ερευνητικό δείγμα συνιστούν ταυτόχρονα και τα μέλη της ερευνοδρασιακής ομάδας για την λειτουργία της οποίας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και μια σειρά από άλλοι παράγοντες. Θεωρήσαμε ότι ο επιλεγμένος αριθμός θα μας επέτρεπε αφενός να έχουμε μια σχετική ποικιλία διαφορετικών ατομικών προφίλ και θα μας παρείχε παράλληλα τη δυνατότητα συνεργασίας αλλά και έκφρασης διαφορετικών φωνών στο πλαίσιο της ομάδας, επιτρέποντας ταυτόχρονα όλες αυτές οι φωνές να έχουν χώρο και χρόνο να ακουστούν. Πρόσθετα πρακτικά ζητήματα, όπως η προσβασιμότητα των χώρων και η δυνατότητα κοινών συναντήσεων συνεργασίας, κρίθηκαν σημαντικά. Για το λόγο αυτό απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία του νομού Αττικής, περιοχή, άλλωστε, που λόγω της ευρύτητας και της ποικιλομορφίας της παρέχει πολλές δυνατότητες επιλογών.

Η επιλογή των συμμετεχουσών πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2018 με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, ξεκινώντας από τις άμεσες επαφές της ερευνήτριας και του περιβάλλοντός της (Mason, 2003), που φαίνονταν να πληρούν τα ελάχιστα κριτήρια που θέσαμε. Στη συνέχεια, οι πρώτες εθελόντριες αλλά και κάποιες από τις εκπαιδευτικούς που, για οποιουδήποτε λόγους, δεν μπορούσαν να συμμετέχουν οι ίδιες στην έρευνα, συνέδραμαν στην ένταξη και άλλων μελών προτείνοντας πιθανές ενδιαφερόμενες/ους εκπαιδευτικούς και δίνοντας θετικές συστάσεις εκατέρωθεν. Η

διαδικασία συνεχίστηκε μέχρι τη συμπλήρωση των δέκα συμμετοχών. Στα βασικά κριτήρια επιλογής τους συμπεριλήφθηκε η επιθυμία συμμετοχής τους στη έρευνα, στο βαθμό που θεωρούσαν ότι το θέμα και η προσέγγιση είναι δυνατό να απαντά στις ανάγκες της τάξης τους και τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, η διαθεσιμότητα και η δυνατότητα τους να δεσμευτούν σε σχέση με τις απαιτήσεις του ερευνητικού προγράμματος καθώς και η έλλειψη προηγούμενης, συστηματικής τουλάχιστον, επιμόρφωσης ή ενασχόλησης με το θεωρητικό της πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά και με την προσέγγιση των Persona Dolls. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διασπορά των νηπιαγωγείων στις διάφορες περιοχές του λεκανοπεδίου, ώστε στο τελικό δείγμα να συμπεριλαμβάνονται πλαίσια με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Όπως προαναφέρθηκε, η επιλογή της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς από τον ίδιο νομό εξυπηρετούσε κυρίως πρακτικούς λόγους, καθώς το ερευνητικό πρόγραμμα περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, συστηματικές δια ζώσης συναντήσεις της ερευνοδρασιακής ομάδας καθώς και επιτόπιες επισκέψεις της διευκολύντριας στα σχολικά τους πλαίσια, η πραγματοποίηση των οποίων σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν ιδιαίτερα δυσχερής⁷³. Θεωρήθηκε, δε, ότι ο πληθυσμός και το εύρος των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων εντός του νομού Αττικής είναι τέτοια που επιτρέπουν την εύρεση πλαισίων με διαφορετική μαθητική σύνθεση. Αντίστοιχα, στις επιδιώξεις μας ήταν να υπάρχει, στο μέτρο του εφικτού, ποικιλομορφία και αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών αλλά και το επίπεδο σπουδών τους (πχ. απόφοιτοι διετούς ή τετραετούς φοίτησης, διετούς μετεκπαίδευσης, κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος). Η ομάδα έμεινε σταθερή ως την ολοκλήρωση της έρευνας τον Ιούνιο του 2019, ωστόσο, μετά το πρώτο διάστημα, προς το τέλος των αρχικών επιμορφωτικών βιωματικών εργαστηρίων, μια συμμετέχουσα αποχώρησε οικειοθελώς, προτού ξεκινήσουν να πραγματοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, επικαλούμενη προσωπικό φόρτο εργασίας.

Για λόγους ανατροφοδότησης και εμπλουτισμού του αναστοχασμού της ερευνήτριας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) καθώς και ενίσχυσης της γνησιότητας και της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας (McNiff, 2002), αποφασίστηκε στη διαδικασία να συνεισφέρουν δύο ακόμα εκπαιδευτικοί ως κριτικές φίλες. Η

⁷³ Όλες οι συναντήσεις της ομάδας πραγματοποιήθηκαν απογεύματα (Τρίτες 18.00-21.00) στο χώρο του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ, η χρήση του οποίου μας παραχωρήθηκε για το σκοπό αυτό.

συμμετοχή δύο κριτικών φίλων - αντί για μία - έγινε κυρίως για λόγους ισορροπίας και διατήρησης της δυναμικής της ομάδας (Kosmidou et al, υπό δημοσίευση; Κοσμίδου κ.α., 2021; Κοσμίδου, υπό δημοσίευση; Kosmidou et al, under publication). Η επιλογή τους ήταν στοχευμένη και στηρίχτηκε σε συγκεκριμένες παραμέτρους που κρίθηκαν σημαντικές στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης⁷⁴. Πιο συγκεκριμένα λήφθηκε υπόψη: α) το ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και η σημαντική εμπειρία τους σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, την εμπύχωση βιωματικών εργαστηρίων και τη διεργασία ομάδας, β) η πρότερη σε βάθος εξοικείωσή τους με ζητήματα που σχετίζονταν με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, και, δη, με θέματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, μαθητικής ετερογένειας, μειονοτικής εκπαίδευσης, αναστοχαστικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων κ.ο.κ., γ) η προηγούμενη μεταξύ μας μακρόχρονη και δημιουργική συνεργασία στο πλαίσιο διαφόρων ακαδημαϊκών δράσεων στο TEΑΠΗ του ΕΚΠΑ και δ) το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το θέμα και την προσέγγισή του στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Για το ρόλο του εξωτερικού ερευνητή στην συνεργατική έρευνα δράσης αναφερθήκαμε εκτενώς στο θεωρητικό μέρος. Όπως αναδείχτηκε, η αξιοποίηση εξωτερικών συνεργατών είναι συχνή, ενώ τις περισσότερες φορές ο ρόλος τους είναι πολλαπλός και σχετίζεται με τη διαδικασία και τις μεθοδολογικές επιλογές που ακολουθούνται. Στην παρούσα έρευνα, επιλέξαμε να αναλάβω η ίδια το ρόλο της διευκολύντριας και συντονίστριας της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης.

4.6. Οι τεχνικές και τα ερευνητικά εργαλεία

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας υιοθετήθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση, προκειμένου να οδηγηθούμε σε όσο το δυνατόν πιο πλήρεις και ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Άλλωστε η

⁷⁴ Οι λεπτομέρειες της συνεργασίας της ερευνήτριας με τις δύο κριτικές φίλες όπως ξεκίνησε και εξελίχτηκε στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής συνθήκης παρουσιάστηκαν αναλυτικά μέσω ανακοινώσεων και δημοσιεύσεων στην ακαδημαϊκή κοινότητα με σκοπό να αναδειχθεί ο τρόπος που προσεγγίσαμε το ρόλο και τα συμπεράσματα μας σε σχέση με την συγκεκριμένη προσέγγιση. Οι μελέτες εντάχθηκαν σε μια προσπάθεια για τον εμπλουτισμό της ευρύτερης συζήτησης γύρω από τον κριτικό φίλο στην έρευνα δράσης (Κοσμίδου, Αβλάμη, Κωστούδη, Σφυρόερα, 2021; Κοσμίδου, υπό δημοσίευση; Kosmidou, Avlami, Kostoudi Sfyroera, under publication).

έρευνα δράση είναι μια κατεξοχήν ολιστική προσέγγιση που επιτρέπει τον συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων και εργαλείων (Altrichter et all, 2001; Elliot, 1991; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Στην παρούσα έρευνα οι μέθοδοι και οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν είναι: α) το ερωτηματολόγιο κατά την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος, β) οι ομάδες εστίασης (focus group) στην αρχή και το τέλος της έρευνας, γ) το ημερολόγιο, δ) οι ατομικές καταγραφές των εκπαιδευτικών ερευνητών (μέσα από τα σχετικά δελτία του ερευνητικού προγράμματος), ε) η ημι-δομημένη συνέντευξη στο τέλος της έρευνας.

4.6.1. Το ερωτηματολόγιο

Μολονότι τα ερευνητικά εργαλεία δεν εντάσσονται εκ προοιμίου σε κάποιο συγκεκριμένο μεθοδολογικό παράδειγμα, η χρήση του ερωτηματολογίου τείνει να συνδέεται περισσότερο με έρευνες που παραπέμπουν σε θετικιστικές προσεγγίσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Παρόλα αυτά, είναι δυνατό να αξιοποιηθούν και στο πλαίσιο ποιοτικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Stone *«καλό ερωτηματολόγιο είναι αυτό που κάνει τη δουλειά του...»* με την έννοια ότι *«είναι ικανό να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται»* (Stone, 1993:1264, μτφρ δική μου). Υπό το πρίσμα αυτής της συλλογιστικής, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε τύπο έρευνας, στο βαθμό που μπορεί να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες με άλλο τρόπο θα ήταν δύσκολο να συλλεχθούν.

Εν προκειμένω, κατά την έναρξη της έρευνας και πριν την πρώτη ομαδική συνάντηση δόθηκε σε όλες τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς γραπτό ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου σε αυτή τη φάση έγινε για λόγους συλλογής στοιχείων - κυρίως αυτών που αφορούσαν δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου και των συμμετεχουσών - που θεωρήθηκε ότι θα ήταν δύσκολο (ή/και χρονοβόρο) να συλλεχθούν με συνέπεια αποκλειστικά μέσω της αρχικής ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης (focus group interview). Προσπαθήσαμε δηλαδή, στο μέτρο του εφικτού, *«να κρατήσουμε το γραπτό ερωτηματολόγιο για τομείς περιορισμένους, για γεγονότα ή απαντήσεις που δεν θέτουν διφορούμενα ή πολύπλοκα προβλήματα συμπεριφοράς ή γνωμών»* (Φίλιας, 1996:146) και να είναι σύντομο. Παρόλα αυτά, θεωρήθηκε ότι θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλαμβάνει και μερικές ερωτήσεις που θα έδιναν κάποιες πρώτες πληροφορίες για την επιμορφωτική και επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχουσών σε σχέση με

ζητήματα που αφορούσαν στην έρευνα καθώς και τους λόγους συμμετοχής τους κατά το χρόνο της εισόδου τους σε αυτή, τα οποία θα μπορούσαν στη συνέχεια να εκτιμηθούν σε συνάρτηση με την ανάλυση του focus group έναρξης και των ημερολογιακών σημειώσεων της ερευνήτριας, έχοντας πάντα κατά νου ότι οι πληροφορίες που αντλούνται από ένα γραπτό ερωτηματολόγιο έχουν περιορισμούς, μια και η ίδια η χρήση του αποτελεί «ένα συμβιβασμό για το χρόνο» (Φύλιας, 1996:150).

Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλάβαμε επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν πληροφορίες όπως η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι σπουδές των εκπαιδευτικών καθώς και στοιχεία του εκπαιδευτικού τους πλαισίου, όπως το νηπιαγωγείο που εργάζονταν κατά το έτος συμμετοχής στην έρευνα, ο αριθμός και οι ηλικίες των παιδιών που φοιτούσαν σε αυτό, το ωράριο και η πιθανή λειτουργία τμήματος ένταξης. Ακολούθως, υπήρχαν πέντε ερωτήσεις που αφορούσαν το χαρακτηρισμό του πλαισίου τους ως προς τη σύνθεση των παιδιών, στις πρότερες γνώσεις τους σε σχέση με ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στο σχολείο και ενδεχόμενες εμπειρίες τους από την υλοποίηση σχετικών δράσεων. Οι τέσσερις από αυτές τις ερωτήσεις είχαν δύο σκέλη. Στο πρώτο, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν είτε με «ναι» ή «όχι» είτε - σε μια ερώτηση - να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε επιλογές και στη συνέχεια να εξηγήσουν την απάντησή τους. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ανοικτές ερωτήσεις για τους λόγους που επέλεξαν να συμμετέχουν στο ερευνητικό πρόγραμμα και για το τι γνωρίζουν για Persona Dolls. Οι απαντήσεις που δόθηκαν⁷⁵ αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας με σκοπό αφενός τη δημιουργία μιας πρώτης αδρής εικόνας για τις εκπαιδευτικούς της ερευνοδρασιακής ομάδας πριν την πρώτη συνάντηση και το focus group και αφετέρου στην προοπτική του εμπλουτισμού, της συσχέτισης και της αποσαφήνισης των τυχόν «κενών» στις απαντήσεις που δόθηκαν προφορικά.

4.6.2. Οι ομάδες εστίασης (focus groups)

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη ή αλλιώς ομάδα εστίασης (focus group interview) αποτελεί μια μέθοδο ομαδικής συνέντευξης με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και τη μεταξύ τους

⁷⁵ Σύντομες ή πιο εκτενείς.

διάδραση στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πεδίου ερευνητικού ενδιαφέροντος, προσφέρει τη δυνατότητα σε βάθος προσέγγισης του τρόπου που οι συμμετέχοντες στη συζήτηση αντιλαμβάνονται και στοχάζονται σε σχέση με τα υπό μελέτη θέματα (Kitzinger, 1994). Το πιο βασικό ίσως όφελος από την αξιοποίηση των ομάδων εστίασης είναι ότι υιοθετώντας πρακτικές οριζόντιας, κυρίως, αλληλεπίδρασης μειώνει την ιεραρχική απόσταση ανάμεσα στον ερευνητή και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με τον τρόπο αυτό η συνθήκη νοηματοδοτείται ως περισσότερο ισότιμη και λιγότερο «απειλητική» συμβάλλοντας στην πιο αυθόρμητη και ελεύθερη ανάδυση των αντιλήψεων και των απόψεων των συμμετεχόντων στη συζήτηση. Αν και ο σχεδιασμός των ομάδων εστίασης θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, η ίδια η διαδικασία που ακολουθείται είναι μη κατευθυντική, δίνοντας σημασία στην βαρύτητα των απαντήσεων των μελών της ομάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Krueger, 1994).

Είναι προφανές ότι η δυναμική της ομάδας και ο τρόπος αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της επηρεάζονται από ζητήματα, όπως ο αριθμός των ατόμων, η εμπειρία τους, η προηγούμενη ή μη γνωριμία μεταξύ τους. Ο Morgan (1998) θεωρεί ότι ένα λειτουργικό focus group θα πρέπει να κυμαίνεται ανάμεσα στα 6 και 12 άτομα. Ο αριθμός δηλαδή των συμμετεχόντων δεν θα πρέπει να είναι ούτε πολύ μεγάλος ούτε πολύ μικρός, ώστε αφενός να είναι δυνατή η αλληλεπίδραση και ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, ιδεών και εμπειριών και αφετέρου να είναι εφικτός ο συντονισμός της ομάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συζήτηση στην ομάδα συντονίζεται από έναν διευκολυντή, ο ρόλος του οποίου είναι σύνθετος και απαιτεί μεταξύ άλλων δεξιότητες προσεκτικής ακρόασης, σεβασμού και θετικής αναγνώρισης όλων των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Είναι, δε, σημαντικό ο διευκολυντής-συντονιστής να υποστηρίζεται από έναν ή περισσότερους συνεργάτες που να μπορούν να συμβάλλουν στην καταγραφή και στον εμπλουτισμό της οπτικής του πρώτου⁷⁶.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η μέθοδος των ομάδων εστίασης θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορετικές οπτικές των μελών της ομάδας σε σχέση με τα ζητήματα που επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε. Ο αριθμός των δέκα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην αρχική και των εννέα που τελικά παρέμειναν στο ερευνητικό πρόγραμμα και έλαβαν μέρος

⁷⁶ Το ρόλο αυτό μπορούν να παίξουν ένας ή περισσότεροι κριτικοί φίλοι. Για το ρόλο των κριτικών φίλων γίνεται αναλυτική αναφορά στο 2^ο, 4^ο και 5^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

στην ομάδα εστίασης της λήξης θεωρήθηκε κατάλληλος για την ανάδυση πλούσιων δεδομένων μέσα από μια διαδικασία όπου όλοι είχαν την ευκαιρία να συμβάλλουν στη συζήτηση. Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη συγκεκριμένη τεχνική τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος και συγκεκριμένα στην πρώτη συνάντηση της ομάδας, μια εβδομάδα περίπου μετά την συμπλήρωση του σύντομου ατομικού ερωτηματολογίου, καθώς επίσης και στην τελευταία ομαδική συνάντηση, αφού ολοκληρώθηκε η έρευνα δράσης των εκπαιδευτικών και πραγματοποιήθηκαν όλες οι ατομικές συνεντεύξεις. Κατά την έναρξη, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχουσών σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων - κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου - αλλά και με τη συγκεκριμένη ερευνητική - επιμορφωτική συνθήκη (οι σχετικές εμπειρίες τους, τα κίνητρα και οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους σε αυτή). Στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού, τα δεδομένα που προέκυψαν από την πρώτη ομάδα εστίασης αξιοποιήθηκαν κατά την ανάπτυξη των επιμορφωτικών συναντήσεων και των βιοματικών εργαστηρίων. Η ομάδα εστίασης στο τέλος της έρευνας είχε έναν χαρακτήρα αναστοχασμού και κριτικής αποτίμησης της όλης διαδικασίας, καθώς επεδίωκε να αναδειχθούν οι διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών ερευνητών της ομάδας σε σχέση με τη συμμετοχή τους στην ερευνητική συνθήκη όσον αφορά την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη καθώς και το πώς οι ίδιες αποτιμούν την προσέγγιση των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά.

Και στις δύο περιπτώσεις οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν με διευκολύντρια την ερευνήτρια, παρουσία και των δύο κριτικών της φίλων. Στο πλαίσιο της συζήτησης αξιοποιήθηκαν οδηγοί συνέντευξης⁷⁷ με ανοιχτά ερωτήματα που προέκυψαν από την προσεκτική μελέτη του προηγούμενου υλικού σε συνάρτηση με τα ερωτήματα της έρευνας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στο τέλος της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη της ερευνοδρασιακής συνθήκης. Σε κάθε περίπτωση τα αρχικά ερωτήματα λειτούργησαν ως αφετηρίες για συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας παρά ως ένας κατάλογος προκατασκευασμένων θεμάτων, με αυστηρή διαδοχή και διατύπωση. Ως εκ τούτου, η διαδικασία είχε ένα ευέλικτο χαρακτήρα με σκοπό να δώσει στις συμμετέχουσες το χώρο και το χρόνο να καταθέσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σε ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, διακριτικότητας και

⁷⁷ Βλ. σχετ. Παράρτημα Δ'.

δημιουργικού διαλόγου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στη συνθήκη αυτή, ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν σύνθετος και πολυδιάστατος, αφού απαιτούσε η τελευταία να βρίσκεται σε συνεχή επαγρύπνηση ώστε αφενός να έχουν όλες οι συμμετέχουσες την ευκαιρία να εκφραστούν, ενθαρρύνοντας την αυθόρμητη ανάδυση των σκέψεών τους και την διασαφήνιση τυχόν ασαφειών, ενώ την ίδια στιγμή να συντονίζει τη συζήτηση προκειμένου να σχετίζεται με τους άξονες της έρευνας, μη παραβλέποντας την αξιοποίηση νέων, συχνά απρόβλεπτων, στοιχείων που μπορεί να προκύψουν (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Κατσαρού, 2016).

Οι ομάδες εστίασης ηχογραφήθηκαν με την συναίνεση όλων των συμμετεχουσών, ενώ κρατήθηκαν χειρόγραφες σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας σε σχέση με πληροφορίες για τα μη λεκτικά στοιχεία, το κλίμα της συζήτησης κ.ο.κ. Οι ημερολογιακές σημειώσεις εμπλουτίστηκαν με παρατηρήσεις, σχόλια και πρόσθετες σημειώσεις από το προσωπικό ημερολόγιο των δύο κριτικών μου φίλων που ήταν διακριτικά παρούσες στη διαδικασία.

4.6.3. Οι ατομικές καταγραφές

Στο πλαίσιο της εμπλοκής τους στην έρευνα δράσης ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να καταθέσουν έναν αριθμό ατομικών καταγραφών, στην προοπτική της προσέγγισης του ρόλου τους ως αναστοχαζόμενες επαγγελματίες⁷⁸. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να καταθέσουν δελτία: α) κρίσιμων συμβάντων (critical incidents) που σχετίζονταν με τους άξονες της έρευνας δράσης και οι ίδιες εντόπιζαν ως σημαντικά για τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια, β) των ταυτοτήτων που δημιούργησαν για τις Persona Dolls που επέλεξαν και γ) των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που πραγματοποίησαν με την ομώνυμη μέθοδο ως υπόθεση δράσης για την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους.

4.6.3.1. Το ημερολόγιο

Το ημερολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία σε μια ποιοτική έρευνα και, δη, σε μια έρευνα δράσης. Κατά τους Altrichter & Holly «τα ερευνητικά ημερολόγια περιλαμβάνουν στοιχεία διαφορετικών τύπων και ποιοτήτων και

⁷⁸ Βλ. σχετ. ενότητα 2.5.2.6.

περιλαμβάνουν τόσο «δεδομένα» όσο και κομμάτια αναστοχασμού, ερμηνείας και ανάλυσης. ...“ποικίλες εγγραφές” που διαφορετικά ίσως να χάνονταν» (Altrichter & Holly, 2005:24, μτφρ. δική μου). Ένα ημερολόγιο έρευνας (research journal) επιτρέπει τη συλλογή ενός πλήθους διαφορετικών δεδομένων (παρατηρήσεις γεγονότων, προφορικές αφηγήσεις και διαλόγους, μη λεκτικά μηνύματα, συναισθήματα, σκέψεις, ερμηνείες, αναστοχαστικά σχόλια κλπ) ενώ είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ότι οι καταχωρήσεις του παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά, συμβάλλοντας στην κατανόηση της αλληλουχίας των καταγραφών. Είναι σαφές ότι η συλλογή πολλών από τα παραπάνω δεδομένα είναι δυνατό να προέρχονται από διαφορετικές μεθόδους συλλογής (πχ. συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, συνομιλίες, βιντεοσκοπήσεις κλπ). Το ημερολόγιο, ωστόσο, αποτελεί μάλλον «ένα σύντροφο» που συνοδεύει τον ερευνητή σε όλη την ερευνητική διαδικασία παρά «ένα μέσο συλλογής δεδομένων ή καταγραφής αναλύσεων» (Altrichter et all, 2001:31), υπό την έννοια ότι μέσα από τις «σελίδες»⁷⁹ του ξεδιπλώνεται η πορεία της έρευνας μαζί με τον στοχασμό του ίδιου σε σχέση με τα διάφορα στάδιά της. Στο πλαίσιο μάλιστα της έρευνας δράσης, η τήρηση ενός ημερολογίου που συμπεριλαμβάνει αναστοχαστικά σχόλια στην προοπτική της ανάλυσης και του επανασχεδιασμού της δράσης του ερευνητή συνιστά μια εκ των ουκ άνευ συνθήκη (Altrichter et all,2001; Glaser & Strauss, 2017).

Το ημερολόγιο αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο για όλες τις συμμετέχουσες καθ' όλη της διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας τόσο ως προς τη συλλογή δεδομένων όσο και ως προς την καταγραφή ερμηνευτικών και μεθοδολογικών σημειώσεων και αναστοχαστικών σχολίων. Ειδικότερα, στο ημερολόγιο μου ως ερευνήτρια - διευκολύντρια συμπεριλαμβάνονται καταγραφές από όλες τις επιμορφωτικές και αναστοχαστικές συναντήσεις της ομάδας, τις επιτόπιες επισκέψεις μου στα εκπαιδευτικά πλαίσια των συμμετεχουσών, τις συζητήσεις με τις κριτικές φίλες, την τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία με όλα τα μέλη της ομάδας, καθώς και σημειώσεις από τις ομάδες εστίασης και την τελική ατομική συνέντευξη. Επιπλέον, αποτυπώνονται ο προσωπικός μου αναστοχασμός για την πορεία της έρευνας και το ρόλο μου σε αυτή, τα εμπόδια και οι προβληματισμοί που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της, καθώς και οι κατανοήσεις μου και σκέψεις για αναπλαισίωση και επανασχεδιασμό των επόμενων διαδικασιών. Τα δεδομένα από το ημερολόγιο μου αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ανάλυσης εμπλουτίζοντας τα αποτελέσματα και

⁷⁹ Είτε πρόκειται για την χειρόγραφη είτε την ηλεκτρονική μορφή του.

«φωτίζοντας» πτυχές της διαδικασίας που διαφορετικά θα έμεναν αθέατες ή, έστω, θα ήταν λιγότερο σαφείς.

Στο πλαίσιο της έρευνας, όπως προειπώθηκε, η αξιοποίηση του ημερολογίου δεν περιορίστηκε μόνο στην ερευνήτρια. Αναλυτικότερα, οι κριτικές φίλες τηρούσαν το δικό τους προσωπικό ημερολόγιο, το οποίο αξιοποιούσαν κατά τις μεταξύ μας συζητήσεις αλλά και στις συναντήσεις της ομάδας. Καθώς η τήρηση του ημερολογίου, ωστόσο, είχε έναν προσωπικό χαρακτήρα, η, δε, μεταγραφή μέρους των καταγραφών τους προκειμένου να μπορούν να μου παραδοθούν προς ανάλυση, ήταν μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που ξεπερνούσε το διαθέσιμο χρόνο και τις αντικειμενικές δυνατότητες τους, αποφασίσαμε πως ήταν αρκετό να το αξιοποιούν για τον εμπλουτισμό του αναστοχασμού τους και της μεταξύ μας επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, αποσπάσματα από τις ημερολογιακές καταγραφές τους ή στοιχεία από αυτές συμπεριλαμβάνονται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, όπως αυτά μου μεταφέρθηκαν προφορικά στο πλαίσιο των κοινών μας αναστοχαστικών και ανατροφοδοτικών συζητήσεων.

Το ημερολόγιο αποτέλεσε εργαλείο και για τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς. Εμπλέκοντας τις στην ερευνοδρασιακή συνθήκη προσεγγίσαμε θεωρητικά και μεθοδολογικά τη χρήση του ημερολογίου⁸⁰, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας, προκειμένου στη συνέχεια να μπορέσουν να το χρησιμοποιήσουν στην έρευνα δράσης στην προοπτική της προσέγγισης του ρόλου τους ως αναστοχαζόμενες επαγγελματίες. Επιδιώκοντας να το αξιοποιούν ως εργαλείο στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πράξη, δόθηκε σε όλες τις συμμετέχουσες ένα ίδιο τετράδιο σημειώσεων με τον τίτλο του ερευνητικού προγράμματος. Στις προθέσεις μας ήταν το ημερολόγιο των εκπαιδευτικών ερευνητών της ομάδας να λειτουργήσει αρχικά ως πεδίο καταγραφής και ως χώρος προσωπικού αναστοχασμού και αναπλαισίωσης της δράσης και της σκέψης τους. Το ημερολόγιο λειτουργούσε επίσης και ως πλαίσιο άντλησης στοιχείων για τις καταγραφές που καλούνταν να καταθέσουν στο πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή των κρίσιμων συμβάντων αλλά μέρος της περιγραφής και αποτίμησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υλοποιούσαν στις τάξεις τους. Σχετικά με αυτή την αξιοποίηση του ημερολογίου ως εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης⁸¹, η Engin γράφει χαρακτηριστικά:

⁸⁰ Στο μέτρο του εφικτού σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο και τις δυνατότητες της ομάδας.

⁸¹ Στο σχετικό άρθρο της η συγγραφέας χρησιμοποιεί τον όρο “scaffolding” (σκαλωσιά)

«Η ρηματοποίηση των σκέψεων γίνεται ο καταλύτης για αλλαγή στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές, επομένως η ημερολογιακή γραφή είναι ένα εργαλείο που διαμεσολαβεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις αφηγήσεις και τους αυτοδιαλόγους στο ημερολόγιο, οι εκπαιδευτικοί εξωτερικεύουν τις γνώσεις τους και στη συνέχεια επανα-εσωτερικεύουν τις γνώσεις και τις έννοιες σχετικά με την διδασκαλία» (Engin, 2011:297, μτφρ δική μου).

4.6.3.2. Τα δελτία κρίσιμων συμβάντων

Τα κρίσιμα συμβάντα (critical incidents) αποτελούν μια δημοφιλή στρατηγική καταγραφής σε διαφορετικές επιστήμες⁸² καθώς η αξιοποίησή τους φαίνεται να μας προσφέρει ευκαιρίες να αποκτήσουμε βαθύτερη γνώση των υπό μελέτη πλαισίων, επιστώντας την προσοχή μας σε σημαντικές στιγμές που υπό άλλες συνθήκες ενδεχομένως δεν θα είχαν αναδειχτεί (Brookfield, 2015; Γρηγοριάδης, κ.α., 2020; Shapira-Lishchinsky, 2011). Στην ερευνητική βιβλιογραφία ο όρος χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει μη προγραμματισμένα και συνήθως αναπάντεχα περιστατικά που προκύπτουν σε ένα ορισμένο κοινωνικό συγκεκριμένο (Woods, 1993). Πρόκειται για στιγμιότυπα που θεωρούνται «μη συνηθισμένα» για το πλαίσιο που εντοπίζονται και ερμηνεύονται ως σημαντικά για κάποιο συγκεκριμένο λόγο (Brookfield 1995; Joshi, 2018; Woods 1993). Τα κρίσιμα συμβάντα (ΚΣ) χρησιμοποιούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές ή/και άλλους μελετητές προκειμένου να εστιάσουν τη «ματιά» τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν στιγμιότυπα που είναι δυνατόν να διευρύνουν τις κατανοήσεις και τον αναστοχασμό τους γι' αυτό (Brookfield, 2015; Γρηγοριάδης, κ.α., 2020; Tripp, 1993).

Τα κρίσιμα συμβάντα αποτέλεσαν μία από τις τεχνικές που οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιοποιήσουν αφού πρώτα εισήχθησαν στο σκεπτικό και τη μεθοδολογία τους στο πλαίσιο των βιωματικών εργαστηρίων που προηγήθηκαν των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων. Η προσπάθεια είχε στόχο βοηθήσει τις συμμετέχουσες να εξοικειωθούν με χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία που θα μπορούσαν να τις υποστηρίξουν στην προσέγγιση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί ερευνητές και ως αναστοχαζόμενες επαγγελματίες. Μετά από μια σύντομη παρουσίαση του σχετικού θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν στην ομάδα σχετικά παραδείγματα και καταγραφές

⁸² όπως η ιατρική, η νοσηλευτική, η εκπαίδευση, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία κλπ.

από σχολικά πλαίσια άλλων εκπαιδευτικών. Επιστρέφοντας στις τάξεις τους, ενθαρρύνθηκαν να παρατηρήσουν προσεκτικά τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια⁸³ κρατώντας σημειώσεις στο προσωπικό τους ερευνοδρασιακό ημερολόγιο (Κατσαρού, 2016). Ταυτόχρονα κλήθηκαν να προσπαθήσουν να εντοπίσουν στιγμιότυπα που σχετίζονται με τον άξονα της διαφορετικότητας και των διακρίσεων που κατά την γνώμη τους αποτελούσαν κρίσιμα συμβάντα και να τα καταγράψουν όσο πιο λεπτομερώς μπορούσαν, χρησιμοποιώντας τις σχετικές φόρμες⁸⁴. Τα πρώτα κρίσιμα συμβάντα είχαν μόνο περιγραφικό μέρος, ενώ ο σχολιασμός και η επεξεργασία τους έγινε προφορικά στο πλαίσιο της αντίστοιχης ομαδικής μας συνάντησης.

Στη συνέχεια, και καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος⁸⁵, παροτρύνθηκαν να αξιολογήσουν τη συγκεκριμένη πρακτική προκειμένου να καταγράψουν σε συστηματική βάση κρίσιμα συμβάντα από τα πλαίσια και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους σε αυτά, εστιάζοντας σε δύο άξονες. Πιο συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να εντοπίζουν και να καταγράφουν στιγμιότυπα που συνδέονταν α) με ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων που προέκυπταν στην τάξη κατά τη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων ή και του διαλείμματος και β) με τη μέθοδο των Persona dolls τόσο κατά τη διάρκεια των σχετικών παρεμβάσεων που πραγματοποιούσαν στο πλαίσιο της έρευνας δράσης αλλά και σε όποιες άλλες στιγμές του σχολικού χρόνου πιθανώς αναδύονταν στοιχεία που συνδέονταν με την αξιοποίησή της.

Προκειμένου να μην πιέσουμε τις εκπαιδευτικούς και, ενδεχομένως, να διακινδυνεύσουμε να χαλάσουμε τη δυναμική που φαινόταν να αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας, αποφασίσαμε οι σχετικές επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο των ομαδικών συναντήσεων να είναι σύντομες, εστιάζοντας κυρίως στην προσέγγιση της λογικής που διέπει την αξιοποίηση των κρίσιμων συμβάντων, με έμφαση στην αναστοχαστική διαδικασία, παρά στη συστηματική και ενδεδειγμένη εκπαίδευση της ομάδας στην μεθοδολογία της καταγραφής και ερμηνείας τους. Παρόλα αυτά, για τις ανάγκες της έρευνας, κάθε συμμετέχουσα ενθαρρύνθηκε να καταγράψει και να υποβάλλει τουλάχιστον ένα κρίσιμο συμβάν την εβδομάδα, το οποίο θα περιλάμβανε περιγραφικό μέρος και σχολιασμό. Για το σκοπό αυτό δόθηκε στις εκπαιδευτικούς

⁸³ Τα παιδιά αλλά και τη δράση των ίδιων ως εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των καθημερινών ελεύθερων και οργανωμένων αλληλεπιδράσεων και δραστηριοτήτων.

⁸⁴ Φόρμα καταγραφής των κρίσιμων συμβάντων (βλ. σχετ. Παράρτημα Γ').

⁸⁵ Δηλαδή για όλο το διάστημα που οι πραγματοποιούσαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις τάξεις τους αξιοποιώντας τη μέθοδο των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων.

σχετικό έντυπο-φόρμα⁸⁶. Στην προοπτική της περαιτέρω υποστήριξής τους, προτάθηκε για προαιρετική μελέτη επιπλέον σχετική βιβλιογραφία ενώ στο πλαίσιο των ομαδικών συναντήσεων - αλλά και κάποιων κατ' ιδίαν ατομικών συζητήσεων - υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση σχετικά με τον τρόπο εμπλουτισμού των κατανοήσεών τους σε σχέση με τις καταγραφές που υπέβαλλαν, κυρίως στην προοπτική της ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού πάνω στη δράση τους.

4.6.3.3. Τα δελτία ταυτότητας των *Persona Dolls*

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι *Persona Dolls* διαφέρουν από τις συνηθισμένες κούκλες. Πέρα από την προφανή διαφορά τους στο μέγεθος, οι PD φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τόσο στην εξωτερική τους εμφάνιση όσο και σε σχέση την προσωπικότητα που αντιπροσωπεύουν. Πιο συγκεκριμένα, κάθε PD έχει μια σταθερή ταυτότητα και τη δική της προσωπική ιστορία (Brown, 2001; Whitney, 1999). Τα στοιχεία αυτά αποφασίζονται κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς που τις αξιοποιούν και συνδέονται με τον τρόπο που σχεδιάζουν να προσεγγίσουν ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στην τάξη τους. Σύμφωνα με τη μέθοδο των PD, τα βασικά στοιχεία αυτής της ταυτότητας καθώς και της προσωπικής βιογραφίας για κάθε PD είναι σημαντικό να καταγράφονται σε ένα δελτίο-φόρμα ταυτότητας (ΦΤ), ώστε να λειτουργούν ως ένα βοηθητικό υπόμνημα για τον εκπαιδευτικό (Brown, 2001; Smith, 2009; Whitney, 1999). Στα βασικά χαρακτηριστικά που συμπεριλαμβάνονται στη φόρμα ταυτότητας μιας PD είναι το όνομα, το φύλο, η ηλικία, τα φυσικά χαρακτηριστικά, η μητρική γλώσσα, η δομή της οικογένειας, ο τόπος διαμονής, η εθνική/ θρησκευτική προέλευση, το οικονομικοκοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τα ενδιαφέροντα, οι συνήθειες, οι δραστηριότητες που τα καταφέρνει καλά ή που δυσκολεύεται κ.ο.κ. (Brown, 2001; Ridley, 2006; Whitney, 1999). Όλα τα παραπάνω στοιχεία μολονότι παραμένουν σταθερά, όπως συμβαίνει σε ένα αληθινό παιδί, ωστόσο, εμπλουτίζονται κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων με βάση τη στοχοθεσία που εμπεριέχεται στις ιστορίες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός (Brown, 2001; Smith, 2009).

⁸⁶ Τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή ώστε να επιλέξουν τον τρόπο που τις εξυπηρετούσε.

Για τις ανάγκες της έρευνας δράσης, όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποφασίσουν σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που θα αποδώσουν στις ταυτότητες των Persona Dolls που θα αξιοποιούσαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων, με βάση τις ανάγκες του πλαισίου τους, όπως αυτές αναδύονταν από τις σχετικές παρατηρήσεις και την εμπειρία τους. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν σε συγκεκριμένες φόρμες τα βασικά στοιχεία κάθε ταυτότητας που σχεδίαζαν (Brown, 2001; 2008; Whitney, 1999). Οι φόρμες που τους δόθηκαν βασίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία, αξιοποιώντας τις προτάσεις της Whitney (1999:208-211) από το βιβλίο της «*Kids Like Us. Using Persona Dolls in the classroom*» και, κυρίως, τη φόρμα της Ridley από το εγχειρίδιο «*Persona Doll*» (Ridley, 2006:6)⁸⁷.

Οι επιλογές των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης και κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο των εργαστηρίων και των ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας - αλλά και ατομικών συζητήσεων με την διευκολύντρια - με σκοπό την διεύρυνση του αναστοχασμού τους και την δυνατότητα αναπλαισίωσής των επιλογών τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης τους, όπως αυτές προέκυπταν από τις σχετικές παρατηρήσεις τους και την εξέλιξη της έρευνας δράσης τους.

4.6.3.4. Τα δελτία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Η καταγραφή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί μια πρακτική που οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αξιοποιούν συστηματικά, ήδη από την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Στα σχετικά κείμενα αποτυπώνουν, μεταξύ άλλων, τους στόχους που επιδιώκουν να προσεγγίσουν καθώς, τις διαδικασίες που προτίθενται να ακολουθήσουν, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν κλπ (Σφυρόερα, 2016). Ο σχεδιασμός, κατά βάση, συνοδεύεται εκ των υστέρων από κάποια μορφή αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2005; Σφυρόερα, 2016). Σε κάθε περίπτωση, η οργάνωση και το περιεχόμενο της καταγραφής συνδέεται με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός που τον αποτυπώνει νοηματοδοτεί την ίδια την έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της αξιολόγησης, τη θεωρητική προσέγγιση που

⁸⁷ Για περισσότερα, βλ. σχετ. στο Παράρτημα Γ': Φόρμα ταυτότητας Persona Doll.

υιοθετείται και τη σχέση του με την εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2005; Σφυρόερα, 2016; Χοντολίδου, 2007α).

Στο πλαίσιο των μοντέλων που εστιάζουν στην προσέγγιση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή της δράσης του, η καταγραφή των εκπαιδευτικών σχεδιασμών πριν από κάθε παρέμβαση τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από μια προσπάθεια γραπτής αποτίμησης της διαδικασίας μετά την παρέμβαση. Έμφαση δίνεται στον αναστοχασμό πάνω σε αυτή και τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων στην προοπτική της ανατροφοδότησης και του επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης στη βάση των νέων ιδεών, διαπιστώσεων, συμπερασμάτων που προέκυψαν. Ένα δελτίο με συγκεκριμένους άξονες αποτελεί εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς επιτρέπει την συστηματοποίηση της καταγραφής και διευκολύνει, εν δυνάμει, τον αναστοχασμό και την αναπλαισίωση των εκπαιδευτικών επιλογών του μετά την παρέμβαση ή/και σε βάθος χρόνου. Ωστόσο, καθώς «η υλοποίηση της παρέμβασης δεν είναι απαραίτητο ότι θα ακολουθεί κατά γράμμα το σχεδιασμό που έχει προηγηθεί» (Κατσαρού, 2003:309), η καταγραφή σημαντικών στιγμών της παρέμβασης κατά την κρίση του εκπαιδευτικού είναι απόλυτα θεμιτή. Συνολικά, τα γραπτά κείμενα που προκύπτουν αποτελούν σημαντική πηγή άντλησης δεδομένων για την έρευνα δράσης (Altrichter et al, 2001; Κατσαρού, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν σε εβδομαδιαία βάση εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των οποίων αξιοποιούσαν τη μέθοδο των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης για την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στην τάξη τους. Στο πλαίσιο αυτό καλούνταν να καταγράψουν τους σχεδιασμούς και τις αξιολογήσεις κάθε τους παρέμβασης στην αντίστοιχη φόρμα του προγράμματος, καθώς και να καταθέτουν αντίγραφα αυτών στην ερευνήτρια σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, σε εύλογο χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωσή της. Προκειμένου να διευκολύνουμε την διαδικασία της καταγραφής και του αναστοχασμού αλλά και να εξασφαλίσουμε μια σχετικά κοινή γραμμή που θα βοηθούσε τη μεταξύ μας συζήτηση, δόθηκε στις εκπαιδευτικούς σχετικό δελτίο σχεδιασμού και αποτίμησης των παρεμβάσεών τους (ΦΕ)⁸⁸.

⁸⁸ Φόρμα Επίσκεψης Persona Doll (βλ. σχετ. Παράρτημα Γ')

Η πρώτη ενότητα αφορούσε στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η φόρμα από το βιβλίο της Trisha Whitney (1999)⁸⁹ η οποία περιλαμβάνει α) τους κύριους στόχους της επίσκεψης της PD και της ιστορίας που θα αφηγηθεί στην ομάδα, β) τον προσδιορισμό των μαθητών που ίσως χρειαστούν περισσότερη υποστήριξη, γ) την PD που θα αξιοποιηθεί στην παρέμβαση και δ) τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν να διαχειριστούν τη διαδικασία, με βάση τις πέντε φάσεις-βήματα γύρω από τις οποίες οργανώνεται η εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με τη μέθοδο. Ειδικότερα, τα βήματα αυτά είναι:

1. Εισαγωγή (χαιρετισμοί - υπενθυμίσεις)
2. Ιστορία (στήσιμο της περίπτωσης)
3. Αναγνώριση συναισθημάτων
4. Συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος
5. Επίλυση - κλείσιμο

Η δεύτερη ενότητα εστίαζε στην αποτίμηση της παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας κατά το δυνατό αναστοχαστικής προσέγγισης⁹⁰. Τα επιμέρους θέματα πάνω στα οποία οι συμμετέχουσες καλούνταν να διατυπώσουν σχόλια και να αναστοχαστούν ήταν τρία:

1. Τι πήγε καλά;
2. Τι δεν πήγε καλά;
3. Σκέψεις/ Ερωτήματα/ Διλλήματα

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να περιλαμβάνουν, με όποιο τρόπο θεωρούσαν πρόσφορο, οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία ή περιγραφή της διαδικασίας της παρέμβασης επιθυμούσαν, στο βαθμό που οι ίδιες την θεωρούσαν σημαντική. Όπως και τα υπόλοιπα δελτία καταγραφής, οι σχεδιασμοί και οι αποτιμήσεις των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών αξιοποιούνταν στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας με σκοπό την επεξεργασία και το συλλογικό αναστοχασμό πάνω στο περιεχόμενο και τις επιλογές τους.

⁸⁹ Five Step Planning Sheet (Whitney, 1999:210)

⁹⁰ Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση για την καταγραφή της αποτίμησης της διαδικασίας αντλεί από την προηγούμενη εμπειρία της ερευνήτριας ως επόπτριας πρακτικών ασκήσεων στο TEΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών και την αντίστοιχη προσέγγιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προτείνεται στις φοιτήτριες και τους φοιτητές του 3^{ου} έτους (Κορτέση-Δαφέρμου κ. ά., 2013; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α. 2020; Tsafos, 2013; Androussou & Tsafos, 2014; Σφυρόερα κ.α., 2020).

4.6.4. Οι ατομικές συνεντεύξεις

Η συνέντευξη (interview) αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή ερευνητικά εργαλεία σε μια ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Κυριαζή 1999; Mason, 2003). Πρόκειται για μια προφορική επικοινωνία ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η τεχνική της οποίας καθορίζεται από τους σκοπούς και το αντικείμενο της έρευνας (Βάμβουκας, 1998; Φίλιας, 1996, σ. 131). Σύμφωνα με τη Mason (2003:89), η «ποιοτική συνέντευξη» αφορά σε «*ημιδομημένες ή χαλαρά δομημένες μορφές συνέντευξης*» που επιδιώκουν την εις βάθος προσέγγιση ζητημάτων που σχετίζονται με την εκάστοτε έρευνα. Στα βασικά της χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται το ανεπίσημο ύφος, η θεματοκεντρική ή αφηγηματική προσέγγιση και η παραδοχή ότι η ίδια η συνθήκη της αλληλεπίδρασης του συνεντευκτή με το συνεντευξιζόμενο αποτελούν πηγή παραγωγής δεδομένων (Mason, 2003). Παρά τον φαινομενικά «χαλαρό» χαρακτήρα της, η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί ένα απαιτητικό έργο που προϋποθέτει σημαντική προετοιμασία, λεπτομερή και αυστηρό σχεδιασμό και ένα πλήθος δεξιοτήτων από τη πλευρά του συνεντευκτή (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Mason, 2003; Φίλιας, 1996).

Η επιλογή της αξιοποίησης της ποιοτικής συνέντευξης θα πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές και οντολογικές θέσεις αλλά και να εξυπηρετεί τα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, προϋποθέτει την οντολογική θέση ότι αντιλαμβανόμαστε τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων ως «*σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας*» ενώ επιστημολογικά, συνεπάγεται πως αποδεχόμαστε ότι η διαδραστική εμπλοκή με τους ανθρώπους στο πλαίσιο μιας προφορικής συνδιαλλαγής - με συγκεκριμένους όρους - μπορεί να μας προσφέρει πρόσβαση στις παραπάνω ιδιότητες (Mason, 2003:91-92).

Καθώς το συγκεκριμένο ερευνητικό είδος αποτελεί ταυτόχρονα μια μορφή «κοινωνικής συνάντησης» ανάμεσα στον πρώτο και στον ερωτώμενο είναι σημαντικό να διεξάγεται, όσο το δυνατόν, σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, διακριτικότητας και κατανόησης (Cohen, Manion, Morrison, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ο συνεντευκτής θα πρέπει αφενός να διαχειρίζεται τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο μέρη και αφετέρου να είναι σε θέση να παίρνει αυτοστιγμεί αποφάσεις «*σχετικά με την ουσία, το ύφος, την έκταση και την ακολουθία*» της διαδικασίας (Mason, 2003:100). Έτσι την ίδια στιγμή που «*ακούει*» και ενθαρρύνει την ανάδυση αθέατων

και συχνά αναπάντεχων στοιχείων θα πρέπει να είναι σε θέση να διατηρεί τη συσχέτιση της συζήτησης με τα ερευνητικά ερωτήματα (Altrichter et all, 2001; Cohen et al, 2008).

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέξαμε την τεχνική της ημιδομημένης ποιοτικής συνέντευξης (semi-structured interview), καθώς θεωρήσαμε ότι θα συμβάλλει στην ανάδειξη και την εις βάθος κατανόηση των τρόπων που οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν και νοηματοδότησαν την εμπειρία τη συμμετοχής τους στο ερευνητικό πρόγραμμα στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους εξέλιξης αλλά και το πώς οι ίδιες αποτιμούν την υπό διερεύνηση μέθοδο των PD, όπως την προσέγγισαν στα πλαίσιά τους ως αναστοχαζόμενες επαγγελματίες. Για τις συνεντεύξεις αξιοποιήθηκε σχετικός οδηγός ανοιχτών ερωτήσεων (μη περιορισμένου μήκους απαντήσεων) που σχεδιάστηκε προσεκτικά, λαμβάνοντας υπ' όψη τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τα ζητήματα που αναδύθηκαν και από τις πολλαπλές αναγνώσεις, τον αναστοχασμό και την πρώτη ανάλυση του ερευνητικού υλικού που είχε συλλεχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Είναι προφανές ότι οι ερωτήσεις αυτές λειτούργησαν κυρίως ως άξονες οργάνωσης της συζήτησης, η σειρά, η διατύπωση και, συνολικά, η αξιοποίηση των οποίων υπήρξε ευέλικτη προκειμένου να διευκολύνει τη ροή της διαδικασίας και την προσπάθεια κατανόησης του νοήματος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της ερευνοδρασιακής ομάδας αλλά και τη δυνατότητα ανάδειξης ζητημάτων που οι ίδιες θεωρούσαν σημαντικά (Alexiadou, 2001). Αναλαμβάνοντας το ρόλο της συνεντεύκτριας, η προηγούμενη σχέση μου ως διευκολύντρια της έρευνας θεωρήθηκε ως ένας παράγοντας που θα συνέβαλλε στη δημιουργία φιλικού και χαλαρού κλίματος εμπιστοσύνης που θα διευκόλυne τη συζήτηση και θα ενθάρρυνε την ανάδυση αυθόρμητων και αυθεντικών απαντήσεων. Από την άλλη, ο ρόλος αυτός εμπειρείχε ένα πλήθος προκλήσεων και διλημματικών στιγμών που έπρεπε να αντιμετωπίσω επιτόπου. Στην προοπτική αυτή χρειάστηκε πολλές φορές να παρθούν αποφάσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για το εύρος των ζητημάτων που έπρεπε να καλυφτούν ή το βάθος των απαντήσεων που θα επιδιώκονταν, την ανάπτυξη και την αποσαφήνιση ζητημάτων που προέκυπταν στο πλαίσιο κάθε συνέντευξης (Altrichter et all, 2003; Mason, 2003). Οι αποφάσεις αυτές εκτιμήθηκαν και εκ των υστέρων, στο πλαίσιο του αναστοχαστικής διαδικασίας που ακολουθούσε μετά από κάθε συνέντευξη.

Με τη συναίνεση των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, κρατήθηκαν, δε, χειρόγραφες σημειώσεις στο ημερολόγιο της

ερευνήτριας σε σχέση με πληροφορίες για τα εξω-λεκτικά στοιχεία της συζήτησης, τη συγκεκριμένη συνθήκη, πχ το κλίμα, το χώρο και το χρόνο της συνάντησης κλπ. Οι σημειώσεις εμπλουτίστηκαν με επιτόπια σχόλια και παρατηρήσεις για συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος και, αργότερα, με επιπλέον σχόλια και τυχόν ερμηνείες στο πλαίσιο του ερευνητικού μου αναστοχασμού.

4.7. Η ανάλυση των δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι⁹¹. Η έρευνα δράσης δεν έχει μια δική της ξεχωριστή μέθοδο ανάλυσης δεδομένων. Ως εκ τούτου, «δανείζεται» μεθόδους και πλαίσια ανάλυσης από τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, καθώς ενδιαφέρεται να δώσει απαντήσεις σε «νοητικούς γρίφους», που δεν είναι δυνατό να απαντηθούν με ποσοτικά κριτήρια (Mason, 2003). Καθώς, δε, το υλικό συνήθως προέρχεται από περισσότερες από μια πηγές, συχνά απαιτείται η συνδυαστική χρήση διαφορετικών στρατηγικών για την ανάλυσή τους (Κατσαρού, 2016). Εν προκειμένω, αξιοποιήθηκαν η θεματική ανάλυση (thematic analysis) με τη συμβολή στοιχείων της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory). Αυτό που μας ενδιέφερε ήταν η ανάδυση των κατηγοριών από την ανάλυση του υλικού (Κυριαζή, 1999), όπως επίσης και η επεξεργασία των δεδομένων με τρόπο τέτοιο που να εμπλουτίσει τα συμπεράσματα της έρευνας δράσης, λαμβάνοντας κριτικά υπόψη το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο.

Η θεματική ανάλυση συνιστά μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, μέσα από την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να ανακαλύψει τα πρότυπα νοήματος, δηλαδή τα «θέματα» που εμπεριέχονται στο υπό διερεύνηση υλικό (Τσιώλης, 2015) στην προοπτική της παραγωγής πειστικών απαντήσεων για τα ερωτήματα της έρευνας (Patton, 1990; Mason, 2003). Αποτελεί μια πρόσφορη μέθοδο για την επεξεργασία δεδομένων που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, κυρίως, γραπτών κειμένων (Braun & Clarke, 2006), η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα εύρος επιστημολογικών θέσεων. Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο η οποία διέπεται από «θεωρητική ελευθερία». Αυτό, ωστόσο, δεν συνεπάγεται την ανυπαρξία θεωρητικού

⁹¹ Χωρίς ωστόσο να αγνοηθεί η σημασία της ποσοτικής διάστασης στοιχείων που επαναλαμβάνονταν ή θεωρήθηκε ότι παρουσίαζαν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με την έρευνα, όπως πληροφορίες σχετικά με τη συχνότητα και την ένταση των ιδεών, των αντιλήψεων κ.λπ., που εκφράζονται στα προφορικά και γραπτά κείμενα που προέκυψαν στο πλαίσιο της έρευνας (Wilson, 2016).

πλαίσιου αλλά ότι ο ίδιος ο ερευνητής είναι αυτός που θα προσδιορίσει την επιστημολογική του τοποθέτηση και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς με βάση τα ερωτήματα που επιδιώκει να απαντήσει (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Το αν η ανάλυση θα είναι παραγωγική, επαγωγική ή απαγωγική, καθώς και το αν αφορά τα ορατά ή τα λανθάνοντα νοήματα που εμπεριέχονται στο υπό διερεύνηση υλικό, αποτελούν επιλογές που θα πρέπει να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες (Τσιώλης, 2015). Ο συνδυασμός ευελιξίας και συνέπειας, σύμφωνα με τον Weber, συνεπάγεται ότι η μέθοδος ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες, ωστόσο, όχι τους ίδιους σε κάθε έρευνα, καθώς είναι σημαντικό οι διαδικασίες να συνδέονται με τις θεωρητικές προκείμενες και το θέμα της (στο Κυριαζή, 1999).

Η θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) από την άλλη, αποτελεί ταυτόχρονα μια μέθοδο έρευνας αλλά και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, η οποία συμβάλλει στην ανακάλυψη και τη σταδιακή θεμελίωση της θεωρίας μέσα από αυτά (Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 1998). Ο ερευνητής δεν ξεκινά με συγκεκριμένες υποθέσεις ή με μια θεωρία προς επιβεβαίωση αλλά αντίθετα προσπαθεί να καταλάβει τι συμβαίνει στην υπό μελέτη συνθήκη, λαμβάνοντας υπόψη τους ρόλους που υιοθετούν οι συμμετέχοντες σε αυτή και τους τρόπους που τους διαχειρίζονται. Υπό αυτή την έννοια, η θεωρία κατασκευάζεται σταδιακά και προοδευτικά εξελίσσεται, ανασκευάζεται και εμπλουτίζεται καθώς η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων προχωρά, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με τα εμπειρικά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2006; Τσιώλης, 2014). Για το λόγο αυτό, η αξιοποίηση της θεμελιωμένης θεωρίας είναι κατάλληλη για την διερεύνηση ζητημάτων και φαινομένων που θεωρούνται σχετικά «ανεξερεύνητα» και για τα οποία δεν προϋπάρχουν ξεκάθαρα διατυπωμένες προηγούμενες υποθέσεις (Ιωσηφίδης, 2006:212; Strauss & Corbin, 1998). Πρόκειται για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από θεωρητική ευελιξία, ωστόσο - στην πιο σύγχρονη τουλάχιστον μορφή της - δεν συνεπάγεται την έλλειψη θεωρητικής πλαισίωσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η έρευνα ξεκινά με τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, που συνήθως συνδέονται με κάποιο τρόπο μεταξύ τους, στην προοπτική της αποσαφήνισης των πτυχών του ζητήματος που επιδιώκουμε να διερευνήσουμε. Κατά την ερευνητική διαδικασία, ωστόσο, είναι δυνατόν να προκύψουν δεδομένα που δεν εντάσσονται στις υπάρχουσες κατηγορίες ούτε εξηγούνται από την προηγούμενη θεωρητική γνώση. Τα απρόσμενα αυτά στοιχεία οδηγούν στη διατύπωση νέων κανόνων που, ωστόσο, μένει να επιβεβαιωθούν μέσα από τη διερεύνηση υποθέσεων

που προκύπτουν από αυτούς. Στο βαθμό που αυτό δεν συμβεί, ο κανόνας απορρίπτεται ή αναθεωρείται. Αν αντίθετα επιβεβαιωθεί, τότε προκύπτει μια νέα εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία που εξηγεί το φαινόμενο. Υπό αυτή την έννοια, η θεωρία βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση με την πράξη, οδηγώντας σε εκατέρωθεν επανεκτιμήσεις και μετασχηματισμούς (Ιωσηφίδης, 2006; Κατσαρού & Τσιώλης, 2019).

Μεθοδολογικά, η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη διαδικασία κωδικοποίησης που δεν περιορίζεται στην απλή ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων με βάση προδιατυπωμένες έννοιες ή έτοιμες κατηγορίες. Η κωδικοποίηση γίνεται μέσα από μια διαδικασία συνεχούς σύγκρισης και ανασύνθεσης των στοιχείων μεταξύ τους με σκοπό την ανάδυση των κατηγοριών και των διαφορετικών διαστάσεων που αυτές περιλαμβάνουν. Έμφαση δίνεται στην δημιουργία σύνθετων θεωριών που μπορούν να αναδείξουν τις πολλαπλές και πολύπλοκες διασυνδέσεις των κοινωνικών καταστάσεων (Strauss & Corbin, 1998). Σε κάθε περίπτωση η θεμελιωμένη θεωρία δεν αποσκοπεί στην παραγωγή τελειωτικών θεωρητικών προτάσεων αφού αντιλαμβάνεται τον κόσμο και, συνακόλουθα, κάθε υπό διερεύνηση συνθήκη, ως διαρκώς εξελισσόμενη (Glaser & Strauss, 2017)

Κατά τους Κατσαρού & Τσιώλη (2019) η έρευνα δράσης παρουσιάζει μια σειρά από μεθοδολογικές συγγένειες με την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, όπως η σπειροειδής τους εξέλιξη, ο ευέλικτος και πολυσυλλεκτικός χαρακτήρας, η πολυμεθοδική προσέγγιση και η αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργήσουν εμπλουτιστικά η μια για την άλλη. Εν προκειμένω, θεωρούν ότι η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία μπορεί να συμβάλει στην θεωρητικοποίηση των δεδομένων και των ευρημάτων που προκύπτουν από την έρευνα δράσης, με σκοπό την υπέρβαση της περιορισμένης τοπικής εμβέλειας τους και την παραγωγή χρήσιμης γνώσης *«που θα ξεπερνά το περιορισμένο κάθε φορά πλαίσιο της συγκεκριμένης παρέμβασης και να λάβουν τη μορφή μιας εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας μέσου βεληνεκούς επί του εξεταζόμενου αντικειμένου»* (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019:309).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η πορεία της ακολούθησε συγκεκριμένα βήματα⁹², εντούτοις δεν ήταν μονόδρομη αλλά περιλάμβανε συνεχείς αναδιπλώσεις,

⁹² Βλ. σχετ. Braun, V., & Clarke, V. (2006).

αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμούς. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σταδιακά. Αρχικά, όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από προφορική επικοινωνία μετατράπηκαν σε γραπτά κείμενα (μετεγγραφή), ώστε να μπορούν να μελετηθούν και να κωδικοποιηθούν μαζί με τα γραπτά⁹³. Ως εκ τούτου, όλο το υλικό των focus group και των ατομικών συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε πλήρως. Όπως προαναφέρθηκε, υιοθετήσαμε την παραδοχή ότι τόσο η ομαδική (focus group) όσο και η ατομική συνέντευξη αποτελούν διαδικασίες «κοινωνικής συνάντησης» ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Cohen, Manion, Morrison, 2008). Έτσι, παράλληλα με το λόγο των εκπαιδευτικών, μας ενδιέφερε να αναδειχτούν και στοιχεία του πλαισίου της επικοινωνίας, ως σημαντικό κοινωνικό συγκείμενο που εμπεριέχει υπόρρητα μηνύματα τα οποία συμπληρώνουν το νόημα των όσων λέγονται ρητά. Υπό το πρίσμα αυτής της συλλογιστικής, επιλέξαμε να ακούσουμε τα ηχητικά αρχεία πολλές φορές προκειμένου, κατά τη μεταγραφή τους σε γραπτά, να συμπληρώσουμε τα κείμενα με εξω-λεκτικά στοιχεία της μεταξύ μας επικοινωνίας, όπως οι παύσεις, οι σιωπές, το ύφος και ο τόνος της φωνής, εμπλουτίζοντας τα, όπου ήταν δυνατό και με πληροφορίες ή αναστοχαστικά σχόλια που αντλήθηκαν από το ερευνητικό ημερολόγιο της γράφουσας κατά τη διάρκεια τους.

Ακολούθησε η προσπάθεια εξοικείωσης με το σύνολο του υλικού - έγγραφου και μετεγγραμμένου. Οι πολλαπλές αναγνώσεις και η σε βάθος μελέτη του υλικού μας βοήθησαν να αποκτήσουμε μια πρώτη εικόνα των βασικών ζητημάτων που εμπεριέχονταν. Στη συνέχεια, προσπαθήσαμε να ταξινομήσουμε το υλικό σε κατηγορίες τόσο οριζόντια, ανά συμμετέχουσα, όσο και όσο και κάθετα, αξιοποιώντας σε πρώτη φάση τα αρχικά μας ερευνητικά μας ερωτήματα (Mason, 2003; Τσιώλης, 2018). Για την επιλογή των κατηγοριών έγινε συστηματική προσπάθεια να τηρηθούν τα κριτήρια της εσωτερικής ομοιογένειας και εξωτερικής ετερογένειας (Patton, 1990). Η ανάλυση είχε ως βασική επιδίωξη την ανάδειξη του νοήματος που προκύπτει από τα κείμενα (Patton, 1990; Mason, 2003). Ως εκ τούτου, δεν λαμβάνονταν υπόψη μόνο οι πληροφορίες που εμπεριέχονταν σε κάθε απόσπασμα αλλά κυρίως το νόημα και η σημασία που είχε για τις συμμετέχουσες στο κάθε φορά συγκεκριμένο διαλογικό συγκείμενο. Ταυτόχρονα εξετάζονταν και οι δικές μου αυθόρμητες εννοιολογήσεις ως ερευνήτρια σε μια προσπάθεια να ελεγχθούν, στο μέτρο του εφικτού, οι επιδράσεις από δικές μου πιθανές

⁹³ Τις καταγραφές που κατέθεταν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ως μέρος της ερευνητικής διαδικασίας (βλ. σχετ. υποενότητα).

προκατασκευασμένες ερμηνείες (Burnard, 1995; Mason, 2003). Επιπλέον, η διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε με την ταξινόμηση των δεδομένων σε κατηγορίες που θα απαντούσαν αποκλειστικά στα αρχικά μας ερωτήματα, αφού μας ενδιέφερε να εντοπίσουμε τα θέματα που αναδύονται μέσα από την ανάλυση του υλικού και τον τρόπο που διαπλέκονται με την ερευνητική συνθήκη. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες που προτείνουν τόσο η θεματική ανάλυση όσο και η θεμελιωμένη θεωρία, η πορεία που ακολουθήθηκε υπήρξε επαναλαμβανόμενα αναλυτικοσυνθετική, μέσα από μια διαδικασία διαρκούς προσπάθειας κατανόησης, σύγκρισης και (επανα)σύνθεσης των δεδομένων και των κατηγοριών προκειμένου να «φωτιστούν» όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις σχετικές με την υπό μελέτη συνθήκη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, φαινομενικά «μη σημαντικά» στοιχεία φάνηκε να αναδεικνύουν νέα ζητήματα, ενώ ανόμοια δεδομένα να εμπεριέχουν σημαντικές συγκλίσεις που θα έπρεπε να αναδειχτούν. Για το λόγο αυτό, ενώ όλο το υλικό αναλύθηκε σε πρώτη φάση οριζόντια εν τέλει επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την κάθετη ανάλυση, προκειμένου να εστιάσουμε στην ανάδειξη της σταδιακής οικοδόμησης των συμπερασμάτων μας ως μέρος των διαδικασιών που συντελέστηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος και της συνεργατικής έρευνας δράσης των εκπαιδευτικών.

Τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα χρειάστηκε να «ξαναδιαβαστούν» υπό το πρίσμα των νέων κατηγοριών που αναδύονταν από την επεξεργασία του υλικού. Καθώς η ανάλυση προχωρούσε σε μεγαλύτερο βάθος, προέκυπταν ανακατατάξεις στα σημαντικά ζητήματα που αναδεικνύονταν ενώ προέκυπταν και νέα υποερωτήματα, αποδεικνύοντας ότι η διαδικασία της κωδικοποίησης και της επανακωδικοποίησης αποτελούσε μια επίπονη και ιδιαίτερα απαιτητική, ωστόσο, απαραίτητη διαδικασία. Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, η ίδια η εστίαση της έρευνας επαναπροσδιορίστηκε αφού προέκυψε πως το ζήτημα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από την προσέγγιση τους ρόλου τους ως αναστοχαζόμενων επαγγελματιών και τη συμμετοχή τους στις ατομικές και συλλογικές διεργασίες της ερευνοδρασιακής συνθήκης απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα σε σχέση με τη διερεύνηση της υπόθεσης δράσης. Η συνειδητοποίηση αυτή εδραιώνονταν μέσα από την τεκμηρίωση που προέκυπτε από την πορεία της διαρκούς συγκριτικής ανάλυσης και αναδιοργάνωσης των δεδομένων. Η αξιοποίηση στοιχείων της θεμελιωμένης θεωρίας φαίνεται ότι συνέβαλε στην ανάδειξη της συσχέτισης ανάμεσα στον τρόπο που οι συμμετέχουσες προσέγγιζαν το ρόλο τους ως

επαγγελματίες και την εκπαιδευτική τους πράξη, αξιοποιώντας την υπόθεση δράσης - τη μέθοδο Persona Dolls - στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης. Ταυτόχρονα, μας βοήθησε να εντοπίσουμε τα βασικά ζητήματα που προέκυψαν από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την υπό διερεύνηση μέθοδο στις τάξεις τους, όπως πχ οι δυνατότητες, οι δυσκολίες, οι κατανοήσεις που αναδείχθηκαν και η αναθεωρήσεις που έκαναν μέσα από τη χρήση των διαφορετικών εργαλείων και τη συμμετοχή στις διαδικασίες του προγράμματος.

Η μετάβαση από την κωδικοποίηση στην επιλογή των θεμάτων, των πιο αφηρημένων και γενικών δηλαδή εννοιολογικών κατασκευών (Τσιώλης, 2018), ακολούθησε τον επαναπροσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από τα ευρήματα που αναδεικνύονταν κατά την ανάλυση. Η διαδικασία οδήγησε στην συγκρότηση τριών βασικών κατηγοριών, κάθε μια από τις οποίες περιλάμβανε επιμέρους υποκατηγορίες.

Η πρώτη θεματική κατηγορία, «*ξεκινώντας με την ομάδα*», αφορά στη διερεύνηση των αρχικών τοποθετήσεων, των αντιλήψεων, των πρακτικών, των κινήτρων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της έρευνας. Το υλικό που αναλύθηκε αντλήθηκε από την πρώτη φάση της έρευνας και συγκεκριμένα από το αρχικό focus group, τα ερωτηματολόγια και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Οι βασικές υποκατηγορίες ανάλυσης που προέκυψαν ήταν οι εξής:

1. Η επαγγελματική εμπειρία ως πεδίο επαγγελματικής εξέλιξης και προβληματισμού
2. Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη: Εστιάζοντας στην διαχείριση της ετερότητας
3. Η διαφορετικότητα «εντός των (σχολικών) τειχών»
4. Κίνητρα και προσδοκίες

Δεύτερη θεματική κατηγορία αποτελεί «*η ερευνοδρασιακή διαδρομή*». Εν προκειμένω, αναλύονται τα δεδομένα από τη δεύτερη και, κυρίως, την τρίτη ερευνητική φάση, δηλαδή οι καταγραφές των εκπαιδευτικών και υλικό από το ημερολόγιο της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Από την ανάλυση του προέκυψαν τρεις βασικές υποκατηγορίες:

1. Δημιουργώντας ταυτότητες για τις Persona Dolls
2. Εστιάζοντας τη ματιά στο αναπάντεχο
3. Πραγματοποιώντας εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και παρεμβάσεις

Η τρίτη θεματική κατηγορία είναι οι «*αναστοχασμοί και αποτιμήσεις μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία*». Αναλύεται το υλικό από τις ατομικές συνεντεύξεις και το focus group καθώς και στοιχεία του ημερολογίου της ερευνήτριας κατά την τέταρτη φάση της έρευνας. Οι πέντε βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν ήταν:

5. Η εξέλιξη των συναισθημάτων στο πλαίσιο της ερευνητικής εμπειρίας
6. Οι δυσκολίες της ερευνοδραστικής διαδρομής.
7. Υποστήριξη και ανατροφοδότηση
8. Εκπαιδευτικές επαναπροσεγγίσεις και επαναπροσδιορισμοί
9. Persona dolls και Εκπαίδευση στη Διαφορά

Κεφάλαιο 5: Το πλαίσιο και η περιγραφή του ερευνητικού προγράμματος

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται το πλαίσιο και οι βασικές παράμετροι και διαδικασίες του ερευνητικού προγράμματος. Αρχικά παρουσιάζονται αποφάσεις που λάβαμε πριν την έναρξη του, όπως το ποιες είναι θεωρητικές και μεθοδολογικές προκείμενες του ερευνητικού προγράμματος, τα πρόσωπα-κλειδιά και οι πηγές που αξιοποιήσαμε για να αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες, υλικό και επιμόρφωση για την υπό διερεύνηση προσέγγιση και τέλος, τα συμπεράσματα από μια μικρότερης εμβέλειας έρευνα δράσης που διενεργήθηκε πριν από την παρούσα προκειμένου να έχουμε μια πρώτη «εκ των έσω» εικόνα για την υπόθεση δράσης. Ακολούθως παρουσιάζονται συνοπτικά τα ατομικά προφίλ όσων συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευτικών ερευνητριών καθώς και των τάξεων στις οποίες εργάζονταν και οι ρόλοι των συμμετεχουσών στην έρευνα. Τέλος γίνεται αναφορά στο χρονοδιάγραμμα και τα βασικά στοιχεία της ερευνοδρασιακής διαδικασίας, όπως αυτή εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια των τεσσάρων φάσεων της.

5.1. Πριν το ερευνητικό πρόγραμμα

5.1.1. Γιατί «Εκπαίδευση στη Διαφορά» και όχι Anti-bias education;

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η προσέγγιση της Anti-bias education έχει μια ξεχωριστή θέση για δύο, κυρίως, λόγους. Αρχικά, γιατί στη διεθνή βιβλιογραφία έχει συνδεθεί θεωρητικά και μεθοδολογικά με την υπό διερεύνηση μέθοδο των Persona Dolls (Derman-Sparks et al, 1989; Brown, 2001, 2004; Smith, 2009; Whitney, 1999). Κατά δεύτερον, γιατί πρόκειται για μια παιδαγωγική πρόταση προσανατολισμένη στην άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, με έμφαση στις μικρές ηλικίες, η οποία σε μεγάλο βαθμό συνάδει με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις της έρευνας τόσο ως προς σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη όσο και ως προς το πλαίσιο που προτείνει για τον τρόπο εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Ο όρος στα ελληνικά αυτολεξεί μεταφράζεται ως «Εκπαίδευση κατά της μεροληψίας», αν και στη μεταφρασμένη του εκδοχή στο

βιβλίο της Derman-Sparks (2010) αποδίδεται ως «*Παιδαγωγική προσέγγιση για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων*». Η κατά λέξη ελληνική μετάφραση δεν αποτελεί έναν όρο που απαντάται βιβλιογραφικά. Αντ' αυτού, στην ελληνική βιβλιογραφία η μέθοδος των Persona Dolls τοποθετείται άλλοτε στο πλαίσιο της ενταξιακής/συμπεριληπτικής και άλλοτε της αντιρατσιστικής ή της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Είναι σαφές ότι οι όροι αν και κοντινοί, ιδίως στις κριτικές τους εκδοχές, δεν ταυτίζονται, αφού κάθε μια προσέγγιση εκκινεί και εστιάζει, όπως αναδείχτηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, σε διαφορετικά στοιχεία σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε η anti-bias education εμπεριέχει, μεταξύ άλλων, ιδιαίτερα έντονες φυλετικές και εθνοπολιτισμικές διακρίσεις που βασίζονται στην προκατάληψη για το διαφορετικό και οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές (Brown, 2001; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Bozalek & Smith, 2010). Ο ίδιος ο όρος ενσωματώνει την προσπάθεια να απεμποληθούν τα αίτια του προβλήματος μέσα από την εκπαίδευση (Derman-Sparks et al, 2015; Smith, 2009).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε, ωστόσο, ο όρος *Εκπαίδευση στη Διαφορά*. Η επιλογή να μην χρησιμοποιήσουμε την αυτούσια μετάφραση - ή αυτή της Derman-Sparks - σχετίζεται με το γεγονός ότι το θεωρητικό και μεθοδολογικό περιεχόμενο που υιοθετείται στην έρευνά μας παρουσιάζει κάποιες αποκλίσεις από την anti-bias education οι οποίες σχετίζονται με τις ακόλουθες θεωρητικές θέσεις - παραδοχές μας:

α) Προτιμήθηκε η χρήση ενός όρου με θετική διάσταση - «(υπέρ της) διαφοράς», αντί για το «κατά των προκαταλήψεων/ της μεροληψίας». Το θετικό πρόσημο, κατά τη γράφουσα, προϋποθέτει κινητοποίηση στην προοπτική της ενεργούς δράσης, το, δε, αρνητικό⁹⁴ εμπεριέχει πρωτίστως την έννοια της αντίστασης - αντίδρασης, χωρίς να επιχειρεί, απαραίτητα, συγκεκριμένες προτάσεις.

β) Η εκπαιδευτική πραγματικότητα των χωρών στις οποίες αναπτύχθηκε η θεωρητική προσέγγιση της anti-bias education και η μέθοδος των Persona Dolls (ΗΠΑ, Ν. Αφρική, Μ. Βρετανία κλπ) διαμορφώνεται στη βάση διαφορετικών συνισταμένων - φυλετικών, εθνοτικών, κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών,

⁹⁴ Όπως επισημαίνουν οι Louise Derman-Sparks & Brunson Phillips (1996), (όπ. αναφ. στο Smith, 2009:21) το πρόθεμα "anti" επιλέχτηκε για δύο λόγους: αφενός για να υπογραμμίσει την ανάγκη καταπολέμησης και απομάθησης των προκαταλήψεων και αφετέρου γιατί στην αγγλική γλώσσα ο όρος "bias" ενσωματώνει μια γκάμα «ρατσιστικών» όρων, όπως racism, ableism, sexism κλπ.

γεωγραφικών, ιστορικών κλπ - που απέχουν από την ελληνική. Η αυτούσια μεταφορά του όρου, θα προϋπέθετε έμμεση παράβλεψη αυτών των παραμέτρων. Συνεπώς:

γ) Η χρήση ενός νέου όρου - *Εκπαίδευση στη Διαφορά* - επιτρέπει την προσαρμογή του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της anti-bias education στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την παράλληλη αξιοποίηση στοιχείων από «κοντινές» θεωρητικές προσεγγίσεις για την διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο σχολείο, εν προκειμένω, της διαπολιτισμικής, της συμπεριληπτικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στην κριτική τους εκδοχή και παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος.

5.1.2. Η έρευνα πριν... την έρευνα

Καθώς, όπως προειπώθηκε, κατά την έναρξη της έρευνας, δεν υπήρχε προηγούμενο επαρκές βιβλιογραφικό και ερευνητικό υπόβαθρο στη χώρα μας γύρω από την υπό διερεύνηση υπόθεση δράσης, θεωρήθηκε σημαντικό να ξεκινήσουμε αφού έχουμε πρώτα δημιουργήσει μια απαραίτητη θεωρητική και εμπειρική βάση. Έχοντας μελετήσει συστηματικά το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας, κρίθηκε σκόπιμο να απευθυνθούμε στους επίσημους φορείς της μεθόδου των Persona Dolls σε Μ. Βρετανία και Ν. Αφρική ώστε αφενός να προμηθευτούμε όλο το απαραίτητο σχετικό υλικό⁹⁵ για την υλοποίηση του προγράμματος και αφετέρου να επικοινωνήσουμε με κομβικά πρόσωπα και οργανισμούς⁹⁶ που διεθνώς αναπτύσσουν δράσεις και προγράμματα παρέμβασης σχετικά με το θέμα της παρούσας διατριβής, προκειμένου να αντλήσουμε περαιτέρω συμπληρωματικές πληροφορίες, υλικό και επιμόρφωση. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με πρόσωπα-κλειδιά, όπως με την Babbette Brown⁹⁷ και την Carol Smith, ιδρύτριες των οργανισμών Persona Dolls σε Βρετανία και Ν. Αφρική αντίστοιχα, καθώς και με συνεργάτιδες τους, όπως οι Patt Birkett και Mandy Hudson, όλων των οποίων η βοήθεια και οι συμβουλές ήταν σημαντικές τόσο σε πρακτικά όσο και σε θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα.

⁹⁵ Persona Dolls, Dvds, έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό.

⁹⁶ Ενδεικτικά: Persona Doll Training - UK, Persona Doll Training - South Africa, Diversity in Early Childhood Education and Training [DECET], AMAZE Organization, Save The Children κ.α.

⁹⁷ Η Babbette Brown μέσω μηνύματός της χαιρέτησε την ερευνοδρασιακή ομάδα κατά την έναρξη της έρευνας στην πρώτη ομαδική συνάντηση.

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 αποφάσισα να διενεργήσω η ίδια μια μικρή έρευνα δράσης στο νηπιαγωγείο όπου υπηρετώ, προκειμένου να εκτιμήσουμε τη μεθοδολογία αλλά και το ίδιο το εργαλείο των PD «εκ των έσω» όσον αφορά στη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας στην προοπτική της άμβλυνσης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων (Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2019)⁹⁸. Την επόμενη χρονιά, 2017-2018, με επιθυμία των συναδέλφων του δεύτερου τμήματος του νηπιαγωγείου, το πρόγραμμα συνεχίστηκε και επεκτάθηκε, ενώ υποβλήθηκε προς έγκριση ως Καινοτόμο Πρόγραμμα στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Από τη μελέτη του υλικού που προέκυψε, τις συζητήσεις με τις συναδέλφους που συμμετείχαν, με την επιβλέπουσα καθηγήτρια καθώς και την ανατροφοδότηση από την ανακοίνωση του συνεδρίου στο οποίο παρουσιάσαμε την έρευνα δράσης, αναδείχτηκε η σημασία παραμέτρων που συνδέονται με πρακτικά, μεθοδολογικά αλλά και θεωρητικά ζητήματα. Τέτοιες αποτέλεσαν: η εκπαιδευτική θεωρία και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που παρεμβαίνουν, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους για ζητήματα προκαταλήψεων, διαφορετικότητας και διακρίσεων και η οπτική τους αναφορικά με τη δράση τους. Τα θέματα που αναδύθηκαν έντονα και τις δύο χρονιές ήταν η συζήτηση γύρω από τις δυνατότητες και τα εμπόδια που προκύπτουν από την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls και, ταυτόχρονα, η σύνδεση της δράσης με την θεωρητική και επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών (Μαυροειδής & Τυπάς, 2001; Ανδρούσου, 2005; Χρυσοφίδης, 2005; Τσάφος, 2014, Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2022).

5.1.3. Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προκείμενες και η οργάνωση του ερευνητικού προγράμματος

Τα ζητήματα που αναδείχθηκαν από όλα τα παραπάνω μας οδήγησαν σε σημαντικές συνειδητοποιήσεις που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας διατριβής. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα από τις δύο αυτές χρονιές και παράλληλα εμβαθύνοντας στη μελέτη της βιβλιογραφίας, προχωρήσαμε, όπως παρουσιάστηκε, στην αρχική οριοθέτηση του θέματος και των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων μας. Στο πλαίσιο της ίδιας συλλογιστικής,

⁹⁸ Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε πανελλήνιο συνέδριο, στα πρακτικά του οποίου έχει δημοσιευθεί και το σχετικό άρθρο. Βλ. Κοσμίδου, Ε., Σφυρόερα, Μ. (2019)

θεωρήθηκε ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα με το θεωρητικό πλαίσιο και τη μέθοδο των Persona Dolls αλλά και με το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή θα έπρεπε να ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της ερευνητικής δράσης. Στην προοπτική της υποστήριξης των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μας να συμμετέχουν εθελοντικά στη διερεύνηση και αποτίμηση της υπό διερεύνηση προσέγγισης οργανώθηκε ένα πρόγραμμα «Εκπαίδευσης στη Διαφορά», που αξιοποίησε ως βασική επιμορφωτική και ερευνητική επιλογή την συνεργατική έρευνα δράσης. Σε αυτό, όπως προαναφέρθηκε, συμμετείχαν αρχικά δέκα νηπιαγωγοί⁹⁹. Η ερευνήτρια συμμετείχε στη διαδικασία ως διευκολύντρια-συντονίστρια ενώ στην ερευνητική ομάδα εντάχθηκαν επίσης δύο κριτικές φίλες¹⁰⁰ ως συνεργάτιδες της.

Η οργάνωση ενός ερευνητικού επιμορφωτικού προγράμματος είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί προσεκτικούς χειρισμούς, συνέπεια και συνεχή εγρήγορση (Day, 2003; Παπαναούμ, 2004; Ξωχέλλης, 2006; Χατζηπαναγιώτου, 2001). Πολλώ, δε, μάλλον όταν αφορά στη διερεύνηση μεθόδων και εργαλείων για τα οποία δεν υπάρχει επαρκής προηγούμενη εμπειρία και γνώση αλλά, αντίθετα, υπάρχουν διάσπαρτες πληροφορίες που δημιουργούν ενδιαφέρον και προσδοκίες. Εν προκειμένω, το πρόγραμμα άντλησε τη θεωρητική και μεθοδολογική του πλαισίωση από τις αρχές της Εκπαίδευσης στη Διαφορά, τη μέθοδο των Persona Dolls και τα αναστοχαστικά μοντέλα για την εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη κατά το σχεδιασμό τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στηρίχτηκε στην αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας, τη βιωματική και συνεργατική προσέγγιση της μάθησης και την προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Υιοθετώντας την έρευνα δράσης ως επιμορφωτική και μεθοδολογική επιλογή ο σχεδιασμός της διαδικασίας ήταν ανοικτός και ευέλικτος ώστε να επιτρέπει αλλαγές, προσαρμογές και τυχόν αναθεωρήσεις, με βάση την πορεία της έρευνας και τα δεδομένα που προέκυπταν από την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Η αξιοποίηση της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας συνέβαλε περαιτέρω στην κατεύθυνση αυτή, αφού επέτρεπε τον επαναπροσδιορισμό των διαδικασιών και των προτεραιοτήτων μας μέσα από τη διαρκή συγκριτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυπταν από την δράση, τον αναστοχασμό και την

⁹⁹ Για την επιλογή των συμμετεχουσών, βλ. σχετ. κεφ. 4.

¹⁰⁰ Ο.π.

εξέλιξη των κατανοήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και την κριτική αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη.

5.2. Τα ατομικά προφίλ των συμμετεχουσών

Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζονται τα ατομικά προφίλ των συμμετεχουσών στην ερευνητική διαδικασία. Όσον αφορά στις εκπαιδευτικούς-ερευνήτριες αναφέρονται α) βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής βιογραφίας τους (ηλικία, σπουδές, εκπαιδευτική εμπειρία, επιμόρφωση ή/και εμπλοκή σε ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων, β) βασικά στοιχεία του εκπαιδευτικού πλαισίου που υπηρετούσαν κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας (εκπαιδευτική περιφέρεια, αριθμός παιδιών, κοινωνικοοικονομική σύνθεση, εθνοτική προέλευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρωινό ή ολοήμερο πρόγραμμα κλπ) και γ) η συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα (συμμετοχή στις συναντήσεις της ομάδας, ηλεκτρονική/τηλεφωνική επικοινωνία, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ατομικές καταγραφές). Όσον αφορά στις κριτικές φίλες, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε εν συντομία τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής και επιστημονικής τους βιογραφίας καθώς και πληροφορίες για την προηγούμενη συνεργασία μας στο πλαίσιο άλλων ακαδημαϊκών δράσεων που συνδέονται με την επιλογή και τον τρόπο συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη ερευνητική συνθήκη. Το υλικό που παρουσιάζεται αντλήθηκε από την αρχική συνάντηση της ομάδας σε focus group, τα ατομικά ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την έναρξη του προγράμματος και τις ημερολογιακές σημειώσεις της ερευνήτριας.

5.2.1. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί

5.2.1.1. Η εκπαιδευτικός N1

Η εκπαιδευτικός N1 ηλικιακά βρίσκεται μεταξύ 51 και 60 ετών. Είναι απόφοιτη της διετούς σχολής νηπιαγωγών της Εκάλης και έχει κάνει εξομοίωση πτυχίου σε Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Η συνολική της εμπειρία στην εκπαίδευση είναι ανάμεσα στα 26 και 30 έτη και έχει αποκτηθεί τόσο σε σχολεία της Αττικής όσο και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας ως αναπληρώτρια και έπειτα ως

μόνιμη εκπαιδευτικός. Πριν την ένταξή της στην έρευνα δεν είχε παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο σε σχέση με τη διαφορετικότητα ή/και την άρση των προκαταλήψεων στο σχολείο, αν και αναφέρει ότι έχει εφαρμόσει σχετικές δράσεις στην τάξη της και έχει μια αδρή εικόνα της μεθόδου των PD.

Η Ν1 είναι μόνιμη νηπιαγωγός και εργάζεται σε νηπιαγωγείο της Ανατολικής Αττικής. Είναι υπεύθυνη για το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα και στο τμήμα της φοιτούν συνολικά δεκαεπτά παιδιά, οκτώ νήπια και εννέα προνήπια. Τα δεκαπέντε είναι ελληνικής καταγωγής με μέσο ως υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενώ τα άλλα δύο παιδιά δεύτερης γενιάς οικονομικών μεταναστών. Τρία παιδιά έχουν διαγεγνωσμένες ειδικές ανάγκες και υποστηρίζονται από το τμήμα ένταξης.

Όσον αφορά στη συμμετοχή της στη έρευνα δράσης, η Ν1 συμμετείχε συστηματικά σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας. Κατέθεσε τρία δελτία κρίσιμων συμβάντων και οκτώ δελτία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη μέθοδο των Persona Dolls, αν και ανέφερε ότι πραγματοποίησε συνολικά δεκατρείς και ότι στο ημερολόγιό της είχε πολλά στιγμιότυπα υπό μορφή σημειώσεων. Η ηλεκτρονική και η τηλεφωνική επικοινωνία ήταν περιστασιακή και γινόταν κυρίως στις περιπτώσεις που η ίδια επιθυμούσε να συζητήσουμε με περισσότερες λεπτομέρειες κάτι που θεωρούσε σημαντικό.

5.2.1.2. Η εκπαιδευτικός Ν2

Η εκπαιδευτικός Ν2 ηλικιακά βρίσκεται μεταξύ 51 και 60 ετών. Είναι απόφοιτη παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης, έχει μετεκπαίδευση στην γενική αγωγή και μεταπτυχιακό στις Σπουδές στην Εκπαίδευση. Η συνολική της εμπειρία στην εκπαίδευση είναι ανάμεσα στα 21 και 25 έτη και έχει εργαστεί τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια της Αττικής. Πριν την ένταξή της στην έρευνα είχε παρακολουθήσει ένα σεμινάριο σε σχέση με τη διαφορετικότητα/την άρση των προκαταλήψεων στο σχολείο που αφορούσε τη συμπερίληψη μαθητών διαφορετικά πολιτισμικά, και θρησκευτικά πλαίσια και είχε εφαρμόσει δράσεις στην τάξη της προκειμένου να διευκολύνει την ένταξη ενός παιδιού με διαφορετικό θρήσκευμα και δύο παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είχε μια αδρή εικόνα για τη μέθοδο των Persona Dolls.

Η Ν2 είναι μόνιμη νηπιαγωγός σε νηπιαγωγείο της Β' περιφέρειας Αθηνών. Είναι υπεύθυνη για το προαιρετικό ολοήμερο τμήμα, στο οποίο φοιτούν δεκαπέντε παιδιά, δώδεκα νήπια και τρία προνήπια. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της ομάδας είναι μεσοαστικό. Ως προς την εθνοτική προέλευση, τα δώδεκα είναι ελληνικής καταγωγής, ένα παιδί έχει καταγωγή από την Αλβανία και ένα έχει μητέρα Γαλλίδα. Μια μαθήτρια ελληνικής καταγωγής ήρθε πρόσφατα στην Ελλάδα από την από την Αγγλία και παρουσιάζει επιλεκτική αλαλία.

Η εκπαιδευτικός συμμετείχε συστηματικά στις εννέα από τις δέκα συναντήσεις της ομάδας. Πραγματοποίησε συνολικά 16 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην τάξη της αξιοποιώντας τη μέθοδο των Persona Dolls και κατέθεσε ισάριθμα δελτία παρεμβάσεων και κρίσιμων συμβάντων. Η ενδιάμεση προαιρετική ηλεκτρονική επικοινωνία μας υπήρξε συχνή, ενώ η τηλεφωνική περιστασιακή.

5.2.1.3. Η εκπαιδευτικός Ν3

Η εκπαιδευτικός Ν3 βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 51 και 60 ετών. Είναι απόφοιτη παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης, με μεταπτυχιακό στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Έχει συνολική εκπαιδευτική ανάμεσα στα 16 και 20 έτη στη δημόσια εκπαίδευση σε διαφορετικά σχολεία της Αττικής. Κατά την ένταξη της στο ερευνητικό πρόγραμμα δήλωσε ότι είχε στο παρελθόν παρακολουθήσει έναν αριθμό ολιγόωρων σεμιναρίων σε σχέση με τη διαφορετικότητα/ άρση των προκαταλήψεων στο σχολείο σε ζητήματα που άπτονται την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το προσφυγικό ζήτημα, τα δικαιώματα των παιδιών, τη βία και τις διαφυλικές σχέσεις ενώ σχεδόν κάθε χρόνο εκπονεί στην τάξη της δράσεις για τη διαφορετικότητα και τα δικαιώματα. Οι γνώσεις της για τη μέθοδο των PD προέρχονται από πληροφορίες που άντλησε από το διαδίκτυο.

Η Ν3 υπηρετεί ως μόνιμη νηπιαγωγός στη Β' περιφέρεια Αθηνών σε πρωινό υποχρεωτικό τμήμα, στο οποίο φοιτούν εικοσιτέσσερα παιδιά. Τα δεκαπέντε είναι νήπια και εννέα προνήπια. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής είναι μέσο έως υψηλό, ενώ πάνω από τους μισούς γονείς είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα εικοσιτρία παιδιά έχουν ελληνική καταγωγή, ενώ ένα παιδί αλβανική. Στο τμήμα φοιτούν τρία παιδιά που είναι εγγεγραμμένα στο τμήμα ένταξης, ένα στο φάσμα του αυτισμού και δύο με συναισθηματικές ιδιαιτερότητες.

Η εκπαιδευτικός συμμετείχε συστηματικά σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας. Πραγματοποίησε συνολικά 16 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με την μέθοδο των Persona Dolls, καταθέτοντας αντίστοιχα δελτία εκπαιδευτικών σχεδιασμών καθώς και 15 δελτία κρίσιμων συμβάντων. Η ενδιάμεση προαιρετική ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία μας ήταν αρκετά συχνή.

5.2.1.4. Η εκπαιδευτικός N4

Η N4 βρίσκεται ηλικιακά μεταξύ 41 και 50 ετών. Είναι απόφοιτη παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης και έχει δύο μεταπτυχιακά, το ένα στη συμβουλευτική και το δεύτερο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Η συνολική της εμπειρία στην εκπαίδευση είναι ανάμεσα στα 11 και 15 έτη από τα οποία τα πέντε βρίσκεται σε διοικητικές θέσεις εκτός τάξης, ενώ τα υπόλοιπα έχει εργαστεί σε διάφορα σχολεία της Αττικής. Η εκπαιδευτικός είχε στο παρελθόν παρακολουθήσει μια διημερίδα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο δεν είχε ποτέ εφαρμόσει εκπαιδευτικές δράσεις σχετικές με την διαχείριση της ετερογένειας. Όσον αφορά στη μέθοδο των Persona Dolls είχε μόνο μια αδρή εικόνα.

Η N4 είναι μόνιμη εκπαιδευτικός και εργάζεται σε νηπιαγωγείο της Ανατολικής Αττικής. Είναι υπεύθυνη για ένα πρωινό υποχρεωτικό τμήμα, στο οποίο φοιτούν δεκαπέντε παιδιά, εκ των οποίων έντεκα νήπια και τέσσερα προνήπια. Τα περισσότερα είναι ελληνικής καταγωγής, ωστόσο, υπάρχουν παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα, εθνοτική και θρησκευτική προέλευση και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο¹⁰¹. Στο τμήμα ένταξης φοιτούν παιδιά με θέματα λόγου και άρθρωσης.

Η εκπαιδευτικός συμμετείχε στις εννέα από τις δέκα συναντήσεις της ομάδας και πραγματοποίησε 16 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη μέθοδο των PD. Κατέθεσε, αντίστοιχα, 16 φόρμες εκπαιδευτικών σχεδιασμών και ισάριθμα δελτία κρίσιμων συμβάντων. Η προαιρετική ενδιάμεση ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία μας είχε μέτρια συχνότητα. Ωστόσο, ζήτησε μια επιπλέον δια ζώσης μεταξύ μας συνάντηση προκειμένου να λάβει περαιτέρω ανατροφοδότηση, καθώς είχε απουσιάσει σε μια επιμορφωτική συνάντηση.

¹⁰¹ Δεν μας έδωσε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες.

5.2.1.5. Η εκπαιδευτικός Ν5

Η Ν5 είναι μεταξύ 41 και 50 ετών, απόφοιτος παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης. Έχει εκπαιδευτική εμπειρία 16 έως 20 χρόνια στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση, σε διαφορετικά σχολεία και περιοχές της Αττικής. Στο παρελθόν είχε παρακολουθήσει κάποια ολιγόωρα σεμινάρια που αφορούσαν σε ενταξιακές πρακτικές και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εντούτοις, δεν έχει εφαρμόσει ποτέ στην τάξη της αντίστοιχες δράσεις, ενώ αναφέρει ότι γνωρίζει ελάχιστα για την προσέγγιση των Persona Dolls.

Είναι μόνιμη εκπαιδευτικός σε νηπιαγωγείο της Δ' εκπαιδευτικής περιφέρειας Αττικής, υπεύθυνη για το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα. Το τμήμα έχει εικοσιένα παιδιά, εκ των οποίων τα δεκαέξι είναι νήπια ενώ τα πέντε προνήπια. Στον τμήμα φοιτούν παιδιά με ΔΕΠΠΥ, αυτισμό και προβλήματα λόγου, διαφορετικών ικανοτήτων και αναγκών, με σημαντικές διαφορές στο βιοτικό και μορφωτικό υπόβαθρο, καθώς και τέσσερα παιδιά με διαφορετική εθνοτική καταγωγή¹⁰².

Η Ν5 συμμετείχε σε όλες τις ομαδικές συναντήσεις. Πραγματοποίησε 15 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με την προσέγγιση των PD και κατέθεσε ισάριθμα δελτία. Επίσης κατέθεσε 15 δελτία με κρίσιμα συμβάντα. Η ενδιάμεση ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία που είχαμε ήταν μέτρια σε συχνότητα.

5.2.1.6. Η εκπαιδευτικός Ν6

Η εκπαιδευτικός τοποθετείται ηλικιακά μεταξύ 41 και 50 ετών. Είναι απόφοιτη παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης και έχει παρακολουθήσει διετή μετεκπαίδευση. Η εκπαιδευτική της εμπειρία είναι ανάμεσα σε 16 και 20 έτη σε διαφορετικά δημόσια σχολεία. Στο παρελθόν παρακολούθησε σεμινάριο σε σχέση με τη διαφορετικότητα στο σχολείο που αφορούσε σε θέματα ειδικής αγωγής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έχει πραγματοποιήσει δράσεις γνωριμίας των παιδιών με στοιχεία της ταυτότητας συμμαθητών τους με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Όσον αφορά στη μέθοδο των PD γνωρίζει λίγα πράγματα μέσω αναζήτησης στο διαδίκτυο.

Η Ν6 είναι μόνιμη νηπιαγωγός. Το νηπιαγωγείο της βρίσκεται στην Α' εκπαιδευτική περιφέρεια Αθηνών και η ίδια έχει αναλάβει το ολοήμερο πρόγραμμα.

¹⁰² Δεν μας δόθηκαν πιο συγκεκριμένες πληροφορίες.

Στο τμήμα οποίο φοιτούν εικοσιτέσσερα παιδιά, δεκαοκτώ νήπια και έξι προνήπια. Στο πλαίσιο υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο βιοτικό και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών. Αρκετά είναι παιδιά μεταναστών, με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική και ένα παιδί είναι ρομά. Στο τμήμα φοιτούν δύο παιδιά με διαγεγνωσμένες ειδικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτικός Ν6 συμμετείχε στις εννέα από τις δέκα συναντήσεις της ομάδας. Πραγματοποίησε 16 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και κατέθεσε 16 δελτία εκπαιδευτικών σχεδιασμών και 15 δελτία κρίσιμων συμβάντων. Η προαιρετική ενδιάμεση ηλεκτρονική επικοινωνία που είχαμε ήταν αρκετά συχνή, η, δε, τηλεφωνική περιστασιακή.

5.2.1.7. Η εκπαιδευτικός Ν7

Η εκπαιδευτικός Ν7 είναι μεταξύ 31 και 40 ετών. Έχει αποφοιτήσει από παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης και έχει συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανάμεσα σε 11 και 15 χρόνια ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός σε διαφορετικά πλαίσια της Αττικής και της περιφέρειας. Δεν είχε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποια επιμόρφωση σε σχέση με τη διαφορετικότητα στο σχολείο και δεν έχει εφαρμόσει αντίστοιχες δράσεις. Όσον αφορά στη μέθοδο των Persona Dolls αναφέρει ότι γνώριζε απλά την ύπαρξή της.

Η Ν7 υπηρετεί ως αναπληρώτρια σε νηπιαγωγείο της Β' περιφέρειας Αθηνών. Είναι υπεύθυνη για το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα και στο τμήμα της φοιτούσαν εικοσιένα παιδιά, δεκατέσσερα νήπια και επτά προνήπια. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών είναι μεσοαστικό. Τα δεκαεννέα παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής ενώ τα άλλα δύο αλβανικής. Στο τμήμα φοιτούν παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, που υποστηρίζονται και από το τμήμα ένταξης, παιδιά με μη κατανοητό λόγο και εμφανή θέματα σωματικής ανάπτυξης.

Η εκπαιδευτικός Ν7 συμμετείχε στις εννέα από τις δέκα συναντήσεις της ομάδας. Κατά τη διάρκεια συμμετοχής της στην έρευνα πραγματοποίησε 15 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αξιοποιώντας δύο διαφορετικές Persona Dolls και κατέθεσε ισάριθμα δελτία εκπαιδευτικών σχεδιασμών και κρίσιμων συμβάντων. Η ενδιάμεση τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία ήταν σχετικά συχνή. Η τάξη της

N7 είναι η μοναδική που δεν πραγματοποίησα επιτόπια ανατροφοδοτική επίσκεψη για λόγους που σχετίζονταν με δυσκολίες του πλαισίου.

5.2.1.8. Η εκπαιδευτικός N8

Η εκπαιδευτικός N8 είναι μεταξύ 31 και 40 ετών, απόφοιτη παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό στις Σπουδές στην Εκπαίδευση. Η συνολική της εκπαιδευτική εμπειρία είναι ανάμεσα στα 11 και 15 έτη, ως αναπληρώτρια και αργότερα, μόνιμη νηπιαγωγός σε διαφορετικά πλαίσια της επαρχίας και της Αττικής. Μέχρι την ένταξή της στην έρευνα, δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση σε σχέση με τη διαφορετικότητα/την άρση των προκαταλήψεων στο σχολείο, δεν είχε εφαρμόσει σχετικές δράσεις στην τάξη της και δεν γνώριζε τη μέθοδο των Persona Dolls.

Η N8 υπηρετεί ως μόνιμη νηπιαγωγός σε νηπιαγωγείο της Α' εκπαιδευτικής περιφέρειας Αθηνών. Εργάζεται σε πρωινό τμήμα, στο οποίο φοιτούν συνολικά εικοσιτρία παιδιά, δεκατρία νήπια και δέκα προνήπια. Πολλά από αυτά είναι παιδιά προσφύγων και μεταναστών, από έξι διαφορετικές χώρες με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική και διαφορετικό επίπεδο κατάκτησης της. Το βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών είναι χαμηλό.

Η εκπαιδευτικός συμμετείχε στις εννέα από τις δέκα συναντήσεις της ομάδας. Κατά διάρκεια της έρευνας δράσης πραγματοποίησε 15 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με την μέθοδο των PD και κατέθεσε ισάριθμους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Επιπλέον, κατέθεσε 19 δελτία με κρίσιμα συμβάντα. Η ενδιάμεση τηλεφωνική και ηλεκτρονική μας επικοινωνία ήταν συχνή.

5.2.1.9. Η εκπαιδευτικός N9

Η N9 βρίσκεται ηλικιακά μεταξύ 31 και 40 ετών. Είναι απόφοιτη παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης με συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανάμεσα στα 11 και 15 έτη. Έχει εργαστεί ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός σε διαφορετικά δημόσια σχολεία. Δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ επιμόρφωση που να αφορά στη διαφορετικότητα ή/ και την άρση των προκαταλήψεων στο σχολείο και

δεν είχε εφαρμόσει στο παρελθόν σχετικές δράσεις στο πλαίσιο της. Οι πληροφορίες της για τη μέθοδο των PD προέρχονται από το διαδίκτυο.

Η εκπαιδευτικός υπηρετεί ως αναπληρώτρια στη Γ' εκπαιδευτική περιφέρεια Αθηνών και είναι υπεύθυνη σε πρωινό υποχρεωτικό τμήμα. Σε αυτό φοιτούν είκοσι δύο παιδιά, επτά νήπια και δεκαπέντε προνήπια. Τα μισά είναι ελληνοαλβανικής καταγωγής από μεικτούς γάμους και δίγλωσσα, δύο είναι παιδιά ρομά ενώ τα υπόλοιπα ελληνικής καταγωγής. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών είναι χαμηλό, με εξαίρεση κάποιες οικογένειες με γονείς αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης.

Η Ν9 συμμετείχε σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας, ωστόσο, κατά τη διάρκεια συμμετοχής της στην έρευνα, απείχε για τρεις περίπου εβδομάδες από τα διδακτικά της καθήκοντα λόγω ασθένειας. Ως εκ τούτου, πραγματοποίησε 13 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, επιλέγοντας να αξιοποιήσει δύο Persona Dolls. Κατέθεσε, δε, 13 δελτία εκπαιδευτικών σχεδιασμών και 11 κρίσιμων συμβάντων. Η τηλεφωνική μας επικοινωνία ενδιάμεσα των συναντήσεων ήταν συχνή.

5.2.2. Οι κριτικές φίλες

5.2.2.1. Η κριτική φίλη Κ1

Η Κ1 είναι απόφοιτη παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης με μεταπτυχιακό τίτλο στις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση». Είναι υποψήφια διδάκτορας με πεδίο διατριβής γύρω από το ρόλο των κοινοτήτων πρακτικής για την Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή στα ψηφιακά μέσα. Η συνολική της εκπαιδευτική εμπειρία κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας ήταν ανάμεσα στα 15 και 20 έτη. Έχει εργαστεί ως μόνιμη νηπιαγωγός σε διαφορετικά τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια, ιδιωτικά και δημόσια, στην Αττική. Έχει εμπλακεί για πολλά χρόνια σε δράσεις που άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με την διαχείριση της ετερότητας και την άρση των διακρίσεων και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εντός και εκτός σχολείου, συμμετέχοντας στο σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την ερευνητική τους ανάλυση.

5.2.2.2. Η κριτική φίλη Κ2

Η Κ2 είναι απόφοιτη της διετούς Σχολής Νηπιαγωγών, πτυχιούχος παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης με μεταπτυχιακό τίτλο "Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Ειδική Αγωγή". Η συνολική της εκπαιδευτική εμπειρία ήταν ανάμεσα στα 20 και 25 έτη. Έχει εργαστεί ως νηπιαγωγός, αναπληρώτρια και μόνιμη σε διαφορετικά τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια, ιδιωτικά και δημόσια τόσο στην επαρχία όσο και στην Αττική. Έχει εμπλακεί για πολλά χρόνια σε δράσεις που άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με την διαχείριση της ετερότητας και την άρση των διακρίσεων εντός και εκτός σχολείου, συμμετέχοντας στο σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την ανάλυση τους σε ερευνητικό επίπεδο.

5.2.2.3. Η προηγούμενη συνεργασία και η εμπλοκή τους στην έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε, οι δύο κριτικές μου φίλες και εγώ έχουμε συνεργαστεί για πολλά χρόνια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ ως επόπτριες πρακτικών ασκήσεων προπτυχιακών φοιτητών, ενώ έχουμε εμπλακεί από κοινού σε ερευνητικά προγράμματα με εστίαση σε ζητήματα εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών, διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και μαθητικής ετερογένειας. Έχουμε, δε, συμμετάσχει για πολλά χρόνια στο σχεδιασμό, την εμπύχωση και οργάνωση της Θεματικής Εβδομάδας Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής του TEΑΠΗ - η Κ2 και στη Θεματική Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, έχουμε εμπλακεί στο σχεδιασμό και την οργάνωση σεμιναρίων και βιωματικών εργαστηρίων στην προοπτική της υποστήριξης της πρακτικής άσκησης των προπτυχιακών φοιτητών του. Ως εκ τούτου, μοιραζόμαστε σε σημαντικό βαθμό μια συναντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή αλλά και κοινές εκπαιδευτικές και ακαδημαϊκές εμπειρίες.

Οι Κ1 και Κ2 συμμετείχαν εθελοντικά στο ερευνητικό πρόγραμμα ως κριτικές μου φίλες μετά από πρόσκληση μου. Ήταν και οι δύο παρούσες στην πρώτη και την τελευταία συνάντηση της ομάδας - στο πλαίσιο των οποίων διενεργήθηκαν και τα focus group - καθώς και σε τουλάχιστον πέντε ακόμα συναντήσεις με τα μέλη της ερευνοδρασιακής ομάδας. Για λόγους κυρίως χρονικής διαθεσιμότητας, κατόπιν μεταξύ μας συνεννόησης, μια εκ των δύο μπορούσε να απουσιάσει σε κάποιες

συναντήσεις, ωστόσο όχι σε δύο διαδοχικές. Σε περίπτωση, δε, απουσίας, υπήρχε λεπτομερής μεταξύ μας ενημέρωση για το περιεχόμενο και το κλίμα της συνάντησης, τηλεφωνική ή δια ζώσης.

5.3. Τα δημογραφικά στοιχεία

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτουν τα συγκεντρωτικά δημογραφικά στοιχεία της ομάδας των εννέα¹⁰³ εκπαιδευτικών ερευνητριών οι οποίες παρέμειναν ως το τέλος του ερευνητικού προγράμματος και, αντίστοιχα, των πλαισίων που εργάζονταν κατά τη διάρκειά της.

Όσον αφορά στην ηλικία τους, όλες οι ήταν άνω των 31 και ως 60 ετών, ενώ είχαν από 11-30 χρόνια προϋπηρεσίας. Η συνολική τους εκπαιδευτική εμπειρία έχει αποκτηθεί στη δημόσια ή/και στην ιδιωτική εκπαίδευση σε σχολεία της Αττικής καθώς και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, τόσο ως αναπληρώτριες όσο και ως μόνιμες εκπαιδευτικοί. Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, οι επτά εκ των εννέα εργάζονταν ως μόνιμες ενώ οι δύο (N7 & N9) ως αναπληρώτριες. Ως εκ τούτου, η ομάδα απαρτιζόταν από εκπαιδευτικούς με αρκετή ή μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία. Σε σχέση με το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους, τέσσερις εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος - η μία (N4) έχοντας και δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο. Μία εκπαιδευτικός είχε παρακολουθήσει διετή μετεκπαίδευση σε Διδακταλείο μετά τις προπτυχιακές της σπουδές, τρεις εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτες πανεπιστημιακού τμήματος τετραετούς φοίτησης και, τέλος, μία είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης, ούσα απόφοιτος σχολής νηπιαγωγών διετούς φοίτησης. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καμία εκπαιδευτικός δεν είχε κάνει σπουδές - μεταπτυχιακό ή μετεκπαίδευση - ούτε είχε κάποιου είδος συστηματική εκπαιδευτική εμπειρία γύρω από ζητήματα που συνδέονταν με τα ερωτήματα της έρευνας.

Οι εννέα εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης εργάζονταν σε ισάριθμα εκπαιδευτικά πλαίσια που ανήκαν σε οκτώ διαφορετικούς δήμους και υπάγονταν σε πέντε εκπαιδευτικές περιφέρειες της Αττικής και, συγκεκριμένα, τις περιφέρειες της Α', Β', Γ' και Δ' Αθηνών και της Β' Ανατολικής Αττικής.

¹⁰³ Από τις δέκα που αρχικά εντάχθηκαν.

Πίνακας 1. Τα τμήματα που συμμετείχαν

Περιοχές Νηπιαγωγείων	Αριθμός Τμημάτων	Πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα	Ολοήμερο πρόγραμμα	Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη στήριξη
Β' Ανατ. Αττικής	2	2	0	1	0
Α' Αθηνών	2	1	1	0	1
Β' Αθηνών	3	2	1	2	0
Γ' Αθηνών	1	1	0	0	0
Δ' Αθηνών	1	0	1	0	1
Σύνολο	9	6	3	3	2

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι έξι από τις εννέα συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ήταν υπεύθυνες για το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα, ενώ οι άλλες τρεις για το προαιρετικό ολοήμερο.

Όσον αφορά στη μαθητική σύνθεση όλες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στο τμήμα τους υπήρχαν ένα ή περισσότερα παιδιά με ήπιες ή σοβαρότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διαγνωσμένες και μη), οι οποίες εμπίπτουν σε ένα εύρος περιπτώσεων, όπως αυτισμός, νοητική καθυστέρηση, αναπτυξιακή ανωριμότητα, ΔΕΠΠΥ, προβλήματα λόγου και άρθρωσης. Σε πέντε νηπιαγωγεία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονταν είτε από το τμήμα ένταξης που λειτουργούσε στο σχολείο¹⁰⁴ είτε από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης¹⁰⁵.

Επιπλέον, σε όλα τα τμήματα φοιτούσαν παιδιά μεταναστών - οικονομικών και μη - πρώτης ή δεύτερης γενιάς, ενώ σε δύο τμήματα υπήρχαν παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο. Ωστόσο, η αναλογία τους σε σχέση με τους ελληνικής καταγωγής συμμαθητές τους, το επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους είχε σημαντικές διαφορές από πλαίσιο σε πλαίσιο. Ειδικότερα, στα σχολεία της Α' και Γ' Αθήνας και της Ανατολικής Αττικής¹⁰⁶ τα παιδιά με εθνοτική καταγωγή διαφορετική από την ελληνική προέρχονταν από οικογένειες οικονομικών μεταναστών, πρώτης και

¹⁰⁴ N1, N3 και N7.

¹⁰⁵ N5 και N6.

¹⁰⁶ Στα συγκεκριμένα σχολεία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί N6 & N6, N9, N1 & N4 αντίστοιχα.

δεύτερης γενιάς και Ρομά¹⁰⁷ ενώ στη Β΄ και Δ΄ Αθηνών παιδιά οικονομικών μεταναστών αλλά και μεσαίων τάξεων δεύτερης γενιάς¹⁰⁸.

Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται όσον αφορά συνολικά στο κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί τεσσάρων τμημάτων αναφέρουν ότι είναι χαμηλό ή χαμηλό έως μεσαίο¹⁰⁹, οι τρεις μεικτό (χαμηλό ως υψηλό)¹¹⁰ και οι δύο μεσαίο ως υψηλό¹¹¹. Τέλος πέντε εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι στο τμήμα τους φοιτούν παιδιά με «διαφορετικό θρήσκευμα» ή διαφορετικό δόγμα», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ν4 χωρίς, ωστόσο, να διασαφηνίσουν ποιο ή να δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των παιδιών τους.

5.4. Οι ρόλοι των συμμετεχουσών

5.4.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ερευνητριών

Στη συνεργατική έρευνα δράσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι ο πιο σημαντικός, καθώς αυτοί επωμίζονται το κύριο βάρος της διερεύνησης της προβληματικής κατάστασης ή, εν προκειμένω, της υπόθεσης δράσης (Κατσαρού, 2016). Οι επιλογές τους, ο αναστοχασμός τους, ο σχεδιασμός και επανασχεδιασμός της δράσης τους καθορίζει την πορεία και τα συνολικά συμπεράσματα. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και μια σειρά από άλλοι παράγοντες που αφορούν στη λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευτικών ερευνητών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Κατσαρού, 2016).

Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε μια συνεργατική έρευνα δράσης, αξιοποιώντας τη μέθοδο των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης στις τάξεις τους. Αρχικά έλαβαν μέρος σε ομαδικές συναντήσεις που περιλάμβαναν επιμορφωτικές βιωματικές δράσεις και εργαστήρια με τη συμβολή της διευκολύντριας και των κριτικών της φίλων, με σκοπό την εξοικείωση με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα Εκπαίδευσης στη Διαφορά. Μετά τις πρώτες δύο φάσεις του ερευνητικού

¹⁰⁷ Σε σχολείο της Α΄ Αθήνας (Ν6) και στη Γ΄ Αθήνας (Ν9).

¹⁰⁸ Εκπαιδευτικοί Ν2, Ν3, Ν7 και Ν5 αντίστοιχα.

¹⁰⁹ Οι εκπαιδευτικοί Ν4, Ν6, Ν8, Ν9.

¹¹⁰ Οι εκπαιδευτικοί Ν1, Ν5 και Ν7.

¹¹¹ Οι εκπαιδευτικοί Ν2 και Ν3.

προγράμματος κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τη μέθοδο των Persona Dolls, προσεγγίζοντας την ως υπόθεση δράσης προκειμένου να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό κλήθηκαν να εστιάσουν τόσο στα πλαίσιά τους όσο και στη δική τους εκπαιδευτική πράξη μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Στην προοπτική αυτή, ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιούν κριτικά τα μεθοδολογικά εργαλεία του ερευνητικού προγράμματος και να συμμετέχουν στις αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές συναντήσεις της ερευνοδρασιακής ομάδας καθώς και προαιρετικές επικοινωνίες με την διευκολύντρια. Στις βασικές επιδιώξεις των δράσεων αυτών ήταν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές της δράσης τους και να σταθούν κριτικά απέναντι στην μέθοδο των Persona Dolls. Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους διαδικασίες, ωστόσο, προϋπέθετε ένα βαθμό προσωπικής και ομαδικής δέσμευσης, ενώ ταυτόχρονα ενέπλεκε τις εκπαιδευτικούς σε προσωπικές και εκπαιδευτικές διεργασίες, όπως να αναγνωρίσουν και να αναμετρηθούν με τις δικές τους αντιλήψεις για την ετερότητα, να «ξαναδούν» τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στη διαφορά και να εστιάσουν στο ρόλο τους και την εκπαιδευτική τους πράξη σε σχέση με τη διαμόρφωση, αναπαραγωγή ή την άρση των αντιλήψεων και των στάσεων για τη διαφορετικότητα στην τάξη τους.

Στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην κριτική αποτίμηση της υπόθεσης δράσης αλλά και της εμπειρίας της δικής τους εμπλοκής στην έρευνα δράσης στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

5.4.2. Ο ρόλος της εξωτερικής ερευνήτριας

Ο ρόλος μου στην έρευνα δράσης ήταν σύνθετος και πολυδιάστατος. Εκτός από εξωτερική ερευνήτρια ανέλαβα το ρόλο της διευκολύντριας και συντονίστριας, εντούτοις, καθώς η συγκεκριμένη ερευνοδρασιακή συνθήκη είχε ταυτόχρονα επιμορφωτικά χαρακτηριστικά λειτουργούσα παράλληλα και ως επιμορφώτρια, σύμβουλος, ενίοτε και ως κριτική συνεργάτιδα (Day, 2003; Κατσαρού, 2016). Ως διευκολύντρια, υποστήριζα τη διαδικασία, ενθαρρύνοντας το διάλογο στο πλαίσιο των συναντήσεων της ερευνοδρασιακής ομάδας, θέτοντας ερωτήματα και επιχειρώντας να ενισχύσω την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αναστοχαστικές

διαδικασίες με σκοπό την διεύρυνση των κατανοήσεών τους όσον αφορά στην εκπαιδευτική τους πράξη και τον τρόπο που αυτή διαπλέκεται με την αξιοποίηση της υπόθεσης εργασίας στα πλαίσιά τους. Σε ατομικό επίπεδο παρείχα υποστήριξη στις εκπαιδευτικούς με τρεις κυρίως τρόπους: α) μέσω ηλεκτρονικής και τηλεφωνικής προφορικής επικοινωνίας, εφόσον οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί το επιθυμούσαν, β) στέλνοντας τους διακριτικά ανατροφοδοτικά σχόλια ως απάντηση στις καταγραφές που υπέβαλλαν ηλεκτρονικά καθώς και πρόσθετο βιβλιογραφικό ή άλλο υλικό που θεωρούσα ότι μπορούσε να συμβάλει στην προσπάθειά τα, γ) δια ζώσης ανατροφοδότηση στο πλαίσιο επιτόπιας επίσκεψης και παρατήρησης των παρεμβάσεών στις τάξεις τους, κατόπιν πρόσκλησης.

Η εξέλιξη της διαδικασίας και η εμπλοκή ως ερευνήτρια με τον σύνθετο αυτό τρόπο στην ερευνοδρασιακή συνθήκη αποτελούσε πεδίο παρατήρησης, μελέτης, αναστοχασμού και αναπλαισίωσης και για εμένα την ίδια. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές και τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης ακολουθούσα μια παράλληλη με τις εκπαιδευτικούς σπειροειδή διαδρομή που εξελίσσονταν σε ένα «δεύτερο επίπεδο» (Elliot, 2012), αυτό του σχεδιασμού και του συντονισμού των δράσεων και της εμπλοκής στη διεργασία και τις διαδικασίες της ομάδας των εκπαιδευτικών ερευνητριών. Στις επιδιώξεις μου ήταν να μην υπαγορεύω την πορεία και τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης των εκπαιδευτικών αλλά να τους υποστηρίζω, όπως προειπώθηκε, στην ατομική και συλλογική τους προσπάθεια να αναστοχαστούν σε σχέση τόσο με την παιδαγωγική αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια όσο και την κριτική προσέγγιση της εμπλοκής τους στο πλαίσιο της δράσης τους. Στην προοπτική αυτή, ο διαρκής αναστοχασμός από την πλευρά μου ήταν απαραίτητος προκειμένου αφενός αποφυγώ, στο μέτρο του εφικτού, να καθοδηγώ τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών και αφετέρου να είμαι σε θέση να εντοπίζω αστοχίες στο σχεδιασμό και τη διαχείριση της δικής μου ερευνητικής δράσης ώστε να προβαίνω σε αναθεωρήσεις με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από την εξέλιξη της ερευνητικής συνθήκης. Η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο πλαίσιο του οποίου όλα τα μέλη της ομάδας θα μπορούν να συνεισφέρουν καταθέτοντας και ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες και τις απόψεις τους αποτελεί για τον διευκολυντή ένα κρίσιμο ζήτημα με το οποίο και η ίδια έπρεπε να αναμετρηθώ, προκειμένου να εξασφαλίσω ισότιμη πρόσβαση όλων στη διαδικασία, εμού συμπεριλαμβανομένης.

Προκύπτει από τα παραπάνω ότι η εμπλοκή μου με αυτό τον πολλαπλό ρόλο στην έρευνα δράσης αποτέλεσε ένα απαιτητικό εγχείρημα που απαιτούσε συνεχή εγρήγορση και ανατροφοδότηση. Στη κατεύθυνση αυτή η συμβολή των κριτικών φίλων κρίθηκε σημαντική.

5.4.3. Ο ρόλος των κριτικών φίλων

Όπως αναδείχτηκε παραπάνω, ο ρόλος μου ως ερευνήτριας στην έρευνα δράσης ήταν απαιτητικός και πολυδιάστατος. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας έπρεπε ταυτόχρονα να σχεδιάζω, να οργανώνω και να συντονίζω τις δράσεις της και παράλληλα να αναπλαισιώνω τις επιλογές μου αναστοχαζόμενη πάνω σε αυτές όχι μόνο πριν και μετά αλλά και κατά τη διάρκεια τους. Διαπιστώνοντας τον κίνδυνο να παραβλέψω χρήσιμες πληροφορίες και στοιχεία ή να παρερμηνεύσω σημαντικές παραμέτρους που αναδύονταν από τη διαδικασία θεωρήσαμε ότι η εμπλοκή κριτικών φίλων μπορούσε να συμβάλλει στην υπέρβαση των παραπάνω ζητημάτων. Ως εκ τούτου, η εμπλοκή των δύο κριτικών μου φίλων στην έρευνα αφορούσε κατά βάση στις ομαδικές συναντήσεις με τις εκπαιδευτικούς, δηλαδή τα επιμορφωτικά βιωματικά εργαστήρια και τις συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης και τα focus group. Οι τελευταίες συμμετείχαν στις συναντήσεις της ερευνοδρασιακής ομάδας - άλλοτε και οι δύο μαζί και άλλοτε εκ περιτροπής - στην προοπτική της υποστήριξης μου ως ερευνήτριας και παράλληλα διευκολύντριας και συντονίστριας της διαδικασίας. Καθώς, ωστόσο, ο ρόλος του κριτικού φίλου φαίνεται ότι αφήνει σημαντικά περιθώρια ευελιξίας και διαφορετικών ερμηνειών ήταν σημαντικό να αποφασηθούμε το περιεχόμενό του και να συμφωνήσουμε σχετικά με τους τρόπους που θα συνέβαλλαν στην ερευνητική διαδικασία. Στην προοπτική αυτή, τα στοιχεία της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής τους βιογραφίας, η προηγούμενη συνεργασία μας στην εμπύχωση ομάδων και βιωματικών εργαστηρίων λειτούργησαν υποστηρικτικά στην οικοδόμηση μιας συναντίληψης για τη συνθήκη.

Αρχικά, οι δύο κριτικές μου φίλες ενθαρρύνθηκαν να μελετήσουν το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας αλλά και να εμπλακούν μαζί μου σε μια από κοινού βιβλιογραφική και αναστοχαστική αναζήτηση του περιεχομένου του ρόλου τους σε αυτή. Ως εκ τούτου, ενεπλάκησαν και οι ίδιες σε μία συνθήκη

εκπαιδευτικού-ερευνητή ως προς την κριτική προσέγγιση του ρόλου τους στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης. Εν προκειμένω, οι κριτικές μου φίλες συμμετείχαν στις συναντήσεις της ομάδας, κυρίως ως παρατηρήτριες, κρατώντας σημειώσεις, ενώ, είχαν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν διακριτικά στη συζήτηση κάνοντας σύντομα σχόλια ή εντοπίζοντας σημεία που ενδεχομένως δεν είχαν φωτιστεί αρκετά και έκριναν ότι ήταν σημαντικά. Επιπλέον, μετά το πέρας κάθε συνάντησης με την ομάδα των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, συμμετείχαν σε μεταξύ των τριών μας συζητήσεις, αξιοποιώντας την παρατήρηση και τις ημερολογιακές τους σημειώσεις. Στο πλαίσιο των αναστοχαστικών αυτών συζητήσεων συνέβαλαν στον εμπλουτισμό των κατανοήσεων και τη διεύρυνση του ερευνητικού αναστοχασμού μου, διατυπώνοντας σχόλια, θέτοντας ερωτήματα και αναδεικνύοντας προβληματισμούς και προοπτικές που κατά την εκτίμησή τους προέκυπταν από τη διεργασία της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα με βοηθούσαν να αποκτήσω μια πιο ολοκληρωμένη θέαση του ρόλου μου σε αυτή. Με τον τρόπο αυτό, συνέβαλαν στην αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, πολλαπλασιάζοντας τις αναστοχαστικές οπτικές και παρέχοντάς μου υποστήριξη και ανατροφοδότηση.

5.5. Το χρονοδιάγραμμα και οι φάσεις της έρευνας δράσης

Η έρευνα, όπως έχει αναφερθεί, διήρκησε περίπου ένα σχολικό έτος, από τον Οκτώβριο του 2018 έως και τον Ιούνιο του 2019 και περιλάμβανε τέσσερεις φάσεις. Σχηματικά, το χρονοδιάγραμμα και οι δράσεις ανά ερευνητική φάση παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2. Το χρονοδιάγραμμα και οι φάσεις της έρευνας

Φάση	Δράσεις και διαδικασίες			
1 ^η Οκτώβριος - Νοέμβριος 2018	Αναζήτηση εκπαιδευτικών - ερευνητών	Πρώτες επικοινωνίες με εκπαιδευτικούς και κριτικές φίλες	Αρχικά ερωτηματολόγια	Συνάντηση γνωριμίας και Focus group έναρξης
2 ^η Νοέμβριος 2018 - Ιανουάριος 2019	Βιωματικά εργαστήρια ευαισθητοποίησης σε θέματα διαφορετικότητας και εξοικείωσης με	Βιωματικά εργαστήρια εξοικείωσης με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης	Βιωματικά εργαστήρια εξοικείωσης με τη μέθοδο των Persona Dolls	

	το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας			
3 ^η Ιανουάριος - Μάιος/ αρχές Ιουνίου 2019	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις - πραγματοποίηση αναστοχαστικών καταγραφών	Συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της ομάδας	Τηλεφωνική/ηλεκτρονική υποστήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών	Επιτόπιες επισκέψεις ανατροφοδότησης της διευκολύντριας στα εκπαιδευτικά πλαίσια
4 ^η Τέλος Μαΐου - Ιούνιος 2019	Ατομικές συνεντεύξεις	Ομαδική συνάντηση αναστοχασμού και αποτίμησης - focus group λήξης		

Στην πρώτη φάση (Οκτώβριος - Νοέμβριος 2018) πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν, αξιοποιώντας την ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία και, συμπληρωματικά, η αποστολή των σχετικών επιστολών που περιλάμβαναν περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα και τον βασικό προγραμματισμό της προς όλους τους ενδιαφερόμενους. Στο ίδιο διάστημα έγινε και η επικοινωνία της ερευνήτριας-διευκολύντριας με τις δύο κριτικές της φίλες, κατά την οποία ενημερώθηκαν για το ερευνητικό πρόγραμμα και προσκλήθηκαν να συμμετέχουν σε αυτό, αναλαμβάνοντας το συγκεκριμένο ρόλο. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιήθηκε η συγκρότηση της ομάδας των δέκα εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Σε αυτή τη φάση οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα αρχικά ερωτηματολόγια¹¹² και συμμετείχαν στην πρώτη ομαδική συνάντηση¹¹³ κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκε η πρώτη γνωριμία μεταξύ όλων των συμμετεχουσών και η αρχική συνέντευξη σε focus group. Στη συνάντηση εκτός από τις εκπαιδευτικούς συμμετείχε η ερευνήτρια ως διευκολύντρια-συντονίστρια και οι δύο κριτικές της φίλες της ως παρατηρήτριες.

Κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές συναντήσεις με την ομάδα των συμμετεχουσών με σκοπό την εμπλοκή τους με τις ερευνητικές επιδιώξεις και διαδικασίες, οι οποίες περιλάμβαναν επιμορφωτικά βιωματικά εργαστήρια εξοικείωσης με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, τα εργαλεία του ερευνητικού προγράμματος και την υπό διερεύνηση

¹¹² Ο.π.

¹¹³ Όλες οι συναντήσεις της ομάδας των συμμετεχουσών ήταν τριώρες και πραγματοποιήθηκαν στο Παιδαγωγικό Εργαστήριο του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ.

προσέγγιση. Οι δράσεις περιλάμβαναν δραστηριότητες σε ζευγάρια, μικρές ομάδες και στην ολομέλεια, προβολές και παρουσιάσεις, συζητήσεις προβληματισμού και κριτικού στοχασμού. Η φάση διήρκησε από το Νοέμβριο του 2018 έως τον Ιανουάριο του 2019.

Η τρίτη φάση της έρευνας (Ιανουάριος - Ιούνιος 2019) περιλάμβανε ερευνοδρασιακές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στα πλαίσιά τους, τακτικές συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης την ομάδα, ενδιάμεση τηλεφωνική/ ηλεκτρονική επικοινωνία με την ερευνήτρια - διευκολύντρια και επιτόπιες επισκέψεις της τελευταίας στις τάξεις των συμμετεχουσών με σκοπό την περαιτέρω ανατροφοδότησή τους. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιοποιήσουν την υπόθεση δράσης στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους, υιοθετώντας τη λογική του εκπαιδευτικού ερευνητή. Η προτεινόμενη συχνότητα ήταν μία έως δύο φορές την εβδομάδα, ενώ οι σχετικές δράσεις περιλάμβαναν την πραγματοποίηση αναστοχαστικών καταγραφών μέσα από τα δελτία κρίσιμων συμβάντων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων¹¹⁴. Κατά την ερευνητική αυτή φάση, οι συναντήσεις της ερευνοδρασιακής ομάδας ήταν τακτικές και πραγματοποιούνταν μια φορά το μήνα, εμπλέκοντας όλα τα μέλη της σε αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές διεργασίες με τη συμβολή και των κριτικών φίλων της ερευνήτριας.

Η τέταρτη φάση της έρευνας (τέλη Μαΐου - Ιούνιος 2019) περιλάμβανε τις ατομικές συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και, κατόπιν αυτών, την τελική ομαδική συνάντηση αποτίμησης του ερευνητικού προγράμματος στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκε το focus group της λήξης και το κλείσιμο του ερευνητικού επιμορφωτικού προγράμματος. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χρόνο και χώρο επιλογής των συμμετεχουσών μετά την ολοκλήρωση όλων των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων. Η, δε τελική ομαδική συνάντηση έγινε στον συνήθη χώρο του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου του TEΑΠΗ, μετά από όλες τις ατομικές συνεντεύξεις. Στις βασικές επιδιώξεις και των δύο ήταν η προσπάθεια να «απαντήσουμε» στα ερευνητικά μας ερωτήματα όπως αυτά διαμορφώθηκαν και κατά τη διάρκεια της ερευνοδρασιακής συνθήκης, μέσα από διαδικασίες ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού και κριτικής αποτίμησης.

¹¹⁴ Βλ. σχετική φόρμα στο Παράρτημα Γ'.

Το γενικό πλάνο και το χρονοδιάγραμμα της έρευνας δράσης ήταν μέρος του αρχικού ερευνητικού σχεδιασμού. Εντούτοις, οι επιμέρους δράσεις και διαδικασίες επανεξετάζονταν και αναπροσαρμόζονταν διαρκώς με βάση τα δεδομένα που προέκυπταν από την ίδια την πορεία της έρευνας, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ερευνητών και τον αναστοχασμό μας πάνω σε αυτά. Εν προκειμένω, κάθε μια φάση της έρευνας, όπως και οι επιμέρους ενότητες που περιλάμβανε, είχαν στηριχτεί σε άξονες με βάση τις σχετικές, κάθε φορά επιδιώξεις μας, ενώ ο αναστοχασμός πάνω στις διαδικασίες που προηγήθηκαν ανατροφοδοτούσε τις επόμενες δράσεις. Μετά τις πρώτες επικοινωνίες με τις συμμετέχουσες, οι συναντήσεις στηρίχτηκαν σε συγκεκριμένους σχεδιασμούς, οι οποίοι, ωστόσο, λειτουργούσαν ως βάση και όχι ως δεσμευτικό πλαίσιο για την υλοποίηση των διεργασιών που εμπεριέχονταν σε αυτούς. Έγινε, εντούτοις, προσπάθεια η καταγραφή του κάθε σχεδιασμού των ομαδικών συναντήσεων να είναι αναλυτική και να περιλαμβάνει λίγα λόγια τόσο για τη διαδικασία όσο και για την επεξήγηση των βασικών επιδιώξεων πίσω από αυτές. Η επιλογή αυτή σχετίζονταν με επιμέρους διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, λιγότερο ή περισσότερο, σε όλες τις ομαδικές συναντήσεις. Ειδικότερα:

Πριν τη συνάντηση: Οι κριτικές μου φίλες λάμβαναν τα κείμενα των σχεδιασμών ώστε να γνωρίζουν τη διαδικασία προκειμένου να μπορούν να την παρακολουθήσουν ευκολότερα και να την υποστηρίξουν όπου κρίνουν ότι προκύπτει ανάγκη. Με τον καιρό είχαν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν με παρατηρήσεις και σχόλια και επί της προτεινόμενης διαδικασίας.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης: Η καταγραφή επέτρεπε τόσο στη συντονίστρια-διευκολύντρια όσο και στις κριτικές της φίλες να καταφύγουν ανά πάσα στιγμή στο σχεδιασμό προκειμένου να επαναφέρουν στη μνήμη τους, να διαχειριστούν ή και να παρέμβουν στη διαδικασία.

Μετά τη συνάντηση: Η καταγραφή διευκόλυνε τον αναστοχασμό και την αποτίμηση της συνάντησης με εστίαση στις διαδικασίες και τις επιδιώξεις. Συνακόλουθα, διευκόλυνε και την ανατροφοδότηση των επόμενων συναντήσεων στη βάση των σχολίων, των προβληματισμών και των συμπερασμάτων που προέκυπταν.

Στους επόμενους πίνακες παρουσιάζονται βασικά στοιχεία για όλες τις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια και των τεσσάρων ερευνητικών φάσεων και που αποτέλεσαν τους βασικούς ερευνητικούς κύκλους γύρω από τους οποίους εξελίχθηκε η ερευνοδρασιακή μας πορεία. Στον

πίνακα 3, παρέχονται πληροφορίες για τον χρόνο, τη διάρκεια, τον τόπο και, τέλος, το σκοπό των ομαδικών συναντήσεων.

Πίνακας 3. Το πλαίσιο των ομαδικών συναντήσεων

A/a	Ημερομηνία	Διάρκεια	Τόπος	Σκοπός
1η	Τρίτη 20/11/2018	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Γνωριμία συμμετεχουσών, focus group, εισαγωγική συζήτηση για το πλαίσιο και το περιεχόμενο της έρευνας
2η	Τρίτη 27/11/2018	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Επιμορφωτική συνάντηση - βιωματικά εργαστήρια
3η	Τρίτη, 4/12/2018	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Επιμορφωτική συνάντηση - βιωματικά εργαστήρια
4η	Τρίτη 15/1/2019 (αναβολή 8/1 λόγω χιονιού)	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Επιμορφωτική συνάντηση - βιωματικά εργαστήρια
5η	Τρίτη, 22/1/2019	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Επιμορφωτική συνάντηση - βιωματικά εργαστήρια
6η	Τρίτη 29/1/2019	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Επιμορφωτική συνάντηση & Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της ερευνοδρασιακής ομάδας
7η	Τρίτη 26/2/2019	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της ερευνοδρασιακής ομάδας
8η	Τρίτη 26/3/2019	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της ερευνοδρασιακής ομάδας
9η	Τρίτη 14/5/2019	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της ερευνοδρασιακής ομάδας
10η	Τρίτη 18/6/2019	3 ώρες	Παιδαγωγικό εργαστήριο ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ	Αναστοχασμός και αποτίμηση στο πλαίσιο του focus group λήξης, κλείσιμο.
Συνολικός αριθμός ομαδικών συναντήσεων: 10 Συνολική διάρκεια σε ώρες: 30				

Μολονότι η διαδρομή κάθε εκπαιδευτικού δεν ήταν ίδια για όλες, η πορεία και οι δράσεις στις οποίες συμμετείχαν εντάσσονται στο συνολικό σχεδιασμό του ερευνητικού προγράμματος, οι διαδικασίες του οποίου - ατομικές, διατομικές και συλλογικές - εξελίσσονταν σπειροειδώς με κοινό σημείο αναφοράς, ανατροφοδότησης και αναπλαισίωσης τις συναντήσεις της ομάδας. Στον πίνακα 4

παρουσιάζονται συνοπτικά¹¹⁵ οι επιμέρους επιδιώξεις, οι δράσεις και οι διαδικασίες που περιλαμβάνονταν σε κάθε ομαδική συνάντηση. Επιπλέον, αναφέρονται τα βασικά σημεία αναστοχασμού που προέκυψαν μέσα από τη διεργασία της ομάδας, με αναφορές και στο ρόλο της διευκολύντριας και των κριτικών της φίλων. Τα στοιχεία αυτά, όπως θα αναδειχτεί και από την ανάλυση των δεδομένων ακολούθως, φαίνεται ότι συνέβαλλαν στην διαμόρφωση της δράσης, την εξέλιξη των εκπαιδευτικών ερευνητριών αλλά και ην οργάνωση των επόμενων δράσεων μας κατά τη διάρκεια της ερευνοδρασιακής διαδικασίας.

Πίνακας 4. Η εξέλιξη της ερευνοδρασιακής διαδικασίας μέσα από τους κύκλους των συναντήσεων της ομάδας

Συναντήσεις Ερευνοδρασιακής ομάδας	Επιδιώξεις	Δράσεις και διαδικασίες της ομάδας με βάση το σχεδιασμό των συναντήσεων	Αναστοχασμοί και αναπλαισιώσεις μέσα από τη διεργασία της ομάδας - Ρόλος διευκολύντριας και κριτικών φίλων
1^η ομαδική συνάντηση Έναρξη του ερευνητικού προγράμματος Συνάντηση γνωριμίας Focus group	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Γνωριμία μεταξύ όλων των συμμετεχουσών ▪ Δημιουργία θετικού κλίματος ▪ Αναγνώριση των χαρακτηριστικών της ομάδας ▪ Υλοποίηση focus group ▪ Εισαγωγή στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο και το 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δραστηριότητα γνωριμίας (αυτοπαρουσίαση μέσα από α) επιλογή επιθέτου αυτοπροσδιορισμού με βάση το αρχίγραμμα, β) παρουσίαση προσωπικής φωτογραφίας) ▪ Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη/ focus group έναρξης (για τη διερεύνηση των διαφορετικών αφετηριών, των κινήτρων και των προσδοκιών, αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της ομάδας) ▪ Σύντομη εισαγωγική παρουσίαση του ερευνητικού προγράμματος 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Η ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας και συντονίστριας ▪ Χρόνος στη διαδικασία και την προσωπική έκφραση των εκπαιδευτικών ▪ Ανταπόκριση στις ερωτήσεις για το πρόγραμμα και τη διαδικασία ▪ Διακριτική, μη παρεμβατική παρατήρηση των κριτικών φίλων <p>Ανάμεσα στην 1^η και την 2^η ομαδική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις

¹¹⁵ Η περιγραφή των τελικών διαδικασιών και των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν περιλαμβάνονται στους κύκλους της έρευνας δράσης όπως παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω και αναλυτικά στο σχετικό Παράρτημα Β'.

	<p>περιεχόμενο του ερευνητικού προγράμματος</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ορισμός του πλαισίου εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας ▪ Ανοικτή συζήτηση - ερωτήματα 	<p>κριτικές φίλες σε σχέση με τα ζητήματα που αναδύθηκαν</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Μελέτη ερωτηματολογίων, focus group και ημερολογιακών σημειώσεων, αναστοχασμός, καταγραφή σχολίων ▪ Εντοπισμός ανάγκης διασαφήνισης βασικών όρων ▪ Σχεδιασμός 2^{ης} συνάντησης λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που προέκυψαν
<p>2^η ομαδική συνάντηση</p> <p>Επιμορφωτική</p> <p>-</p> <p>Βιωματικά εργαστήρια</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση τήρησης ατομικού ημερολογίου της έρευνας δράσης ▪ Εισαγωγή στα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων, αξιοποιώντας τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχουσών ▪ Προώθηση ενσυναίσθησης απέναντι στις διακρίσεις και την αδικία ▪ Συνειδητοποιήσεις των ρητών και άρρητων τρόπων που επικοινωνούνται η αποδοχή και η απόρριψη και τα συναισθήματα 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διανομή προσωπικών ημερολογίων του ερευνητικού προγράμματος ▪ 1^ο εργαστήριο σύνδεσης με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες που σχετίζονται με αποκλεισμό και περιθωριοποίηση ▪ Ανταλλαγή και «μοίρασμα» εμπειριών, συναισθημάτων και σκέψεων. ▪ Εντοπισμός των στερεοτύπων πίσω από τις βιωμένες εμπειρίες και οδηγούν σε προκαταλήψεις και διακρίσεις και αναστοχασμός πάνω σε αυτά. ▪ 2^ο βιωματικό εργαστήριο σε μικρές ομάδες: ανάδειξη στάσεων και συμπεριφορών που εμπεριέχουν απόρριψη 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση της διάδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της εμπλοκής στη διαδικασία με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας, συντονίστριας και επιμορφώτριας ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο διακριτικού παρατηρητή με δυνατότητα σύντομων παρεμβάσεων ▪ Καθώς η εργασία στη μικρή ομάδα αποδείχθηκε απαιτητική, επιλέξαμε να μην πραγματοποιήσουμε το παιχνίδι ρόλων για να δώσουμε χρόνο στη διαδικασία. ▪ Προτείναμε πρόσθετο υλικό μελέτης, ανταποκρινόμενες στο αναδυόμενο ενδιαφέρον των συμμετεχουσών <p>Ανάμεσα στην 2^η και την 3^η ομαδική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις

	<p>που προκαλούν</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εστίαση σε βασικούς όρους που συνδέονται με την ετερογένεια και τη διαδικασία δόμησης των στερεοτύπων και των διακρίσεων ▪ Ανάδειξη των πολλαπλών υπαγωγών των ανθρώπινων ταυτοτήτων και των προβλημάτων που περιέχουν οι μονοσήμαντες θεωρήσεις 	<p>και οδηγούν σε αποκλεισμό της διαφοράς.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Παρουσιάσεις των ομάδων στην ολομέλεια ▪ Συζήτηση, αναστοχασμός και τελική σύνθεση. ▪ Παιχνίδι ρόλων στην ολομέλεια με εναλλαγή «ερμηνευτών» - παρατηρητών ▪ Συζήτηση στην ολομέλεια, κατάθεση συναισθημάτων σκέψεων και ενθάρρυνση αναστοχασμού ▪ Σύντομη παρουσίαση με θέμα στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις. ▪ Προβολή του βίντεο “<i>The Danger of a Single Story</i>” με την προσωπική κατάθεση της Νιγηριανής συγγραφέως Chimamanda Adichie. 	<p>κριτικές φίλες όπου εκτιμήσαμε ότι κατά την 2^η συνάντηση υπήρχε, μεταξύ άλλων:</p> <ul style="list-style-type: none"> - έντονη συμμετοχή και εμπλοκή των συμμετεχουσών - ενδιαφέρον και προβληματισμός για τα ζητήματα που επεξεργαστήκαμε - αίσθηση «μοιράσματος» και κοινότητας ▪ Συμφωνήθηκε οι ΚΦ να κρατούν σύντομες σημειώσεις για τις σκέψεις και παρατηρήσεις τους από τη διαδικασία ▪ Ενδιάμεση αποστολή βιβλιογραφίας στις συμμετέχουσες ▪ Σχεδιασμός επόμενης ομαδικής συνάντησης λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που αναδύθηκαν
<p>3^η ομαδική συνάντηση</p> <p>Επιμορφωτική</p> <p>-</p> <p>Βιωματικά Εργαστήρια</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Κριτικός στοχασμός πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις για τη διαφορετικότητα και τη διαχείρισή της στο σχολείο ▪ Εστίαση και κριτική προσέγγιση της διαφοράς στα 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1^ο εργαστήριο σε μικρές ομάδες: προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις σε σχέση με ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων στα μικρά παιδιά και εκπαιδευτική διαχείριση. ▪ Παρουσιάσεις των ομάδων στην ολομέλεια ▪ Συζήτηση, διατύπωση προβληματισμών, συλλογικός αναστοχασμός ▪ 2^ο βιωματικό εργαστήριο: ατομικές και συλλογικές διερευνήσεις αι 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση διάδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και εμπλοκής στη διαδικασία, με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας, συντονίστριας και επιμορφώτριας ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο διακριτικού παρατηρητή με δυνατότητα σύντομων στοχευμένων παρεμβάσεων στη διαδικασία ▪ Η δραστηριότητα στις μικρές ομάδες πήρε

	<p>εκπαιδευτικά πλαίσια των συμμετεχουσών</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Πρώτη προσέγγιση του μεθοδολογικού εργαλείου των κρίσιμων συμβάντων 	<p>αναστοχασμοί σε σχέση με τη μαθητική ετερότητα στα πλαίσια στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συζήτηση στην ολομέλεια και κριτικός στοχασμός, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά ▪ Παρουσίαση και συζήτηση για την παιδαγωγική αξιοποίηση των κρίσιμων συμβάντων στην προώθηση του αναστοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. ▪ Ανάθεση δραστηριοτήτων μέχρι την επόμενη συνάντηση: <ul style="list-style-type: none"> ▪ α) παρατήρηση του πλαισίου τους και καταγραφή 2-3 κρίσιμων συμβάντων που σχετίζονται με ζητήματα στερεοτύπων, προκαταλήψεων ή διακρίσεων που εντόπισαν ▪ β) επιλογή των βασικών χαρακτηριστικών της Persona Doll που θα αξιοποιήσουν στις παρεμβάσεις τους 	<p>περισσότερο χρόνο</p> <p>Ανάμεσα στην 3^η και την 4^η ομαδική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις κριτικές φίλες όπου εκτιμήθηκε ότι κατά τη συνάντηση αναδύθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> - συναισθήματα, στερεότυπα, προκαταλήψεις αντιθέσεις και διαφωνίες ανάμεσα στα μέλη των ομάδων - διεύρυνση των κατανοήσεων όλων - έλλειψη εξοικείωσης των συμμετεχουσών με το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή και τη χρήση εργαλείων καταγραφής - ανάγκη διασαφήνισης του ρόλου των κριτικών φίλων στη διαδικασία ▪ Σχεδιασμός επόμενης ομαδικής συνάντησης, λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που αναδύθηκαν
<p>4^η ομαδική συνάντηση</p> <p>Επιμορφωτική</p> <p>-</p> <p>Βιοματικά</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Περαιτέρω εξοικείωση με τη μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων μέσα από την επεξεργασία των ατομικών καταγραφών. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συζήτηση: ανταλλαγή σκέψεων και απόψεων σε σχέση με την πρώτη προσπάθεια αξιοποίησης των κρίσιμων συμβάντων με εστίαση στους προβληματισμούς, τις δυσκολίες και τα πιθανά οφέλη από τη διαδικασία. 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση της διάδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της εμπλοκής στη διαδικασία με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας,

<p>εργαστήρια</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Πρώτη επαφή με το εργαλείο και τη μέθοδο των Persona Dolls. ▪ Προσπάθεια σύνδεσης του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου του προγράμματος με την υπό διερεύνηση προσέγγιση 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επεξεργασία στην ομάδα υλικού από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, με εστίαση κυρίως στο περιγραφικό μέρος (ζητήματα πληρότητας, διάκριση περιγραφής σχολιασμού/ερμηνείας κλπ). ▪ Αναλυτική παρουσίαση της συλλογιστικής και της θεωρίας πίσω από τη μεθοδολογία των Persona Dolls , το σκεπτικό επιλογής PD και κατασκευής ταυτότητας βήμα προς βήμα. ▪ Χρόνος για συζήτηση και ερωτήσεις ▪ Προβολή βιντεοσκοπημένου υλικού από τους οργανισμούς PDT-UK και PDT-SA ▪ Εργαστήριο σε μικρές ομάδες: επιλογή PD και δημιουργία ταυτότητας με βάση τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου ▪ Παρουσίαση στην ολομέλεια του σκεπτικού και των επιλογών τους ▪ Συζήτηση και αναστοχασμός ▪ Επαναφορά στις ομάδες για την κατασκευή ιστοριών παρέμβασης με τη μέθοδο των PD στα πλαίσια των 	<p>συντονίστριας και επιμορφώτριας</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο διακριτικού παρατηρητή με μικρές και σύντομες παρεμβάσεις ▪ Καθώς αναδύθηκαν πολλά ζητήματα, θεωρήσαμε σημαντικό να τα επεξεργαστούμε και συνεπώς παραλείψαμε την δραστηριότητα κατασκευής ιστοριών. <p>Ανάμεσα στην 4^η και την 5^η ομαδική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις κριτικές φίλες όπου εκτιμήθηκε ότι κατά τη συνάντηση αναδύθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> - η χρησιμότητα αλλά και οι δυσκολίες αξιοποίησης των κρίσιμων συμβάντων - μεγάλο ενδιαφέρον για την υπόθεση δράσης - το αίτημα για έτοιμες λύσεις - αυξημένη συμμετοχή και διάδραση - ότι οι δράσεις απαιτούσαν περισσότερο χρόνο - η ανάγκη για μια επιπλέον συνάντηση ▪ Στάλθηκε θεωρητικό και μεθοδολογικό υλικό για την υπό διερεύνηση μέθοδο και τη μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων ▪ Ενδιάμεση αυθόρμητη επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τη διευκολύντρια (για να μοιραστούν σκέψεις, προβληματισμούς, να
--------------------------	--	---	--

		εκπαιδευτικών (δεν πραγματοποιήθηκε)	λάβουν ανατροφοδότηση) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχεδιασμός επόμενης ομαδικής συνάντησης, λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που αναδύθηκαν από όλα τα παραπάνω
5^η ομαδική συνάντηση Επιμορφωτική Βιωματικά Εργαστήρια	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επεξεργασία στην ομάδα των στοιχείων της ταυτότητας των PD που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί. ▪ Αναλυτικότερη προσέγγιση της διαδικασίας εισαγωγής και αξιοποίησης της υπόθεσης δράσης στις τάξεις τους. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παρουσίαση στην ομάδα των PD που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί και των ταυτοτήτων που δημιούργησαν για αυτές. ▪ Συζήτηση και αναστοχασμός πάνω στις επιλογές και τους προβληματισμούς. ▪ 2^ο μέρος της παρουσίασης της μεθοδολογίας των PD: ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ▪ Ερωτήσεις και συζήτηση ▪ Ενημέρωση για πρακτικά θέματα της έρευνας: καταγραφές και δελτία, χρονοδιάγραμμα, πρόταση για επιπλέον συνάντηση της ομάδας ▪ Προβολή βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων παρεμβάσεων και παρουσιάσεων εκπροσώπων της μεθόδου και άλλων εκπαιδευτικών από το PDT-UK και PDT-SA ▪ Κατασκευή σύντομων ιστοριών διαφορετικότητας σε μικρές ομάδες και παρουσιάσεις στην 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση της διάδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της εμπλοκής στη διαδικασία με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας, συντονίστριας και επιμορφώτριας ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο διακριτικού παρατηρητή με μικρές και σύντομες παρεμβάσεις στη συζήτηση ▪ Προσπάθεια να απαντώνται τα αιτήματα και τα ερωτήματα των εκπαιδευτικών μέσα από τον ομαδικό αναστοχασμό ▪ Ακολουθώντας τη δυναμική, δώσαμε χρόνο στη διεργασία της ομάδα, παραλείποντας την τελευταία δραστηριότητα. <p>Ανάμεσα στην 5^η και την 6^η ομαδική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Αποστολή υποστηρικτικού υλικού και οδηγιών ▪ Επεξεργασία του προηγούμενου υλικού ▪ Ο αναστοχασμός μας (με τις ΚΦ) σε σχέση με τη συνάντηση ανέδειξε: <ul style="list-style-type: none"> - μετακινήσεις στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών

		<p>ολομέλεια</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συζήτηση και αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> - εικόνα μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης - εγώ ως μέλος της ομάδας - οι κριτικές μου φίλες ως κριτικές φίλες όλων - η ομάδα άρχισε να διαχειρίζεται δυσκολίες και συγκρούσεις - κριτικό στοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στις επιλογές και τις προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές ▪ Σχεδιασμός επόμενης ομαδικής συνάντησης λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που αναδύθηκαν από όλα τα παραπάνω
<p>6^η ομαδική συνάντηση</p> <p>Επιμορφωτική & Αναστοχασμού και ανατροφοδότησης</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αναστοχασμός & ανατροφοδότηση σε σχέση με την εμπειρία και τις καταγραφές από την πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση ▪ Ολοκλήρωση της παρουσίασης του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της προσέγγισης των Persona Dolls. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με: <ul style="list-style-type: none"> - την πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση στα πλαίσια των συμμετεχουσών (εντυπώσεις, σκέψεις, δυσκολίες κλπ) - τις καταγραφές τους - τη δυνατότητα επιτόπιας υποστηρικτικής ανατροφοδοτικής επίσκεψης της διευκολύντριας ▪ Ολοκλήρωση του 2^{ου} μέρους της παρουσίασης της μεθόδου των PD ▪ Χρόνος για συζήτηση και ερωτήσεις πάνω στην παρουσίαση ή/ και σε οποιοδήποτε θέμα τις προβληματίζει 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ευελιξία και χρόνος στη διαδικασία ▪ Ενθάρρυνση της διάδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της εμπλοκής σε συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολυντικό και συντονιστικό ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο διακριτικού παρατηρητή με μικρές και σύντομες παρεμβάσεις στη συζήτηση <p>Ανάμεσα στην 6^η και την 7^η ομαδική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις κριτικές φίλες ▪ Ο αναστοχασμός μας πάνω στη διαδικασία ανέδειξε: <ul style="list-style-type: none"> - το ενδιαφέρον των συμμετεχουσών και των παιδιών για την προσέγγιση

			<ul style="list-style-type: none"> - πρακτικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν - την ανάγκη να διαχειριστώ όλα τα παραπάνω <p>Στο μεσοδιάστημα πραγματοποιήθηκαν:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και καταγραφές ▪ ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές επικοινωνίες των εκπαιδευτικών με την διευκολύντρια ▪ ανατροφοδοτικές επισκέψεις της διευκολύντριας στις τάξεις των εκπαιδευτικών ▪ ο σχεδιασμός της επόμενης ομαδικής συνάντησης λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που αναδύθηκαν από όλα τα παραπάνω
<p>7^η ομαδική συνάντηση</p> <p>Αναστοχασμού και ανατροφοδότησης</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπλοκή σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με: <ul style="list-style-type: none"> - την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων - την αξιοποίηση των κρίσιμων συμβάντων ως μεθοδολογικών εργαλείων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σύντομη επιτόπια ατομική καταγραφή αναστοχαστικών σχολίων για την εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις το διάστημα που προηγήθηκε ▪ Συζήτηση στην ομάδα, με έμφαση στις κατανοήσεις και τους προβληματισμούς που αναδύονται ▪ Συλλογικός αναστοχασμός και αμοιβαία ανατροφοδότηση ▪ Προτάσεις για την υπέρβασή των δυσκολιών 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση της διάδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της εμπλοκής σε συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολύντριας και συντονίστριας ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο παρατηρητή με διακριτικές παρεμβάσεις στη συζήτηση ▪ Προσπάθεια οι απαντήσεις να προκύπτουν μέσα από τη διεργασία της ομάδας <p>Ανάμεσα στην 7^η και την 8^η ομαδική συνάντηση</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επεξεργασία δελτίων κρίσιμων συμβάντων στην ομάδα. ▪ Προβολή και σχολιασμός βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων από Persona Dolls Training UK & S. Africa ▪ Αποτίμηση συνάντησης - κλείσιμο 	<p>κριτικές φίλες</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ο αναστοχασμός πάνω στη διαδικασία ανέδειξε: <ul style="list-style-type: none"> - νέα ζητήματα που αφορούσαν στην αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών - έντονη εμπλοκή όλων στη συζήτηση - η διεργασία της ομάδας συνέβαλε στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας - οι προβληματισμοί αλλά και οι συνειδητοποιήσεις τους υπερβαίνουν τη μέθοδο <p>Στο μεσοδιάστημα πραγματοποιήθηκαν:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και καταγραφές ▪ ανατροφοδοτικές επισκέψεις της διευκολύντριας στις τάξεις των εκπαιδευτικών ▪ ενδιάμεση ανατροφοδοτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με την διευκολύντρια (έγινε συχνή και πιο άμεση) ▪ ενδιάμεση αυθόρμητη επικοινωνία ανάμεσα στις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ▪ ο σχεδιασμός της επόμενης ομαδικής συνάντησης λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που αναδύθηκαν από όλα τα παραπάνω
<p>8^η ομαδική συνάντηση Αναστοχα-</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπλοκή σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σύντομη επιτόπια ατομική καταγραφή αναστοχαστικών σχολίων για την εμπλοκή τους 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση της διάδρασης

<p>σμού και ανατροφοδότησης</p>	<p>και ανατροφοδότησης σε σχέση με την αξιοποίηση: της υπόθεσης δράσης ως προς τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων των μεθοδολογικών εργαλείων του ερευνοδρασιακού προγράμματος</p>	<p>στην έρευνα δράσης το διάστημα που μεσολάβησε</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συζήτηση στην ομάδα: ανταλλαγή, συλλογικός αναστοχασμός και αμοιβαία ανατροφοδότηση σχετικά με τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις κατανοήσεις, τις δυσκολίες που προέκυψαν και την υπέρβασή τους ▪ Κριτική επεξεργασία ιστοριών των PD μέσα από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών. ▪ Παρουσίαση υποστηρικτικού υλικού από PDT – UK ▪ Συζήτηση και σχολιασμός ▪ Σύντομη αποτίμηση της συνάντησης - κλείσιμο 	<p>ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της εμπλοκής σε συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολυντικό και συντονιστικό</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο παρατηρητή με διακριτικές παρεμβάσεις στη συζήτηση <p>Ανάμεσα στην 8^η και την 9^η ομαδική συνάντηση</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις κριτικές φίλες ▪ Ο αναστοχασμός μας ανέδειξε: <ul style="list-style-type: none"> · εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την υπόθεση δράσης - άνοιγμα της ομάδας προς όλα τα μέλη της - «ρωγμές» στις αντιλήψεις και πρακτικές των συμμετεχουσών - κατανοήσεις και μετακινήσεις (διαφορετικού βαθμού και εύρους - προσπάθεια αναπλαισίωσης στοιχείων της εκπαιδευτικής τους πράξης ▪ Αναδύθηκε η σημασία κατανόησης της εμπειρίας της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην συνθήκη <p>Στο μεσοδιάστημα πραγματοποιήθηκαν:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και καταγραφές ▪ επιτόπιες ανατροφοδοτικές επισκέψεις της
--	---	---	---

			<p>διευκολύντριας στα πλαίσια των εκπαιδευτικών</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ συχνές ενδιάμεσες επικοινωνίες με την διευκολύντρια ▪ ενδιάμεση αυθόρμητη επικοινωνία ανάμεσα στις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ▪ ο σχεδιασμός της επόμενης ομαδικής συνάντησης λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία που αναδύθηκαν
<p>9^η ομαδική συνάντηση</p> <p>Αναστοχασμού και ανατροφοδότησης</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπλοκή σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων των μεθοδολογικών εργαλείων του ερευνοδρασιακού προγράμματος 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σύντομη επιτόπια ατομική καταγραφή αναστοχαστικών σχολίων αναφορικά με ζητήματα εμπλοκής τους στην έρευνα δράσης ▪ Συζήτηση στην ομάδα: ανταλλαγή, συλλογικός αναστοχασμός και αμοιβαία ανατροφοδότηση σχετικά με τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις κατανοήσεις, τις δυσκολίες που προέκυψαν και την υπέρβασή τους ▪ Επεξεργασία δελτίων καταγραφής (κρίσιμων συμβάντων & παρεμβάσεων) στην ομάδα ▪ Συζήτηση: αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά σχόλια ▪ Σύντομη αποτίμηση της συνάντησης - κλείσιμο 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθάρρυνση της διάδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της εμπλοκής σε συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες με την ερευνήτρια σε ρόλο διευκολυντικό και συντονιστικό ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο παρατηρητή με διακριτικές παρεμβάσεις στη συζήτηση <p>Ανάμεσα στην 9^η και τη 10^η ομαδική συνάντηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις κριτικές φίλες ▪ Ο αναστοχασμός μας ανέδειξε: <ul style="list-style-type: none"> - ότι η προσέγγιση της υπόθεσης δράσης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνθήκης τις ενέπλεκε σε επανατοποθετήσεις και αναπλαισιώσεις για ένα πλήθος εκπαιδευτικών θεμάτων - οι προφορικές τους καταθέσεις αναδείκνυαν βαθύτερες κατανοήσεις από

			<p>αυτές που προέκυπταν από τις καταγραφές τους</p> <ul style="list-style-type: none"> - μετακινήσεις που υπερέβαιναν την υπό διερεύνηση μέθοδο - μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης που, ως ένα βαθμό, αυτό-οργανώνεται <ul style="list-style-type: none"> ▪ Τα πρώτα συμπεράσματα συνέβαλαν στην κατασκευή των αξόνων των συνεντεύξεων και του focus group της λήξης. <p>Στο μεσοδιάστημα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ οι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν τις παρεμβάσεις και τις καταγραφές τους ▪ ολοκληρώθηκαν οι επιτόπιες επισκέψεις ανατροφοδότησης ▪ συνεχίστηκε η ενδιάμεση μεταξύ μας επικοινωνία ▪ Πραγματοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις ▪ οργανώθηκε η τελευταία συνάντηση της ομάδας
<p>10^η ομαδική συνάντηση</p> <p>Τελική αποτίμηση και focus group λήξης</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αποτίμηση στο πλαίσιο της ομάδας με εστίαση στα ερευνητικά ερωτήματα ▪ Υλοποίηση focus group λήξης 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ομαδική δραστηριότητα αποτίμησης: <ul style="list-style-type: none"> - Σύντομη επιτόπια ατομική καταγραφή αναστοχαστικών σχολίων αναφορικά με την εμπλοκής στην ερευνητική συνθήκη - Χωρισμός σε δύο ομάδες, ανταλλαγή και ομαδική σύνθεση - Παρουσίαση, συζήτηση και σχολιασμός στην ολομέλεια (δεν πραγματοποιήθηκε) ▪ Πραγματοποίηση focus group 	<p>Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Η ερευνήτρια σε ρόλο διευκολυντικό και συντονιστικό, ενθαρρύνει την διάδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και θέτει ερωτήματα, επιχειρώντας οι απαντήσεις να προκύπτουν από τις ίδιες ▪ Οι κριτικές φίλες σε ρόλο παρατηρητή με διακριτικές παρεμβάσεις στη συζήτηση <p>Μετά το τέλος της συνάντησης:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ο εκ των υστέρων αναστοχασμός μας πάνω

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Κλείσιμο 	στη διαδικασία ανέδειξε: -μεγάλη εμπλοκή των εκπαιδευτικών -σημαντικές συνειδητοποιήσεις και αναπλαισιώσεις -αίσθηση κοινότητας -συναισθηματική φόρτιση για το κλείσιμο -η επιθυμία η ομάδα να συνεχίσει να υφίσταται οδήγησε στην δημιουργία μιας ομάδας μεταξύ μας επικοινωνίας στο viber
--	--	--	--

Όπως φαίνεται και στους παραπάνω πίνακες, οι ατομικές συναντήσεις της διευκολύντριας με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν α) κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης της έρευνας, στο πλαίσιο των επιτόπιων επισκέψεων της πρώτης στην τάξη των εκπαιδευτικών, κατόπιν δικής τους πρόσκλησης και σε χρόνο της επιλογής τους και β) κατά την τέταρτη φάση, στο πλαίσιο της πραγματοποίησης των ατομικών συνεντεύξεων με κάθε μία από τις εκπαιδευτικούς και αφού είχαν ολοκληρώσει τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις. Στον επόμενο πίνακα δίνονται πληροφορίες για το χρόνο και τη διάρκεια τους.

Πίνακας 5. Οι ατομικές συναντήσεις ανά συμμετέχουσα

Ατομικές συναντήσεις με την διευκολύντρια		Επιτόπιες επισκέψεις στα εκπαιδευτικά πλαίσια		Ατομικές συνεντεύξεις	
		Ημερομηνία	Διάρκεια	Ημερομηνία	Διάρκεια
Εκπαιδευτικοί	N1	3/3/2019	1,5 ώρες	14/6/2019	1:36'
	N2	7/3/2019	1,5 ώρες	6/6/2019	1:53'
	N3	11/2/2019	1,5 ώρες	31/5/2019	2:08'
	N4	5/4/2019	1,5 ώρες	16/6/2019	1:11'
	N5	11/4/2019	1,5 ώρες	12/6/2019	1:10'
	N6	28/3/2019	1,5 ώρες	7/6/2019	0:48'
	N7	-	-	28/5/2019	1:13'
	N8	14/3/2019	1,5 ώρες	4/6/2019	1:34'
	N9	9/3/2019	1,5 ώρες	9/6/2019	2:14'
Σύνολα	9 Εκπαιδευτικοί	8 Επισκέψεις	12 Ωρες	9 Συνεντεύξεις	12:47 Ωρες
Συνολικός αριθμός ατομικών συναντήσεων: 17 - Συνολική διάρκεια σε ώρες: 24:47					

Όλες οι ατομικές συνεντεύξεις είχαν ολοκληρωθεί πριν το focus group της λήξης. Η πρώτη μελέτη και επεξεργασία τους συνέβαλλε σημαντικά στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του σχετικού οδηγού που περιλαμβάνεται στο σχεδιασμό της δέκατης ομαδικής συνάντησης¹¹⁶.

¹¹⁶ Βλ. σχετ. Παράρτημα Α΄.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6^ο Κεφάλαιο: Ξεκινώντας με την ομάδα

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρούμε να μελετήσουμε τις αφετηρίες, τις αρχικές τοποθετήσεις καθώς και τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης κατά την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος. Τα δεδομένα αντλούνται από ένα σύνολο διαφορετικών πηγών (ημερολόγιο ερευνήτριας, ερωτηματολόγια, focus group έναρξης) κατά τη διάρκεια της πρώτης ερευνητικής φάσης και αναλύονται συνδυαστικά προκειμένου να παραχθούν ολοκληρωμένες απαντήσεις (Mason, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εστιάζουμε στις προηγούμενες επαγγελματικές και επιμορφωτικές εμπειρίες που συνέβαλαν στην επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχουσών, την προσέγγιση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεών τους για τη διαφορετικότητα. Στη συνέχεια, παράμετροι όπως οι αντιλήψεις τους για τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια, οι πρακτικές που αναπτύσσουν για να διαχειριστούν την μαθητική ανομοιογένεια στις τάξεις τους, οι προκλήσεις και οι προβληματισμοί που αντιμετωπίζουν αλλά και τα κίνητρα και οι προσδοκίες που συνδέονται με τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό ερευνητικό πρόγραμμα μελετώνται συστηματικά.

6.1. Η επαγγελματική εμπειρία ως πεδίο επαγγελματικής εξέλιξης και προβληματισμού

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί της ομάδας είχαν όλες, όπως προαναφέρθηκε, αρκετά ως πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις η περιγραφή της πορείας τους έχει τον χαρακτήρα ενός κύκλου περιηγήσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

«...εγώ είμαι έρχομαι από το (χ) νηπιαγωγείου στο οποίο βρέθηκα με οργανική το δέκα μετά το διδασκαλείο. Ήμουν όμως εκεί και μία εποχή αποσπασμένη. ...πήρα το πτυχίο τότε που είχε υπήρχε ένα πολύ μεγάλο κενό ανεργίας, δηλαδή η προοπτική διορισμού ήταν η δεκαετία. Ε... δούλεψα όμως εγώ σε ιδιωτικό σχολείο, ... και ξαφνικά μπαίνω στο Δημόσιο στην Άνδρο, δύο χρόνια στην Άνδρο» (N2, focus group έναρξης)

«...από το '98 μέχρι το 2001 που διορίστηκα ήμουν κι εγώ στον ιδιωτικό τομέα, σε ένα παιδικό σταθμό, για αρχή ήτανε καλά, δεν μπορώ να πω, εεε... μετά ήμουν... ήμουν πάντα στη Δ' Αθήνα. Έχω γυρίσει όλα τα σχολεία σχεδόν, όχι όλα, εντάξει, έχω κάνει

Πειραιά, έχω κάνει Νέα Σμύρνη, Παλαιό Φάληρο, Αλιμο, Άγιο Δημήτριο, έχουμε πάει σε πολλά...» (N5, focus group έναρξης)

Παράμετροι όπως το πέρασμα από διαφορετικούς τόπους, η μετακίνηση από το χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο, η συνεργασία με συναδέλφους με διαφορετικές εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές, η γνωριμία με ανθρώπους με διαφορετικές συνήθειες, νοοτροπίες και καταβολές αναδύονται στο πλαίσιο της συζήτησης άλλοτε με θετικό και άλλοτε με αρνητικό πρόσημο. Συνολικά, ωστόσο, φαίνεται να αποτυπώνονται στη μνήμη τους ως στοιχεία εμπλουτισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας και να αποτιμώνται ως άτυπες συνθήκες που συνέβαλλαν στην προσωπική επαγγελματική τους συγκρότηση.

«...τελείωσα το 2003 εδώ στο ΤΕΑΠΗ. ... Τα θετικά είναι ότι αλλάζεις σχολικές μονάδες, οπότε γνωρίζεις καινούργιους ανθρώπους, παίρνεις από αυτούς τους ανθρώπους καινούρια πράγματα, τα οποία αλλά κρατάς άλλα απορρίπτεις, συμπεριφορές εκπαιδευτικών, τα παιδιά, μεθόδους που χρησιμοποιούν...» (N7, focus group έναρξης)

«...έχω βρεθεί με αρκετές συναδέλφους κατά καιρούς, δεν είχα ποτέ μόνιμη επαγγελματική θέση» (N9, focus group έναρξης)

«Εγώ τελείωσα τη σχολή νηπιαγωγών... κάποτε. Μετά αρκετά χρόνια δούλεψα ως αναπληρώτρια αλλά νομίζω ότι... ...ήταν εμπειρία ζωής για μένα το να βλέπω κάθε χρόνο καινούργιο τόπο, καινούργια ομάδα παιδιών, καινούργιους συναδέλφους, διαφορετικά κάθε... δηλαδή από νησί σε νησί, που η απόσταση μπορεί να ήταν μόνο μισή ώρα, παράδειγμα Άνδρος-Τήνος, άλλη τελείως νοοτροπία, άλλη συμπεριφορά, άλλος τρόπος σκέψης, ήταν μαγικό.» (N1, focus group έναρξης)

Η ανάλυση του αρχικού υλικού, ωστόσο, αναδεικνύει ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ρητά σημαντικές αλλαγές σε σχέση με το περιεχόμενο του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Οι αλλαγές αυτές εντοπίζονται σε διάφορα πεδία, όμως το σχόλιο που φαίνεται να επανέρχεται με διαφορετικούς τρόπους ανάμεσα στα μέλη της ομάδας σχετίζεται με την απόσταση ανάμεσα στις προπτυχιακές τους σπουδές και τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα της τάξης τους, οι οποίες διαρκώς διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου:

«Ούτε και εγώ όταν τελείωσα αυτή τη σχολή, που ήρθα εδώ, περίμενα... Καμία σχέση δεν έχει αυτό που έμαθα με αυτό που θα κάνω τώρα και αυτό που θα κάνω του χρόνου» (N9, focus group έναρξης)

Το ζήτημα της σύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη αναδύεται εμφαντικά ως ένα στοιχείο που διατρέχει ολόκληρη την επαγγελματική τους διαδρομή. Όλες σχεδόν αναφέρουν ότι, στην προσπάθειά τους να υπερβούν τις δυσκολίες που

αντιμετώπισαν το πρώτο διάστημα, αξιοποιούσαν παιδαγωγικές πρακτικές που τους πρότειναν ή που οι ίδιες παρατηρούσαν να εφαρμόζουν πιο έμπειρες συνάδελφοι στις δικές τους τάξεις.

«Μπορώ να πω ότι οι παλιές συνάδελφοι με βοήθησαν στην αρχή. Να νιώσω ότι μπορώ να πατήσω στα πόδια μου... Μια ασφάλεια ρε αδερφέ. Τα είχαν οργανωμένα, έτοιμα... Έμοιαζε πολύ πιο εύκολο» (N5, ΗΕ, 15/11/2018)

Όπως αναφέρουν, καθώς οι θεωρητικές γνώσεις που είχαν αποκτήσει από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές έμοιαζαν να μην μπορούν να τις βοηθήσουν στην εξεύρεση ουσιαστικών λύσεων στα προβλήματα της καθημερινής εμπειρίας στο σχολείο, η ανάγκη για ασφάλεια και σταθερότητα τις ωθούσε να στραφούν σε δοκιμασμένες λύσεις που σε εκείνη τη φάση φαίνονταν πιο αποτελεσματικές. Εντούτοις, στο πλαίσιο της προβληματικής που αναπτύσσεται στο αρχικό focus group, ιδιαίτερα οι μεγαλύτερες σε ηλικία εκπαιδευτικοί της ομάδας ασκούν κριτική στις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν στην αρχή της καριέρας τους, αναγνωρίζοντας σε αυτές την έλλειψη ευελιξίας ως στοιχείο μιας παραδοσιακής αντίληψης για την παιδαγωγική που εμπεριέχει την επανάληψη και την ομοιομορφία. Η N2 και η N3 περιγράφουν χαρακτηριστικά:

«...δούλεψα ... σε ιδιωτικό σχολείο, στο οποίο άσκησα την παιδαγωγική με τον καλύτερο τρόπο! Φτιάχναμε πάντα, κάθε χρόνο το ίδιο ακριβώς πρόγραμμα, με την ίδια ακριβώς σειρά, στην ίδια ακριβώς ημερομηνία... Το κάναμε κάθε φορά το μυρμηγκάκι μόλις έμπαινε η Άνοιξη. 3 Μαΐου: θέμα το μυρμηγκάκι... Αν έπεφτε Σαββατοκύριακο υπήρχε πρόβλημα... γιατί πήγαινε τέσσερις. Δεν ξέρω. Όχι να το εξηγήσουμε νομίζω δεν έχει νόημα. Ήτανε νομίζω μία γραμμή έτσι κι αλλιώς εποχής...» (N2, focus group έναρξης)

«Η πρώτη μου επαφή ήταν... με τον παλαιού τύπου αντίληψης εκπαιδευτική διαδικασία... Έχω φωτοτυπία που πάει σύννεφο.» (N3, focus group έναρξης)

Είναι αξιοσημείωτο όλες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυτού του τύπου οι πρακτικές παραπέμπουν σε μια «παλαιού τύπου αντίληψη»¹¹⁷ για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ανεξάρτητα από τις πρακτικές που υιοθετούν, οι περισσότερες δηλώνουν προβληματισμένες και παραδέχονται ότι θα ήθελαν να ανταποκρίνονται «πιο αποτελεσματικά»¹¹⁸ στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών της τάξης τους.

«...μπαίνοντας στο δημόσιο από το ιδιωτικό... ξαφνικά ένιωσα μία ελευθερία πως είναι η ελευθερία και η ευθύνη να σχεδιάζεις. ...Δηλαδή έφερα μία τούμπα σε ол.... ότι ήξερα

¹¹⁷ N4, Η.Ε., 15/12/2018

¹¹⁸ N9, Η.Ε., 11/12/2018

για 10 χρόνια. Αυτό ξεκίνησε και το να αρχίσω πια να προβληματίζομαι ποια είναι η θέση μου και το πώς το πάω μετά και πώς συνεχίζω.» (N2, focus group έναρξης)

Προκύπτει, δε, από τη ανάλυση ότι παρά τη γενική τους συμφωνία για τη συμβολή της εμπειρικής γνώσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη, η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι αυξανόμενες προκλήσεις που συνδέονται με τις αλλαγές στο πλαίσιο και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού απαιτούν συνεχή επιμόρφωση και αναπλαισίωση των θεωρητικών και μεθοδολογικών τους αποσκευών.

6.2. Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη: Εστιάζοντας στη διαχείριση της ετερότητας

Όπως αναδεικνύεται από το υλικό της πρώτης ερευνητικής φάσης, όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί της ομάδας επιθυμούν να εξελίσσονται επαγγελματικά και επιδιώκουν συστηματικά να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες:

«...πάντα ...μου αρέσει να ενημερώνομαι, να διαβάζω, να εξελίσσομαι» (N6, συνέντευξη)

«...ό,τι υπήρχε σε σεμινάριο, ό,τι υπήρχε σε εκπαίδευση, όπου είχε επιμόρφωση έτρεχα...» (N3, focus group έναρξης)

Στο πλαίσιο της αυτοπαρουσίασής τους - στην ομάδα αλλά και σε κατ' ιδίαν συζητήσεις - αναφέρονται σε επιμορφωτικές διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν και θεωρούν ότι ήταν σημαντικές για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Από τις περιγραφές τους προκύπτει ότι οι επιμορφώσεις που τις βοήθησαν περισσότερο να εξελίσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες είχαν ως βασικά χαρακτηριστικά τη σχετικά μεγάλη χρονική διάρκεια και εμπεριείχαν, λιγότερο ή περισσότερο, έναν βαθμό βιωματικής συμμετοχής ή/και σύνδεσης με την προηγούμενες εμπειρίες τους. Ενδεικτικά:

«Ασχολήθηκα δύο χρόνια με την εκπαιδευτική ρομποτική, σαν εργαλείο που μπορείς να φέρεις μέσα σε ένα σχολείο για να βοηθήσεις τα παιδιά με τις τεχνολογίες» (N9, focus group έναρξης)

«... χρησιμοποίησα την περιβαλλοντική πολλά χρόνια σαν όχημα για μετεκπαίδευση και για επιμόρφωση σε νέες προσεγγίσεις. Μετά στην πορεία ήρθε το διδασκαλείο, ήρθανε... η επαφή τέλος πάντων με τα καινοτόμα προγράμματα και με όλα αυτά.» (N2, focus group έναρξης)

Η σημασία της σύνδεση της θεωρίας με την πράξης αναδύεται και σε αυτή την περίπτωση ως βασική παράμετρος για την αξιολόγηση μιας επιμορφωτικής διαδικασίας ως χρήσιμης ή σημαντικής.

«Είδα τα πράγματα... μέσα από την εμπειρία. Δηλαδή καθετί που άκουγα μπορούσα να το αξιολογώ διαφορετικά. Γιατί ήξερα πως είναι να το εφαρμόσεις αυτό που ακούς την πράξη. Οπότε ήταν πάρα πολύ μεγάλο σχολείο για μένα». (N6, focus group έναρξης)

«...έχω κάνει σεμινάρια σε ομάδα στο Εθνικό Θέατρο και για το κομμάτι των τις αφηγήσεις των παραμυθιών. Ήταν κάτι που με έκανε να μάθω να ακούω τους άλλους...» (N1, focus group έναρξης)

Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι η επιστροφή τους στην τάξη συχνά συνοδεύεται με επιστροφή σε γνώριμες - περισσότερο παραδοσιακές - πρακτικές:

«...αλλά πάλι η καθημερινότητα ακολουθεί το δρόμο της, και κάποιες φορές ξεφεύγεις και πας στα γνωστά μονοπάτια.» (N6, συνέντευξη)

Όσον αφορά στην περίπτωση της διαχείριση της διαφορετικότητας, τέσσερις εκπαιδευτικοί της ομάδας αναφέρουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει καμία σχετική επιμόρφωση. Οι άλλες πέντε αναφέρουν ότι έχουν μεν συμμετάσχει σε κάποιου είδους επιμορφώσεις, εξηγούν, ωστόσο, ότι αυτές περιοριζόταν κυρίως σε ημερίδες και ολιγόωρα μαζικά σεμινάρια, που είχαν κατά κύριο λόγο χαρακτήρα διάλεξης.

«Διημερίδα του ΕΚΠΑ στο πλαίσιο του Προγράμματος 'Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση' με θέμα 'Διαπολιτισμική Προσχολική Εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την διαφορετικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση» (N4, ερωτηματολόγιο)

«Αφορούσε στα ανθρώπινα δικαιώματα στην προσχολική εκπαίδευση, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και θέματα ειδικής αγωγής στο νηπιαγωγείο.» (N6, ερωτηματολόγιο)

Στο πλαίσιο των σεμιναριακών αυτών επιμορφώσεων, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι η ετερότητα συχνά παρουσιαζόταν ως μια δυσκολία προς αντιμετώπιση ή ως πρόβλημα προς επίλυση:

«Εγώ έχω μία αίσθηση ...και από τα σεμινάρια που γίνονται, ότι η διαφορετικότητα αποτελεί ένα πρόβλημα που πρέπει να το λύσουμε.» (N8, focus group έναρξης)

Οι περισσότερες μάλιστα τις περιγράφουν ως ανεπαρκείς να τους παρέχουν τη βοήθεια που χρειάζονται, ενώ κάποιες φαίνεται να θέτουν συνολικά υπό αμφισβήτηση την αξία τους. Η βασική τους κριτική εντοπίζεται στον επιφανειακό τους χαρακτήρα και την έλλειψη σύνδεσης με την πράξη καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα πλαίσιά τους:

«Πηγαίνεις σε σεμινάρια, επιμορφώσεις με τις σχολικ... συντονίστριες κλπ που οργανώνονται και ακούς θεωρητικά διάφορα... αλλά εντάξει...δεν τα υιοθετείς... για εμένα έχει μεγάλη σημασία το βίωμα... κι η θεωρία αλλά μέσα από την εμπειρία...» (N6, HE, επιτόπια επίσκεψη)

«Εντάξει, όλα αυτά τώρα ξέρεις... είναι λίγο πώς να το πω; Επιφανειακά... Δεν πάνε σε βάθος... Σου δίνουν μια ιδέα απλά» (N3, HE, τηλεφωνική επικοινωνία, 17/11/2018)

Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας φαίνεται να καταλήγουν ότι οι ολιγόωρες επιμορφώσεις σεμιναριακού τύπου δεν επαρκούν για να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική τους πράξη και να επιφέρουν αλλαγές στην σχολική τους καθημερινότητα:

«Το να πάω για 2 ώρες για ένα σεμινάριο, μια ημερίδα, δε σημαίνει ότι μπορώ να το κάνω μόνη μου. Απλά ίσως παίρνεις ιδέες. Αλλά και πάλι, δύσκολα...» (N8, HE, τηλεφωνική επικοινωνία, 29/11/2018)

Στο πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης, μάλιστα, τρεις από τις εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι σε τέτοιου είδους επιφανειακές διαδικασίες ελλοχεύει ο κίνδυνος της φολκλορικής προσέγγισης της ετερογένειας και, ως εκ τούτου, που δεν συμβάλλουν στην άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων:

«...δεν ξέρω... το να ακούω μια ή έναν σε ένα αμφιθέατρο να μιλάει για τη διαφορετικότητα σε ένα ακροατήριο και αν το κάνεις έτσι, θα βγει αλλιώς ή ότι υπάρχουν και μαύρα παιδάκια που δεν πεινάνε και άσπρα που πεινάνε, μου φαίνεται γραφικό και δε με βοηθάει... Καταλαβαίνεις τι εννοώ;» (N2, HE, 1^η ομαδική συνάντηση, 27/11/2018)

Εν προκειμένω, όλες οι εκπαιδευτικοί της ομάδας συμφώνησαν ότι τα ζητήματα αυτά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και «δύσκολα» και οι ίδιες δεν νιώθουν ότι έχουν τα εργαλεία ή τις γνώσεις να τα διαχειριστούν. Ως εκ τούτου, οι περισσότερες δεν έχουν ποτέ πραγματοποιήσει στην τάξη τους δράσεις που να αφορούν στη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας. Μάλιστα, οι δύο εξ' αυτών ενώ προηγουμένως δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει μικρές επιμορφώσεις. Οι τρεις συμμετέχουσες που στο παρελθόν πραγματοποίησαν σχετικές δράσεις επισημαίνουν ότι το έπραξαν προκειμένου να διαχειριστούν «άμεσες και εξειδικευμένες» ανάγκες του πλαισίου τους.

«Προ τετραετίας, έκανα μια δράση που αφορούσε σε διακρίσεις έναντι μουσουλμάνου μαθητή Ελληνικής καταγωγής, προ διετίας δράση για την ένταξη μαθητή με κινητική αναπηρία και πέρυσι δράση για την ένταξη μαθητή με διάγνωση αναπτυξιακών διαταραχών στο φάσμα του αυτισμού.» (N2, ερωτηματολόγιο)

Εντούτοις, συμφωνούν ότι η όποια μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε σεμινάρια δεν τις βοήθησε ουσιαστικά να εξελίξουν τη δουλειά ή τις πρακτικές τους σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

Συνολικά, προκύπτει ότι στην αρχή της έρευνας, καμία συμμετέχουσα δεν θεωρεί ότι μπορεί με ευχέρεια να διαχειριστεί ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στο σχολείο. Ως βασικότερη πρόκληση φαίνεται να θεωρούν την δυνατότητα σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και της εκπαιδευτικής και επιμορφωτικής διαδικασίας με τη σχολική πραγματικότητα και τις προκλήσεις που αναδύονται καθημερινά.

6.3. Η διαφορετικότητα «εντός των (σχολικών) τειχών»

6.3.1. Από τις αντιλήψεις...

Από την ανάλυση του υλικού της πρώτης φάσης της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης:

«Όλοι είμαστε διαφορετικοί. Αυτό είναι το φυσιολογικό» (N1, focus group έναρξης)

«Είμαστε όλοι διαφορετικοί. Όλοι έχουμε κάτι το διαφορετικό. Έτσι την αντιλαμβάνομαι εγώ και αυτό σέβομαι κιόλας.» (N3, focus group έναρξης)

«Για μένα οι πιο αυτονόητες διαφορές είναι ηλικία, ύψος βάρος, τα φυσικά χαρακτηριστικά και από κει και πέρα οι εθνοτικές...» (N4, focus group έναρξης)

Στο πλαίσιο αυτό, η διαφορετικότητα στην τάξη τους ορίζεται ως μια υπαρκτή συνθήκη:

«Όλα τα παιδιά μου είναι διαφορετικά. Κανένα δεν είναι ίδιο με το άλλο.» (N1, focus group έναρξης)

«...η διαφορετικότητα είναι μια πραγματικότητα που αφορά κάθε σχολική τάξη είτε είναι ορατή, λόγω καταγωγής ή διάγνωσης, είτε όταν εκδηλώνεται ως κάποιου τύπου συμπεριφορά είτε γιατί ενυπάρχει ως στοιχείο της ατομικής ταυτότητας...» (N2, ερωτηματολόγιο)

Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις η διαφορετικότητα των μαθητών παρουσιάζεται ως συνθήκη εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«Τα δε δέκα τελευταία που είμαι εκεί πέρα ζω τρομερές εμπειρίες γιατί είναι αυτή, οι πολυπολιτισμικές ομάδες οι καταπληκτικές. ... βάζω τα μεγάλα να παίζουν με τα μικρά και τα μικρά με τα μεγάλα, γίνεται ένας αχταρμάς γενικά αλλά νομίζω ότι βγαίνει σε καλό στα παιδιά....» (N8, focus group έναρξης)

Οι συνολικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών κατά την έναρξη του προγράμματος, ωστόσο, φαίνεται ότι εμπεριέχουν αντιφάσεις που εγείρουν προβληματισμό ως προς το πώς εν τέλει νοηματοδοτούν τη διαφορετικότητα στις τάξεις τους. Τα δημογραφικά στοιχεία, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, σκιαγραφούν ως ένα βαθμό τη σύνθεση των μαθητών κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου και δίνουν μια γενική εικόνα σε σχέση με τη διαφορετικότητα που υπάρχει στο εσωτερικό της. Εντούτοις, εκτός από τις παραπάνω «επίσημες» εκφάνσεις της ετερογένειας, οι συμμετέχουσες αναφέρουν και άλλες «κατηγορίες» που κατά τη γνώμη τους καθιστούν τις τάξεις τους περισσότερο ή λιγότερο ανομοιογενείς. Στις κυριότερες από αυτές εντάσσουν τα σωματικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τη σύνθεση των οικογενειών τους, όπως και διαφορές που σχετίζονται με ζητήματα συμπεριφοράς στην τάξη αλλά και με το επίπεδο κατάκτησης των σχολικών δεξιοτήτων.

Όταν, μάλιστα, επιχειρούν να περιγράψουν τα παιδιά τους, όλες εστιάζουν εμφανικά στις διαφορές που εντοπίζουν ανάμεσα τους:

«...νήπια και προνήπια, 1 προνήπιο από την Αλβανία, 1 προνήπιο στο φάσμα του αυτισμού, 2 προνήπια με συναισθηματικές ιδιαιτερότητες, 2 ζευγάρια νηπίων δίδυμα, 1 νήπιο και 1 προνήπιο αδέρφια. Οι γονείς των 14 από τους 24 μαθητές είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης...» (N3, ερωτηματολόγιο).

«Η τάξη αποτελείται από 10 κορίτσια και 5 αγόρια... Υπάρχουν παιδιά με διαφορετική κοινωνικο-οικονομική, εθνοτική και θρησκευτική προέλευση. Επιπλέον, τα παιδιά βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα σωματικής, συναισθηματικής, νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης.» (N4, ερωτηματολόγιο)

Οι διαφορές αυτές αναφέρονται μάλλον ως προκλήσεις παρά ως «ουδέτερα» χαρακτηριστικά. Παρά τις όποιες «πολιτικά ορθές» απόψεις διατυπώνουν για την ετερότητα, προκύπτει από την ανάλυση ότι η ομοιογένεια είναι, εν τέλει, το ζητούμενο. Θεωρείται, δε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, ως «ομαλή» συνθήκη Ενδεικτικά:

«Δεν έχω ακρότητες, δεν έχω δυσκολίες, γενικώς ένα ομαλό τμήμα, αρκετά ομοιογενές. Έως πολύ μπορώ να πω.» (N2, focus group έναρξης)

Αντίθετα, η απόκλιση των παιδιών από το «μέσο όρο» αποτελεί θέμα κοινού προβληματισμού και νοηματοδοτείται άλλοτε ως έλλειμμα και άλλοτε ως πρόβλημα:

«...15 μαθητές ...μερικά μεμπεκίζουν, πολλές ταχύτητες, okay. ..., θέματα λόγου επίσης. Εεε... δυσαρθρία. Οι δύο μεγάλες προκλήσεις που έχω όμως φέτος είναι ο Μ. που είναι ρωσικής καταγωγής και δεν μιλάει τη γλώσσα. Και δεν μιλάει ούτε τη δική του ούτε τη δική μας και προσπαθούμε λίγο να συνεννοηθούμε και να ενταχθεί στην

ομάδα, με μεγάλη προσπάθεια και δική μου και των υπόλοιπων παιδιών.» (N4, focus group έναρξης)

Μάλιστα, η έλλειψη ομοιογένειας ανάμεσα στα παιδιά της τάξης σε περιοχές με μέσο προς υψηλό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο θεωρείται ότι με κάποιο τρόπο «αντιβαίνει» το αναμενόμενο και δημιουργεί δυσκολίες στις εκπαιδευτικούς:

«...μετά από πάρα πολλά χρόνια έχω μία τάξη λίγο περίεργη. Είναι 15 νήπια και τα υπόλοιπα είναι προνήπια. Τα υπόλοιπα προνήπια, 7 - 8, από τα οκτώ προνήπια, τα τρία είναι στη φάση της πιπίλας και του θηλασμού, δυστυχώς. Κάνουμε σοβαρές προσπάθειες.... το κοινωνικοοικονομικό στάτους της Λυκόβρυσης είναι υψηλό μέσο έως υψηλό. Οι περισσότεροι γονείς, γύρω στους 14, είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου. Αυτά τα λέω όχι ότι έχει αποτέλεσμα... Για να ξέρουμε τι γίνεται. Έχω δύο ζευγάρια διδύμων και δύο αδερφάκια. Είναι για πρώτη φορά ένα..., μετά από πολλά χρόνια, ένα δύσκολο τμήμα.» (N3, focus group έναρξης)

«Γενικώς έχουμε διάφορα έτσι θέματα μέσα. Και παρόλο που είναι αυτό που λέγαμε πριν ότι είναι σε καλή περιοχή, έχω μέσα γιατρούς, έχω δικηγόρους, πανεπιστημιακών... έχω πολλά ζητήματα. Και με τα προνήπια δηλαδή... είναι αυτό ότι έχω πολλές ταχύτητες.» (N5, focus group έναρξης)

Οι διαφορές που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα και την εξοικείωση των παιδιών με τους κανόνες του σχολείου καθώς και η απόσταση των πρακτικών της καθημερινής ζωής των οικογενειών από τις πρακτικές του σχολείου, απασχολούν επίσης ιδιαίτερα το σύνολο των εκπαιδευτικών της ερευνοδρασιακής ομάδας στην αρχή του προγράμματος. Προκύπτει ότι παρά τις δηλώσεις σε επίπεδο ρητορικής, η έννοια της διαφοράς στην αντίληψη των εκπαιδευτικών της ομάδας έχει μάλλον αρνητικό πρόσημο.

«Έχω αδερφάκια Ρομά, νήπιο - προνήπιο, Βλέπω όμως πόσο δύσκολο είναι γιατί ακόμα και ένα απλό παζλ ξύλινο, τα παιδιά δεν έχουν εμπειρία με τέτοια παιχνίδια, οπότε είναι πολύ πίσω στο ελεύθερο παιχνίδι να ασχοληθούν, τους φαίνεται ξένο όλο αυτό το περιβάλλον και απομονώνονται και οι δύο μαζί...» (N9, focus group έναρξης)

«Βέβαια τα παιδιά δεν βγαίνουν από το σπίτι, δηλαδή τι κάνατε το Σαββατοκύριακο; βλέπαμε τηλεόραση. Είναι αυτό. ...Δηλαδή κοινωνικά τα παιδιά δεν είναι πολύ..., στις δεξιότητες τους εννοώ, δεν είναι αναπτυγμένα» (N8, focus group έναρξης)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας θεωρούν ότι και τα παιδιά στην τάξη τους αντιλαμβάνονται και εντοπίζουν τις μεταξύ τους διαφορές, τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους όσο και τους άλλους.

«Τα παιδιά πιάνονται από μικρά πράγματα για να... τη βιώνουν τη διαφορά... τη βλέπουν...» (N6, focus group έναρξης)

Παρόλα αυτά, η σχέση πλειοψηφίας-μειοψηφίας φαίνεται ότι συχνά καθορίζει τον μαθητή ή τη μαθήτρια που τελικά κατηγοριοποιείται ως διαφορετικός/η:

«...σε μία τάξη χοντρών διαφορετικός είναι ο λεπτός, σε μία τάξη λεπτών, διαφορετικός είναι ο χοντρός, σε μία τάξη Ελλήνων, διαφορετικός είναι ο Αλβανός και σε μία αλβανική τάξη διαφορετικός είναι ο Έλληνας.» (N2, focus group έναρξης)

«Διαφορετικό είναι αυτό που διαφέρει από αυτό που έχουν συνηθίσει. Από τους πολλούς.» (N6, HE, 2η συνάντηση ομάδας)

Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η αντίληψη του άλλου ως «διαφορετικού» αποτελεί στοιχείο διάκρισης από την ομάδα των ομηλίκων.

«...η διαφορετικότητα τελικά καθορίζεται από αυτό στο οποίο βλέπει μία απλή πλειοψηφία ή αντιλαμβάνεται ότι ανήκει. Που μπορεί και να μην ανήκει πραγματικά αλλά εφόσον οι ίδιοι οι άλλοι αντιλαμβάνονται ότι ανήκουν σε αυτή την πλειοψηφία, βλέπουν διαφορετικό αυτόν που αντιλαμβάνονται ότι δεν ανήκει εκεί.» (N2, focus group έναρξης)

Παράλληλα αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά συχνά φέρουν στερεότυπα και προβαίνουν σε διακρίσεις που συνδέονται με τις αντιλήψεις για τον «διαφορετικό» που διακινούνται εντός ή/ και εκτός της τάξης. Στις περισσότερες περιπτώσεις θεωρούν ότι τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο προκαταλήψεις που προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον.

«... Ο Τούρκος. Ο κακός ο Τούρκος. Εγώ δεν το 'χα φέτος αλλά το 'χω ζήσει πολύ πρόσφατα, παιδί μουσουλμανικής καταγωγής από Θράκη. Ο Τούρκος.ξεκίνησε απ' το σπίτι.» (N2, focus group έναρξης)

«Έχουν ισχυρές προκαταλήψεις και στερεότυπα ...γιατί σε αυτά της ηλικίας καθετί που αντιλαμβάνονται και πού προέρχεται από το οικογενειακό τους περιβάλλον είναι μια σταθερά την οποία θα πατήσουν για να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα. Και τα στερεότυπα τους είναι πάρα πολύ... εγκαθιδρυμένα.» (N3, focus group έναρξης)

«...η μαμά έκανε παιδάκι - δίδυμα - με δότη σπέρματος. Δεν υπήρχε μπαμπάς και το και το αγόρι, ήταν δίδυμα, τα χωρίσαμε, εγώ είχα το αγόρι - από την πρώτη στιγμή η ταυτότητα του ήταν “Εγώ είμαι ο Χρήστος και δεν έχω μπαμπά” “Έχει πεθάνει;” Αρχίσανε, είπαν χίλια, έχει πεθάνει; Όταν τους είπα ότι δεν υπήρξε ποτέ μπαμπάς και ότι η μαμά μου με γέννησε μόνη της, πραγματικά ήταν όλα σοκαρισμένα.» (N6 focus group έναρξης)

Ως εκ τούτου, αρκετές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν παρατηρήσει ότι κάποια στην τάξη τους παιδιά απορρίπτονται από συμμαθητές τους στη βάση μιας εμφανούς διαφοράς.

«...στο τμήμα υπάρχει ένας μαθητής με αυξημένο σωματικό βάρος που δυσανασχετεί όποτε υπολείπεται των δραστηριοτήτων της ομάδας και που γίνεται δέκτης ορισμένες φορές κοροϊδευτικών σχολίων από άλλα αγόρια» (N2, ερωτηματολόγιο)

Σε δύο τουλάχιστον περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει ότι προκειμένου να διακινδυνεύσουν την απόρριψη, τα ίδια τα παιδιά προσπαθούν να

απεμπολήσουν στοιχεία της ταυτότητάς τους, προκειμένου να μην «διαφέρουν» από την υπόλοιπη ομάδα:

«...η Φατιμά δεν ήθελε καθόλου να μιλάει η μαμά αραβικά μπροστά στα άλλα παιδιά, δεν της άρεσε καθόλου, δηλαδή να φεύγει γρήγορα επειδή η μαμά φορούσε τη μαντίλα της έλεγε "δεν θέλω να είμαστε μαζί έξω, ...βλέπαν όλες τις μαμάδες να είναι με ένα συγκεκριμένο τρόπο και η δίκη της ξεχώριζε, οπότε κατευθείαν αυτό την έβαλε απέναντι της, για να νιώσει εκείνη ότι είναι μέλος της ομάδας, πιστεύω.» (N7, focus group έναρξης)

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη σύνθεση του πλαισίου τους, περιγράφουν τις τάξεις τους εστιάζοντας κυρίως στις διαφορές μεταξύ των παιδιών. Και μολονότι οι περισσότερες υποστηρίζουν ότι η ετερότητα είναι εγγενές ανθρώπινο χαρακτηριστικό, στην πράξη την αντιμετωπίζουν ως έλλειμμα ή/και ως δυσκολία στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Αντίστοιχα, θεωρούν ότι οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριές τους επηρεάζονται από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του στενού περιβάλλοντός τους και ενίοτε υιοθετούν αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές στη βάση των διαφορών που νοηματοδοτούν ως αρνητικές, στοιχείο που δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στην διαχείριση.

6.3.2. ... στην εκπαιδευτική διαχείριση

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας αναδεικνύεται ότι όλες οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν τη διαχείριση της διαφορετικότητας ως μέρος του ρόλου τους.

«...η άποψή μου για το ρόλο της εκπαίδευσης είναι να αναδεικνύει και να υποστηρίζει τη μοναδικότητα των μαθητών/τριών αντί να δρα ισοπεδωτικά.» (N2, ερωτηματολόγιο)

«...πρέπει να διαχειριστούμε όλα αυτά, μεγαλώνουμε και διδάσκουμε παιδιά και εκπαιδεύουμε μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι θα ζήσουν σε μία διαφορετική κοινωνία» (N3, focus group έναρξης)

«...καθώς κάθε μαθητής/τρια έχει την δική του προσωπική ιστορία που με κάποιον τρόπο την «φέρνει» στο σχολικό περιβάλλον και θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνεται σεβαστή (N2, ερωτηματολόγιο)

Εντούτοις, στο λόγο τους εντοπίζονται σημαντικές αντιφάσεις σε σχέση με τον τρόπο που τελικά προσεγγίζουν την ετερογένεια στην πράξη. Ιδιαίτερα στα τμήματα με εμφανώς ανομοιογενή μαθητική σύνθεση, η μαθητική διαφορετικότητα

αντιμετωπίζεται άλλοτε ως ένα εμπόδιο που εγείρει έντονο προβληματισμό και θέτει δύσκολα ερωτήματα:

«Ασπρόπυργο ήταν η πρώτη... εκεί ήταν έτσι μία στα βαθιά διότι ήμουν 25 χρονών, διορίζομαι και με βάζουν στον Ασπρόπυργο, σε ένα μονοθέσιο σχολείο με τσιγγανόπαιδα... Και τώρα τι κάνω;» (N5, focus group έναρξης)

...και άλλοτε ως το ακριβώς αντίθετο ως μια συνθήκη που δεν απαιτεί καμία ιδιαίτερη διαχείριση.

«...είναι μία χρονιά που δεν έχω ιδιαίτερα προβλήματα, βλέπω ότι είναι πολύ καλά παιδιά, ε... γίνεται τόσο αβίαστα το μάθημα, προχωράνε, όλα τα ακολουθούν με ενθουσιασμό...» (N9, focus group έναρξης)

«Εγώ έχω μία αίσθηση ...και από τα σεμινάρια που γίνονται, ότι η διαφορετικότητα αποτελεί ένα πρόβλημα που πρέπει να το λύσουμε. Ενώ θεωρώ ότι πρέπει να είναι κάτι δεδομένο η διαφορετικότητα...» ... «Πώς να την προσεγγίσουμε, πώς να τη βάλουμε στην τάξη μας, πως... Είναι στην τάξη μας. Δεν... Δηλαδή... τι να διαχειριστείς; Κάτι υπαρκτό; (N8, focus group έναρξης)

Η N2 μέσα από ένα παράδειγμα, φωτίζει με ενδιαφέροντα τρόπο το πώς η «αθόρυβη» διαφορετικότητα, μολονότι οδηγεί σε περιθωριοποίηση, συχνά περνά απαρατήρητη, ως εκ τούτου δεν θεωρείται ότι χρήζει διαχείρισης:

«Έχω ένα αόρατο παιδί. Δηλαδή έχω ένα παιδί τόσο υποτονικό και χαμηλών τόνων που συνειδητοποίησα κάποια στιγμή ότι ούτε εγώ του δίνω σημασία ούτε τα άλλα παιδιά το παίζουν. Γενικώς η Όλια περνάει απαρατήρητη» (N2, focus group έναρξης)

Αντίθετα, από την ανάλυση του υλικού δεδομένα προκύπτει ότι όταν η διαφορά εκδηλώνεται μέσα από συμπεριφορές που κατηγοριοποιούνται ως ενοχλητικές-διαταρακτικές, η ανάγκη διαχείρισης προβάλλει επιτακτικά.

«Κάθε σχολική χρονιά υπάρχει αρκετή ανομοιογένεια στην ομάδα των μαθητών μου και εμφανίζονται συχνά προκλητικές συμπεριφορές, που πρέπει να αντιμετωπιστούν για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.» (N4, ερωτηματολόγιο)

Ανεξάρτητα όμως με τον τρόπο που παρουσιάζουν την διαφορετικότητα στο πλαίσιό τους σε πρώτο επίπεδο, είναι εμφανές ότι για τις περισσότερες εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας η διαχείριση της διαφορετικότητας φαίνεται ότι αποτελεί ένα δυσεπίλυτο γρίφο που δυσκολεύει τις εκπαιδευτικούς προκαλώντας αμηχανία και απογοήτευση:

«Και η δεύτερη πρόκληση είναι δύο παιδάκια που είναι διαφορετικού δόγματος από το δικό μας, των οποίων όμως οι γονείς έχουν έρθει και μου χουν ζητήσει να μην τους δίνω τις εργασίες που αφορούν εθνικές επετείους.....και διάφορα. Το οποίο με έχει φέρει σε πολύ δύσκολη θέση γιατί αυτά τα παιδάκια ζητάνε αυτές τις εργασίες» (N4, focus group έναρξης)

«...είναι αυτό ότι έχω πολλές ταχύτητες. ... Τριών - τεσσάρων ταχυτήτων είναι. Και τα τελευταία χρόνια το 'χω κάθε χρόνο.» (N5, focus group έναρξης)

Ένα από τα ζητήματα που επανέρχεται συχνά από την ανάλυση του υλικού, λιγότερο ή περισσότερο ρητά, είναι το ερώτημα πώς θα εμπλέξουν όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εντούτοις, από τα σχετικά αποσπάσματα αναδεικνύεται ότι η εστίαση των εκπαιδευτικών στρέφεται σχεδόν αποκλειστικά σε εκείνα τα παιδιά που εντοπίζουν και κατηγοριοποιούν ως «διαφορετικά». Όπως προκύπτει, ωστόσο, οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με γνώμονα το «μέσο όρο» της τάξης τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι διαφορετικοί μαθητές καλούνται να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε συμβαδίσουν τα δεδομένα αυτά, χωρίς να προβλέπεται κάποιου τύπου διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται. Δίνοντας έμφαση μάλλον στο αποτέλεσμα παρά στη διαδικασία η ανομοιογένεια αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας:

«...δεν μπορώ να δουλέψω όπως θα ήθελα γιατί τα δύο - τρία αυτά παιδιά δεν ακολουθούν και είναι δύσκολο» (N4, HE, 12/12/2018)

Εν προκειμένω, η ευθύνη για την αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης μετατίθεται από τον εκπαιδευτικό στα διαφορετικά παιδιά που δεν «ακολουθούν», μια προσέγγιση που παραπέμπει σε λογικές αφομοίωσης και έρχεται σε αντίφαση με την ενταξιακή ρητορική που αναπτύσσεται παράλληλα στο λόγο των εκπαιδευτικών της ομάδας. Σε μια αντίστοιχη προσέγγιση emπίπτουν και οι αναφορές στην ανάγκη επιβράδυνσης του ρυθμού μάθησης των «προχωρημένων παιδιών» της τάξης, προκειμένου όλοι να ακολουθούν ταυτόχρονα την ίδια πορεία. Συνάγεται δηλαδή ότι η προσπάθεια «ομοιογενοποίησης» της τάξης αποτελεί μια συνειδητή παιδαγωγική επιλογή που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στην ανομοιογένεια της τάξης τους.

«Γιατί υπάρχουν παιδιά που βρίσκονται σε ένα επίπεδο και θέλουν να φύγουν και τα κρατάμε με το λουρί πίσω γιατί πραγματικά με κάποιο τρόπο ο X., η N. και η A. πρέπει να βρουν την ισορροπία τους στην τάξη. Προσπαθούν τα έρμα, βρίσκονται σε δυσκολία.» (N3, focus group έναρξης)

Υπό το πρίσμα αυτής της συλλογιστικής, ο εκπαιδευτικός αποτελεί φορέα «κανονικοποίησης» μέσω της μετάδοσης των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων στα παιδιά που, για μια σειρά από λόγους, υπολείπονται των υπολοίπων. Και μολονότι, στο λόγο των περισσότερων εκπαιδευτικών διαφαίνεται η διάθεσή τους να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους και να συμπορευτούν με πιο σύγχρονες

παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η προσπάθεια αυτή μοιάζει να συγκρούεται με την στερεότυπη αντίληψη του εκπαιδευτικού ως αυθεντίας.

«...είναι τόσο καλό... τόσο ευγενικό... καλές οι αρχές που έχουν από το σπίτι, που εμένα με βοηθάει πάρα πολύ στο να αναπτύξω θέματα, να τους καλλιεργήσω αξίες, ιδέες δικές μου» (N8, focus group έναρξης)

«...σκέπτομαι, ας πούμε, πώς μπορώ εγώ να τα βάλω μέσα στην ομάδα.» (N5, HE, 5/12/2018)

Στο πλαίσιο αυτό, όσο μεγαλύτερη είναι η πολιτισμική απόσταση κάποιων οικογενειών από το σχολείο τόσο πιο απαιτητική είναι και η δουλειά του εκπαιδευτικού του παιδιού προκειμένου να το βοηθήσει να ενσωματωθεί στην ομάδα του σχολείου, καθώς θα πρέπει να βελτιώσει τις «ελλειπείς» σχολικές τους δεξιότητες, μειώνοντας την απόκλιση από την νόρμα:

«Ένα κομμάτι της δουλειάς μας, θεωρώ πολύ σημαντικό, είναι να μάθουμε να την... να λειάνουμε λίγο το διαφορετ... αυτό που νιώθουν τα παιδιά διαφορετικό. Και να το λειάνουμε με ωραίο τρόπο, χωρίς να φέρουμε κανέναν...» (N6, focus group έναρξης)

Ως εκ τούτου, προκύπτει από την ανάλυση ότι στην αρχή της έρευνας, η ανάδειξη της διαφοράς δεν αποτελεί για τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς μια δόκιμη πρακτική διαχείρισης της ετερογένειας. Αντίθετα όλες φαίνεται να συμφωνούν ότι κάτι τέτοιο είναι δυνατό να οδηγήσει σε ετικετοποίηση και στιγματισμό.

«Εμένα με δυσκολεύει όταν πρέπει να μιλήσω ή να ασχοληθώ με αυτή τη διαφορετικότητα, χωρίς να τη στιγματίσουν σαν διαφορετικότητα, στην περίπτωση που δεν θα μπορώ να το πάρω πίσω... δηλαδή και αν μπορούσα να το αποφύγω εντελώς πολύ ωραία, θα το απέφυγα κιόλας. ...δηλαδή μήπως κάνω περισσότερο κακό, δηλαδή να του δώσω και ταυτότητα, την ώρα που προσπαθώ, ας πούμε, να υπερασπιστώ το δικαίωμά τους στη διαφορά» (N2, focus group έναρξης)

Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, η αποσιώπηση αποτελεί μια συνειδητή επιλογή:

«...όταν ανοίγαμε ένα βιβλίο και το διαβάζαμε, και ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να περιγράφεται η χοντρούλα, κοντούλα και πια εγώ... το προσπερνάω... Δεν θέλω να πω αυτή τη λέξη, γιατί θα περάσω στο παιδί ...πάλι ένα τύπου χαρακτηριστικό το οποίο θα σε στιγματίσει θα πρέπει να το παλέψεις, να το ξεπεράσεις...» (N9, focus group έναρξης)

Είναι εμφανές από όλα τα παραπάνω ότι στην αρχή της έρευνας, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν στρατηγικές που παρέπεμπαν σε μονοπολιτισμικές και ατομικές προσεγγίσεις της διαφορετικότητας στις τάξεις τους. Αν και διαπίστωναν τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές τους και φαίνεται να προβληματίζονταν σε σχέση αυτές, οι επιλογές τους δεν τις οδηγούσαν μακριά, στο

βαθμό που οι προσπάθειές τους δεν προσανατολίζονταν στην υποστήριξη και την αξιοποίησή τους αλλά μάλλον την αποσιώπηση και την αφομοίωση,

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να αναφερθεί ότι όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πρώτης ομαδικής συζήτησης, καταλήγουν ότι διαπιστώνουν ότι και οι ίδιες είναι λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων ή ενδεχομένως και προκαταλήψεων οι οποίες είναι πιθανό να επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην διαφορετικότητα.

«...άλλοι συνειδητά, άλλοι ασυνειδήτα, και εμείς τις βγάζουμε τις προκαταλήψεις μας. ...μπορεί να μην έχουμε πρόθεση.» (N1, focus group έναρξης)

«...Η διαχείριση με τον εαυτό μου αποκάλυπτε ότι πολλές φορές έχω προκαταλήψεις, τις οποίες θεωρώ ότι δεν έχω και κάποια στιγμή μου βγαίνουν.» (N3, focus group έναρξης)

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η διαχείριση των προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων αποτελεί σημαντική ευθύνη και μέρος του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί.

«...πρέπει να δουλέψει ο καθένας με τον εαυτό του...» (N6, focus, έναρξης)

«Νομίζω ότι είναι ένας αγώνας διαρκής με τον εαυτό μας.» (N3, focus group έναρξης)

Ταυτόχρονα, φαίνεται να κατανοούν ότι οι προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και την προσέγγισή της παρεμβαίνουν στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν στις τάξεις τους. Εκφράζουν, δε, συνολικά την διάθεση να αναζητήσουν νέους τρόπους εκπαιδευτικής διαχείρισης.

6.4. Κίνητρα και προσδοκίες

Στην αρχή της έρευνας οι εκπαιδευτικοί της ομάδας συνδέουν την επιλογή τους να συμμετέχουν σε αυτή κυρίως με το ενδιαφέρον τους για γνωριμία με καινούριες μεθόδους και εργαλεία:

«Απλά για τη μέθοδο ... να γνωρίσω κάτι καινούριο» (N8, focus group έναρξης)

«Σήμερα είμαι εδώ, ανταποκρινόμενη σε αυτή την προοπτική του να δω ένα νέο εργαλείο.» (N2, focus group έναρξης)

«Η πρόταση για ένταξη στο πρόγραμμα, συνάδει με τους κατά καιρούς προβληματισμούς μου για την αναζήτηση τρόπων και την εξοικείωση μου με μεθόδους που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις πιο πάνω ιδέες μου» (N2, ερωτηματολόγιο)

«Έχοντας μεγάλο ενδιαφέρον για οτιδήποτε νέο...» (N1, ερωτηματολόγιο)

«...η επαφή με το εν λόγω εκπαιδευτικό εργαλείο, με σκοπό την μελλοντική αξιοποίησή του στην τάξη.» (N4, ερωτηματολόγιο)

Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα το κίνητρο τους για συμμετοχή στο επιμορφωτικό ερευνοδρασιακό πρόγραμμα συνδέεται με την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στις αλλαγές που διαπιστώνουν να συμβαίνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την πάροδο των ετών.

«...νιώθω ότι τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει πάρα πολύ η δομή της τάξης.» (N5, focus group έναρξης)

«...ίσως επειδή είμαι πολλά χρόνια μες στην εκπαίδευση - κοντά τριάντα δηλαδή - έχω δει τις τάξεις να αλλάζουν και να ξαναλλάζουν και να ξαναλλάζουν. Δηλαδή η αλλαγή μπορεί και στις πιο νέες συναδέλφους να είναι μία αλλαγή, εγώ έχω ζήσει τρεις-τέσσερις γιατί αλλάζει το πλαίσιο, γιατί από το ιδιωτικό προς το δημόσιο... ...γιατί από την Αθήνα πας στην επαρχία, γιατί αλλάζει ο νόμος, γιατί... για χίλια μύρια γιατί. Γιατί έρχονται πρόσφυγες, γιατί φεύγουν οι Έλληνες, τέλος πάντων, τα γιατί είναι τόσο πολλά που είναι πάρα πολύ καλό να έχει ένας άνθρωπος τα εργαλεία να διαχειρίζεται τις αλλαγές που έχει να αντιμετωπίσει και να μπορεί και να προσαρμόζεται και ο ίδιος για να μπορεί να απαντήσει σε αυτές τις προκλήσεις οπότε, ναι, ευελπιστώ κι εγώ σε όλα αυτά.» (N2, focus group έναρξης)

Σε κάποιες περιπτώσεις, η γνωριμία με νέες προτάσεις αντιμετωπίζεται παράλληλα και ως ευκαιρία για εμπλουτισμό και ανανέωση των γνώσεων και των πρακτικών τους και ως μέσο να «ξεφύγουν» από την καθημερινή ρουτίνα και να συνομιλήσουν με διαφορετικούς ανθρώπους.

«...και τώρα φέτος που είχα κουραστεί, δεν ξέρω το λόγο, είμαι πολύ τυχερή που η Λίτσα μας κάλεσε για ένα καινούργιο εργαλείο που μπορείς να χρησιμοποιήσεις, οπότε καλή αρχή σε όλους.» (N9, focus group έναρξης)

«...περισσότερο έκανε κλικ η αίσθηση ότι θα κάνω πάλι κάτι, ένα σεμινάριο, που θα με βοηθήσει, να μου δώσει μία ανατροφοδότηση, θα ακούσω κάτι διαφορετικό, θα ακούσω κάτι καινούργιο, θα συζητήσω αυτά που με προβληματίζουν...» (N6, συνέντευξη)

Από την ανάλυση προκύπτει ότι για τις περισσότερες εκπαιδευτικούς η ίδια η αξιοποίηση της κούκλας ως εργαλείου στο πλαίσιο της υπό διερεύνησης μεθόδου λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο συμμετοχής.

«... Αυτό ήταν το πρώτο μου κίνητρο» (N2, focus group έναρξης)

«...ήρθα εδώ πέρα γιατί πραγματικά με εξίταρε το γεγονός της κούκλας και την αγαπώ την κούκλα γενικότερα.» (N5, focus group έναρξης)

Παρουσιάζει επίσης ενδιαφέρον ότι σε αυτή τη φάση της έρευνας, αρκετές συμμετέχουσες φαίνεται να αντιλαμβάνονται την «κούκλα» ως ένα εργαλείο που φέρει «ιδιαιτέρες δυνάμεις» και δημιουργεί, άμα τη εμφανίσει της, σημαντικές ευκαιρίες διαχείρισης της εκπαιδευτικής πράξης.

«Εγώ λίγο θέλω τον τελευταίο καιρό θέλω να φέρω λίγο το μαγικό στοιχείο στην τάξη. Δηλαδή η κούκλα είναι κάτι τέτοιο.» (N9, focus group έναρξης)

«...Γοητευτικά λοιπόν από το ότι αυτή η κούκλα θα μπει ως μέλος της ομάδας μέσα στην τάξη, θα συμμετέχει στην ολομέλεια, θα μοιραστεί την ιστορία της και αυτό κάτι θα γεννήσει. Το λέω και ανατριχιάζω. Αυτό και μόνο λοιπόν για μένα ήταν αρκετό. Δεν χρειαζόταν τίποτα άλλο...» (N1, focus group έναρξης)

«...φανταστείτε μία γαντόκουκλα που φέρνεις στην τάξη πόση διαφορά κάνει. Χαζεύουν. Φαντάσου να είναι μία κούκλα - από όσο φαντάζομαι, γιατί δεν την έχω δει ποτέ, μόνο φωτογραφία. - φαντάσου να είναι μία κούκλα τόσο στο ύψος τους, πόσο θα ζετρελαθούν και τι ωραία δουλειά θα γίνει. Αυτό σκέφτομαι μόνο.» (N4, focus group έναρξης)

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι προσδοκίες αυτές των εκπαιδευτικών σχετίζονται με προηγούμενες θετικές εμπειρίες από την παιδαγωγική αξιοποίηση κάποιας κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η N2 χαρακτηριστικά περιγράφει:

«...Με το που το άκουσα ξαφνικά είπα "Αχ!" Είχα μια εμπειρία πριν δύο χρόνια, όταν η actionaid μου 'στείλε ένα υλικό... με μία κούκλα μέγεθος παιδιού, με την οδηγία ακριβώς ότι δεν μιλάει η κούκλα αλλά μας αφηγείται, είναι ο πολίτης του κόσμου, τέλος πάντων, ο 2Π, ο οποίος αφηγείται την ιστορία του. Αυτή η κούκλα, μόνο σαν παρουσία σε μία καρέκλα στην τάξη, δεν έκανα τίποτα άλλο, δεν της είχα δώσει κάποιο συγκεκριμένο ρόλο, μόνο ότι θα έλεγε τις εμπειρίες από τα ταξίδια του κόσμου... Ήταν ένα τελείως άλλο. ... Μου 'χε κάνει τόσο πολύ εντύπωση. ...αυτό λοιπόν η δύναμη της κούκλας ...η δύναμη που είχε η κούκλα μέσα σε μία τάξη, όπου ουσιαστικά δεν τη χρησιμοποιούσα κιόλας, δηλαδή δεν είχα εστιάσει τόσο πολύ να την αξιοποιήσω. Πολύ χαλαρά την αξιοποιούσα.» (N2, focus group έναρξης)

«...επειδή γενικά χρησιμοποιώ κούκλες, έτσι γαντόκουκλες και τρελαίνονται. Δηλαδή ακόμα και τα παιδιά που βλέπεις ότι είναι ανήσυχα εκεί καθελώνονται...» (N5, focus group έναρξης)

Επιπλέον, μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί της ομάδας φαίνεται ότι προσδοκούν να εκπαιδευτούν στην αξιοποίηση μιας μεθόδου ή ενός συνόλου τεχνικών που θα τις βοηθήσει να διαχειριστούν και να υπερβούν μια σειρά από «προβλήματα» στην καθημερινότητα της τάξης τους που οι ίδιες αποδίδουν στην μαθητική ετερογένεια. Ενδεικτικά, η N5 αναφέρει:

«Και ήθελα να δω πως μπορεί να με βοηθήσει γενικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην τάξη.» (N5, focus group έναρξης)

«Ίσως μέσα από αυτό το πρόγραμμα να δοθούν τεχνικές άρσης των διαφορών που θα οδηγήσουν σε μια πιο αρμονική συμβίωση των παιδιών μέσα στο Νηπιαγωγείο» (N5, ερωτηματολόγιο)

Κατά το διάστημα που προηγήθηκε της έρευνας, η «δημοσιότητα» που απέκτησαν οι Persona Dolls στην Ελλάδα, κυρίως μέσα από τα ολιγόωρα σεμινάρια που συχνά διοργανώνονταν, φαίνεται να ενίσχυσαν τις προσδοκίες περί μια μεθόδου -

«πανάκειας», καθώς παρέπεμπαν στην εικόνα μιας εύκολης, γρήγορης και αποτελεσματικής μεθόδου διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολείο.

«*Θεωρώντας το ως ένα σύγχρονο εργαλείο δουλειάς, με ενδιαφέρει να έχω μία επιστημονική κατάρτιση για τη λειτουργία του...*» (N1, ερωτηματολόγιο)

«*Ακούω καιρό τώρα για τις Persona Dolls και το έβρισκα πολύ ενδιαφέρον αλλά δεν μου είχε δοθεί η ευκαιρία μέχρι σήμερα να ενημερωθώ*» (N7, focus group έναρξης)

«*...είναι και αυτές οι πληροφορίες που παίρνουμε από το διαδίκτυο...*» (N3, focus group έναρξης)

Είναι χαρακτηριστική η σχετική φράση της νηπιαγωγού που, εν τέλει, αποχώρησε από την ομάδα πριν να αρχίσει το ερευνοδρασιακό της μέρος:

«*Εντάξει. Εμένα με ενδιαφέρει αυτό γιατί λανσάρεται πάρα πολύ και στο Facebook και παντού*» (N10, focus group έναρξης)

Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, η αντίληψη για τη δύναμη της κούκλας φαίνεται να πολλαπλασίασε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της ομάδας να επιμορφωθούν στην αξιοποίηση μιας μέθοδο που θα άρει, ή έστω, θα αμβλύνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην τάξη:

«*Αν είχε τόση δύναμη, ας πούμε, ...η ύπαρξή της και μόνο, υποθέτω ότι όταν θα ξέρεις πώς να τη χρησιμοποιήσεις, με το βέλτιστο τρόπο, για μία άλλη διαδικασία, θα έχει ακόμα πιο πολύ ενδιαφέρον και θα είναι ακόμη πιο διεισδυτικό. Αυτό ήταν το πρώτο μου κίνητρο*» (N2, focus group έναρξης)

«*...εμένα προσωπικά είναι μεγάλη πρόκληση το να δω αυτό το εργαλείο ...γιατί νομίζω ότι... και έχω παρατηρήσει ότι την κούκλα την ακούνε πιο εύκολα. Τώρα το γιατί...*» (N1, focus group έναρξης)

Τέλος, σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι «καλές συστάσεις», η εμπιστοσύνη στην ερευνήτρια και το πλαίσιο της έρευνας λειτούργησαν υποστηρικτικά στην κατεύθυνση της απόφασης τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα:

«*...και η επιμόρφωσή μου από την συγκεκριμένη παιδαγωγική ομάδα λειτουργεί ως πρόκληση*» (N2, ερωτηματολόγιο)

«*...επειδή ξέρω με τι αγάπη και με τι υπευθυνότητα δρα μέσα από αυτό η Ευαγγελία, την εμπιστεύομαι, την ακολουθώ και είμαι ανοιχτή σε αυτό που...*» (N1, focus group έναρξης)

«*Και σαφώς το ότι έμαθα και για τη δουλειά σου από τη Μαρία και όλα αυτά και εκείνη έδωσε αναφορές πολύ καλές*» (N6, focus group έναρξης)

«*Οι βασικοί λόγοι ένταξης είναι η δημιουργική συνεργασία με την ομάδα του προγράμματος και τους συντονιστές της*» (N4, ερωτηματολόγιο)

6.5. Συνοψίζοντας το έκτο κεφάλαιο

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν τα δεδομένα της πρώτης ερευνητικής φάσης με σκοπό να διερευνηθούν οι αφετηρίες και οι αρχικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνοδρασιακή ομάδα. Όπως αναδείχτηκε, προέκυψαν σημαντικά στοιχεία που δίνουν την αρχική εικόνα της ομάδας που συγκροτήθηκε. Αναδείχτηκε το ενδιαφέρον των συμμετεχουσών να εμπλουτίζουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες και η διάθεσή τους να εξελίσσονται επαγγελματικά μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα, ωστόσο, αναδεικνύεται μια κοινή αμφισβήτηση σε σχέση με τις δυνατότητες που οι επιμορφώσεις αυτές τους προσφέρουν να απαντούν στα προβλήματα της σχολικής τους καθημερινότητας και εντοπίζουν την απόσταση της παρεχόμενης θεωρίας από την εκπαιδευτική πράξη.

Από την ανάλυση αναδύεται επίσης η σημασία των προηγούμενων επαγγελματικών και εκπαιδευτικών - επιμορφωτικών εμπειριών των συμμετεχουσών στη συγκρότηση του ρόλου τους αλλά και στη διαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που αφορούν στην προσέγγιση της μαθητικής ετερότητας. Εν προκειμένω, στο λόγο των εκπαιδευτικών εμπεριέχονται αντιφάσεις καθώς η διαφορά άλλοτε θεωρείται στοιχείο εμπλουτισμού και άλλοτε εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκύπτει, δε, ότι συχνά συνδέεται με συμπεριφορές που κατηγοριοποιούνται ως διαταρακτικές. Ως εκ τούτου, παρά τις καλές προθέσεις και τις «πολιτικά ορθές» διατυπώσεις, η διαχείριση της διαφορετικότητας στην πράξη συχνά τους δημιουργεί αμηχανία και προβληματισμό. Αντίστοιχα, οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παραπέμπουν κατά βάση σε αφομοιωτικές ή ενσωματωτικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο τους σε αυτή που μάλλον αναπαράγουν παρά αμβλύνουν τα κυρίαρχα στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Στην ίδια λογική, τα αρχικά κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εμπλοκή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα φαίνεται να παραπέμπουν σε μια, κατά κύριο λόγο, «εργαλειακή» προσέγγιση της ερευνητικής συνθήκης που εν μέρει συνδέεται με τις προηγούμενες εμπειρίες τους αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και εν τέλει νοηματοδοτούν την επαγγελματικής τους εξέλιξη στην αρχή της έρευνας.

7^ο Κεφάλαιο: Η ερευνοδρασιακή διαδρομή: Προσεγγίζοντας την «υπόθεση δράσης» μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ερευνητή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε την προσπάθεια των συμμετεχουσών να εντάξουν τη μέθοδο των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης στην εκπαιδευτική τους πράξη στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων μέσα από το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή και την αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων του ερευνητικού προγράμματος. Έμφαση δίνεται στις διαδρομές και τις διαδικασίες που ακολουθούν μεθοδολογικά και θεωρητικά, τις επιλογές που υιοθετούν καθώς και το πώς αυτές λειτουργούν εν τη εξελίξει της έρευνας. Ως εκ τούτου, αναλύεται το ερευνητικό υλικό που προκύπτει από την τρίτη κυρίως φάση και μέρος της δεύτερης, δηλαδή τα δελτία καταγραφής των εκπαιδευτικών και το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

7.1.Η προσέγγιση της ερευνητικής συνθήκης μέσα από την αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων του προγράμματος

Μετά την κατά βάση επιμορφωτική δεύτερη φάση, οι συμμετέχουσες στο ερευνητικό μας πρόγραμμα κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη μέθοδο των PD στις τάξεις τους, επιδιώκοντας την ανάδειξη των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που τυχόν προκύπτουν από τη χρήση της, μέσα από το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Στην προοπτική αυτή, ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιούν το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ εντάξαμε τα μεθοδολογικά εργαλεία που προσεγγίσαμε στα εργαστήρια, με σκοπό αφενός την κριτική διερεύνηση της υπόθεσης δράσης και αφετέρου την υποστήριξη του αναστοχασμού και της εκπαιδευτικής τους πράξης.

Όπως προαναφέραμε στο πλαίσιο των αναστοχαστικών προσεγγίσεων, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας τη ματιά τους στις τάξεις τους, να επιχειρούν να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών αλλά και τις αντιλήψεις που διέπουν τις στάσεις και τις επιλογές τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή τους δίνεται η δυνατότητα να εντοπίζουν τυχόν αστοχίες, να προβληματίζονται σχετικά με τις πρακτικές και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να οδηγούνται σε αναθεωρήσεις και αναπλαισιώσεις μέσω του κριτικού στοχασμού.

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης οι συμμετέχουσες παροτρύνθηκαν να: α) παρατηρούν συστηματικά τα παιδιά και τη δράση τους, β) να χρησιμοποιούν το ατομικό τους ημερολόγιο (ως πεδίο καταγραφής παρατηρήσεων, αναστοχασμού, αναπλαισίωσης της σκέψης και της δράσης τους αλλά και άντλησης στοιχείων για τις καταγραφές που κατέθεταν), γ) να εντοπίζουν και να καταγράφουν κρίσιμα συμβάντα σχετικά με τους ερευνοδρασιακούς μας άξονες, δ) να δημιουργήσουν ταυτότητες για τις Persona Dolls που θα αξιοποιήσουν ε) να σχεδιάζουν και να αποτιμούν κριτικά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούν με την υπό διερεύνηση μέθοδο, αξιοποιώντας τα σχετικά δελτία καταγραφής, στ) να συμμετέχουν στις ατομικές και συνεργατικές δράσεις της ομάδας στην προοπτική της υποστήριξης της δράσης τους.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι καταγραφές των εκπαιδευτικών αποτελούν τη βασική πηγή δεδομένων για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν, νοηματοδότησαν και αξιοποίησαν τη μέθοδο των Persona Dolls αλλά και τον τρόπο που λειτούργησαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη. Εντούτοις, μετά τη διεξοδική μελέτη και τις πρώτες προσπάθειες ανάλυσης του ερευνητικού υλικού αναδείχτηκε ότι προκειμένου να κατανοήσουμε σε βάθος τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν την ερευνητική συνθήκη και, συνακόλουθα, την υπόθεση δράσης και να συνάγουμε ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν απαραίτητη η συνδυαστική ανάλυση των καταγραφών τους με τα δεδομένα που προέρχονται από άλλες εξίσου σημαντικές πηγές δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της τρίτης και μέρους της δεύτερης ερευνητικής φάσης. Αυτές ήταν το ημερολόγιο της ερευνήτριας - στο οποίο καταγράφονταν περιγραφές και διάλογοι από τις ομαδικές συναντήσεις, τις τηλεφωνικές και ηλεκτρονικές επικοινωνίες, τις επιτόπιες επισκέψεις στα πλαίσια των εκπαιδευτικών, τις συζητήσεις με τις κριτικές φίλες αλλά και ερμηνευτικά και αναστοχαστικά σχόλια της ίδιας. Όλα τα παραπάνω δεδομένα αναλύθηκαν σε βάθος και λεπτομερώς μέσα από διαδικασίες συνεχούς σύγκρισης και σύνθεσης. Εστίασαμε ιδιαίτερα στις καταγραφές των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούμε ότι αποτελούν πηγές που αναδεικνύουν αλλά ταυτόχρονα παρεμβαίνουν στην εξέλιξη των κατανοήσεων και των επιλογών τους σε σχέση με την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την εμπλοκή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα.

Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν σημαντικά εργαλεία της έρευνας δράσης. Κατά τη διάρκεια της, αξιοποιήθηκαν τόσο για το σχεδιασμό, την

παρατήρηση και τον προσωπικό αναστοχασμό όσο και για τον εμπλουτισμό των συζητήσεων αναστοχασμού και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας αλλά και των ενδιάμεσων επικοινωνιών¹¹⁹. Είναι σημαντικό, δε, να σημειωθεί, ότι οι συμμετέχουσες κατέθεταν στην διευκολύντρια αντίγραφα των δελτίων καταγραφών τους - με εξαίρεση, φυσικά, τα ατομικά τους ημερολόγια - κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος, με σκοπό να αξιοποιηθούν τόσο στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής διαδικασίας όσο και στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Ο αριθμός των δελτίων καταγραφής καθώς και ο αριθμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που πραγματοποίησε συνολικά κάθε εκπαιδευτικός με τη μέθοδο των Persona Dolls αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 6. Πλήθος καταγραφών και παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών

Εκπ/κός	Δελτία ταυτότητας Persona Dolls	Δελτία κρίσιμων συμβάντων	Δελτία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με PD	Σύνολο καταγραφών που κατατέθηκαν	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έγιναν
N1	1	3	8	12	12
N2	1	17	16	34	16
N3	1	15	16	32	16
N4	1	16	16	33	16
N5	1	16	15	32	15
N6	2	15	16	33	16
N7	2	15	15	32	15
N8	1	19	15	35	15
N9	2	11	11	24	13
Σύνολο	12	127	128	267	134

Όσον αφορά τα δελτία ταυτότητας, οι έξι από τις εννέα συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς αξιοποίησαν μια Persona Doll καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, ενώ οι άλλες τρεις εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν δυο PD, αφού επέλεξαν να αλλάξουν κούκλα από τα μέσα περίπου της φάσης πραγματοποίησης των παρεμβάσεων και μετά. Ως εκ τούτου, κάθε συμμετέχουσα κατέθεσε αντίστοιχες φόρμες. Συνολικά υποβλήθηκαν 12 φόρμες ταυτότητας για τις ισάριθμες PD που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά στα κρίσιμα συμβάντα και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι επτά από τις εννέα εκπαιδευτικούς κατέθεσαν κατά προσέγγιση δεκαπέντε δελτία

¹¹⁹της ηλεκτρονικής και τηλεφωνικής και των επιτόπιων επισκέψεων της ερευνήτριας στα πλαίσιά τους

κρίσιμων συμβάντων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αντίστοιχα, δηλαδή από ένα για κάθε εβδομάδα της τρίτης ερευνητικής φάσης. Όπως φαίνεται και στον πίνακα, τέσσερις συμμετέχουσες κατέθεσαν περισσότερα δελτία, ενώ δύο λιγότερα σε σχέση με τις παρεμβάσεις που υλοποίησαν και τα κρίσιμα συμβάντα που υποστηρίζουν ότι εντόπισαν (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Από το σύνολο του υλικού που κατατέθηκε αλλά και τη μελέτη του ημερολογίου της ερευνήτριας προκύπτουν σημαντικές διαπιστώσεις. Αρχικά, μέρος των δελτίων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, και κυρίως της αποτίμησης τους, συνδέεται με στοιχεία των κρίσιμων συμβάντων που καταθέτουν. Και, μολονότι οι σχετικές καταγραφές έχουν κατά κύριο λόγο τη μορφή εστίασης σε συγκεκριμένα στιγμιότυπα, προκύπτει ότι άλλοτε συμπορεύονται και άλλοτε συμπληρώνουν τη συνολική εικόνα του τρόπου που οι συμμετέχουσες αποτιμούν και αναστοχάζονται πάνω στη διαδικασία που κάθε φορά ακολουθείται. Τόσο από την ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων όσο και των δελτίων των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί μοιάζει να αντιμετωπίζουν τις εβδομαδιαίες καταγραφές τους με μια λιγότερο ή περισσότερο ενιαία συλλογιστική¹²⁰. Η διαπίστωση αυτή αρχικά μας έβαλε σε σκέψεις για το αν θα ήταν προτιμότερο να αναλύσουμε μαζί το υλικό των δύο τύπων καταγραφών. Η προσεκτικότερη μελέτη, ωστόσο, των δεδομένων μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι μια τέτοια απόφαση θα είχε ως αποτέλεσμα να χαθούν σημαντικές λεπτομέρειες που συνδέονται με τη θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή των εργαλείων που αξιοποιούν οι συμμετέχουσες στην εξέλιξη της ματιάς και της δράσης τους και που, μολονότι λειτουργούν συμπληρωματικά, εμπεριέχουν σημαντικές ποιοτικές διαφορές που κρίθηκε πως έχει νόημα να αναδειχθούν ξεχωριστά. Η σε δεύτερη φάση συνθετική προσέγγισή των συμπερασμάτων τους θεωρούμε ότι μας δίνει τελικά τη συνολική εικόνα της εξέλιξης των κατανοήσεων, των διαπιστώσεων και του αναστοχασμού τους όπως αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ερευνοδρασιακής τους διαδρομής.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή δεν ήταν απρόσκοπτη ούτε ευθύγραμμη. Η αξιοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων παρατήρησης, καταγραφής και αναστοχασμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί μέρος της δουλειάς του εκπαιδευτικού ερευνητή. Ωστόσο, οι περισσότεροι δεν είναι συνήθως προετοιμασμένοι να

¹²⁰ Αυτό γίνεται πιο σαφές όταν επικαλούνται στα δελτία παρεμβάσεων τους όσα καταγράφουν στα ΚΣ και αντιστρόφως.

συμπεριλάβουν στο πρόγραμμά τους μια σειρά από διαδικασίες και πρακτικές που είναι σημαντικές για την οργάνωση και τη διερεύνηση της δράσης τους (Altrichter, Posch, Somekh, 2001). Στην περίπτωση των συμμετεχουσών στο ερευνητικό μας πρόγραμμα αυτό άρχισε να γίνεται ορατό από τις πρώτες παρεμβάσεις και για ένα πλήθος διαφορετικών παραμέτρων που αναλύονται διεξοδικότερα ακολούθως. Από την άλλη, όπως προειπώθηκε, η συγκριτική και συνθετική ανάλυση των καταγραφών τους με τα υπόλοιπα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας αναδεικνύει την εξέλιξη της διαδρομής τους κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς τους να αξιοποιήσουν την υπόθεση δράσης φωτίζοντας σημαντικές παραμέτρους, όπως προβληματισμούς, δυσκολίες, κατανοήσεις, μετακινήσεις και αναπλαισιώσεις.

7.2. Δημιουργώντας ταυτότητες για τις Persona Dolls

Προκειμένου να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με την μέθοδο των Persona Dolls, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν, όπως προειπώθηκε, να επιλέξουν τις κούκλες που θα αξιοποιήσουν και να σχεδιάσουν ταυτότητες για αυτές με βάση τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια και τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων που θεωρούσαν σημαντικό να διαχειριστούν σε αυτά. Έχει ήδη αναφερθεί ότι, σύμφωνα με την ομώνυμη προσέγγιση, κάθε PD έχει τα δικά της σταθερά χαρακτηριστικά - εξωτερικά και προσωπικότητας - και τη δική της ιστορία. Ως εκ τούτου, δεν αρκεί η επιλογή και η προμήθεια¹²¹ μιας κούκλας με συγκεκριμένα σωματικά χαρακτηριστικά. Αφετηρία αλλά και κομβικό μέρος της εμπύχωσης της είναι το «χτίσιμο» της ταυτότητας ενός παιδιού με δική του οικογένεια, προσωπικότητα και ιστορία που θα έπρεπε να μένει σταθερή ως προς τα βασικά της στοιχεία αλλά και να εξελίσσεται, όπως ακριβώς συμβαίνει σε ένα πραγματικό παιδί.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι αρχικά οι εκπαιδευτικοί της ομάδας θεωρούν τη διαδικασία αυτή μια απλή υπόθεση. Ήδη κατά τη διάρκεια των πρώτων εργαστηρίων στο ημερολόγιο της ερευνήτριας σημειώνεται emphaticά η ανυπομονησία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν PD για τις παρεμβάσεις τους, θεωρώντας ότι ήδη μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλες ταυτότητες για τα

¹²¹ Για τις ανάγκες της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τις Persona Dolls που χρησιμοποίησαν από τους επίσημους φορείς της προσέγγισης (Persona Dolls Training UK & S.A.), προκειμένου το υλικό που θα αξιοποιούσαν να έχει τις αυθεντικές προδιαγραφές. Ως προς τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά είχαν να επιλέξουν από μια ευρεία γκάμα επιλογών, όπως το φύλο, το χρώμα του δέρματος, το χρώμα και το στυλ των μαλλιών, το αν θα ήταν κανονικού βάρους ή υπέρβαρη, αν φορούσε γυαλιά ή είχε κάποια εμφανή κινητική ή άλλη αναπηρία.

πλαίσιά τους. Οι ταυτότητες των PD που αξιοποιεί κάθε συμμετέχουσα αποτυπώνονται γραπτά. Το σχετικό δελτίο - φόρμα ταυτότητας (Φ.Τ.) που τους δίνεται αλλά και τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στο πλαίσιο των ομαδικών εργαστηρίων φαίνονται βοηθητικά:

«Δεν μου φαίνεται κάτι δύσκολο. Απλά συμπληρώνεις τα κουτάκια. Είναι πολύ βοηθητική η φόρμα» (N3, Η.Ε., 4^η ομαδική συνάντηση, 15/1/2019)

Παρόλα αυτά, ήδη από τη δραστηριότητα που πραγματοποιούμε σε μικρές ομάδες και τον αναστοχασμό στην ολομέλεια αρχίζει να γίνεται εμφανές ότι η προσπάθεια αυτή ίσως εμπεριέχει προκλήσεις που δεν ήταν αρχικά αντιληπτές.

7.2.1. Αρχικοί στοχασμοί και επιλογές: Οι ταυτότητες ως πεδίο προβληματισμού και διαπραγμάτευσης

Οι ταυτότητες που δημιουργούν αρχικά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στην ομαδική συνάντηση πριν την εισαγωγή τους στις τάξεις, προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα να τις επεξεργαστούμε κριτικά. Ένα ζήτημα που αναδύεται εμφατικά τόσο κατά τη συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας αλλά και στις τηλεφωνικές μας επικοινωνίες με τις συμμετέχουσες, είναι κατά πόσο τα στοιχεία της ταυτότητας της Persona Doll τους σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του κάθε πλαισίου, τη σύνθεση των παιδιών και τις αρχικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών για αυτά¹²². Για παράδειγμα, οι σπουδές, τα επαγγέλματα των γονέων ή τα ενδιαφέροντα και οι δραστηριότητες πολλών PD παραπέμπουν μάλλον σε προφίλ μεσοαστικών ελληνικών οικογενειών, ακόμα και αν προορίζονται να αξιοποιηθούν σε μη προνομιούχα ή/και πολυπολιτισμικά πλαίσια.

«Δεν αξιολογούν όλες τις επιλογές τους με βάση το πλαίσιο. Αν και λένε ότι το έχουν καταλάβει, νομίζω ότι υπάρχει σε κάποιες μια έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στο πλαίσιο και την ταυτότητα. Ότι το πλαίσιο μου δίνει την πληροφορία.» (K1, Η.Ε., 20/1/2019)

Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας καταγράφεται ο προβληματισμός αρκετών εκπαιδευτικών της ομάδας και η σχετική προσπάθεια τους να ξαναδούν και να τροποποιήσουν στοιχεία της ταυτότητας των PD τους με βάση τις συζητήσεις μας και τις δικές τους παρατηρήσεις. Ταυτόχρονα, αποτυπώνεται έντονα η έγνοια τους να αναδείξουν εκτός από τις όποιες διαφορές και τα κοινά σημεία ανάμεσα στην PD και

¹²² Περισσότερες πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά πλαίσια κάθε συμμετέχουσας παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5.

τα παιδιά της τάξης τους. Είναι, δε, ορατή στις συζητήσεις μας η προσπάθειά τους μην «στιγματίσουν», ή περιθωριοποιήσουν την PD τους μέσω των επιλογών τους:

«Πιστεύω ότι δεν θα πρέπει τα παιδιά να νομίζουν ότι η κούκλα μου κάνει άλλα πράγματα από αυτά επειδή είναι πχ από άλλη χώρα ή δε μιλά ελληνικά ή είναι ρομά... Καταλαβαίνεις τι εννοώ; Ότι όλα είναι παιδιά και όλα παίζουν το ίδιο...» (N9, Η.Ε., 14/1/2019)

Μετά από μια σύνθετη διαδικασία αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και αναπλαισίωσης - μέρος της οποίας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας και των ενδιάμεσων επικοινωνιών με τις εκπαιδευτικούς - οι φόρμες που τελικά καταθέτουν περιλαμβάνουν σε κάθε πεδίο, περισσότερο ή λιγότερο λεπτομερώς, τα βασικά χαρακτηριστικά της κούκλας που επέλεξαν. Από την ανάλυση των σχετικών δελτίων προκύπτει ότι παρά τις τροποποιήσεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί πριν τις παρεμβάσεις τους, τα προφίλ των PD που επέλεξαν αναδεικνύουν θέματα που σχετίζονται με την προσέγγιση και τη διαχείριση της διαφορετικότητας και την σύνδεση με τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια κατά την έναρξη της τρίτης φάσης της έρευνας. Στον πίνακα που ακολουθεί επιχειρείται να παρουσιαστούν συγκεντρωτικά τα στοιχεία αυτά, προκειμένου να γίνει πιο σαφής η σχετική ανάλυση και ερμηνεία τους.

Πίνακας 7. Τα χαρακτηριστικά των PD που αξιοποιήθηκαν με βάση τις φόρμες ταυτότητας που κατατέθηκαν

Εκπ/κος	Στοιχεία ταυτότητας των Persona Dolls						
	Φύ-λο	Χρώμα δέρματος	Γλώσσα	Εθνικό-τητα	Θρή-σκευμα	Μορφωτικό επίπεδο/ επάγγελμα γονέων	Οικονομικό επίπεδο
N1	K	σταρένιο	ελληνικά	ελληνική	X.O.	Π.Ε./ κτηνίατρος & μαθηματικός	μεσαίο
N2	A	λευκό	ελληνικά & λίγες βλάχικες λέξεις	ελληνική	X.O.	ΙΕΚ & Π.Ε./ υπάλληλος σε λογιστικό γραφείο & ηλεκτρολόγος μηχανικός	μεσαίο
N3	K	λευκό	ελληνικά & λίγα βουλγά-ρικά	ελληνική	X.O.	Π.Ε./ γυμναστής και προπονητής ομάδας ποδοσφαίρου ενηλίκων & νοσοκόμα	μεσαίο
N4	A	λευκό	ελληνικά	ελληνική	X.O.	Π.Ε./ τραπεζικός υπάλληλος & εικονογράφος	μεσαίο

						παιδικών βιβλίων	
N5	K	μελαμψό		ελληνική – κολομβιανή (τρίτης γενιάς)	X.O.	Π.Ε./ καθηγήτρια Ισπανικών και Αγγλικών & τραπεζικός υπάλληλος	μεσαίο
N6	A	σταρένιο	ελληνικά & ισπανικά	ελληνική	X.O.	δευτεροβάθμια/ ιδιωτική υπάλληλος & υδραυλικός	μεσαίο
	K	μαύρο	ελληνικά	ελληνική με νιγηριανή καταγωγή από τον πατέρα	μητέρα X.O., «ο πατέρας πιστεύει σε τοπική θρησκεία της πατρίδας του»	Π.Ε./ λογίστρια & πολιτικός μηχανικός	μεσαίο
N7	K +	λευκό	ελληνικά	ελληνική	X.O.	Β' βάθμια/ οικιακά & αυτοκινητιστής	μεσαίο
	A	σταρένιο	ελληνικά	ελληνική	X.O.	Π.Ε. & δευτεροβάθμια/ δασκάλα & ιδιοκτήτης ψητοπωλείου	μεσαίο
N8	A	λευκό	ελληνικά & λίγα ρώσικα	ελληνική και ρωσική	X.O.	Π.Ε./ οικιακά & υπάλληλος σε φούρνο	χαμηλό
N9	K	λευκό	ελληνικά & καταλαβαίνει αλβανικά	ελληνική και αλβανική	X.O.	Π.Ε. & δευτεροβάθμια/ υπάλληλος σούπερ μάρκετ & εποχιακός τεχνικός συντήρησης σε ξενοδοχεία	χαμηλό
	A	λευκό	shelta, καταλαβαίνει αγγλικά	ιρλανδική	-	πρώτες τάξεις του δημοτικού	χαμηλό

Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι οι περισσότερες Persona Dolls που αξιολογούνται έχουν λευκή ή σταρένια επιδερμίδα, ελληνική καταγωγή και την ελληνική ως μητρική ή ως βασική γλώσσα επικοινωνίας. Οι όποιες μικρές διαφοροποιήσεις περιορίζονται σε καταβολές δεύτερης ή τρίτης γενιάς, από μεικτούς

γάμους των γονέων ή των παππούδων. Εντύπωση, δε, προκαλεί ότι όλες οι PD, ανεξαρτήτως πολιτισμικών καταβολών, είναι χριστιανορθόδοξες στο θρήσκευμα, με μικρές εξαιρέσεις στις ταυτότητες των δεύτερων PD δύο εκπαιδευτικών, όπου είτε ένας από τους δύο γονείς είναι χριστιανός ορθόδοξος (N6) είτε το θρήσκευμα αποσιωπάται (N9). Αντιστοίχως, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα στοιχεία που αφορούν στα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, που στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι μεσοαστικά: γονείς σε μεγάλο ποσοστό πανεπιστημιακής μόρφωσης, επαγγέλματα ενίοτε υψηλού κύρους (πχ. τραπεζικός, πολιτικός μηχανικός, εικονογράφος παιδικών βιβλίων κλπ). Παρά το γεγονός δηλαδή ότι η πρόταση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας είναι οι ταυτότητες των Persona Dolls να σχεδιαστούν έτσι ώστε αφενός να συνάδουν με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών τους και αφετέρου να προσφέρουν δυνατότητες εξοικείωσης και ένταξης της διαφορετικότητας στην τάξη, αυτό φαίνεται να μην προκύπτει στην πράξη. Οι όποιες πολιτισμικές διαφορές εισάγονται στις ταυτότητες φαίνεται να μπαίνουν υπαινικτικά, σχεδόν αδιόρατα - με εξαίρεση ίσως τη δεύτερη κούκλα της N6 και της N9. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της εκπαιδευτικού N2, μικρές «ρωγμές» στο μεσοαστικό προφίλ της PD της θα μπορούσαν να θεωρηθούν η μετανάστευση του πατέρα, ο οποίος *«εδώ και δύο χρόνια εργάζεται στην Βουλγαρία γιατί δεν έβρισκε δουλειά στην Ελλάδα»* μολονότι *«έρχεται στις γιορτές, το καλοκαίρι και κάθε τρίτο Σαββατοκύριακο»* (N2, Φ.Τ.) καθώς και το γλωσσικό «ιδίωμα» που εξακολουθεί να χρησιμοποιεί η γιαγιά του, τα Βλάχικα. Αντίστοιχα στοιχεία διαφορετικότητας στην τάξη θα μπορούσαν να θεωρηθούν, όπως αναφέρει η ίδια εκπαιδευτικός, τα σγουρά του μαλλιά καθώς και κάποια πράγματα που τον δυσκολεύουν, όπως μικρά ζητήματα άρθρωσης, λεπτής κινητικότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Και ενώ για τα δύο ή τρία τμήματα που συμμετέχουν στην έρευνα ένα τέτοιο προφίλ ενδεχομένως αντανακλά, όπως πχ επισημαίνει και η N1, το «μέσο όρο» των παιδιών της τάξης της που ανήκουν σε μεσοαστικές οικογένειες, αυτό δεν ισχύει για τα εκπαιδευτικά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από τις εκπαιδευτικούς ως σχεδόν ανομοιογενή ή ανομοιογενή. Ενδεικτικά, η N8 εργάζεται στο κέντρο της Αθήνας, σε ένα κατεξοχήν πολυπολιτισμικό πλαίσιο με παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να κάνει προσπάθεια η ταυτότητα της κούκλας της να βρίσκεται κοντά στο κοινωνικοοικονομικό προφίλ αρκετών από τα

παιδιά της τάξης της, παρουσιάζοντας τη μητέρα της ως οικονομική μετανάστρια και την ίδια την PD ως δίγλωσση με δυσκολία κυρίως στην ελληνική γλώσσα:

«Δε γνωρίζει επαρκώς την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην κατανόηση των συζητήσεων και στη λεκτική επικοινωνία με τους άλλους.» (N8, Φ.Τ.)

Παρόλα αυτά, η απόσταση που χωρίζει την ταυτότητα της PD της από τους μαθητές της τάξης της είναι σημαντική. Οι δύο γονείς της έχουν μεν οικονομικές δυσκολίες, είναι όμως και οι δύο απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης, γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση τον ορισμό της κοινωνικής τους τάξης ως "χαμηλής":

«Η μητέρα έχει σπουδάσει κοινωνιολογία στη Ρωσία, μα δεν εργάζεται. Ο πατέρας έχει τελειώσει τη Ακαδημία Εμπορικού Ναυτικού, πλέον όμως, απασχολείται ως υπάλληλος σε φούρνο.» (N8, Φ.Τ.)

Η N4, αν και απευθύνεται σε ένα πλαίσιο παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με μάλλον χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο, επιλέγει οι γονείς της Persona Doll της να κάνουν επαγγέλματα υψηλού κύρους.

«Πατέρας τραπεζικός υπάλληλος, μητέρα εικονογράφος παιδικών βιβλίων» (N4, Φ.Τ.)

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ταυτοτήτων των PD, τα ενδιαφέροντά και οι περισσότερες προτιμήσεις τους συνδέονται λιγότερο ή περισσότερο με το πρότυπο του «μέσου» έλληνα μαθητή, ενώ οι όποιες αναφορές σε συνήθειες ή δεξιότητες που απέχουν από αυτό εντοπίζονται σπάνια και ακροθιγώς. Ενδεικτικά στο πεδίο *«Ενδιαφέροντα/ Δραστηριότητες που απολαμβάνει»* πολλές συμμετέχουσες επιλέγουν πχ:

«Χορός, ζωγραφική, παζλ» (N5, Φ.Τ.)

«...Ζωγραφική (ρομπότ με καλώδια), τουβλάκια, παίζει με χρώματα κρύβεται και τον ψάχνουν, ακούει μουσική, μιλάει στο Skype με μπαμπά, πικ-νικ στην Πεντέλη με μαμά, λούνα παρκ με μπαμπά, βλέπει Μπομπ Σφουγγαράκη, βιβλία, επιτραπέζια, τηλεκατευθυνόμενα αυτοκίνητα» (N2, Φ.Τ.)

«Παίζει φλάουτο και κάνει ρυθμική γυμναστική.» (N6, Φ.Τ.)

«Να παίζει με άλλα παιδιά, να ζωγραφίζει, να παίζει με τη ματριόσκα της, να της διαβάζουν παραμύθια.» (N9, Φ.Τ.)

Ενώ αντίστοιχα στο πεδίο *«Ειδικές δεξιότητες/ Πράγματα στα οποία είναι καλός/ή»* αναφέρονται ενδεικτικά:

«Γρήγορο τρέξιμο, κατασκευές, παζλ, υπολογισμούς, ποδήλατο, κολύμπι, αφήγηση ιστοριών/παραμυθιών» (N2, Φ.Τ.)

«Να δημιουργεί φανταστικές ιστορίες, να χορεύει και να τραγουδάει, το θέατρο» (N1, Φ.Τ.)

Οι παραπάνω δεξιότητες και προτιμήσεις συμπληρώνουν τα προφίλ των PD που αξιοποιήθηκαν. Είναι εμφανής η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν πλούσια προφίλ που μπορεί να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να αποτελέσουν τη βάση για την δημιουργία ποικίλων ιστοριών. Ταυτόχρονα, πολλά από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι συνδέονται με οικογενειακές και γονεϊκές πρακτικές - όπως η συχνή ανάγνωση παραμυθιών, η επαφή με τους οικείους μέσω διαδικτύου, η προτροπή για ενασχόληση πχ με τον αθλητισμό, τη ζωγραφική και τα παζλ. Οι συνήθειες αυτές ωστόσο, παραπέμπουν σε προνομιούχα περιβάλλοντα των οποίων η καθημερινότητα μάλλον απέχει από αυτή πολλών από τους μαθητές τους και ειδικά την πραγματικότητα των παιδιών των οποίων τις ταυτότητες επιθυμούν να υποστηρίξουν.

Στην ίδια λογική, κινούνται και αρκετές από τις δυσκολίες που εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί στα αρχικά προφίλ των PD τους, καθώς συνδέονται κυρίως με «σχολικές» δεξιότητες. Ειδικότερα στα πεδία *«Δεξιότητες που δεν έχει ανεπτυγμένες/Δραστηριότητες που τον/την δυσκολεύουν»* επιλέγουν στοιχεία όπως:

«Ζωγραφική, Γραφή, Γλωσσοδέτες.» (N7, Φ.Τ.)

«Οι εργασίες της δανειστικής βιβλιοθήκης. Δεν του αρέσει η ζωγραφική.» (N9, Φ.Τ.)

«Δε γνωρίζει επαρκώς την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην κατανόηση των συζητήσεων και στη λεκτική επικοινωνία με τους άλλους.» (N8, Φ.Τ.)

Συνολικά δηλαδή προκύπτει ότι, παρά τις σχετικές επιδιώξεις τους και τις μεταξύ μας αναστοχαστικές συζητήσεις, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των PD που σκιαγραφείται στα σχετικά δελτία που καταθέτουν οι επτά από τις εννέα εκπαιδευτικούς, μοιάζει μάλλον να συνδέεται με το μεσοαστικό προφίλ των ίδιων ή ενός προτύπου «μέσου μαθητή» παρά των παιδιών του πλαισίου που απευθύνονται.

7.2.2. Οι ταυτότητες ως σημεία αναφοράς ή ως δυναμικά εργαλεία;

Οι ταυτότητες και τα προφίλ των PD αποτελούν αντικείμενο αναστοχαστικών συζητήσεων τόσο στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας όσο και σε τηλεφωνικές επικοινωνίες μου με τις εκπαιδευτικούς. Ο προβληματισμός γύρω από το ποια στοιχεία εμπεριέχονται στις ταυτότητες που σχεδιάζουν και τα επιμέρους χαρακτηριστικά που προβάλλουν αναδεικνύει εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις για το «μέσο» μαθητή και αντιφάσεις ανάμεσα στις επιδιώξεις και τις επιλογές τους. Τα σχόλια των κριτικών μου φίλων κατά τη διάρκεια των αναστοχαστικών και

ανατροφοδοτικών μας συζητήσεων μετά τις συναντήσεις της ομάδας υποστηρίζουν την επιλογή μου να δώσω χρόνο στην επεξεργασία των ταυτοτήτων, παρατηρώντας το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία.

«Καλά έκανες και έδωσες χρόνο στις ταυτότητες. Αυτό που είδα ήταν ότι ήταν πολύ εκεί όλες. Φαινόταν ότι τις ενδιέφερε» (Κ2, Η.Ε., 22/1/2019)

Οι επισημάνσεις τους ταυτόχρονα, εστιάζουν στην εξέλιξη των προβληματισμών που αναπτύσσονται αλλά και τις προσπάθειες των συμμετεχουσών να τους υπερβούν.

«Πιστεύω ότι τους ταρακουνά η συνθήκη. Μπαίνουν σε αχαρτογράφητα νερά για τις ίδιες. Μου έκανε εντύπωση η συμμετοχή τους στη δραστηριότητα με τις ταυτότητες» (Κ1, Η.Ε., 20/1/2019)

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αναστοχαζόμενες εκ των υστέρων, στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών μας συναντήσεων, εντοπίζουν και οι ίδιες ότι πολλές από τις αρχικές τους επιλογές είναι άστοχες ή/ και στερεοτυπικές.

«Δεν το πιστεύω ότι το έκανα αυτό. Μάλλον δεν έχει και πολλά κοινά με τα παιδιά μου η ταυτότητα που έφτιαξα. Πρέπει να το ξαναδώ...» (Ν8, Η.Ε., 22/1/2019)

Υποστηρίζουν μάλιστα ότι στην πορεία του προγράμματος πολλά στοιχεία της ταυτότητάς των PD τους πρέπει να αναθεωρηθούν προκειμένου να συνάδουν με τον προσανατολισμό της έρευνας δράσης, τους στόχους που θέτουν και τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων που επιχειρούν να προσεγγίσουν μέσα από τις ιστορίες των παρεμβάσεων τους.

Ακολουθώντας τον ερευνητικό σχεδιασμό, από τα μισά περίπου της τρίτης φάσης δίνεται στις εκπαιδευτικούς η επιλογή να αλλάξουν PD, εάν το επιθυμούν. Εντούτοις, οι έξι εκ των εννέα συμμετεχουσών θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να διατηρήσουν την κούκλα που έχουν, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά δείχνουν να έχουν χτίσει μια θετική σχέση μαζί της και οι ίδιες νιώθουν πλέον πιο άνετα με τη διαχείρισή της συγκεκριμένης PD:

«Όχι. Εγώ δε θέλω να αλλάξω PD. Μια χαρά τα πάμε οι δυο μας. Δε νιώθω ότι υπάρχει λόγος» (Ν2, Η.Ε., 2η συνάντηση ανατροφοδότησης, 26/3/2019)

Προκύπτει, δε, από την ανάλυση ότι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να διατηρήσουν την ίδια Persona Doll εμπλουτίζουν κατά τη διάρκεια της έρευνας τη βιογραφία της με λεπτομέρειες που δεν περιλαμβάνονται στην αρχική φόρμα ταυτότητας που κατέθεσαν, με σκοπό την επεξεργασία ιστοριών που θέτουν με πιο άμεσο τρόπο ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων.

«Πρέπει να κρατώ σημειώσεις για να μην ξεχνάω τι έχει κάνει και τι έχω πει για αυτή. Και ειδικά ό,τι δεν έχω γράψει στην ταυτότητα... Ας πούμε με ρώτησαν για τα αδέρφια της. Τα παιδιά θυμούνται λεπτομέρειες...»(N5, Η.Ε., 2^η συνάντηση ανατροφοδότησης)

Αντίστοιχα, φαίνεται ότι οι νέες εμπειρίες που αφηγούνται οι PD τους λειτουργούν εκ παραλλήλου με τον τρόπο που προσεγγίζουν και διαχειρίζονται την ετερότητα μέσα από την βιογραφία της κούκλας τους.

«Η Μελίνα θα πάει στη Βουλγαρία και εκεί θα συναντήσει τα ξαδέρφια της. Θα είναι η πρώτη φορά που θα την επισκεφτεί την πατρίδα της μαμάς της. Εκεί, στην παιδική χαρά συναντά μια παρέα παιδιών ρομά...» (N3, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία)

Από την άλλη, στη διάρκεια του προγράμματος, τρεις εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να αλλάξουν την αρχική τους PD, επιλέγοντας μια άλλη με διαφορετικό προφίλ. Το θέμα συζητείται σε ενδιάμεσες τηλεφωνικές επικοινωνίες, το περιεχόμενο των οποίων αποτυπώνεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί εξηγούν ότι η απόφασή τους σχετίζεται με την πρόθεσή τους να αξιοποιήσουν τις κατανοήσεις από τη συμμετοχή τους στην έρευνα στον τρόπο που εφεξής επιθυμούν να εντάσσουν τη μέθοδο των PD στην προοπτική της διαχείρισης της ετερότητας στην τάξη τους. Ενδεικτικά, η N6 αναστοχαζόμενη πάνω στις προηγούμενες παρεμβάσεις της, θεωρεί ότι, παρόλα όσα πίστευε για τον εαυτό της, η ανασφάλεια και η αμηχανία που ένιωθε να διαχειριστεί τα ζητήματα της διαφορετικότητας την έκαναν να μην μπαίνει «στα βαθιά» αλλά να μένει σε μια επιφανειακή προσέγγιση της μεθόδου που δεν βοηθούσε τα παιδιά της, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στην ταυτότητα της PD της.

Εν προκειμένω, και οι τρεις εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι το προφίλ που είχαν ήδη δημιουργήσει για την πρώτη PD τους - όχι μόνο μέσα από τη φόρμα ταυτότητας αλλά κυρίως μέσα από τις ιστορίες και τις παρεμβάσεις τους στην τάξη - δεν τις βοηθά να αξιοποιήσουν τις παρατηρήσεις και τις κατανοήσεις τους σε σχέση με την προσέγγιση της διαφορετικότητας. Η N9 αναφέρει ότι:

«Μου είναι πολύ δύσκολο να χρησιμοποιήσω τον Δημήτρη (PD) για να προσεγγίσω τα παιδιά ρομά της τάξης μου. Μάλλον τον έχω κάνει πολύ mainstream!» (N9, Η.Ε., 2^η συνάντηση ανατροφοδότησης)

Η ίδια αναφέρει ότι η δυνατότητα αλλαγής Persona Doll συμβάλλει στο να ξεπεράσει τη δυσκολία αυτή:

«Με την ταυτότητα είμαι σε καλό δρόμο. Διάβασα πολύ πριν την φτιάξω αυτή τη φορά, μελέτησα, είδα μέχρι και βίντεο για τους Irish travelers» (N9, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 1/4/2019)

Ως εκ τούτου, θεωρούν ότι η αλλαγή κούκλας ίσως είναι ένας τρόπος να υπερβούν το εμπόδιο αυτό και να κάνουν μια νέα αρχή, δοκιμάζοντας νέες πρακτικές στη βάση όσων έχουν μέχρι εκείνη τη στιγμή συνειδητοποιήσει. Όπως προκύπτει και από τα δελτία που καταθέτουν, οι ταυτότητες των νέων PD που επιλέγουν και στις τρεις περιπτώσεις, έχουν περισσότερο εμφανή και σαφή στοιχεία διαφορετικότητας σε σχέση με την ομάδα των παιδιών της τάξης τους, ενώ φαίνεται ότι οι επιλογές τους στηρίζονται σε μελέτη και έρευνα σε σχέση με τα στοιχεία που εντάσσουν (πχ για την κουλτούρα, την καθημερινή ζωή, τις συνήθειες ή τις δυσκολίες της κοινωνικής ομάδας από την οποία προέρχονται).

Υπό των πρίσμα των παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ταυτότητες των Persona Dolls και, συνακόλουθα οι φόρμες καταγραφής τους, νοηματοδοτούνται άλλοτε κυρίως ως σημεία αναφοράς με στατικό, κατά βάση, χαρακτήρα, ενώ άλλοτε ως δυναμικά εργαλεία που εξελίσσονται παράλληλα με τις κατανοήσεις των εκπαιδευτικών για τα πλαίσιά τους και τη διαχείριση της διαφορετικότητας σε αυτά μέσα από την αξιοποίηση της υπό διερεύνηση προσέγγισης. Είναι σημαντικό, δε, ότι η διαπίστωση αυτή, που προκύπτει από την ανάλυση, φαίνεται να γίνεται ολοένα και πιο αντιληπτή και από τις ίδιες τις συμμετέχουσες κατά τη διάρκεια της έρευνας, στοιχείο που αναδεικνύει την εξέλιξη στον τρόπο που νοηματοδοτούν τις πρακτικές και το ρόλο τους.

7.3. Εστιάζοντας τη ματιά στο αναπάντεχο

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην περιγραφή των ερευνητικών φάσεων, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών εργαστηρίων που προηγήθηκαν των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι συμμετέχουσες ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες εξοικείωσης με τη λογική και τον τρόπο καταγραφής κρίσιμων συμβάντων (ΚΣ) σε μια προσπάθεια αξιοποίησης μεθοδολογικών εργαλείων που υποστηρίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Στο πλαίσιο της τρίτης ερευνητικής φάσης, οι συμμετέχουσες παροτρύνονται να παρατηρούν προσεκτικά τα πλαίσιά τους και να καταγράφουν κρίσιμα συμβάντα που σχετίζονταν με ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων και με την αξιοποίηση της μεθόδου των PD στην προσπάθειά τους να τα διαχειριστούν. Θεωρήσαμε ότι ήταν σημαντικό κάθε συμμετέχουσα να καταγράφει ένα ή παραπάνω συμβάντα ανά εβδομάδα, προκειμένου να υπάρχει αρκετό υλικό για αναστοχασμό αλλά και τεκμηρίωση της

ερευνητικής διαδικασίας. Ο συνολικός αριθμός ΚΣ που τελικά κατέγραψε και κατέθεσε κάθε συμμετέχουσα αποτυπώθηκε παραπάνω, στον σχετικό πίνακα της ενότητας αυτής.

7.3.1. Μια σειρά από προκλήσεις και διλήμματα...

Από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά ως πρόκληση τη διαδικασία της καταγραφής των κρίσιμων συμβάντων. Αναδεικνύονται μια σειρά από ζητήματα που συνδέονται με πρακτικά, μεθοδολογικά αλλά και θεωρητικά θέματα, τα οποία οι ίδιες επιχειρούν να υπερβούν κατά τη διάρκεια της έρευνας, ενώ τα θέτουν προς συζήτηση στις συναντήσεις της ομάδας και τις ενδιάμεσες μεταξύ μας επικοινωνίες. Όπως προκύπτει και από τον σχετικό πίνακα παραπάνω οι περισσότερες καταγράφουν ένα κρίσιμο συμβάν την εβδομάδα.

Όσον αφορά στα πρακτικά ζητήματα, οι συμμετέχουσες άλλοτε ρητά και άλλοτε περισσότερο υπαινικτικά αναφέρουν κατά τη διάρκεια της έρευνας ότι η όλη διαδικασία της παρατήρησης και του εντοπισμού ΚΣ αλλά, κυρίως, της ίδιας της καταγραφής είναι αρκετά χρονοβόρα και απαιτητική.

«Με δυσκολεύει κάποιες φορές ο χρόνος που χρειάζεται να αφιερώσω για τις καταγραφές» (N4, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Η N1 και η N9 που καταθέτουν τα λιγότερα δελτία - μολονότι αναφέρουν ότι κρατούν σημειώσεις για περισσότερα ΚΣ στο προσωπικό τους ημερολόγιο - φαίνεται να αποδίδουν, εν μέρει, το γεγονός αυτό στην έλλειψη χρόνου.

«Με πήγαν πίσω διάφορα που τρέχουν αυτή την περίοδο... δικά μου θέματα... και υγείας. Δεν είχα έτσι το χρόνο που θα ήθελα να έχω...» (N9, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Ταυτόχρονα, τονίζουν ότι σημαντικές παράμετροι για να υπάρχει συνέχεια στη διαδικασία της καταγραφής είναι η συστηματικότητα και η συνέπεια.

«Είναι σημαντικό οι φόρμες να γράφονται συστηματικά... πώς να το πω... χωρίς να παραλείψεις ...με συνέπεια. Εγώ που λίγο το άφησα έτσι, πρέπει... θέλω να το βάλω πιο μεθοδικά πάλι» (N1, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Όσον αφορά στα πιο μεθοδολογικά ζητήματα, αρκετές συμμετέχουσες αναφέρουν στις συναντήσεις μας τη δυσκολία τους να εντοπίζουν κρίσιμα συμβάντα αλλά και στο πώς να αποτυπώσουν γραπτώς τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους. Ένας από τους προβληματισμούς που αναδύεται το πρώτο διάστημα είναι το πώς

μπορούν να «απομονώσουν» ένα συγκεκριμένο στιγμιότυπο από το σύνολο μιας δράσης που παρατηρούν.

«Γίνονται πολλά ταυτόχρονα και δεν ξέρεις που αρχίζει και που τελειώνει ένα κρίσιμο συμβάν...» (N5, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

«...δυσκολεύομαι να βρω συμβάντα. Δηλαδή, όχι ότι δεν γίνονται πράγματα που να τα θεωρώ σημαντικά, κρίσιμα. Αλλά, ξέρω γω, γιατί μπορεί να είναι ας πούμε ένα παιχνίδι που παίζει μια ομάδα. Δεν ξέρω πώς να τα γράψω, πώς τα βάζεις σε λόγια στο χαρτί.» (N7, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

Το θέμα αυτό μας απασχολεί στο πλαίσιο της πρώτης κυρίως αναστοχαστικής και ανατροφοδοτικής συνάντησης της ομάδας, ενώ τίθεται και σε ενδιάμεσες τηλεφωνικές ή/και ηλεκτρονικές επικοινωνίες μου με κάποιες από τις συμμετέχουσες. Η ανάγνωση ΚΣ στην ολομέλεια, η συνεργατική επεξεργασία τους, οι συζητήσεις και ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της ομάδας φαίνεται ότι σχετικά σύντομα διασαφηνίζει σημαντικά το ζήτημα αυτό, κάτι που διατυπώνεται και ρητά από τις περισσότερες στο τέλος της διαδικασίας.

«Νιώθω ότι έχω καταλάβει και θα μπορώ πλέον πιο εύκολα να βρω κρίσιμα συμβάντα, μετά από το σημερινό. Ήταν πολύ... διαφωτιστική η κουβέντα που έγινε» (N4, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019).

Η σχετική εξέλιξη αναδεικνύεται από τη μελέτη των επόμενων καταγραφών τους. Προκύπτει δηλαδή ότι, υπερβαίνοντας τις αρχικές τους δυσκολίες, μπορούν να «απομονώσουν» ένα συγκεκριμένο στιγμιότυπο από το σύνολο μιας δράσης που παρατηρούν. Ενδεικτικά:

«Στο μεσημεριανό διάλειμμα τα παιδιά παίζουν όλα μαζί και κάποια στιγμή έρχεται ο Κ. και μου λέει: "Κυρία, η Μ. δεν παίζει σωστά το παιχνίδι!" Του απαντώ: "Γιατί, τι κάνει;" Μου λέει: "Η Μ. κάθε φορά που την πιάνουμε, φεύγει!" "Τι εννοείς, φεύγει; Τι παίζετε;" του ανταπαντώ. Κι εκείνος μου λέει: "Τα αγόρια κυνηγάμε τα κορίτσια και κάθε φορά που πιάνουμε ένα, το βάζουμε φυλακή. Μόνο τα κορίτσια που δεν έχουμε πιάσει μπορούν να τα ελευθερώσουν, αλλιώς μένουν στη φυλακή." Και τον ρωτώ: "Και η Μ. τι κάνει;" Μου απαντάει: "Η Μ. κάθε φορά που την πιάνουμε και τη βάζουμε φυλακή, φεύγει μόνη της και ελευθερώνει τα άλλα κορίτσια. Κάνει ζαβολιά!" Και τότε του προτείνω: "Γιατί δεν αλλάζετε το παιχνίδι, να κυνηγούν εσάς τα κορίτσια;" Και μου απαντάει: "Μα αυτό δε γίνεται, κυρία!" "Γιατί;" τον ρωτώ. "Γιατί τα κορίτσια δεν μπορούν να κυνηγήσουν τα αγόρια. Μόνο τα αγόρια μπορούν να κυνηγήσουν τα κορίτσια. Έτσι είναι το παιχνίδι."» (N5, Κ.Σ., 3/1/2019)

Από την ανάλυση προκύπτει ότι ενώ, μετά την πρώτη ανατροφοδοτική συνάντηση της ομάδας, το περιγραφικό μέρος ήταν στα περισσότερα δελτία ιδιαίτερα σαφές - περιγραφή του χωροχρονικού πλαισίου, παράθεση διαλόγων, αποφυγή σχολίων - το μέρος του σχολιασμού και της ερμηνείας αποτελούν για τις εκπαιδευτικούς μια πιο απαιτητική διαδικασία. Μελετώντας τα δελτία του πρώτου

μήνα, παρατηρούμε ότι οι μισές περίπου δυσκολεύονται να σχολιάσουν, πολλώ δε, μάλλον να αναστοχαστούν, σε σχέση με τα συμβάντα που περιγράφουν. Σε κάποιες καταγραφές, δε, αντί για ερμηνευτικά και αναστοχαστικά σχόλια εντοπίζονται επαναλήψεις ή παραφράσεις μέρους της περιγραφής, ενίοτε εμπλουτισμένης με επιπλέον πληροφορίες σχετικά το περιστατικό.

«Ο Β. είναι ένα καινούριο παιδί στην ομάδα μας αφού ήρθε με μετεγγραφή μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων από την Λευκάδα. Του εξηγήσαμε πως δεν είναι ωραίο να χτυπάμε και πως αυτό δεν αρέσει σε κανέναν. Τον ρωτήσαμε να μας πει τους κανόνες που είχαν στο άλλο σχολείο που ήταν και μας απάντησε πως δεν είχαν κανόνες. Τότε του ζήτησα συγγνώμη που δεν του εξηγήσαμε πως στην τάξη μας έχουμε βάλει κάποιους κανόνες για να μπορούμε να είμαστε όλοι χαρούμενοι. Τότε παρότρυνα τα παιδιά να πούμε το τραγουδάκι που είχαμε φτιάξει για τους κανόνες. Ο Β. είναι ένα μικρό προνήπιο ο οποίος έκλεισε τα 4 τέλη Δεκεμβρίου. Ένα πολύ κοινωνικό παιδί που όμως δεν έχει καταφέρει να ενταχθεί στην ομάδα. Του αρέσει να παίζει πολύ με τα τουβλάκια όμως δεν μπορεί να μοιραστεί με συνέπεια να δυσκολεύεται πολύ να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.» (N7, Κ.Σ.,7/2/2019)

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω παράδειγμα, η σύνδεση με τους άξονες παρατήρησης είναι συχνά ασαφής ή υπαινικτική, ενώ είναι εμφανής η δυσκολία να αξιοποιήσουν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας όπως έχει προσεγγιστεί στα επιμορφωτικά εργαστήρια προκειμένου να σχολιάσουν τα κρίσιμα συμβάντα που εντοπίζουν. Μάλιστα η ίδια η επιλογή κρίσιμων συμβάντων ενίοτε αναδεικνύει στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα που σε εκείνη τη φάση δεν συνειδητοποιούν. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι σε κάποια από τα πρώτα στιγμιότυπα που καταθέτουν τουλάχιστον τρεις εκπαιδευτικοί της ομάδας «πρωταγωνιστούν» ή εμπλέκονται συγκεκριμένα παιδιά που οι ίδιες θεωρούσαν «διαφορετικά» ή έστω λιγότερο ενταγμένα στην ομάδα της τάξης τους¹²³ και εκδηλώνουν συμπεριφορές τις οποίες ερμηνεύουν ως «διαταρακτικές» ή «προκλητικές». Επιπλέον, διαφαίνεται ότι μέσω διαφορετικών διαδρομών που παραπέμπουν σε παραδοσιακά σχήματα, τα αίτια της περιθωριοποίησης των παιδιών αποδίδονταν στα ίδια παρά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται – ρητά ή υπόρρητα - στα αρχικά κείμενα των περισσότερων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ακόμα και μετά τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά βιωματικά εργαστήρια. Ως εκ τούτου, είναι ορατό ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονταν και διαχειρίζονταν τους άξονες παρατήρησης συνδέονταν και με τις κατανοήσεις τους όσον αφορά στις θεωρητικές

¹²³ Κάτι που προκύπτει και από τα ερωτηματολόγια, την εναρκτήρια ομαδική συνέντευξη αλλά και τις ημερολογιακές σημειώσεις της ερευνήτριας στις ομαδικές συναντήσεις.

προκείμενες της έρευνας. Τα παραπάνω ζητήματα εγείρουν διλήμματα και αποτελούν αντικείμενο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των δύο πρώτων ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας.

Συνολικά, από τη συσχέτισή των παραπάνω με τα δεδομένα που προέκυψαν από την πρώτη φάση της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να σχολιάσουν και να αναστοχαστούν πάνω στα συμβάντα που εντοπίζουν συνδέεται σημαντικά με τις κατανοήσεις τους όσον αφορά στις θεωρητικές προκείμενες της έρευνας καθώς και με την πρότερη εξοικείωσή τους με αντίστοιχες μεθοδολογικές πρακτικές. Συνάγεται, δε, ότι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν στο παρελθόν εμπλακεί σε διαδικασίες (αυτό)παρατήρησης και καταγραφής - ενδεχομένως μέσα από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών - αξιοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια το μεθοδολογικό και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας για σχολιάσουν τα στιγμιότυπα που εντοπίζουν, ακόμα και από τις πρώτες καταγραφές τους. Ενδεικτικά:

«Ο Ν. είναι ένα παιδί που συχνά παραπονιέται ότι οι άλλοι δεν τον παίζουν, ότι τον κοροϊδεύουν ή ότι εξαιτίας τους του συμβαίνουν δυσάρεστες καταστάσεις, όπως ατυχήματα και αποτυχίες. Προσπαθεί να κολλήσει σε παρέες αλλά έχει μικρή ανοχή στη ματαίωση και εκδηλώνει ανταγωνιστική διάθεση προς ορισμένα μέλη της ομάδας. Παλιότερα, τα παιδιά δήλωναν ότι δεν τον παίζουν γιατί τους κοροϊδεύει, χαλά τις εργασίες τους και τους χτυπάει. Πολύ συχνά επιζητά την επιβεβαίωση των ενηλίκων για τη δυσκολία των εγχειρημάτων του ή την προστασία τους για να ανταπεξέλθει στις συγκρούσεις του με τους άλλους. Κατά την διαδικασία, έχω παρατηρήσει τον Ν. που προσπαθεί να πετύχει βλεμματική επαφή μαζί μου, κατεβαίνοντας από το κάθισμά του και στεκόμενος μπροστά μου. Το συναίσθημα που μου προκαλεί είναι εκνευρισμός και ανησυχία ότι διασπά την προσοχή των παιδιών ή ότι με τη συμπεριφορά του θα εκτρέψει τη συζήτηση σε θέματα γραμματισμού. Η στάση του να επικρίνει τις δυσκολίες του Άκη αλλά και να διαταράσσει τη διαδικασία, με θυμώνει. Αν και προσπαθώ να τον επαναφέρω στη διαδικασία ευγενικά, αισθάνομαι ότι η υπομονή μου δοκιμάζεται από τις συχνές διακοπές. Όταν όμως ο Ν. αναφέρει τη λέξη «μοναξιά», τα συναισθήματά μου ανατρέπονται. Ο θυμός μου μετατρέπεται σε λύπη και ανησυχία και ο εκνευρισμός μου σε ενοχή. Αναρωτιέμαι αν ο Ν. βιώνει πραγματικά μια μεγάλη απομόνωση και κατά πόσο έχω συμβάλει κι εγώ σε αυτό. Το περιστατικό το καταγράφω ως «κρίσιμο συμβάν» γιατί με έβαλε στη διαδικασία να σκεφτώ ότι η συμπεριφορά του Ν. ίσως να είναι ένας καθρέφτης των βιωμάτων του. ...Σκέφτομαι ότι, σε επόμενο σενάριο, θα πρέπει να δώσω την ευκαιρία να συζητηθεί το συναίσθημα της μοναξιάς πιο διεξοδικά. (N2, Κ.Σ., 1/2/2019).

Αντίθετα, οι συμμετέχουσες που έμπαιναν για πρώτη φορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή δυσκολεύονται περισσότερο να σχολιάσουν κριτικά τα ζητήματα που περιγράφουν στα κρίσιμα συμβάντα που εντοπίζουν, ιδιαίτερα κατά το πρώτο διάστημα:

«Τα παιδιά παίζουν στο κουκλόσπιτο είναι όλα προνήπια ενώ η Μ. είναι νήπιο. Η φανερή ενόχληση των κοριτσιών, όταν ζήτησε η Μ. να παίξει μαζί τους, λέγοντας «Μας

λες πάντα τι να κάνουμε», πιθανώς δείχνει ότι αισθάνονται άβολα ή πιεστικά σε σχέση με την Μ. Παρατηρώντας τον διάλογο, ανάμεσα στα παιδιά διαπίστωσα ότι υπάρχει η αντίληψη πως «.. δεν είναι σωστό τ' αγόρια να κάνουν ορισμένες δουλειές» Γνωρίζοντας ότι το περιβάλλον της Μ., από συζητήσεις που έχουν γίνει και με τους δύο γονείς, δεν καλλιεργεί τέτοιου τύπου στερεότυπα, προβληματίστηκα. Στην πορεία συνειδητοποίησα ότι οι ελάχιστες φορές που εμπλέκεται η παρουσία της γιαγιάς στην οικογένεια, μάλλον είναι και ο παράγοντας που το παιδί εξέφρασε κάτι τέτοιο.» (N1, Κ.Σ., 15/1/2019)

Όπως προκύπτει από το υλικό του ερευνητικού ημερολογίου της ερευνήτριας, μέσα από την από κοινού επεξεργασία των καταγραφών τους αναδύονται ερωτήματα που αφορούν στο πώς οι ίδιες οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν τη θεωρία στο σχολιασμό τους, προκειμένου να τεκμηριώσουν τους ισχυρισμούς τους και να φωτίσουν όσα αρχίζουν να εντοπίζουν και κατανοούν ότι σχετίζονται με την υπό διερεύνηση υπόθεση δράσης. Σταδιακά οι προβληματισμοί αυτοί τίθενται ρητά τόσο στην ομάδα όσο και στις μεταξύ μας τηλεφωνικές συζητήσεις.

«Πώς σχολιάζεις ένα κρίσιμο συμβάν; Εννοώ... ώστε να έχει μια βάση αυτό που λες, μια τεκμηρίωση... θεωρητική ή να το στηρίζεις κάπως...» (N4, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 14/2/2019)

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι μέσα από τις συζητήσεις στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω στο περιεχόμενο των καταγραφών τους. Μέσα από την διεργασία της ομάδας φαίνεται μάλιστα ότι αντιλαμβάνονται την ελλιπή ή περιορισμένη εξοικείωσή τους με αντίστοιχες μεθοδολογικές πρακτικές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μέρος της σχετικής δυσκολίας τους.

«Δυσκολεύομαι... Δεν ξέρω... Δεν το έχω ξανακάνει κιόλας. Βλέπω ότι είναι σημαντικό και χρήσιμο, φαίνεται απλό έτσι όπως τα ακούμε αλλά θέλει δουλειά για να το μάθεις...» (N7, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

Παρά τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αδυναμίες που αναδεικνύουν, η συνειδητοποίηση και η ανοιχτή διατύπωση των διλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με αφορμή τη συζήτηση για τα κρίσιμα συμβάντα φαίνεται ότι λειτουργούν ως τα πρώτα σημαντικά βήματα που ανοίγουν προοπτικές για την εξέλιξη της σκέψης τους και την εμπλοκή τους σε αναστοχαστικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η σημασία και ο ρόλος της ομάδας¹²⁴ στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της δράσης τους.

¹²⁴ Στοιχείο που θα αναλυθεί περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο.

7.3.2. Από την παρατήρηση στην εστίαση: Επιλέγοντας στιγμιότυπα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην αρχή, δεν ήταν πάντα εύκολο για τις εκπαιδευτικούς να απομονώσουν ένα συμβάν από το γενικότερο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δράσης. Όσο όμως η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα προχωρά, η ματιά τους γίνεται πιο εστιασμένη και μπορούν να εντοπίσουν ευκολότερα στιγμιότυπα αναδεικνύουν σημαντικά ζητήματα σχετικά με τους άξονες παρατήρησης που θέσαμε. Από την ανάλυση προκύπτει ότι η επιλογή των κρίσιμων συμβάντων που καταγράφουν συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που οι ίδιες ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται τους άξονες αυτούς¹²⁵ όπως και με το με το τι κάθε φορά αναγνωρίζουν ως σημαντικό να αναδειχθεί στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Συνεπώς αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που εξελίσσεται ακολουθώντας αλλά και προσδιορίζοντας ταυτόχρονα την πορεία της. Καθώς, δε, τα ΚΣ κατατίθενται σταδιακά ανά τακτά διαστήματα, μας δίνουν την ευκαιρία για αναστοχασμό και αναπλαισίωση της ερευνητικής μας δράσης, επιχειρώντας να εντάσσουμε κριτικά τις κατανοήσεις μας για την πορεία της έρευνας στον σχεδιασμό των επόμενων δράσεων με βάση και το περιεχόμενό τους.

Μελετώντας τα κρίσιμα συμβάντα που κατέθεσαν οι συμμετέχουσες θα μπορούσαμε σε αδρές γραμμές να τα διακρίνουμε σε ζητήματα που σχετίζονται με παρατηρήσεις που αφορούν: α) στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης με τη μέθοδο των PD ως υπόθεση δράσης και β) στην ανάδειξη των ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων που εντοπίζονται στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Μολονότι αυτός ο διαχωρισμός φάνηκε αρχικά ότι εξυπηρετεί τα ερωτήματα της έρευνας και έμοιαζε δόκιμος με βάση τα πρώτα κρίσιμα συμβάντα, στην πορεία πολλά από τα στιγμιότυπα που επιλέγουν να καταγράψουν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν στοιχεία που εμπλέκουν την προσέγγιση των Persona Dolls με αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές παιδιών και εκπαιδευτικών σε σχέση με την διαφορετικότητα. Ενίοτε δε, προκύπτουν, όπως αναφέρουν και στις σχετικές μας συζητήσεις, σε χρόνο και χώρο που απείχε από τις παρεμβάσεις με τις PD. Ως εκ τούτου, επιλέξαμε να αναδείξουμε τα θέματα στα οποία εστιάζουν τα κρίσιμα συμβάντα με μια έμφαση στην εξέλιξη του τρόπου που εμφανίζονται και των ζητημάτων που αναδύονται, θεωρώντας ότι αυτό μας δίνει πληροφορίες τόσο για την

¹²⁵ Ο οποίος όπως αναφέρεται και στην προηγούμενη υποενότητα φαίνεται να αλλάζει κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς οι συμμετέχουσες εμβαθύνουν στις κατανοήσεις τους, μέσα από το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, στοιχεία του οποίου σταδιακά υιοθετούν.

πορεία της αξιοποίησης της υπόθεσης δράσης όσο και για την εξέλιξη των κατανοήσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εμπλοκής τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη.

Το πρώτο διάστημα, ένας αριθμός κρίσιμων συμβάντων εστιάζουν στην προσπάθεια των παιδιών να αποδώσουν νόημα στο εργαλείο των Persona Dolls. Από την ανάλυση του υλικού προκύπτει ότι το ζήτημα της ιδιαίτερης υπόστασης της κούκλας που έχει τη δική της ιστορία και μοιάζει με πραγματικό παιδί απασχόλησε τα παιδιά αλλά και κάποιες από τις εκπαιδευτικούς της ομάδας - κυρίως τις τέσσερις από τις εννέα. Μάλιστα, παρά τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά εργαστήρια κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, τρεις εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται αρχικά να δώσουν σαφείς απαντήσεις στις ερωτήσεις των παιδιών σε σχέση με την υπόσταση της PD. Στις καταγραφές τους δηλαδή αποτυπώνεται ότι αρχικά η διαφορά των PD από τις συνηθισμένες κούκλες προκαλεί περιέργεια στα παιδιά ενώ δημιουργεί αμηχανία και αβεβαιότητα στις ίδιες σε σχέση με το πώς θα πρέπει εν τέλει να τις παρουσιάσουν και να τις διαχειριστούν. Για παράδειγμα, μετά την πρώτη της παρέμβαση, η Ν6 αναφέρει:

«Σήμερα έβαλα δειλά δειλά την κούκλα στην τάξη μου. Τα παιδιά έκαναν πάρα πολλές ερωτήσεις. Ευτυχώς είχα ολοκληρωμένη την ταυτότητά της γιατί ήθελαν να μάθουν τα πάντα γι' αυτή. Αυτό που με δυσκόλεψε είναι η επιμονή στην ερώτηση:

Κ. «Πώς γίνεται να είναι αληθινή;»

Ν: «Είναι αληθινή κούκλα που μιλάει σε μένα και μου λέει τις ιστορίες της. Κι εγώ θα τις λέω σε σας.» (Ν6, Κ.Σ., 28/1/2019)

Αντίθετα, άλλα κρίσιμα συμβάντα αναδεικνύουν πώς τα παιδιά δίνουν απάντηση στο δίλημμα που προκύπτει, με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών.

«Ο Α. έχει σκύψει προς το διπλανό του παιδί ψιθυρίζοντας: «Πάντως εγώ το είδα ότι δεν είναι άνθρωπος». Και απευθυνόμενος σε εμένα δηλώνει: «Ήταν κούκλα». Εγώ του χαμογελάω, και πηγαίνω προς το γραφείο μου να τακτοποιήσω τα χαρτιά μου. (σημ. επιδιώκω να αποφύγω την απάντηση για να δώσω χρόνο στην ομάδα να συζητήσει και για να σκεφτώ πιθανές επιλογές στη διαχείριση του ζητήματος που προέκυψε). Τα επιχειρήματα όσων υποστηρίζουν ότι είναι κούκλα είναι ότι έχει ζωγραφιστά χαρακτηριστικά, ότι δεν κουνιέται και ότι δε στέκεται όρθιος. Τα επιχειρήματα των παιδιών που υποστηρίζουν ότι πρόκειται για άνθρωπο είναι ότι δεν φοράει «κουκλίστικα» ρούχα, ότι έχει «κανονικά» μαλλιά, του αρέσει να παίζει με τουβλάκια, ότι του αρέσουν οι αγκαλιές, ότι τρώει φαγητά και ότι είναι «μεγάλος» όπως τα παιδιά. Σ.: «Κυρία, μπερδεύτηκα, είναι άνθρωπος ή κούκλα;»

Εγώ: «Είναι ο Άκης»

Α.: «Δηλαδή τι είναι;»

Εγώ: «Εσείς θα μου πείτε. Άκουσα ότι εντοπίσατε κάποια χαρακτηριστικά που σας θυμίζουν κούκλα και κάποια άλλα χαρακτηριστικά που σας θυμίζουν παιδί.»

Α.: «Είναι κάτι που μοιάζει με άνθρωπο.»

A.: «Ναι, αλλά τι είναι;»

K.: «Το βρήκα. Είναι ανθρωποκούκλα» (N2, ΚΣ, 25/1/2019)

Εν προκειμένω, οι προηγούμενες εμπειρίες παιδιών και εκπαιδευτικών με τις «κλασικές» κούκλες φαίνεται να δημιουργούν αρχικά προσδοκίες, προκαλώντας ερμηνείες, υποθέσεις και συγκρούσεις και απαιτώντας επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων όλων για την PD και το ρόλο της στην τάξη. Σχολιάζοντας το παραπάνω κρίσιμο συμβάν η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η συνθήκη αυτή προκάλεσε στα παιδιά μια «γνωστική σύγκρουση», που τα ενέπλεξε σε μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η οποία μοιάζει να επέρχεται με την κατασκευή μιας νέας κατηγορίας¹²⁶ που μπορεί να «χωρέσει» την PD της τάξης.

«Τα παιδιά όταν πρωταντίκρισαν την κούκλα θεώρησαν ότι θα παίξουμε κουκλοθέατρο, μια δραστηριότητα που αγαπούν πολύ και την υλοποιούμε συχνά στην τάξη. Αρχικά, υπήρξαν διαμαρτυρίες και προκλήσεις, προκειμένου να κινήσω την κούκλα και να μιμηθώ τη φωνή της. Βάσει της μεθοδολογίας, απέφυγα να κάνω οτιδήποτε από τα δύο. Αρχικά λοιπόν, θα έλεγα ότι επικράτησε απογοήτευση και επιφύλαξη. Υπήρχαν συχνά διακοπές στην παρουσίαση με διαμαρτυρίες του τύπου «πότε θα κάνει κάτι», γεγονός που δημιούργησε και σε μένα νευρικότητα και ανησυχία ότι δεν θα δημιουργηθεί κλίμα επικοινωνίας με την PD. Η συζήτηση μεταξύ των νηπίων έλαβε χώρα μετά την αποχώρηση της κούκλας. Το περιστατικό καταγράφεται ως κρίσιμο συμβάν γιατί:

α) Διαψεύδοντας τις επιφυλάξεις μου, η κούκλα δημιούργησε τελικά κλίμα προβληματισμού και έβαλε τα παιδιά στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος.

β) Αφήνει να διαφανεί ότι, ανεξάρτητα από τη διάψευση των προσδοκιών των παιδιών να δουν μια θεατρική παράσταση, ένοιωσαν την ανάγκη να βρουν σημεία επαφής με τον Άκη και τελικά να του δώσουν μία ταυτότητα.

γ) Η διαδικασία αυτή μου πρόσφερε μια διέξοδο και μια νέα οπτική της κούκλας που ήταν και για εμένα σημαντική για τις επόμενες παρεμβάσεις.

δ) Τα παιδιά έδειξαν σημάδια ανακούφισης, χαράς και μερικά ενθουσιασμού όταν δηλώσαν τη συμφωνία τους με το χαρακτηρισμό ανθρωποκούκλα (μερικά ανέφεραν ότι ο όρος κουκλοάνθρωπος είναι καλύτερος) και μετά από αυτήν την επίλυση της «γνωστικής σύγκρουσης» αφιέρωσαν χρόνο ζητώντας μου να επαναλάβω κάποιες πληροφορίες που αφορούν στην ταυτότητα του Άκη....» (N2, ΚΣ, 25/1/2019)

Από τα σχετικά κρίσιμα συμβάντα προκύπτει πως η σύγχυση των μαθητών, όπου υπήρξε, ήταν ευθέως ανάλογη της αμηχανίας των εκπαιδευτικών και γι' αυτό εντοπίζεται στις πρώτες τους καταγραφές. Στο τέλος σχεδόν του ερευνητικού προγράμματος η N4 συνειδητοποιεί ότι ο προβληματισμός των παιδιών για την PD της τάξης της συνδέεται με τη δική της στάση απέναντι στο εργαλείο και τη διαδικασία:

¹²⁶ Η έννοια της ανθρωποκούκλας ή του κουκλοάνθρωπου προέκυψε και σε άλλα πλαίσια της ερευνητικής ομάδας, αν και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές του προγράμματος.

«Το συμβάν επιλέχθηκε, γιατί αναδεικνύει μια δική μου αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο σκέφτομαι τη διαδικασία: η αμφισβήτηση της πραγματικής υπόστασης του **Αλέξανδρου** μπορεί να συνυπάρχει με την αποδοχή της από τα παιδιά. ... Κι ενώ αρχικά στεκόμουν ίσως κάπως αμήχανη στα σχόλια αμφισβήτησης, τώρα μπορώ να δεχθώ ότι είναι δημιουργικό να υπάρχουν και οι δύο όψεις συγχρόνως...» (N4, Κ.Σ., 7/6/2019)

Ένα ακόμα σημείο που οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν ιδιαίτερα μέσα από τα κρίσιμα συμβάντα που επιλέγουν αφορά στους τρόπους που τα παιδιά ανταποκρίνονται στο εργαλείο και τη μέθοδο των PD, όπως αυτή προσεγγίζεται μέσα από την εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης. Από τις σχετικές καταγραφές αναδεικνύεται ότι συνολικά τα παιδιά δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τις Persona Dolls και έντονη διάθεση να σχετιστούν μαζί τους.

«Σχεδόν δύο εβδομάδες απουσίας της PD από την τάξη ενώ δεν έχει γίνει καμία αναφορά η Ε. ρωτά:

Κυρία πού είναι ο **Δημήτρης**;

Εγώ: Ποιος **Δημήτρης**;

-Ο **Δημήτρης** κυρία που δεν μιλάει...; Που είναι κούκλα αλλά δεν θέλει να του λέμε ότι δεν μιλάει....

Εγώ: Αχ ναι κατάλαβα, νομίζω πως θα έρθει όταν μπορέσει. Πώς τον θυμήθηκες τώρα τον **Δημήτρη**;

Ε.: Ε κυρία μου λείπει και θέλω να τον δω.

Ακούγοντας τον διάλογο ζήτησαν την PD ακόμα 4 παιδιά λέγοντας: Ναι κυρία θέλουμε να έρθει. Τον αγαπάμε.» (N9, Κ.Σ., 23/2/2019)

Το στοιχείο αυτό φαίνεται ότι αποτιμάται θετικά από τις συμμετέχουσες και τις ενθαρρύνει στην προσπάθεια να εντάξουν την προσέγγιση των PD στην τάξη τους.

«Υστερα από δύο εβδομάδες απουσίας δικής μου από την τάξη και έχοντας παρουσιάσει μόλις δύο φορές την PD, η αναφορά αυτή των παιδιών με χαροποίησε ιδιαίτερα γιατί μου έδειξε ότι η κούκλα είχε γίνει αποδεκτή στο πλαίσιο της ομάδας. Η προσμονή να ξαναδούν την κούκλα ενίσχυσε κι εμένα να δω πιο θετικά την ένταξη αυτού του εργαλείου στο πρόγραμμα της τάξης» (N9, Κ.Σ., 23/2/2019)

«Μετά την επίσκεψη του **Αλ.** κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού:

Κ: Κυρία, πότε θα ξανάρθει ο **Αλ.**;

Ν: Σε λίγες μέρες. Γιατί ρωτάς;

Κ: Μου άρεσε που ήρθε σήμερα.

Ν: Τι σου άρεσε;

Κ.: Η ιστορία που μας είπε.» (N4, Κ.Σ. 1/4/2019)

Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τη ματιά τους και σε μη αναμενόμενες, από εκείνες, αντιδράσεις των παιδιών, όπως οι περιπτώσεις όσων συνήθως δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντούτοις φαίνεται να κινητοποιούνται από την παρουσία της PD και των ιστοριών που αφηγείται:

*«Ο Γ. είναι ένα παιδί που δύσκολα συγκεντρώνεται την ώρα της συζήτησης στην παρευούλα, ενοχλώντας πολλές φορές τα άλλα παιδιά. Μου έκανε, λοιπόν, εντύπωση το γεγονός ότι κατά τη συζήτηση των παιδιών με τη **Μαριέττα**, ο Γ. κάθισε όλη την ώρα μαζί μας χωρίς να ενοχλεί, παρακολουθώντας με προσοχή τα όσα «έλεγε» η κούκλα και ήθελε πραγματικά να της προτείνει ιδέες για το επικείμενο ταξίδι της...» (N5, Κ.Σ., 7/2/2019)*

Αντίστοιχα, μη αναμενόμενη φαίνεται πως είναι για κάποιες εκπαιδευτικούς η αυθόρμητη αποδοχή από τα παιδιά μιας PD με εμφανώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα ίδια:

«Σήμερα έβαλα στην τάξη την δεύτερη κούκλα, που είναι έγχρωμη γιατί η καταγωγή της είναι από τη Νιγηρία. Κι ενώ περίμενα αντιδράσεις που θα έβγαζαν στερεότυπα σχετικά με τη διαφορετικότητα, τα παιδιά την υποδέχτηκαν με πολύ μεγάλο ενθουσιασμό. Τα πιο πολλά κορίτσια έλεγαν πόσο όμορφη είναι και τα ρούχα της είναι πολύ ωραία. Τους άρεσαν πολύ οι κοτσίδες της και μου ζήτησαν να τους φτιάξω ίδιες. Ακόμα και ο Γ. που από την αρχή του προγράμματος, έβγαζε στερεότυπα και στάσεις αρνητικές απέναντι στη διαφορά, ήταν πολύ θετικός απέναντι στην έγχρωμη κούκλα.» (N6, Κ.Σ., 29/3/2019)

Στο πλαίσιο των αναστοχαστικών συναντήσεων της ομάδας, τα σχετικά κρίσιμα συμβάντα χρησιμοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να τεκμηριώσουν την ισχυρή επίδραση που παρατηρούν ότι ασκούν στα παιδιά της τάξης τους οι PD και οι ιστορίες τους.

Αντίθετα, σε μικρό αριθμό κρίσιμων συμβάντων του πρώτου διαστήματος, εντοπίζονται μεμονωμένα περιστατικά, κατά τα οποία κάποιο παιδί φαίνεται να μην ένιωθε άνετα με την παρουσία της κούκλας στην τάξη.

*«Κυρία, να χαιρετήσουμε την **Άννα**;»*

-«Ναι, φυσικά!»

*-«Κ., θέλεις να χαιρετίσεις την **Άννα**;»*

Η Κ. κουνάει το κεφάλι της αρνητικά και τραβάει το σώμα της πίσω.

-«Όπως νιώθεις, δεν είναι ανάγκη να τη χαιρετίσεις αν δε θέλεις.» (N8, Κ.Σ., , Κ.Σ., 21/2/2019)

Μολονότι τα αντίστοιχα στιγμιότυπα που καταγράφονται είναι λίγα, προβληματίζουν την ομάδα κατά την πρώτη ανατροφοδοτική συνάντηση. Στο πλαίσιο των συζητήσεων που αναπτύσσονται, επεξεργαζόμαστε τα δεδομένα των καταγραφών, των παρατηρήσεων και του θεωρητικού πλαισίου στην προοπτική του εμπλουτισμού των κατανοήσεων μας. Μέσα από τη διαδικασία αναδύονται δύο υποθέσεις: α) ότι η υπερβολική απόσταση της ταυτότητας και των ιστοριών από τα βιώματα των παιδιών μάλλον δεν διευκολύνει τις ταυτίσεις και ίσως δεν προκαλεί το ενδιαφέρον όλων και β) ότι και η μεγάλη εγγύτητα ορισμένων ιστοριών που αφηγούνται οι PD με τις εμπειρίες των παιδιών, μολονότι συνήθως ενθαρρύνουν

ταυτίσεις και οικειότητα, ενίοτε ίσως λειτουργούν αποτρεπτικά για κάποια από αυτά για μια σειρά από λόγους (τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι αφορά στα ίδια, νιώθουν εκτεθειμένα και επιφυλακτικά, δεν δίνεται ο απαραίτητος «χώρος» να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους κλπ). Ως εκ τούτου, οι συμμετέχουσες καταλήγουν ότι θα πρέπει να είναι περισσότερο προσεκτικές όσον αφορά στους σχεδιασμούς τους σε σχέση με τα παιδιά στα πλαίσιά τους.

«Επέλεξα αυτό το περιστατικό ως κρίσιμο συμβάν, γιατί με βοήθησε να καταλάβω ότι ο Παναγιώτης, που αποτελεί από την αρχή «παιδί-στόχο», κρατά απόσταση από την P.D. και δεν συμμετέχει στη διαδικασία. Ίσως έχει αντιληφθεί ...ότι όσα συζητάμε κατά κάποιο τρόπο τον “αφορούν”» (N2, Κ.Σ., 10/2/2019)

Τα στιγμιότυπα που εστιάζουν στο εργαλείο της υπόθεσης δράσης, δηλαδή τις κούκλες, εντοπίζονται κυρίως στην αρχή της τρίτης φάσης. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τους άξονες παρατήρησης, η εστίαση των εκπαιδευτικών φαίνεται να μετατοπίζεται στα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων.

Από την ανάλυσή των καταγραφών προκύπτει ότι ένας μεγάλος αριθμός κρίσιμων συμβάντων εστιάζουν στις αντιλήψεις και στις στάσεις των παιδιών για την ετερότητα. Πολλά από αυτά έχουν ως πλαίσιο τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη μέθοδο των Persona Dolls και συγκεκριμένα τη διαδικασία της επεξεργασίας των ιστοριών που αφηγούνται οι κούκλες. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν ξεχωριστά στα συμβάντα αυτά, στο πλαίσιο της διερεύνησης του τρόπου που λειτουργεί η υπόθεση δράσης. Συμβάντα που συνδέονται με έμφυλα στερεότυπα και προκαταλήψεις είναι από τα πιο συχνά στις καταγραφές των εκπαιδευτικών:

Φίλιππος: «Τα κορίτσια είναι χαζά!»

Ερατώ: «Τί σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;»

Φίλιππος: «Όλο λένε για γάμους και βλακείες και όλο παίζουν με τις κούκλες.»

Χαρούλα: «Ναι κι εσύ όταν έρχεσαι στο κουκλόσπιτο όλα τα χαλάς. Τα κορίτσια είναι πιο έξυπνα!»...» (N1, Κ.Σ., 20/2/2019)

Έμφαση δίνεται στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που συνδέονται με διακρίσεις, απαξίωση και περιθωριοποίηση των ανθρώπων που κατηγοριοποιούνται ως διαφορετικοί. Η περίπτωση των ρομά είναι ενδεικτική σε διάφορα πλαίσια:

*«Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης της P.D. τα παιδιά συζητούν και κάνουν υποθέσεις για το λόγο που η **Μαργαρίτα** φοβάται και κλαίει με τον καινούριο συμμαθητή της.*

*E: **Μαργαρίτα** μήπως φοβάσαι γιατί είχε σκούρο δέρμα;*

M: Και τί πειράζει, το σκούρο δέρμα δεν δαγκώνει.

E: Όχι αλλά μερικοί το φοβούνται.

N: Ποιοι το φοβούνται;

E: Δεν ξέρω αλλά μερικοί το φοβούνται...

Γ.: *Εγώ αν ερχόταν κανένας γύφτος ή κανένας παλιατζής θα έκλαιγα γιατί κλέβουν τα παιδιά, έτσι μου έχει πει η μαμά μου.*

Ν: *Τι σημαίνει γύφτος;*

Γ: *Ένας ξένος που κλέβει*

Ε: *Ένας κύριος που είναι πίσω από αυτό που γίνεται*

Κ: *Ο πιο μαύρος άνθρωπος»* (Ν9, Κ.Σ., 17/5/2019)

Αρκετά στιγμιότυπα εστιάζουν και στο ζήτημα της αναπηρίας. Στις συζητήσεις με τα παιδιά κατά τις πρώτες παρεμβάσεις αναδύονται κυρίαρχα αρνητικά στερεότυπα που παραπέμπουν σε μονοδιάστατες αντιλήψεις για την ανθρώπινη υπόσταση και οδηγούν σε συμπεριφορές στιγματισμού και υποτίμησης:

«Κατά τη διάρκεια της συζήτησης των παιδιών για την εξεύρεση λύσης στο πρόβλημα της κούκλας ένα αγόρι ο Γ. είπε ότι αν έβλεπε κάποιο παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο, θα ζητούσε από το μπαμπά του να του δώσει χρήματα για να πάρει να φάει και να πάει στο γιατρό. Συγκεκριμένα ο διάλογος ήταν ως εξής:

Γ. *«Αν ήμουν εγώ στη θέση του Βασίλη, θα έλεγα στο μπαμπά μου να μου δώσει χρήματα για να δώσω στο παιδάκι (το παιδί στο αναπηρικό αμαξίδιο) να πάει στο γιατρό και να πάρει φαγητό να φάει»*

Νηπιαγωγός: *«Τι σε κάνει να πιστεύεις ότι χρειάζεται χρήματα;»*

Γ. *«Γιατί είναι σε καρτσάκι και δεν μπορεί να περπατήσει»*

Νηπιαγωγός: *«Και όποιος είναι σε καρτσάκι, ζητάει χρήματα από τους άλλους;»*

Ε. *«Δεν ήθελε χρήματα, αφού έχει τρ3 κι ακούει μουσική κι έχει κι επιτραπέζιο»*

Νηπιαγωγός: *«Δηλαδή αυτά δείχνουν ότι έχει χρήματα; Παιδιά εσείς τι λέτε; Το αγοράκι χρειαζόταν χρήματα;»*

Παιδιά: *«Όχι γιατί είχε παιχνίδια. Είχε χρήματα. Δεν μπορούσε μόνο να περπατήσει».*

Κ. *«Μπορεί να είχε ένα ατύχημα»*

Νηπιαγωγός: *«Γ. τι λες τελικά; Χρειαζόταν χρήματα ή όχι;»*

Γ. *«Εγώ θα του έδινα χρήματα. Αφού είναι σε καρτότσι και κάθεται και κοιτάει τους άλλους θέλει να του δώσουμε χρήματα»* (Ν6, Κ.Σ., 14/3/2019)

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί παραθέτουν κρίσιμα συμβάντα που αποκαλύπτουν ατομικές ή συλλογικές αντιλήψεις των παιδιών τους για την κανονικότητα αλλά και τις αποκλίσεις από την κυρίαρχη εκδοχή της. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις διαπιστώνουν ότι η διαφορά ή απλά το στίγμα της είναι αρκετό για να οδηγήσει σε αποκλεισμό και ετερο- ή αυτό-περιθωριοποίηση:

«...σε αγώνα μπάσκετ με το δίπλα σχολείο. Ο Θράσος αρνείται να συμμετέχει λέγοντας στην κυρία του πως δεν του αρέσει το μπάσκετ (όμως αυτό δεν είναι αλήθεια, ο ίδιος εκμυστηρεύεται στον φίλο του ότι δεν θέλει να παίξει γιατί τα παιδιά τον κοροϊδεύουν που είναι παχουλός και του λένε πως δεν μπορεί να τρέξει) και αφού τα παιδιά λένε τι θα έκαναν σε μια αντίστοιχη περίπτωση η Χ. προτείνει να μην πάει την ημέρα του αγώνα στο σχολείο...» (Ν7, Κ.Σ., 18/4/2019)

Εστιάζοντας τη ματιά τους στις αναπαραστάσεις των παιδιών για την ετερογένεια, οι εκπαιδευτικοί τα παρατηρούν, όχι μόνο στο σύντομο πλαίσιο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τους με τη μέθοδο των Persona Dolls αλλά και κατά τη

διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και των συζητήσεων σε άλλες οργανωμένες δραστηριότητες. Στις σχετικές περιγραφές τους αποτυπώνουν πώς τα διαφορετικά φυσικά και σωματικά χαρακτηριστικά και πολιτισμικές πρακτικές οδηγούν σε γενικευμένες αρνητικές κατηγοριοποιήσεις που προάγονται μέσα από το λόγο. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές φαίνεται να αντλούν νομιμοποίηση είτε από μεμονωμένες προσωπικές εμπειρίες είτε από απόψεις που εκφράζονται από τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο των παιδιών, ανάγοντας τα στερεότυπα σε κανόνες:

«Νομίζετε ότι υπάρχουν και παιδιά που ζουν με διαφορετικό τρόπο από εσάς?»

Γ: Οι «γύφτοι», που κλέβουν παιδιά, σπίτια και λεφτά.

Εγώ: Πως το ξέρεις, τους έχεις δει?

Γ: Πήγαιναν σ' ένα πανηγύρι και τους είδαμε με τον αδερφό μου και μου το είπε, γιατί είχαν στρώσει κάτω να κοιμηθούν.

Εγώ: Δηλαδή όποιος κοιμάται κάτω είναι κλέφτης?

Γ: Όχι, αλλά η γιαγιά μου, μου είπε ότι ήταν γύφτοι και μου εξήγησε ότι δεν έχουν σπίτι. Και ο μπαμπάς μου είπε ότι κλέβουν παιδιά.

Α: Εμείς με τη μαμά μου είδαμε ένα τέτοιο παιδάκι έξω από το S/M και ζητιάνευε και το βοηθήσαμε. Γιατί έτσι κάνουν οι «γύφτοι». Βάζουν τα παιδιά και ζητιανεύουν.

Εγώ: Πως θα σας φαινόταν, αν ένα τέτοιο παιδάκι ερχόταν στο σχολείο ή στην παιδική χαρά? Θα κάνατε παρέα?

Γ: Δεν θα το έκανα παρέα, γιατί δεν μου αρέσουν οι κλέφτες και θα με έκλεβε.

Ε: Έχει δει εσύ να κλέβουν?

Γ: Όχι, αλλά μου γυρίζει στο μυαλό.

Εγώ: Πως μπήκε μέσα?

Γ: Δεν ξέρω, απ' όταν ήμουν μικρός.

Μ: Εγώ όμως το έχω ζήσει.

Εγώ: Δηλαδή τι εννοείς?

Μ: Μας έκλεψαν το σπίτι οι γύφτοι.

Εγώ: Πως ξέρεις ότι το έκαναν αυτοί? Τους είδες?

Μ: Όχι, αλλά το ξέρω. Όλοι οι άνθρωποι το ξέρουν...» (N3, Κ.Σ., 20/5/2019)

Αντίστοιχα στιγμιότυπα αναδεικνύουν στερεότυπα που σχετίζονται με τις διαφορές στο χρώμα του δέρματος, τις αντιλήψεις των μαθητών για αυτές και τη σχέση τους με τον ορισμό της «κανονικότητας» που κάθε φορά υιοθετούν.

«Σε μια συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το πώς τους φάνηκε η Α., η καινούρια μαθήτριά της τάξης μας από το Κονγκό, ο Κ. αναφέρει: «Η Α. είναι από άλλη χώρα κι έχει σκούρο δέρμα». Η Ε. τότε πετάγεται και του λέει: «Κι εσύ έχεις πιο σκούρο δέρμα». Κι εκείνος απαντά: «Εγώ είμαι έτσι, γιατί κάθομαι περισσότερη ώρα στον ήλιο. Ενώ αυτοί που έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος, δεν είναι κανονικοί άνθρωποι». Τότε παίρνω το λόγο και τον ρωτώ: «Τι εννοείς δεν είναι κανονικοί άνθρωποι;» Και μου απαντά: «Είναι από άλλη χώρα, γι' αυτό και δεν είναι κανονικοί άνθρωποι». Και τον ξαναρωτώ: «Δηλαδή οι Άγγλοι για παράδειγμα δεν είναι κανονικοί άνθρωποι;» Και μου λέει: «Είναι, αλλά ζουν σε άλλη χώρα». Στην ερώτησή μου ποιοι είναι κανονικοί άνθρωποι τα παιδιά μου απάντησαν: «Όσοι περπατούν, μιλάνε, τρώνε, πίνουν, σκέφτονται.» (N5, Κ.Σ., 25/1/2019)

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι κάποια κρίσιμα συμβάντα αποκαλύπτουν προκαταλήψεις σε σχέση με συγκεκριμένες ομάδες που νοσηματοδοτούνται ως επικίνδυνες και εχθρικές, χωρίς συγκεκριμένο λόγο.

«Στη διάρκεια του φαγητού ...ακούω το Χ. να λέει στο Α. που είναι δίπλα του, «Εμείς δεν αγαπάμε τους ξένους, το ξέρεις; Ε, το ξέρεις;». Ο Α. δεν απαντάει, σχεδόν αδιαφορεί.

- *«Γιατί το είπες αυτό;», τον ρώτησα.*
- *«Δεν ξέρω».*
- *«Πού τους έχεις δει τους ξένους;»*
- *«Στο δρόμο».*
- *«Πώς το κατάλαβες ότι είναι ξένοι;»*
- *«Το κατάλαβα.»*
- *«Πώς;»*
- *«Επειδή έχουν μικρόβια».*
- *«Πού το άκουσες αυτό; Ο μπαμπάς σου το είπε;»*
- *«Όχι, το ξέρω» (N8, Κ.Σ., 25/1/2019)*

Όπως προκύπτει από τα αποσπάσματα, η προσπάθειά των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, ανοικτές ερωτήσεις και να ενθαρρύνουν την αβίαστη διατύπωση απαντήσεων, πριν την κριτική επεξεργασία τους στην ομάδα διευκολύνει την ανάδυση των αντιλήψεων των παιδιών. Παράλληλα, καθώς η εμπλοκή τους στην έρευνα προχωρά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν και στις δικές τους αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ως εκ τούτου, καταγράφουν κρίσιμα συμβάντα που αποκαλύπτουν στοιχεία για το ρόλο των ίδιων στη συζήτηση και τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της αξιοποίησης της μεθόδου των PD αλλά και την εκπαιδευτική τους πράξη συνολικά.

«Επέλεξα αυτό το περιστατικό ως κρίσιμο συμβάν, γιατί με βοήθησε να καταλάβω ότι ο Παναγιώτης, που αποτελεί από την αρχή «παιδί- στόχο», κρατά απόσταση από την P.D. και δεν συμμετέχει στη διαδικασία. Ίσως έχει αντιληφθεί ...ότι όσα συζητάμε κατά κάποιο τρόπο τον “αφορούν”» (N2, Κ.Σ., 10/2/2019)

Καθώς η έρευνα δράσης εξελίσσεται, όλες οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ολοένα και πιο συστηματικά κρίσιμα συμβάντα που αποκαλύπτουν τον τρόπο που λειτουργεί η μέθοδος στο πλαίσιό τους. Αρκετές είναι οι αναφορές στη συμβολή της υπόθεσης δράσης στην αυθόρμητη ανάδυση στην ομάδα της τάξης εμπειριών όπου τα ίδια βίωσαν αποκλεισμό ή διάκριση:

*«Η Ν. με αφορμή την ιστορία της **Μαριέττας** ξεκίνησε να αφηγείται ένα συμβάν που της είχε συμβεί στην παιδική χαρά. Κάποια αγόρια δεν την άφηναν να κάνει αναρρίχηση στα σχοινιά λέγοντάς της ότι αυτό το παιχνίδι είναι μόνο για αγόρια. Η ίδια τότε αντέδρασε λέγοντας: «Κι εσείς δε θα κάνετε κούνια, γιατί είναι μόνο για κορίτσια.» Αμέσως μετά και η Μ. ζητάει το λόγο να μιλήσει λέγοντας: «Κυρία, κι εμένα μια μέρα στον παιδότοπο μια παρέα αγοριών δε με άφηναν να μπω στο χώρο με τα μπαλάκια*

γιατί έλεγαν ότι ήταν μόνο για αγόρια και μετά μου πέταγαν τα μπαλάκια στο κεφάλι. Ευτυχώς όμως, τους είδε η κοπέλα που μας πρόσεχε και τους έκανε παρατήρηση κι έτσι μπήκα μετά κι εγώ μέσα στο χώρο.» (N5, Κ.Σ., 22/2/2019)

Σταδιακά στα δελτία των συμμετεχουσών εμφανίζονται κρίσιμα συμβάντα που εστιάζουν στον τρόπο που τα θέματα που προσεγγίζονται μέσω των ιστοριών των PD αντανακλώνται στο λόγο και τη συμπεριφορά των παιδιών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε όλα τα στιγμιότυπα που κατατίθενται η αποτίμηση έχει θετικό πρόσημο.

«Γύρω από ένα τραπέζι, κάθεται η ομάδα... Έχουν σκεφτεί ήδη μια ιστορία στην οποία, ένα παιδί απειλείται από κάποια άλλα ότι θα το χτυπήσουν αν παίζει στις κούνιες. Τώρα, συζητούν για το όνομα του ήρωα της ιστορίας τους και δεν φαίνεται μπορούν να συμφωνήσουν. Η Ν. έχει προτείνει το όνομα «Δημήτρης» και ο Α. διαφωνεί προτείνοντας το «Άκης». Η Ν. επιχειρηματολογεί λέγοντας: «Ο Άκης δεν ταιριάζει γιατί άμα θα έχει πρόβλημα, θα έρθει να μας ρωτήσει». (N2, Κ.Σ., 13/3/2019)

Συχνά μάλιστα αποτελούν αφορμές προβληματισμού και επεξεργασίας στο πλαίσιο τόσο των οργανωμένων όσο και των ελεύθερων δραστηριοτήτων της τάξης. Ενδεικτικά, μία μέρα μετά την επίσκεψη της PD της, η Ν8 σχολιάζει:

«Είναι η πρώτη φορά που τόσο άμεσα χρονικά, αλλά και λεκτικά, φάνηκε ο τρόπος και ο βαθμός που οι επισκέψεις της Άννας επηρεάζουν τα παιδιά-υποθέτω ένα μέρος αυτών, αφού δεν μπορώ να είμαι σίγουρη για το σύνολο. Το οικείο για τα παιδιά περιεχόμενο της ιστορίας θεωρώ πως αποτέλεσε τον καταλυτικό παράγοντα ο οποίος συνέβαλε ώστε να μπορέσει να γίνει η απαραίτητη αναγωγή στο μυαλό τους σε πράγματα και καταστάσεις προσωπικές τους. Και το γεγονός πως η Ι. επανήλθε την επόμενη μέρα στο ίδιο θέμα αναφερόμενη σε κάτι προσωπικό της, αποδεικνύει σε ένα πρώτο επίπεδο πως την απασχόλησε και μετά το σχολείο ό,τι συζητήθηκε στη διάρκεια της επίσκεψης.» (N8, Κ.Σ., 5/4/2019)

Αντίστοιχα, καθώς οι παρεμβάσεις συνεχίζονται, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κάποια κρίσιμα συμβάντα που θεωρούν ότι αποτυπώνουν μικρές μετακινήσεις στις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών, τις οποίες αποδίδουν στη αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης.

«Αλέξανδρος: Η αδερφή μου λέει ότι τα παιχνίδια της είναι μόνο κοριτσίστικα. Εγώ της είπα πως θα φέρω και τα αγορίστικα τα δικά μου και θα τα έχουμε όλα μαζί.» (N3, Κ.Σ., 12/4/2019)

«Ο Α. ...προτείνει να αλλάξουν την ιστορία που είχαν ήδη συμφωνήσει και να γράψουν μια άλλη ιστορία που ο Άκης θα ρωτάει τα παιδιά τι να κάνει με τους νταήδες. Η Ν., θέλει να γράψουν την αρχική τους ιστορία. Η Α. που συμφωνεί με την Ν., προτείνει να ψηφίσουν και σηκώνει το χέρι της λέγοντας «Εγώ θέλω Δημήτρης». Η Ν., σηκώνει και αυτή το χέρι της αλλά ο Α. της λέει ότι δεν μπορεί να ψηφίσει τη δική της ιδέα. Η Ν. κατεβάζει το χέρι της αλλά το σηκώνει ο Β., υπερψηφίζοντας τη δική της άποψη. Ο Β. στρέφεται προς τον Α.: «Α., είσαι ο πιο καλός μου φίλος αλλά εμένα μου αρέσει πιο πολύ να λέγεται Δημήτρης το παιδάκι» Ο Α. δείχνει να ενοχλείται, χτυπώντας με το

χέρι του το κούτελό του και κρύβοντας το πρόσωπό του στις παλάμες του, αλλά δεν λέει κάτι. Ο Β. του λέει: «Ε, Α., ψηφίσαμε όπως ο Άκης. Όχι τον φίλο μας, την πιο καλή ιστορία». Ο Α. απαντά: «Καλά, αλλά θα ζωγραφίσω εγώ τον Δημήτρη». (Ν2, Κ.Σ., 13/3/2019)

«Μία ημέρα μετά την επίσκεψη της Άννας και κάθομαι με μία ομάδα παιδιών σε ένα από τα τραπέζια τους, παίζοντας ένα επιτραπέζιο. Στο πίσω τραπέζι ακριβώς και πλάτη σε εμένα, κάθεται η Ι. η οποία τη δεδομένη στιγμή ζωγραφίζει. Ξαφνικά και χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια αναφορά γυρνάει και μου λέει: «Κυρία, έχω και εγώ μία μπλε μπλούζα και θα τη φοράω. Δεν πειράζει που είναι μπλε, γιατί μπορούμε να φοράμε όλα τα χρώματα.» «Εννοείται πως καλά θα κάνεις να τη φοράς αφού σου αρέσει! Και το μπλε είναι ένα πολύ ωραίο χρώμα που μπορούνε να φοράνε όλοι, όπως εξηγήσαμε και στην Άννα χθες.» «Ναι, και εγώ αυτό θα κάνω» (Ν8, Κ.Σ., 14/5/2019)

Στα σχόλιά τους μάλιστα συνδέουν την επίδραση αυτή με την εγγύτητα που έχουν οι ιστορίες με τη ζωή και τα βιώματά τους, στο βαθμό, ωστόσο, που, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι προκαλούν πρόδηλο «καθρέφτη» τους.

«...η PD καταλαμβάνει σταδιακά τη θέση της στη συναισθηματική και κοινωνική καθημερινότητα των παιδιών. Γίνεται ένα «υπαρκτό» πρόσωπο με τη δική του παράλληλη ζωή, όχι μόνο όσο είναι παρούσα αλλά και σε άλλες στιγμές, ειδικά όταν τα βιώματά της ακουμπούν σε βιώματα των παιδιών.» (Ν2, Κ.Σ., 28/5/2019)

Τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να μοιραστούν και προφορικά τα συγκεκριμένα συμβάντα στις ανατροφοδοτικές μας συναντήσεις, ως αφετηρία για σχολιασμό και επεξεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Συνολικά, μολονότι, ως το τέλος του προγράμματος εντοπίζονται σαφείς διαφοροποιήσεις από συμμετέχουσα σε συμμετέχουσα ως προς τα θέματα που εντοπίζουν και την έκταση των καταγραφών τους, σημαντική είναι η στροφή όλων από το εργαλείο στον εντοπισμό στιγμιότυπων που σχετίζονται με τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και την προσέγγισή της αλλά και τον τρόπο που η προσέγγιση των PD επηρεάζει τις αντιλήψεις και τη δράση των παιδιών τους, μέσα από τη δική τους διαμεσολάβηση.

7.3.3. Από τον εντοπισμό στις συνειδητοποιήσεις

Κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της αξιοποίησης των κρίσιμων συμβάντων από τον εκπαιδευτικό τόσο ως ερευνητή όσο και ως επαγγελματία. Εν προκειμένω, συνειδητοποιούν ότι εστιάζοντας στα πλαίσιά τους και σε μικρά στιγμιότυπα που προκύπτουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σταδιακά αναδύονται και φωτίζονται σημαντικά ζητήματα σε σχέση με την υπόθεση δράσης καθώς και την

προσέγγιση και τη διαχείρισή της διαφορετικότητας που ενδεχομένως δεν θα είχαν εντοπίσει με άλλο τρόπο.

«Ανακάλυψα πράγματα τα οποία νόμιζα πως είχα λύσει με τα παιδιά αλλά τελικά δεν είχαν λυθεί» (N7, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

«Τα κρίσιμα συμβάντα που εντοπίζονται ανοίγουν θεματικές, δίνοντας τη δυνατότητα επιπλέον επεξεργασίας» (N3, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

Από την ανάλυση των δεδομένων της τρίτης φάσης προκύπτει ότι στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας, η ανάγνωση και κριτική επεξεργασία των κρίσιμων συμβάντων που καταγράφουν δίνουν την ευκαιρία στις συμμετέχουσες να εμπλουτίζουν και να εμβαθύνουν στις κατανοήσεις τους πάνω στα στιγμιότυπα που εντοπίζουν αλλά και γενικότερα σε σχέση με την ερευνοδρασιακή συνθήκη. Τα ζητήματα που αναδεικνύονται από κάθε κρίσιμο συμβάν γίνονται αφορμή για προβληματισμό και κριτικό στοχασμό ενώ αποτελούν τη βάση για νέα ερωτήματα που αφορούν σε πρακτικά, θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα.

«Αναρωτιέμαι αν τα κρίσιμα συμβάντα που γράφω είναι όντως κρίσιμα...» (N4, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

«Και τώρα που είδα αυτό το στερεότυπο στα παιδιά - για να μην πω για εμένα την ίδια - τι κάνω;» (N7, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Ειδικά στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών συναντήσεων, μέσα από τη διεργασία της ομάδας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για προσωπικές αναγωγές που προκαλούν κλυδωνισμούς στις αρχικές τους βεβαιότητες. Τα αναστοχαστικά σχόλια που μοιράζονται στην ολομέλεια αλλά και στην ενδιάμεση μεταξύ μας επικοινωνία είναι χαρακτηριστικά:

«Μάλλον πρέπει να δω εγώ πώς θα χειριστώ την κούκλα και δεν θα είμαι εγώ η περσόνα της» (N2, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

«Έχω σοκαριστεί! Έβγαλα το στερεότυπό μου; ... Πώς μπορώ να το τιθασεύσω;» (N3, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 7/2/2019)

«Έχω αρχίσει να αμφιβάλλω για κάποια πράγματα και δεν μου αρέσει... Τους δίνω μασημένη τροφή και αυτό με πνίγει. Κάνω άσχημα πράγματα που δεν τα περίμενα...» (N8, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 10/2/2019)

Από την ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων που καταθέτουν προκύπτει ότι καθώς η έρευνα προχωρά, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σταδιακά με μεγαλύτερη ευκολία κρίσιμα συμβάντα που συνδέονταν με αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που «φωτίζουν» ζητήματα διαφορετικότητας και προκαταλήψεων αλλά και κάποιες από τις προοπτικές και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την αξιοποίηση της

μεθόδου των PD στην προοπτική της διαχείρισής τους. Αντίστοιχα, εξέλιξη παρατηρείται και όσον αφορά στο περιεχόμενο των καταγραφών. Μετά τις πρώτες εβδομάδες, όλες οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν με σχετική ευχέρεια και σαφήνεια συμβάντα εστιασμένα στους άξονες της έρευνας, αποφεύγοντας τις ερμηνείες και τις γενικόλογες διατυπώσεις και αποτυπώνοντας με λιγότερες ή περισσότερες λεπτομέρειες γεγονότα και διαλόγους. Αν και τα σχόλια στο ερμηνευτικό μέρος των ΚΣ σε κάποια δελτία εξακολουθούν να είναι σχετικά απλουστευτικά και όχι ιδιαίτερα επεξεργασμένα, ακόμα και μετά το πρώτο διάστημα, η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίφαση με όσα προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων από άλλες πηγές.

Αναλυτικότερα, ενώ κάποιες εκπαιδευτικοί¹²⁷ φαίνεται να δυσκολεύονται να σχολιάσουν γραπτώς τα στιγμιότυπα που περιγράφουν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, είναι σε θέση να το κάνουν πολύ πιο διεισδυτικά στον προφορικό λόγο τόσο στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας όσο και των μεταξύ μας ενδιάμεσων επικοινωνιών¹²⁸. Από τη συσχέτιση δηλαδή των δεδομένων, προκύπτει ότι η ίδια η προσπάθεια αξιοποίησης των κρίσιμων συμβάντων ως μεθοδολογική πρακτική αποτέλεσε μια ευκαιρία εμπλουτισμού και διεύρυνσης των κατανοήσεών τους σε σχέση με ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων που συνδέονταν αλλά και υπερέβαιναν την ερευνητική συνθήκη καθώς διαπερνούσαν τόσο τα πλαίσιά τους όσο και τις εκπαιδευτικές τους αντιλήψεις και πρακτικές.

«Με εξέπληξαν οι απαντήσεις των παιδιών. Δεν περίμενα με τίποτα να πουν ότι δεν πρέπει η PD να πάει στο πάρτι αφού δεν έχει καινούρια ρούχα. Και ιδίως τα αγόρια που πίστευα ότι δεν πολυνοιάζονται γι'αυτά! Δηλαδή βγήκαν τέτοιες αντιλήψεις που ποτέ δε φανταζόμουν ότι είχαν... στερεότυπα και διακρίσεις τέτοιες...» (N5, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 7/4/2019)

Από το σύνολο των κρίσιμων συμβάντων που κατατέθηκαν αλλά και τη μελέτη του ημερολογίου της ερευνήτριας προκύπτει ως διαπίστωση ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρότερη εξοικείωση των συμμετεχουσών με την αξιοποίηση της καταγραφής και της παρατήρησης ως μεθοδολογικά εργαλεία δουλειάς και τον τρόπο αποτύπωσης των κρίσιμων συμβάντων. Πιο συγκεκριμένα, η τυχόν προηγούμενη εμπειρία συστηματικής καταγραφής φαίνεται ότι συνέβαλε ως ένα βαθμό στο να είναι πιο αναλυτικές οι περιγραφές και διεισδυτικότερες οι προσπάθειες σχολιασμού και ερμηνείας. Εντούτοις, στο πλαίσιο της ομάδας, οι διαφορές ανάμεσα στις συμμετέχουσες λειτουργούσαν μάλλον εμπλουτιστικά προς

¹²⁷ Οι τέσσερις εξ' αυτών.

¹²⁸ Τηλεφωνικών ή δια ζώσης κατά τις επιτόπιες επισκέψεις μου στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

όλες. Οι μεν λιγότερο εξοικειωμένες με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο άρχισαν να θέτουν ερωτήματα, να στοχάζονται, να επεξεργάζονται, να μετακινούνται και να επιχειρηματολογούν, οι, δε, περισσότερο εξοικειωμένες με αυτό να αναστοχάζονται, να αμφισβητούν πρότερες βεβαιότητες, και σιγά σιγά να λειτουργούν υποστηρικτικά για την υπόλοιπη ομάδα. Ως εκ τούτου, ανεξαρτήτως πρότερης γνώσης και εμπειρίας, η εξέλιξη της «ματιάς» και των συνειδητοποιήσεων των περισσότερων μέσα από την αξιοποίηση των κρίσιμων συμβάντων είναι εν τέλει ορατή κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης.

«Μέσα από τα κρίσιμα συμβάντα βλέπω την τάξη μου καρέ καρέ... καταλαβαίνω ευκολότερα τις σκέψεις των παιδιών, τις αντιλήψεις τους» (N8, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

Από τα μέσα και μετά της τρίτης φάσης, οι καταγραφές που κατατίθενται είναι πιο στοχευμένες ενώ τα επιλεγμένα στιγμιότυπα εστιάζουν με περισσότερη ενάργεια και ευαισθησία σε ζητήματα ετερότητας που ίσως αρχικά να είχαν περάσει απαρατήρητα. Σταδιακά, τα περισσότερα σχόλια γίνονται πιο αναλυτικά και διεισδυτικά, με εμφανείς αναστοχαστικές αναφορές. Εν τέλει, από πολλά κρίσιμα συμβάντα αναδεικνύονται συνολικά σημαντικές κατανοήσεις, τόσο σε σχέση με το πλαίσιο της έρευνας όσο και τη θεωρητική και μεθοδολογική εξοικείωση με τα εργαλεία της. Ενδεικτικά:

«Στη διάρκεια αυτής της σύντομης αναφοράς στους φίλους, στα πόσα στοιχεία έχουμε κοινά με αυτούς και εάν τελικά αποτελούν για τα παιδιά κριτήριο επιλογής, η αντίδραση της Σ. μου έδωσε την εντύπωση πως, ενώ οι Έλληνες στην τάξη αποτελούν μειοψηφία, παρ' όλα αυτά η Σ. θεωρεί πως όλοι οι άλλοι είναι αυτοί που είναι διαφορετικοί. Ήταν σαν να λέει «Εμείς είμαστε οι Έλληνες, ο κανόνας. Οι άλλοι είναι που δεν περιλαμβάνονται σε αυτόν». Και ...η Σ. είναι ένα παιδί που έχει σχηματίσει ένα κύκλο με φίλους διαφορετικών εθνικοτήτων. Τι χρειάζεται, λοιπόν, για να αισθάνεται κάποιος πως αποτελεί τον κανόνα, όταν στην πραγματικότητα αποτελεί τη μειοψηφία; Η αντίληψη αυτή που φαίνεται να επικρατεί στη σκέψη της Σ. θεωρώ πως υπάρχει στην πλειοψηφία των Ελλήνων που έχω στην τάξη μου, παρά το μικρό της ηλικίας τους. Και θα είχε πολύ ενδιαφέρον να μπορούσα να διαπιστώσω εάν κάτι τέτοιο ισχύει, να εντοπίσω τους λόγους που αισθάνονται έτσι και να τα βοηθήσω να αντιληφθούν πως οι πράξεις τους, οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους, είναι υγιείς επειδή δε διακατέχονται από αισθήματα εθνικής υπεροχής.» (N8, Κ.Σ., 16/5/2019)

«Ο Β. και ο Γ. είναι αδέρφια Ρομά που κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς η φοίτησή τους δεν ήταν συστηματική, η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας αρκετά περιορισμένη και οι κοινωνικές τους επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ελάχιστες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ακολούθησα συχνά την ομαδοσυνεργατική μάθηση προκειμένου να προσπαθήσω να εντάξω τα παιδιά αυτά και να τα βοηθήσω να νιώσουν μέλη της τάξης. Η συμμετοχή μου μάλιστα στο πρόγραμμα εκπαίδευση στη διαφορά συνοδευόταν από την επιθυμία μου να βοηθήσω περισσότερο

τέτοιες κοινωνικές ομάδες. Πολλές φορές παρατηρώντας τα παιδιά αυτά ένιωθα ότι οποιοδήποτε διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο έφεραν δεν είχε γίνει αντιληπτό από τα παιδιά και πως αυτό θα βοηθούσε αρκετά τον μη στιγματισμό τους. Η αναφορά όμως της Ε. σε αυτά τα παιδιά μου δείχνει ότι πραγματικά όλα αυτά τα διαφορετικά στοιχεία δικαιολογούν στα μάτια των παιδιών αντιδράσεις φόβου και πως η μετακίνησή τους από τέτοιες συμπεριφορές χρειάζεται την κατάλληλη από εμένα παρέμβαση. (Ν9, ΚΣ, 17/5/2019)

Συμπεραίνουμε δηλαδή από τα παραπάνω ότι η εστίαση στους άξονες των ΚΣ αλλά και το περιεχόμενο των καταγραφών των εκπαιδευτικών σχετίζονται σημαντικά με τον τρόπο που αυτά νοηματοδοτούνται από τις ίδιες κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην έρευνα, φαίνεται, δε, να εξελίσσονται παράλληλα με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές κατανοήσεις τους.

7.3.4. Αναστοχασμός και αναπλαισίωση μέσα από τα κρίσιμα συμβάντα

Από τη διεξοδική μελέτη των κρίσιμων συμβάντων που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και του ημερολογίου της ερευνήτριας προκύπτει πως καθώς το ερευνητικό πρόγραμμα προχωρά, είναι εμφανής η εξέλιξη του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, στοιχείο που μοιάζει να συμπορεύεται και με μια προσπάθεια εμπάθυνσης στα ερμηνευτικά τους σχόλια. Φαίνεται μάλιστα ότι τα κρίσιμα συμβάντα αξιοποιούνται σταδιακά ως ευκαιρίες για τις ίδιες ώστε να εστιάσουν με μεγαλύτερη προσοχή το βλέμμα τους στα παιδιά, συνδυάζοντας και, ενδεχομένως, αναπλαισιώνοντας τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες που έχουν για τους μαθητές τους με τα όσα κάθε φορά παρατηρούν. Η προσπάθεια αυτή αποτυπώνεται τόσο στις καταγραφές όσο και στο πλαίσιο των συναντήσεων ανατροφοδότησης αλλά και των μεταξύ μας ηλεκτρονικών και τηλεφωνικών επικοινωνιών.

«Το ζήτημα του φαγητού προέκυψε με ένα παιδάκι από τη Συρία. Δεν το είχα σκεφτεί ποτέ ως τότε. Δεν ξέρω, ίσως εγώ δεν το είχα παρατηρήσει...» (Ν6, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 20/5/2019)

Και ενώ το περιγραφικό μέρος δίνει πληροφορίες για τα ζητήματα που παρατηρούν όσον αφορά στην ετερότητα και την αξιοποίηση της προσέγγισης των PD, στο ερμηνευτικό μέρος οι περισσότερες αρχίζουν να μπαίνουν σε μια διαδικασία εμπλουτισμού, σύγκρισης και αναπλαισίωσης των αντιλήψεών τους που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που σκέφτονται σε σχέση με την προσέγγιση της υπόθεσης δράσης, τους μαθητές τους, τις δικές τους αντιλήψεις και πρακτικές για τη διαφορετικότητα και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«...Κατανοώ την ομάδα μου και αντλώ αφορμές για περαιτέρω ανάπτυξη σε θέματα που την αφορούν» (N1, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

Ο στοχασμός, δε, στη βάση της συσχέτισης προηγούμενων και νέων πληροφοριών που αναδεικνύονται αποτελεί κοινό τόπο για όλες τις εκπαιδευτικούς προκαλώντας, ενίοτε, ανατροπές σε δικές τους αντιλήψεις.

«Ο λόγος που επέλεξα το συγκεκριμένο συμβάν ως κρίσιμο είναι ότι δεν περίμενα παιδιά νηπιακής ηλικίας να προτιμήσουν να αποφύγουν να πάνε σε ένα παιδικό πάρτι για κοινωνικοοικονομικούς λόγους. Ενώ θα ήταν αναμενόμενο να επιθυμούσαν να πάνε στο εν λόγω πάρτι για να διασκεδάσουν με τους φίλους τους, να φάνε τούρτα και φαγητά και να βρεθούν μαζί εκτός σχολείου, εκείνα προτίμησαν να απέχουν απ' αυτό θεωρώντας ότι η εμφάνισή τους με ένα καινούριο καλό ρούχο είναι πιο σημαντική, αφού σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να εισέπρατταν κοροϊδευτικά σχόλια ή η απουσία τους απ' αυτό να τους γλίτωνε χρήματα που ίσως να χρησιμοποιούσαν για άλλο λόγο. Μέσα απ' αυτό το παράδειγμα φαίνεται πόσο σημαντική θεωρούν τη γνώμη των άλλων για την εμφάνισή τους...» (N5, Κ.Σ., 4/4/2019)

«Το συμβάν αυτό, το αναφέρω ως σημαντικό γιατί είναι ένας αντικατοπτρισμός μιας πραγματικότητας που επικρατεί στην τάξη. Αφορά στην εδραίωση μιας «κουλτούρας» κάποιοι ενήλικοι να αναφέρονται για τα παιδιά ή να απευθύνονται σε αυτά με χαρακτηρισμούς και γενικεύσεις του τύπου: «οι ζωηροί», «το προνήπιο», «οι ήρεμοι» κτλ. Η συγκεκριμένη φράση, σχετικά με το χαρακτηρισμό παιδιού ως «το προνήπιο», η οποία λέγεται μεν με πρόθεση επιδοκίμασias αλλά στα δική μου αντίληψη αποτελεί μια σαφή γενίκευση που οδηγεί σε διάκριση μιας ομάδας παιδιών, έχει φτάσει στα αυτιά μου κατά το παρελθόν αρκετές φορές για τον (θετικό) σχολιασμό των επιδόσεων κάποιου παιδιού σε μια εργασία. Εντούτοις, ήταν η πρώτη φορά που συνειδητοποίησα ότι, με τον καιρό, τα νήπια έχουν υιοθετήσει τέτοιου τύπου χαρακτηρισμούς, ακόμα και στις φάσεις που συζητούν μεταξύ τους.» (N2, Κ.Σ., 4/4/2019)

Με αυτό τον τρόπο φαίνεται να προσπαθούν να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Ως εκ τούτου, οι παραπάνω πληροφορίες φαίνεται ότι τους επιτρέπουν να αναστοχάζονται σε σχέση τη στοχοθεσία και την προσέγγιση στις ιστορίες των επόμενων παρεμβάσεων που σχεδιάζουν, προκειμένου να απαντούν περισσότερο εύστοχα στις ανάγκες του πλαισίου τους.

«...προσπαθώ να παρατηρώ τα παιδιά περισσότερο και εντοπίζω κρίσιμα συμβάντα που έχουν σχέση με τις ιστορίες της **Αννας**. Αυτό με βοηθά. Δηλαδή έτσι μπορώ να πάρω μια ιδέα για το πώς σκέπτονται για όσα λέμε στις επισκέψεις της και έτσι να βλέπω πώς να συνεχίζω παρακάτω...» (N8, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 5/3/2019)

Αρκετές φορές, μάλιστα, η διαδικασία τις οδηγεί να αναστοχαστούν τόσο σε σχέση με τον τρόπο που σκέπτονται και πράττουν όσο και πάνω στο ρόλο τους στη διαχείρισή της διαφοράς, ανακαλύπτοντας την ανάγκη αναπλαισίωσης της εκπαιδευτικής τους δράσης. Ενδεικτικά:

«Με αφορμή κάποια από τα περιστατικά της καθημερινής σχολικής ζωής μας έχουμε συζητήσει πώς πρέπει να είμαστε ευγενικοί και να μην προσβάλουμε τους άλλους γιατί

αυτό τους κάνει να νιώθουν άσχημα και τους στεναχωρεί. Πίστευα πως αυτό είχα καταφέρει να το κατανοήσουν τα παιδιά και δεν είχα ακούσει τουλάχιστον να ξανά συμβαίνει.

-Μάλλον δεν τα κατάφερα τελικά.....

-Μπορεί να έχει ξανά συμβεί και εγώ να μην το έχω αντιληφθεί ...

-Τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτά τα παιδιά και φέρονται με αγενή και άσχημο τρόπο στους συμμαθητές τους;

-Τι άλλο θα μπορούσα να κάνω για να βοηθήσω αυτά τα δύο παιδιά;» (N7, Κ.Σ., 10/5/2019)

«...νομίζω ότι δημιουργήθηκε ρήγμα στην ομάδα. Αν και όλη τη χρονιά μιλάμε και «δουλεύουμε» τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, φαίνεται πως δεν ήταν αρκετό. Στερεοτυπικές αντιλήψεις παραμένουν και εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους.... Νομίζω ότι χρειάζεται η ομάδα να διαχειριστεί όσα έχουμε συζητήσει ακόμα μια φορά.» (N3, Κ.Σ., 15/4/2019)

Τα συμπεράσματά τους τις οδηγούν σε νέους προβληματισμούς και αποκαλύπτουν την ανάγκη να διερευνηθούν τα θέματα που προκύπτουν.

«Επέλεξα αυτό ως κρίσιμο συμβάν γιατί διαπίστωσα πως τα παιδιά της ομάδας μου τα απασχολεί το οικονομικό ζήτημα στην οικογένεια. Με προβλημάτισε το γεγονός πως, αν και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της περιοχής είναι μεσοαστικό, τα παιδιά συζητήσαν ανέξοδες λύσεις. Θα ήθελα να διερευνήσω:

-αν στο περιβάλλον της η οικονομική άνεση είναι δεδομένη.

-πώς σκέφτονται και πως θα διαχειρίζονταν ένα περιστατικό στο οποίο η οικονομική άνεση δεν είναι δεδομένη και πώς αυτό θα επηρέαζε τα συναισθήματα και την συμπεριφορά της.» (N3, Κ.Σ., 28/3/2019)

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, η εξέλιξη της ματιάς των εκπαιδευτικών και η εστίαση σε ζητήματα που υπό άλλες συνθήκες περνούσαν απαρατήρητα στην σχολική καθημερινότητα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η N9 σχολιάζει τη συμβολή της καταγραφής κρίσιμων συμβάντων στις συνειδητοποιήσεις αυτές αλλά και την ανάγκη αναστοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική της πράξη σε μια προοπτική αξιοποίησης των κατανοήσεών της.

«Τα παιδιά λοιπόν έχουν ως μηχανισμό αντίδρασης το να απευθυνθούν στον «σημαντικό» ενήλικα που θα συμμορφώσει το παιδί που κορόιδεψε και γέλασε εις βάρος ενός συμμαθητή του. Ιστορίες σαν αυτές με περισσότερο ή λιγότερο συναισθηματικό βάρος ακούγονται καθημερινά στις τάξεις μας που τις θεωρούμε δεδομένες. Δεδομένες που ανάλογα με τη συχνότητα που συμβαίνουν κουράζουν εξαντλούν ή δημιουργούν ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον για πολλά παιδιά. Στην αρχή λοιπόν της εκπαιδευτικής έρευνας σταθήκαμε στην αξία καταγραφής του κρίσιμου συμβάντος. Στην παρατήρηση των παιδιών κατά το ελεύθερο παιχνίδι τους ώστε να εντοπίσουμε «στάσεις» και συμπεριφορές που αδικούν με στόχο την κατάλληλη παρέμβασή μας. Σκέφτομαι λοιπόν πόσο σημαντικό είναι να χρησιμοποιείς μεθόδους και να δημιουργείς στην τάξη το «κλίμα» εκείνο που θα αυτοματοποιεί μια άλλη συμπεριφορά απέναντι στην διαφορετικότητα. Δραστηριότητες όπου δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν τα παιδιά σχέσεις, ομάδες και κατ' επέκταση συναισθήματα αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης. Είναι αυτές οι δραστηριότητες πρώτο μέλημά μου στην σχολική

ρουτίνα; Πόσο χρόνο πραγματικά δίνω ώστε τα παιδιά να σκεφτούν λύσεις και να ανακαλύψουν τον τρόπο που θα διαχειρίζονται τα ίδια το πρόβλημα που προκύπτει; (N9, Κ.Σ., 9/4/2019)

Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή αλλά και τις ανατροφοδοτικές μας συζητήσεις «ανακαλύπτουν» στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που οδηγούν σε διακρίσεις και επισημαίνουν ότι μέχρι εκείνη τη στιγμή έμεναν αθέατες και, κατά συνέπεια, χωρίς εκπαιδευτική παρέμβαση. Στην τελευταία ανατροφοδοτική συνάντηση της ερευνοδρασιακής ομάδας η ίδια εκπαιδευτικός θέτει προς συζήτηση και αναστοχασμό το παρακάτω σχόλιο:

«Χρειάζεται να είμαστε περισσότερο προσεκτικοί με την έννοια της διαφοράς. Να είμαστε περισσότερο παρατηρητικοί σε αυτά που τα παιδιά θεωρούν διαφορά με τους συμμαθητές τους και να δίνουμε χρόνο ώστε να ασχολούμαστε στο ημερήσιο πρόγραμμα με αυτά που πιστεύουν» (N9, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

Πέρα, ωστόσο, από το αναστοχασμό πάνω σε στιγμιότυπα που σχετίζονται με τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και την προσέγγισή της, οι συμμετέχουσες φαίνεται να διερευνούν και τον τρόπο που οι παρεμβάσεις με την μέθοδο των PD επιδρούν στα παιδιά της ομάδας τους, συμπεριλαμβάνοντας σχόλιά και τη δική τους διαχείριση, συχνά εντοπίζοντας αστοχίες και εστιάζοντας σε αναπλαισιώσεις:

«Νιώθω, όμως, και εγώ ότι έφτιαξα μια ιστορία πολύ φορτισμένη. ...κάποια «δύσκολα» σημεία της ιστορίας ...χρειάζονται επαναδιαχείριση. Θέλω να προσπαθήσω να στήσω την ιστορία πιο ολοκληρωμένα αυτή τη φορά. Να δώσω ταυτότητα και λόγο στον εμπλεκόμενο. Να «στήσω» μια ιστορία περισσότερο χαλαρή. Να αισθανθούν τα παιδιά πιο κοντά στον εμπλεκόμενο.» (N3, Κ.Σ., 12/4/2019)

«Μάλλον σε αυτό το σημείο αποκαλύφθηκε ο λάθος χειρισμός εκ μέρους μου της κούκλας.... Επίσης, κατά πόσο το είδος της σχέσης που φαίνεται να έχει δημιουργηθεί μεταξύ παιδιών και κούκλας μπορεί να επαναπροσδιοριστεί. Και τέλος, κατά πόσο η αλλαγή της κούκλας θα μπορούσε να με διευκολύνει στην εφαρμογή της παιδαγωγικής αυτής μεθόδου, παρέχοντάς μου την ευκαιρία να διορθώσω προηγούμενα λάθη μέσω της επαφής των παιδιών με μία νέα προσωπικότητα.» (N8, Κ.Σ. 21/2/2019)

Ένας σημαντικός αριθμός αναστοχαστικών σχολίων που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί αναφέρεται σε στιγμιότυπα που προέκυψαν στο πλαίσιο των παρεμβάσεων με την προσέγγιση των PD και εστιάζουν στην αποτίμηση σημείων της διαδικασίας με βάση τις αρχικές επιδιώξεις τους αφού άλλωστε, όπως επισημαίνουν, «*βλέπουμε πια σχεδόν τα πάντα μέσα από τη λογική των κρίσιμων συμβάντων*» (N1, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019).

«Η εν λόγω παρέμβαση, έγινε με αφορμή και πάλι την Α. και μια αναφορά της στο γεγονός ότι η οικογένειά της είναι μονογονεϊκή. Συνεπώς, ο σχεδιασμός είχε ως σκοπό να αναδυθεί το γεγονός ότι όλες οι οικογένειες είναι διαφορετικές, ότι δεν υπάρχει

κάποιο μοντέλο κανονικότητας και πως αυτή η διαφορετικότητα είναι και η προστιθέμενη αξία τους. Εντούτοις, επειδή ήταν μια φορτισμένη συναισθηματικά παρέμβαση και ήθελα να διαπιστώσω ποιο ήταν το αντίκτυπό της στα παιδιά, σχεδίασα τη δραστηριότητα με την πολυκατοικία. Η ζωγραφιά της Α. και τα σχόλια που θα έκανε γι αυτή, ήταν στις προτεραιότητές μου. Όπως ερμηνεύω την εξέλιξη του συμβάντος η Α. φαίνεται να...» (N2, Κ.Σ., 8/4/2019)

Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως η παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί αναστοχαζόμενες πάνω σε κρίσιμα συμβάντα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τις PD «ανακαλύπτουν» ευχάριστες ανατροπές που προκαλούν ρωγμές στις προηγούμενες αντιλήψεις τους για την ομάδα τους.

«Η αρχική ιδέα της Σ. και οι ιδέες των παιδιών που ακολούθησαν μου αποκάλυψαν ότι τα παιδιά της ομάδας μου μπορούσαν να εκδηλώσουν βαθύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης από αυτό που περίμενα. Κατά τον σχεδιασμό της επίσκεψης, προσωπικά, αντιλαμβανόμουν ως περιορισμό το γεγονός ότι τα νήπια της ομάδας μου δεν έχουν έρθει σε επαφή με πρόσφυγες στην πραγματική τους ζωή και ότι το θέμα πλέον δεν βρίσκεται στην επικαιρότητα όσο κατά το παρελθόν. ... Εντούτοις, τα παιδιά ξεπέρασαν τις προσδοκίες μου» (N2, Κ.Σ., 8/4/2019)

Όπως φαίνεται και από συμβάντα που καταθέτουν όλες σχεδόν¹²⁹ οι εκπαιδευτικοί, το περιεχόμενο των ιστοριών που αφηγούνται κάθε φορά οι Persona Dolls στα παιδιά αποτέλεσε ένα ζήτημα που απασχόλησε συστηματικά το σχολιασμό τους. Αξιοποιώντας τις κατανοήσεις τους για το πλαίσιο της τάξης τους και την προσέγγιση των PD καταθέτουν γραπτά αλλά και προφορικά, στις συναντήσεις της ομάδας, σκέψεις που αφορούν στο σχεδιασμό επόμενων παρεμβάσεων, εντοπίζοντας θέματα γύρω από τη διαφορετικότητα που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση τους.

*«...το συμβάν επιλέχθηκε, γιατί αναδεικνύει ένα στερεότυπο που θέλει τα κορίτσια και τα αγόρια να φορούν συγκεκριμένα χρώματα. Το συμβάν αυτό θα αποτελέσει αφορμή για την επόμενη ιστορία που θα φέρει ο **Αλέξανδρος** στην ομάδα.» (N4, Κ.Σ., 9/5/2019)*

«...σκέφτομαι μήπως θα πρέπει στην επόμενη παρέμβαση να ασχοληθώ με το ζήτημα της γενίκευσης, όπως πχ, το αν μοιράζονται όλα τα μελαχρινά παιδιά και κάποιο άλλο κοινό χαρακτηριστικό, μια ικανότητα, δεξιότητα ή αδυναμία.» (N2, Κ.Σ., 1/3/2019)

Στο πλαίσιο αυτό, αρκετές φορές ο αναστοχασμός πάνω στις παρεμβάσεις οδηγεί σε επέκταση των σχεδιασμών τους σε επόμενες παρεμβάσεις, προκειμένου να δοθεί περισσότερος χρόνος και χώρος στην επεξεργασία του θέματος που διαπραγματεύτηκαν.

¹²⁹ Εκτός από την N1 που έχει καταθέσει μόνο τρία Κ.Σ.

«...κι εγώ μετά από όσα άκουσα σήμερα σκέπτομαι ότι το θέμα της αναπηρίας ίσως πρέπει να το ζαναδώ... Να το πιάσω αλλιώς... Να το ζαναδώ με τα παιδιά πιο ζεκάθαρα...» (N5, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/ 5/2019)

«...στη διάρκεια της επίσκεψης της P.D. δεν δόθηκε η δυνατότητα να αξιοποιηθούν και να συζητηθούν οι τρόποι με τους οποίους η Ζωή θα διαχειριστεί τη νέα κατάσταση στο σπίτι της, γιατί τα παιδιά ήθελαν με πολλή ένταση να πουν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Νοιώθω λοιπόν, πως άλλη μία ιστορία της κούκλας με προβληματισμό για την νέα κατάσταση στο σπίτι της, θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις, άγχη, ανασφάλειες, συναισθήματα αλλά και απόψεις για την διαχείριση της νέας αυτής κατάστασης.» (N3, Κ.Σ., 12/4/2019)

Σε κάποιες περιπτώσεις οι επικείμενοι σχεδιασμοί επιδιώκουν συνειδητά να φέρουν τα παιδιά αντιμέτωπα με διαδικασίες που προωθούν την αμφισβήτηση των κυρίαρχων προκαταλήψεων που οδηγούν σε διακρίσεις.

«...σκέφτομαι να σχεδιάσω μια παρέμβαση της PD που να έχει σχέση με το χρώμα ή κάποιο άλλο φυσικό χαρακτηριστικό το οποίο θα εντάσσει τον Άκη σε μια ομάδα, για την οποία θα υπάρχουν και αρνητικές πεποιθήσεις, ώστε να συζητηθεί το πώς μπορούν να δημιουργηθούν λανθασμένες αντιλήψεις για κάποιον οι οποίες να οδηγούν στην περιθωριοποίησή του.» (N2, Κ.Σ., 20/5/2019)

«Θα ήθελα όμως να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν ότι, τα άτομα με αναπηρία πρέπει και θέλουν να αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους υπόλοιπους. Παρατήρησα ότι η πρώτη τους απάντηση ήταν πως κάποιος θα βρεθεί να τους βοηθήσει (στερεοτυπική αντίληψη). Σκέφτομαι λοιπόν, η PD να φέρει μία ιστορία, η οποία θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις τα παιδιά να σκεφτούν πέρα από το στερεότυπο της βοήθειας. Θα ήθελα να ενεργοποιηθούν και να σκεφτούν διαφορετικά» (N3, Κ.Σ., 15/3/2019)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δημιουργεί, ωστόσο, ότι εκτός από την αξιοποίηση του αναστοχασμού τους στις παρεμβάσεις που σχεδιάζουν με τις Persona Dolls, τα Κ.Σ. που καταγράφουν αξιοποιούνται από πέντε εκπαιδευτικούς¹³⁰ ρητά ως αφετηρία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση και άλλων δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος της τάξης γύρω από τα ζητήματα της διαφορετικότητας.

«...Σκέφτομαι ότι θα χρειαστεί να παρέμβω (πιθανώς όχι μόνο με σενάριο αλλά και με άλλου τύπου δραστηριότητες) για την αποδόμηση της περσόνας του «κακού παιδιού» για να βοηθηθούν τα παιδιά στο να αντιληφθούν ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές δεν καθορίζουν την ταυτότητα ενός ατόμου...» (N2, Κ.Σ., 8/2/2019)

«...Θα είχε πολύ ενδιαφέρον για εμένα να ανοίξω αυτό το θέμα με τους μαθητές μου, για να διαπιστώσω αρχικά εάν οι υποθέσεις που κάνω παραπάνω ισχύουν, αλλά και για να διαπιστώσουν και οι ίδιοι τελικά τι είναι αυτό που κάνει τους άλλους να φαίνονται όμορφοι στα μάτια τους και τους επιλέγουμε για φίλους.» (N8, Κ.Σ., 16/5/201/9)

¹³⁰ Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη του υλικού είναι ότι προς το τέλος του ερευνητικού προγράμματος ο αναστοχασμός με βάση τις παρατηρήσεις τους αξιοποιείται - λιγότερο ή περισσότερο - για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων στην τάξη από το σύνολο των εκπαιδευτικών της ομάδας. Ωστόσο, αυτό δεν εντοπίζεται με σαφήνεια στις καταγραφές όλων.

«Σκέφτηκα λοιπόν, να εισάγω δραστηριότητες μέσω των οποίων θα συζητούσα με τα παιδιά της ομάδας μου το θέμα των χαρακτηρισμών και των γενικεύσεων καθώς και το συναισθηματικό τους αντίκτυπο. Αρχικά, σχεδίασα δραστηριότητες για μια θεματική σχετικά με την ταυτότητα και τη θετική αυτοεικόνα, βασισμένες σε ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας με το οποίο έχω ασχοληθεί και σε προηγούμενη σχολική χρονιά και κράτησα ως πιθανή επιλογή και την παρέμβαση μέσω της PD.» (N2, Κ.Σ., 4/4/2019)

Αν και, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, εντοπίζονται σαφείς διαφοροποιήσεις από συμμετέχουσα σε συμμετέχουσα ως προς το εύρος και το βάθος των σχολιασμών στις καταγραφές τους, εντούτοις, από τη μελέτη των κρίσιμων συμβάντων αναδεικνύεται συνολικά μια σημαντική προσπάθεια να ξαναδούν το πλαίσιο τους, τον τρόπο που αξιοποιούν τις PD αλλά και το ρόλο τους σε σχέση με ζητήματα προσέγγισης της διαφορετικότητας. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται και να αποτυπώνουν στοιχεία αυτής της διαδικασίας στο σχολιασμό των κρίσιμων συμβάντων που καταγράφουν συνέβαλλε στην ανάπτυξη κατανοήσεων που ενδεχομένως θα μπορούσαν επηρεάσουν τόσο τον τρόπο που αξιοποιούν τη μέθοδο των PD όσο και ευρύτερα των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούν στην προσέγγιση της διαφορετικότητας στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

«Αναρωτιέμαι σε ποιο βαθμό και πόσο καθοριστικά έχει συμβάλει σε αυτό και το πρόγραμμα της Εκπαίδευσης στη Διαφορά.» (N2, Κ.Σ., 21/3/2019)

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων αναδεικνύει, μεν, σημαντικά στοιχεία που αφορούν στις κατανοήσεις των συμμετεχουσών σε σχέση με τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της τάξης τους αλλά και την αξιοποίηση της προσέγγισης των PD στην προοπτική της διαχείρισής της κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, ωστόσο δεν αντικατοπτρίζει τη συνολική εικόνα. Ως εκ τούτου, τα στοιχεία που προκύπτουν συνεκτιμώνται με αυτά που αναδεικνύονται από την ανάλυση και άλλων πηγών συλλογής δεδομένων, όπως το ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι φόρμες των εβδομαδιαίων παρεμβάσεων και οι ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις. Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται διεξοδικότερα τα βασικά ζητήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δελτίων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υλοποίησαν.

7.4. Πραγματοποιώντας εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και παρεμβάσεις

Μέτα την καθαρά επιμορφωτική εργαστηριακή φάση, οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει αναφερθεί, καλούνται να πραγματοποιήσουν περίπου 15 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, στο πλαίσιο των οποίων επιχειρούν πλέον να αξιοποιήσουν οι ίδιες την προσέγγιση των PD, διερευνώντας τις προοπτικές και τις προκλήσεις που αναδεικνύονται. Για κάθε παρέμβαση σχεδιάζουν τη διαδικασία, ακολουθώντας τη σχετική μέθοδο ώστε να προσεγγίσουν μέσα από αυτή ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων που θεωρούν σημαντικό να επεξεργαστούν στα πλαίσιά τους. Οι παρεμβάσεις καταγράφονται, τα δε, αντίστοιχα δελτία αποτελούν υλικό προς επεξεργασία και εμπλουτισμό των αναστοχαστικών μας συζητήσεων στις ομαδικές μας ανατροφοδοτικές συναντήσεις, συχνά, δε και σε ενδιάμεσες μεταξύ μας επικοινωνίες. Αντίγραφά τους κατατέθηκαν μαζί με τα κρίσιμα συμβάντα ως παραδοτέα της έρευνας.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της καταγραφής αλλά και να διασφαλιστεί ως ένα βαθμό η αποτύπωση πτυχών της κάθε παρέμβασης που κρίνονται σημαντικές, δίνεται στις εκπαιδευτικούς μια φόρμα¹³¹, την οποία μπορούν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά ή χειρόγραφα. Η φόρμα χωρίζεται σε δύο βασικές ενότητες, όπου η πρώτη αφορά στην καταγραφή σχεδιασμού και της περιγραφής της παρέμβασης και η δεύτερη στην αποτίμηση της. Στο σχετικό πίνακα στην αρχή του κεφαλαίου αποτυπώνεται ο αριθμός των δελτίων καταγραφής και των αντίστοιχων παρεμβάσεων που κατέθεσε κάθε εκπαιδευτικός. Συνολικά υποβάλλονται 128 δελτία ενώ πραγματοποιούνται 134 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Τέσσερις εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν μια παρέμβαση παραπάνω από τον προβλεπόμενο αριθμό που ζητήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος και καταθέτουν ισάριθμες καταγραφές, ενώ δύο εκπαιδευτικοί¹³² πραγματοποιούν δύο και τρεις παρεμβάσεις λιγότερες και καταθέτουν αντίστοιχα 11 και 8 καταγραφές¹³³. Η συστηματική ανάλυση των σχετικών δελτίων καταγραφής και η συγκριτική και συνθετική συσχέτιση τους με τα δεδομένα από τις υπόλοιπες πηγές της τρίτης φάσης αναδεικνύει σημαντικά στοιχεία για την ερευνοδρασιακή διαδρομή των εκπαιδευτικών και την προσπάθειά τους να προσεγγίσουν την υπόθεση δράσης.

¹³¹ Φόρμα Επίσκεψης Persona Doll (βλ. σχετ. Παράρτημα Γ').

¹³² Η Ν1 και η Ν9.

¹³³ Οι λόγοι αναφέρονται στην σχετική υποενότητα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

7.4.1. Διατυπώνοντας στόχους και επιδιώξεις

Η διεξοδική μελέτη και ανάλυση των στόχων και των επιδιώξεων που θέτουν οι συμμετέχουσες στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχεδιάζουν στο πλαίσιο της αξιοποίησης και διερεύνησης της προσέγγισης των Persona Dolls θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία. Και αυτό γιατί φαίνεται ότι αναδεικνύει στοιχεία για τις εστιάζσεις τους αλλά και σχετικά με την εξέλιξη του τρόπου που αντιλαμβάνονται την προσέγγιση των PD και την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της ερευνητικής συνθήκης κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Σχηματικά, οι επιδιώξεις τους θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο βασικές υποκατηγορίες. Στην πρώτη εντοπίζονται στόχοι που αφορούν σε περισσότερο πρακτικά ζητήματα της μεθόδου, όπως τη γνωριμία και εξοικείωση των παιδιών με τις PD, την πρόκληση του ενδιαφέροντος για τις ίδιες και τις ιστορίες τους και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος. Στη δεύτερη υποκατηγορία εντάσσονται στόχοι που αφορούν κυρίως σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και τις διακρίσεις αλλά και τη διαχείρισή τους στο πλαίσιο των παρεμβάσεων.

Από την ανάλυση των σχετικών καταγραφών προκύπτει ότι στις πρώτες παρεμβάσεις τους όλες οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη στοχοθεσία τους επιδιώξεις που σχετίζονται με τη γνωριμία των παιδιών με την κούκλα και τα χαρακτηριστικά της.

«Να γνωρίσουν τον Άκη μέσα από ορισμένα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του. Να αναδυθούν προβληματισμοί για την ταυτότητα ή διαφορετικότητά του.» (N2, Φ.Ε., 25/1/2019)

«Μεγαλύτερη εξοικείωση δική μου και των παιδιών με την κούκλα.» (N5, Φ.Ε., 7/2/2019)

«Να γνωρίσουν τα παιδιά την κούκλα. Να δημιουργηθεί ένα κλίμα οικειότητας. Να αναπτύξουν τα παιδιά θετικά συναισθήματα απέναντι σε αυτήν» (N8, Φ.Ε., 28/1/2019)

Είναι εμφανής επίσης η έγνοια τους η PD τους να γίνει αποδεκτή και να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, κάτι που μοιράζονται με όλη την ερευνητική ομάδα στην πρώτη ανατροφοδοτική συνάντηση αλλά και στις ενδιάμεσες μεταξύ μας επικοινωνίες, περιλαμβάνεται, δε, και σε αρκετούς σχεδιασμούς.

«Εξοικείωση με την κούκλα, γνωριμία με πτυχές της ιστορίας της, καλλιέργεια σχέσεων» (N4, Φ.Ε., 4/2/2019)

«Να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ των παιδιών και της κούκλας. Να αναπτύξουν τα παιδιά θετικά συναισθήματα για αυτήν» (N8, Φ.Ε., 14/2/2019)

«Θεωρώ σημαντικό η κούκλα μου να τραβήξει το ενδιαφέρον της ομάδας... όλων των παιδιών» (N7, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 27/1/2019)

Η εστίαση στη δημιουργία οικείου και ευχάριστου κλίματος στο πλαίσιο των επισκέψεων της κούκλας εντοπίζεται στα σχετικά δελτία αρκετών εκπαιδευτικών ανά δύο ή τρεις παρεμβάσεις, ανάμεσα στους υπόλοιπους στόχους και μέχρι τα μέσα περίπου του προγράμματος. Ενίοτε, δε, εμπεριέχουν και μια προσπάθεια «αποφόρτισης» της ταυτότητας των PD οι οποίες συχνά φέρνουν στην ομάδα προσωπικές ιστορίες που αφορούν σε «δύσκολα» ή συναισθηματικά φορτισμένα ζητημάτων.

«Να παρουσιαστεί ένα ευχάριστο ζήτημα, πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα των νηπίων, αρκετά οικείο ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.» (N2, Φ.Ε., 14/2/2019)

«Αποφόρτιση από την ένταση της προηγούμενης φοράς και δημιουργία χαρούμενου κλίματος.» (N1, Φ.Ε., 27/2/2019)

Οι παραπάνω στόχοι εντοπίζονται κυρίως στην αρχή και έως και τα μέσα του ερευνητικού προγράμματος. Μελετώντας, εντούτοις, τις σχετικές καταγραφές διαπιστώνεται στην πορεία μια σαφής μετακίνηση του κέντρου βάρους της στοχοθεσίας από τη μέθοδο των PD και τη διαχείριση ζητημάτων πρακτικής φύσεως στις επιδιώξεις που αφορούν στην προσέγγιση της διαφορετικότητας και άρα μια προσπάθεια μεγαλύτερης εμβάθυνσης στο περιεχόμενο του ερευνητικού προγράμματος και, δη, στο πεδίο της εκπαίδευσης στη διαφορά. Φαίνεται δηλαδή ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά σταδιακά εξοικειώνονται με την παρουσία των PD και τη διαδικασία των παρεμβάσεων, οι επιδιώξεις που θέτουν μετακινούνται σταδιακά από το μέσο (το εργαλείο και τη μέθοδο των PD) στο περιεχόμενο (η προσέγγιση της διαφορετικότητας).

«Νομίζω πια ότι με την κούκλα τα πάω αρκετά καλά κι εγώ και τα παιδιά. Θέλω, έτσι, να δω πιο πολύ πώς βάζω το κομμάτι της διαφοράς και των στερεοτύπων και όλο αυτό μέσα στην τάξη μου... και πώς μπορώ με την κούκλα και με όλη αυτή τη... διαδικασία, ας πούμε, να τα προσεγγίσω, αν μπορώ» (N5, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Παρά τη σημαντική αυτή μετατόπιση ωστόσο, αρχικά οι περισσότερες φαίνεται να εστιάζουν στα θέματα που επιλέγουν μάλλον γενικόλογα και περιφερειακά και όχι σε άμεση συσχέτιση με την ιστορία που κάθε φορά εισάγουν προς επεξεργασία.

«Εναισθητοποίηση των παιδιών ως προς το φύλο και καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Σεβασμός στην ταυτότητα και τα συναισθήματα του άλλου.» (N3, Φ.Ε., 6/2/2019)»

«Να αναπτύξουν τα παιδιά στάσεις και συμπεριφορές που αντιστέκονται στις διακρίσεις και την αδικία. Να νιώσουν άνετα με τη διαφορετικότητα.» (N5, Φ.Ε., 15/3/2019)

«Να αντιληφθούν την κατάσταση του αποκλεισμού. Να αναρωτηθούν για τα συναισθήματα ενός ατόμου που δέχεται συμπεριφορές αποκλεισμού. Να αποφασίσουν αν πρόκειται για μία άδικη κατάσταση. Να σκεφτούν λύσεις/να κάνουν προτάσεις για την άρση μιας κατάστασης αποκλεισμού» (N2, Φ.Ε., 8/2/2019)

Παράλληλα με τις παραπάνω επιδιώξεις αρχίζουν να εμφανίζονται και κάποιες που αφορούν σε δεξιότητες που συμβάλλουν στην επίτευξη των υπόλοιπων στόχων, όπως η επικοινωνία, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος. Ενδεικτικά:

«Να μπορούν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων» (N5, Φ.Ε., 7/3/2019)

«Καλλιέργεια ενσυναίσθησης... δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων» (N4, Φ.Ε., 8/2/2019)

«Να αποκτήσουν τρόπους και εργαλεία για να επικοινωνήσουν αυτά που μαθαίνουν.» (N3, Φ.Ε., 19/2/2019)

«Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία. Να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση.... Να τηρούν τους κανόνες» (N7, Φ.Ε., 1/3/2019)

Μετά τις πρώτες παρεμβάσεις, οι επιδιώξεις που αναφέρονται στα δελτία των περισσότερων εκπαιδευτικών αρχίζουν σταδιακά να εστιάζουν σε συγκεκριμένες εκδοχές διαφορετικότητας και διακρίσεων που απαντώνται στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής όσο και της κοινωνικής ζωής.

«Προσπαθώ να μπω πιο βαθειά στα προβλήματα σιγά σιγά, να στοχεύσω πιο ευθέως σε συγκεκριμένες προκαταλήψεις, ας πούμε στην κινητική αναπηρία...(N6, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 2/4/2019)

Εντούτοις, όπως αναδεικνύεται και από το ημερολόγιο της ερευνήτριας εξακολουθεί να τις απασχολεί η σαφήνεια των στόχων, κάτι που θα διευκολύνει τόσο την πραγματοποίηση όσο και την αποτίμηση των παρεμβάσεών τους

«...με δυσκολεύει η δημιουργία στοχευμένων και βοηθητικών για την ομάδα ιστοριών.» (N4, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

«Να είναι οι στόχοι μου ξεκάθαροι, να μην τους μπερδεύω γιατί καμιά φορά το κάνω. Για να μπορώ και να διαχειριστώ τα θέματα που θέλω και να μπορώ να καταλάβω τι έκανα μετά» (N3, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 3/2/2019)

Όσον αφορά στην προσέγγιση της διαφορετικότητας, οι στόχοι που θέτουν σχετίζονται με ένα πλήθος διαφορετικών θεμάτων όπως τα στερεότυπα φύλου, τα διαφορετικά μοντέλα οικογένειας, η αναπηρία, το προσφυγικό και η μετανάστευση,

οι φυλετικές διακρίσεις, οι οικονομικές διαφορές κλπ. Εστιάζουν, δε, τόσο στη αντίχρευση όσο και στη διαχείρισή τους.

«Να διερευνηθούν μέσα από την ιστορία στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την ταυτότητα που δίνεται στα παιχνίδια των παιδιών ως αγορίστικα ή κοριτσίστικα» (N9, Φ.Ε., 14/5/2019)

«Εναισθητοποίηση στις διαφορές του σωματότυπου (παχυσαρκία), ενσυναίσθηση» (N4, Φ.Ε., 17/5/2019)

«Να συζητήσουν τις δυσκολίες της προσαρμογής σε νέο περιβάλλον παιδιών που μετοικούν από μία χώρα σε άλλη. Να προτείνουν λύσεις για την ένταξή τους» (N2, Φ.Ε., 29/3/2019)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι επιμέρους στόχοι αφορούν κατά κύριο λόγο στον εντοπισμό και την κατανόηση του θέματος που θέτει η ιστορία, την προώθηση της ενσυναίσθησης αλλά και της κριτικής σκέψης στην προοπτική της αναζήτησης λύσεων για την πρόληψη ή/ και την άμβλυνση των προκαταλήψεων, των άδικων στάσεων και συμπεριφορών.

Καθώς οι κατανοήσεις τους για την προσέγγιση της διαφορετικότητας στην τάξη τους φαίνεται να διευρύνονται, προς το τέλος της έρευνας δράσης αρκετές συμμετέχουσες εγκαταλείπουν τους γενικούς στόχους που αναφέρονται στις «μεγάλες κατηγορίες» ετερογένειας. Η εξέλιξη της στοχοθεσίας τους αναδεικνύει μια επαναπροσέγγιση του τρόπου που αντιλαμβάνονται την προσέγγιση της διαφορετικότητας, στρέφοντας την προσοχή τους πρωτίστως στη διαχείριση των ζητημάτων που βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους.

«Εγώ στην αρχή ήθελα στην ομάδα να βάλω τα έντονα ζητήματα. Κινητική αναπηρία, τα Ρομά. Τα μεγάλα... Δεν έβλεπα ότι εκτός από αυτά... πριν... υπάρχουν μικρά καθημερινά που τα περνούσα στα ψιλά» (N3, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

«...να δούμε τα απλά και μικρά. Μικρά; Τα καθημερινά που όμως είναι σημαντικά» (N8, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

«Μέχρι τώρα νομίζω ότι έδινα σημασία, στους στόχους μου εννοώ, στο πιο επιφανειακό κομμάτι... Δεν έβλεπα παραπέρα... Αγόρι-κορίτσι, άσπρο μαύρο, έλληνας - ξένος... Καταλαβαίνεις; Δεν είναι έτσι... Ας πούμε, δηλαδή, η σούπα που βρωμάει, τα πιτάκια που είναι διαφορετικά μπορούν να έχουν από πίσω διάφορα...» (N9, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 17/5/2019)

Αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις τους και τα κρίσιμα συμβάντα που εντοπίζουν, θέτουν στο επίκεντρο αθέατες μορφές διακρίσεων και εντάσσουν στις παρεμβάσεις τους στόχους που συνδέονται με την ανάδειξη και διαχείριση λιγότερο πρόδηλων στάσεων και συμπεριφορών που εντούτοις εμπεριέχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που οδηγούν σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό. Ενδεικτικά:

«Να διακρίνουν μία συμπεριφορά που υποκρύπτει προκατάληψη σχετικά με το χρώμα του δέρματος και την οσμή. Να εντοπίσουν πως ο λόγος που προκαλεί τη συμπεριφορά αυτή σχετίζεται με τα διαφορετικά και ασυνήθιστα για εμάς χαρακτηριστικά του άλλου» (N8, Φ.Ε., 16/5/2019)

«Να συζητήσουν για το όνομα ως στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου. Να συνδέσουν το όνομά τους με την ατομικότητά τους. Να αντιληφθούν διαισθητικά ότι η χρήση επιθέτων ή χαρακτηρισμών αποτελεί γενίκευση. Να προβληματιστούν για το αν η χρήση γενικεύσεων αποτελεί άδικη συμπεριφορά» (N2, Φ.Ε., 18/4/2019)

Το στοιχείο αυτό αναδεικνύεται και στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις της ομάδας, ενώ φαίνεται σταδιακά να «εμποτίζει» τη στοχοθεσία των συμμετεχουσών, ακόμα και αν αυτό δεν προκύπτει ξεκάθαρα από την ανάλυση του σχετικού πεδίου όλων των δελτίων τους.

Τέλος, προς το τέλος του προγράμματος, μαζί με τις επιδιώξεις που προαναφέρθηκαν, εμφανίζονται στόχοι που συνδέονται με την ανάπτυξη μιας πιο ενεργητικής στάσης απέναντι στα ζητήματα που θέτουν οι ιστορίες των PD, όπως:

«Να προτείνουν λύσεις για την ενεργή συμμετοχή ατόμων με κινητικές δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή» (N2, Φ.Ε. 14/3/2019)

«Να βοηθήσω τα παιδιά να νιώσουν άνετα με τη διαφορετικότητα. Να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές που αντιστέκονται στις διακρίσεις» (N9, Φ.Ε., 17/5/2019)

«Να μπορούν να διαχειρίζονται καταστάσεις που σχετίζονται με την αδικία και να παίρνουν θέση.» (N7, Φ.Ε., 27/2/2019)

«Να αντιληφθούν πως μία ρατσιστική συμπεριφορά είναι μη αποδεκτή, ανεξαρτήτως άλλων στοιχείων» (N8, Φ.Ε., 18/4/2019)

Η προσπάθειά τους αυτή αντανακλάται ρητά τόσο στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών μας συναντήσεων όσο και των ενδιάμεσων τηλεφωνικών συνομιλιών μας κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης.

7.4.2. Επιχειρώντας την προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσα από την επεξεργασία μικρών ιστοριών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με τη μέθοδο των Persona Doll κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση στηρίζεται στην επίσκεψη της κούκλας στην τάξη, η οποία αφηγείται μια σύντομη ιστορία από την καθημερινή της ζωή που συνδέεται με ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων. Όλη η διαδικασία διαρθρώνεται στη βάση των πέντε βασικών φάσεων - βημάτων και αποτυπώνεται γραπτά από τις

εκπαιδευτικούς στα αντίστοιχα πεδία της φόρμας επίσκεψης (δελτίο παρεμβάσεων). Από την ανάλυση προκύπτει ότι τα δύο πρώτα πεδία (εισαγωγή και ιστορία) περιλαμβάνουν κυρίως στοιχεία του σχεδιασμού που αφορούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται να ξεκινήσουν τη διαδικασία καθώς και την περιγραφή της ιστορίας που η PD θα αφηγηθεί τη συγκεκριμένη μέρα. Στα επόμενα τρία πεδία (αναγνώριση συναισθημάτων, συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος και κλείσιμο) οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν κατά κύριο λόγο όσα θεωρούν σημαντικά να αποτυπωθούν από τη δραστηριότητα - κυρίως τι είπαν τα παιδιά - και κάποιες φορές πώς διαχειρίστηκαν εκείνες τη διαδικασία¹³⁴.

Οι μικρές ιστορίες από την καθημερινή ζωή που φέρνουν οι PD σε κάθε επίσκεψή τους στην τάξη αποτελούν το βασικό υλικό γύρω από το οποίο περιστρέφεται η προσέγγιση των ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στην ομάδα τους, το οποίο αναπόφευκτα εμπεριέχει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται αξιοποιούν και, εν τέλει, αποτιμούν την υπόθεση δράσης στην τάξη τους στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης εν τη εξελίξει της. Φωτίζουν, δε, σημαντικά και το πώς εμπλέκονται στη διαδικασία κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην έρευνα αλλά και το πώς τοποθετούνται θεωρητικά και μεθοδολογικά.

7.4.2.1. Το περιεχόμενο: προβληματισμοί και διεργασίες

Η δημιουργία μικρών ιστοριών με περιεχόμενο κατάλληλο για την επεξεργασία ζητημάτων ετερότητας και διακρίσεων φαίνεται ότι προκάλεσε διαφορετικές αντιδράσεις στις συμμετέχουσες. Πριν να εμπλακούν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με την προσέγγιση των Persona Dolls οι περισσότερες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι θεώρησαν πως αποτελούσε μια μάλλον εύκολη υπόθεση.

«Στην αρχή σκεπτόμουν, εντάξει μωρέ, δεν είναι και τίποτα φοβερό. Πρώτη φορά λέω ιστορίες στα παιδιά;» (N1, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Στις πρώτες τους παρεμβάσεις, όπως και οι ίδιες αναφέρουν, η κύρια έγνοια τους είναι να εξοικειωθούν οι ίδιες αλλά και τα παιδιά της τάξης τους με την κούκλα

¹³⁴ Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, η οδηγία που δόθηκε στην ομάδα ήταν ότι τα πεδία αυτά ήταν ανοιχτά προς συμπλήρωση στο πλαίσιο του σχεδιασμού της παρέμβασης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να καταγράφουν πριν την παρέμβαση πχ τι ερωτήσεις σκέπτονταν να κάνουν στα παιδιά, πώς σκόπευαν να διαχειριστούν τα επόμενα βήματα κλπ. Στην πράξη, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τα συγκεκριμένα πεδία κυρίως για να περιγράψουν τη διαδικασία. Καθώς αυτό φάνηκε να προσφέρει ενδιαφέροντα ερευνητικά στοιχεία, δεν αποτρέψαμε την πρακτική αυτή.

και τη διαδικασία των παρεμβάσεων μέσα από την επεξεργασία μικρών ιστοριών, όπως περιγράφεται στο πλαίσιο της μεθόδου των Persona Dolls. Όπως επισημαίνουν, εκ των υστέρων, αυτό απαιτούσε χρόνο και οργάνωση:

«Χρειάζεται χρόνος και ιστορίες βατές στην αρχή για να εξοικειωθούν τα παιδιά μαζί της. Χρειάζεται χρόνο και ο εκπαιδευτικός για την εξοικείωση με το εργαλείο» (N3, Η.Ε., 7η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

Είναι επίσης σαφές ότι σε αυτή τη φάση και σε αντιστοιχία με τη στοχοθεσία, ένας μικρός αριθμός των ιστοριών που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί εστιάζει ιδιαίτερα στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στο πλαίσιο και τη διαδικασία¹³⁵. Στην προοπτική αυτή, οι συμμετέχουσες επιλέγουν οι ιστορίες τους να έχουν μια εγγύτητα με την καθημερινή εμπειρία των παιδιών, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους και να δημιουργήσουν συνδέσεις:

*«Την Τετάρτη που ήταν των 3 Ιεραρχών και τα σχολεία ήταν κλειστά η **Ελεάνα** πήγε με τους γονείς και την αδερφή της στη παιδική χαρά. Εκεί πέρασε πάρα πολύ ωραία. Έκανε κούνια, τραμπάλα και τσουλήθρα. Της αρέσει πολύ να πηγαίνει στην παιδική χαρά με τους γονείς και την αδερφή της. Εκεί βρήκαν ένα μικρό κουταβάκι το οποίο είχε όρεξη για παιχνίδια. Λίγο πριν φύγουν κατάλαβαν πως το σκυλάκι πεινούσε, διψούσε και έψαχνε την μαμά του. (N7, Φ.Ε., 1/2/2019)*

*«Η **Ερατώ** μίλησε για την ηλικία της, τον τόπο κατοικίας, τη σύνθεση της οικογένειάς της. Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και προσπαθούσαν να βρουν κοινά σημεία. Αναφέρθηκαν στα παιχνίδια και στους φίλους και τέθηκαν ερωτήματα για την καθημερινότητά της (αν πηγαίνει σχολείο, αν κάνει άλλες δραστηριότητες κ.ά)». (N1, Φ.Ε., 28/1/2019)*

Καθώς και οι ίδιες αρχίζουν σταδιακά να νιώθουν πιο άνετα με το χειρισμό της PD τους και την επαφή της με τα παιδιά στην τάξη, νέες προκλήσεις σε σχέση με την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης αναδύονται, στις οποίες μοιάζει να μην είχαν δώσει αρχικά ανάλογη βαρύτητα.

«...εμένα με εκπλήσσει πόσο δύσκολο τελικά είναι να φτιάξεις εύστοχες ιστορίες. Τόσο σύντομες και τόσο στοχευμένες.» (N8, Η.Ε., 8η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Το πρώτο διάστημα των παρεμβάσεων, τουλάχιστον τρεις εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσκολία τους να δημιουργήσουν κατάλληλες ιστορίες οι οποίες να αντανακλούν με δόκιμο τρόπο θέματα ετερότητας κατάλληλα για να τα επεξεργαστούν με την ομάδα τους:

«Το να βρω ιστορίες που ίσως να είναι δύσκολες για τα παιδιά όσον αφορά τη διαχείρισή τους» (N6, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

¹³⁵ Το στοιχείο αυτό φαίνεται να τις απασχολεί και σε κάποια κρίσιμα συμβάντα.

«Αυτό που ακόμα με δυσκολεύει είναι το άγχος μου φτιάχνοντας τις ιστορίες, μην στοχοποιήσω κάποιο παιδί» (N7, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2029)

Ένα από τα βασικά ζητήματα που αναδεικνύονται από τη μελέτη των δεδομένων της τρίτης φάσης είναι ότι αρκετές ιστορίες του πρώτου διαστήματος¹³⁶ δεν εστιάζουν, άμεσα τουλάχιστον, στην προσέγγιση και επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας, πολλώ, δε, μάλλον, με ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων. Ειδικότερα, κάποιες από αυτές ουσιαστικά αφορούν στην εξιστόρηση δυσάρεστων περιστατικών που εμπειρεύουν διενέξεις ή προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στις Persona Dolls τους και σχετίζονται με μεμονωμένες κυρίως συμπεριφορές παιδιών ή ενηλίκων, των οποίων τα αίτια δεν παραπέμπουν στη διαφορά.

«*Η Μαριέττα* κάθε μεσημέρι μετά το σχολείο πάει με τη μητέρα της στην παιδική χαρά. Χθες το μεσημέρι που ξαναπήγε, στην αρχή έκανε κούνια για αρκετή ώρα και μετά ήθελε να παίξει στην τσουλήθρα. Εκεί όμως υπήρχε ένα αγόρι της ίδιας ηλικίας που δεν την άφηνε να ανέβει. Της έφραζε κάθε φορά το δρόμο ακόμα κι όταν του παραπονέθηκε. Όταν κάποια στιγμή κατάφερε να ανέβει, εκείνος πήγε από πίσω της και την έσπρωξε με φόρα, με αποτέλεσμα να πέσει με δύναμη και να χτυπήσει το γόνατό της. Πόνεσε και έβαλε τα κλάματα.» (N5, Φ.Ε., 22/2/2019)

Σε αρκετές αρχικές καταγραφές, δε, ακόμα και όταν επιχειρείται η εστίαση στη διαφορετικότητα, αυτό φαίνεται να γίνεται διστακτικά, σχεδόν υπαινικτικά, ενώ τα προβλήματα μοιάζει να ανάγονται στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων.

«*Ο Βασίλης* πήγε ένα απόγευμα στην παιδική χαρά με τη γιαγιά του. Εκεί ένα αγοράκι στην ηλικία του, τον αποκάλεσε κοντό. *Ο Βασίλης* θύμωσε και τον χτύπησε με κλοτσιά στο πόδι. Όμως η μαμά του άλλου παιδιού, είδε το περιστατικό κι έκανε παρατήρηση στο *Βασίλη*. Εκείνος στενοχωρήθηκε πολύ.» (N6, Φ.Ε., 1/2/2019)

Ενδεικτικά, στο παραπάνω παράδειγμα απουσιάζουν πολλά στοιχεία όπως π.χ. ο λόγος που οδήγησε στη συμπεριφορά, η ταυτότητα του «θύτη», το αν ο χαρακτηρισμός συνδέεται πράγματι με ένα σωματικό χαρακτηριστικό του παιδιού και άρα αποτελεί χλευασμό κ.ο.κ. Ως εκ τούτου, η συζήτηση που ακολουθεί δεν είναι δυνατό να συμβάλλει στη διαχείριση της διαφορετικότητας. Αντίστοιχες προσεγγίσεις εντοπίζονται στο περιεχόμενο και άλλων ιστοριών αναδεικνύοντας συγκεχυμένες αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και την προσέγγισή της κάτι που προκύπτει και από τις αρχικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της ομάδας¹³⁷.

Καθώς το ερευνητικό πρόγραμμα προχωρά, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι θα πρέπει να εισάγουν με πιο ξεκάθαρο τρόπο ζητήματα

¹³⁶ Αυτό διαπιστώνεται σε έξι από τις εννέα εκπαιδευτικούς στις πρώτες παρεμβάσεις και κυρίως μέχρι την πρώτη συνάντηση αναστοχασμού ανατροφοδότησης της ομάδας.

¹³⁷ Βλ. κεφ. 6.

προσέγγισης της διαφορετικότητας στις ιστορίες τους. Εντούτοις, μέχρι τα μέσα περίπου της έρευνας, οι περισσότερες αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να το πράξουν.

«Με δυσκολεύει η ένταξη στις ιστορίες στοιχείων που αφορούν ρατσιστικές αντιλήψεις.» (N8, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

«Παρόλο που έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν ιστορίες με πιο συγκεκριμένη διαφορετικότητα (πχ αναπηρία) ακόμα δε νιώθω τόσο άνετα να διαχειριστώ αντίστοιχη θεματολογία» (N5, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

«Με δυσκολεύει η επιλογή των θεμάτων και των σεναρίων όταν πρόκειται να θιγούν ευαίσθητα ζητήματα...» (N2, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

Από τα λεγόμενά τους, προκύπτει ότι, παρά τις αρχικές τους ανησυχίες για τη διαχείριση της κούκλας, το κέντρο βάρους της δουλειάς τους με τη μέθοδο των PD σταδιακά μετατοπίζεται στο περιεχόμενο των ιστοριών ως το βασικό υλικό για την προσέγγιση και επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας στα πλαίσιά τους. Εντούτοις, οι σχετικές επιλογές και διεργασίες φαίνεται να συνδέονται με τις αρχικές τους αντιλήψεις και πρακτικές τόσο σε σχέση με την εκπαίδευση στη διαφορά όσο και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εξελίσσονται παράλληλα με αυτές κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο ερευνητικό πρόγραμμα, όπως παρουσιάζεται και ακολούθως.

7.4.2.2. Η διαφορά ως πρόβλημα: Αμηχανία και αποσιώπηση

Αν και περίπου οι μισές εκπαιδευτικοί, ήδη από τις πρώτες παρεμβάσεις τους, δημιουργούν και εισάγουν ιστορίες που αφορούν σε ζητήματα όπως ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση των πρωταγωνιστών, εντούτοις, είναι εμφανές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η σχετική δυσκολία τους να αναδείξουν με σαφήνεια τα αίτια του προβλήματος ή/και την ξεκάθαρη σύνδεσή τους με τη διαφορετικότητα. Εν ολίγοις, προκύπτει ότι στις συγκεκριμένες ιστορίες τα ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων τίθενται σχεδόν υπαινικτικά ή/και αποσιωπούνται.

«Με προβληματίζει ότι δεν έχω καταπιαστεί με τα πραγματικά προβλήματα της ομάδας που οδηγούν σε συμπεριφορές αποκλεισμού και διακρίσεων.» (N9, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Όπως παραδέχονται και οι ίδιες, αρχικά διακατέχονται από αμηχανία να θέτουν προς επεξεργασία ζητήματα που οι ίδιες αντιλαμβάνονται ως «δύσκολα» ή «ευαίσθητα». Για το λόγο αυτό επιλέγουν να τα θίγουν επιφανειακά, καταφεύγοντας

ουσιαστικά σε πρακτικές που αναδείχθηκαν και στο πλαίσιο της ανίχνευσης των θεωρητικών και μεθοδολογικών τους αφετηριών¹³⁸.

«Ορισμένες φορές αισθάνθηκα πίεση αγγίζοντας ζητήματα και χρειάστηκε χρόνος να επεξεργαστώ το συναίσθημα» (N2, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

Ως εκ τούτου, μολονότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εντάξουν ιστορίες που αναφέρονται σε σημαντικά θέματα, όπως π.χ. η φτώχεια ή το προσφυγικό, ο τρόπος που τίθενται, μοιάζει να είναι αρκετά γενικόλογος.

*«Ο **Άκης** αφηγήθηκε στα παιδιά ότι σήμερα, η δασκάλα τους έφερε στο σχολείο ένα μεγάλο άδειο κουτί που είχε απάνω του ζωγραφισμένο το σήμα της ειρήνης. Τους είπε ότι τώρα που μιλάνε για τον πόλεμο, την ειρήνη και την ελευθερία θα φτιάξουν «Το κουτί της φιλίας των παιδιών». Τους εξήγησε ότι αυτό το κουτί θα το προσφέρουν στα προσφυγόπουλα, δηλαδή στα παιδιά που έφυγαν βιαστικά από την πατρίδα τους και ήρθαν εδώ στην Ελλάδα, για να γλιτώσουν από τον πόλεμο και την αδικία. Τόσο βιαστικά έφυγαν, που δεν πρόλαβαν να πάρουν τίποτα μαζί τους, ούτε τα απαραίτητα. Ζήτησε λοιπόν από τα παιδιά να φέρουν ότι νομίζουν πως θα ήταν χρήσιμο σε κάποιο παιδί πρόσφυγα και να το βάλουν μέσα στο κουτί, μέχρι να το γεμίσουν. Ο **Άκης** θέλει πάρα πολύ να βάλει κι αυτός κάτι στο κουτί αλλά δεν μπορεί να αποφασίσει τι έχει περισσότερο ανάγκη ένα παιδί που ζει σε μια ξένη χώρα και δεν έχει τίποτα δικό του. (N2, Φ.Ε., 21/3/2019)*

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω ενδεικτικό απόσπασμα, σε αρκετές ιστορίες οι πληροφορίες που δίνονται για σοβαρά ζητήματα είναι πολύ λίγες και στις περισσότερες περιπτώσεις - με βάση τις σχετικές παραδοχές των εκπαιδευτικών¹³⁹ - δεν φαίνεται να έχει προηγηθεί επαρκής ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεων και αντιλήψεων της ομάδας ή κάποια σχετική προετοιμασία. Εν προκειμένω, πχ, ακόμα και η λέξη «προσφυγόπουλα» χρειάζεται ερμηνεία, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό. Σε άλλες πάλι ιστορίες οι ήρωες μοιάζει να περιθωριοποιούνται εξαιτίας ενός χαρακτηριστικού ή μιας «αδυναμίας» τους. Ως εκ τούτου, η διαφορά γίνεται μάλλον αντιληπτή άλλοτε ως έλλειμμα και άλλοτε ως πρόβλημα που εντοπίζεται στο ίδιο το άτομο. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, παρά τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών, εκδοχές της ανθρώπινης ετερότητας παρουσιάζονται με τρόπους που εμπεριέχουν παρερμηνείες ή/και φολκλορικές αντιλήψεις:

*«Η **Ερατώ** μαζί με τον πατέρα της πήγε στο σούπερ μάρκετ για να κάνουν τα ψώνια του τριημέρου. Έξω από το σούπερ μάρκετ κάθονταν μία γυναίκα με το παιδάκι της και ένα μωρό στην αγκαλιά. Η **Ερατώ** ρώτησε τον πατέρα της γιατί στέκονταν εκεί και δεν πήγαινε στο σπίτι της. Ο πατέρας της, της εξήγησε πως αυτή η γυναίκα ήταν πρόσφυγας και δεν είχε δικό της σπίτι. Η **Ερατώ** δεν μίλησε και ακολούθησε τον πατέρα της στο σούπερ μάρκετ.» (N1, Φ.Ε., 13/3/2019)*

¹³⁸ Βλ. σχετ. κεφάλαιο.

¹³⁹ Όπως προκύπτουν από τις σχετικές ατομικές και ομαδικές συζητήσεις που αποτυπώνονται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας

Στις συγκεκριμένες ιστορίες τα «διαφορετικά παιδιά» παρουσιάζονται με όρους αδυναμίας και μειονεξίας, εγείρουν δε, συναισθήματα οίκτου. Ενίοτε, η ταυτότητα του «διαφορετικού» - ο οποίος παρουσιάζεται συχνά χωρίς όνομα ή άλλα χαρακτηριστικά - μοιάζει να προσδιορίζεται αποκλειστικά με βάση ένα συγκεκριμένο στοιχείο της ταυτότητάς του, το οποίο προβάλλεται ως πρωτεύον.

Όπως αναφέρθηκε και στην αντίστοιχη υποενότητα, αρκετές εκπαιδευτικοί εντοπίζοντας το ζήτημα, αποτυπώνουν σχετικά στιγμιότυπα και σε έναν αριθμό κρίσιμων συμβάντων, επιχειρώντας να το σχολιάσουν κριτικά. Παράλληλα, τα διλλήματα που ανακύπτουν αποτελούν και θέματα προς επεξεργασία και αναστοχασμό στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας αλλά και αρκετών ενδιάμεσων, τηλεφωνικών κυρίως, συζητήσεων ανάμεσα στην διευκολύντρια και τις συμμετέχουσες. Οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στη φάση αυτή δημιουργούν σε αρκετές περιπτώσεις προβληματισμό για τον τρόπο που οι τελευταίες αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα και τη διαχείριση των προκαταλήψεων στην τάξη τους. Μολονότι επιχειρούν να επεξεργαστούν πολύ σημαντικά ζητήματα, φαίνεται να μην εστιάζουν στην ανάδειξη των κοινωνικών τους διαστάσεων. Ως εκ τούτου, σημαντικά ερωτήματα εγείρονται σε σχέση με το αν μέσα από τις συγκεκριμένες ιστορίες, που ενίοτε στηρίζονται στην άγνοια, τη συγκεχυμένη γνώση ή/ και τις αυθαίρετες γενικεύσεις, η προσέγγιση των PD, εν τέλει, αίρει ή αναπαράγει κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις¹⁴⁰.

Στη φάση αυτή, το βασικό θέμα που μας απασχολεί¹⁴¹ είναι η προσπάθεια να γεφυρώσουμε την απόσταση ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στη διαφορά και την που προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε από κοινού κατά την εργαστηριακή - επιμορφωτική φάση του προγράμματος με το πλαίσιο της προσέγγισης της υπόθεσης δράσης στην πράξη. Οι ομαδικές συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης αλλά και οι ατομικές επικοινωνίες φαίνεται ότι λειτουργούν υποστηρικτικά στην αναπλαισίωση των αντιλήψεων και της δράσης των συμμετεχουσών, γεγονός που αναλύεται διεξοδικά στη σχετική ενότητα.

¹⁴⁰ Το στοιχείο αυτό αναδεικνύεται λιγότερο ή περισσότερο από τις αρχικές καταγραφές όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών.

¹⁴¹ Τόσο στο πλαίσιο του προσωπικού μου ερευνητικού αναστοχασμού όσο και στο πλαίσιο συζητήσεων με τις κριτικές μου φίλες αλλά και την ομάδα των συμμετεχουσών.

7.4.2.3. Η διαφορά ως συνθήκη και ως ευκαιρία

Καθώς το ερευνητικό πρόγραμμα εξελίσσεται, οι συμμετέχουσες¹⁴² φαίνεται να συνειδητοποιούν σταδιακά την ανάγκη να εισάγουν με πιο συστηματικό και διεισδυτικό τρόπο ζητήματα διαφορετικότητας στις ιστορίες τους αναγνωρίζοντας ως ένα βαθμό τα δικά τους στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και επιχειρώντας να υπερβούν τους φόβους και την αμηχανία τους¹⁴³.

«Άρχισα να βάζω πιο δύσκολα θέματα όταν εγώ ένιωσα πιο έτοιμη. Εγώ ήμουν αυτή που φοβόμουν και δυσκολευόμουν. Τα παιδιά ήταν πιο έτοιμα από εμένα.» (N5, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

«Είναι παγίδα ότι τα παιδιά δεν μπορούν...δεν καταλαβαίνουν... Εμείς βγάζουμε τα δικά μας προκαταλήψεις νομίζω...» (N1, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Εδώ, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στα μέσα του προγράμματος, τρεις εκπαιδευτικοί¹⁴⁴, στην προσπάθειά τους να αναπλαισιώσουν την εκπαιδευτική τους προσέγγιση στην βάση των νέων κατανοήσεών τους, επιλέγουν να αλλάξουν PD¹⁴⁵. Με τον τρόπο αυτό επιχειρούν να κάνουν «ένα restart», όπως χαρακτηριστικά λέει η N6, αφού θεωρούν ότι το προφίλ της αρχικής τους Persona Doll τους «κουβαλά» πλέον και την αρχική τους, πιο παραδοσιακή προσέγγιση τους για την ετερότητα.

«...με την καινούρια PD θέλω να προσεγγίσω τα θέματα διαφορετικότητάς πιο ξεκάθαρα. Με την άλλη φοβόμουν. Είναι δικό μου το θέμα, όχι των παιδιών αλλά νομίζω ότι αλλάζοντας με βοηθάει να το πάρω αλλιώς...» (N7, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 5/4/2019)

Από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων προκύπτει ότι μετά την πρώτη ανατροφοδοτική συνάντηση οι συμμετέχουσες συνολικά επιχειρούν, λιγότερο ή περισσότερο εύστοχα, να διαπραγματευτούν στάσεις και συμπεριφορές που συνδέονται με προκαταλήψεις και διακρίσεις, αυτή τη φορά μέσα από το πρίσμα της καθημερινής ζωής των παιδιών. Όπως προκύπτει από τη μελέτη των ιστοριών που επιλέγουν για τις παρεμβάσεις τους, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά εντάσσουν στη συζήτηση θέματα που αφορούν σε μια πιο ρεαλιστική προσέγγισης της ετερότητας.

«Ο Άκης, περνάει πολύ ωραία στο σπίτι του παππού Μήτσου, ο οποίος όμως έχει μια συνήθεια: Δεν φωνάζει ποτέ τα παιδιά με το όνομά τους. Τον Σπύρο και μερικά άλλα παιδιά τα λέει «τα μπομπίρικα». Τον Άκη, τον φωνάζει «ο πιτσιρικάς» και τη Μάτα, μαζί με τα άλλα κορίτσια την λέει «η τσούπρα». Την άλλη φορά, είπε στη γιαγιά του Άκη: «Κοίτα, κοίτα τον πιτσιρικά πως κάνει ποδήλατο με δύο ρόδες!». Ο Άκης τότε

¹⁴² όπως έχει διαφανεί από την εξέλιξη των επιδιωξεών τους και αναδεικνύεται και από άλλες πηγές .

¹⁴³ κάτι που προκύπτει και από την ανάλυση του υπόλοιπου υλικού.

¹⁴⁴ Η N6, N7 και N9.

¹⁴⁵ Βλ. σχετ. 7.2..

νόμιζε ότι οι λέξεις αυτές είναι κοροϊδίες αλλά η γιαγιά του, του εξήγησε ότι σημαίνουν μικρά αγόρια ή μικρά κορίτσια. Ο Άκης αναρωτιέται γιατί ο παππούς Μήτσος δεν φωνάζει τα παιδιά με το όνομά τους, άλλα με λέξεις που σημαίνουν κάτι. Ο ίδιος προτιμάει να τον φωνάζουν με το όνομά του και όχι με κάποια άλλη λέξη, ακόμα και αν σημαίνει κάτι καλό.» (N2, Φ.Ε., 18/4/2019)

Οι σχετικές αφηγήσεις αφορούν άλλοτε σε εμπειρίες από την ζωή στο πλαίσιο του οικογενειακού ή κοινωνικού κύκλου των παιδιών, όπως η παραπάνω, και άλλοτε στην καθημερινότητα του σχολείου:

«Σήμερα όμως θέλει να μοιραστεί με τα παιδιά κάτι που της συνέβη στο σχολείο της. Κάποια μέρα στο διάλειμμα μερικοί συμμαθητές της έκαναν αγώνες ταχύτητας στην αυλή. Εκείνη παρακολουθούσε και κάποια στιγμή ζήτησε να πάρει και αυτή μέρος. Τότε, η Αθηνά, μια συμμαθήτριά της είπε: «Όχι, γιατί είσαι χοντρή και μας καθυστερείς και χάνουμε. Πως νομίζετε ότι αισθάνθηκε η Ζωή;» (N3, Φ.Ε., 9/5/2019)

Όπως, δε, προκύπτει από τη μελέτη των ιστοριών που επιλέγουν, εστιάζουν ολοένα και πιο συστηματικά σε διαφορετικές εκφάνσεις της ετερότητας, εντάσσοντας στις συζητήσεις της ομάδας τους θέματα που αφορούν πχ στη φυλετική ετερότητα, τις έμφυλες διαφορές, την οικονομική ένδεια, την αναπηρία, τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές. Αν και ο τρόπος που προσεγγίζουν τα ζητήματα που επεξεργάζονται με τα παιδιά, εξελίσσεται σημαντικά κατά τη διάρκεια της έρευνας, στο πλαίσιο αυτό, επιχειρούν να διαπραγματευτούν στάσεις και συμπεριφορές που απορρέουν από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις.

«Μια συμμαθήτριά της Αϊντα, η Βασιλική, φοράει πολλές φορές παλιά ρούχα γιατί οι γονείς της δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα έξοδα της οικογένειας. Δεν έχουν πολλά χρήματα γιατί ο μπαμπάς της έχει χάσει τη δουλειά του. Ο Γιάννης μια μέρα την κοροϊδύει γιατί το κολάν της ήταν ραμμένο. Τότε η Αϊντα θύμωσε και τσίμπησε τον Γιάννη την ώρα που μιλούσε άσχημα στη Βασιλική. Η δασκάλα μάλωσε και τον Γιάννη και την Αϊντα.» (N6, Φ.Ε., 23/5/2019)

Στο πλαίσιο των αφηγήσεών τους, σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν τις ιστορίες ως ευκαιρίες που αρχικά αξιοποιούν για να ανιχνεύσουν τις αντιλήψεις των παιδιών της τάξης τους και στη συνέχεια, μέσα από τη διεργασία της συζήτησης - ακολουθώντας τον βηματισμό που προτείνεται από τη μέθοδο των Persona Dolls¹⁴⁶ - για να προσπαθήσουν να τις διαχειριστούν. Στην προοπτική αυτή, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δελτίων που καταθέτουν, αρχίζουν να δίνουν έμφαση στο τί είπαν ξεχωριστά τα παιδιά¹⁴⁷. Ταυτόχρονα, διαφαίνεται μια προσπάθεια περιορισμού της δικής τους παρέμβασης στην ελεύθερη έκφραση των

¹⁴⁶ Αναγνώριση συναισθημάτων, συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος, επίλυση

¹⁴⁷ τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις καταγράφουν πολύ πιο συστηματικά, ενίοτε και με τη βοήθεια συσκευής καταγραφής ήχου.

σκέψεων των τελευταίων καθώς και ενίσχυσής τους να συζητούν, να σκέφτονται και να επιχειρηματολογούν για τις θέσεις τους. Ενδεικτικά:

«Ζωή: Τι μπορεί να πει ο Περικλής (παιδί με κινητική αναπηρία) στους φίλους του να παίζουν; Τι ιδέες μπορείτε να μου πείτε, γιατί θα μιλήσουμε στο τηλέφωνο.

Γ: Μπορεί να τους πει να παίζουν οικογένεια.

Δ: Μπορούν να παίζουν μουσική.

Α: Μπορούν να διαβάσουν βιβλία.

Γ: Να ζωγραφίσουν.

Μ: Κυρία, πρώτα όμως πρέπει να λύσουν ένα πρόβλημα. Πως θα κινείται μέσα στην τάξη; Πρέπει να μετακινήσουν τα έπιπλα, για να μη κουτουλάει. Αυτό είναι το πρώτο.

Π: Έτσι κι αλλιώς θα είναι χαρούμενος που θα γυρίσει σχολείο. Μπορεί να τους πει να παίζουν τουβλάκια. Είναι εύκολο.

Τζ.: Να παίζουν πλαστελίνη. Μπορεί να το κάνει.

Γ: Να τους προτείνει να τον προσέχουν.

Εγώ: Γιατί το λες αυτό;

Γ: Γιατί μπορεί να κάνουν αγώνες και αυτός που θα τον σπρώχνει να μην δει κάποιο εμπόδιο και να χτυπήσει ο Περικλής.

Εγώ: Άρα θα μπορούν να κάνουν αγώνες.

Γ: Ναι, με το αμαξίδιο.

Μ: Δεν χρειάζεται να τον σπρώχνουν, μπορεί και μόνος του. Έτσι κάνουν. Το είδαμε και στο βιβλίο (Δυο παπούτσια με καρότσι- Ν. Ανδρικόπουλος)...

Γ: Κυρία, υπάρχει ένα πρόβλημα. Αν γίνει σεισμός, πως θα κρυφτεί ο Περικλής κάτω από το τραπέζι, όπως έχουμε πει;

Α: Όπως μας έχεις πει, θα βάλει τα χέρια του πάνω από το κεφάλι.

Ε: Και εμείς μπορεί να μην προλάβουμε, γι' αυτό έχουμε πει βάζουμε τα χέρια πάνω από το κεφάλι....» (N3, Φ.Ε., 17/4/2019)

Η ανάλυση των δελτίων αναδεικνύει ότι όσο το πρόγραμμα προχωρά, οι εκπαιδευτικοί εξελίσσουν τον τρόπο που διαχειρίζονται τη διαδικασία των παρεμβάσεων τους, ενσωματώνοντας στη μέθοδο των PD στοιχεία μιας πιο ανοικτής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται συχνότερα να εντοπίζουν τα ίδια την κατάσταση προβληματισμού, τις διάφορες πτυχές που εμπεριέχονται σε αυτή, να αναγνωρίζουν την αδικία/διάκριση και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα που εγείρει μια στάση ή συμπεριφορά. Στις καταγραφές τους αυτό αποτυπώνεται κυρίως στο πλαίσιο των τριών τελευταίων φάσεων της προτεινόμενης διαδικασίας της παρέμβασης, δηλαδή της αναγνώρισης συναισθημάτων, της συζήτησης για την επίλυση προβλήματος και του κλεισίματος, που ουσιαστικά αποτελούν την ενότητα επεξεργασίας της ιστορίας, όπου η μία φάση οδηγεί στην επόμενη. Οι αλλαγές αυτές, συνδέονται, σύμφωνα με τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, σε διάφορες μεταβλητές. Η εξοικείωση εκπαιδευτικών και παιδιών με τη μέθοδο των PD, την κούκλα ως εργαλείο και τη διαδικασία που ακολουθείται είναι αρχικά οι πιο προφανείς αιτίες. Ωστόσο, από την ανάλυση τόσο των κειμένων

που καταθέτουν όσο και των όσων μοιράζονται με την ερευνήτρια και τις υπόλοιπες συμμετέχουσες στο πλαίσιο των ομαδικών και ατομικών συναντήσεων προκύπτει ότι η εμπλοκή τους στη ερευνοδρασιακή συνθήκη και τις διεργασίες της ερευνητικής ομάδας προωθεί μικρές ρωγμές στον τρόπο αντιλαμβάνονται συνολικά την εκπαίδευση στη διαφορά αλλά και το δικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μελετώντας τις καταγραφές των παρεμβάσεων, γίνεται αντιληπτό ότι μέσα από τις συζητήσεις που αναπτύσσονται στην τάξη τα παιδιά με τη σειρά τους εξελίσσουν, λιγότερο ή περισσότερο, δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως πχ να στοχάζονται πάνω σε προβλήματα ετερότητας και διακρίσεων και να προτείνουν πιθανές λύσεις, τις οποίες μοιράζονται στην ομάδα. Προκύπτει μάλιστα ότι σταδιακά οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παρεμβαίνουν διακριτικά, εντούτοις με καθοριστικό τρόπο, στη συζήτηση και την επεξεργασία ενός προβλήματος, εντάσσοντας και τον εαυτό τους στη διαδικασία περισσότερο ως συμμετέχουσες στη συζήτηση, απεμπολώντας, ως ένα βαθμό, στη φάση αυτή την αυθεντία του εκπαιδευτικού.

«Δήλωσα στα παιδιά ότι αυτή τη φορά, χρειάζομαι εγώ τη βοήθειά τους γιατί, αν και κατάλαβα ότι ο Άκης μας λέει κάτι πολύ σημαντικό για εκείνον, ίσως επειδή είμαι μεγάλη πια και επειδή τώρα που το είπε ο Άκης φοβάμαι ότι κι εγώ μπορεί μερικές φορές να έχω χρησιμοποιήσει λέξεις που σημαίνουν κάτι, μάλλον ξέχασα πώς αισθάνεται ένα παιδί όταν το φωνάζουνε κάπως αλλιώς και όχι με το όνομά του. Τα παιδιά, απάντησαν ότι οι λέξεις μπορεί να σημαίνουν κάτι αστείο, όπως μια κοροϊδία και ο Άκης λυπάται γιατί νομίζει ότι τον κοροϊδεύουν.

A.: Είναι κοροϊδία, ακόμα και αν δεν το καταλαβαίνουν οι μεγάλοι.

M.: Ο Άκης ίσως να θυμώνει γιατί το όνομα είναι του εαυτού μας αλλά η λέξη είναι για όλα τα μικρά παιδιά. Ο Άκης μπερδεύεται και δεν ξέρει αν ο παππούς μιλάει στον Άκη.

N.: Ο Άκης αισθάνεται παράξενα, γιατί δεν ξέρει αν ο παππούς του λέει μπράβο όταν κάνει ποδήλατο ή αν εννοεί ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει.

E.: Στο μπαλέτο η δασκάλα της λέει όταν κάνει μια άσκηση «Είδατε η μικρούλα;» και τότε νοιώθει παράξενα γιατί, της αρέσει που της λέει μπράβο αλλά δεν της αρέσει που τη λέει μικρή.

A.: Ίσως να νοιώθει ανησυχία και να νομίζει ότι είναι μάλωμα.

M.: Μπορεί να θυμώνει γιατί ο παππούς κάνει συνέχεια κάτι που δεν του αρέσει.

Σ.: Μπορεί να φοβάται ότι ο παππούς δεν τον αγαπάει και ξεχνάει το όνομά του.

K.: Αν του έλεγε τη λέξη «πιτσιρίκο» η μαμά του ή ο μπαμπάς του, θα γελούσε γιατί θα ήταν μια αστεία λέξη, αλλά τώρα ίσως να στεναχωριέται γιατί ο παππούς μπορεί να σκέφτεται ότι δεν είναι (ο Άκης) καλός όπως τα εγγόνια του.

B.: Το όνομα είναι πιο σωστό γιατί «πιτσιρικάς» μπορεί να σημαίνει άτακτος και να μην είναι πλάκα.

A.: Ίσως να μην του αρέσουν οι πλάκες.

E.: Δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια, γι αυτό έχουν το όνομά τους, να τα ξεχωρίζουν. Ο Άκης ίσως να μπερδεύεται.

Ο.: Ο Άκης θέλει να ακούει καλά λόγια αλλά να τα λένε σε αυτόν και να το καταλαβαίνει. Αλλιώς, απογοητεύεται.

Ο Άκης είπε στην ομάδα ότι αυτό που λέει η Ό. είναι σημαντικό γιατί πράγματι ορισμένες φορές απογοητεύεται και θα ήθελε αν μπορεί κάποιος να του εξηγήσει το λόγο που νοιώθει έτσι.

Α.: Απογοητεύεται γιατί αγαπάει το όνομά του. Εγώ το αγαπάω πολύ το όνομά μου.

Κ: Δεν κάνουν όλα τα παιδιά τα ίδια πράγματα. Αλλιώς, θα είχαν όλοι οι άνθρωποι και τα παιδιά όλα, το ίδιο όνομα. Εσύ (μιλώντας στον Άκη) θέλεις να ακούς ότι είσαι ο Άκης, όχι ένα άλλο παιδί.

Ρώτησα τον Κ. αν εννοεί ότι το όνομά μας, μας κάνει μοναδικούς και απάντησε «ναι».

Ν.: Μας κάνει μοναδικούς και το επίθετό μας, γιατί την ξαδέλφη της τη λένε κι αυτή Ν. αλλά έχει άλλο επίθετο. Πολλά παιδιά συμφώνησαν μαζί της.» (Ν2, Φ.Ε., 18/4/2019)

Αντίστοιχες πρακτικές, μολονότι δεν ανατρέπουν τη μέθοδο των Persona Dolls, φρονούμε ότι εν μέρει συνιστούν δημιουργικές αναγνώσεις της στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής αξιοποίησης της προσέγγισης αλλά και του θεωρητικού πλαισίου της εκπαίδευσης στη διαφορά. Το γεγονός, δε, ότι από τα μέσα και κυρίως προς το τέλος του προγράμματος ανάλογα παραδείγματα αναδύονται - λιγότερο ή περισσότερα γλαφυρά - στα κείμενα των εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι αποτελεί ενδιαφέρον εύρημα που λαμβάνεται υπόψη και συσχετίζεται και με άλλα στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων.

7.4.3. Αποτιμώντας τις παρεμβάσεις: Εστιάσεις και (ανα)στοχασμοί

Καθώς στο πλαίσιο της θεωρητικής μας προσέγγισης δίνεται έμφαση στην αναστοχαστική διαδικασία ως θεμελιακό χαρακτηριστικό της ερευνοδρασιακής συνθήκης, θεωρήσαμε σημαντικό να ενισχύσουμε την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή μέσα και από την αποτίμηση των δράσεων που υλοποιούν. Ενθαρρύνοντάς τις να προσεγγίσουν σταδιακά τη λογική του εκπαιδευτικού ερευνητή κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης οι συμμετέχουσες καλούνται να αποτιμήσουν κριτικά τις παρεμβάσεις τους τόσο μέσα από τις καταγραφές τους όσο και στο πλαίσιο των ομαδικών μας συναντήσεων. Όπως φαίνεται και από τη σχετική φόρμα, στην δεύτερη ενότητα με τίτλο «Μετά την επίσκεψη», οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν στα σχετικά πεδία τη γνώμη τους όσον αφορά στο «τι πήγε καλά», «τι δεν πήγε καλά» καθώς και «σκέψεις, ερωτήματα, διλήμματα» που έχουν μετά από την πραγματοποίηση των παρεμβάσεών τους, με σκοπό τον εμπλουτισμό των κατανοήσεών και την αναπλαισίωση της δράσης τους.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εστιάσουν σε ένα πλήθος ζητημάτων που εντοπίζουν στο πλαίσιο των παρεμβάσεων τους, τα

οποία «ακουμπούν» στους υπό διερεύνηση άξονες, ωστόσο, διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ο τρόπος που αποτυπώνουν την αποτίμηση των παρεμβάσεών τους, το τί και το πώς αξιολογούν γίνονται αντικείμενο συζητήσεων και ανταλλαγών στο πλαίσιο της ομάδας, όπως αναδεικνύεται από το ημερολόγιο της ερευνητήριας. Αρκετές φορές μάλιστα, αποσπάσματα των καταγραφών τους αποτελούν έναυσμα ή τη βάση των συζητήσεων.

Μια πρώτη διαπίστωση είναι πώς μέρος των αναστοχασμών πάνω στις παρεμβάσεις τους, συνδέεται, όπως προαναφέρθηκε, με στοιχεία των κρίσιμων συμβάντων που καταθέτουν. Μια ακόμα διαπίστωση είναι ότι ο τρόπος που καθεμιά από τις εννέα συμμετέχουσες αποτιμά τη διαδικασία παρουσιάζει διαφορές. Όσον αφορά στα κείμενα που καταθέτουν, οι διαφορές αυτές φαίνεται ότι είναι ποιοτικές αλλά και ποσοτικές. Εντούτοις, οι σκέψεις, οι προβληματισμοί και οι διαπιστώσεις τους ακολουθούν μια πορεία εξέλιξης με πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Ένα μέρος αυτών, κυρίως το πρώτο διάστημα, αφορούν και εδώ σε πρακτικά κυρίως ζητήματα αξιοποίησης της μεθόδου των PD. Παρόλα αυτά, ένα μεγάλο μέρος των σχολιασμών τους αφορούν στα παιδιά, στις αντιλήψεις και στις κατανοήσεις τους, ενώ σταδιακά οι περισσότερες, ολοένα και πιο συχνά αρχίζουν να κάνουν αναφορές στις αντιλήψεις και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν οι ίδιες. Προς το τέλος της έρευνας, ο αναστοχασμός τους συχνά αφορά τόσο στην αξιοποίηση των PD στην εκπαιδευτική τους πράξη όσο και σε ευρύτερες συνειδητοποιήσεις που συνδέονται με το ρόλο τους στην διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

7.4.3.1. Η προσέγγιση στόχων και επιδιώξεων

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής αυτής φάσης, ένα από τα σημεία που μας απασχολούν ιδιαίτερα στις ανατροφοδοτικές μας συναντήσεις αλλά και στις ατομικές, τηλεφωνικές κυρίως επικοινωνίες, ήταν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προσεγγίζουν τους στόχους που θέτουν σε κάθε παρέμβαση που σχεδιάζουν με την υπό διερεύνηση μέθοδο. Διλήμματα και προβληματισμοί αναδύονται και αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και αναστοχασμού. Και ενώ, σε προφορικό επίπεδο, το ζήτημα φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα όλες τις συμμετέχουσες, το πρώτο διάστημα μόνο οι πέντε αναφέρονται σε αυτό στις σχετικές καταγραφές των αποτιμήσεών τους.

«Οι στόχοι που είχα θέσει φάνηκε ότι μπορούσαν να επιτευχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό.» (N3, Φ.Ε., 19/2/2019)

«Ο στόχος που αφορούσε την προσπάθεια προσέγγισης της οπτικής όλων των εμπλεκόμενων προσώπων είναι αρκετά απαιτητικός. Το να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν μία άσχημη συμπεριφορά και να τη δικαιολογήσουν αποτελεί μία διαδικασία που πρέπει να αναπτυχθεί σταδιακά.» (N8, Φ.Ε., 21/3/2019)

Η καταλληλότητα των ιστοριών για το πλαίσιο της τάξης τους και το ζήτημα που επιθυμούν κάθε φορά να επεξεργαστούν, συνιστά σημαντικό άξονα αξιολόγησης στις καταγραφές τους.

«Ως προς τους στόχους της παρέμβασης, φάνηκε να αναδύθηκε το ζήτημα των διακρίσεων ως προς το φύλο και τα παιδιά να κατανοούν ότι πρόκειται για μια άδικη συμπεριφορά.» (N2, Φ.Ε., 7/3/2019)

Αντίστοιχα η σύνδεση της διαδικασίας που ακολουθούν με τις επιδιώξεις της παρέμβασης αποτελεί συχνά αντικείμενο σχολιασμού.

«Τα παιδιά έδειξαν να θυμώνουν με αυτή την αντίδραση των συμμαθητών της Αϊντα. Φαίνεται ότι η παρουσίαση σε σχέση με τις αρχικές επιδιώξεις έχει επιτυχία. Τα παιδιά δείχνουν να κατανοούν την αδικία και αντιδρούν σε αυτή.» (N6, Φ.Ε., 8/5/2019)

«Η σύνδεση της ιστορίας με τους στόχους και τη ροή της θεωρώ πως επιτεύχθηκε, εξαιρουμένου του δεύτερου στόχου, το περιεχόμενο της οποίας δεν είμαι σίγουρη κατά πόσο έγινε αντιληπτό από την ομάδα.» (N8, Φ.Ε., 16/5/2019)

Όπως αναπτύχθηκε και στη σχετική υποενότητα, στη στοχοθεσία των παρεμβάσεων συμπεριλαμβάνονται επιδιώξεις τόσο σε σχέση με την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων όσο και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων¹⁴⁸ και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη των οποίων, με βάση την υπόθεση δράσης, συμβάλλει σημαντικά στην κατεύθυνση της προσέγγισης των πρώτων. Ως εκ τούτου, σε αρκετά σημεία των αξιολογήσεων τους, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας εστιάζουν το σχολιασμό τους αποτιμώντας την προσέγγιση των δεξιοτήτων αυτών.

«Τα παιδιά... εντόπισαν το συναίσθημα του θυμού και του φόβου που τα αιτιολόγησαν επαρκώς. Μπόρεσαν να εντοπίσουν την αδικία στη συμπεριφορά αλλά και στις σκέψεις της Εριέττας. Η στάση και η συμπεριφορά των παιδιών, ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο ζητούσαν να πάρουν τον λόγο, απέπνεε μία ηρεμία και ωριμότητα. Πρότειναν στον Άκη τεχνικές που μάθαμε στην τάξη για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων μας. Στις σκέψεις τους, διέκρινα πολλά στοιχεία από τους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα παλαιότερων συζητήσεων. Είχα την εντύπωση ότι πολλές φορές ο λόγος τους ήταν αναστοχαστικός.» (N2, Φ.Ε., 28/5/2019)

¹⁴⁸ Όπως δεξιότητες αναγνώρισης συναισθημάτων, ανάπτυξη ενσυναίσθησης, προσεκτικής ακρόασης, δεξιότητες επίλυσης προβλήματος κλπ.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι από τα μέσα και μετά της τρίτης φάσης όλες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν, λιγότερο ή περισσότερο ρητά, τα συμπεράσματα από την επεξεργασία και τον αναστοχασμό πάνω στα δεδομένα των παρατηρήσεων και των καταγραφών τους, προκειμένου να θέσουν νέους στόχους και να σχεδιάσουν τις επόμενες παρεμβάσεις τους.

«Σκέφτομαι ότι πρέπει να αξιοποιήσω τις πληροφορίες που βγήκαν μέσα από αυτή τη συζήτηση με τα παιδιά. Πληροφορίες που ανοίγουν ένα μεγάλο θέμα για το τι πιστεύουν τα παιδιά, πως η οικογένεια τους επικοινωνεί τα θέματα της διαφορετικότητας αλλά και πως τα ίδια αντιλαμβάνονται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους και πως μπορεί κανείς να παρέμβει σε αυτό.» (N6, Φ.Ε., 14/3/2019)

«Η επίσκεψη ανέδειξε ...το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των αδερφών, το οποίο προέκυψε και από προηγούμενη επίσκεψη. Επίσης το ζήτημα του κατοικίδιου, που πολλές φορές προξενεί τριβές στην οικογένεια. Νομίζω ότι θα ήταν χρήσιμο να τεθούν αυτά τα ζητήματα σε επόμενες επισκέψεις.» (N3, Φ.Ε., 19/4/2019)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πρακτική αυτή δεν προϋπήρχε, παρά προκύπτει κατά τη φάση της υλοποίησης των παρεμβάσεων και υιοθετείται λιγότερο ή περισσότερο συστηματικά από τις όλες συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση του υλικού αναδεικνύει ότι τόσο η συμμετοχή τους στις διεργασίες της ερευνοδρασιακής ομάδας όσο και η εξέλιξη του ατομικού και ομαδικού αναστοχασμού τους συντείνει στην κατεύθυνση της αξιοποίησης στοιχείων μιας πιο ανοιχτής εκπαιδευτικής λογικής και της ένταξής τους στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν της μέθοδο ως υπόθεση δράσης.

7.4.3.2. Η διαχείριση της PD και της διαδικασίας

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, όλες οι εκπαιδευτικοί αποτιμώντας τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούν με την προσέγγιση των Persona Dolls, αναφέρονται στο χειρισμό της κούκλας ως εργαλείου - αντικειμένου αλλά και της μεθόδου ως διαδικασίας. Κατά το πρώτο διάστημα, η εστίαση των περισσότερων στα πρακτικά ζητήματα είναι και εδώ εμφανής.

«Η μεθοδολογία των Persona Dolls φαίνεται να μου ταιριάζει. Αισθάνθηκα πολύ καλά και άνετα στην παρουσίασή της και στον χειρισμό της...» (N3, Φ.Ε., 28/1/2019)

«Η δυσκολία στο όλο εγχείρημα εντοπίστηκε στο να νιώσω εγώ άνετα με την κούκλα και να τη χειριστώ, ώστε να μη φαίνεται άβουλη και άψυχη. Υπήρξαν στιγμές αμηχανίας ...» (N8, Φ.Ε., 28/1/2019)

Εντούτοις, η γενικά θετική ανταπόκριση των παιδιών σύντομα φαίνεται να τις βοηθά να υπερβούν τις αρχικές αυτές δυσκολίες.

«Παράγοντας που ενισχύει την εξέλιξη ...αποτελεί ...η θέση που αποκτά μέσα στην ομάδα... έχω αρχίσει να νιώθω περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση στον τρόπο που τη χειρίζομαι.» (N8, Φ.Ε., 21/3/2019)

Από την άλλη, το ζήτημα της διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα όσα – σύμφωνα με τη μέθοδο – η PD τους λέει και οι ίδιες μεταφέρουν σε τρίτο πρόσωπο στην ομάδα απασχολεί τις περισσότερες συμμετέχουσες. Αν και θεωρούν ότι η σταδιακή εξοικείωση με τις PD και τη διαδικασία λειτουργεί βοηθητικά στην προοπτική της καλύτερης διαχείρισής της, αναστοχαζόμενες αντιλαμβάνονται ότι το πρώτο διάστημα δυσκολεύτηκαν να υιοθετήσουν το ρόλο της διευκολύντριας και να απεμπολήσουν την αυθεντία της εκπαιδευτικού στη διαδικασία. Σχολιάζοντας, δε, το ρόλο τους, διαπιστώνουν ότι άλλοτε παρεμβαίνουν κατευθυντικά στη συζήτηση και άλλοτε «φορτώνουν» στην PD δικές τους αντιλήψεις, δίνοντας στην ομάδα της τάξης τους έτοιμες απαντήσεις.

«Αν αυτό το πράγμα το διαχειριζόμουν χωρίς μια κούκλα θα έφερνα βιβλία. Θα το διαχειριζόμουν. Τώρα τι κάνω; Το αφήνω έτσι; Πώς μπορώ αυτό να το τιθασεύσω; Να μην μπαίνω με φόρα;» (N3, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 7/2/2019)

«Το δικό μου συναίσθημα είναι αυτό που πολλές φορές δεν επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και κατευθύνει τις απαντήσεις τους, άρα και τη σκέψη του.» (N8, Φ.Ε., 14/3/2019)

Η ευχέρεια ή η δυσκολία τους να ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις των παιδιών, τις απασχολεί ιδιαίτερα, κάτι που αντανακλάται και σε αποσπάσματα ενός αριθμού καταγραφών τους με ικανοποίηση ή προβληματισμό αντίστοιχα. Όπως προκύπτει από τις καταγραφές τους αλλά και το υλικό από τις πρώτες ανατροφοδοτικές συναντήσεις της ομάδας, εκτός από τα παραπάνω πρακτικά ζητήματα, αναδύονται και θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση των θεμάτων διαφορετικότητας που επιχειρούν να επεξεργαστούν. Από την συσχέτιση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύεται η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των συμμετεχουσών για την εκπαιδευτική τους πράξη, το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν την υπό διερεύνηση μέθοδο.

«Τα ερωτήματα των N4, N7 και N9 για το ποιες θα πρέπει να είναι οι ακριβείς φράσεις ή οι «σωστές» απαντήσεις σε πιθανές ερωτήσεις ή αντιδράσεις των παιδιών με εξέπληξαν και με προβλημάτισαν. Αν και στο πλαίσιο των βιωματικών εργαστηρίων είχαμε δουλέψει πολύ γύρω από το θέμα της σύνδεσης πλαισίου - διαδικασίας, στην

πράξη κάποιες εκπαιδευτικοί επανέρχονται σε παραδοσιακά παιδαγωγικά σχήματα...» (Η.Ε., αναστοχαστικό σχόλιο, 30/1/2019).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι αποτιμήσεις των παρεμβάσεων αρχίζουν σταδιακά να περιλαμβάνουν αναστοχαστικά σχόλια που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθεί η υπόθεση δράσης. Εν προκειμένω, μολονότι προκύπτει ότι όλες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να τηρούνται τα «βήματα» της μεθόδου, οι έξι από τις εννέα επιχειρούν να αναστοχαστούν πάνω στο πώς λειτούργησαν μικρές τροποποιήσεις που εισήγαγαν σε κάποια παρέμβασή τους .

«Είναι φανερό, ότι στην παρέμβαση αυτή δεν τηρήθηκαν τα βήματα της μεθοδολογίας αλλά ήταν πολύ χρήσιμη αφενός στο να ανασυντάξω η ίδια τις σκέψεις μου και τα συμπεράσματά μου από την παρουσία της κούκλας στην τάξη και αφετέρου να δώσω λίγο χρόνο στον εαυτό μου να επεξεργαστώ και η ίδια τα συναισθήματα πίεσης που μου προκάλεσε η προηγούμενη παρέμβαση.» (N2, Φ.Ε., 11/4/2019)

Υπό το πρίσμα της ίδιας συλλογιστικής το ζήτημα του χρόνου της παρέμβασης - διάρκεια, συχνότητα, χρονική τοποθέτηση στο πρόγραμμα - επίσης αποτελεί στοιχείο διερεύνησης και αναστοχασμού, προκειμένου οι επισκέψεις της κούκλας να μην κουράζουν τα παιδιά.

«Αυτή τη φορά που η ιστορία ήταν πιο σύντομη και την έβαλα πιο νωρίς, πήγε καλύτερα. Δεν ξέρω αν ήταν πιο κατάλληλη η ώρα... Θα πρέπει να το δω και στις επόμενες φορές» (N7, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 14/4/2019).

Αργά ή γρήγορα όλες τις συμμετέχουσες καταλήγουν ότι είναι σημαντικό να δίνεται χρόνος στη διαδικασία αλλά και στους ατομικούς χρόνους των παιδιών:

«Το πρώτο στοιχείο που εύκολα διαπιστώνεται είναι πως προέτρεξα και δεν έδωσα τον απαραίτητο χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν και να μιλήσουν στο στάδιο της αναγνώρισης των συναισθημάτων» (N8, Φ.Ε., 9/5/2019)

«Όλο αυτό το διάστημα των επισκέψεων, πίστευα πως είναι δύσκολο για τα προνήπια να συμμετέχουν. Κατάλαβα όμως, ότι για κάθε παιδί υπάρχει η «σωστή» στιγμή που θα το ενεργοποιήσει και θα εμπλακεί στη διαδικασία.» (N3, Φ.Ε., 12/4/2019)

Σιγά-σιγά οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και εκείνες που αρχικά δυσκολεύτηκαν να το πράξουν, αρχίζουν να υιοθετούν πιο συστηματικά μια στάση εκπαιδευτικού ερευνητή και να υιοθετούν τον κριτικό στοχασμό για την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής τους πράξης. Προσεγγίζοντας, δε, τη μέθοδο ως υπόθεση δράσης οδηγούνται στο να επιχειρούν προσαρμογές και να διατυπώνουν προτάσεις με βάση τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά από τα πλαίσιά τους.

Στο πλαίσιο του ατομικού αλλά και του συλλογικού αναστοχασμού τους επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό τα ζητήματα που εμπεριέχονται στις ιστορίες

δημιουργούν να είναι ξεκάθαρα στις ίδιες και να είναι σε θέση να τα διαχειριστούν τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά.

«...αισθανόμουν ότι είναι πολύ νωρίς και το σενάριο που είχα σκεφτεί ήταν αδύναμο γιατί ήμουν μπλεγμένη συναισθηματικά και ήταν ολοφάνερα καθρέφτης της κατάστασης..» (N2, Φ.Ε., 5/4/2109)

«...υπάρχει σαφώς ακόμα περιθώριο στο να δημιουργώ κάθε φορά περισσότερο χώρο για ελεύθερη σκέψη και έκφραση των παιδιών. Αντιλαμβάνομαι πως υπάρχουν φορές που οι αντιδράσεις μου, λεκτικές ή και εκφραστικές, δίνουν στην ομάδα μία συγκεκριμένη κατεύθυνση προς την οποία αντιλαμβάνονται τα μέλη της πως θα ήταν πολιτικά ορθό να κινηθούν.» (N8, Φ.Ε., 18/4/2019)

Τέλος, όλες οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν την ανάγκη των παιδιών για συναισθηματική αποφόρτιση από τις παρεμβάσεις που επεξεργάζονται «δύσκολες» ιστορίες και συνδέονται με εκδοχές της ετερότητας που εγείρουν ταυτίσεις και αντικρουόμενα συναισθήματα. Στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας μας οι σχετικές συζητήσεις οδηγούν στο συλλογικό συμπέρασμα ότι θα πρέπει να παρεμβάλλονται παρεμβάσεις όπου οι Persona Dolls θα φέρνουν στην τάξη ευχάριστες ιστορίες από την καθημερινότητά τους, προκειμένου να δημιουργούν αντίστοιχο κλίμα και να συμβάλλουν στη θετική σκιαγράφηση των ταυτοτήτων τους.

*«Αρχικά όταν είδαν την **Ελεάνα** ακούστηκε ένα «Ωωωωω! πάλι η **Ελεάνα** θα θέλει να της βρούμε λύση. Τους ρώτησα, δεν θέλετε να έρχεται η **Ελεάνα** να σας λέει τις ιστορίες της και εσείς να την βοηθάτε; Τότε μου απάντησαν ναι αλλά τις τελευταίες φορές όλο κάτι της συμβαίνει άσχημο...» (N5, Φ.Ε., 20/3/2019)*

«Νομίζω πως έκανα σωστά χρησιμοποιώντας “ιστορία αποφόρτισης”. Οι επισκέψεις είναι πολύ κοντά και ήταν απαραίτητο.» (N3, Φ.Ε., 2/4/2019)

Η συγκεκριμένη μάλιστα πρακτική υιοθετήθηκε εν τέλει, από όλες τις συμμετέχουσες ως ιδιαίτερα βοηθητική στην προοπτική της καλύτερης αξιοποίησης της μεθόδου.

7.4.3.3. Η συμμετοχή και η ανταπόκριση των παιδιών

Αποτιμώντας τις παρεμβάσεις τους όλες οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συστηματικά στα ζητήματα της αποδοχής των PD από τα παιδιά, στο ενδιαφέρον τους για τις ιστορίες που αφηγούνται και στη συμμετοχή τους στην επεξεργασία τους, εντάσσοντας τα σχόλιά τους στα δυνατά ή αδύναμα σημεία της μεθόδου.

*«Η συγκεκριμένη ιστορία της **Μαριέττας** προκάλεσε το άμεσο ενδιαφέρον των παιδιών που σχεδόν όλα ήθελαν να μιλήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά της ή τον τρόπο λύσης του προβλήματος.» (N5, Φ.Ε., 15-3-2019)*

«Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν ιδιαίτερα έντονο και συμμετοχή τους σταθερή σε όλη την επίσκεψη.» (N9, Φ.Ε., 22/5/2019)

Στην γενικά θετική ανταπόκριση των παιδιών στις PD και τις ιστορίες τους, όλες οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν στα αδύναμα σημεία περιπτώσεις που διαπίστωσαν ότι κάποιο παιδί δεν έδειξε αρκετό ενδιαφέρον ή συμμετοχή στη διαδικασία. Από την ανάλυση προκύπτουν λίγα μεμονωμένα περιστατικά που αφορούν κατά κύριο λόγο στις πρώτες επισκέψεις των PD στις τάξεις τους.

«Υπήρχαν δυο παιδιά (Ο Ν. και η Δ.) όπου δεν είχαν να προτείνουν κάτι και γενικά δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην συζήτηση.» (N7, Φ.Ε., 1/3/2019)

Οι συμμετέχουσες φαίνεται ότι εστιάζουν συστηματικά την προσοχή τους στους μαθητές εκείνους που θεωρούν παιδιά-στόχους, κάνοντας ιδιαίτερες αναφορές στην τυχόν συμμετοχή ή την αποστασιοποίησή τους από τη συζήτηση:

«Τα παιδιά-στόχοι, Ο, Γ., Μ., Ε., συμμετείχαν περισσότερο ενεργά από τις προηγούμενες παρεμβάσεις, πήραν την πρωτοβουλία στο λόγο και εκφράστηκαν με μεγαλύτερες προτάσεις, αιτιολογώντας την άποψή τους.» (N2, Φ.Ε., 14/2/2019)

Μετά τις πρώτες παρεμβάσεις, εντούτοις, η προσοχή τους φαίνεται να στρέφεται στο σύνολο των παιδιών, αντίστοιχα με την εξέλιξη της στοχοθεσίας τους.

«Έχω ακόμα την αίσθηση πως η συμμετοχή των παιδιών θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη... Δεν ξέρω, βέβαια, στα εικοσιτέσσερα παιδιά πόσο εφικτό είναι να μπορέσεις να προσελκύσεις την προσοχή όλων...» (N8, Φ.Ε., 14-3-2019)

Στο πλαίσιο της έγνοιας τους να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης και οι αναφορές τους στην εμπλοκή όσων, ανατρέποντας την συνήθη μη συμμετοχική παρουσία τους στην τάξη, εμπλέκονται στη διαδικασία της παρέμβασης.

*«Αρχικά μου έκανε εντύπωση ότι για δεύτερη φορά που έμπαινε η **Μαριέττα** στην τάξη, τράβηξε το ενδιαφέρον και την προσοχή όλων των παιδιών, ακόμα κι εκείνων που συνήθως είναι ανήσυχοι και αρκετά κινητικοί την ώρα της παρεούλας.» (N5, Φ.Ε., 7/2/2019)*

*«Τα παιδιά συμμετείχαν στο σύνολό τους και προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν τον **Άκη** στο πρόβλημά του. Ακούστηκαν πάρα πολλές ιδέες και παιδιά όπως η Ο., ο Γ., η Μ. που συνήθως δεν μιλάνε πολύ, συμμετείχαν περισσότερες από μία φορές...» (N2, Φ.Ε., 21/3/2019)*

Τέλος, σημαντικός είναι και ο αναστοχασμός τους όσον αφορά στην καταλληλότητα της ιστορίας που κάθε φορά αφηγείται η PD. Σε αρκετές μάλιστα καταγραφές αλλά και προφορικές αναφορές τους καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι προκειμένου να κινητοποιηθούν τα παιδιά, θα πρέπει το θέμα που κάθε φορά

φέρνουν προς επεξεργασία να είναι απλό και σαφές, να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα τους και να εγείρει προβληματισμό.

«Διαπίστωσα επίσης, ότι οι ιστορίες που είναι πιο κοντά στην καθημερινότητά τους και αναφέρονται σε οικεία γεγονότα της ζωής τους, τα οδηγεί να εμπλέκονται πιο ενεργά.» (N3, Φ.Ε., 12/4/2019)

«Οι ιστορίες πρέπει να παραμείνουν απλές και να βασίζονται σε προσωπικές και καθημερινές τους εμπειρίες» (N8, Φ.Ε., 22/2/2019)

«...αυτό που πιθανόν θα πρέπει να προσέξω από' δω και πέρα είναι αρχικά το περιεχόμενο των ιστοριών μου. Να μην παραλείψω δηλαδή να υπάρχει μία άμεση σύνδεση με τα βιώματα των μαθητών μου και να είναι σε ένα γλωσσικό επίπεδο το οποίο θα κατανοούν και θα μπορούν να διαχειριστούν, ώστε να συμμετέχουν στο βήμα της επίλυσης.» (N8, Φ.Ε., 1/3/2019)

*«Η συγκεκριμένη ιστορία της **Μαριέττας** προκάλεσε το άμεσο ενδιαφέρον των παιδιών που σχεδόν όλα ήθελαν να μιλήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά της ή τον τρόπο λύσης του προβλήματος. Πολλά παιδιά είχαν παρόμοιες ιστορίες να διηγηθούν και ήθελαν να εκφράσουν την αδικία που είχαν προκαλέσει οι ίδιοι ή τους είχαν προκαλέσει άλλοι.» (N5, Φ.Ε., 15/3/2019)*

Συνολικά, η θετική ανταπόκριση και η συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση των θεμάτων που θέτουν οι ιστορίες των PD και η προσέγγιση στόχων και επιδιώξεων είναι στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί συνολικά αποτιμούν θετικά, παρά κάποιες εξαιρέσεις, στις περισσότερες παρεμβάσεις τους.

7.4.3.4. Η ανάδυση πληροφοριών και αντιλήψεων

Μετά το πρώτο διάστημα, τα σχόλιά των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι εστιάζουν και σε άλλες πτυχές της υπό διερεύνησης μεθόδου, στις οποίες αναστοχαζόμενες αποδίδουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Πιο συγκεκριμένα, όλες εκτιμούν ότι μέσα από τη διαδικασία που ακολουθείται τα παιδιά, σε μεγάλο βαθμό, ταυτίζονται με στοιχεία της ταυτότητας της PD και των ιστοριών που αφηγούνται.

«Η παρουσία της κούκλας δίνει άλλη οπτική στην διαχείριση διαφόρων θεμάτων, βοηθά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, ίσως γιατί είναι στην ίδια ηλικία με αυτά και ταυτίζονται μαζί της.» (N3, Φ.Ε., 19/2/2019)

*«Αρκετά παιδιά που δυσκολεύονται να μιλήσουν για απλές, καθημερινές συνήθειες ή δικές τους εξωσχολικές δραστηριότητες, μίλησαν και εκφράστηκαν ... Στην προσπάθειά τους να βρουν κοινά σημεία με την **Ερατώ** ή ακόμα να ανακαλύψουν κοινές δράσεις, αναφέρθηκαν με άνεση περιγράφοντας δικά τους βιώματα.» (N1, Φ.Ε., 6/2/2019)*

Υποστηρίζουν ότι οι συσχετίσεις που κάνουν τα παιδιά με δικά τους χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες τους διευκολύνουν την αυθόρμητη ανάδυσή τους

στο πλαίσιο των σχετικών παρεμβάσεων, ενώ ταυτόχρονα δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας, ιδιαίτερα στο βαθμό που δεν παρεμβάλλεται ευθέως η γνώμη του ενήλικα.

«Το πιο σημαντικό είναι ότι κάθε φορά αυτή η διαδικασία, φέρνει πολλές πληροφορίες για το πώς σκέφτονται τα παιδιά.» (N6, Φ.Ε., 3/4/2019)

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι αντιλήψεις που αναδύονται άλλοτε φέρουν και άλλοτε αίρουν κυρίαρχες προκαταλήψεις και στερεότυπα.

*«Με έβαλε σε σκέψεις το γεγονός ότι τα μισά περίπου παιδιά πρότειναν να μην πάει η **Μαριέττα** στο πάρτι και να χάσει την παρέα και το παιχνίδι, αφού δε θα είχε κάτι καινούριο να φορέσει. Μάλιστα τη σκέψη αυτή την εξέφρασαν και αγόρια και κορίτσια, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στην εμφάνιση, παρά στο ίδιο το γεγονός του πάρτι και της ευκαιρίας να βρεθούν όλα τα παιδιά μαζί εκτός σχολείου.»* (N5, Φ.Ε., 4/4/2019)

«Για τα παιδιά το άτομο με αναπηρία ...είναι κάποιος που χρειάζεται συνέχεια βοήθεια.» (N3, Φ.Ε., 4/4/2019)

«Οι κανόνες της οικογένειας της PD ως προς την υποχρέωση των κοριτσιών να αναλαμβάνουν τις δουλειές του σπιτιού δεν έδειξαν να προβληματίζουν τα αγόρια της τάξης.» (N9, Φ.Ε., 3/4/2019)

Ενίοτε, δε, εκπλήσσοντας θετικά ή αρνητικά ή/και ανατρέποντας τις αναπαραστάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις αντιλήψεις των παιδιών σε θέματα ετερότητας.

«Τα παιδιά έβγαλαν κάποια στερεότυπα, όπως ότι όλες οι γιαγιάδες πλέκουν και ότι στη Νιγηρία όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται λεφτά. Σήμερα... ομολογώ ότι με αιφνιδίασαν» (N6, Φ.Ε., 28/5/2019)

«Αυτό που ήταν δύσκολο ήταν οι δικές μου σκέψεις. Δεν φαντάστηκα ότι ένα παιδί μπορεί να συνδέσει την αναπηρία με την επαιτεία. Εξάλλου συζητάμε πολλές φορές τέτοια ζητήματα μέσα στην τάξη μέσα από ιστορίες και συζήτηση εμπειριών.» (N6, Φ.Ε., 14/3/2019)

«Με εξέπληξε ευχάριστα, ότι τα περισσότερα παιδιά ήταν θετικά στην διαφορετικότητα, ακόμα και αν στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι τσιγγάνοι ήταν φορτισμένοι αρνητικά από κάποια παιδιά» (N3, Φ.Ε., 14/3/2019)

Όπως, ωστόσο, διαπιστώνουν αναστοχαζόμενες, στερεότυπα και προκαταλήψεις που αναδύονται από την ομάδα κατά τη συζήτηση δεν γίνονται πάντα αντιληπτές άμεσα. Στα σχόλιά τους επισημαίνουν πώς ενίοτε ξεφεύγουν της προσοχής τους και συνεπώς της όποιας επεξεργασίας και διαχείρισης.

«Η άποψη που διατυπώθηκε “όποιος δεν τα καταφέρνει είναι μωρό” αναδεικνύει κάποιας μορφής προκατάληψη αλλά δεν συζητήθηκε διεξοδικά στην ομάδα. Αντίθετα, αντιμετωπίστηκε ως «γενική αλήθεια» (N2, Φ.Ε., 1/2/2019)

Καθώς οι σχετικές διαπιστώσεις γίνονται αργότερα, κατά τη φάση της αξιολόγησης και του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν στα δελτία τους

ότι η ίδια η διαδικασία της καταγραφής των απόψεων των παιδιών λειτουργεί βοηθητικά στην καλύτερη κατανόηση του πλαισίου της τάξης τους.

«Σε αυτή την επίσκεψη αναπτύξαμε μια βαθύτερη συζήτηση με τα παιδιά η οποία αν και ανέδειξε αντιλήψεις των παιδιών που έχουν σχέση με το χρώμα του δέρματος. ... Ξαναδιαβάζοντας... με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα πως λειτουργούν και τα ίδια τα παιδιά στις μεταξύ τους σχέσεις.» (N9, Φ.Ε., 17/5/2019)

«Η καταγραφή με βοήθησε σημαντικά να ξέρω την αρχική τοποθέτηση του καθενός ώστε στη συνέχεια να κάνω διάλογο με τα περισσότερα από τα παιδιά και να διακρίνω την πορεία της σκέψης τους.» (Φ.Ε., N2, 1/3/2019)

«...να ανιχνεύσω τις αντιλήψεις της ομάδας σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται απλά πράγματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν στοιχεία αποκλεισμού, είτε προς τους ίδιους, είτε από αυτά προς τους άλλους» (N8, Φ.Ε., 28/3/2019)

Υπό αυτό το πρίσμα δηλαδή, η διαδικασία αποτίμησης της υπόθεσης δράσης φαίνεται να τους παρέχει μια σειρά από δυνατότητες, οι οποίες, εντούτοις, είναι σημαντικό να συνεπικουρούνται από μεθοδολογικά εργαλεία που υποστηρίζουν την εμπλοκή τους σε αναστοχαστικές διαδικασίες.

7.4.3.5. Ανατροπές, μετακινήσεις και αναπλαισιώσεις

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε κάποιες περιπτώσεις, οι απόψεις που εκφράζουν τα παιδιά κατά τη συζήτηση με αφορμή τις ιστορίες των PD ανατρέπουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σκέψη τους. Ως εκ τούτου, οι ίδιες συνειδητοποιούν σταδιακά ότι μέρος των προκαταλήψεων που θεωρούν ότι φέρουν τα παιδιά είναι δυνατόν να πηγάζει από δικές τους προϋπάρχουσες αντιλήψεις.

«Θεώρησα ότι οι αντιλήψεις ορισμένων παιδιών απηχούν τη γνώμη και των υπολοίπων, όμως μάλλον δεν ήταν έτσι.» (N3, Φ.Ε., 14/3/2019)

«Με εξέπληξε ευχάριστα το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά αισθάνθηκαν αμέσως τη δύσκολη θέση της Μαριέττας ...Μάλιστα δύο παιδιά, η Ν. και η Α. ανέφεραν ότι έχουν κάποιους οικογενειακούς φίλους από άλλη χώρα με πιο σκούρο δέρμα και παίζουν συχνά με τα παιδιά τους.» (N5, Φ.Ε., 21/3/2019)

«Εντυπωσιάστηκα από την ενσυναίσθηση που έδειξαν στο θέμα του χωρισμού...» (N1, Φ.Ε., 27/3/2019)

«Πολλά παιδιά έκαναν προτάσεις, αντίθετες από αυτό που ανέμενα: δραστήρια και δυναμικά παιδιά πρότειναν το αρκουδάκι και παιδιά ήσυχα και χαμηλών τόνων, το 4X4. Πιθανώς θα πρέπει να αναστοχαστώ και ως προς τα δικά μου στερεότυπα.» (N2, Φ.Ε., 14/2/2019)

Άλλοτε πάλι η διαδικασία αναδεικνύει και πάλι δικά τους στερεότυπα για το τί είναι δόκιμο να επεξεργαστούν με τους μαθητές τους, τα οποία αναστοχαζόμενες συνειδητοποιούν και καταθέτουν στα δελτία τους.

«...μπαίνει ο προβληματισμός για το πόσο η προσωπική μας στάση απέναντι στα πράγματα επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, σκεπτόμενη ότι αποτελούμε συχνά πρότυπο για τα παιδιά.» (N6, Φ.Ε., 10/4/2019)

«...φορτίστηκα πολύ έντονα συναισθηματικά. Κατέβαλα τεράστια προσπάθεια να κρατήσω μία ουδετερότητα και να καταφέρω να συνεχίσω το συντονισμό της ομάδας με ψυχραιμία...» (N1, Φ.Ε., 13/2/2019)

«Δεν εισήγαγα την πληροφορία των ορφανών ή ασυνόδευτων παιδιών γιατί φοβήθηκα ότι θα δυσκολευόμουν να τη διαχειριστώ ως προς τα συναισθήματα που θα προκαλούσε στα παιδιά και τις συζητήσεις που θα άνοιγαν.» (N2, Φ.Ε., 21/3/2019)

«...είναι τα δικά μας ζητήματα που φοβόμαστε... τις δικές μας προκαταλήψεις...» (N5, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

Όπως προκύπτει, για τις περισσότερες εκπαιδευτικούς, η αποσιώπηση αποτελεί συχνά μια πρακτική διαχείρισης αντίστοιχων διλλημάτων¹⁴⁹. Η ανασφάλεια που νιώθουν αποτυπώνεται στα σχόλια τους και συνήθως συνδέεται με άγνοια ή ακόμα και με απροθυμία που προσκρούει σε δικές τους αντιστάσεις.

«Στην ομάδα υπάρχει ένα αγόρι που είναι άλλου θρησκειώματος και ενώ στην αρχή ανέφερε ότι δεν πιστεύει σ' αυτά, στη συνέχεια συμμετείχε στη συζήτηση κανονικά. ...προβληματίστηκα. Αισθάνθηκα λίγο αμήχανα, όμως θεώρησα πως δεν ήταν κατάλληλη στιγμή για μία συζήτηση πάνω σ' αυτού του τύπου τη διαφορά. ..νομίζω πως ούτε τις γνώσεις έχω, αλλά ούτε και την πρόθεση...» (N1, Φ.Ε., 27-2-2019)

«Προσπαθώ να μπω στα βαθειά στα προβλήματα ... αλλά... σιγά σιγά... Ώρες - ώρες το χάνω λίγο... γι' αυτό το φτάνω ως ένα σημείο» (N5, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 2/4/2019)

Ωστόσο, όπως προκύπτει και από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι εκπαιδευτικοί εξηγούν ότι η συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα τις βοηθά αφενός να κατανοήσουν τον τρόπο που αρκετά ζητήματα αναπαράγονται μέσα από απλές καθημερινές πρακτικές και αφετέρου να νιώσουν ενδυναμωμένες να προσπαθήσουν να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας που παλαιότερα δίσταζαν. Ως εκ τούτου, καθώς οι κατανοήσεις τους για το πλαίσιο και τη διαχείριση της διαφορετικότητας εξελίσσονται μέσω του ατομικού και συλλογικού κριτικού στοχασμού, όλες οι συμμετέχουσες δηλώνουν ότι σταδιακά αισθάνονται περισσότερο έτοιμες να εισάγουν ιστορίες που διαπραγματεύονται θέματα που εμπεριέχουν προκαταλήψεις και εγείρουν κοινωνική αμφιθυμία.

¹⁴⁹ Κάτι που αναδεικνύεται και από την επεξεργασία των κρίσιμων συμβάντων

«Με την παρούσα ιστορία πολύ συνειδητά θέλησα να διαπραγματευτώ ένα θέμα το οποίο στην ομάδα των μαθητών μου δεν εκδηλώνεται ρητά, ότι δηλαδή η διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα περιθωριοποίησης, ή κριτήριο για να συναναστραφούμε με κάποιον.» (N8, Φ.Ε., 9/5/2019)

«Ουσιαστικά, ήταν η πρώτη φορά που στην ομάδα έφερα ένα δύσκολο ζήτημα προς συζήτηση, κυρίως επειδή ακουμπά με ποικίλους τρόπους στις ζωές πολλών παιδιών και αισθάνθηκα μεγάλο βάρος να το φέρω εις πέρας» (N2, Φ.Ε., 5/4/2019)

Αναγνωρίζοντας μάλιστα τη συμβολή των προσωπικών εμπειριών - τόσο στα σχετικά πεδία των δελτίων των παρεμβάσεων τους όσο και στη συζήτηση στην ερευνητική ομάδα - επισημαίνουν ότι αρχίζουν να εντάσσουν θέματα που συνδέονται με την καθημερινή ζωή των παιδιών, δίνοντας χώρο και χρόνο στην συζήτηση.

«...το περιεχόμενο και η δομή των ιστοριών που πλέον αναπτύσσω είναι συμβατές με τις εμπειρίες των μαθητών μου και ταυτόχρονα κινούνται σε ένα επίπεδο στο οποίο αυτοί μπορούν να ανταποκριθούν. ...με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η σχέση των παιδιών με αυτήν και να δίνω στα τελευταία την ευκαιρία για μία περισσότερη άμεση και ενεργή εμπλοκή.» (N8, Φ.Ε., 4/4/2019)

Αντίστοιχα, μετά τις πρώτες παρεμβάσεις τους, συχνές είναι και οι αναστοχαστικές αναφορές των περισσότερων εκπαιδευτικών σε σχέση με το σχεδιασμό και την οργάνωση επόμενων παρεμβάσεων στην βάση των πληροφοριών που αναδύονται για τις αντιλήψεις της ομάδας τους.

«Νομίζω ότι τα θέματα που κρύβουν ισχυρές προκαταλήψεις και «φορτισμένες» απόψεις θα πρέπει να επανεξετάζονται σε επόμενη επίσκεψη. Η δική μου ομάδα, κάθε φορά που νοιώθει ότι η συζήτηση για το θέμα άφησε ερωτήματα, θέλει επανεξέταση. Επίσης θεωρώ πιθανό, η ομάδα να χρειάζεται χρόνο να επεξεργαστεί τα δεδομένα για να μπορεί να πάρει καλύτερα θέση.» (N3, Φ.Ε., 17/4/2019)

Τέλος, σημαντικό κομμάτι της αποτίμησης των παρεμβάσεων που πραγματοποιούν με τη μέθοδο των PD αποτελεί η επίδραση που παρατηρούν ότι έχει η διαδικασία στα παιδιά. Νωρίτερα ή αργότερα, όλες διαπιστώνουν μετακινήσεις στη σκέψη των μαθητών τους όσον αφορά τις αντιλήψεις για την ανθρώπινη διαφορετικότητα αλλά και εξέλιξη στις δεξιότητες ενσυναίσθησης, διατύπωσης και κριτικής επεξεργασίας πιθανών λύσεων σε σχετικές καταστάσεις προβληματισμού:

«Αναδύθηκαν πολλά και διαφορετικά «πορτρέτα» οικογένειας και φάνηκε ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό μοντέλο «κανονικής» οικογένειας. ...Η αγάπη και η φροντίδα αναδύθηκαν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Η Α. μίλησε ανοιχτά για τη δική της οικογένεια.... Η Σ. μίλησε για τα δύο σπίτια της. Η Μ. μίλησε για την απουσία του μπαμπά της.» (N2, Φ.Ε., 28/5/2019)

«Όσο περισσότερο η κούκλα μπαίνει στην τάξη, τα παιδιά εξοικειώνονται ... με την αναγνώριση συναισθημάτων, αλλά και με την διαχείριση προβλήματος, την ανάπτυξη επιχειρημάτων και στρατηγικής για την επίλυση του. Το σημαντικότερο όμως είναι πως

τώρα, η μεθοδολογία αλλά και η αλληλεπίδραση με την κούκλα βοηθούν στη μετακίνηση των παιδιών από τις αρχικές τους αντιλήψεις. Γίνεται σχεδόν αβίαστα.» (N3, Φ.Ε., 28/3/2019)

Στα σημαντικά ευρήματα θεωρείται ότι στις τελευταίες τους παρεμβάσεις οι περισσότερες, ρητά ή έμμεσα, στρέφουν πλέον τη ματιά τους στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιχειρώντας να εντοπίσουν ενδείξεις του τρόπου που η εκπαιδευτική τους πράξη στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης επιδρά στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των παιδιών στην σχολική καθημερινότητα:

«Τα παιδιά αποκτούν στάσεις και συμπεριφορές που δεν είχαν πριν. Δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση. Το βλέπω και στο ελεύθερο παιχνίδι τους» (N6, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

«Επαναφέροντας ένα θέμα που είχα ανεπιτυχώς φέρει τη δεύτερη φορά και με την εμπειρία και με μια πιο απλή ιστορία είμαι σίγουρη ότι τα παιδιά μετακινήθηκαν σημαντικά. Γιατί πήγαν στους γονείς τους στο σπίτι, η ιστορία συζητήθηκε, το έφεραν πάλι στο σχολείο κλπ» (N3, Η.Ε., 8^η ομαδική συνάντηση, 26/3/2019)

«Λίγο αργότερα, κι ενώ τα παιδιά ασχολιόντουσαν με τις νερομπογιές, ζωγραφίζοντας ένα θαλασινό θέμα, η Ε. ρώτησε: “Αυτό που έπαθε ο Άκης, μοιάζει με αυτά που λέγαμε για τους τσιγγάνους;” Τη ρώτησα τι εννοεί και πήρε το λόγο η Μ. να πει: “Νομίζαμε δηλαδή ότι όλοι οι τσιγγάνοι είναι κακοί...” ...Μου άφησε ένα συναίσθημα ικανοποίησης και δικαίωσης, ότι κάποια από τα μηνύματα που προσπάθησα να μεταδώσω και να διαχειριστώ αυτόν τον καιρό με την ομάδα, φάνηκαν να δίνουν αποτελέσματα. Αναρωτιέμαι, αν ο χρόνος που μεσολάβησε από την τελευταία επίσκεψη της PD λειτούργησε θετικά στο να κατασταλάζουν κάποιες ιδέες, εντυπώσεις ή εμπειρίες στη σκέψη των παιδιών και να εκφραστούν τώρα περισσότερο ώριμες και συγκροτημένες.» (N2, Φ.Ε., 28/5/2019)

Τέλος, παράλληλα με τις μετακινήσεις των παιδιών, στις καταγραφές τους διακρίνεται και μια αλλαγή στον τρόπο που οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τη μέθοδο των Persona Dolls αλλά και το ρόλο τους στην προσέγγιση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντλώντας ανατροφοδότηση από τα παιδιά, στέκονται κριτικά απέναντι στη μέθοδο ως «πανάκεια» και συνειδητοποιούν την ανάγκη σχεδιασμού δράσεων διαχείρισης της ετερογένειας στο πλαίσιο του γενικότερου προγράμματός της τάξης τους.

«Μέσα απ’ όλη τη διαδικασία διαπίστωσα ότι εξακολουθούν να υπάρχουν στερεότυπα σε σχέση με τα αγόρια και τα κορίτσια. ...Προβληματίστηκα αρκετά από τη στάση των δύο συγκεκριμένων παιδιών και σκέφτηκα να οργανώσω περισσότερες δραστηριότητες έτσι ώστε να δοθούν ερεθίσματα για την «μετακίνηση» των αντιλήψεων αυτών.» (N1, Φ.Ε., 20/2/2019)

«Νομίζω ότι στερεοτυπικές αντιλήψεις αυτού του διαμετρήματος χρειάζονται περισσότερο χρόνο και δραστηριότητες. Η παρουσία της PD πρέπει να λειτουργεί ως

απόρριψη και να ακολουθούν δράσεις που θα υποστηρίζουν την ιστορία.» (N3, Φ.Ε., 4/4/2019)

«Σκέφτομαι ότι πρέπει να αξιοποιήσω τις πληροφορίες που βγήκαν μέσα από αυτή τη συζήτηση με τα παιδιά. Πληροφορίες που ανοίγουν ένα μεγάλο θέμα για το τι πιστεύουν τα παιδιά, πως η οικογένεια τους επικοινωνεί τα θέματα της διαφορετικότητας αλλά και πως τα ίδια αντιλαμβάνονται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους και πως μπορεί κανείς να παρέμβει σε αυτό.» (N6, Φ.Ε., 14/3/2019)

«Με απασχολεί το γεγονός ότι το ζήτημα της αναπηρίας περιορίστηκε στις κινητικές δυσκολίες των κάτω άκρων και σκέφτομαι, μετά τις διακοπές, να εισάγω το θέμα μέσα από κάποια λογοτεχνικά βιβλία και επιλεγμένες δραστηριότητες, προκειμένου να γίνει πιο σφαιρική προσέγγιση» (N2, Φ.Ε., 11/4/2019)

«...κατάλαβα, ότι χρειάζεται συνέχεια σε αυτά τα ζητήματα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ανάγνωση σχετικών βιβλίων, αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, σχετικές εικόνες, προβληματισμός και συζήτηση).» (N3, Φ.Ε., 17/4/2019)

Η αλλαγή αυτή, αν και εμφανής στις καταγραφές όλων, είναι σαφής και στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας, όπου ο αυθόρμητος λόγος των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπερβαίνει τις όποιες δυσκολίες κάποιες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σε σχέση με την παραγωγή αναλυτικών και επεξεργασμένων γραπτών σχολιασμών.

«Ένα άλλο που αναδύθηκε είναι ότι δεν είμαστε οι φωτεινοί παντογνώστες! Μπήκα μέσα με τα μπουνιά, να βάλω μαζί όλα τα θέματα και ματαιώθηκα...» (N3, Η.Ε., 7^η ομαδική συνάντηση, 26/2/2019)

«Ανακάλυψα πράγματα τα οποία νόμιζα ότι είχα λύσει με τα παιδιά αλλά τελικά δεν είχαν λυθεί» (N7, Η.Ε., 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

«Παλιά δεν ήμουν έτσι. Δεν έδινα τόση σημασία. Μπορεί να απαντούσα σα δασκάλα, ξέρεις, «Αυτό δεν είναι σωστό» ή «Μπράβο». Τώρα προσπαθώ να συγκρατούμαι και φαίνεται ότι αποδίδει. Να αφήνω τα παιδιά να λένε αυτό που έχουν μέσα τους και να δω εγώ τι θα κάνω μετά... (N9, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 9^η ομαδική συνάντηση, 14/5/2019)

7.5. Συνοψίζοντας το έβδομο κεφάλαιο

Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που προσέγγισαν την υπόθεση δράσης στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης και την διαδρομή της εμπλοκή τους σε αυτή ως ερευνήτριες της δράσης τους. Εντούτοις, τα σχόλια που καταθέτουν προφορικά στο πλαίσιο των ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας αλλά και των ενδιάμεσων μεταξύ μας επικοινωνιών, εμπλουτίζουν τις κατανοήσεις μας για την εξέλιξή τους, «συμπληρώνοντας» τις γραπτές τους αναφορές. Οι ίδιες φαίνεται να αξιοποιούν τις

καταγραφές τους - τις φόρμες ταυτότητας, τα κρίσιμα συμβάντα και δελτία παρεμβάσεων - για να κατανοήσουν, να αναστοχαστούν και να αποτιμήσουν τόσο την προσέγγιση των PD όσο και την εξέλιξη των παιδιών αλλά και των ίδιων όσον αφορά στην προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στα πλαίσιά τους.

Συνολικά, οι συμμετέχουσες αποτιμούν τη μέθοδο των PD ως ένα εργαλείο που διευκολύνει την κατανόηση του πλαισίου τους μέσα από την αβίαστη ανάδυση πληροφοριών για τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών σχετικά ζητήματα διαφορετικότητας, ενώ ταυτόχρονα συνδράμει στη διαχείρισή στερεοτύπων και προκαταλήψεων που συνδέονται με άδικες στάσεις και συμπεριφορές. Εντούτοις, αναγνωρίζουν και οι ίδιες, ότι η εξοικείωση με τις PD τόσο όσον αφορά το χειρισμό τους ως εργαλεία όσο και την ίδια την προτεινόμενη μέθοδο εμπειρέχει προκλήσεις και διλήμματα που άλλοτε σχετίζονται και άλλοτε υπερβαίνουν την ίδια τη μέθοδο. Όπως αναδεικνύεται από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, μετά το πρώτο διάστημα, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι το εργαλείο αυτό δεν μπορεί να σταθεί αυθύπαρκτα και να λειτουργήσει αυτόνομα μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αντίθετα, διαπιστώνουν ότι η αξιοποίηση του θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο εκπαίδευσης στη διαφορά σε συνδυασμό με την αξιοποίηση αναστοχαστικών πρακτικών και υποστηρικτικών μεθοδολογικών εργαλείων

Η εξέλιξη των καταγραφών τους, αναδεικνύει ότι, υπό το πρίσμα των συνειδητοποιήσεών τους, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν προοδευτικά να μετακινούνται σε σχέση με τον τρόπο που σχεδιάζουν, οργανώνουν και αποτιμούν τις παρεμβάσεις τους, αν και με το δικό τους ρυθμό και σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία. Παρατηρώντας και καταγράφοντας συστηματικά τη διαδικασία πριν και μετά από κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιούν με την υπόθεση δράσης, αλλά στοιχεία από το γενικότερο πλαίσιο της τάξης τους, μπαίνουν στη διαδικασία να αναστοχάζονται πάνω στα δεδομένα τους, υιοθετώντας σταδιακά στάσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικού-ερευνητή, αξιοποιώντας προφανώς - όπως προκύπτει και από τη συσχέτιση με δεδομένα από άλλες πηγές - και τις ευκαιρίες που δίνονται από το σύνολο της συμμετοχής τους στο ερευνητικό πρόγραμμα¹⁵⁰. Περνώντας από τη

¹⁵⁰ Συναντήσεις ανατροφοδότησης της ερευνητικής ομάδας, κατ' ιδίαν συζητήσεις με την ερευνήτρια ή/και τις υπόλοιπες συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, ηλεκτρονική και τηλεφωνική ανατροφοδότηση αξιοποίηση ημερολογίου κλπ

διαχείριση πρακτικών ζητημάτων που σχετίζονται με τη μέθοδο των PD στη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των παιδιών όσο τόσο των ίδιων στην προοπτική σχεδιασμού παρεμβάσεων που επεξεργάζονται ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων με ή και χωρίς τη χρήση της μεθόδου, είναι εμφανές ότι αρχίζουν να αντιμετωπίζουν την προτεινόμενη ερευνητική υπόθεση από «πανάκεια» ως όχημα επαγγελματικής εξέλιξης.

8^ο Κεφάλαιο: Αναστοχασμοί και αποτιμήσεις μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στους δύο άξονες των ερευνητικών μας ερωτημάτων, όπως αυτοί επαναπροσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας, μέσα από τις διεργασίες και την επεξεργασία του σχετικού υλικού. Εν προκειμένω, αναλύονται τα δεδομένα που προέρχονται από την τελευταία ερευνητική φάση¹⁵¹, δηλαδή από τις ατομικές συνεντεύξεις, το focus group λήξης και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Αρχικά επιχειρούμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην συνθήκη της συγκεκριμένης συνεργατικής έρευνας δράσης και των τρόπων που αυτή τυχόν διαπλέκεται με την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη. Στη συνέχεια προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στην προοπτική της προσέγγισης και διαχείρισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης. Έμφαση δίνεται στην κριτική ανάδειξη του στοχασμού των ίδιων των εκπαιδευτικών, μέσα από την εστίαση τους στους προβληματισμούς, τα διλήμματα, την υποστήριξη, τις συνειδητοποιήσεις, τις μετακινήσεις, τις προοπτικές και προτάσεις που αποτιμούν ως σημαντικές.

Όπως θα φανεί και παρακάτω, πολλά από τα ευρήματα του υλικού που προκύπτει από τη φάση αυτή παρουσιάζουν ομοιότητες ή λειτουργούν συμπληρωματικά σε όσα αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Καθώς η έρευνα διήρκησε κατά προσέγγιση ένα ολόκληρο σχολικό έτος, θεωρήσαμε απαραίτητη για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της, την διακριτή ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να διασφαλίσουμε ότι σημαντικά στοιχεία δεν υποτιμώνται ή, αντίστοιχα, δεν υπερεκτιμώνται λόγω του χρόνου που μεσολάβησε. Ως εκ τούτου, η επιλογή τα δεδομένα των δύο φάσεων να μην αναλυθούν ταυτόχρονα αλλά παράλληλα είναι συνειδητή ώστε να έχουμε τη δυνατότητα στη συνέχεια να προβούμε σε συσχετίσεις και συνθέσεις που θα επιτρέψουν τον εμπλουτισμό των κατανοήσεων μας αλλά και την ανάδειξη στοιχείων ή πτυχών της συνθήκης που διαφορετικά ίσως να έμεναν αφανείς ή να φωτίζονταν δυσανάλογα.

¹⁵¹ Αμέσως μετά την ολοκλήρωση όλων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

8.1. Η εξέλιξη των συναισθημάτων στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής εμπειρίας

«Αλλιώς ήμουν στην αρχή, αλλιώς ήμουν στη μέση αλλιώς ήμουν στο τέλος»

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η πορεία των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ήταν συναισθηματικά φορτισμένη. Τα συναισθήματα που αναφέρουν ότι είχαν είναι ανάμεικτα και ποικίλα, καλύπτοντας μια ευρεία γκάμα που, ωστόσο, φαίνεται να ακολουθήσε, σε ένα μεγάλο βαθμό μια κοινή διαδρομή :

«Αλλιώς ήμουν στην αρχή, αλλιώς ήμουν στη μέση, αλλιώς ήμουν στο τέλος.» (N5, συνέντευξη)

«Άγχος, τρόμος, ικανοποίηση, χαρά, ενθουσιασμό περιέργεια, μπορεί και όλα αυτά σε μία επίσκεψη. Μπορεί και ένα από αυτά σε μία επίσκεψη. Υπήρχαν αυτά τα συναισθήματα, υπήρχαν νομίζω καθ' όλη τη διάρκεια, αν εξαιρέσεις τις τρεις, ας πούμε, τελευταίες επισκέψεις που επικράτησε ο ενθουσιασμός και η περιέργεια για το μετά.» (N8, συνέντευξη)

Όπως αναφέρουν στις ατομικές συνεντεύξεις και την ομάδα εστίασης στο τέλος της έρευνας, τον ενθουσιασμό και την περιέργεια κατά τη φάση των βιωματικών εργαστηρίων διαδέχονταν η αγωνία και η ανασφάλεια κατά την φάση του σχεδιασμού και της υλοποίησης των πρώτων παρεμβάσεων.

«Ξεκίνησε σαν μία πρόκληση. Να δω κάτι καινούργιο που δεν το ' ξερα... Πέρασα μία φάση ψιλοαγωνίας, η επόμενη φάση. Δηλαδή την πρόκληση την διαδέχθηκε η αγωνία. Θα το κάνω; Θα το καταφέρω; Πως θα το καταφέρω; Ποια είναι τα δυνατά μου σημεία; Που μπορώ να βασιστώ;» (N2, συνέντευξη)

«Ξεκίνησα με πάρα πολύ σιγουριά και ενθουσιασμό... στην πορεία ... ένιωσα αρκετές φορές στις παρεμβάσεις μου αυτό, να νιώθω κάποια στιγμή αμήχανη να διαχειριστώ θέματα των παιδιών που προέκυπταν.» (N1, συνέντευξη)

Παρά τα φαινομενικά συγκεκριμένα βήματα και τη σαφήνεια της μεθόδου, στην αρχή όλες αναφέρονται στο άγχος που ένιωθαν τόσο για τη διαχείριση της κούκλας όσο και της διαδικασίας.

«Ξεκίνησα με πάρα πολύ άγχος. Δηλαδή την πρώτη φορά έλεγα “Σήμερα θα βάλω την κούκλα”. Ένιωθα ένα άγχος, ένα φόβο την πρώτη μέρα πάντως δεν την έβαλα. Μετά ένιωσα ότι με πιέζουν τα χρονικά όρια. Θα το κάνω. Την πρώτη μέρα είχα πάρα πολύ άγχος, κυρίως με τις ερωτήσεις των παιδιών για το πόσο είναι... πως μπορεί μία κούκλα να μας πει όλες αυτές τις ιστορίες... Μετά πάλι έβγαιναν πράγματα που δεν τα περίμενα και δεν ήξερα τί να απαντήσω...» (N6, συνέντευξη)

Η εισαγωγή και επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων που έπρεπε να εντάξουν μέσα από τις ιστορίες που «έφερναν» οι Persona dolls στην

ομάδα συχνά τους δημιουργούσε αμηχανία τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την συζήτηση με τα παιδιά.

«Αυτό που με άγχωνε πάρα πολύ ήταν η εύρεση ιστορίας, με τρόπο που να μπορώ να βγάλω όσα περισσότερα πράγματα μπορώ από τα παιδιά. Στις αρχές λοιπόν ήταν πάρα πολύ αγχωτικό όλο αυτό.» (N5, συνέντευξη)

«Εγώ είχα πάρα πολύ άγχος απίστευτο άγχος, θεωρούσα, φοβόμουν μάλλον δεν κάνω κάτι λάθος. Όχι γιατί θα βγει λάθος η επίσκεψη. Μην κάνω λάθος και τραυματίσω κάποιο παιδί. Φοβόμουν απίστευτα επειδή είχα κάποια θέματα να διαχειριστώ αλλά δεν ήξερα πώς να φτιάξω την ιστορία...» (N7, συνέντευξη)

Εντούτοις, όσο το πρόγραμμα προχωρούσε, οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα παιδιά φαίνεται να εξοικειώνονται με τη διαδικασία αλλά, κυρίως, να αρχίζουν να νιώθουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να διαπραγματευτούν ζητήματα εκπαίδευσης στη διαφορά.

«Στην αρχή ένιωθα ανασφάλεια. Θεωρούσα ότι πού πάω να κολυπήσω στα βαθιά νερά; Σιγά-σιγά και με τις επισκέψεις και τις ανατροφοδοτήσεις και με τα παιδιά, σιγά-σιγά άρχισα να νιώθω κάπως πιο σίγουρη. Το εντελώς σίγουρη δεν ήμουν ποτέ αλλά σιγά-σιγά απέκτησα μία έστω ασφάλεια και εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, ώστε να χειρίζομαι και πιο άνετα την κούκλα και τις καταστάσεις μέσα στην τάξη.» (N5, συνέντευξη)

«...όσο περνούσε ο καιρός και προχωρούσαμε στις παρεμβάσεις, άρχισα να νιώθω πιο άνετη... Την περίμεναν με λαχτάρα. ...χαλάρωνα και εγώ πιο πολύ... και νομίζω ότι γίνανε και πιο επιτυχημένες, να το πω έτσι, οι παρεμβάσεις. Δηλαδή είχαν καλύτερη ροή, τα παιδιά, είχαν συνηθίσει και είχαν μάθει τη διαδικασία...» (N4, συνέντευξη)

Μάλιστα παραδέχονται ότι μέρος του άγχους που είχαν σχετιζόταν με τον τρόπο που στην αρχή της έρευνας αντιλαμβάνονταν και νοηματοδοτούσαν τους στόχους και τις προσδοκίες που απέρρεαν από τη συμμετοχή τους σε αυτή.

«Με βοήθησε όταν συνειδητοποίησα ότι δεν καίω το πρόγραμμα ή αυτό που θέλω να παρουσιάσω... δηλαδή είχα ένα βάρος ότι επειδή είναι και το κομμάτι μιας διδακτορικής εργασίας, πρέπει να έχω να αποδώσω ένα αποτέλεσμα κλπ. ...Το ότι δεν ένιωθα... δε μας έδινες το άγχος ότι “Παιδιά, καθίστε εδώ, τώρα θέλω ένα αποτέλεσμα”, το ότι ήσουνα cool με όλο αυτό, αλάφρωσε, τουλάχιστον εμένα, που έχω έτσι και μία αίσθηση δέσμευσης, ας πούμε, ότι δεν χρειάζεται να σου δώσω κάτι, θα πάρεις αυτό που έχεις να πάρεις και θα κάνεις τη δουλειά σου με αυτό.» (N2, συνέντευξη)

Μολονότι δηλαδή γνώριζαν εξ αρχής ότι θα συμμετέχουν σε μια έρευνα δράσης, το πρώτο διάστημα μοιάζει να αντιμετώπιζαν την προσέγγιση των Persona Dolls ως συνταγή προς επιβεβαίωση παρά ως υπόθεση προς διερεύνηση. Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα ότι αναστοχαζόμενες σχετικά μετά το τέλος του προγράμματος αναφέρουν ότι μέσα από τις διεργασίες της ερευνοδραστικής συνθήκης άρχισαν να

αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τη δυνατότητα να δοκιμάζουν, να κάνουν λάθη, να αναστοχάζονται και να ξαναδοκιμάζουν.

«Χαλάρωσα και εγώ όταν άρχισα να καταλαβαίνω τι πρέπει να κάνω... και όχι μόνο να εντοπίζω λάθη. Και εκεί ήταν που άρχισε να γίνεται πιο ιντριγκαδόρικο και να μην με αγχώνουν τόσο πολύ τα λάθη μου. Δηλαδή ακόμα και όταν τα' βρισκα, ήξερα προς τα που έπρεπε να κινηθώ. Χωρίς πάλι η επόμενη ιστορία να είναι απόλυτα σωστή, η επόμενη επίσκεψη μάλλον, αλλά ήξερα ότι πήγαινα προς μια καλή κατεύθυνση.» (N8, συνέντευξη)

«Κάποια στιγμή μου έφυγε αυτή η πίεση, όπως μου έφυγε και η πίεση του ντε και καλά να βγάλω σενάριο. Αμα δεν βγει, δεν πειράζει, δε θα το κάνουμε αυτή τη βδομάδα, θα κάνουμε δυο φορές την άλλη εβδομάδα. Αρχισα δηλαδή να είμαι χα-λα-ρή. Όσο χαλάρωνα, τόσο καλύτερα πήγαινε το πράγμα και.... πάντα μου κρατούσε το ενδιαφέρον αυξημένο.» (N2, συνέντευξη)

Ενθαρρυντικά φαίνεται ότι λειτούργησε η θετική ανταπόκριση των παιδιών στη διαδικασία, τόσο όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε αυτή όσο και τις ευκαιρίες, που όπως ισχυρίζονται, τους έδινε για την ανάδυση και τη διαχείριση αντιλήψεων στάσεων και συμπεριφορών που συνδέονταν με ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων.

«Στην πορεία όμως, από την αρχή μπορώ να πω, βλέποντας πόσα πράγματα έβγαιναν μέσα από αυτό... ήτανε για μένα... μία ανακούφιση. Κι άρχισα να πιστεύω και πιο πολύ σε όλη τη μέθοδο.» (N6, συνέντευξη)

«...γενικά, κάθε φορά που ήταν να κάνουμε μία επίσκεψη υπήρχε ένα πολύ ωραίο κλίμα... Ένιωθα πάντα ότι με περιμένει μία έκπληξη στη γωνία, τι θα ακούσω σήμερα; Με χαρά το περίμενα αυτό, να δω τι θα μου πούνε τα καμάρια μου. Ένιωθα ευχάριστα όταν έρχονταν οι Τρίτες, οι Τρίτες που έπρεπε να συναντηθούμε γιατί ήξερα ότι εκεί θα ακούσω, θα πω την αγωνία μου, θα ακούσω μία άλλη, θα βοηθηθώ. ... ένιωθα πάρα πολύ καλά.» (N4, συνέντευξη)

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλες σχεδόν αναφέρουν ότι ακόμα και σε αυτή τη φάση, υπήρχαν παρεμβάσεις στη διάρκεια των οποίων προέκυπταν θέματα που τις προβληματίζαν ή τους προκαλούσαν αμφιθυμία, ωστόσο, μπορούσαν σταδιακά να τα διαχειριστούν ή να τα υπερβούν.

«...από την άλλη ματαιωνόμουν καθημερινά, που δεν μπορούσα να ακολουθήσω έτσι, συστηματικά τη... μεθοδολογία. Από την άλλη όμως αποδεχόμουν και τον εαυτό. Λέω θα το δοκιμάσω και την επόμενη φορά. Αυτά, δηλαδή ήταν συγκρουσιακά. Και ματαίωση και ένιωθα καλά και ευχαρίστηση και η αυτοεικόνα μου σαν νηπιαγωγός ανέβαινα στα μάτια μου.» (N9, συνέντευξη)

Στην προσπάθεια αυτή, οι περισσότερες συνειδητοποιούν τη συμβολή του αναστοχασμού, ως βασικού μεθοδολογικού εργαλείου:

«Πέρασα από τη φάση του ενθουσιασμού “Τι καλά πού πάει αυτό το πράγμα; Τι είναι τούτο;” Κύλησα στη φάση της απογοήτευσης ή του φόβου, δηλαδή μου ’ρθε λίγο μετά, το όλο πακέτο, απογοήτευση και φόβο, όταν κάποια στιγμή είδα αυτό το πράγμα κάπως εμένα να μου κολλάει, να μου τραβάει, να μην παίρνω αυτό που θεωρούσα ότι έπρεπε να παίρνω. Κάνω την επιστροφή στο “Ρε συ κάτσε, σκέψου, γιατί το κάνεις; δηλαδή το γιατί το κάνεις; το ξανασκέφτηκα. ... Και αφού το κάνεις, για αυτούς τους λόγους που το κάνεις, γιατί το θεωρείς ότι ...είναι χρήσιμο, πώς θα το κάνεις;» (N2, συνέντευξη)

«...δεν θα ξεχάσω, όταν τελείωνα τις φόρμες επίσκεψης, στον αναστοχασμό. Εκεί έβγαινε ένα πράγμα και έλεγα “Ουάου!”. Ήμουν ενθουσιασμένη. Όλα τα άλλα υπήρχανε και στις συναντήσεις και κατά τη διάρκεια και στο στήσιμο της ιστορίας και κατά την παρουσία της κούκλας μας στην τάξη - και έλεγα τώρα θα την κάνω την πατάτα - αλλά όταν έβγαζα, ότι κι αν έβγαζε αυτή η φόρμα επίσκεψης, ότι και αν έβγαζε ρε παιδί μου, έμενα στο τέλος Ουάου! Κάναμε ένα βήμα παραπάνω.» (N3, συνέντευξη)

Προς το τέλος του προγράμματος όλες οι συμμετέχουσες αναφέρουν ρητά την ικανοποίηση που ένιωθαν από τη συμμετοχή τους και στην ερευνητική διαδικασία. Στα βασικά που προκύπτουν από την ανάλυση είναι αίσθηση κινητοποίησης αλλά και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους σε σχέση τόσο με την επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας όσο και του ρόλου τους στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

«...άρχισα μετά να παίρνω και θετικές ανατροφοδοτήσεις και από την ίδια την ομάδα των παιδιών, άρχισα σιγά-σιγά να φουσκώνω. ...εννοώ με σιγουριά, με αυτοπεποίθηση, με “Πάμε παρακάτω και το έχουμε ως εδώ και... Όμως οι τελευταίες δύο παρεμβάσεις, μετά το Πάσχα που είδα τα πιτσιρίκια, που δεν τους το χα, δεν τους το ’χα.... Με έχει κινητοποιήσει ακόμα περισσότερο, δηλαδή αυτό που πήρα τώρα στο κλείσιμο της χρονιάς, μπορώ να σου πω ότι αυτή τη στιγμή θα είναι το κίνητρό μου του χρόνου.» (N2, συνέντευξη)

«...ένιωσα καλύτερα με τον εαυτό μου, ότι ασχολούμαι με κάτι ουσιώδες. Με παραδέχτηκα δηλαδή. Μπράβο μου, έλεγα που το προσπαθούσα. Δηλαδή ευχαριστιόμουν και τα ξενύχτια και δεν στο λέω για να μου πεις μπράβο. Ούτε ότι ξαναζύπνησα, δηλαδή είχα να ζυπνήσω έτσι από τις Πανελλήνιες, να έχω το άγχος, να κάνω μία... ότι έλεγα μέσα μου πρέπει να το βρεις το χρόνο, να ασχοληθείς, θα σε βοηθήσει. Δεν θα έπαιρνα βαθμό ούτε λεφτά. Αυτό θέλω να πω, δεν το έκανα... Οι στόχοι ήταν καθαρά προσωπικοί.» (N8, συνέντευξη)

Η εξέλιξη της συναισθηματικής διαδρομής των συμμετεχουσών δίνει μια πρώτη ενδεικτική εικόνα του πώς οι ίδιες αποτιμούν τη πορεία τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Εντούτοις, θεωρήσαμε σημαντικό να εστιάσουμε στα σημαντικά σημεία-σταθμούς που ανέδειξε η διεξοδική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων σε σχέση με τα εμπόδια, τους προβληματισμούς, τις δυσκολίες αλλά και τις βοήθειες που αναγνωρίζουν οι ίδιες αναστοχαζόμενες αμέσως μετά το πέρας της ερευνοδρασιακής συνθήκης και παρουσιάζονται ακολούθως.

8.2. «Όταν τα βήματα δεν οδηγούν πάντα στον επιθυμητό προορισμό»: Αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες της (ερευνοδρασιακής) διαδρομής

«Θεωρούσα ότι θα ήτανε πιο εύκολο. Δηλαδή είχα τις οδηγίες, είχα και τα βήματα άρα γιατί να μην πάει κάτι καλά; Σαν μία συνταγή για να φτιάξω ένα γλυκό»¹⁵²

8.2.1. Από muppet σε ...ανθρωποκούκλα: Ζητήματα «εμπύχωσης» και χειρισμού των Persona Dolls

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, οι Persona Dolls αποτελούν εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, τα οποία αξιοποιούνται στο πλαίσιο της ομώνυμης μεθόδου για την άμβλυση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στο σχολείο. Οι εννέα εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας περιγράφουν την εξέλιξη της αντίληψης για την κούκλα τους και τον χειρισμό της ως μια διαδρομή που έκρυβε απροσδόκητες δυσκολίες αλλά και υπερβάσεις. Αναλυτικότερα:

Ανατρέχοντας στη φάση της πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων, οι μισές περίπου εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μια από τις βασικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν τον πρώτο καιρό, συνδέεται με την υπόσταση και τη διαχείριση της Persona Doll τους ως εργαλείο-αντικείμενο. Το εύρημα αυτό είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση του σχετικού υλικού¹⁵³ και κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Εν προκειμένω, αναδεικνύεται και από το λόγο τους ότι εισάγουν την κούκλα στα πλαίσιά τους, χωρίς ουσιαστικά να έχουν διαμορφώσει μια σαφή εικόνα του ρόλου της αλλά και του ρόλου των ίδιων ως εκπαιδευτικών στη διαδικασία. Ανακαλώντας τις πρώτες τους εμπειρίες με τις PD συμμετέχουσες αναστοχαζόμενες ανακαλούν και περιγράφουν την αρχική αμηχανία τους να τις διαχειριστούν:

«Δεν ήξερα, ας πούμε, τις πρώτες φορές για να το ξεκινήσω από την αρχή, ακόμα και πώς να κρατήσω την κούκλα. Πώς θα έπρεπε... ξεχνιόμουν πολλές φορές ότι πρέπει πρώτα να μου μιλάει και μετά να μιλάω εγώ. Οπότε τις πρώτες φορές μιλούσα σα να μιλάω εγώ και όχι ότι η κούκλα μου μιλούσε και εγώ έπρεπε να τα μεταφέρω.» (N7, συνέντευξη)

«Τι κρατάω εγώ τώρα; Ένα άμυχο πράγμα το οποίο πρέπει να το κάνω να έχει ταυτότητα, να το χρησιμοποιήσω, να έχει μία υπόσταση. Γενικά την κούκλα εγώ δεν τη

¹⁵² N8, συνέντευξη.

¹⁵³ Καταγραφές εκπαιδευτικών και ημερολόγιο ερευνήτριας (τηλεφωνική, ηλεκτρονική επικοινωνία, συναντήσεις ομάδας, επισκέψεις στις τάξεις, συζητήσεις με ΚΦ)

χρησιμοποιώ, δεν παίζω κουκλοθέατρο, δεν είχα πολλές επαφές με την κούκλα, είμαι... μου αρέσουν άλλα θέματα. Οπότε ήταν και για μένα μία αρχή να ξαναπαίζω με κούκλα και την έχω κοντά μου, να της δώσω μία ανθρωπόμορφη κατάσταση.» (N9, συνέντευξη)

Η N4 μάλιστα καταλήγει ότι η έγνοια τους αυτή μάλλον στάθηκε εμπόδιο στο να προχωρήσουν στην ουσία των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων και να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν τις επιδιώξεις που έθεταν:

«Σαν να χάσαμε χρόνο λίγο, σαν να χάσαμε αρκετό χρόνο σε αυτό το κομμάτι και ίσως είναι και δική μου ευθύνη που δεν ήμουνα πιο χαλαρή από την αρχή» (N4, συνέντευξη)

Μοιάζει μάλιστα, να κατανοούν και οι ίδιες ότι προηγούμενες αντιλήψεις για το ρόλο και τους τρόπους που είθισται να αξιοποιούνται οι κούκλες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά, ενδεχομένως, και αυθαίρετες υποθέσεις για το ρόλο και την υπόσταση της συγκεκριμένης κούκλας-προσωπικότητας στις παρεμβάσεις που κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν εμπλέκονται μεταξύ τους προκαλώντας άγχος και προβληματισμό. Τα σχετικά τους σχόλια είναι ενδεικτικά των εκ των υστέρων συνειδητοποιήσεών τους για τον τρόπο που λειτούργησαν:

«...υπήρχε ένα κομμάτι που με δυσκόλεψε η κούκλα γιατί ήμουνα μία δασκάλα και είμαι μία δασκάλα που χρησιμοποιεί πάρα πολύ τη μίμηση. Αλλάζω φωνές, κάνω χειρονομίες, όπως κάνω τώρα, βάζω κούκλες στην τάξη για κουκλοθέατρο ή για να κάνουμε τέτοιο... και ξαφνικά χρειαζόταν να έχω μία κούκλα που να μην την κάνω Muppet. Και στην αρχή φοβόμουνα πάρα πολύ με τον εαυτό μου μήπως μετατρέψω την κουκλίτσα μου σε Muppet. Προσπαθούσα να μην την κουνάω, προσπαθούσα να μην ... την στρέφω, να είναι.... εεε... να μην αλλάζω φωνή, να μην αλλάζω εγώ τη φωνή μου ακόμα και απευθυνόμενη προς την κούκλα. Αυτό το κομμάτι στην αρχή για δυο-τρεις παρεμβάσεις με δυσκόλεψε. Δεν ήμουνα δηλαδή ο εαυτός μου και τόσο αυθόρμητη όσο... Γινόμουν για λίγο σαν την κούκλα.... σαν (γκριμάτσα). Σου 'πα ότι ήμουν και η περσόνα της. Στην πορεία και αλλάζοντας την οπτική μου και τη σχέση μου με την κούκλα, αυτό ξεπεράστηκε απολύτως. Οποτε χρειάστηκε να δω την κούκλα σαν παιδί - κάπως έτσι ας πούμε - για να πάψω να νιώθω υπεύθυνη για το πώς θα εμφανίζεται η κούκλα. Αυτό ήταν ένα επίπεδο δυσκολίας.» (N2, συνέντευξη)

«Αυτό που με δυσκόλεψε ήταν αυτό. Η επαφή με τα παιδιά, το πώς θα το παρουσίαζα πειστικά, ώστε να διαφέρει από τη χρήση της κούκλας που χρησιμοποιούσα μέχρι τώρα. Γιατί πάντα χρησιμοποιούσα γαντόκούκλες, τη μασκότ της τάξης, γενικώς χρησιμοποιούσα κατά καιρούς, ειδικά τον πρώτο καιρό τις κούκλες, όχι όμως στην καθημερινότητα μου. Συνήθως κούκλες χρησιμοποιώ στην αρχή και σε κάποιες στιγμές που επιλέγω εγώ. Με φόβιζε λίγο όλο αυτό, γιατί είχε μέσα και λίγο από θεατρικό που νόμιζα ότι δεν το είχα.» (N6, συνέντευξη)

Ακόμα και αυτές που δηλώνουν ότι δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στον χειρισμό και την εμφύχωση της PD τους, θυμούνται και σχολιάζουν την αρχική

αγωνία τους για το πώς τα παιδιά θα υποδεχτούν τις PD ή/και θα αποδεχτούν τις τακτικές επισκέψεις τους στην τάξη.

«Στην αρχή... χρειάστηκε ένας χρόνος για να καταλάβουνε τι ακριβώς κάνει αυτή η κούκλα και γιατί. Είναι κούκλα; Δεν είναι κούκλα; Ποιες είναι οι ανάγκες της και έρχεται και συζητάει μαζί μας; Τα οποία σιγά-σιγά λυθήκανε.» (N1, συνέντευξη)

Όπως παρατηρούν και οι ίδιες, η στάση τους αυτή, κάποιες φορές, γινόταν αντιληπτή από την ομάδα των παιδιών τους. Και, παρά τη γενικά θερμή υποδοχή που αναφέρουν ότι είχαν οι PD, σε κάποιες περιπτώσεις, υπήρξαν και παιδιά που αρχικά εκδήλωσαν επιφυλάξεις να τις προσεγγίσουν, σε αντιστοιχία με τις ίδιες:

«...πήγε καλά η σχέση και από την πρώτη στιγμή, με εξαίρεση ένα παιδάκι, είχαμε φοβερή σχέση όλοι αποδέχτηκαν πάρα πολύ εύκολα αυτή την κούκλα. Που και αυτό το παιδάκι ... στο τέλος είχε καλή εξέλιξη και σχετίστηκε θετικά... Και σαν να ήμουν λίγο ανεπαρκής που δεν ήξερα ... το τι έπρεπε να απαντήσω,» (N4, συνέντευξη)

«Το ότι εγώ είχα πολύ άγχος με την κούκλα, χρειάστηκα εγώ χρόνο να μπορέσω να εξοικειωθώ μαζί της, άρα και τα παιδιά.» (N8, συνέντευξη)

Σταδιακά, τα πρακτικά ζητήματα νοηματοδότησης, εμπύχωσης και χειρισμού της κούκλας αρχίζουν να απαντώνται και οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν την πορεία τους μέχρι να βρουν τη θέση τους στη διαδικασία, τοποθετώντας αντίστοιχα και τις Persona Dolls τους σε αυτή. Οι περισσότερες αναφέρονται σε μια κούκλα-εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, της οποίας η ιδιαίτερη υπόσταση τους έδινε τη δυνατότητα να συζητούν και να επεξεργάζονται στην ομάδα καθημερινά, «ανθρώπινα» ζητήματα με άμεσο, ωστόσο, χαλαρό τρόπο:

«Κι ότι εγώ ήμουν αυτή που ουσιαστικά προσπαθούσα να χειριστώ, να διαχειριστώ την κούκλα και να καταλάβω, να αξιολογήσω και να κρατήσω ή να αφήσω ό,τι διαχειριζόμασταν κάθε φορά ως θέμα και κυρίως το κομμάτι... του να δημιουργήσω σχέση και με την κούκλα και μετά... να δημιουργήσω τη σχέση των παιδιών με την κούκλα...» (N1, συνέντευξη)

«Μόλις αυτά όλα χαλάρωσαν, συνειδητοποίησα ότι η κούκλα μου είναι ένας από μας, άρα άλλοι τον συμπαθούν, άλλοι δεν τον συμπαθούν και τόσο, άλλοι θα τον συμπαθήσουν αργότερα, άλλοι θα τον μισήσουν αργότερα, δεν ξέρουμε, ότι θέλει ας γίνει... δεν ξέρω τι θα γίνει. Εγώ είμαι αυτή που είμαι και τα παιδιά είναι αυτά που είναι και ο καθένας είναι διαφορετικός στον τρόπο το εκδηλώνει, άρχισε να ρέει. Και όταν άρχισε να ρέει, άρχισε να αποδίδει και καλύτερα, σαν αποτελέσματα.» (N2, συνέντευξη)

«Πάρα πολύ σημαντικό, ήταν ότι εκτός από νέο εργαλείο, ήταν και ένας πάρα πολύ άμεσος τρόπος, γιατί δεν ήταν ένα ξερό εποπτικό μέσο που το δείχνεις και τα παιδιά βλέπουν ένα αναπηρικό αμαξίδιο ας πούμε και συζητάμε για τη διαφορά. Ήταν ένα... στην ουσία ας πούμε, μία προσωπικότητα ένας συνομήλικός τους, με τον οποίο

αναπτύξανε μία σχέση. ...Γιατί μέσα από αυτό, από αυτή την προσωπικότητα, από αυτό το παιδάκι. Ήταν σαν να τους έλεγε ένας φίλος τους όλα αυτά.» (N4, συνέντευξη)

Υπερβαίνοντας τους αρχικούς τους προβληματισμούς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν εν τέλει τις Persona Dolls τους ως κούκλες με ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Είναι ενδεικτικός, δε, ο χαρακτηρισμός «κουκλοάνθρωπος» που εισάγει με χιούμορ η N2 κατά τη διάρκεια των ανατροφοδοτικών συναντήσεων και μέχρι το τέλος του ερευνητικού προγράμματος φαίνεται να υιοθετείται ως όρος¹⁵⁴ και από τις υπόλοιπες συμμετέχουσες¹⁵⁵.

8.2.2. Μια απλή μέθοδος με 5 βήματα;

«...ξαφνικά ανοίγει μία καταπακτή και βγαίνουν διάφορα στερεότυπα προκαταλήψεις, διάφορα... και δεν ξέρεις πώς να την κλείσεις»¹⁵⁶

Στο κεφάλαιο των αρχικών τους αντιλήψεων για την προσέγγιση των Persona Dolls, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αρχικά θεωρούσαν ότι η ίδια η μέθοδος, «τα πέντε βήματα» και η κούκλα ως «μαγικό» εργαλείο θα τους οδηγούσαν στο να μπορέσουν να διαχειριστούν ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στα πλαίσιά τους με έναν τρόπο απλό και «αποτελεσματικό». Ωστόσο, η πραγματικότητα φαίνεται ότι δεν επαλήθευσε τις προσδοκίες αυτές. Η N8 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ναι, πίστευα ότι είχα τα βήματα, είχα τη θέληση, είχα την περιέργεια, άρα θεωρούσα ότι αυτό αρκεί. Έφαγα την πρώτη σφαλιάρα... και εκεί άρχισα να συνειδητοποιώ ότι δεν αρκεί το ότι έχω τα βήματα.» (N8, συνέντευξη)

Ένα μέρος των προκλήσεων και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης αποτυπώνεται στο προηγούμενο κεφάλαιο μέσα από την ανάλυση των καταγραφών που κατέθεταν σε εβδομαδιαία βάση αλλά και στο ημερολόγιο της ερευνήτριας. Στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος, ωστόσο, οι συμμετέχουσες επιχειρούν να συνοψίσουν τις δυσκολίες εκείνες που συνολικά αποτιμούν ως πιο σημαντικές στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν την υπόθεση δράσης στην προοπτική της προσέγγισης της διαφορετικότητας, τους λόγους που τις απασχόλησαν και τους τρόπους που τυχόν επιχείρησαν να τις υπερβούν. Όσα

¹⁵⁴ Η «ανθρωποκούκλα» ή άλλοι παρεμφερείς χαρακτηρισμοί.

¹⁵⁵ Για το ζήτημα της ιδιαίτερης υπόστασης της κούκλας και της ένταξης της στην τάξη, γίνεται αναφορά και στο κεφάλαιο 7, καθώς προκύπτει μέσα από την ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων που καταθέτουν οι συμμετέχουσες τις πρώτες κυρίως εβδομάδες εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

¹⁵⁶ N2, Η.Ε.

αναφέρουν αφορούν μεν σε κάποια πρακτικά θέματα, εντούτοις φαίνεται ότι οι μεγαλύτερες προκλήσεις τους ήταν κυρίως μεθοδολογικές και θεωρητικές.

8.2.2.1. Η ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα: Ζητήματα χρόνου, συνέπειας και συστηματικότητας

Στα πρακτικά και μεθοδολογικά θέματα, το ζήτημα του χρόνου είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τις απασχόλησε με διάφορους τρόπους. Αρχικά καθώς έπρεπε να αποφασίσουν για την επιλογή του κατάλληλου χρόνου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος (πόσες φορές την εβδομάδα, ποια μέρα, ποια ώρα κ.ο.κ). Οι συμμετέχουσες καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις με τις PD είναι προτιμότερο να γίνονται όταν τα παιδιά είναι ξεκούραστα. Για το λόγο αυτό, με βάση την εμπειρία τους εκτιμούν ότι το απογευματινό ωράριο αποτέλεσε, για όσες εργάζονταν σε αυτό, μεγαλύτερη πρόκληση από το πρωινό.

«Ο χρόνος που το κάναμε, επειδή ήταν στο χρόνο του ολοήμερου και μάλιστα μετά τη μία, ήταν κάτι που τα δυσκόλευε, γιατί ήταν ήδη κουρασμένοι για συζήτηση.» (N6, συνέντευξη)

«Με άγχωνε και ο τρόπος πώς θα βάλω την κούκλα, εκείνη την ώρα μέσα, πώς θα το δεχτούν τα παιδιά, είχα θέματα και γενικά επειδή ήμουνα μία πρωί, μία μεσημέρι, ανάλογα με την ώρα που θα την έβαζα. Στην πορεία όμως κατάλαβα και ποιες είναι οι καλύτερες ώρες, ας πούμε, για να μπει η κούκλα μέσα, τότε είναι λίγο πιο ξεκούραστα τα παιδιά.» (N5, συνέντευξη)

Το πότε μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα θα εντάσσονταν οι παρεμβάσεις των PD αποτέλεσε έναν ακόμα κοινό προβληματισμό των εκπαιδευτικών της ομάδας. Από την ανάλυση προκύπτει ότι η απόφαση αυτή αποδείχτηκε απρόσμενα σημαντική. Οι συμμετέχουσες φαίνεται να θεωρούν ότι μια σχετική σταθερότητα οργάνωνε τη διαδικασία και δημιουργούσε μια «δημιουργική προσμονή» και προβλεψιμότητα από τα παιδιά, η, δε, επιλογή συγκεκριμένης μέρας σχετιζονταν με τις δυνατότητες συλλογής δεδομένων και καταγραφής από τις ίδιες.

«Αν θα είναι μόνιμη η ημέρα, δηλαδή σαν ένα ραντεβού της κάθε Παρασκευής ή τέτοιο. Έμεινα στο σταθερό ή περίπου σε σταθερό και στο τέλος εβδομάδας. Το είχα στην αρχή Παρασκευή, έχανα κρίσιμα συμβάντα όμως με αυτό τον τρόπο, γιατί γινόντουσαν πράγματα μέσα στο Σαββατοκύριακο ή ξεχνιόταν στο σαββατοκύριακο και έτσι το πήγα μία μέρα νωρίτερα και προσπαθώ να το βάζω Πέμπτες.» (N2, συνέντευξη)

Αν και στην αρχή του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να βάζουν τις PD τους και δεύτερη φορά μέσα στην εβδομάδα, αναστοχαζόμενες όλες σχεδόν συμφωνούν ότι αυτό τις δυσκόλεψε, δημιουργώντας εμπόδια στην ομαλή ροή της διαδικασίας των παρεμβάσεων - καταγραφών συνολικά. Ανάμεσα στους βασικότερους λόγους ήταν ο χρόνος που απαιτούνταν για το σχεδιασμό και τις καταγραφές αλλά και η ανταπόκριση των παιδιών στην παρουσία της κούκλας.

«Δεν ήθελα να ήταν απλώς μια επίσκεψη, ήταν ένα πράγμα που σου είπα πριν, έπρεπε να αναστοχαστώ, να ξανααστοχαστώ, να σκεφτώ, να στήσω, να δω τι είναι καλό, που χωλαίνει, να ξανασκεφτώ στόχους. Δεν ήταν πειστικό ως προς το... δε με πίεσε το πρόγραμμα. Με πίεσε το ότι ήταν ταυτόχρονα με κάποια άλλα πράγματα. ...Νομίζω ότι χρειαζόμουν χρόνο και εγώ για να σκεφτώ τρόπους διαχείρισης και τα παιδιά.» (N3, συνέντευξη)

«Κυρίως η μέρα και αν θα είναι μία, δύο ή τρεις φορές τη βδομάδα. Ήταν φορές, έχω κάνει δύο φορές την εβδομάδα δύο παρεμβάσεις, πολύ κοντά η μια στην άλλη. Η μία μου περπάτησε πολύ καλά γιατί ήρθε και συμπλήρωσε την προηγούμενη. Η δεύτερη δεν μου περπάτησε καλά γιατί ήτανε τόσο κοντά ή ίσως ήταν πολλά τα συναισθήματα των παιδιών που βγήκανε που “Α, πάλι κυρία ήρθε ο Άκης; Τώρα θα έχει πάλι πρόβλημα;” Θέλει δηλαδή τελικά και η κάθε παρέμβαση σχεδόν δημιουργεί και το πότε επομένως. Αυτά σε γενικές γραμμές. Δηλαδή στη μεθοδολογία αυτό. Το αν θα... ναι, πόσο σταθερό, ποσό μόνιμο.» (N2, συνέντευξη)

«Όχι ότι ήταν υπέρογκες οι υποχρεώσεις του προγράμματος ήταν βάτες... αλλά... ξέφυγα από τον προγραμματισμό τον αρχικό» (N4, συνέντευξη)

Τέλος, οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι μέσα από τις παρεμβάσεις αλλά και από τις παρατηρήσεις τους - που για τις ανάγκες τις έρευνας δράσης ήταν πλέον πιο συστηματικές και εστιασμένες - αναδύονταν ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων που δεν επεξεργάστηκαν όσο θα ήθελαν.

«...αναδύθηκαν τόσο πολλά πράγματα που τελικά δεν μπόρεσα να τα διαχειριστώ όλα αυτά, δηλαδή δεν πρόλαβα να τα δουλέψω όλα αυτά με τα παιδιά.» (N6, συνέντευξη)

Αναφέρουν ότι σε εκείνη τη φάση ένιωθαν ότι ο σχολικός χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους αποτελούσε εμπόδιο σε αυτό, με βάση και τον προγραμματισμό που είχαν κάνει, ενδεχομένως και σε συνεργασία με συναδέλφους που δεν εμπλέκονταν στην έρευνα:

«Άλλο που με δυσκόλεψε... Αυτό που είπα και πριν το ότι είχα έναν τρόπο δουλειάς και το είχα συμφωνήσει με τις συναδέλφους και έπρεπε να έρθει μία φορά τη βδομάδα η κούκλα και πολλές φορές το μία φορά ίσως να μη με πείραζε αλλά, λόγω του ότι χάσαμε πράγματα, ότι έπρεπε να ήμουν εντάξει στις υποχρεώσεις μου, πολλές φορές με πίεζε, εξαιτίας των πραγμάτων που είχα προσχεδιάσει με συναδέλφους. Και αισθανόμουν ότι έβαζα την κούκλα πειστικά και δεν το ήθελα αυτό. Το σχεδιασμό. Κάποια στιγμή αισθάνθηκα ότι δεν μπορούσα να είμαι εντάξει πουθενά, ούτε σε αυτό

που είχα συνεννοηθεί με τις συναδέλφους, ούτε σε αυτό που έπρεπε να κάνω με σένα, με την ομάδα.» (N3, συνέντευξη)

Εντούτοις, στο τέλος της έρευνας όλες αναφέρουν ότι έκαναν προσπάθειες να αξιοποιήσουν το χρόνο με μεγαλύτερη ευελιξία, στη βάση των νέων τους συνειδητοποιήσεων.

8.2.2.2. Η διαδικασία δημιουργίας των μικρών ιστοριών διαφορετικότητας: Αναστοχασμοί πάνω στις προσεγγίσεις και τις εστιάζσεις

Μια κομβική παράμετρος της μεθόδου των Persona Dolls αποτελούν οι μικρές ιστορίες από την καθημερινότητά τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για σύντομες ιστορίες που αναδεικνύουν θέματα διαφορετικότητας και διακρίσεων (στερεοτύπων, προκαταλήψεων, άδικων συμπεριφορών κ.ο.κ.), τις οποίες οι κούκλες αφηγούνται κατά τη διάρκεια των επισκέψεών τους στην τάξη. Σύμφωνα με την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν τις ιστορίες αυτές λαμβάνοντας υπόψη τα πλαίσιά τους, και στη συνέχεια λειτουργώντας ως διαμεσολαβητές, να τις επεξεργαστούν με τα παιδιά ακολουθώντας την προτεινόμενη διαδικασία κατά τη συζήτηση. Στο πλαίσιο των επιμορφωτικών βιωματικών εργαστηρίων οι συμμετέχουσες στην έρευνα επεξεργάστηκαν παραδείγματα, παρακολούθησαν ενδεικτικά βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα σχετικών παρεμβάσεων από εκπαιδευτικούς στη Μ. Βρετανία και την Ν. Αφρική και μπήκαν στη διαδικασία να συζητήσουν για αυτές αλλά και να επιχειρήσουν να δημιουργήσουν ιστορίες για τις δικές τους τάξεις, ατομικά και ομαδικά. Οι περισσότερες μάλιστα θεώρησαν η προτεινόμενη διαδικασία στην υπό διερεύνηση προσέγγιση, δηλαδή η συντομία και η απλότητα των ιστοριών καθώς και η σαφήνεια των βημάτων, αποτελούσαν εχέγγυα ότι η όλη προσπάθεια θα ήταν εύκολη. Εντούτοις, η ανάλυση αναδεικνύει ότι κατά την φάση των παρεμβάσεων υπήρξαν δυσκολίες και προβληματισμοί. Στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν τα ζητήματα που αναδύθηκαν μέσα από τις καταγραφές αλλά και το υλικό που προέκυψε μέσα από τις συναντήσεις και τις ενδιάμεσες επικοινωνίες. Στο κεφάλαιο αυτό, αναλύουμε πώς οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί αναστοχαζόμενες στο τέλος του προγράμματος αναγνωρίζουν και σχολιάζουν τις βασικές προκλήσεις που συνάντησαν σε σχέση με όλη την διαδρομή τους στην έρευνα δράσης.

Όπως οι περισσότερες συμμετέχουσες αναφέρουν, η δημιουργία μιας μικρής σύντομης ιστορίας δεν προβλημάτισε τις συμμετέχουσες πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Έχοντας όλες ήδη αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και έχοντας αφηγηθεί πάρα πολλές ιστορίες στις τάξεις τους θεώρησαν ότι αυτό θα ήταν μια μάλλον εύκολη υπόθεση. Εντούτοις, στην πράξη η εστίαση στα ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων αποδείχτηκε μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που δυσκόλεψε και τις προβλημάτισε συνολικά.

«ήταν.... δύσκολο ...το ότι έπρεπε να... εστιάσεις στο θέμα της διαφορετικότητας.» (N4, focus group λήξης)

Η επιλογή των επιδιώξεων και του κατάλληλου κάθε φορά θέματος που να αφορούν στο πλαίσιο της δικής τους ομάδας αποτέλεσε συχνά μια πρόκληση:

«Με άγχωνε η διαδικασία στο σπίτι, τι ιστορία θα βρω, με βάση, ας πούμε, την ομάδα μου και τα θέματα που θέλω να διαπραγματευτώ.» (N5, συνέντευξη)

«...τι ιστορία θα φτιάξω, πως θα μπορέσω να τη φτιάξω, να τη δομήσω σωστά, πώς να είναι ακριβείς οι στόχοι για να με βοηθήσουν στον αναστοχασμό και πως θα κάνω τα παιδιά να συμμετέχουν αρκετά. Να τους είναι δηλαδή κοντά οικείο αυτό το πράγμα. Ακόμα και αν δεν το έχουνε ζήσει.» (N8, συνέντευξη)

Ανάμεσα στις βασικότερες δυσκολίες που επίσης αναγνωρίζουν ήταν οι ιστορίες τους να εστιάζουν στα ζητήματα που θίγουν απλά, σύντομα και στοχευμένα.

«...το πρώτο το ξεπέταξα τσακ-μπαμ, πολύ γρήγορα ήταν η πρώτη μου ιστορία αλλά όταν διαπίστωσα το λάθος μου, το να στήσεις μία ιστορία η οποία θα μπορούσε να είναι το the point για το θέμα που ήθελες, και με τα λάθη που κάναμε και τα πιασινάκια και όλα αυτά...» (N3, focus group λήξης)

«Δυσκολεύτηκα να μπορέσω να φτιάξω απλές ιστορίες. ...Με πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο, να μην πλατειάζω και να' ναι σύντομες... να έχουνε στόχο. Δηλαδή μέσα στο κείμενο, στην ιστορία θα μπορούσες να εντοπίσεις εύκολα την προβληματική κατάσταση, με το θέμα που έπρεπε να διαχειριστείς.» (N8, συνέντευξη)

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα εμπόδιο που οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν μόνο στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος. Ειδικότερα, τουλάχιστον οι μισές αναστοχαζόμενες καταθέτουν ότι μέχρι τα μέσα περίπου των παρεμβάσεων τους θεωρούσαν πως η δημιουργία μιας εύστοχης ιστορίας, σε συνδυασμό με την τήρηση του βηματισμού της επεξεργασίας της θα οδηγούσαν την ομάδα, σχεδόν αυτονόητα, στην προσέγγιση των στόχων που κάθε φορά έθεταν.

«...είχα σίγουρο ότι κατέχω τη μέθοδο, έχω μπει στην τάξη με μία κούκλα, με τους βηματισμούς και με την πεποίθηση ότι τώρα θα ανακαλύψουμε τη μοναδική αλήθεια. ...Αυτό ήταν που με πήγε εμένα πολύ πίσω. Με ποια έννοια; Ότι δεν με άφηνε να δουλέψω ουσιαστικά με την κούκλα. Δηλαδή πιο πολύ δούλευα για τη μέθοδο παρά για την ίδια την κούκλα ή με την ίδια την κούκλα.... παρότι δεν είμαι η εκπαιδευτικός του

αποτελέσματος, αλλά θεωρώντας ότι με εξασφαλίζει η μέθοδος ως προς το αποτέλεσμα, εστίαζα και στο αποτέλεσμα πολύ και όχι στη διαδικασία» (N2, συνέντευξη)

«Το πρώτο και βασικό που με δυσκόλεψε ήταν το να κατανοήσω ότι οι ιστορίες που έπρεπε να στήσω δεν ήτανε... το ότι να καταλάβω ότι μία ιστορία δεν λύνει το πρόβλημα. Ίσως αυτό ήταν το πιο σημαντικό που κατάλαβα εγώ από όλα. Μία ιστορία δε λύνει το πρόβλημα... Το ότι την έστησα εγώ τόσο ωραία και στο μυαλό μου, δεν σημαίνει ότι πήγε στα παιδιά και έλυσε το πρόβλημα. Ούτε ότι τα παιδιά την κατανόησαν, ούτε ότι τα παιδιά ήταν έτοιμα για αυτό.» (N3, συνέντευξη)

Το ότι το στοιχείο αυτό προκύπτει μόνο κατά την τέταρτη φάση ενδεχομένως συνδέεται και με την εξέλιξη των κατανοήσεών τους στο πλαίσιο όλης της ερευνοδρασιακής διαδικασίας συνολικά, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στις αντίστοιχες υποενότητες της παρούσας εργασίας.

8.2.2.3. Η επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας μέσα από τις ιστορίες των *Persona Dolls*

Όπως αναδείχτηκε και από την ανάλυση των καταγραφών που κατέθεταν κατά τη διάρκεια της τρίτης ερευνοδρασιακής φάσης, οι προβληματισμοί και τα αντίστοιχα διλλήματα των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται μόνο με την πρακτική αξιοποίηση της μεθόδου των *Persona Dolls* αλλά κυρίως με την προσέγγιση ζητημάτων Εκπαίδευσης στη Διαφορά μέσα από τις ιστορίες αλλά και με αφορμή την επεξεργασία τους.

«Να προλαβαίνεις στο σενάριο σου την αδικία που κάποιου βρίσκεται. Εκεί κρύβεται μέσα στις πέντε σειρές. Πολλές φορές εγώ έβρισκα το τέλειο σενάριο και το βράδυ έλεγα “Παναγία μου τί κάνω;” και τελικά πήγαινα με ένα σενάριο που μπορεί να ήταν χειρότερο από το προηγούμενο, δεν έχει σημασία, αλλά θέλει μία εξάσκηση στο να μπορείς» (N2, focus group λήξης)

Το ζήτημα των στόχων κάθε ιστορίας αλλά και του θέματος που θα έθιγαν αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση καθώς αρχικά φαίνεται ότι εστίαζαν σε μεγάλα, σύνθετα και γενικά θέματα ετερογένειας και διακρίσεων. Όπως παρατηρούν εκ των υστέρων δεν «άγγιζαν» την καθημερινή εμπειρία των παιδιών και, ως εκ τούτου, η επεξεργασία τους δεν τα κινητοποιούσε να εμπλακούν, εκφράζοντας απόψεις και κάνοντας προσωπικές συνδέσεις.

«Όταν λοιπόν ξεκίνησα την πρώτη παρέμβαση, που όπως θυμάσαι, ήταν πολύ φιλόδοξη και με πολλά... με πολύ βαρύγδουπους στόχους, είχα φτιάξει και μία ιστορία και είδα την πρώτη αποτυχία, σε εισαγωγικά θέλεις, εκτός εισαγωγικά, έπαθα σοκ....» (N3, συνέντευξη)

«Το πήγαινα δηλαδή λίγο παραπέρα από ότι χρειαζόταν να πάει και από ότι έπρεπε να πάει. Αποδείχτηκε, δε, στην πορεία. ...Τραβούσε πάρα πολύ σε χρόνο η διαδικασία και τα παιδιά κάποια στιγμή εκνευρίζονταν και πάντα ρίσκαρα και είχα πάντα ένα πρόβλημα διαχείρισης, δηλαδή από την πρώτη στη δεύτερη, από τη δεύτερη στην τρίτη.Άρα τι έκανα; Ουσιαστικά υπονόμωσα τη διαδικασία και η λογική της ίδιας της διαδικασίας και η λογική του ίδιου του προγράμματος, ουσιαστικά το υπονόμωσα, έχοντας τις καλύτερες προθέσεις μεν, αλλά το υπονόμωσα. Τον πλουραλισμό δηλαδή ουσιαστικά» (N2, συνέντευξη)

Από την ανάλυση του υλικού της φάσης αποτίμησης, προκύπτει ότι οι παραπάνω συνειδητοποίηση πήρε χρόνο, αφορούσε, δε, όλες τις συμμετέχουσες ανεξαρτήτως επιπέδου σπουδών και ετών προϋπηρεσίας. Μολονότι δηλαδή κατά την ένταξή τους στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι θα εμπλέκονταν σε δράσεις προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων μέσω της διερεύνησης των προοπτικών και των προκλήσεων της υπόθεσης δράσης, η έλλειψη σχετικής εμπειρίας και επιμόρφωσης, φαίνεται ότι λειτούργησε ως τροχοπέδη στην προσπάθειά τους να επεξεργαστούν ουσιαστικά θέματα ετερογένειας και διακρίσεων.

«...στην πρώτη PD που έβαλα θεωρώ ότι δεν άγγιξα πολύ έτσι... πώς να το πω; καυτερά θέματα των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, γιατί φοβόμουν, ήταν καθαρά δικός μου φόβος. Φοβόμουν το πώς θα το διαχειριστώ έτσι και μου βγει κάτι, οπότε προτιμούσα να μην το αγγίζω.» (N7, συνέντευξη)

«...υπήρχαν τα θέματα που τα εντόπιζα στην τάξη αλλά φοβόμουν να τα αγγίζω. ...Τα έφερνα έτσι λίγο γύρω-γύρω. Δηλαδή, όχι στην καρδιά του ζητήματος, έτσι λίγο λίγο.» (N2, focus group λήξης)

Το ζήτημα της ανάδειξης της διαφορετικότητας και της επεξεργασίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που αναδύονταν από τη διεργασία της ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, τέθηκε κατ' επανάληψη από όλες σχεδόν τις συμμετέχουσες. Το γεγονός ότι καμία δεν είχε στο παρελθόν ασχοληθεί συστηματικά με ζητήματα Εκπαίδευσης στη Διαφορά αναδύθηκε και ρητά κατά τη διάρκεια των πρώτων τους παρεμβάσεων, τονίζοντας εμφατικά τη σχετική τους δυσκολία να ανταποκριθούν στη συνθήκη:

«...δεν είχα μπει ποτέ στη διαδικασία να θίξω θέματα στερεοτύπων. Δηλαδή με αφορμή το πρόγραμμα ξεκίνησα πολλή δουλειά. Γιατί για να πω την αλήθεια φοβόμουν να αγγίζω τέτοια θέματα» (N5, focus group λήξης)

«Πώς μπορούμε να προσεγγίζουμε ένα θέμα και όχι απλά να το περνάμε απέξω αλλά στον πυρήνα του κατευθείαν. Και αυτό που με τρομάζει ακόμα είναι αφού το χτυπήσει στον πυρήνα του το θέμα που θέλεις να προσεγγίσεις, από στερεότυπα, από προκαταλήψεις κτλ, μετά πώς το διαχειρίζεσαι;» (N7, συνέντευξη)

Όπως παρουσιάστηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η αποσιώπηση και η επιφανειακή προσέγγιση αποτέλεσαν αρχικά πρακτικές που υιοθετήθηκαν από αρκετές εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαχειριστούν τη συνθήκη. Αναστοχαζόμενες αναγνωρίζουν ότι αυτό ήταν μια δυσκολία που στις περισσότερες περιπτώσεις τις έφερνε αντιμέτωπες με δικές τους μη συνειδητές παγιωμένες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις, τόσο για το πλαίσιο τους όσο και για τα ζητήματα που έθεταν οι ιστορίες τους. Οι διαπιστώσεις που έκαναν, όπως παρατηρούν, συχνά προκαλούσαν συγκρούσεις με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους εαυτό. Εν προκειμένω, η N5 αναφέρει ενδεικτικά:

«...φοβόμουν ότι ίσως τα παιδιά άμα τους έβαζα μία τέτοια ιστορία μπορεί να μην είχαν καν εικόνα 100% για το τι πράγμα εννοώ. Που τελικά όμως καμία σχέση. Δηλαδή ανταποκρίθηκαν άψογα. Από την άλλη ίσως ήταν η δική μου.... αυτό που λέμε... το στερεότυπο που υπάρχει μέσα μας, το οποίο όσο και να λες, ας πούμε, ότι εμείς έχουμε αποβάλει, μπορεί τελικά να υπήρχε μέσα και να ένιωθα ότι ξέρεις μην είναι κάτι που επειδή δεν το έχουσε δει, δεν το έχουν αντιμετωπίσει μέσα στην τάξη γιατί να τους το φέρω εγώ μέσα στην τάξη;» (N5, συνέντευξη)

«Με δυσκόλεψε όταν έπρεπε να μιλήσω για πιο έτσι καιρία ζητήματα. Όταν ήθελα να μπω, έτσι, στην αναπηρία. Δυσκολεύτηκα με τον εαυτό μου. Δεν δυσκολεύτηκα με τα παιδιά. Τα παιδιά ήταν πολύ ανοιχτά σε όλα αυτά τα θέματα και δηλαδή αποδείχτηκε ότι πραγματικά ήταν πολύ ανοιχτά. Πιο πολύ δυσκολεύτηκα ως προς τον εαυτό μου ότι φοβόμουν να θίξω καταστάσεις...» (N5, συνέντευξη)

Ακόμα, ωστόσο και εκείνες που ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επιχείρησαν να δουλέψουν πιο συστηματικά με τα θέματα διαφορετικότητας αναφέρουν ότι στην αρχή του ερευνητικού προγράμματος προβληματίστηκαν ιδιαίτερα καθώς συνειδητοποιούσαν ότι είχαν μάλλον υπερεκτιμήσει την ικανότητά τους να το πράξουν ουσιαστικά:

«Καταρχήν άρχισα να σκέφτομαι ότι δεν κάνω για αυτό. Δεν έχω τα εργαλεία, δεν έχω το θεωρητικό υπόβαθρο, σου λέω τελείως ευθέως τι σκέφτηκα, έτσι; ...δεν έχω την επιστημονικότητα για να δουλέψω αυτό το πράγμα. Για αυτό και έκανα την πατάτα γιατί είμαι υπερφίαλη και νομίζω ότι όλα τα καταφέρνω... Έφαγα μεγάλη ήττα εκεί... και προβληματίστηκα πάρα πολύ στο τι θα κάνω» (N3, συνέντευξη)

«Στα λόγια είναι πολύ εύκολο... Στην πράξη, όταν πρωτοταράξεις τα νερά, και μέχρι να δεις ότι, εντάξει, δεν θα βγούνε δράκοι από κάτω ή, τέλος πάντων, και οι δράκοι που θα βγούνε κάπως αντιμετωπίζονται» (N2, συνέντευξη)

Η μελέτη του σχετικού υλικού αναδεικνύει ότι οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι και η διαχείριση της διαδικασίας που ακολουθούσε την αφήγηση αποτέλεσε μια απρόβλεπτα σημαντική πρόκληση κατά τις αρχικές τους παρεμβάσεις. Ενώ δηλαδή ξεκινώντας πίστευαν ότι η υπό διερεύνηση μέθοδος των PD οριοθετούσε και

προσδιόριζε με σαφήνεια το βηματισμό και, άρα, και τη ροή της διαδικασίας, διαπίστωναν ότι η εξέλιξη της συζήτησης απαιτούσε γνώσεις και δεξιότητες που δεν είχαν λάβει υπόψη.

Ταυτόχρονα, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδιών που αναδύονταν μέσα από τις παρεμβάσεις και επ' αφορμή των ιστοριών που αφηγούνταν μέσω των PD φαίνεται ότι επίσης συχνά εξεπλητταν και προβληματίζαν τις εκπαιδευτικούς.

«Αυτό με δυσκόλεψε κιόλας γιατί έβγαζαν πράγματα που έλεγα “ωχ, τα δικά μου τα παιδιά έχουν στο μυαλό τους όλα αυτά;”» (N6, συνέντευξη)

Στο πλαίσιο αυτό, ερωτήματα όπως το πώς επεξεργάζονται τα θέματα που αναδύονται στην ομάδα καθώς και με ποιούς τρόπους θα έπρεπε οι ίδιες να παρέμβουν στη συζήτηση ήρθαν στο προσκήνιο, αναδεικνύοντας δικές τους ελλείψεις και αδυναμίες:

«Δεν μπορούσα δεν ήμουν έτοιμη να το διαχειριστώ εκείνη την ώρα. Ίσως, δεν ξέρω αν ήταν θέμα ετοιμότητας ή αν ήταν θέμα φόβου το πώς να το διαχειριστώ και τι πρέπει να κάνω.» (N7, συνέντευξη)

Αντίστοιχα, κάποιες φορές, αναφέρουν ότι δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν και να υπερβούν τη δική τους (θετικά ή αρνητικά) μεροληπτική στάση απέναντι τόσο στα παιδιά που θεωρούσαν διαφορετικά όσο και στη συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμαθητών τους.

«Αλλά και πολλές φορές και σε αυτό που είχα εγώ στο μυαλό μου ότι και εγώ στο μυαλό μου μπορεί πολλές φορές να είμαι υπερπροστατευτική απέναντι από το παιδί που έχει έρθει αυτή τη Συρία και έχει βιώσει όλα αυτά που έχει βιώσει, οπότε όταν μου έλεγαν ότι βρωμάει το φαγητό του, μπορεί να αντιδρούσα πιο έντονα από όταν θα πουν ότι βρωμάει το φαγητό του.... K.» (N6, Συνέντευξη)

Αναφέρουν μάλιστα ότι μέσα από τη διεργασία της ομάδας ήρθαν αντιμέτωπες με «το πραγματικό πλαίσιο της τάξης τους», στοιχείο που αποτέλεσε μια σημαντική πρόκληση για αυτές, καθώς συνειδητοποιούσαν την ανάγκη να γνωρίσουν εκ νέου τα παιδιά τους.

«Ένα δεύτερο επίπεδο δυσκολίας ήταν το να ξεπεράσω αυτό που σου είπα, την οπτική ότι “Μμ! Η τάξη μου είναι ένας μέσος όρος.» (N2, συνέντευξη)

«...έπαιρνα κάποιες απαντήσεις, ...τις οποίες δεν ήξερα πώς να τις διαχειριστώ και ήταν σαν να πέφτω από τα σύννεφα γιατί ένιωθα σίγουρη ότι αυτό το παιδί το ξέρω. ...τελικά τα παιδιά δεν τα γνωρίζεις πότε. Νομίζεις πάντα ότι τα ξέρεις όλα, πάντα κάτι θα σου βγάλουν που ενώ ήσουν σίγουρος για κάτι άλλο, δεν ισχύει.» (N7, συνέντευξη)

8.2.3. Οι καταγραφές ως πρόκληση

Όπως προκύπτει και από την ανάλυση των καταγραφών που κατέθεταν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των παρεμβάσεών τους¹⁵⁷, έτσι και μετά την ολοκλήρωση της αντίστοιχης φάσης, οι εκπαιδευτικοί συνολικά εκτιμούν ότι η διαδικασία αξιοποίησής τους εμπειρείχε κυρίως μεθοδολογικές και θεωρητικές - αλλά και πρακτικές - προκλήσεις που δεν ήταν εύκολο, τουλάχιστον στην αρχή να υπερβούν.

«Πιστεύω ότι οι πρώτες μου καταγραφές... για μένα δεν είναι τόσο καλές, και... για τις απαιτήσεις που έχω από τον εαυτό μου...» (N4, συνέντευξη)

Στο τέλος του προγράμματος τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως μια σημαντική πρακτική δυσκολία που αντιμετώπισαν το χρόνο που χρειάζονταν για την πραγματοποίηση των καταγραφών τους. Μάλιστα, όπως έχει προαναφερθεί δύο εξ' αυτών, η N1 και η N9, δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν πλήρως στη συνθήκη, καταθέτοντας λιγότερες καταγραφές¹⁵⁸.

«Με δυσκόλεψαν... οι χρόνοι, η απαίτηση των καταγραφών... Είχαμε τρία διαφορετικά έντυπα να καταγράφουμε κάθε φορά κατάλαβες; ...Δηλαδή αυτό δεν το κάνεις σε κάθε έρευνα. Ότι έπρεπε να αφιερώσεις χρόνο να κάνεις και το κρίσιμο συμβάν και την καταγραφή της επίσκεψης και το ημερολόγιο.» (N4, focus group λήξης)

«Μετά από λίγο κατάλαβα ότι χρειαζόταν περισσότερο (χρόνο) από ότι αρχικά πίστευα. Όχι μόνο σε ποσότητα... Εννοώ ότι έπρεπε να είσαι συγκεντρωμένος εκεί» (N5, συνέντευξη)

«Με δυσκόλεψε πάρα πολύ το κομμάτι του να είμαι συνεπής στις καταγραφές μου» (N1, συνέντευξη)

Από την άλλη, τόσο η N1 όσο και η N9, καταλήγουν αναστοχαζόμενες ότι οι καταγραφές απαιτούσαν μεν να αφιερώσουν χρόνο στη διαδικασία, εντούτοις θεωρούν πώς ήταν οι προσωπικές υποχρεώσεις που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτές που ουσιαστικά τις δυσκόλεψαν να ανταποκριθούν χρονικά στη σχετική ερευνητική δέσμευση.

«Ζορίστηκα επειδή είχα και διάφορα να τρέχουνε γύρω μου. Ξεκίνησα με πάρα πολύ ενθουσιασμό, μετά έχοντας λίγο και τα προσωπικά φρένα... θα θελα να χα... να ήμουν εγώ πιο συγκεντρωμένη για να αφιερώνω ίσως περισσότερο χρόνο...» (N1, συνέντευξη)

«Πρέπει να είσαι εκεί και να σκέφτεται και να έχεις χρόνο να καταγράψεις, να... Όταν καταβάλλεις και χάνεις λίγο χρόνο να μην πιέζεσαι, να λες έχω αύριο καιρό. Και εγώ

¹⁵⁷ Βλ. σχετ. κεφάλαιο.

¹⁵⁸ Βλ. σχετ. κεφάλαιο 7.

όταν ξεκινήσαμε, ας πούμε, τα απογεύματα τα είχα ελεύθερα. Για αυτό σου λέω “Πάμε”. Μετά υπάρχει μια ανάγκη επιβίωσης. Και βάζεις και άλλες δουλειές και βλέπεις δεν... θέλει χρόνο να το...» (N9, συνέντευξη)

Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης δηλαδή, και σε αντίθεση με τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, στο τέλος της έρευνας δεν αποδίδουν πλέον το εμπόδιο στις ίδιες τις καταγραφές - τις οποίες αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντικές¹⁵⁹ - αλλά σε δικές τους απρόβλεπτες εξω-ερευνητικές δεσμεύσεις.

«...ήταν βοηθητικό ...Πάρα πολύ. Αλλά ταυτόχρονα ...ξοδεύεις πάρα πολύ χρόνο προσωπικό.» (N4, focus group λήξης)

Στο πλαίσιο αυτό, εξακολουθούν να υποστηρίζουν ότι η έλλειψη συνέπειας και συστηματικότητας συνιστά αξιοσημείωτο εμπόδιο στην ομαλή συμμετοχή τους στην ερευνοδρασιακή διαδικασία και την εξέλιξη τόσο των κατανοήσεών τους όσο και της αποτύπωσης των περιγραφών και των αναστοχαστικών σχολίων τους στις φόρμες που καλούνται να καταθέσουν.

«Όταν δεν υπάρχει μία συνέχεια χρονική... όταν δεν είσαι συνεπής, λοιπόν, είναι πολύ εύκολο να το χάσεις..... όταν καθόμουν να τα γράψω και δεν ήτανε άμεσο, δηλαδή εντός μία-δύο ημέρες, το πολύ, θεωρώ ότι..... κάτι έχανα, κάτι μου ’φευγε» (N1, συνέντευξη)

Μεθοδολογικά, η γραπτή περιγραφή της υπό παρατήρηση συνθήκης ή μέρους αυτής αποτέλεσε μια ακόμα πρόκληση για κάποιες από τις εκπαιδευτικούς της ομάδας, κυρίως για αυτές που δεν είχαν σχετική πρότερη εμπειρία¹⁶⁰.

«Με δυσκόλευε το να αποτυπώσω... φοβόμουνα μην παραλείψω κάτι και έπρεπε να καταγράψω ακριβώς το περιστατικό στην περιγραφή, όπως ακριβώς έγιναν οι διάλογοι το πώς, το που ήμασταν, αυτά ήταν πιο εύκολα όσο με δυσκόλευαν η αυτολεξεί διάλογοι, να μην ξεχάσω ή μην βάλω κάτι δικό μου, το οποίο δεν έχει ειπωθεί» (N7, συνέντευξη)

Φαίνεται μάλιστα ότι εκείνες που στο πλαίσιο είτε των μεταπτυχιακών σπουδών τους είτε της εμπλοκής τους σε κάποιου άλλου τύπου ποιοτική έρευνα είχαν αξιοποιήσει κάποιου είδους καταγραφή ήταν περισσότερο εξοικειωμένες με το περιγραφικό τουλάχιστον μέρος τους, ως εκ τούτου δεν αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες.

«Δεν με δυσκόλεψαν οι περιγραφές.» (N8, συνέντευξη)

«Όχι, δεν δυσκολεύτηκα στην καταγραφή της παρατήρησης.» (N2, συνέντευξη)

¹⁵⁹ Βλ. σχετ. επόμενη ενότητα.

¹⁶⁰ Οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο παρελθόν κάποιου είδους εξοικείωση με τη μεθοδολογία έρευνας, δεν αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στο περιγραφικό τουλάχιστον μέρος.

Ένας από τους πιο ενδιαφέροντες προβληματισμούς που αναδύθηκαν σχετίζεται με το αν εν τέλει η πραγματικότητα που παρατηρούν αντανακλάται στις γραπτές περιγραφές τόσο των κρίσιμων συμβάντων όσο και των παρεμβάσεών τους.

«Στην καταγραφή με δυσκόλεψε το ότι όπως το είχα σαν εικόνα στο μυαλό μου... Όλο αυτό για να το φέρω στο χαρτί ...το φίλτραρα τόσο πολύ, που δεν ήξερα τί να πρωτογραφηθεί. Δεν ήξερα τί έπρεπε να γράψω, πώς έπρεπε να παρουσιάσω την εικόνα της επίσκεψης.» (N9, συνέντευξη)

«Είχα πάντα τον ενδοιασμό, μήπως δεν είναι αυτό που εγώ κατάλαβα; Και μήπως αυτό που θα γράψω είναι, ας πούμε, χαζό τελικά; Και μήπως πρέπει να γράψω κάτι άλλο που εγώ δεν το είδα ή δεν το κατάλαβα ή δεν το εντόπισα εκείνη την ώρα; Εκεί σκεφτόμουνα και είχα το δίλημμα και τον ενδοιασμό και δυσκολευόμουν» (N7, συνέντευξη)

Στην περίπτωση των κρίσιμων συμβάντων, ωστόσο, ο εντοπισμός και η «απομόνωση» σημαντικών στιγμιοτύπων που να σχετίζονται με τους ερευνητικούς άξονες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και το αν τα συμβάντα που επέλεξαν ήταν όντως «κρίσιμα» αποτέλεσαν συχνά διλήμματα κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα των παρεμβάσεών τους, τα οποία ανακαλούν και στο τέλος του προγράμματος.

«Τα κρίσιμα συμβάντα στην αρχή ...παρατηρούσα τα παιδιά, εκεί ήταν ένα μπλοκάρισμα, δεν μπορούσα να εντοπίσω κάτι που να συνδέεται με την εκπαίδευση στη διαφορά» (N9, συνέντευξη)

«Στις αρχές δυσκολεύουν πάρα πολύ να βρω τα κρίσιμα συμβάντα γιατί δεν είχα μάθει να παρατηρώ την ομάδα μου.» (N5, συνέντευξη)

Το περιεχόμενο του ίδιου του όρου «κρίσιμο» χρειάστηκε σε αρκετές περιπτώσεις να επαναπροσδιοριστεί με βάση τη θεωρητική με μεθοδολογική του σημασιολογική πλαισίωση.

«Η λογική των κρίσιμων συμβάντων με δυσκόλεψε στην αρχή, γιατί είχα την αίσθηση ότι κρίσιμο συμβάν έχει μόνο αρνητικό ρόλο. Παρόλο που στην ουσία που το είχαμε πει από την αρχή, ότι δεν είναι μόνο αυτό, αλλά για κάποιο λόγο εγώ εστίασα στο αρνητικό.» (N6, συνέντευξη)

«Κι αυτό με δυσκόλεψε πολύ. Λες κρίσιμο συμβάν θα είναι κάτι πολύ σημαντικό, κάτι που θα έχει μπαμ στοιχεία αποκλεισμού, φυλετικών διακρίσεων και περιμένεις και είσαι μόνο σε αυτό εστιασμένος. Εντάξει λες τώρα πώς τα συνδέω με τη διαφορά; Αυτό είναι, ότι έχεις αφήσει τη θεωρία, τι σημαίνει διαφορετικότητα; πώς την προσεγγίζουν τα παιδιά; Ποιες είναι οι απορίες τους σε αυτό;» (N9, συνέντευξη)

Αν και σύμφωνα με τους ισχυρισμούς όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών, τα περισσότερα από τα παραπάνω ερωτήματα εν μέρει απαντήθηκαν μετά τον πρώτο μήνα των παρεμβάσεων, αναστοχαζόμενες αναφέρουν ότι η τεκμηρίωση και ο

σχολιασμός των καταγραφών τους δεν ήταν μια απλή υπόθεση. Ακόμα και αυτές που είχαν στο βιογραφικό τους την εμπειρία μιας μεταπτυχιακής εκπαίδευσης αναφέρονται στην προσπάθεια που κατέβαλλαν το πρώτο διάστημα για να ανταποκριθούν στη διαδικασία.

«Με προβληματίσε ...πως τεκμηριώνεις το σχολιασμό στα κρίσιμα συμβάντα, μεθοδολογικά πράγματα δηλαδή» (N4, συνέντευξη)

Οι μισές περιγράφουν ρητά την απόπειρα τους να σχολιάσουν αναστοχαστικά τις περιγραφές τους ως μια απαιτητική συνθήκη, που περιλάμβανε μια σειρά από γνώσεις και δεξιότητες, με τις οποίες αναγνωρίζουν ότι αφενός δεν είχαν επαρκή πρότερη εξοικείωση και αφετέρου είχαν ενδεχομένως υποτιμήσει κατά τη φάση των επιμορφωτικών εργαστηρίων.

«Στο τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, δεν μπορούσα να το αξιολογήσω. Αυτές οι ερωτήσεις με δυσκόλευαν πολύ. Δηλαδή, εντάξει, να περιγράψω λίγο την επίσκεψη και τις ερωτήσεις και τα συναισθήματα που αναφέρονταν, στο τι πήγε καλά και τι δεν πήγε καλά και στις σκέψεις μου, δεν μπορούσα γιατί δεν τις είχα τακτοποιημένες. Εκεί ήταν δηλαδή που μπλόκαρα πολύ. Αυτό της αυτοαξιολόγησης νομίζω, είναι ένα κομμάτι το οποίο δεν έχουμε μάθει, δεν έχω μάθει να το κάνω, να το καταγράψω, ξέρω μέσα μου αν έκανα κάτι καλά ή δεν έκανα, απλά πάντα το περνάω...» (N9, συνέντευξη)

«Τα λάθη μου με αγχώνανε. Το ότι δεν έβρισκα τρόπο να προχωρήσω πέρα από αυτά με άγχωνε.» (N8, συνέντευξη)

Συνολικά, είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί ότι ο τρόπος που οι συμμετέχουσες περιγράφουν στο τέλος της έρευνας το εύρος και την ένταση των προκλήσεων που καταθέτουν ότι αντιμετώπισαν φαίνεται να είχε άμεση συσχέτιση με τη γενικότερη εξοικείωσή τους με την αξιοποίηση θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων πριν την ένταξή τους στην ερευνητική συνθήκη.

8.3. Υποστήριξη και ανατροφοδότηση

Ένα από τα βασικά θέματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί «στάθηκαν» δίνοντας ιδιαίτερη σημασία κατά την ατομική συνέντευξη αλλά και στο πλαίσιο της συζήτησης στο focus group κατά την τελευταία συνάντηση της ομάδας ήταν η βοήθεια και η ανατροφοδότηση που ένιωθαν ότι λάμβαναν καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι σχετικές αναφορές τους, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, προέκυπταν αυθόρμητα στη ροή του λόγου τους, πριν ακόμα τους απευθυνθεί η ερώτηση που υπήρχε στους οδηγούς συνεντεύξεων. Οι συμμετέχουσες αναφέρονται διακριτά αλλά και συνθετικά σε συγκεκριμένες μορφές

υποστήριξης, τη συμβολή των οποίων αναγνωρίζουν ρητά και παρουσιάζονται αναλυτικά ακολούθως.

8.3.1. Η δουλειά στην ερευνοδρασιακή ομάδα

«Να πω ότι περίμενα... σαν το παιδάκι που περιμένει το παγωτό; Ναι, περίμενα πάρα πολύ τις συναντήσεις μας, κάθε Τρίτη. Ήταν πολύ αναζωογονητικές και πολύ... ήταν πολύ σημαντικές για μένα.»¹⁶¹

Όλες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι συναντήσεις της ομάδας αποτέλεσαν ένα κομβικό κομμάτι της έρευνας, προσφέροντας τους σημαντική στήριξη με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Οι συναντήσεις που συνολικά πραγματοποιήθηκαν ήταν όπως έχει ήδη αναφερθεί δέκα¹⁶². Στο λόγο τους εστιάζουν σε παραμέτρους όπως η αναγκαιότητα, η χρησιμότητα και το περιεχόμενο τόσο των αρχικών επιμορφωτικών εργαστηρίων όσο και των ανατροφοδοτικών συναντήσεων.

8.3.1.1. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις - βιωματικά εργαστήρια

Όσον αφορά στα επιμορφωτικά βιωματικά εργαστήρια, όλες οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως στη συμβολή τους στην γνωριμία και την εξοικείωση τους με το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά και τη μέθοδο των Persona Dolls.

«Όλο αυτό που κάναμε, το θεωρητικό πλαίσιο, ήταν θεωρώ πολύ βοηθητικό και πολύ διαφωτιστικό.» (N6, συνέντευξη)

«Με βοήθησαν ...τα θεωρητικά στην αρχή, ... δεν το συζητώ, τότε να ανακαλύψω, τέλος πάντων, το αντικείμενο.» (N2, συνέντευξη)

«Νομίζω ότι ήταν απαραίτητα για να για να μπορέσεις να αντιληφθείς το πρόγραμμα, τη μεθοδολογία του που ήταν πολύ σημαντική.» (N3, συνέντευξη)

Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζουν ότι παρά το γεγονός ότι όλες εντάχθηκαν στην έρευνα παρακινούμενες, μεταξύ άλλων, από το ενδιαφέρον και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαφορετικότητας, οι σχετικές τους γνώσεις ήταν περιορισμένες.

¹⁶¹ N1, συνέντευξη.

¹⁶² Περισσότερες λεπτομέρειες για το περιεχόμενο των συναντήσεων παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 5 και στο σχετικό Παράρτημα Β΄.

«...αν και πάντα με ενδιέφερε η διαφορετικότητα, στην ουσία δεν είχα το θεωρητικό πλαίσιο για όλο αυτό. Οπότε, αν δεν υπήρχε, σαφώς δεν θα μπορούσα... και το anti-bias αλλά και γενικά για τις Persona Dolls και γενικά για όλο αυτό.» (N6, συνέντευξη)

«Κρατάω ότι εμπλουτίστηκαν... πήρα περισσότερη γνώση σε αυτό το κομμάτι του πώς λειτουργεί.» (N1, συνέντευξη)

«Πρώτα από όλα η γνωριμία με το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενάντια στον αποκλεισμό. ...για μένα ήταν άγνωστο σαν πλαίσιο. Μπορεί σε άλλα πλαίσια τύπου αγωγή υγείας, τύπου στην αειφορία, να τα είχα ακουμπήσει αλλά όχι σε αυτό το βάθος.» (N2 συνέντευξη)

Αναστοχαζόμενες σχολιάζουν το πώς τα εργαστήρια τις βοήθησαν να αντιληφθούν τη σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου της Εκπαίδευσης στη Διαφορά με τη μέθοδο των Persona Dolls, προκειμένου να είναι σε θέση την αξιοποιήσουν στην τάξη ως υπόθεση δράσης στην προοπτική της διαχείρισης ζητημάτων ετερογένειας και διακρίσεων.

«Ουσιαστικά ασχοληθήκαμε με το κομμάτι της διαφοράς. Το τί είναι προκαταλήψεις, το πού εστιάζουμε, αυτό. ...Που ήταν ο πυρήνας του τι προσεγγίζουμε μετά» (N7, συνέντευξη)

«Στο κομμάτι το θεωρητικό, το πλαίσιο και πώς αυτό δρα και μέσα από την συνεργασία σε σχέση με την κατανόηση και μετά για την λειτουργία του εργαλείου.» (N1, συνέντευξη)

Εν προκειμένω, μάλιστα, φαίνεται να θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στις αρχικές αυτές επιμορφωτικές συναντήσεις αποτελούσε μια *sine qua non* συνθήκη για τον τρόπο που θα αξιοποιούσαν στη συνέχεια οι ίδιες τη μέθοδο των PD και την προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις προοπτικές και τις προκλήσεις που εμπειριέχονταν σε αυτό το πλαίσιο.

«Με βοήθησε πάρα πολύ... η αρχική εκπαίδευση που πήραμε... και πιστεύω ότι είναι απαραίτητη αυτή η εκπαίδευση. Δεν υπάρχει περίπτωση να πάει να το κάνει κανείς χωρίς να εκπαιδευτεί και χωρίς να έχει μία επιστημονική καθοδήγηση πάνω σε αυτό.» (N4, συνέντευξη)

«Είναι σίγουρο ότι αν απλώς μας δινόταν η μεθοδολογία και η κούκλα, χωρίς την προετοιμασία των βιωματικών σεμιναρίων, δεν θα έχει το αποτέλεσμα που είχε σε εμένα. Ήταν πολύ βοηθητικό και... μου έδωσε τη δυνατότητα να μπω βαθύτερα σε αυτό που θέλαμε να κάνουμε. Έτσι πιστεύω εγώ.» (N1, συνέντευξη)

Αποτιμώντας τα βιωματικά εργαστήρια υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή τους στις προτεινόμενες δράσεις λειτούργησαν για αυτές ως ευκαιρία που τις βοήθησε να κάνουν μια πρώτη αναγνώριση δικών τους αντιλήψεων και να συγκρουστούν με στερεότυπα και προκαταλήψεις που δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι έφεραν.

«...με βοήθησε αρκετά να καταλάβω δικές μου στερεοτυπικές αντιλήψεις, ακόμα και κάποιες προκαταλήψεις που θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ βασικό αν γνωρίζεις τα δικά σου, να μπορέσεις μετά να τα επεξεργαστείς για να μπορέσεις να λειτουργήσεις σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και μέσα στην τάξη.» (N1, συνέντευξη)

«...κάποια πράγματα νομίζουμε ότι τα έχουμε ορίσει στο μυαλό μας, καλό είναι να μελετήσεις για να δεις αν όντως αυτός ο τρόπος που τα ορίζεις είναι ο σωστός... Δηλαδή κάποια πράγματα που έχουμε στο μυαλό μας και θεωρούμε σωστά - θα μου πεις πάλι στερεότυπα - αλλά σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο.... Το ότι πρέπει να διαβάσεις για το τι είναι ρατσισμός, τι είναι στερεότυπο, ακόμα και πώς εκδηλώνεται μέσα σε μία κοινωνία γιατί μπορείς να έχεις δει το 1 και να υπάρχουν άλλοι 10 τρόποι. Αυτό μου έμεινε από τα σεμινάρια εκείνα. Κυρίως το ότι εμείς πρέπει να μελετήσουμε παραπάνω...» (N8, συνέντευξη)

Εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο, οι συμμετέχουσες αποτιμώντας τα επιμορφωτικά βιωματικά εργαστήρια κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στις μεθοδολογικές επιλογές που προσεγγίστηκαν. Ειδικότερα, σχολιάζουν ξεχωριστά τη συμβολή τους στην γνωριμία και εξοικείωση με τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης που υιοθετήθηκαν (ημερολόγιο, κρίσιμα συμβάντα, καταγραφές σχεδιασμού και αξιολόγησης των παρεμβάσεων) αλλά και τις πρακτικές που αξιοποιήθηκαν (εργασία σε ομάδες, εμπύχωση, αναστοχαστική προσέγγιση, βιωματική σύνδεση, μελέτες περίπτωσης, αξιοποίηση κριτικών φίλων, ομαδική ανατροφοδότηση κλπ).

«Το κομμάτι της μεθοδολογίας εννοείται ότι με βοήθησε πάρα πολύ και ήταν πάρα πολύ σημαντικό για να προχωρήσει όλο αυτό και να στηθεί μέσα στην τάξη και να δουλευτεί.» (N1, συνέντευξη)

«Ήταν πολύ ωραίος ο τρόπος που έγινε και όλες αυτές οι ασκήσεις. Και οι βιωματικές και αυτά που μοιραστήκαμε και το πώς μας εισήγαγε στη μεθοδολογία. Γενικά πολύ καλές εντυπώσεις από την πρώτη φάση. Ήταν απαραίτητο αυτό νιώθω και έτσι όπως έγινε, καλώς έγινε.» (N4, συνέντευξη)

Είναι, δε σημαντικό ότι κάποιες εκπαιδευτικοί, αναστοχαζόμενες στο τέλος του προγράμματος αναφέρονται στον τρόπο που η βιωματική και εργαστηριακή προσέγγιση των επιμορφωτικών συναντήσεων τις βοήθησε όχι μόνο να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν διαφορετικά ζητήματα αλλά και να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αντίστοιχες πρακτικές στην ομάδα της τάξης τους. Η N2 λέει χαρακτηριστικά:

«Το δεύτερο, το βιωματικό κομμάτι μου φάνηκε χρήσιμο, τελικά, όχι μόνο σε μένα, δηλαδή πως εγώ μπορεί να κατάλαβα κάποια πράγματα, αλλά στην πορεία δουλεύοντας με τους μαθητές μου. Απόδειξη, εκεί που θέλω να καταλήξω είναι ότι η τελευταία παρέμβαση για την οποία σου είπα, δούλεψα τη δική σου μεθοδολογία, εκείνου του σεμιναρίου, όταν ο καθένας έβγαζε την προσωπική του αντίληψη για το τί είναι διαφορά και προκατάληψη. Το βιωματικό. Εμένα μου αρέσουν τα βιωματικά, γιατί το βιωματικό είναι μία που το ζεις, όπως το ζεις, είτε πιο σοβαρά είτε πιο βαριά είτε πιο

χαλαρά, αλλά είναι και ένα πίσω κομμάτι, το οποίο αρχίζει και δουλεύει σε βάθος χρόνου και βγαίνουν στην επιφάνεια πράγματα που μπορεί εκείνη την ώρα και να μην τα έχεις καν δει. Άρα το κρατάω σαν εμπειρία γιατί ήταν εμένα η πρώτη μου επαφή ουσιαστικά με αυτό. Το τι είναι η εκπαίδευση στη διαφορά.» (N2, συνέντευξη)

Τέλος, εκτός από όλα τα παραπάνω, αρκετές είναι οι εκπαιδευτικοί, που εντοπίζουν και άλλες βοηθητικές παραμέτρους, όπως το υποστηρικτικό βιβλιογραφικό υλικό - έντυπο και ηλεκτρονικό - που τους δόθηκε ως ευκαιρία για διεύρυνση των σχετικών γνώσεών τους και περαιτέρω μελέτη.

«Ήταν πάρα πολύ χρήσιμο το υλικό, ήταν εξαιρετικό και ήταν απόλυτα απαραίτητο για να συνεχίσουμε, να μη σου πω ότι θα ήθελα κι άλλο, να μελετήσω.» (N4, συνέντευξη)

«...ένα πολύ βασικό κομμάτι που μας έδωσες, ήτανε τα “Κλειδιά και αντικλειδιά”, που έχει να κάνει με το θεωρητικό πλαίσιο και που ήτανε πάρα πολύ βοηθητικό για το πώς ακριβώς λειτουργούν, ακόμα και από τις εμπειρίες των συγγραφέων και από εργασίες που έχουν κάνει, ώστε να ξέρεις τί πληροφορίες να αντλήσεις και πού να βασιστείς...» (N1, συνέντευξη)

8.3.1.2. Οι συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης

«...λειτουργήσε σαν ένα δίκτυο εκπαιδευτικών, πάνω σε ένα κοινό προβληματισμό, άσχετα από το αντικείμενο»¹⁶³

Οι συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης πραγματοποιήθηκαν σε τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια της τρίτης ερευνητικής φάσης, όπου οι εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αξιοποιώντας ως υπόθεση δράσης τη μέθοδο των Persona Dolls. Οι συναντήσεις αυτές, ως φυσική συνέχεια των ομαδικών επιμορφωτικών εργαστηρίων θεωρούνται από όλες τις εκπαιδευτικούς η πιο σημαντική βοήθεια που έλαβαν στην κατεύθυνση της υποστήριξής τους στο πλαίσιο του προγράμματος.

«...οι συναντήσεις ανατροφοδότησης που κάναμε, δηλαδή αυτή η συζήτηση με τους συναδέλφους για το πώς το διαχειρίζεται η καθεμιά μας και αυτό ήταν πολύ βοηθητικό.» (N7, συνέντευξη)

Από τη μελέτη του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι οι σχετικές αναφορές στο λόγο τους είναι συχνές και αναλυτικές, ενώ κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων επανέρχονται επανειλημμένα σε αυτές δίνοντας περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο που λειτούργησε για τις ίδιες η συμβολή τους. Αναλυτικότερα:

¹⁶³ N2, συνέντευξη.

Όλες οι συμμετέχουσες ισχυρίζονται ότι οι συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης λειτούργησαν για αυτές ως πλαίσιο συναισθηματικής υποστήριξης. Είναι χαρακτηριστική η σχεδόν πανομοιότυπη αναφορά όλων τους στον ανακουφιστικό ρόλο που διαδραμάτιζαν καθώς έδιναν την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις αγωνίες, τις ματαιώσεις και τους προβληματισμούς τους κατά την προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν την προσέγγιση των PD αλλά και να διερευνήσουν τα όρια και τις δυνατότητές της σε σχέση με την Εκπαίδευση στη Διαφορά. Πολλοί από τους όρους που χρησιμοποιούν για να τις προσδιορίσουν - πχ «αερόσακος», «αποσυμπιεστής», «μαξιλαράκι ασφαλείας» - αναδεικνύουν τη σημασία που τις αποδίδουν.

«Σαν αερόσακος. Δηλαδή η πίεση που είχαμε τι θα κάνουμε με την κούκλα, το μπλοκάρισμα αυτό που ένιωθε στις επισκέψεις και τί άλλη ιστορία θα βάλεις; γιατί δεν έχεις καταλάβει κάτι, δεν έχεις παρατηρήσει κάτι στα παιδιά, όταν άκουγες και τους άλλους, νομίζω το έχω γράψει και αυτό, ότι ένιωθε ότι παιδιά, είμαστε όλοι ίδιοι, έχουμε... τραβάμε τον ίδιο Γολγοθά, πείτε το, εκφραστείτε, να μην είμαι μόνο εγώ που τα λέω άλλο. Σαν αερόσακος, αποφόρτιζε λίγο το... αποσυμπιεστής ίσως; Έπαιρνε δηλαδή την πίεση και την... αγωνία αν το έχω καταγράψει επιστημονικά, αν τα χω πει επιστημονικά, αν έχω δώσει λύση στα παιδιά τελικά, αν τους έχω τακτοποιήσει κάποια ζητήματα διαφορετικότητας... αυτό συνειδητοποιώ.» (N9, συνέντευξη)

«...λειτούργησε πάρα πολύ θετικά η συμμετοχή γιατί... Ήταν πολύ ανακουφιστικό να μοιράζομαι με τους άλλους, να βλέπω ότι κάνουν και οι άλλες και να συζητάμε τις εμπειρίες και να σκέφτομαι "Α! και εκείνη τα ίδια τραβάει βρε παιδί μου, το ίδιο όμως κουβαλάει, ξέρω εγώ, με την ίδια αγωνία καταγράφει. Δηλαδή τα καταγράφω σωστά; τα κάνω σωστά; ...είναι αρκετά ανακουφιστικό αυτό. Είναι λίγο είναι σαν ένα μαξιλαράκι ασφαλείας με τέτοια ομάδα ανατροφοδότησης...» (N4, συνέντευξη)

«Αν δεν ήταν οι συναντήσεις...Νομίζω ότι δεν θα ξεπερνούσαμε καταρχήν τις αρχικές αναστολές μας και φόβους μας γιατί δεν θα είχαμε κάπου να στηριχτούμε για όλο αυτό. Εγώ τουλάχιστον έτσι θα ένιωθα, και δεν ξέρω και αν και έχει και ένα νόημα γιατί όλη αυτή η συζήτηση μεταξύ μας μας ανακούφιζε από πολλά πράγματα, μας βοηθούσε σε πάρα πολλά επίπεδα. Δηλαδή, ακόμα και για παράδειγμα, να γυρίσω πάνω σε αυτό, όταν έβλεπα τον τρόπο που σκέφτεται οι μαθητές μου πολλές φορές σκεφτόμουν τι κάνω λάθος; Τι δεν έχω δώσει να καταλάβουν τόσο καλά; Συζητώντας και βλέποντας τις αντιδράσεις και των άλλων παιδιών και τις περιγραφές των συναδέλφων ήταν πολύ βοηθητικό για όλους μας το ότι, ναι, τα παιδιά έτσι σκέφτονται πάνω κάτω, με τον ίδιο τρόπο, δεν κάνω εγώ κάτι λάθος ή αυτό που κάνω λάθος το εντοπίζω και με βοηθάει. Βλέπω πως το διαχειρίζεται κάποιος άλλος. Νομίζω ότι δεν θα μπορούσα να το φανταστώ κάπως αλλιώς όλο αυτό.» (N6, συνέντευξη)

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν επίσης ότι ο κοινός σκοπός και η κοινή αφετηρία της ερευνητικής συνθήκης λειτούργησε ως σημείο επαφής και ως συνεκτικός κρίκος που μαζί αποτέλεσαν τη βάση για τη συγκρότησή τους σε ομάδα,

μέσα στην οποία ανέπτυξαν κώδικες επικοινωνίας και μοιράστηκαν την λιγότερο ή περισσότερο κοινή πορεία και την εξέλιξή τους.

«...έχεις γνωρίσει 10 συναδέλφους που δεν έχεις συνεργαστεί ποτέ αλλά αυτή η διαδικασία σε κάνει τους γνωρίζεις καλύτερα και παρόλο που δεν έχουμε συναντηθεί εκτός σεμιναρίου σαν να κάτι μας ενώνει. Δηλαδή αισθάνεσαι μια αδελφότητα πλέον.... στην πορεία του σεμιναρίου σε κάνει να διαπιστώσεις πόσα κοινά πράγματα μπορεί να είχες και κοινές ανησυχίες και ανασφάλειες... τα οποία αυτά τελικά σε ενώνουν.... παρόλο που δεν έχω περάσει πολύ χρόνο με τις άλλες συναδέλφους, νιώθω ότι υπάρχει μία ομάδα που θα με καταλάβει σε αυτό που θα πούμε, είχαμε ένα κοινό κώδικα και κοινούς τόπους για... που ήρθαμε στο σεμινάριο.» (N9, συνέντευξη)

«Σίγουρα ο καθένας ... αντιδρούσε με διαφορετικό τρόπο... είχαμε όμως ένα κοινό σκοπό και αυτό αποδείχτηκε στο τέλος, η ομάδα στο τέλος ήταν πολύ πιο δεμένη, κατά τη γνώμη μου.» (N3, συνέντευξη)

Όπως ισχυρίζονται, το ανοικτό και ευέλικτο πλαίσιο των συναντήσεων έδωσε το «χώρο» και το «χρόνο» για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη σχέσεων οικειότητας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των συμμετεχουσών ανεξάρτητα από το ρόλο και τη θέση που είχαν στην ομάδα.

«...Πέρα από το κομμάτι ότι σαφώς ήταν κάτι που με ενδιέφερε και μου άρεσε πάρα πολύ, το ότι ήμασταν μία ομάδα που μοιραστήκαμε τόσα πολλά πράγματα, και γνώση και εμπειρία... Νιώθω ρε παιδί μου ότι χτίστηκε μία σχέση σαν να είμαστε μία οικογένεια. Εντάξει, εγώ μπορεί να είμαι και πολύ συναισθηματική. Όμως, πραγματικά ήτανε... ήτανε μία γλυκιά προσμονή γιατί έβλεπα, ένιωθα σε κάθε συνάντηση ότι είχα μόνο με κερδίσω, να το πω έτσι.» (N1, συνέντευξη)

«...εγώ νιώθω ασφάλεια στο να ακούσω μία γνώμη ακόμα και αν είμαστε μόνο εμείς χωρίς εσάς (ερευνήτρια και ΚΦ) ...Αλλά να... είναι αυτό, η κοινή αφετηρία, η κοινή πορεία, αυτό. Αυτή την ασφάλεια νιώθω.» (N8, focus group λήξης)

«...ένιωθα ασφάλεια κάθε φορά είτε λύνοντας τις απορίες μου είτε συζητώντας τους προβληματισμούς μου είτε βλέποντας ότι δεν είμαι η μόνη που έχω προβληματισμούς και άγχος, με έκανε να νιώθω ασφάλεια.» (N7, συνέντευξη)

Οι συναντήσεις της ομάδας είχαν ως βασική επιδίωξη την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται ατομικά και συλλογικά και να αντλούν ανατροφοδότηση μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή προβληματισμών, διλημμάτων και προτάσεων. Στις συναντήσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονταν να μιλήσουν για την ως εκείνη τη στιγμή εμπειρία τους από το πρόγραμμα, παρουσιάζοντας αν το επιθυμούσαν προφορικά ή γραπτά κομμάτια από τη δουλειά τους στην τάξη. Εντούτοις, η «ατζέντα» ήταν απολύτως ανοικτή ώστε να μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα σχετικά ζητήματα που αναδύονταν καθώς και όλες τις απόψεις και αυτό, όπως αναφέρουν όλες οι εκπαιδευτικοί, συνέβαλλε στην εξέλιξη της κριτικής τους σκέψης και των κατανοήσεών τους.

«...δείχναμε, ας πούμε, τι κάνουμε... και περιγράφοντας την όλη διαδικασία και όχι μόνο αυτό, δηλαδή - και γινότανε και κάθε μήνα - δηλαδή ήταν πολύ κρίσιμο, ήταν πολύ συγκεκριμένο το χρονικό διάστημα που γινότανε, γιατί ένιωθα και εγώ στην τετάρτη, ας πούμε ιστορία, μετά θα κόλλαγα, ήθελα ανατροφοδότηση, ήθελα πραγματικά να μπω στην ομάδα και να δω, τα πήγα καλά; Δηλαδή βοήθησα; μήπως, ας πούμε, εγώ δεν τα κατάφερα; ήταν πολύ βοηθητικές» (N5, συνέντευξη)

«...οι προβληματισμοί... Α, αυτό νομίζω ότι με βοήθησε πάρα πολύ. Δηλαδή, ίσως είναι πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή οι προβληματισμοί που προέκυπταν από τις συναντήσεις μας, στο να ξεμπλοκάρω και εγώ κάποια πράγματα στο να τα αξιολογήσω πιο αντικειμενικά, ναι, αυτά ήτανε πράγματα που με βοήθησαν πάρα πολύ. Οι συναντήσεις δηλαδή με βοήθησαν πάρα πολύ, αυτές που κάναμε αφού είχαμε ξεκινήσει τις παρεμβάσεις.» (N1, συνέντευξη)

«...λειτουργούσε περισσότερο στο επίπεδο της συζήτησης και του προβληματισμού. ... Όχι ότι αυτό που παίρνεις σαν εικόνα άκριτα, μπορεί να σε βοηθήσει να το βάλεις. Αυτό συνειδητοποίησα. ...μετά πάλι έπρεπε να σκεφτώ κάτι δικό μου ...Και το συνειδητοποίησα ότι αυτό που κάνει ο δίπλα δεν μπορώ να το κάνω και εγώ το ίδιο.» (N9, συνέντευξη)

Επιπλέον, στο τέλος του προγράμματος καταθέτουν ότι η ομάδα λειτουργούσε τις εκπαιδευτικούς ως πλαίσιο ενδυνάμωσης και ως μοχλός κινητοποίησης. Αρχικά, μέσα από τη διεργασία της φαίνεται να «αποποινικοποιούσε» στη συνείδηση τους τα λάθη που αναπόφευκτα συνέβαιναν στην προσπάθειά τους να δοκιμάσουν, ορίζοντάς τα ως τα απαραίτητα βήματα μιας εξελικτικής πορείας.

«...η ομάδα αποτελεί και ένα καταφύγιο, το είπα και πάλι πριν, το ξαναλέω γιατί είναι πολύ σημαντικό. Ένα καταφύγιο, ότι δεν πειράζει ρε παιδί μου που το έκανες αυτό αλλά ζύπνα λίγο, κάντο έτσι, το δοκίμασε το αλλιώς. Αν δεν έχεις την ομάδα με έναν συντονιστή, ε δεν μπορείς να το καταφέρεις αυτό.» (N4, συνέντευξη)

Μέσα από την επεξεργασία και τον αναστοχασμό πάνω στις εμπειρίες και τους προβληματισμούς των συναδέλφων τους, ισχυρίζονται ότι και οι υπόλοιπες απεμπολούσαν ως ένα βαθμό το φόβο του λάθους και κινητοποιούνταν να επιχειρήσουν να υπερβούν τα δικά τους συναισθηματικά, μεθοδολογικά ή/και πρακτικά εμπόδια.

«Επίσης λίγο ξεφοβόμασταν. ...δηλαδή υπήρχαν τα θέματα που τα εντόπιζα στην τάξη αλλά φοβόμουνα να τα αγγίξω. Ήταν έτσι όπως είναι. Τα έφερνα έτσι λίγο γύρω-γύρω. Δηλαδή, όχι στην καρδιά του ζητήματος, έτσι λίγο-λίγο. Και κάποια στιγμή εμφανιζόταν κάποιος και έλεγε “εγώ το δούλεψα αυτό με την ομάδα μου και μιλήσαμε, ξέρω’ γω, για το τάδε θέμα και πήγε έτσι...” Και ξαφνικά έλεγα εγώ «Άρα τα παιδιά μπορούν να το διαχειριστούν, αφού μπορούσαν να τα διαχειριστούν εκείνα τα παιδιά, γιατί να μην το δοκιμάσω και εγώ». Και ουσιαστικά στις τελευταίες μου παρεμβάσεις έγιναν πολύ πιο έγκυρη όσον αφορά αυτό που στόχευα, γιατί είχα δει από την ομάδα ότι κάποιος το είχε δουλέψει, κάποιος ξεπέρασε τον προβληματισμό και έπαιρνα το θάρρος να το δοκιμάσω και εγώ.» (N2, focus group λήξης)

«Δηλαδή υπήρχε η αλληλεπίδραση, οπότε αυτό που μπορεί μεμονωμένα να βιώνουμε ως “Αμάν, πρόβλημα! Κόλλησα!”, όταν βλέπαμε ότι συνέβη σε όλες, χαλαρώναμε, ξεκολλούσαμε και μπορούσαμε να προχωρήσουμε πιο εύκολα.» (N1, focus group)

«...μπορεί στην τρίτη εβδομάδα να ένιωθα ότι κάπου πάλι κόλλησα. Και μόλις γινότανε η συνάντηση εδώ της ανατροφοδότησης, χωρίς να ειπωθεί κάτι πολύ συγκεκριμένο, έπαιρνα πάλι μπρος και πήγαινα με άλλη σιγουριά. Εννοώ, ...ότι αν δεν υπήρχε η ανατροφοδότηση στην ομάδα μπορεί, ας πούμε, πραγματικά να κόλλαγα και να μην μπορούσα να προχωρήσω....Μετά την ομάδα...έπαιρνες... άκουγες ιδέες» (N5, focus group λήξης)

Αναστοχαζόμενες στο τέλος του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτές μάλιστα οι διαφορετικές ιδέες και προτάσεις που κατέθετε κάθε εκπαιδευτικός - με τη διακριτική υποστήριξη της διεργασίας της ομάδας από την διευκολύντρια, ενίοτε, δε, και από τις κριτικές της φίλες - προσέφεραν στις συμμετέχουσες διαφορετικές οπτικές, εμπλουτίζοντας και επεκτείνοντας τις επιλογές και τις προοπτικές τους.

«Η δυναμική της ομάδας είναι αυτή που κάνει άλλα πράγματα από ότι κάνει και εσύ με την καθεμιά μας και η καθεμιά με την ομάδα ...όλο αυτό λειτούργησε θετικά και είναι και μία καινοτομία... ακριβώς γιατί χτίστηκε έτσι όπως χτίστηκε. Και γιατί... η δυναμική της ομάδας, οποιασδήποτε ομάδας ανεξάρτητα αν είναι ετερόκλητη, όπως ήμασταν εμείς, ας πούμε, λιγότερο ή περισσότερο, είναι αυτή που έπαιζε κυρίαρχο ρόλο με εσένα συντονίστρια, να ξανακαλιμπραριστεί η καθεμιά και να συνεχίσει την πορεία της και να πάρει την ανατροφοδότηση που ήθελε για να δει πού βρίσκεται, που πατάει να κάνει τη ζυγοστάθμιση και να ξαναφύγει. Δηλαδή αυτό δεν μπορώ να πιστέψω πως θα λειτούργουσε. Θα πήγαινε η καθεμιά σπίτι της, θα σκεφτόταν, θα αναμασούσε αυτά που έκανε, δεν θα είχε κάτι... ένα καινούριο input. Θα ξανάκανε τα ίδια λάθη» (N4, συνέντευξη)

«...ακούς εμπειρίες άλλων άρα έχει στοιχεία που και μπορείς να δοκιμάσεις και μπορείς να αποφύγεις και ακούς και μία δεύτερη γνώμη. Και υπήρχαν... επειδή υπήρχαν άνθρωποι οι οποίοι υλοποιούσαν το πρόγραμμα, υπήρχες εσύ που ήσουν υπεύθυνη και υπήρχαν και οι κριτικοί φίλοι, υπήρχαν ουσιαστικά 3 διαφορετικές πηγές. Εσύ από άλλη οπτική, οι κριτικοί φίλοι από άλλη οπτική, οι υπόλοιποι συνάδελφοι από άλλη οπτική. Οπότε είχες πολλά στοιχεία που αν ήθελες μπορούσες να αξιοποιήσεις για το μετά. Οπότε θεωρώ ότι ναι, λειτούργησε πολύ θετικά.» (N8, συνέντευξη)

«Θα σου πω, το ότι ήμασταν πολλές προσωπικότητες διαφορετικές, από διαφορετικά σχολεία, με διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικές προσεγγίσεις, εμένα αυτό με βοήθησε. Δεν ήταν η παρέα των φίλων που ξαφνικά όλοι συμφωνούν “Τι ωραία τα λέμε παιδιά εμείς!”. ... δηλαδή ο καθένας, είχε μία.... έστω και κάτι ελάχιστο αλλά διαφοροποιημένη οπτική. Αυτό εμένα προσωπικά με βοήθησε πάρα πολύ. Λοιπόν με βοήθησε πάρα-πάρα πολύ, γιατί έβγαινα απ’ τον εαυτό μου, αυτό δηλαδή.» (N2, συνέντευξη)

Στο πλαίσιο της παραπάνω συλλογιστικής, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας δεν παραλείπουν να εντοπίσουν στιγμές που μια ιδέα ή μια πρακτική που παρουσιάστηκε

έπρεπε να αναπλαισιωθεί, θεωρούμενη αδόκιμη ή ακόμα και οριακά επικίνδυνη. Αναφέρουν μάλιστα ότι αυτό μπορούσε να γίνει πιο εύκολα, κυρίως μετά το πρώτο διάστημα, αφού είχαν αποκτήσει μεγαλύτερη εξοικείωση με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας αλλά και είχαν εδραιώσει ως ένα βαθμό τη μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

«...ένα γεγονός μία ιστορία που ανέφερα (στην ομάδα ανατροφοδότησης) που ήταν όντως πολύ σφοδρή... Ήταν ένα περιστατικό ... όταν το συζητήσαμε, και εμένα με σόκαρε στην ομάδα και μετά ζορίστηκα με αυτό που δεν είχα σκεφτεί. Και εκ των υστέρων, ας πούμε, βγήκε από τη συζήτηση ότι, όντως, ήταν πολύ βαρύ και γι' αυτό και φάνηκε και στην αμηχανία των παιδιών στην αρχή, όταν συζητήθηκε αυτή η ιστορία ...ήτανε μεγάλη αστοχία... Στην ομάδα της ανατροφοδότησης ... δηλαδή όταν μου είπαν όλοι ότι «ρε κοπελιά πόσο βαρύ ήταν αυτό; Γιατί το 'κανες;» Εκεί συνειδητοποίησα το πόσο βαρύ ήταν, από τη στιγμή που δεν υπήρχε στην ομάδα μου κάτι τόσο έντονο, γιατί να βάλω εγώ κάτι τόσο έντονο;» (N1, συνέντευξη)

«Πάρα πολλές φορές, θυμάμαι στις συναντήσεις μας που εντοπίσαμε χοντράδες. Κουβέντες δικές μας που μπαίνανε στις ιστορίες που ήταν χοντράδες, να το πω έτσι απλά, πού αυτό αν δεν έχεις την ομάδα δεν θα το πάρεις πίσω.» (N4, συνέντευξη)

Τέλος, αρκετές συμμετέχουσες, έχοντας πλέον εμφανώς αρχίσει να υιοθετούν τη στάση του εκπαιδευτικού ερευνητή αναφέρονται στην συμβολή των αναστοχαστικών και ανατροφοδοτικών μας συναντήσεων στην εξέλιξη της αναστοχαστικής τους ματιάς σε σχέση με την ίδια την προσέγγιση των Persona Dolls στο πλαίσιο όχι μόνο της δικής τους τάξης αλλά και ολόκληρης της ομάδας.

«...μέσα από τις αναστοχαστικές είναι ότι βλέποντας την εξέλιξη και των άλλων και τη δικιά μου, ουσιαστικά συνειδητοποιούσες καλύτερα πώς τελικά εξελίσσεται η μέθοδος. Άρα όλες οι ανατροφοδοτικές, μία προς μία, ήταν για μένα πάρα πολύ βοηθητικές, εξαιρετικά βοηθητικές.» (N2, συνέντευξη)

Συνολικά, όλες οι συναντήσεις της ομάδας - τόσο τα επιμορφωτικά εργαστήρια όσο και οι συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης - επεδίωκαν τη θεωρητική και μεθοδολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών να προσεγγίζουν, να κατανοούν, να αναστοχάζονται και να ανατροφοδοτούνται, αξιοποιώντας τη δυναμική και τη διεργασία ομάδας. Από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων, προκύπτει ότι στο τέλος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως κομβικό το ρόλο των ομαδικών συναντήσεων, αποδίδοντας ιδιαίτερη αξία στις αναστοχαστικές της τρίτης φάσης για την εξέλιξη της ερευνοδρασιακής συνθήκης αλλά και των ίδιων μέσα σε αυτή. Παράμετροι όπως η συζήτηση στην ομάδα, η ανταλλαγή προβληματισμών, η παρουσίαση εναλλακτικών ιδεών και προτάσεων και η αναζήτηση λύσεων, φαίνεται ότι λειτουργούσαν ανακουφιστικά και

ανατροφοδοτικά στην προοπτική της υπέρβασης της συναισθηματικής φόρτισης και των θεωρητικών και πρακτικών δυσκολιών και διλλημάτων που συναντούσαν. Η Ν3, όπως και άλλες εκπαιδευτικοί, επισημαίνει με γλαφυρό και παραστατικό τρόπο την γενικότερη αντίληψη της για τις συναντήσεις.

«...για μένα ήταν πολύ σημαντική η ανατροφοδότηση. Καλό το θεωρητικό πλαίσιο, πολύ καλό, όντως, αλλά χωρίς την ανατροφοδότηση, δεν. Δηλαδή υπήρχαν Τρίτες τις οποίες ήμουν κομμάτια, πραγματικά δηλαδή ερχόμουνα σερνάμενη και έλεγα “Θεέ μου, βοηθά να βγάλω και αυτό το τετράωρο! ... Κι όμως στο τέλος, αν έπρεπε να σκεφτώ... την κάθε ανατροφοδότηση στο τέλος, δεν θα είχα κάνει αυτά που έκανα αν δεν ήταν αυτές. Στο τέλος μου άφηνε αυτό που θα μπορούσα να πω εγώ “Επιτέλους, πήρα κάτι” Ξεκίναγα: “Θεούλη μου!”, και τελείωνα με: “Ευτυχώς που ήρθα! Ευτυχώς που ήρθα!”, κομμάτια μεν, σερνόμουνα αλλά “Ευτυχώς που πήγα!”. Ακόμα και αν αυτά που άκουγα εγώ τα είχα κατανοήσει...» (Ν3, συνέντευξη)

8.3.1.3. Η συμμετοχή των κριτικών φίλων

Η παρουσία των δύο κριτικών φίλων της διευκολύντριας - ερευνήτριας στις ομαδικές συναντήσεις και η αντίληψη των εκπαιδευτικών της έρευνας για την συμμετοχή τους κρίθηκε ότι ήταν σημαντικό να μελετηθεί. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους, τέσσερις εξ' αυτών δεν είχαν προηγούμενη γνώση ή/και εμπειρία για το ρόλο των ΚΦ σε μια ομάδα.

«Πρώτα πρώτα δεν μου έχει ξανατύχει. Καλά, δεν έχω ξανακάνει και κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα αλλά... σαν ρόλο, δεν τον έχω ξανασυναντήσει το ρόλο της κριτικής φίλης ή του κριτικού φίλου.» (Ν5, συνέντευξη)

Τέσσερις ακόμα εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια προηγούμενη γνώση για το ρόλο έβλεπαν θετικά την παρουσία τους στις συναντήσεις της ομάδας.

«Τον κριτικό φίλο τον ...συνάντησα ως όρο στην εκπαιδευτική διαδικασία πριν από 12 χρόνια, όταν γνώρισα την ομάδα της Γλυφάδας... Γενικότερα θεωρώ ότι η παρουσία ανθρώπων, με τον όρο κριτικό φίλο, ...σε μία ομάδα η οποία συζητά πράγματα που την επηρεάζουν, που δοκίμασε πράγματα που την επηρέασαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, που τέλος πάντων, θέλει να μοιραστεί με άλλους και υπάρχει κάποιος απέξω, που έχει όμως το θεωρητικό υπόβαθρο για να μπορέσει να στηρίξει την ομάδα και το τι υπάρχει... και το ότι δεν είναι ο άμεσος εμπλεκόμενος, όπως ήσουν εσύ ...ήταν πάρα πολύ βοηθητικό.» (Ν3, συνέντευξη)

Μία εκπαιδευτικός, η Ν4, στο τέλος του προγράμματος παραδέχεται ότι αρχικά αντιμετώπισε τη συμμετοχή τους στην ομάδα με επιφυλακτικότητα, παρά το γεγονός ότι γνώριζε εκ των προτέρων για αυτή.

«Κοίταζε στην αρχή σκέφτηκα ότι ίσως τι κάνουν αυτές εδώ και ίσως εκεί και είναι λίγο παρεμβατικές και τι δουλειά έχουν εδώ, εμείς με τη Ε... (την ερευνήτρια) έχουμε να κάνουμε, τέλος πάντων...» (Ν4, συνέντευξη)

Παρόλα αυτά τόσο η τελευταία όσο και όλες οι άλλες συμμετέχουσες φαίνεται ότι στο τέλος της έρευνας αναγνωρίζουν ως πολύ χρήσιμη τη συμμετοχή των κριτικών φίλων τόσο για εμένα ως ερευνήτρια-διευκολύντρια όσο και για τις ίδιες:

«Θεωρώ λοιπόν ότι είναι χρήσιμο και πιστεύω ότι και για σένα είναι χρήσιμο, είναι χρήσιμο γενικώς σαν... οι κριτικοί φίλοι.» (N4, συνέντευξη)

«Νομίζω ήταν και εκείνο πολύ βοηθητικό, όντως, ήταν σημαντική, προφανώς για σένα ίσως αυτό λειτούργησε πιο θετικά γιατί όντως η παρουσία του κριτικού φίλου είναι πολύ βοηθητική ...και για μας ήτανε βοηθητικό...» (N6, συνέντευξη)

Μάλιστα, όλες αναφέρουν ρητά ότι στην πορεία των συναντήσεων, κατά κάποιον τρόπο ένιωθαν ότι η K1 και η K2 λειτουργούσαν ως κριτικές φίλες όλης της ομάδας άρα και ως δικές τους:

«Επίσης, το ότι τα κορίτσια λειτουργούσαν σαν δικές σου κριτικές φίλες, μπορώ να σου πω ότι κάποιες φορές ένιωθα και εγώ ότι ήταν δικοί μου κριτικοί φίλοι. Δηλαδή δεν το έβλεπα μονομερώς. Δηλαδή το ότι έκαναν ή ερμήνευαν κάτι ή λέγανε το πώς κατάλαβαν αυτό που ακούστηκε από τα δικά μου τα χείλη, με έκανε, με βοηθούσε να καταλάβω αν αυτό που λέω, είναι αυτό που λέω ή αν εννοώ κάτι άλλο, δηλαδή, βοηθούσανε και προήγαγαν τη συζήτηση.» (N2, συνέντευξη)

Ενώ επισημαίνουν ότι η παρουσία τους ενέπνεε ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

«Και προφανώς επειδή έχουν περάσει και αυτές διαδικασίες συγκρούσεων και... αισθανόσουν εμπιστοσύνη στο να ανοιχτείς... Υποστηρικτικά. Και δημιούργησαν εμπιστοσύνη, αυτό, όποτε μπορούσα να πω κάποιους προβληματισμούς άνετα.» (N9, συνέντευξη)

Παράλληλα, κάνουν θετικά σχόλια για την παρουσία τους στην ομάδα, την οποία θεωρούν διακριτική και μη παρεμβατική.

«...ο ρόλος τους ήταν όσο διακριτικός θα έπρεπε εφόσον κριτικοί φίλοι ήταν, δεν ήταν οι άνθρωποι που έκαναν το πρόγραμμα.» (N6, συνέντευξη)

«Δεν ήταν καθόλου παρεμβατικός ο τρόπος με τον οποίομίλαγε... ήταν σαν να σε συμπλήρωνε με ένα τρόπο, με ένα πολύ θετικό τρόπο, χωρίς να σε παραγκωνίζει και συγχρόνως σαν να άκουγε, χωρίς να συμμετέχει σε όλη τη συζήτηση, σαν να άκουγε όλες μας. Και την ατμόσφαιρα την περιρρέουσα. Γιατί ήταν ελάχιστες οι παρεμβάσεις, ήταν πολύ στοχευμένες. Κάθε φορά θα ήταν μία; δυο; τρεις φορές να μιλούσαν τα κορίτσια; Πολλές είπα.» (N4, συνέντευξη)

«Θεωρώ πως ήταν, πρώτα πρώτα, η παρουσία τους ήταν πάρα πολύ διακριτική και πολύ στοχευμένη. Δηλαδή ακούγανε και απλά μπορεί κάποια στιγμή να επεσήμαιναν κάτι και να το σχολίαζαν και μέχρι εκεί.» (N5, συνέντευξη)

«Ήτανε δύο αφανείς ήρωες, θα τους χαρακτήριζα, γιατί έτσι, δεν μιλούσαν, σίγουρα δεν μπαίνανε στη συζήτηση, η K1 ήταν μάλιστα και λίγο πιο αποστασιοποιημένη, παρατηρούσε, έμπαινε σε πιο συγκεκριμένα θέματα, η K2 ήταν λίγο πιο ανοιχτή στις

συζητήσεις, θέτοντας όμως ερωτήσεις, όχι απαντήσεις... τις ξεχνούσαμε πολλές φορές ότι βρίσκονται, δεν νιώθαμε αυτό το άγχος ή την ανασφάλεια, αχ! μας παρακολουθούν, αχ τί θα πούμε ή τί θα κάνουμε.» (N7, συνέντευξη)

Είναι ενδιαφέρον ότι από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων που προέκυψαν μετά τη ολοκλήρωση της έρευνας δράσης οι συμμετέχουσες φαίνεται ότι σταδιακά άρχισαν να αντιλαμβάνονται ένα πλήθος διαφορετικών εκφάνσεων του ρόλου των κριτικών μου φίλων στη διεργασία της ομάδας. Αρχικά, η αίσθησή τους ότι και οι δύο είχαν τη γνώση, την εμπειρία και την ικανότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους ως συνεργάτες στην συγκεκριμένη ερευνητική συνθήκη.

«Και επειδή και οι ίδιες είχαν περάσει μία πολύ βαθιά διαδικασία αργότερα από αυτά που μάθαμε, με τα μεταπτυχιακά, με τα... ήταν εύστοχες οι... παρεμβάσεις τους και ο τρόπος, δηλαδή, που σου μιλούσαν δεν είναι αυτός ο αποστασιοποιούμαι και απόμακρος και εγώ τα ξέρω όλα, δε λειτουργούσαν σαν μέντορες αλλά είχαν έτσι κάποιες παρεμβάσεις που σε βοηθούσαν να καταλάβεις πώς θα κινηθείς λίγο ακόμα.» (N9, συνέντευξη)

Ανακαλώντας τη συμμετοχή τους όλες οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο που οι ίδιες κατανοούσαν ότι οι κριτικές φίλες υποστήριζαν τη διαδικασία της συζήτησης με σύντομες και διακριτικές αλλά εμπλουτιστικές παρεμβάσεις, οι οποίες άλλοτε διευκρίνιζαν, άλλοτε φώτιζαν και άλλοτε επέκτειναν πτυχές των ζητημάτων που επεξεργαζόμασταν

«...πολλές φορές όταν παρενέβαινε η K1 και η K2 και διευκρίνιζαν πράγματα, μου άνοιγαν άλλα παράθυρα. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. ...κάποιες φορές οι παρεμβάσεις της K2 και της K1 έδιναν άλλη διάσταση στις απαντήσεις που δίνονταν. Είχα ακούσει την απάντηση, είχα άλλη αντίληψη, ο τρόπος που ρώταγε η μία ή η άλλη με έβαζαν και σε δεύτερες σκέψεις. Ήταν εξαιρετική η παρουσία τους.» (N3, συνέντευξη)

«Μετά, με τις παρεμβάσεις που κάνανε... θεώρησα ότι είναι πάρα πολύ βοηθητικές γιατί ήταν σαν να... πήγαιναν την κουβέντα μας λίγο παρακάτω και ...σαν να ήταν πολύ παρούσα σε αυτά που λέγαμε και σε αυτά που έλεγεσ εσύ.» (N4, συνέντευξη)

«...παρόλο που ήμασταν πολλές, ...ήμασταν 10 άτομα, υπήρχες κι εσύ ως συντονίστρια, όμως και εκείνες ως κριτικές φίλες βάλαν το λιθαράκι τους. Δηλαδή πρόσθεσαν κάτι έξτρα που μπορεί, ας πούμε, καμιά από μας το όλες να μην είχε σχολιάσει, να μην είχε επισημάνει... Το ότι άκουγαν και ενώ, ας πούμε, μεταξύ μας υπήρχε η συζήτηση και προσπαθούσαμε να πούμε η καθεμιά μας την άποψή μας, εκείνες, ας πούμε, πάνω στην άποψη που μπορεί να είχε ειπωθεί, να είχαν επισημάνει ένα στοιχείο που μπορεί κανένας άλλος να μην το είχε επισημάνει, αλλά να μας το δώσουν να μας το... πώς να το πω; να το εξηγήσουν με άλλο τρόπο που δεν είχε πάει το μυαλό μας. Δηλαδή να επισημάνουν κάτι εκείνη την ώρα που εμείς μπορεί να μην το είχαμε δει με αυτό τον τρόπο, με αυτή την οπτική και να μας βάλανε ...να το δούμε από μία διαφορετική οπτική.» (N5, συνέντευξη)

Κάποιες, δε, συμμετέχουσες αναστοχαζόμενες αναφέρουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι κριτικές φίλες συνέβαλλαν στο να επαναφέρουν την ομάδα στο θέμα της συζήτησης, υπενθυμίζοντας ή εντοπίζοντας τυχόν παρεκβάσεις που μας απομάκρυναν από αυτό.

«Μας συγκρα..., μας επανέφεραν πολλές φορές, μας δίνουν στοιχεία που είχαν ειπωθεί και μπορούσαμε να τα επαναφέρουμε στις συζητήσεις μας. Αυτό. Νομίζω ότι ήταν τόσο όσο. Δεν επενέβαιναν δηλαδή κατευθυντικά ούτε επικριτικά.» (N8, συνέντευξη)

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μια από τις παρατηρήσεις που κάνει στην τελική της συνέντευξη μία εκπαιδευτικός, η N2, αναστοχαζόμενη για το ρόλο καθώς αναδεικνύει βαθύτερες κατανοήσεις. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζει ότι ο τρόπος που οι κριτικές φίλες συμπλήρωναν και «διαμεσολαβούσαν» ανάμεσα στη διευκολύντρια και την ομάδα είχαν την ιδιαιτερότητα ότι δεν έφεραν την «εξουσία» του ερευνητή και άρα οι προτάσεις τους δεν νοηματοδοτούνταν ως απαραίτητα περισσότερο δόκιμες από τις υπόλοιπες.

«Ήταν πολύ ωραίο το ότι κάποιες στιγμές κάνανε τον μεσάζοντα ...δηλαδή ερμήνευαν κάτι που εσύ δεν ήθελες να βγεις μπροστά και να του δώσεις συγκεκριμένη μορφή αλλά τα κορίτσια είχαν την ελευθερία να το κάνουν. Κάτι λίγο πιο συγκεκριμένο ή να θέσουν ένα ερώτημα ή να...δηλαδή μέσα από αυτό το ρόλο ουσιαστικά γινόταν η επικοινωνία από μας στο πρακτικό κομμάτι, από σένα στο θεωρητικό, ερχόταν και κουμπώνει αυτό. ...Ήτανε πάρα πολύ διευκολυντικό. ... Λοιπόν το άκουγα, το έπαιρνα σαν ιδέα. Δεν το θεωρούσα γραμμή. Αν την ίδια κουβέντα την έλεγες εσύ, μπορεί να την αντιλαμβανόμουν και ως γραμμή.» (N2, συνέντευξη)

Τέλος, όλες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι συνολικά η παρουσία και η συμμετοχή των κριτικών φίλων προσέδιδε μεγαλύτερο κύρος στην ερευνητική συνθήκη, αφού πολλαπλασίαζαν μέσα από την παρατήρηση, την καταγραφή αλλά και τη δική τους οπτική το έλεγχο και την εγκυρότητα τα διαδικασίας:

«...σε κάνουν να νιώθεις μία ασφάλεια, επειδή αφενός είναι εκεί ως παρατηρητές και ως καταγραφείς, γράφανε πράγματα, οπότε εγώ νιώθω μία ασφάλεια όταν ξέρω τι είμαι σε ένα τέτοιο χώρο, με ένα συγκεκριμένο στόχο, δεν πάω απλά να πούμε τις απόψεις μας, θέλω να βελτιώσουμε και πράγματα οπότε το να είναι κάποιος ο οποίος είναι ακροατής κυρίως, μπορεί να εντοπίσει πράγματα που εσύ στη διάρκεια του λόγου σου δεν τα συνειδητοποιείς πρώτον και δεύτερον μπορεί να σε βοηθήσει να σου επισημάνει πράγματα, να ανατρέξεις σε αυτά. Οπότε γενικά ναι, θεωρώ ότι ήταν βοηθητικός ο ρόλος τους.» (N8, συνέντευξη)

«... ήταν το τρίτο μάτι, ο ουδέτερος παρατηρητής, ο μη εμπλεκόμενος συναισθηματικά, να το πω έτσι, ο αντικειμενικός κριτής.» (N1, συνέντευξη)

«...υπήρχαν ουσιαστικά 3 διαφορετικές πηγές. Εσύ από άλλη οπτική, οι κριτικοί φίλοι από άλλη οπτική, οι υπόλοιποι συνάδελφοι από άλλη οπτική. Οπότε είχες πολλά

στοιχεία που αν ήθελες μπορούσες να αξιοποιήσεις για το μετά. Οπότε θεωρώ ότι ναι, λειτούργησε πολύ θετικά.» (N8, συνέντευξη)

«...ήταν η τρίτη μάτια, η τέταρτη μάτια πόσο σημαντική είναι.» (N9, συνέντευξη)

Ενδεικτικές της θετικής νοηματοδότησης που όλες οι συμμετέχουσες αποδίδουν στο τέλος του προγράμματος στην έννοια και το ρόλο του κριτικού φίλου είναι και οι σχετικές αναφορές τους για την περαιτέρω αξιοποίησή του από τις ίδιες. Αυτές αφορούν:

α) στην ερμηνεία ως κριτικής φιλίας της άτυπης συνεργασίας και ανατροφοδότησης όπως αυτή προέκυψε αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην έρευνα, ανάμεσα στις συμμετέχουσες αλλά ακόμα, εν τέλει, και ανάμεσα στις τελευταίες και σε εμένα¹⁶⁴.

«Εγώ πρέπει να πω ότι δοκίμαζα τον ΚΦ και μετά από την ομάδα γιατί είχα συνέχεια. Φεύγοντας είχα παρέα την Ν2. Και σε όλο το δρόμο... πέρα από την ανατροφοδότηση που κάναμε μέσα εκεί κάναμε και τη δική μας ανατροφοδότηση.... Αυτό ήταν εξαιρετικό. Ήταν πολλές φορές ξεμπλοκαριστική, αυτό μπορώ να πω.» (N3, focus group λήξης)

«...με την ομάδα των συναδέλφων, το συζητούσαμε.... δηλαδή ότι ο κριτικός φίλος είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του, συν το ότι όταν δεν είσαι εμπλεκόμενος στη διαδικασία μπορείς να δεις και φυσικά να παρατηρήσεις και να εστιάσεις πολύ καλύτερα και πολύ πιο ουσιαστικά σε αυτό που πας να κάνεις.» (N1, focus group λήξης)

«...δεν είχα ποτέ ας πούμε το σημαντικό φίλο, τον σημαντικό άλλο την ώρα που έκανα έρευνα δράση. Και τώρα, ας πούμε, ήρθες εσύ αλλά και η όλη διαδικασία να αποτελεί τον σημαντικό άλλο. Οπότε πήρα από αυτό.» (N2, συνέντευξη)

β) στην επιθυμία που εξέφρασαν να συνεχίσουν να αξιοποιούν τη σχέση του ΚΦ και μετά το πέρας της συγκεκριμένης έρευνας με σκοπό τον εμπλουτισμό του αναστοχασμού τους, τόσο μέσα από την επικοινωνία τους υπόλοιπα μέλη της ομάδας όσο και μέσα από την αναζήτησή κριτικών φίλων στο επαγγελματικό τους χώρο.

«...ένα δίκτυο συνεργατών. Στους οποίους ξέρω ότι μπορώ να τους βρω κάποια στιγμή να βασιστώ...» (N3, focus group λήξης)

«Πόσο καλό θα ήταν να είμαστε σε ένα σχολείο κάποιες συνάδελφοι που έχουμε μία τέτοια δράση, και η μία να τροφοδοτεί την άλλη. Σε αυτό το κομμάτι. Να είμαστε δηλαδή σαν συνάδελφοι κριτικοί φίλοι.» (N9, focus group λήξης)

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι τελικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των κριτικών φίλων συνάδει με τις εκτιμήσεις των τελευταίων αλλά και τη δική μου αντίληψη για τον τρόπο που λειτούργησαν στο

¹⁶⁴ Για την εξέλιξη της σχέσης με τη διευκολύντρια βλ. και στο κεφ. 5 και στο Παράρτημα Δ'.

πλαίσιο της έρευνας. Συνολικά δηλαδή, οι κριτικές μου φίλες συμμετείχαν στη διαδικασία εμπλουτιστικά, υποστηρικτικά, ωστόσο, με διακριτικότητα. Ως εκ τούτου ήταν παρούσες προκειμένου να διευρύνουν τη συζήτηση ή να «αποφορτίσουν» μια δύσκολη στιγμή, όπου έκριναν ότι αυτό ήταν απαραίτητο, με σύντομες και στοχευμένες παρεμβάσεις. Παράλληλα, παρατηρώντας, καταγράφοντας και προσφέροντας τη γνώμη τους για τη συνθήκη, συνέβαλλαν στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της διαδικασίας των συναντήσεων, παρέχοντας επιπλέον ευκαιρίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε όλες τις συμμετέχουσες και κυρίως σε εμένα ως ερευνήτρια.

8.3.2. Η ενδιάμεση αλληλεπίδραση με την διευκολύντρια

8.3.2.1. Η τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία

Όπως αναφέρεται και στο έβδομο κεφάλαιο, ανάμεσα στις συναντήσεις της ομάδας αξιοποιήθηκε συστηματικά τόσο η ηλεκτρονική όσο και η τηλεφωνική επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, αυτός ο τρόπος επικοινωνίας με τα μέλη της ομάδας ξεκινούσε συνήθως από εμένα ως διευκολύντρια και αφορούσε σε συνεννοήσεις για πρακτικά θέματα, ενημερώσεις, πληροφορίες και υλικό που ανταλλάσσαμε στο μεσοδιάστημα των ομαδικών επιμορφωτικών συναντήσεων, σε σχέση κυρίως με το μεθοδολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Κατά τη τρίτη φάση, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να καταθέτουν ηλεκτρονικά τις καταγραφές τους μετά την πραγματοποίηση των παρεμβάσεών τους αλλά και να επικοινωνούν, με όποιον τρόπο θεωρούσαν πιο βολικό¹⁶⁵, ερωτήματα, προβληματισμούς και ό,τι άλλο έκριναν σημαντικό να επικοινωνήσουν ενδιάμεσα των συναντήσεων.

Στο τέλος του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η μεταξύ μας ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία αποτέλεσε για αυτές ιδιαίτερα σημαντική βοήθεια και δημιούργησε πρόσφορους διαύλους υποστήριξης και ανατροφοδότησης. Επισημαίνουν, δε, ότι η δυνατότητα εναλλακτικής αξιοποίησης των δύο διαφορετικών τρόπων ήταν πολύ διευκολυντική.

«Ήτανε πάρα πολύ θετικό... είχες δύο επιλογές, όπως θέλει ο καθένας, όπως εξυπηρετείται. Ήταν καλό που δεν υπήρχε μόνο ένας τρόπος γιατί ... κάποιιοι μπορεί να θέλαν και με τους δύο τρόπους να επικοινωνούν.» (N4, συνέντευξη)

¹⁶⁵ Επισημαίνουμε ότι σε εκείνη την προ πανδημίας χρονική στιγμή η δυνατότητα τηλεδιάσκεψης δεν ήταν διαδεδομένη ως πρακτική επικοινωνίας στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πολλές είναι οι αναφορές και άλλων εκπαιδευτικών για το πόσο χρήσιμο τους ήταν ότι μπορούσαν να επιλέγουν τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ανάλογα με πώς οι ίδιες συνήθιζαν να επικοινωνούν γενικότερα στην καθημερινότητά τους ή ποιο μέσο θεωρούσαν κάθε φορά πιο βολικό και, παρόλα αυτά, να έχουν σε σύντομο χρόνο ανταπόκριση και ανατροφοδότηση:

«Το ότι μπορούσα να σηκώνω το τηλέφωνο και να λέω... αυτά που με προβληματίζουν. Να με ακούς και να μου δίνεις τρόπο να σκεφτώ.... με βοήθησε πάρα πολύ αυτό.» (N3, συνέντευξη)

«...εγώ... δεν είμαι και τύπος του τηλεφώνου... δεν είναι το μέσο που θα το σηκώσω εύκολα... Στο ηλεκτρονικό όμως ταχυδρομείο, απόλαυσα την αμεσότητα. Δηλαδή, το ότι σου 'στελνα κάτι και είχα μία ανατροφοδότηση μέσα σε λίγες ώρες.... Δηλαδή, εγώ το γραπτό λόγο τον δέχομαι πάρα πολύ σαν μέσο, μου μένει, μου μένει περισσότερο ίσως και από τα λόγια. Και για αυτό το λόγο, εγώ, και επειδή την είχα και την είχα σχεδόν άμεσα την ανατροφοδότηση μου, μου λειτούργησε πάρα πολύ καλά. Το ότι υπήρχε από κάτω και το "Πάρε με όποτε θέλεις τηλέφωνο και είμαι στη διάθεσή σου", μου έφτανε ότι το 'ξερα, ότι το έχω διαβάσει. Ήξερα ότι μπορώ να σου στείλω ένα μήνυμα και να σου πω.» (N2, συνέντευξη)

«Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό το ότι ήσωνα διαθέσιμη ανά πάσα ώρα και στιγμή, σε όλες μας φαντάζομαι.» (N4, συνέντευξη)

Όπως προκύπτει από τις τελικές τους συνεντεύξεις, οι περισσότερες συμμετέχουσες ισχυρίζονται ότι η ανάγκη για ανατροφοδότηση ήταν πιο συχνή στην αρχή κυρίως γιατί οι ίδιες δεν ήταν σίγουρες για τις επιλογές ή/και τη δράση τους. Καθώς ωστόσο εκείνες αντιλαμβάνονται ότι εξελίσσονται σε σχέση με τη διαχείριση της υπό διερεύνηση μεθόδου αλλά και τα ζητήματα Εκπαίδευσης στη Διαφορά στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης, διαπιστώνουν εξέλιξη και στον τρόπο που προσεγγίζουν τη δυνατότητα της μεταξύ μας επικοινωνίας. Η N8 αναστοχαζόμενη σχετικά περιγράφει ενδεικτικά την εξέλιξη αυτής της πορείας, όπως η ίδια τη βίωσε μέσα στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής διαδικασίας.

«Στην αρχή το χρειαζόμουνα. Το χρειαζόμουνα γιατί ναι, πας λίγο ψαχτά. Στην πορεία, όταν άρχισα να καταλαβαίνω περίπου πως πάμε, απλά ήθελα μία επιβεβαίωση. Προς το τέλος δεν ήθελα να μιλάμε. Γιατί ήθελα να ρισκάρω. ...Το οποίο θεωρώ ότι είναι θετικό γιατί φαίνεται ότι κι αυτό που μου έδωσες όσο ένιωθα την ανάγκη της επικοινωνίας μας ήτανε ουσιώδες. Με έκανε να κατανοήσω ακριβώς και εύστοχα. Με έκανε να κατανοήσω ακριβώς που ήταν τα λάθη μου, να με προβληματίσει προς τη σωστή κατεύθυνση και μετά να με κάνει να νιώσω ότι μπορώ και να λειτουργήσω μόνη μου αλλά και να κάνω λάθη. Απλά ...δεν ήθελα ... να πάει στο άλλο άκρο. Οπότε θεωρώ ότι λειτούργησε... ήταν μάλλον καταλυτική η συνομιλία.» (N8, συνέντευξη)

Εντούτοις, τρεις από τις συμμετέχουσες ανακαλώντας τη σχετική εμπειρία τους το πρώτο διάστημα, συνειδητοποιούν ότι προκειμένου να αξιοποιήσουν αυτή τη

δυνατότητα χρειάστηκε να υπερβούν τις όποιες τυχόν αρχικές τους αναστολές, μέρος των οποίων, όπως αναφέρουν, προέρχονταν από δικές τους προσωπικές ανασφάλειες.

«Η αλήθεια είναι στην αρχή ότι δεν έκανα πολλή χρήση αυτής της δυνατότητας, έως καθόλου μπορώ να πω. Πάλι νομίζω από άγχος και φόβο. Ειδικά στην πρώτη περίοδο των παρεμβάσεων που δεν ήξερα "το κάνω καλά; δεν το κάνω καλά;" Όλο αυτό.» (N6, συνέντευξη)

«Στην αρχή προσπαθούσα να το παίζω τέλεια και να μη ζητάω βοήθεια και ήθελα να τα βγάλω πέρα μόνη μου. Όμως στην πορεία κατάλαβα και ότι... δεν γίνεται μία τέτοια δουλειά να την κάνεις μόνη σου και έχει ένα πάρα πολύ σοβαρό λόγο και να επικοινωνήσεις και να ανατροφοδοτείσαι για να μπορείς να το προχωρήσεις παραπέρα και για αυτό ...πρέπει να μάθεις να τη ζητάς για να την παίρνεις και να τη διαχειρίζεσαι ανάλογα. Ναι, στην αρχή δεν το έκανα, μετά το μετάνιωσα πάρα πολύ, γιατί όταν πια άνοιξα το μυαλό μου και το έκανα, είδα ότι μου βγήκε πολύ καλύτερα και ότι ήταν πάρα πολύ χρήσιμο και ότι με ξεμπλόκαρε σε πάρα πολλά κομμάτια.» (N1, συνέντευξη)

Σταδιακά, ωστόσο, η εξοικείωση όλων με το πλαίσιο και η καλύτερη κατανόηση της ερευνητικής συνθήκης φαίνεται ότι λειτούργησαν θετικά στην κατεύθυνση της δημιουργίας κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης που ευνοούσε την αναζήτηση της μεταξύ μας αλληλεπίδρασης είτε ηλεκτρονικά είτε τηλεφωνικά.

«...μετά νομίζω ήμουν πιο ανοικτή στην επικοινωνία, έτσι κι αλλιώς, γιατί ένιωσα και εγώ πιο καλά, με όλο αυτό. ...ότι "εντάξει, καλά πάει ή τέλος πάντων... έχω βρει τα βήματά μου", οπότε ναι. Αλλά και αυτό ήταν ανακουφιστικό: το ότι ξέραμε ότι υπάρχει εκεί η Ε. (η ερευνήτρια), οπότε μπορούμε να επικοινωνήσουμε, μπορούμε να βοηθηθούμε.» (N6, συνέντευξη)

«...στην πορεία φάνηκε ότι... δημιουργεί και εμπιστοσύνη, δηλαδή μπορούσα να σε εμπιστευτώ στον προβληματισμό μου και να μπορέσω να καταλάβω και εγώ καλύτερα πώς λειτουργώ. Και να με βοηθήσεις και εμένα να νιώθω περισσότερη εμπιστοσύνη για αυτό που κάνω.» (N9, συνέντευξη)

Ανεξάρτητα από την επιλογή του μέσου, όλες οι συμμετέχουσες επισημαίνουν τη συμβολή τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής ανατροφοδότησης στην εξέλιξη της σκέψης και της δράσης τους, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες που θεωρούσαν ότι αντιμετώπιζαν εμπόδια ή προβληματισμούς που δυσκολεύονταν να υπερβούν. Για το λόγο αυτό, στις περισσότερες περιπτώσεις οι τηλεφωνικές ή και ηλεκτρονικές επικοινωνίες μας ήταν στοχευμένες σε σημαντικά ζητήματα που τις απασχολούσαν και σε εκείνη τη φάση έκριναν ότι δεν μπορούσαν να περιμένουν την επόμενη συνάντησή της ομάδας μας για να τα μοιραστούν. Όπως και οι ίδιες παρατηρούν αναστοχαζόμενες στο τέλος του προγράμματος, η μεταξύ μας συζήτηση κινούνταν κυρίως στην κατεύθυνση της αποφόρτισης, της ενδυνάμωσης, της ανατροφοδότησης και ταυτόχρονα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε

αναστοχαστικές διαδικασίες προκειμένου να δοκιμάσουν να ξεπεράσουν τα διλήμματα και τις δυσκολίες που ανέφεραν ότι συναντούσαν στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις προοπτικές και τα διλήμματα που απορρέουν από την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στην πράξη.

«...τα τελευταία σημειώματα, ειδικά τα δύο τα δακρύβρεχτα ότι “Ζορίζομαι, ζορίζομαι!” συναισθηματικά, το ότι μου έλεγες “οκ, πάρτο παρακάτω, γίνεται, ναι, έτσι είναι, είναι τέτοιο”, εκείνα τα δύο σημεία με κρατήσανε πολύ καλά, να μην κάνω πίσω στο να αγγίζω πράγματα που ακουμπάνε την τάξη. Αυτά με βοήθησαν πάρα πολύ... ότι το να δυσκολευτείς ή να ζύσεις -γιατί είσαι ένα βαθμό ζύνεις την επιφάνεια ενός προβλήματος που είναι πραγματικό -όχι μόνο είναι okay είναι και... πέτυχες αυτό που θες να κάνεις. Αλλά όμως την ώρα που εγώ ένιωθα... καθόμουν εδώ, εδώ στο γραφείο μου και σου ‘γραφα, εκείνη την ώρα θέλω να σου πω “έλεος, ας πούμε, βοήθεια!”. “Ναι, έχω ένα παιδί που είπα αυτό και που...” Και ξαφνικά μου δίνεις τη δύναμη όχι μόνο να νιώθω... καλά με τον εαυτό μου που το έκανα αλλά να σκεφτώ και την επόμενη δραστηριότητα.» (N2, συνέντευξη)

«...σε κάποια φάση είχα φτάσει σε κομβικό σημείο να είμαι... όχι μία φορά, αρκετές φορές. Είχα μπλοκάρει πάρα πολύ. Χρειαζόμουνα βοήθεια... Ήταν όμως πολύ σημαντικό το ότι υπήρχε κάποιος που σε άκουγε. Λύση δεν μου έδωσες αλλά το ότι άκουγες και έλεγες να σε ρωτήσω κι αυτό. Αυτό πώς το βλέπεις;... Ήταν πολύ σημαντικό αυτό.» (N3, συνέντευξη)

«...ο ρόλος ο δικός σου ως συντονίστρια ήταν πάρα πολύ σημαντικός, γιατί ήσουν εκεί και ... ήξερα, ότι άμα μπλοκάρω, θα μπορέσω με μία συζήτηση δέκα λεπτών, να με κάνεις να νιώθω ασφάλεια, να με κάνεις να νιώσω ότι το έχω και μπορώ να το προχωρήσω και με βοηθούσες με τον τρόπο σου να το εξελίξω μόνη μου, βγάζοντας εσύ από εμένα πράγματα.» (N5, συνέντευξη)

Όπως επισημαίνουν και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί της ομάδας, οι επικοινωνίες αυτές συνέβαλλαν στην επέκταση των κατανοήσεών τους βοηθώντας τις να αναζητούν λύσεις, χωρίς ωστόσο να τους παρέχουν έτοιμες απαντήσεις.

«Γιατί δεν μου έδωσες ποτέ λύση, αυτό στο χρεώνω. ...Με έβαζες να σκεφτώ μόνη μου, να ζανασκεφτώ, με βοήθησε πάρα πολύ αυτό.» (N3, συνέντευξη)

«Με βοήθησες εσύ με τις παρεμβάσεις σου, τις συζητήσεις που είχαμε, με τους προβληματισμούς μου, χωρίς να μου δίνεις λύση βέβαια, θα το καταθέσω αυτό, αλλάζοντας τη σκέψη μου σε λειτουργία και ανοίγοντας μου λίγο τον ορίζοντα να το δω και από την άλλη πλευρά, ώστε να μπορέσω να σκεφτώ, να μου ξεκλειδώσεις ...τη σκέψη και ...ότι μου άνοιγες τον ορίζοντα να δω λίγο πιο ανοιχτά.» (N7, συνέντευξη)

Δύο μάλιστα εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι αρχικά προσδοκούσαν να τους δοθούν απαντήσεις που θα κατήθυναν τη δράση τους και δεν θα απαιτούσαν από τις ίδιες να στοχαστούν πάνω σε ερωτήματα και να επεξεργαστούν πιθανές λύσεις.

«Πολύ θα με βόλευε (να μου έδινες έτοιμες λύσεις). Δεν ξέρω αν θα μπορούσες να μου δώσεις αλλά αυτό ήταν και από τις δυσκολίες μου, το ότι έπρεπε να σκεφτώ, να αποκωδικοποιήσω αυτά που μου λες εσύ μαζί με τις δικές μου σκέψεις και να σκεφτώ

και την ομάδα μου και να την φέρω στο μυαλό μου και να τη φωτογραφίσω μπροστά μου και να μπορέσω να τα συνδυάσω αυτά μαζί. Αυτό με δυσκόλεψε και ταυτόχρονα βέβαια με βοήθησε, μιλώντας μαζί σου να τα οργανώσω όλα αυτά.» (N7, συνέντευξη)

Στην πορεία, ωστόσο, κατανοούν ότι αυτό δεν θα εξυπηρετούσε ουσιαστικά τις ανάγκες και τις επιδιώξεις της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης ούτε την εξέλιξη των ίδιων μέσα σε αυτή.

«Έτσι όπως σε γνώρισα, μέσα από αυτή τη διαδικασία, δεν θεωρώ ότι θα μπορούσες. Γιατί έχεις μάθει να σκέφτεσαι έτσι δηλαδή να μην δίνεις απαντήσεις εννοώ, έτοιμες. Αλλά δεν θα θελα ούτε εγώ να το κάνεις. Γιατί δεν θα μάθαινα έτσι. Θα τανε... αυτό που κάνω εγώ με τα παιδιά. Θα μου δίνες μασημένη τροφή. Ενώ δεν είναι αυτό γιατί ... δεν είσαι εγώ και δεν είσαι στην τάξη μου. Άρα δεν θα μπορούσες. Εντάξει, ίσως... να με ξεάγχωνε; αλλά όχι, δεν νομίζω, δεν είμαι τέτοιος άνθρωπος, δεν θα μπορούσα. Πιο πολύ θα με άγχωνε. Γιατί μετά θα' λεγα σε κάθε... συνέχεια "Έλα E., τώρα θα κάνω αυτό, Τι λες; Και εκεί θα γινόταν ακόμα πιο έντονη η ανάγκη να έχω επικοινωνία μαζί σου και δεν θα' φτανα στο θετικό για εμένα στάδιο να μην θέλω να έχουμε επικοινωνία για να δοκιμάσουμε πράγματα.» (N8, συνέντευξη)

«Δεν θα λειτουργούσε... ουσιαστικά. Όχι. Το κατάλαβα στην πορεία αλλά το ότι θα μπορούσες εύκολα να δώσεις λύσεις, δηλαδή αν ήσουν άλλος άνθρωπος και έκανες κάτι άλλο ...σου είναι πολύ εύκολο νομίζω. Δεν είναι δύσκολο. ...ευτυχώς που δεν το έκανες.» (N3, συνέντευξη)

Προς τις τελευταίες παρεμβάσεις, νιώθοντας ότι υπήρχε πια πρόσφορο έδαφος μιας γραπτής ανατροφοδότησης, χωρίς το φόβο παρερμηνειών, έστειλα αρκετά αναλυτικά σχόλια πάνω στις καταγραφές που οι εκπαιδευτικοί κατέθεταν ηλεκτρονικά.

«Το ηλεκτρονικό feedback επίσης ήταν πολύ σημαντικό. Δηλαδή όποτε ήθελα, έμπαινα μέσα, έβλεπα, έστειλα, όλο αυτό το κομμάτι ήταν πολύ σημαντικό. Και ήξερα ανά πάσα στιγμή και ώρα ότι μπορώ να και ηλεκτρονικά και με τηλεφωνική επικοινωνία με οτιδήποτε να σε έχω κοντά μου και να νιώθω ασφάλεια.» (N5, συνέντευξη)

«...θεωρούσα δεδομένο δηλαδή από τη στιγμή που έστειλα κάτι, με κάποιο τρόπο θα απαντούσες, ήταν σίγουρο. Ήταν βοηθητικό όταν κάποιες φορές ...υπήρχαν κάποια σχόλια τα οποία τα λάμβανα υπόψη μου στο επόμενο, είναι σίγουρο, ναι, ήταν βοηθητικό αλλά επειδή εγώ είμαι της αγαπημένης τεχνολογίας του τηλεφώνου, για μένα ήταν πολύ πιο σημαντική τηλεφωνική...» (N3, συνέντευξη)

Είναι σαφές από όλα τα σχόλια των εκπαιδευτικών κατά την τελική φάση της έρευνας ότι αποδίδουν ένα πολύ θετικό πρόσημο στις ενδιάμεσες επικοινωνίες μας, τηλεφωνικές και ηλεκτρονικές σε σχέση με την βοήθεια που τους προσέφεραν συνολικά. Όπως και οι ίδιες αναφέρουν οι ενδιάμεσες αυτές επικοινωνίες μαζί με τις επιτόπιες ανατροφοδοτικές επισκέψεις που θα αναλυθούν αμέσως παρακάτω, λειτούργησαν υποστηρικτικά στις συναντήσεις της ομάδας και συνέβαλλαν με τρόπο

αλληλοσυμπληρωματικό στην εξέλιξη της έρευνας αλλά και των ίδιων των συμμετεχουσών στο πλαίσιο της.

8.3.2.2. Η επίσκεψη στην τάξη

Όπως προαναφέρεται, κατά την τρίτη ερευνητική φάση πραγματοποιήθηκαν από την διευκολύντρια επισκέψεις στα εκπαιδευτικά πλαίσια των συμμετεχουσών στην προοπτική της επιτόπιας υποστήριξής τους. Οι επισκέψεις αυτές ήταν προαιρετικές, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά. Οι βασικές επιδιώξεις αυτής της πρακτικής ήταν η περαιτέρω ανατροφοδότηση των συμμετεχουσών στην έρευνα και, ει δυνατόν, ο εμπλουτισμός του αναστοχασμού τους μέσα στο ίδιο το πλαίσιο που υλοποιούσαν τις παρεμβάσεις τους. Επιπρόσθετα, σε ερευνητικό επίπεδο με ενδιέφερε να έχω κι εγώ μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των πλαισίων, των εμπλεκομένων και των διαδικασιών προκειμένου να κατανοήσω καλύτερα και κατ' επέκταση να μπορώ να υποστηρίξω, την κάθε συνθήκη.

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων της τελικής φάσης, όλες οι εκπαιδευτικοί της ομάδας δήλωσαν ότι επιθυμούσαν την επίσκεψη μου στην τάξη τους.

«Πάρα πολύ θετικά το είδα αυτό. Οτι θα με βοηθούσες να πάω ένα βήμα παρακάτω» (N9, συνέντευξη)

Ωστόσο, καθώς θεωρήθηκε σημαντικό αυτή να γίνει σε έναν χρόνο που οι ίδιες θα έκριναν πιο πρόσφορο για αυτές, η πρόσκληση στις περισσότερες τάξεις ήρθε μετά από τον πρώτο μήνα παρεμβάσεων, με εξαίρεση την N3, η οποία όπως είπε προτιμούσε να λάβει ανατροφοδότηση συντομότερα. Αναστοχαζόμενες εκ των υστέρων, οι συμμετέχουσες αποδίδουν τη σχετική καθυστέρηση είτε στην ανασφάλεια που ένιωθαν αρχικά με την προσέγγιση και την διαχείρισή της, είτε, στον αντίποδα, στην υπέρμετρη, όπως λένε, αυτοπεποίθησή τους για το χειρισμό της μεθόδου αλλά και της ερευνοδρασιακής διαδικασίας.

Όπως λιγότερο ή περισσότερο ρητά παραδέχονται στο τέλος της έρευνας, η πρώτη εκδοχή πιθανώς να σχετιζόταν και με μια υπόρρητη νοηματοδότηση της παρουσίας μου στις τάξεις τους ως εν δυνάμει "ελεγκτικής" ή και (επι)κριτικής.

«Δεν ήθελα να έρθεις, δεν ένιωθα καλά να έρθεις. Ήθελα να το βρω λίγο και μετά.» (N8, συνέντευξη)

«...αλλά από το φόβο μας πολλές προσπαθήσαμε να το τρενάrouμε, να το πάμε λίγο πιο πίσω για να έχουμε εξοικειωθεί με το εργαλείο.» (N6, συνέντευξη)

Ταυτόχρονα, όπως εντοπίζουν δύο εκπαιδευτικοί, στην στάση αυτή ενδεχομένως υπέβασκε και η αντίληψη ότι ο χρόνος και η εμπειρία μπορούν από μόνα τους να οδηγήσουν στην υπέρβαση των εμποδίων.

«Εμένα τουλάχιστον (με φόβιζε) η κριτική μάτια όπως θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς από την αρχή αλλά πιο πολύ η δική μου ανασφάλεια πάλι, το ότι μάλλον δεν το έχω καταλάβει καλά.... Η ότι περνώντας ο καιρός θα είχα εξοικειωθεί περισσότερο με το εργαλείο οπότε θα ήμουν και πιο άνετη στη χρήση του. Όμως νομίζω τελικά δεν είναι θέμα εξοικείωσης, είναι θέμα διαχείρισης γενικότερα. Οπότε σε αυτό βοήθησε η δική σου παρέμβαση.» (N6, συνέντευξη)

Όπως προκύπτει από την ανάλυση και οι ίδιες μετέπειτα κατανοούν ότι πρόκειται για μια κοινή αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία που, ωστόσο, παραπέμπει σε παραδοσιακές στάσεις και πρακτικές οι οποίες αντλούν, μεταξύ άλλων, από τη λογική της μαθητείας.

Στη δεύτερη εκδοχή εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί της ομάδας που αναφέρουν ότι στην αρχή του προγράμματος πίστευαν ότι είχαν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό αυτό που έπρεπε να κάνουν και μπορούσαν να «τα βγάλουν πέρα μόνες τους».

«...όταν το συμφωνήσαμε έλεγα “Που πάλι να την τρέχω την κοπέλα, από εκεί εδώ;”. Όχι γιατί δεν σε ήθελα, αλλά γιατί θεωρούσα ότι όλα βαίνουν τόσο καλά, ας πούμε, εντάξει. Είναι αυτό που σου είπα, η άγνοια της άγνοιας. Λοιπόν, δεν είχα άγχος και δεν είχα αγωνία. ...Δεν είχα την πεποίθηση ότι πρέπει να σου αποδείξω τίποτα, δεν είχα την πεποίθηση ότι κρίνομαι. Μου πήγε πάρα πολύ ομαλά, ένιωθα και πολύ καλά, δηλαδή, πραγματικά δεν... Για αυτό και δεν άλλαξα και τίποτα από αυτό που θα έκανα. ...Απλά δεν ήξερα ότι σε χρειαζόμουν...» (N2, συνέντευξη)

«Κι εγώ στην αρχή ρε παιδί μου... είχα πάρει πολύ φόρα και πολύ αυτοπεποίθηση, ότι εντάξει δεν έχω ανάγκη κανέναν, θα τα κάνω όλα μόνη μου, θα τα κάνω όλα πέρα και τελικά, αφού... ζορίστηκα πολύ και πλέον.. ε, μετά άνοιξε το δικό μου το μυαλό και είδα πόσο χρήσιμο είναι το να ζητάω τη βοήθεια, το να ανατροφοδοτούμαι...» (N1, focus group λήξης)

Σταδιακά, αναφέρουν ότι τόσο η αυξανόμενη εξοικείωση, η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια που ένιωθαν για το πλαίσιο και την ερευνήτρια όσο και οι αναφορές άλλων εκπαιδευτικών στις συναντήσεις της ομάδας για τον υποστηρικτικό ρόλο που είχε για αυτές η παρουσία μου στην τάξη τους, ήρε τις όποιες αρχικές αναστολές και των εκπαιδευτικών για το ρόλο μου στο πεδίο. Ως εκ τούτου, αρχίζουν αυτόβουλα να εκδηλώνουν την επιθυμία να επισκεφτώ την τάξη τους «για να συζητήσουμε και να τους πω κι εγώ τη γνώμη μου από μέσα» (N4, Η.Ε., τηλεφωνική επικοινωνία, 12/5/2019).

«...θεώρησα ότι θα ήταν βοηθητικό να σε έχω σαν παρουσία μέσα στην τάξη, σε περίπτωση που θα έβλεπες εσύ κάποια πράγματα και θα μου τα επισήμανες. Από κει και έπειτα, σίγουρα ένιωσα ασφάλεια όταν ήρθες, ήθελα όμως να με δεις και να δεις, αν

πραγματικά είχα εμπεδώσει το όλο ζήτημα, το πώς θα χρησιμοποιήσω το εργαλείο, τη μεθοδολογία κλπ. Ήθελα πραγματικά να γίνει αυτή η συνάντηση μέσα στο σχολείο» (N5, συνέντευξη)

Στο τέλος της έρευνας, αναστοχαζόμενες, υποστηρίζουν ότι θα ήταν πολύ προτιμότερο να είχαν επιδιώξει αυτή η επίσκεψη να πραγματοποιηθεί νωρίτερα:

«Θεωρώ ότι ήταν απαραίτητο και θεωρώ ότι... θα έπρεπε αυτό, τελικά, να γίνει αρχικά, αρχικά. Όπως είχες προτείνει έτσι κι αλλιώς ...Όμως τελικά θεωρώ ότι ήταν τόσο βοηθητικό που έπρεπε όντως από την αρχή.» (N6, συνέντευξη)

Όπως αναφέρουν στο τέλος του προγράμματος, οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν την παρουσία μου στην τάξη τους και τις μεταξύ μας επιτόπιες συζητήσεις που ακολουθούσαν τις παρεμβάσεις τους ως εξαιρετικά σημαντικές. Από το λόγο τους, δε, προκύπτει ότι οι επισκέψεις στα εκπαιδευτικά πλαίσιά τους λειτούργησαν υποστηρικτικά σε διάφορα επίπεδα. Αρχικά επισημαίνουν ότι μέσα από τη συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένα στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση, εντοπίστηκαν πράγματα που δεν είχαν αντιληφθεί ότι συνέβαιναν ή ακόμα και αστοχίες στη δική τους εκπαιδευτική πράξη που σχετίζονταν είτε με τη διαχείριση της υπόθεσης δράσης είτε με την προσέγγιση της διαφορετικότητας.

«...όταν δηλαδή τελείωσε η παρατήρησή σου και μετά το συζητήσαμε μαζί, μου επισήμανες πράγματα που εκείνη την ώρα καν δεν είχα ξανακούσει. Δηλαδή πράγματα που μπορεί να 'χα πει και να μου είχανε διαφύγει εκείνη την ώρα ή είδες, ας πούμε, κάποια πράγματα που... Παρατήρησες στα παιδιά μου και επισήμανες πράγματα που εμένα μπορεί, ας πούμε, εκείνη την ώρα να μη μου είχανε... να μην είχα δώσει τόση σημασία. Ήσουν το τρίτο μάτι, ας πούμε.» (N5, συνέντευξη)

«Με βοήθησε γιατί και εκείνη τη στιγμή κατέγραψα κάποια πράγματα από την ανατροφοδότηση σου, που με βοήθησε μετά στις επόμενες επισκέψεις... Εντόπισα ότι ήμουν εντελώς off στην θεματολογία των ιστοριών.... Εντελώς off... δεν είχα στοχεύσει μέχρι τότε, μέχρι να 'ρθεις, δεν είχα στοχεύσει ειδικά στο στερεότυπο και ... στις διακρίσεις ...στις ιστορίες.. Πολύ επιφανειακά. ... Μετά την επίσκεψή σου το κατάλαβα, γιατί μου είπες και δύο τρία παραδείγματα, παραδείγματα ιστοριών και με βοήθησε αυτό λίγο να κάνω focus στο τι πρέπει... να κάνω» (N4, συνέντευξη)

Στο τέλος του προγράμματος οι περισσότερες εστιάζουν στη δυνατότητα που τους δόθηκε να δουν τον εαυτό τους και τον τρόπο που λειτουργούν μέσα από το πρίσμα μιας άλλης οπτικής, αυτής του εξωτερικού παρατηρητή, που τους έδωσε πληροφορίες και φώτισε αθέατες για τις ίδιες πτυχές των παρεμβάσεων και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος μου φαίνεται ότι εμπλουτίστηκε και με την ιδιότητα του κριτικού παρατηρητή-κριτικού φίλου:

«Γιατί είσαι μόνος σου και τα βλέπεις μόνος σου. Κοιτάς στον καθρέφτη και λες “Μπράβο αγάπη μου! τέλεια τα έκανες!” Η μάτια κάποιου άλλου είναι πολύ βοηθητική.» (N3, συνέντευξη)

«...την πρώτη φορά που πήρα πραγματική βοήθεια, δηλαδή μέχρι το μεδούλι, ήταν η εμφάνισή σου στην τάξη μου. Δηλαδή... Ξέρεις γιατί; ήτανε γιατί εγώ μέσα στις ανατροφοδοτικές μεταφέρω αυτό που έχω εγώ σαν βίωμα. Που σημαίνει ότι θα το μεταφέρω σωστά, λάθος ή μπορεί να έχω ένα βίωμα το οποίο δεν το... Όταν ήρθες εσύ, ήτανε μία αντικειμενική κατάσταση. Αυτό. Μπορεί να ήταν μία καλή παρέμβαση, μία κακή παρέμβαση, παρόλα αυτά ήταν μία άλλη οπτική. Το ότι συζητήθηκε αυτό εμένα με έβγαλε από το κουτί μου. Άρα σημαντικό ο σημαντικός άλλος, ο σημαντικός φίλος, ο κριτικός φίλος είναι σημαντικό» (N2, συνέντευξη)

«Όταν μεταφέρεις μία εικόνα... Δηλαδή αν δεν ερχόσουν και δεν είχες αίσθηση και εσύ πώς είναι η ομάδα; ...Πώς λειτουργεί, φαίνεται πως λειτουργεί κάθε εκπαιδευτικός με τα παιδιά, μπορεί να είναι μία κακή μέρα αλλά νομίζω όλοι μπορούν να καταλάβουν τί σχέση έχει δημιουργηθεί, οπότε και εσύ να βγάλεις τα αντίστοιχα συμπεράσματα, δηλαδή αυτό που σου γράφω στο χαρτί δεν είναι.... στο μυαλό μου και το γράφω απλά για να το δεις, τί ωραία που είναι. Αυτό, ότι με βοηθάει να μπει και εσύ λίγο μέσα σε αυτή την ομάδα, πως λειτουργεί με την κούκλα Να είσαι δηλαδή αυτόπτης μάρτυρας σε ότι γίνεται.» (N9, συνέντευξη)

Είναι χαρακτηριστικό ότι φαίνεται να διακρίνουν τις παρεμβάσεις τους σε πριν και μετά την επίσκεψη:

«Ένα κομβικό σημείο ήταν η ημέρα που συναντηθήκαμε... Η μέρα λοιπόν που ήρθες και συζητήσαμε μετά την παρέμβαση νομίζω ότι με βοήθησε και μου άνοιξε, δηλαδή για μένα ήταν το πρώτο μέρος και το δεύτερο μέρος και των παρεμβάσεων. Γιατί και μετά νομίζω ότι άλλαξε η οπτική μου πάνω σε αυτό. Προσπαθούσα δηλαδή όταν..., αυτό που μου έκανε εντύπωση. Που ήταν πολλά, κάποιες φορές με βομβάρδιζαν, δεν μπορούσα να τα αναλύσουμε όλα, ωστόσο νομίζω ότι προσπάθησα, δεν ξέρω αν αυτό φαίνεται και από τις καταγραφές, προσπάθησα περισσότερο να μπαίνω και κάτω από τα πράγματα, να σκάβω πιο βαθιά.» (N6, συνέντευξη)

Όπως φαίνεται και στα επόμενα αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βλέποντας πιο καθαρά τα ζητήματα που προέκυπταν από τις συζητήσεις κατά την επιτόπια επίσκεψη ενθαρρύνονταν να επιχειρήσουν τρόπους υπέρβασης των εμποδίων που αντιμετώπιζαν στην προοπτική της καλύτερης προσέγγισης της υπόθεσης δράσης τόσο στο πλαίσιο της συζήτησης με τα παιδιά όσο και στο πλαίσιο των καταγραφών και του αναστοχασμού τους.

«...με βοήθησε το ότι ήρθες και με βοήθησες πιο συγκεκριμένα. Δηλαδή περισσότερο αφενός να δω κάποια πράγματα όσον αφορά το πρόγραμμα, να μειώσω τις απαιτήσεις μου. Μάλλον να γίνουν πιο ρεαλιστικές. Πιο ρεαλιστικοί οι στόχοι μου όσον αφορά τη συμμετοχή κυρίως των παιδιών και επίσης να δω λίγο περισσότερο εμένα μέσα στην τάξη. Πώς φέρομαι εγώ απέναντι στην ομάδα και με την κούκλα αλλά και χωρίς την κούκλα. Γιατί είδες ένα πράγμα, μια αλληλεπίδραση με τα παιδιά οπότε είδες και πώς διαχειρίζομαι την κούκλα και πώς διαχειρίζομαι στην ομάδα μου. Ήταν βοηθητικό, ήσουν λίγο καθρέφτης στο τι κάνω οπότε αυτό είναι πάντα καλό.» (N8, συνέντευξη)

«...Όταν ήδη είχα ξεκινήσει και ήρθε η Ε. (η ερευνήτρια) και μου έδωσε έτσι μία άλλη οπτική και μου έδωσε.... τι κάνω λάθος, τέλος πάντων, η συζήτηση ήταν πάρα πολύ βοηθητική. ...νομίζω ότι και οι καταγραφές μου μετά από αυτή τη συνάντηση ήταν εντελώς διαφορετικές» (N6, focus group λήξης)

Αναστοχαζόμενες πάνω στις προηγούμενες επιλογές τους αναπλαισιώνουν τη δράση τους και δοκιμάζουν αλλαγές στις προσεγγίσεις τους.

«...όντως μετά όλες οι παρεμβάσεις ήταν στοχευμένες, οι ιστορίες ήταν στοχευμένες για τις διακρίσεις.» (N4, συνέντευξη)

«Εντάξει και μετά που συζητήσαμε μη μένεις στα επιφανειακά, άρχισα κι εκεί να σκέφτομαι τι άλλες ερωτήσεις μπορώ να κάνω.» (N9, συνέντευξη)

«Επίσης, και αυτό ήταν εκείνη την ώρα, το κατάλαβα μόλις μου το είπες και συνειδητοποίησα, σχεδόν εκείνη, δηλαδή σαν έγινε ένα... σαν να πάτησες ένα διακόπτη αυτόματα... αυτό με βοήθησε πάρα πολύ την επόμενη φορά.» (N2, συνέντευξη)

«...νομίζω ότι και οι καταγραφές μου μετά από αυτή τη συνάντηση ήταν εντελώς διαφορετικές» (N6, focus group λήξης)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι επιτόπιες επισκέψεις είχαν σημαντική συμβολή στην διεύρυνση των κατανοήσεων τους και στην κινητοποίηση μετακινήσεων που συνδέονται ευρύτερα με τις αντιλήψεις και πρακτικές που υιοθετούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης.

«...με το που ήρθες εσύ και απλά μου το επιβεβαίωσες και μου είπες, σχολιάσαμε πράγματα πάνω σε αυτό, με ταρακούνησε και με έκαναν όντως να καταλάβω προς τα πού πρέπει να κινηθώ για να ανατρέψω αυτή την... αυτό το τρόπο διδασκαλίας συνολικά. Αυτή τη σχέση που έχω με τα παιδιά - σαν σχέση το βλέπω. Εκεί με βοήθησε. Δηλαδή με αφορμή το πρόγραμμα αφενός γίνανε παρατηρήσεις πάνω στο πως το υλοποιώ, πολύ βοηθητικές, αφετέρου γενικότερα στο πως αλληλεπιδρώ με τους μαθητές μου και γενικότερα πώς αξιοποιώ το κάθε εργαλείο γιατί η κούκλα είναι ένα εργαλείο, με τον ίδιο τρόπο όμως αξιοποιείς τελικά πολλά αν όχι όλα πολλά από τα εργαλεία που χρησιμοποιείς.» (N8, συνέντευξη)

«Κάποια στιγμή, όταν βγήκαμε έξω να συζητήσουμε, για λίγο είχα μία αίσθηση ότι εγώ μιλάω λίγο σε μία άλλη γλώσσα και εσύ σε μια άλλη. Ότι πρέπει να βρούμε τη γλώσσα που συμφωνούμε. Και πάλι είχε να κάνει με αυτό που σου πα: Το τί αντιλαμβανόμουν εγώ ως ανακαλυπτική μέθοδο και οικοδομιστική και τα λοιπά και το τί ήξερες εσύ μέσα από τη διαφορά των οπτικών μας. Βρίσκοντας όμως την κοινή γλώσσα - και δεν ξέρω αν τη βρήκαμε εκείνη την ώρα στο παγκάκι ή αν μετέφερα εγώ την εμπειρία μου και βγήκε μέσα στην πορεία - το αποτέλεσμα ήταν να νιώθω ότι, ρε παιδάκι μου, είναι μπροστά στα μάτια σου! Μην κοιτάς πίσω, ας πούμε. Οπότε σου το λέω γιατί με βοήθησε πάρα πολύ. Με βοήθησε πολύ το να καταλάβω ότι... ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να προσεγγίσεις το ίδιο πράγμα.» (N2, συνέντευξη)

Το γεγονός ότι στο τέλος της έρευνας όλες οι εκπαιδευτικοί της ομάδας, αναστοχαζόμενες εκ των υστέρων, καταλήγουν ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό οι επιτόπιες επισκέψεις στα πλαίσιά τους να ήταν περισσότερες από τη μια που πραγματοποιήθηκε είναι δηλωτικό του τρόπου που αποτιμούν τη συμβολή τους στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος.

«Με βοήθησε πολύ η επίσκεψή σου στην τάξη και η ανατροφοδότηση και μακάρι να υπήρχε η δυνατότητα να γίνει και πιο πολλές φορές αυτό.» (N4, συνέντευξη)

«Και μακάρι να μπορούσε να υπάρχει και σε κάθε επίσκεψη, ας πούμε, της κούκλας. Σαν εννοώ, όχι σαν...σαν ανατροφοδότηση δική μας, καθαρά.» (N5, συνέντευξη)

«Θα ήθελα δηλαδή να ξανάρθεις. Αν συνεχιζόταν το πρόγραμμα θα θελα να ξανάρθεις γιατί έτσι θα ήταν σαν να με βοηθήσεις, να με ανατροφοδοτούσες ως προς τη βελτίωση, ας πούμε, που βλέπω εγώ ότι είχα.» (N8, συνέντευξη)

«Ήταν πάρα πολύ βοηθητική. Θα ήθελα να ήσουν εκεί άλλη μία φορά... γιατί θα ήθελα να δω με τη δική σου μάτια, εάν... δεν είναι αυτό που θέλω να πω ακριβώς αλλά ελπίζω να γίνει κατανοητό, αν βελτιώθηκα, με την... Όχι αν βελτιώθηκα, αν έγινα καλύτερη εγώ. Αν, τέλος πάντων, αυτά που είχαμε πει τα ενσωμάτωσα και, τέλος πάντων, τα έβγαλα εκεί που έπρεπε να τα βγάλω.» (N3, συνέντευξη)

8.3.3. Η συμβολή των καταγραφών

Όπως διεξοδικά έχει αναλυθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι καταγραφές αποτέλεσαν βασικά μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας, τα οποία αξιοποιήθηκαν συστηματικά από τις εκπαιδευτικούς τόσο στο πλαίσιο της δικής τους ερευνοδρασιακής προσέγγισης όσο και ως πηγές δεδομένων ανάλυσης για την ερευνήτρια. Οι καταγραφές¹⁶⁶ - με εξαίρεση το ημερολόγιο των συμμετεχουσών που ήταν για προσωπική χρήση - αποτυπώνονταν σε ειδικές φόρμες¹⁶⁷ του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί κατέθεταν αντίγραφα τους στην ερευνήτρια κυρίως ηλεκτρονικά ή, εναλλακτικά, σε έντυπη μορφή, ενώ αποσπάσματα από αυτές αποτελούσαν συχνά αντικείμενο επεξεργασίας και αναστοχασμού κατά τις ομαδικές συναντήσεις ανατροφοδότησης, ενίοτε και στο πλαίσιο των ενδιάμεσων μας αλληλεπιδράσεων.

Από ανάλυση των συνεντεύξεων και του τελικού focus group προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα επιλεγμένα εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής ήταν απαραίτητα για την έρευνα, η δε, αξιοποίηση των συγκεκριμένων δελτίων

¹⁶⁶ Ημερολόγιο, ταυτότητες Persona Dolls, κρίσιμα συμβάντα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις PD.

¹⁶⁷ Βλ. σχετ. Παράρτημα Γ'.

(φόρμες ταυτότητας, παρεμβάσεων, κρίσιμων συμβάντων) διευκόλυνε και οργάνωνε σημαντικά την αποτύπωση.

«Για μένα όλα ήταν απαραίτητα και όλα έκαναν τη δουλειά τους, έτσι όπως δόθηκαν. Δηλαδή στην αρχή ήταν να κάνεις το ιστορικό, μετά η πρώτη επίσκεψη. Μετά επίσκεψη, κρίσιμο συμβάν ήταν πάρα πολύ χρήσιμο. Και το ημερολόγιο.... Και το πως δόθηκαν και με τη σειρά που δόθηκαν και ο τρόπος που έπρεπε να τα τηρήσουμε. Ήταν σημαντικό το ότι κάθε κρίσιμο συμβάν έπρεπε να συνδέεται και με μία επίσκεψη με κάποιο τρόπο, είτε ως αφόρμηση, είτε ως απόρροια της επίσκεψης. Νομίζω ότι ήταν απαραίτητα. Ήταν αρκετά αλλά ήταν απαραίτητα. Δεν θα μπορούσε να γίνει δουλειά χωρίς όλα αυτά.» (N4, συνέντευξη)

«...γενικά όλα τα εργαλεία αυτά ήταν εξαιρετικά χρήσιμα και νομίζω ήταν ένα ολοκληρωμένο, μία ολοκληρωμένη πρόταση για όλο αυτό που θα σήναμε. Και η... φόρμα επισκέψεων των Persona Dolls μέσα στην τάξη και η φόρμα με τα στοιχεία της ταυτότητας. Ήταν έτοιμο όλο αυτό, δηλαδή ήταν για μας πάρα πολύ εύκολο μετά να κάνουμε τα πράγματα που κάναμε. Οπότε, ναι ήταν όλα εξαιρετικά.» (N6, συνέντευξη)

Σχολιάζοντας μάλιστα την χρησιμότητα της πρακτικής των καταγραφών αλλά και των σχετικών εργαλείων, αρκετές συμμετέχουσες ισχυρίζονται ότι μέσα από την οργανωμένη αξιοποίησή τους συνειδητοποίησαν ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμη όχι μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης αλλά και για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«...όλα αυτά ήταν πραγματικά πάρα πολύ βοηθητικά εργαλεία και μπορεί όντως να τα επεκτείνουμε και να τα χρησιμοποιούμε γενικά. Όλοι τα ξέραμε και όλοι τα χρησιμοποιούμε αποσπασματικά αλλά αυτό το... πιο οριοθετημένο, βοήθησε πάρα πολύ.» (N6, focus group λήξης)

Μολονότι, δε, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι και στο παρελθόν είχαν χρησιμοποιήσει κάποιου είδους καταγραφή, αναστοχαζόμενες εκτιμούν ότι η εστίαση σε συγκεκριμένους άξονες λειτούργησε ιδιαίτερα υποστηρικτικά στην κατεύθυνση της οργάνωσης της ματιάς και της σκέψης τους.

«(και πριν το πρόγραμμα) ...εγώ δούλευα καταγράφοντας και μάλιστα και κρατώντας ημερολόγιο και όλα. ...Κάνοντας λοιπόν καταγραφές στο παρελθόν στο τέλος της ημέρας ή κάποια στιγμή που γινόταν ένα σημαντικό συμβάν, μπορεί να 'τανε καταγραφές λίγο από αυτό, λίγο από κάτι που έγινε εδώ, λίγο από κάτι που έγινε εκεί.... δεν είχα εστίαση. Δεν ήταν εστιασμένες. Δηλαδή μπορεί τα παιδιά σήμερα να λέγανε κάτι που αφορά τα φύλλα. Α! εγώ θα το κατέγραφα, θα το σκεφτόμουνα και θα αποφάσιζα, ναι. Λίγο πιο μετά ή την άλλη μέρα μπορεί να ήταν κάτι που αφορούσε το πώς παρατήρησα κάτι στην αυλή. Θα 'τανε μία καταγραφή. Όμως, ήτανε τόσο πολύ.... πολλές οι καταγραφές, σε πολλά αντικείμενα, που τελικά με δυσκόλευαν να πάω κάπου παραπέρα.» (N2, focus group λήξης)

Όσον αφορά στο ημερολόγιο που τους ζητήθηκε να τηρούν, οι περισσότερες δήλωσαν ότι ήταν για αυτές ένα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, που αξιοποιούσαν

κυρίως για την πρώτη αποτύπωση των γεγονότων και των σκέψεών τους, πριν την περαιτέρω επεξεργασία τους στο πλαίσιο των τελικών καταγραφών που κατέθεταν.

«Όταν ερχόμουν να σπύρω, με το που ερχόμουν, δηλαδή μετά την ιστορία, προσπαθούσα να καταγράψω για να μην τα ξεχνάω. Κατά την καταγραφή λοιπόν μου ερχόντουσαν και πράγματα που εκείνη την ώρα μπορεί να τα είχα ξεχάσει και να μην είχα δώσει βάση.» (N5, συνέντευξη)

«Το ημερολόγιο ήταν όντως κάτι... πάρα πολύ βοηθητικό σαφώς. Ειδικά για μένα που δεν έκανα τις καταγραφές άμεσα, αν δεν κρατούσα το ημερολόγιο θα μου ήταν πάρα πολύ δύσκολο μετά. ... τι έγινε, τι ειπώθηκε, σκέψεις δικές μου» (N6, συνέντευξη)

«...μπορούσα να ανατρέξω και να κοιτάξω κάτι που είχα ξεχάσει γιατί σε άλλη περίπτωση μπορεί να το έχω αφήσει στην άκρη ή οτιδήποτε άλλο.» (N7, συνέντευξη)

Από την άλλη, θεωρούν εξαιρετικά χρήσιμη και την καταγραφή στη φόρμα των παρεμβάσεων. Στο, μεν μέρος του σχεδιασμού γιατί οργάνωνε τη διαδικασία και τις βοηθούσε να ακολουθούν τα βήματα της υπό διερεύνηση προσέγγισης, στο, δε μέρος τις αξιολόγησης γιατί τις έβαζε στη διαδικασία να αναστοχάζονται και να αποτιμούν κριτικά την παρέμβαση.

«...η φόρμα αποτύπωσης όμως είναι απαραίτητη, δηλαδή η φόρμα της επίσκεψης, εγώ τη φόρμα σε ένα βαθμό την προετοιμάζα κιόλας. Δηλαδή, τους στόχους, τα παιδιά που θέλουν βοήθεια, τα έφτιαχνα πριν. Το σενάριο δεν το 'γραφα στη φόρμα αλλά το έφτιαχνα καταγραμμένο σχεδόν τέτοιο... Στη φόρμα μπορεί να έβγαινε η μορφή του πώς βγήκε πια στην τάξη αλλά... Δηλαδή δεν νομίζω ότι ακολουθείς τα βήματα, αν δεν έχεις τη φόρμα στο μυαλό σου.... αν δεν έχεις κάτι που να είναι χωρισμένο σε τμήματα, καλώς ή κακώς, τουλάχιστον σε μένα που... σκέφτομαι με εικόνες, είναι πολύ εύκολο να πεις "Έλα μωρέ, εντάξει, το καταλάβαινε τα παιδιά για αυτό λένε τη γνώμη τους." Όχι είναι εκεί και πρέπει να είναι εκεί.... Σου θύμιζε ότι κάτι πήγε... έκανες λάθος στη μεθοδολογία σου.» (N2, συνέντευξη)

«...υπήρχαν φόρμες επισκέψεις στις οποίες έκανα τρεις μέρες να στις στείλω. Και είναι μία πραγματικότητα αυτό. Δηλαδή τη διάβαζα κάθε μέρα και τη διόρθωνα και την ξανασκεφτόμουν. ...Δεν ήταν απλώς καταγραφή, κατά τη γνώμη μου. Ήταν πολλά πράγματα, πολύ, πολύς αναστοχασμός χρειαζόταν στο να γράψεις. ...Στην πορεία αντιλήφθηκα ότι αυτό δεν ήταν μόνο για το πρόγραμμα και δεν είχε να κάνει μόνο με το ότι θα έπαιρνες εσύ στα χέρια σου και αν αυτό θα ήταν πολύ ωραία γραμμένο, αλλά έχει να κάνει με το τι καταλάβαινα εγώ από αυτή την επίσκεψη. Εκείνο το τετραδιάκι το έχω γυρίσει πάρα πολλές φορές και έχω ξανακοιτάξει τις απαντήσεις των παιδιών και έχω σκεφτεί πάνω σε αυτές και έχω δει και από κάτω από αυτές. Χρειάστηκε χρόνο εκεί για να το καταλάβω αυτό, αλλά στο τέλος νομίζω ότι αντιλήφθηκα ποιος ήταν ο ρόλος και της φόρμας επίσκεψης, νομίζω» (N3, συνέντευξη)

Όπως φαίνεται και από τα σχετικά αποσπάσματα, όλες οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι αυτή η καταγραφή των παρατηρήσεών τους τις βοηθούσε να εντοπίσουν στοιχεία ή και λεπτομέρειες που συνδέονταν με ζητήματα

διαφορετικότητας και διακρίσεων αλλά και την αξιοποίηση της υπό διερεύνηση μεθόδου, που σε άλλη περίπτωση θα είχαν περάσει απαρατήρητα:

«Αναδύονταν πράγματα που... Τι κάνουν τα αγόρια και τα κορίτσια; Πίστευα ότι ποτέ δεν θα υπήρχε στη δική μου τάξη αυτό κι όμως αναδύθηκε. Το πάχος, ρατσισμός ως προς το... ως προς τις διαφορετικές κοινότητες, τους Ρομά, όλα αυτά νόμιζα ότι δεν αναδύονται.» (N3, συνέντευξη)

«Όταν λοιπόν άρχιζα και κατέγραφα συνειδητοποιούσα ακόμα περισσότερα πράγματα, κάτι ας πούμε που δεν το έχω κάνει ποτέ. Δηλαδή αυτή την παρατήρηση και την καταγραφή, σπάνια έχω ασχοληθεί με παρατήρηση και καταγραφή στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών μου. Αυτό με βοήθησε πάρα πολύ.» (N5, συνέντευξη)

«...με το να μην τα καταγράψεις έστω σε ένα πρόχειρο τετράδιο, όχι έτσι όπως το κάναμε εμείς, σε μια φόρμα... το ξεχνάς μετά. Είναι έτσι η διαδικασία και η καθημερινότητα στην τάξη που σου διαφεύγει. Θα πρέπει να είναι κάτι πάρα πολύ κραυγαλέο ή κάτι πάρα πολύ τρανταχτό για να σου μείνει και να πεις ότι με αυτό θα πρέπει να το ψάξω και να δω τι θα κάνω. Κάτι άλλο το οποίο είναι λίγο πιο επιφανειακό μπορεί να σου ξεφύγει, ενώ καταγράφοντας το, μπορεί όχι την επόμενη εβδομάδα, όχι σε ένα μήνα αλλά αργότερα να το επαναφέρεις.» (N7, συνέντευξη)

Ένα από τα βασικά ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση του λόγου τους στο τέλος της έρευνας είναι η κοινή τους πεποίθηση ότι η εμπλοκή τους στη διαδικασία των καταγραφών τις βοήθησε να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά της τάξης τους. Τονίζουν μάλιστα ιδιαίτερα την συμβολή των κρίσιμων συμβάντων, καθώς προϋπέθετε τη συστηματική παρατήρηση της τάξης τους κατά τη διάρκεια τόσο των οργανωμένων παρεμβάσεων τους όσο και των ελεύθερων δραστηριοτήτων με βάση την εστίαση στους ερευνητικούς άξονες,

«...αυτό σου μαθαίνει το κρίσιμο συμβάν. Να ξαναπαρατηρείς τα παιδιά. Λες κρίσιμο συμβάν θα είναι κάτι πολύ σημαντικό, κάτι που θα έχει μπαμ στοιχεία αποκλεισμού, φυλετικών διακρίσεων και περιμένεις και είσαι μόνο σε αυτό εστιασμένος. Εντάξει λες τώρα πώς τα συνδέω με τη διαφορά; Αυτό είναι, ότι έχεις αφήσει τη θεωρία, τι σημαίνει διαφορετικότητα; πώς την προσεγγίζουν τα παιδιά; Ποιες είναι οι απορίες τους σε αυτό; ... με έβαλε σε αυτή τη διαδικασία του να παρατηρώ.» (N9, συνέντευξη)

«...ήτανε, μία εικόνα της τάξης μου, ήταν σαν ένα άλμπουμ φωτογραφιών... καταλάβαινα καλύτερα τι έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους ή πώς αντιλαμβάνονται πράγματα. Εκεί. Αυτή ήταν η βοήθεια από τα κρίσιμα συμβάντα.» (N8, συνέντευξη)

Από την άλλη η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται πάνω στο περιγραφικό μέρος των καταγραφών τους - τα κρίσιμα συμβάντα και τους σχεδιασμούς των παρεμβάσεων - και να αποτυπώνουν κριτικά τα ερμηνευτικά τους σχόλια φαίνεται ότι τις βοήθησε να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση του πλαισίου τους τόσο σε σχέση με ζητήματα διαφορετικότητας όσο και για άλλα ενδιαφέροντα

ζητήματα που αναδύονταν και αφορούσαν τον τρόπο που συμμετέχουν συνολικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«Τώρα όμως που ήμουν εστιασμένη σε ένα θέμα και είχα να κάνω καταγραφές, ανακάλυψα ότι αυτές οι καταγραφές μπορεί στην αρχή να με βοηθάνε σε αυτό που είχα, οι αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα, αλλά μετά διαπίστωσα ότι γνωρίζεις όλα τα παιδιά μέσα από αυτές τις καταγραφές.... Γιατί μαθαίνεις να τα ακούς τα παιδιά μετά αλλιώς.» (N2, focus group λήξης)

«...κάθε φορά που κοιτάζα τις σημειώσεις μου και τη φόρμα, έβρισκα καινούργια πράγματα και έβλεπα και με άλλη οπτική αυτό που είχα απλά καταγράψει, κάτι τελείως διαφορετικό την ώρα που το έγραψες και ξανά και ξανά.» (N3, focus group λήξης)

Παράλληλα, όπως αναφέρουν, μέσα από την εμπλοκή τους στην διαδικασία των καταγραφών, άρχισαν να σκέφτονται κριτικά και να εμβαθύνουν τις κατανοήσεις τους και πάνω στις δικές τους αντιλήψεις αλλά και τις πρακτικές που υιοθετούν.

«...εμένα με βοήθησε να βλέπω πολύ διαφορετικά πάρα πολλά πράγματα και να ανακαλύπτω λεπτομέρειες που δεν τις είχα παρατηρήσει ποτέ και σε μένα την ίδια και στην ομάδα μου» (N1, συνέντευξη)

«Εγώ είχα μία γενική εικόνα του πως ήμουν μες στην τάξη για αυτό και άρχισα να βλέπω εμένα να αλλάζω πράγματα, να συνειδητοποιώ πράγματα γενικά ως προς τη στάση μου απέναντι στα παιδιά και να αναρωτιέμαι τι αυτό τη θέση μου αυτή τη στιγμή, τη δεδομένη, με την εμπειρία που έχω, με αυτά που έχω περάσει, πώς έχω καταλήξει να είμαι μες στην τάξη. Αυτό εγώ το αποδίδω στις καταγραφές και στην ανάγκη του ότι κάθε εβδομάδα έπρεπε να μελετήσω και να γράψω.» (N8, συνέντευξη)

Στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος αναφέρουν ότι οι νέες συνειδητοποιήσεις τις οδηγούν να αναστοχαστούν εκ νέου πάνω στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις παιδαγωγικές τους επιλογές και, συχνά, να αναπλαισιώσουν στοιχεία του ρόλου και της εκπαιδευτικής τους πράξης, όχι μόνο σε σχέση με την προσέγγιση της υπόθεσης δράσης ή/και τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων αλλά και με την προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

«Το ότι μπαίνεις στη διαδικασία του αναστοχασμού. Εκεί βοηθάνε οι καταγραφές. Εκεί αναγκάζεσαι να δεις τι συμβαίνει γιατί έτσι πάντα τελειώνει η μέρα και λες "αυτό δεν έπρεπε να το κάνω. Αυτό θα το έκανα αλλιώς. Αλλά σταματάει εκεί... Σταματάει εκεί, δεν το αλλάζεις τελικά. Στην καλύτερη, την επόμενη φορά, να μην το κάνεις. Δεν θα το αλλάξεις. Ενώ αν έχεις την καταγραφή, δεν σου ξεφεύγει κάτι, είσαι εκτεθειμένος. Εκεί δηλαδή δεν είναι... είναι όλη η μεθοδολογία με τα βήματα που ακολουθούνται, βέβαια αυτό θα συμβεί μόνο αν κάνεις καταγραφές. Χωρίς την αξιολόγηση, δεν έχει αναστοχασμό.» (N8, συνέντευξη)

Τέλος οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι μέσα από την εμπλοκή στη διαδικασία των καταγραφών και την προσπάθεια τους να τις αξιοποιήσουν ως εργαλεία παρατήρησης και αναστοχασμού, κατανόησαν και προσέγγισαν καλύτερα

τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί ερευνητές. Υπό αυτή την συλλογιστική, θεωρούν ότι λειτούργησαν υποστηρικτικά στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις προοπτικές και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης για την προσέγγιση της διαφοράς στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συνθήκης, ενώ ταυτόχρονα συνέβαλαν στη επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη.

«Ήταν και αυτό πάλι μία διάσταση καινούργια για μένα, παρόλο που έχω ασχοληθεί με την έρευνα δράσης στο παρελθόν, στη διάρκεια της μετεκπαίδευσης. Βγαίνοντας από όλο αυτό όμως, το αφήνεις πίσω σου τελικά. Η καθημερινότητα απέχει πολύ αυτή από το θεωρητικό κομμάτι και νομίζω ότι όλο αυτό με έβαλε ξανά σε αυτή τη διαδικασία. Το ότι η θεωρία σχετίζεται με την πράξη. Και είναι στο χέρι μας είναι να μην το αφήνουμε.» (N6, συνέντευξη)

Συνολικά, στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος, και παρά τις δυσκολίες¹⁶⁸ που αναφέρουν ότι συνάντησαν κατά την αξιοποίησή τους, όλες οι συμμετέχουσες εκτιμούν ότι οι καταγραφές αποτέλεσαν πολύτιμα μεθοδολογικά εργαλεία και τις κατατάσσουν στις παραμέτρους που εν τέλει συνέβαλλαν με πολλούς τρόπους και σημαντικά στην εξέλιξη της ερευνοδρασιακής προσέγγισης αλλά και των ίδιων ως εκπαιδευτικών μέσα σε αυτή.

8.4. Εκπαιδευτικές επαναπροσεγγίσεις και επαναπροσδιορισμοί

Όπως ήδη έχει προκύψει από την μέχρι τώρα ανάλυση, η διερεύνηση των προοπτικών και των προκλήσεων της μεθόδου των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης συνδέθηκε με θεωρητικές και μεθοδολογικές προκείμενες της Εκπαίδευσης στη Διαφορά και της συνεργατικής έρευνας δράσης στο πλαίσιο των αναστοχαστικών προσεγγίσεων για την εκπαίδευση. Ένα από τα βασικά θέματα που αναδύθηκε τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος ήταν ο τρόπος που οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν και αποτιμούν την εμπειρία της εμπλοκής τους στην συνθήκη, η οποία αποτέλεσε και παράμετρο επανατοποθέτησής μας σε σχέση με την προτεραιοποίηση των αρχικών μας ερωτημάτων. Ακολούθως επιχειρούμε να αναλύσουμε τον τρόπο που οι συμμετέχουσες αναστοχάζονται, αποτιμούν και εν τέλει, επαναπροσεγγίζουν ατομικά και συλλογικά πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου τους μέσα σε αυτή, υπό το πρίσμα των συνειδητοποιήσεών τους.

¹⁶⁸ Βλ. σχετ. προηγούμενη ενότητα.

8.4.1. Παρατηρώντας και «ακούγοντας» προσεκτικά τα παιδιά

Όλες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν εμφατικά ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στο σύνολο των δράσεων και των διαδικασιών της ερευνοδρασιακής συνθήκης αναδύθηκαν σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που σκέπτονται και δρουν τα παιδιά της τάξης τους. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι μπαίνοντας σε διαδικασίες, όπως να παρατηρούν και να ακούν προσεκτικά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, να εντοπίζουν κρίσιμα συμβάντα σε σχέση με τους ερευνητικούς άξονες, να δημιουργούν κατάλληλες ιστορίες διαφορετικότητας για τις παρεμβάσεις στα πλαίσιά τους, καθώς επίσης να καταγράφουν και να στοχάζονται κριτικά πάνω σε όλα αυτά ατομικά και συλλογικά, τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά και να «δουν» με μεγαλύτερη διεισδυτικότητα πτυχές ταυτότητάς τους στις οποίες ενδεχομένως δεν είχαν εστιάσει.

«...γνώρισα καλύτερα τους μαθητές μου μέσα από αυτό το πρόγραμμα και τις συζητήσεις που κάναμε. ...ότι μπορώ και πλέον εντοπίζω πιο εύκολα πράγματα που άλλες φορές θα τα προσπερνούσα.» (N8, focus group λήξης)

«...παρατηρώ συμπεριφορές και στάσεις που πριν δεν θα έδινα πολύ μεγάλη σημασία.» (N5, focus group λήξης)

«Ξαναείδα λίγο τα παιδιά, πιο κοντά, δηλαδή άρχισα να παρατηρώ καλύτερα τα παιδιά, κάτι που είναι πολύ σημαντικό στη διάρκεια του... της σχολικής ημέρας, άρχισα να παρατηρώ αυτό που λένε γιατί το λένε, να προσπαθώ να μάθω λίγα πράγματα πιο προσωπικά, στοιχεία, δηλαδή στο ελεύθερο τους παιχνίδι, να μένω κοντά τους. Που συνήθως, πολλές φορές, στα ελεύθερα παιχνίδια το χρησιμοποιούμε για να κάνουμε άλλες δουλειές.» (N9, συνέντευξη)

«...είδα με πιο έντονο μάτι... με μεγαλύτερη διεισδυτικότητα το από πού προέρχεται το κάθε παιδί. Τι μπορεί να σημαίνει αυτό που είπε σε σχέση με το πιθανόν οικογενειακό του περιβάλλον. Όχι ότι δεν τα πρόσεχα αλλά τα χειριζόμουν με άλλο τρόπο.» (N3, συνέντευξη)

Στο πλαίσιο αυτό, όλες οι συμμετέχουσες ισχυρίζονται ότι εστιάζοντας στις επιδιώξεις και τους άξονες της έρευνας, άρχισαν να γνωρίζουν και να κατανοούν καλύτερα τις αναπαραστάσεις που έχουν οι μαθητές τους για τη διαφορετικότητα, μέσα από τις αντιλήψεις, στερεοτυπικές ή μη, που αναδύονταν από το λόγο και τις συμπεριφορές τους:

«...έχω περισσότερο τα μάτια μου ανοιχτά στο να εντοπίσω προκαταλήψεις, στερεότυπα που ίσως υπό άλλες συνθήκες θα μου διέφευγαν. Ήμουν πιο προσεκτική ακόμα και στο ελεύθερο παιχνίδι, που ούτως ή άλλως περνάνε από ομάδες, αλλά ήμουν στη μία ομάδα τα μάτια μου και τα αυτιά μου ήταν στην από πίσω ομάδα που έπαιζε και άκουγα τη λέγανε.» (N7, συνέντευξη)

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι οι αντιλήψεις των παιδιών τις εξέπληξαν, ανατρέποντας την εικόνα που είχαν οι ίδιες για την τάξη τους ή για συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες.

«...όταν συζητήσαμε για το θέμα της αναπηρίας με την ιστορία της κούκλας, βγήκε ότι όλα τα παιδιά με αναπηρία είναι φτωχά, οπότε χρειάζονται λεφτά για να πάνε στο γιατρό και να πάρουν φαΐ. Το οποίο με σόκαρε πραγματικά. Δηλαδή δεν μπορούσα να διανοηθώ ότι ο ένας άνθρωπος ακόμα και ένα παιδί μπορεί να πιστεύει κάτι τέτοιο και ότι δεν έχει έρθει σε επαφή με άλλου είδους ανθρώπους, με αναπήρους που δεν χρήζουν αυτής της βοήθειας.» (N6, συνέντευξη)

«Το θέμα αγόρια - κορίτσια. Ήταν κάτι που... πχ στην τάξη μου δεν έχω καθαρά κοριτσιότικα και καθαρά αγοριότικα παιχνίδια. Ήταν κάτι που για μένα ήταν απαραίτητη προϋπόθεση στην τάξη. Τα παιχνίδια ήταν για όλους και ήταν τέτοια που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όλοι. Δεν ήταν έτσι όμως. Τα παιδιά παρέμεναν στους ρόλους τους αγόρι-κορίτσι. Τι παίζουμε με τα κοριτσιότικα; ποιοι παίζουμε με τα αγοριότικα. Το διαπίστωσα παρατηρώντας την τάξη. Είχαν στο μυαλό τους αυτό που είχα πει εγώ εξαρχής, ότι τα παιχνίδια είναι για όλους, παίζουμε όλοι, δεν υπάρχουνε... είχαμε συζητήσει ότι δεν υπάρχουν αγοριότικα παιχνίδια, είτε σαν αυτοκινητάκια, έπαιζαν με αυτά και τα κορίτσια αλλά στην ουσία υπήρχε. Και εγώ δεν το είχα δει. Νόμιζα ότι όλοι παίζουν με όλα. Δεν ήτανε έτσι. Το διαπίστωσα μέσα από το πρόγραμμα» (N3, συνέντευξη)

«Αλλά με το πρόγραμμα είδα και... είχα μία εικόνα για κάποια που... αντιστράφηκε η εικόνα, δηλαδή.... είδα και κάποια πράγματα, τα οποία δεν τα είχα δει, στην αρχή Αυτό σκεφτόμουνα. Κάποιες αντιλήψεις, που δεν ξέρω αν θα μπορούσα να είχα δει διαφορετικά. Και να χαρακτηρίσω λίγο κάποια παιδιά και τί φέρουν.» (N9, συνέντευξη)

8.4.2. Προσωπικές αντιλήψεις ή προκαταλήψεις; Επανεκτιμώντας αναπαραστάσεις και πρακτικές

Όπως υποστηρίζουν στο τέλος του προγράμματος, υιοθετώντας σταδιακά το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, οι συμμετέχουσες αρχίζουν να αναστοχάζονται πάνω στις αντιλήψεις των παιδιών που εντοπίζουν αλλά και τις πρακτικές που υιοθετούν οι ίδιες. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται ότι στρέφουν το βλέμμα στον εαυτό τους και οδηγούνται σε μια σειρά από συνειδητοποιήσεις που αφορούν στις δικές τους αντιλήψεις για την διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις που ασυνείδητα, ωστόσο, αναπόφευκτα προβάλλουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«...όσο έκανα, ας πούμε, το πρόγραμμα, συνειδητοποιούσα ότι μπορεί και εγώ μέσα μου να είχα στερεότυπα, που να μην είχα αντιληφθεί και να μου βγαίνανε και να μην τα

συνειδητοποιούσα και εκείνη την ώρα που τα έλεγα και να τα συνειδητοποιούσα μετά.» (N5, συνέντευξη)

«...ο τρόπος που σκέφτεσαι ότι έχεις αποδομήσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις εσύ και ότι έχεις περάσει σε άλλο επίπεδο και ότι δεν σε ενοχ... δεν υπάρχουν αυτά, τα έχεις λύσει με τον εαυτό σου ρε παιδί μου, έχεις προχωρήσει παραπέρα, δεν είσαι σαν αυτούς που ακόμα... μία λένε έτσι και την άλλη αλλιώς. Είναι μεγάλο ψέμα. Τουλάχιστον σε ένα ποσοστό αυτό ισχύει για μένα. Στην πορεία αντιλήφθηκα ότι υπήρχαν πράγματα που ήμουν σίγουρη ότι δεν αποτελούν για μένα προκαταλήψεις, που έτσι πιθανόν να ήτανε αλλά ο τρόπος διαχείρισης μου δεν οδηγούσε σε αυτό. Στο να πείσω και την ομάδα μου ή να βοηθήσω την ομάδα της τάξης μου... να προχωρήσει μπροστά και να αφήσει πίσω τις προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ήταν πράγματα που είχα λύσει εγώ με τον εαυτό μου αλλά ...αυτό που διαπίστωνα ήταν ότι διατηρούσα ψήγματα, μεγάλα ή μικρά, προκαταλήψεων τις οποίες δεν αντιλαμβάνομαι πριν λειτουργήσω μέσα στο πρόγραμμα.» (N3, συνέντευξη)

Ένα από τα θέματα που τις απασχόλησε, όπως υποστηρίζουν, ήταν ίδια η έννοια της διαφορετικότητας, η οποία έμοιαζε να επιδέχεται διαφορετικές, συχνά αντικρουόμενες, ερμηνείες. Στο τέλος της έρευνας, μάλιστα οι περισσότερες συμμετέχουσες εντοπίζουν μετακινήσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τη διαφορά στα πλαίσιά τους σε σχέση με τις αρχικές τους τοποθετήσεις.

«...το πώς τελικά αντιλαμβάνεσαι και το πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται τη διαφορά, αυτό. Εγώ δηλαδή συνειδητοποίησα μέσα από πρόγραμμα αυτό. Ότι υπάρχουν διαφορές τις οποίες εγώ τρεις λαλούν και δυο χορεύουν. Και θα έπρεπε να το φάω στη μάπα τη διαφορά, να τη δω να λειτουργεί υπέρ ή κατά. Εγώ νόμιζα ότι πάντα είναι κατά, δεν είναι αυτό. Να το δω να λειτουργεί μέσα στην ομάδα μου για να μπορώ να σου πω, αυτό που σου 'λεγα στην αρχή της έρευνας, εγώ δεν έχω διαφορετικά παιδιά. Μία χαρά διαφορετικά παιδιά έχω. Με διαφορετικότητες που λειτουργούν δηλαδή... ενεργά μέσα στην τάξη. Δεν το 'ξερα...» (N2, focus group λήξης)

«...εγώ θυμάμαι ότι ως διαφορετικό... έβλεπα αυτό που θα μου δημιουργήσει πρόβλημα. Αυτό που θα με δυσκολέψει, αυτό το οποίο θα πρέπει να βάλω άλλου τύπου δυνάμεις και ικανότητες για να το βοηθήσω ή να το ξεπεράσω. Εντάξει, όλο αυτό στην πορεία κατέρρευσε. Κατέρρευσε και μέσα από τη δική μου οπτική, δηλαδή εγώ ξεκίνησα να βλέπω κάπως διαφορετικά τη διαφορά, να τη συναισθάνομαι διαφορετικά, ξαναλέω ότι βοηθήθηκα πάρα πολύ από όσα ειπώθηκαν στις συναντήσεις και είδα ότι σταδιακά χτίστηκε, χτίστηκε, χτίστηκε και ήρθε και τροποποιήθηκε. Και σαφώς είναι τελείως διαφορετική η οπτική μου τώρα.» (N1, focus group λήξης)

«...διαφορετικότητα δεν είναι ένα πράγμα ή είσαι μαύρος ή είναι λευκός, έχει να κάνει και πολύ διαφορετική εξέλιξη. Αυτό πιστεύω εγώ. Δηλαδή τελικά η διαφορετικότητα, αν κατανοήσεις και σε τυπικά παιδιά μιας ίδιας φυλής, αυτό λίγο το βάζεις πίσω σου, ότι δεν υπάρχει, δεν έχουν διαφορά τα παιδιά, είναι όλα ίδια, θα τους δώσω αυτό το πρόγραμμα, θα αρέσει σε όλα το ίδιο... Τις διαφορετικές ανησυχίες όμως, δεν τις έχεις πολλές φορές συνειδητοποιήσει, δεν έχεις δώσει χώρο» (N9, συνέντευξη)

Υπό το πρίσμα της παραπάνω συλλογιστικής, αναστοχάζονται σε σχέση με το ρόλο τους στην διατήρηση ή την άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στα πλαίσιά τους και το πώς επανατοποθετούνται σε σχέση με αυτόν στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος.

«...εγώ κατάφερα να αναστοχαστώ σε σχέση με τον εαυτό μου και με τον τρόπο που τοποθετούμαι μέσα στην τάξη, απέναντι στα παιδιά, απέναντι στα θέματα τα οποία διαχειριζόμαστε μαζί, στο πώς τα διαχειριζόμαστε.» (N8, συνέντευξη)

«Μπήκα σε ένα θέμα το οποίο δεν είχα ξαναδιαπραγματευτεί, με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Μπήκα στη διαδικασία να σκεφτώ σε σχέση με τα στερεότυπα πράγματα που δεν θα έμπαινα ποτέ στη διαδικασία. Γιατί... εγώ δεν είχα σχέση, υπήρχαν και πράγματα που δεν είχαν περάσει από το μυαλό μου και με έβαλε σε αυτό, δηλαδή και πράγματα που άλλοι συνάδελφοι είπαν, και εγώ δεν είχα μπει καν στη διαδικασία. Ότι, ξέρεις; Αυτή είναι στερεοτυπική στάση. Δηλαδή δεν είχα δώσει καν σημασία. Αυτό και μόνο δηλαδή, ότι είδα κάποια πράγματα πιο ανοιχτά, αντιλήφθηκα κάποιες άλλες στάσεις που θα τις προσπερνούσα, όλο αυτό ήταν πολύ εποικοδομητικό.» (N5, focus group λήξης)

Το ζήτημα της εξουσίας των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού και το πώς αυτές υπόρρητα υπαγορεύουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, χωρίς, εντούτοις, να συμβάλλουν στην αναθεώρηση των αντιλήψεών τους αναδείχτηκε επίσης:

«Είμαι το πρόσωπο εξουσίας και το απορρίπτω και μόνο με την άποψη, με τη στάση μου. Πολλές φορές και τη στάση του σώματος μου αν θες... μπορεί να συμβεί αυτό και δεν δίνω περιθώρια να αναπτυχθεί η συζήτηση» (N3, focus group λήξης)

«Το δούλενα αλλά με θύμωνε και αυτό έβγαине στα παιδιά. Και μου έβγαине μία πολύ υποστηρικτική στάση απέναντι στο παιδί που εγώ πίστευα ότι ήταν θύμα. ... στην ουσία το έβαζα κάτω από το χαλί ... Το έλυνα, θεωρητικά, διότι νόμιζα, έλεγα ποιο είναι το σωστό, οπότε έμπαινε κάτω από το χαλί. Γιατί όταν δεν θα ήμουν εγώ μπροστά ή όταν δεν θα είμαι εγώ και εκεί γιατί θα ναι στην επόμενη βαθμίδα, δεν θα έχει περάσει αυτό που πρέπει να έχει περάσει.» (N6, focus group λήξης)

Από την ανάλυση προκύπτει ότι θέτουν υπό αμφισβήτηση τους τρόπους που προσέγγιζαν ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους. Εστιάζουν, δε, σε συγκεκριμένες αστοχίες, όπως η αξιοποίηση παραδοσιακών προσεγγίσεων που μάλλον αναπαρήγαγαν παρά συνέβαλλαν στην άρση των στερεοτύπων.

«...πολλές φορές την διαφορετικότητα την προσεγγίσαμε μέσα από κάποιο παραμύθι που εστίαζε σε αυτό, τα παιδιά έπαιρναν έτοιμες εικόνες. Και αυτές ακόμα οι εικόνες είχαν στερεότυπα. Οπότε το παιδί από την Αφρική πάντα θα ζούσε σε ένα σπιτάκι καλύβα με χόρτα από φοίνικες, κοκοφοίνικες κλπ.» (N9, focus group)

«Υπήρχε και η αυστηρότητα πολλές φορές, υπήρχε και η χρησιμοποίηση βιβλίου, να συζητήσουμε ένα θέμα, αλλά ο τρόπος διαχείρισης ήταν να το λήξουμε, να δώσουμε τις σωστές απαντήσεις και όντως τις πήρανε, τις μάθανε, πάμε παρακάτω. ...τα παιδιά, δεν

θα τα προσέγγιζα με διαφορετικό τρόπο ώστε να δω τις δικές τους αντιλήψεις» (N3, focus group)

Επιπλέον, φαίνεται να εντοπίζουν αναστοχαζόμενες ότι άλλοτε υπερεκτίμησαν την αποτελεσματικότητα των ως τότε παρεμβάσεών τους, ενώ άλλοτε υποτίμησαν τις δυνατότητες των παιδιών τους να εμπλακούν σε πιο σύνθετες διεργασίες περιορίζοντας, συνακόλουθα, το εύρος και την εμπάθυνση τους.

«...είδα τα παιδιά να σκέφτονται με έναν τρόπο που δεν περίμενα ότι θα σκεφτούν. Ότι θα οδηγήσουν τη σκέψη τους και σε ένα δεύτερο και σε ένα τρίτο και σε ένα τέταρτο επίπεδο. Αυτό κρατάω επιπλέον γιατί πραγματικά εγώ προσωπικά θα σταματούσα το όποιο θέμα κάπου εκεί που βγάζαμε μία άκρη. Αλλά εκεί το έλεγα γιατί θεωρούσα ότι πια φτάσαμε το τοπ. Και ανακάλυψα ότι περίμενα πολύ λιγότερο από τα παιδιά εγώ, από αυτό που μπορούσαν τα ίδια να δώσουν.» (N2, focus group λήξης)

«Θεωρώ ότι δουλεύω έτσι κι αλλιώς με έναν τρόπο που... σέβομαι τη διαφορά, σέβομαι τη διαφορετικότητα και αυτό το περνάω και στα παιδιά και είναι και στάση ζωής και ξαφνικά βλέπω ότι είναι αλλιώς τα δεδομένα στο κεφάλι τους και αυτό με σοκάρει λίγο. Νομίζω ότι έμαθα κάτι από αυτό.» (N6, συνέντευξη)

Οι περισσότερες μάλιστα αποδίδουν τις αστοχίες που εντοπίζουν σε ανεπαρκή ή ελλιπή θεωρητική ή και μεθοδολογική γνώση σε σχέση με τη διαχείριση του θέματος.

«Κρατάω το... επίσης, το πόσα κενά έχω στη θεωρία για τη διαφορετικότητα, αυτό. Γιατί δεν είχα ασχοληθεί πραγματικά τόσο βαθιά. Γιατί δραστηριότητες που έκανα για να δεθούν τα παιδιά και για να μην έχουμε αποκλεισμούς είναι, νομίζω τώρα πια, λίγο επιφανειακές. Έτσι τις θεωρώ τις δραστηριότητες μέχρι τώρα. Και επίσης δεν νομίζω ότι είχα παρατηρήσει τόσο καλά τις προηγούμενες μου τάξεις.» (N9, συνέντευξη)

«Το πρώτο πράγμα που ξεκινάω, μετά από τα πρώτα, είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, θεωρούσα ότι η προσέγγιση που έκανα έλυνε όλα τα προβλήματα. Δεν ήταν όμως έτσι. Αυτό ανακάλυψα στη πορεία.» (N3, συνέντευξη)

Όπως αναφέρουν οι παραπάνω διαπιστώσεις γίνονταν σταδιακά μέσα από την εμπλοκή τους στο σύνολο των διαδικασιών και διεργασιών της έρευνας. Ισχυρίζονται, δε, ότι οι επανεκτιμήσεις των αντιλήψεων και των πρακτικών τους σε σχέση με την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων τις οδήγησαν - όπως θα παρουσιαστεί ακολούθως - σε προσπάθειες επαναπροσέγγισης, οι οποίες, με επίκεντρο την ετερογένεια, επεκτάθηκαν και σε άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

8.4.3. Από τη θεωρία στην πράξη: Επιχειρώντας την (επανα)προσέγγιση της διαφορετικότητας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι συμμετέχουσες αναφέρουν ότι μετά τις πρώτες τους παρεμβάσεις η ανάγκη εμπλουτισμού και αναθεώρησης των θεωρητικών και μεθοδολογικών τους αποσκευών σε σχέση κυρίως με τα ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων πρόβαλλε επιτακτικά, λειτουργώντας ως μοχλός κινητοποίησης στην κατεύθυνση αντίστοιχων αναζητήσεων. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη ήταν κάτι που τις απασχόλησε ιδιαίτερα ενώ επιχειρούσαν να αξιοποιήσουν την υπόθεση δράσης αλλά και να αναστοχαστούν πάνω στις παρατηρήσεις τους. Η Ν9 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Όταν λέγαμε ότι διαμορφώνονται στερεότυπα από δύο ετών, νομίζω ότι ήταν κάπου στη θεωρία ήταν γραμμένο και κάπου μπορεί να το έχουμε γράψει και σωστά στις εξετάσεις. Όμως δεν το είχαμε χρησιμοποιήσει αυτό στη δουλειά μας αυτό το στοιχείο για να μας βοηθήσει να πάμε παρακάτω. Ήταν μία θεωρία επίσης. Αυτό δηλαδή λίγο, δηλαδή ξαναείδαμε αυτή την ηλικία τί ανάγκες έχει.» (Ν9, focus group λήξης)

Είναι ενδεικτικό ότι προκειμένου να ανατροφοδοτήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, όλες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λιγότερο ή περισσότερο, συστηματικά, ανέτρεξαν σε σχετική βιβλιογραφία, μελετώντας το προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό, προτεινόμενες πηγές, εντοπίζοντας κείμενα από το διαδίκτυο, ανασύροντας αποθηκευμένα πανεπιστημιακά συγγράμματα,

«Πολλά έμαθα. Έμαθα ξανά πίσω στα βιβλία λίγο... θεωρία. Να ξαναδούμε τη θεωρία κάποια κομμάτια που χάνεις στο χρόνο... Τη θεωρία σχετικά με τη διαφορετικότητα. Πώς αποκλείουν τα παιδιά, οι στάσεις που... Πώς κατηγοριοποιούν τα παιδιά τους άλλους, πώς αντιδρούν, δραστηριότητες ομαδικές, δηλαδή να δώσεις στην ομαδοσυνεργατική μεγάλη βάση, να ξαναγυρίσεις δηλαδή σε αυτά που σε έχει μάθει το πανεπιστήμιο, που καμιά φορά χάνονται.» (Ν9, συνέντευξη)

Στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος, εμφανής είναι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επαναπροσεγγίσουν την εκπαιδευτική τους πράξη «συνομιλώντας» με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Ενδεικτικά, η Ν3 περιγράφει με παραστατικότητα τη δική της προσπάθεια να σχεδιάσει νέες παρεμβάσεις-επισκέψεις της Persona Doll για το πλαίσιο της:

«Έβλεπα τους στόχους, διάβαζα για το antibias, ξαναδιάβαζα τους στόχους, ξαναδιάβαζα πράγματα που είχαν γίνει, έτυχε και είχα στα χέρια μου εργασίες, ανέτρεχα στο πρόγραμμα σπουδών, το έβαζα μέσα στους μαθησιακούς στόχους, ξαναέβλεπα το πώς θα γίνεται, θεωρητικά δεν μπορώ να πω ότι ξαναγύρισα, ξέρω 'γω, στη σκάλα του Vygotsky αλλά όλα αυτά έμπλεκαν μέσα στο μυαλό μου ...μπήκα, ήθελα να τα δω όλα. ...νομίζω ότι χρειαζόταν να εμπλεκώ και να ψάξω. Διάβασα και για το antibias, διάβασα και δουλειές που έχουν γίνει πάνω σε αυτό, δεν μπορώ να πω ότι

είδα πάρα πολλά στο εξωτερικό, με δυσκολεύει λίγο η γλώσσα, αλλά ότι μπόρεσα το κατάφερα.» (N3, συνέντευξη)

Η παραπάνω προσέγγιση, την οποία όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί με κάποιο τρόπο περιγράφουν, εμπεριέχεται στο ρόλο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία - εκπαιδευτικού ερευνητή. Όπως όλες υποστηρίζουν στο τέλος της έρευνας, συμμετέχοντας στις πολλαπλές ατομικές και ομαδικές διεργασίες της ερευνητικής συνθήκης μπήκαν στη διαδικασία να επαναπροσεγγίσουν τα ζητήματα διαφορετικότητας υπό το πρίσμα των νέων τους κατανοήσεων. Εν προκειμένω, αναφέρουν ότι από τα μέσα της έρευνας και μετά επιχειρούν να αξιοποιούν συστηματικά τον αναστοχασμό στην προοπτική της αναγνώρισης, της διαχείρισης και της άμβλυνσης των προκαταλήψεων και των αθέατων διακρίσεων στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια.

«...ότι πρέπει...να προσπαθήσω πρώτα εγώ η ίδια να δουλέψω τις δικές μου προκαταλήψεις, να τα σπάσω τα στερεότυπα... εντάξει, δεν είναι εύκολο, είναι πάρα πολύ δύσκολο και θέλει πάρα πολλή δουλειά με τον εαυτό σου. ...δεν το είχα συνειδητοποιήσει. Θεωρούσα ότι ήμουνα πολύ... υπεράνω άνθρωπος. Με μεγάλο σεβασμό στη διαφορετικότητα, ρε παιδί μου.» (N1 , συνέντευξη)

«Η αντίληψη περί διαφοράς... θα το έχεις δει άλλωστε, τον πρώτο καιρό έλεγα ότι ο καθένας μας είναι διαφορετικός. Ωραία. Είναι όντως ο καθένας μας διαφορετικός. Αλλά υπάρχουν και αυτές οι διαφορές που είναι φορτωμένες με ιδέες, αντιλήψεις, σκέψεις που έχουν ειπωθεί και που δεν λέγονται. Άρα εστιάζοντας πάνω σε αυτό, ουσιαστικά δουλεύεις και πιο διεξοδικά πάνω στο κομμάτι της διαφοράς.» (N2, συνέντευξη)

«...έχει να κάνει με το με τη δική μας αντίληψη σε σχέση με τη διαφορά. Αν λοιπόν δεν δουλέψω εγώ η ίδια με τον τρόπο που σκέφτομαι το κομμάτι της διαφοράς, πώς θα το δώσω, ακόμα και μέσα από ένα εξαιρετικό εργαλείο, στα παιδιά...» (N1 , συνέντευξη)

Ταυτόχρονα, προσπαθούν να υιοθετούν πρακτικές ανάδειξης της ετερογένειας και των πολλαπλών υπαγωγών που συγκροτούν τις ατομικές ταυτότητες των μαθητών και μαθητριών τους, επιχειρώντας να απεμπολήσουν παραδοσιακές συλλογιστικές και πρακτικές που τις αναπαράγουν, όπως πχ η αποσιώπηση, ο εξωραϊσμός ή η αναζήτηση έτοιμων λύσεων.

«...ενώ παλιότερα ίσως να μην έδινα σημασία σε διάφορα σχόλια των παιδιών, επειδή τώρα τόσους μήνες είμαι υποψιασμένη πάνω συγκεκριμένα σε αυτό το θέμα, πιο εύκολα πιάνω κάτι που... στο οποίο αναγνωρίζω στερεότυπα. Κάποιες κουβέντες των παιδιών, όπως ας πούμε, τι χρώμα παπούτσια είναι αυτό που φοράς; αγόρι είσαι; τώρα, παλιότερα μπορεί να μην έδινα σημασία. Με βοήθησε λοιπόν σε αυτό, να εντοπίζω πιο εύκολα στις συμπεριφορές των παιδιών. Και ίσως και στη δική μου. Όχι ίσως. Και στη δική μου. Και στο λόγο, γιατί και ο λόγος μας πολλές φορές κρύβει φυλετικά στερεότυπα αλλά και σε κάποιες συμπεριφορές. Το παιδί που θα του δώσεις...το αγόρι

που θα του δώσεις ένα αντρικό ρολό “πήγαινε εσύ που είσαι πιο δυνατός να πάρεις την καρτέλα να μας τη φέρεις” πράγματα που πολύ χαλαρά σου βγαίνουνε αλλά τελικά... περνάνε με τον τρόπο τους, με έναν έμμεσο τρόπο, ένα στερεότυπο στα παιδιά. Ή το συνεχίζουν ενώ θα έπρεπε εσύ ως εκπαιδευτικός να κάνεις ότι μπορείς να αρθεί.» (N4, focus group)

«Η διαφορά υπάρχει παντού, πάντα. Και κάθε μέρα και σε κάθε στιγμή και σε κάθε έκφραση της καθημερινότητας. ...και το κλειδί είναι προφανώς να ξέρεις να το εντοπίσεις και να το διαπραγματεύεσαι. Και τί θα το κάνεις αυτό, εάν το βλέπεις, να μην τα αγνοήσεις.» (N4, focus group λήξης)

«... η διαφορετικότητα δεν είναι κάτι που θα πρέπει να αποσιωπηθεί αλλά θα πρέπει να υποστηριχθεί. Γιατί καμιά φορά με αυτή τη λογική λες “Να μπω στο πρόγραμμα για να λύσω το πρόβλημα.”» (N2, focus group λήξης)

Αντίστοιχα, προέκυψε και η ανάγκη αναπλαισίωσης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών στην προοπτική της ουσιαστικής διαχείρισης της ετερογένειας στα πλαίσιά τους.

«Τους εντόπισα πράγματα για το πώς βλέπει ο ένας τον άλλο, για το πώς διαχειρίζονται οι υπόλοιποι τις δυσκολίες αυτών των παιδιών που ανέφερα. Ή για το πώς αδιαφορούν για αυτές τις δυσκολίες. Μέσα από όλο αυτό και αυτά (τα παιδιά) μπαίνουν στη διαδικασία να κάνουν, να συσχετίσουν πράγματα που άκουγαν με αυτά που βλέπουν και που βιώνουν.» (N6, συνέντευξη)

Από την άλλη, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων κατά την τελευταία φάση του ερευνητικού προγράμματος, ένα από τα θέματα που σταδιακά αναδείχθηκε ήταν ότι οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τρόπους που αντιλαμβάνονταν και προσέγγιζαν τα ζητήματα της ετερογένειας και διακρίσεων αναπόφευκτα συμπορεύονταν με μια σειρά από αλλαγές στον τρόπο που προσέγγιζαν γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο τους μέσα σε αυτή. Στην επόμενη υποενότητα θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε και να αναδείξουμε τα βασικά στοιχεία που προκύπτουν σχετικά.

8.4.4. Αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμοί στοιχείων της επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από τα «γυαλιά» του εκπαιδευτικού ερευνητή

«Με άλλαξε εμένα την ίδια»¹⁶⁹

Οι εννέα εκπαιδευτικοί μέσα από την ερευνητική συνθήκη συμμετείχαν σε μια σειρά από διαδικασίες που τις ενέπλεξαν θεωρητικά και μεθοδολογικά με την

¹⁶⁹ N5, συνέντευξη

λογική του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Με αφετηρία τη διερεύνηση των προοπτικών και των προκλήσεων που προκύπτουν από την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης όσον αφορά σε ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων, κλήθηκαν να εστιάσουν στα πλαίσιά τους αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό τους εαυτό και ενθαρρύνθηκαν να προσεγγίσουν κριτικά τις σχετικές αντιλήψεις και πρακτικές τους μέσα από ατομικές και συλλογικές διεργασίες. Όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο ένα από τα σημαντικά θέματα που αναδύθηκαν καθώς η έρευνα προχωρούσε ήταν ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή επέφερε αλλαγές στον τρόπο που προσέγγιζαν την υπόθεση δράσης αλλά και τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων. Από την ανάλυση, δε, προκύπτει ότι στο τέλος της έρευνας οι ίδιες οι συμμετέχουσες εντοπίζουν μετακινήσεις στον τρόπο που προσεγγίζουν πλέον το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις οποίες τόσο η ερευνήτρια όσο και οι κριτικές φίλες παρατηρούσαμε να συντελούνται καθ' όλη της διάρκεια της και ιδιαίτερα κατά τη φάση της πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη μέθοδο των PD. Ακολούθως παρουσιάζονται διεξοδικότερα οι μετακινήσεις αυτές. Πιο συγκεκριμένα:

Αξιοποιώντας τις καταγραφές και την αναστοχαστική προσέγγιση, όπως προειπώθηκε, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παρατηρήσουν προσεκτικά τα παιδιά και να επιχειρήσουν να σχολιάσουν κριτικά τις περιγραφές τους. Ωστόσο, αν και για τις ανάγκες της έρευνας εστίαζαν σε συγκεκριμένους άξονες, η εμπλοκή στη διαδικασία τις έκανε να παρατηρούν αρχικά το σύνολο της σχολικής καθημερινότητας στις τάξεις τους και, ως εκ τούτου, αναπόφευκτα να εντοπίζουν και άλλα στοιχεία που συνδέονταν με τον τρόπο που τα παιδιά αλλά και οι ίδιες ενεργούν στο πλαίσιο της.

«...τόρα ξανά ήθελα να γνωρίσω τα παιδιά καλύτερα, γιατί αυτό απαιτούσε και το πρόγραμμα. Δηλαδή για να... το πλαίσιο ήταν αυτό που θα διαμόρφωνε και την είσοδο τις κούκλες και τις επισκέψεις, οπότε δεν θα μπορούσα να το κάνω, αν δεν παρατήρησα καλύτερα τα παιδιά.» (N9, συνέντευξη)

Μέσα από τη γενικότερη παρατήρηση του πλαισίου τους, υποστηρίζουν ότι επαναπροσδιόρισαν τον τρόπο που ως τότε πίστευαν ότι λειτουργούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων και οργανωμένων δραστηριοτήτων. Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, φαίνεται να επιχειρούν να θέτουν επικείμενους στόχους για το δικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών τους, όπως αυτές αναδύονται από τη δράση αλλά και το λόγο τους.

«...ο τρόπος που βλέπω τα πράγματα πια και το ότι... θα μεγαλώσω τα αυτιά μου, θα πλησιάζω την τάξη μου» (N3, συνέντευξη)

«...ο ρόλος μου... περισσότερο του παρατηρητή, να δώσω βάση σε αυτό, του συνομιλητή... Ναι, εδώ είναι λίγο που επαναπροσδιορίζω λίγο και το ρόλο μου, μετά το τέλος της έρευνας όπως έχει γίνει. Τη στάση μου απέναντι στην τάξη. Δηλαδή πώς φέρομαι εγώ μέσα στην τάξη, τί στοιχεία πρέπει να έχω για να υποστηρίξω τα παιδιά. Αυτό λίγο φιλτράρω τώρα.» (N9, συνέντευξη)

«Πρώτα πρώτα ως εκπαιδευτικό να μπορώ να ακούω και να αφογκράζομαι τις ανάγκες των παιδιών. Γιατί αυτό είναι το ουσιαστικό να δουλέψουμε μες στην τάξη, της προσχολικής τουλάχιστον.» (N7, συνέντευξη)

Στο τέλος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι μέσα από το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή εστίασαν τη ματιά τους στους τρόπους που προσέγγιζαν ζητήματα που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβαίνοντας σε αναθεωρήσεις των καθημερινών πρακτικών διαχείρισής τους. Μάλιστα αναφέρουν ότι αυτό έγινε χωρίς αρχικά να το συνειδητοποιήσουν, μεταφέροντας αβίαστα στην καθημερινή τους δουλειά με τα παιδιά πρακτικές και αντιλήψεις που υιοθετούσαν με αφορμή την εμπλοκή τους στην ερευνητική συνθήκη. Είναι ενδεικτικό ότι όλες οι εκπαιδευτικοί λιγότερο ή περισσότερο ρητά επισημαίνουν ότι η συμμετοχή στην έρευνα τις ώθησε να στοχάζονται κριτικά πάνω στη δράση τους, με βάση το πλαίσιο τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρουν ότι από κάποια στιγμή και μετά άρχισαν να αναζητούν και να επιχειρούν να αξιοποιήσουν εναλλακτικούς δρόμους προσέγγισης των επιδιώξεών του εκπαιδευτικού τους προγράμματος.

«Όλο αυτό σε βάζει σε μία αναζήτηση και να ψάχνεσαι.» (N5, συνέντευξη)

Θεωρείται αξιοσημείωτο ότι όλες σχεδόν αναφέρουν πως σταδιακά συνειδητοποίησαν την ανάγκη να υιοθετούν πιο ανοιχτούς σχεδιασμούς και πιο ευέλικτες πρακτικές και δράσεις ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται περισσότερο στις αναδυόμενες ανάγκες των παιδιών και του ευρύτερου πλαισίου της τάξης τους.

«...αυτό που κατάλαβα και που θα κάνω, νομίζω και εύχομαι από την καινούργια χρονιά, είναι ότι ο σχεδιασμός που θα κάνω θα είναι σε άλλες βάσεις. Ποιες θα είναι αυτές οι βάσεις; ...ότι θα χτίσουμε με την τάξη μου πράγματα μαζί, θα το κάνω μαζί με τα παιδιά, ακούγοντας με μεγάλα αυτιά αυτά γίνονται, που διακινούνται, που διαμείβονται μέσα στην τάξη μου καθημερινά. Είναι απαραίτητος ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός στη δουλειά μας και θα ήταν λάθος να μην το κάνουμε αλλά θα είναι για μένα πιο ανοιχτός και θα έχει τη δυνατότητα να αλλάζει. Τα τελευταία χρόνια δουλεύω, ναι μεν, ανοιχτά αλλά με ένα βασικό σχεδιασμό στο μυαλό μου, το οποίο πολλές φορές δεν τον... δεν τον αλλάζω, παρόλο που κάτι συμβαίνει, το διαχειρίζομαι πιο γρήγορα και προχωράω στο επόμενο. Και ίσως δε χρειάζεται.» (N3, συνέντευξη)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης οι ισορροπίες στην τάξη τους μοιάζει να ανατρέπονται και να επανακαθορίζονται, καθώς, όσο οι ίδιες - συνειδητά ή μη - υπαναχωρούν από το βάρη της αυθεντίας του εκπαιδευτικού-ρυθμιστή, τόσο τα παιδιά αναλαμβάνουν πιο ενεργητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Πιο πριν ένιωθα πολύ σημαντική στην τάξη που τακτοποιούσα τα διάφορα θέματα συμπεριφοριστικά ... και το παιδί προσαρμοζόταν λίγο και επιφανειακά, περνούσε και η μέρα πιο ήρεμα. Τώρα άρχιζα, ας πούμε, να ρωτάω τα παιδιά... Δηλαδή να ανοίγω ολόκληρη κουβέντα ... Τι κάνατε; Τι λέτε να κάνετε ακόμα; Δηλαδή χρησιμοποιούσα πιο διερευνητικές μορφές... στο ελεύθερο παιχνίδι δηλαδή σταμάτησα να τρέχω σαν τρελή να τακτοποιώ διάφορα...» (N9, συνέντευξη)

«...νομίζω ότι ούτως ή άλλως το πρόγραμμα αυτό καθεαυτό σε βάζει σε μία διαδικασία να ασχοληθείς λίγο και να σκεφτείς λίγο το πώς εσύ είσαι μες στην τάξη και τι λες και πώς στέκεσαι. Οπότε ούτως ή άλλως νομίζω ότι η ανατροφοδότηση και αυτό που δίνεις εσύ αλλά και η γραπτή στην οποία μπαίνουμε εμείς σε βάζει σε αυτή διαδικασία» (N8, συνέντευξη)

Όπως ενδεικτικά παρουσιάστηκε παραπάνω, κατά την τελευταία φάση της έρευνας, αυτή των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αναλυτικά τα επιμέρους πεδία στα οποία εντοπίζουν μετακινήσεις και τα οποία υπερβαίνοντας την διερεύνηση της υπόθεσης δράσης, τις οδηγούν στην εκπαιδευτική επαναπροσέγγιση των ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων και, από εκεί, σε αναθεωρήσεις που αφορούν την τοποθέτηση σε σχέση με σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου τους σε αυτή. Είναι, εντούτοις, σημαντικό να επισημανθεί ότι όλες οι συμμετέχουσες επιχειρώντας να συνοψίσουν τον τρόπο που επέδρασε στις ίδιες η εμπειρία της συμμετοχής τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη προβαίνουν σε περιγραφές που παραπέμπουν σε έναν επαναπροσδιορισμό στοιχείων της επαγγελματικής τους ταυτότητας στη βάση της εμπλοκής τους στις ατομικές και συνεργατικές αναστοχαστικές διεργασίες του προγράμματος. Φράσεις όπως «είδα πως είμαι και τι κάνω», «άλλαξα εγώ», «άλλαξε το βλέμμα μου», «βελτιώθηκα ως εκπαιδευτικός» επαναλαμβάνονται συστηματικά κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων αλλά και του focus group της λήξης, υπογραμμίζοντας τους τρόπους που αντιλαμβάνονται ότι εξελίχθηκαν επαγγελματικά μέσα από τα «γυαλιά» του εκπαιδευτικού ερευνητή αλλά και της εμπλοκής τους σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης που υποστήριζε τη διαδικασία. Σε αρκετά σημεία εξηγούν με λεπτομέρειες το τι άλλαξε και το πώς:

«...γιατί έβλεπα σαν εικόνα αυτό που ήμουν εγώ στην τάξη και αυτό που γινόταν σαν ένας πίνακας. ...Οπότε είχες μία γενική, εγώ είχα μία γενική εικόνα του πως ήμουν μες στην τάξη για αυτό και άρχισα να βλέπω εμένα να αλλάζω πράγματα, να συνειδητοποιώ πράγματα γενικά ως προς τη στάση μου απέναντι στα παιδιά. Και να αναρωτιέμαι τη θέση μου αυτή τη στιγμή, τη δεδομένη, με την εμπειρία που έχω, με αυτά που έχω περάσει, πώς έχω καταλήξει να είμαι μες στην τάξη.» (N8, focus group λήξης)

«...άλλαξε το βλέμμα μου. Δηλαδή μέχρι τώρα έλεγα κάπου υπάρχει το σωστό. ...Ένα, το manual, το εγχειρίδιο, κάπου πρέπει να ναι. Και άρχισε να αλλάζει και το βλέμμα στις απαντήσεις των παιδιών. Δηλαδή να είναι πιο ήρεμο και αυτό μου άρεσε. Γιατί εκεί καταλάβαινα και τα παιδιά ανοιγόταν καλύτερα μετά σε μένα. Τα έβλεπα ότι ήταν πιο χαρούμενα. Δεν ξέρω. Δεν αισθανόντουσαν το ίδιο άγχος... Εγώ ένιωθα ότι άλλαξα σε αυτό το κομμάτι δηλαδή ήθελα να αλλάξω. Απλά μου έδωσε το πράσινο φως το πρόγραμμα ότι κάντο. Αυτό είναι. Και να βγάλω αλλά βαρίδια που είχα για το τι σημαίνει εκπαίδευση στα παιδιά, πώς μπορώ να τα βοηθήσω. ...να ακούω τα παιδιά, να τους δίνω μία υποστήριξη. Τι άλλο λέτε να κάνουμε; Κάντε το. Δηλαδή πιστεύω χρειάζεται κι ο ενήλικας πολύ πιο υποστηρικτικά, όχι να τους δίνει δυο-τρεις λύσεις έτοιμες. Κάντε το, πείτε το, συζητήσετε το ξανά, ξανά, δηλαδή και ένιωσα ότι είχα διαφορετική υπομονή. Δηλαδή ηρέμησα και πάρα πολύ. Το αισθανόμουν, πέρναγα καλά κι εγώ, καλύτερα μέσα στην τάξη.» (N9, συνέντευξη)

Ο δρόμος που διανύθηκε ήταν διαφορετικός για την καθεμία, έχοντας εκκινήσει, ούτως ή άλλως από διαφορετικές αφετηρίες. Ωστόσο, όλες περιγράφουν την πορεία αρχικά γεμάτη προκλήσεις, ματαιώσεις και, στη συνέχεια, αναθεωρήσεις και επανατοποθετήσεις. Η N3 περιγράφει με χαρακτηριστική παραστατικότητα τη δική της διαδρομή, που σε μεγάλο βαθμό μοιάζει με αντίστοιχες άλλων συμμετεχουσών στην ομάδα:

«...είδα τα πράγματα με άλλο μάτι. Και αυτό με προβληματίσε ως προς το πώς δουλεύω, αν πρέπει να χτυπήσω το κεφάλι μου στον τοίχο ξανά, να ξανακοιτάξω, να δω... Στις αρχές ήταν πολύ έντονο αυτό. Δηλαδή αποδόμησα τελείως τη δουλειά μου. Λέω «Ουάου» μέχρι τώρα τα έκανες όλα μπάχαλο. Δεν έχεις κάνει τίποτα. Πέρασα όλα αυτά τα στάδια που περνάει ο καταπληκτικός άνθρωπος, ο άνθρωπος που είναι της σχιζοφρένειας, δεν ξέρω τι άλλαξε, ποιοι άλλοι τα περνάνε αυτά αλλά μετά ίσιωσα, ίσιωσα. Είδα ότι τέλος πάντων, δεν βγάζω χι σε όλα αυτά, όσα έκανα όλα αυτά τα χρόνια. Απλώς βάζω και αυτό μέσα με ένα διαφορετικό τρόπο.» (N3, συνέντευξη)

Από την άλλη ενδεικτική είναι και η αναστοχαστική σύνοψη που κάνει η N2 όσον αφορά στο τι αποκόμισε η N2 από την εμπλοκή της ως εκπαιδευτικός ερευνητής στο πρόγραμμα, η οποία αφορά ευθέως στοιχεία της επαγγελματικής της ταυτότητας που υπερβαίνουν κατά πολύ την κριτική διερεύνηση των προοπτικών και των προκλήσεων που προκύπτουν από την αξιοποίηση της «υπόθεσης δράσης»:

«Πρώτα από όλα βελτιώθηκα εγώ. Δηλαδή πάντα κοιτάω το προσωπικό μου όφελος ως εκπαιδευτικός. Απέκτησα ακόμα ένα επίπεδο στην έρευνα δράση; Πρώτα-πρώτα απ' όλα στην έρευνα δράση. Σαν μεθοδολογία. Όπως είδες είμαι και λίγο... μεθοδολογία

freak! Στη μεθοδολογία, λοιπόν απέκτησα εγώ μια καλύτερη κατανόηση της ίδιας της μεθοδολογίας. Γιατί είναι άλλο να το κάνεις σε θεωρητικό επίπεδο, άλλο το κάνεις... Τη δούλενα για τις δικές μου ανάγκες αλλά δεν είχα ένα μέτρο αξιολόγησης. Δηλαδή αξιολογούσα τον εαυτό μου ανάλογα με αυτό που καταλάβαινα. Τώρα κατάλαβα ότι μπορώ να καταλάβω κι άλλα. ...Τι άλλο πήρα; Υπομονή. Πλαίσιο. Δηλαδή το βάθος με το οποίο κατανόησα φέτος τα παιδιά μου, δεν νομίζω ότι τουλάχιστον σε αυτό... Όχι το βάθος. Σε βάθος μπορεί να τέτοιο... Οι πολλαπλές διαστάσεις. Νομίζω ότι φέτος αυτό που έμαθα είναι οι πολλαπλές διαστάσεις. Δηλαδή μπορεί κάποια στιγμή να εντόπιζα ότι ξέρω 'γω η Αλεξάνδρα έχει αυτό και το κοιτούσα αλλά ποτέ δεν το κοιτούσα σε όλο το εύρος. Τώρα ανακάλυψα ότι υπάρχει εύρος. Και ότι τίποτα δεν είναι έτσι.» (N2, συνέντευξη)

8.5. Persona dolls και Εκπαίδευση στη Διαφορά: Αποτιμώντας την εξέλιξη μιας ενδιαφέρουσας σχέσης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνθήκης

Στο τέλος του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να αποτιμήσουν συνολικά την υπόθεση δράσης εστιάζοντας αναστοχαστικά στα αδύναμα και δυνατά σημεία που αναδύθηκαν στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν τόσο τη μέθοδο όσο και το εργαλείο των Persona Dolls προκειμένου να προσεγγίσουν και να διαχειριστούν ζητήματα Εκπαίδευσης στη Διαφορά στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Όπως έχει περιγραφεί, η προς διερεύνηση μέθοδος εμπεριέχει την τακτική αξιοποίηση σύντομων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με συγκεκριμένη ροή, η οποία δομείται στη βάση πέντε βασικών σταδίων - βημάτων που πρέπει να ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς. Οι ίδιες οι Persona Dolls ως αντικείμενα και ως το βασικό εργαλείο της ομώνυμης μεθόδου είχαν κεντρική θέση στο ερευνητικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με την προσέγγιση, πρόκειται για ξεχωριστές κούκλες που είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν το σκοπό για τον οποίο έχουν κατασκευαστεί, δηλαδή να υποστηρίζουν την μέθοδο στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων μέσα από την αφήγηση και την επεξεργασία των μικρών ιστοριών ζωής τους.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης, προσπαθήσαμε να διαφυλάξουμε τα θεμελιακά χαρακτηριστικά τόσο της μεθόδου όσο και του εργαλείου, προκειμένου να διερευνήσουμε τις δυνατότητες και τις προοπτικές τους. Τοποθετήσαμε, ωστόσο, όπως έχει διεξοδικά αναλυθεί ως τώρα, την προτεινόμενη διαδικασία σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που αντλεί από την έρευνα δράσης και αξιοποιεί εργαλεία και πρακτικές που συνδέονται με τα αναστοχαστικά

μοντέλα για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επαγγελματικής μάθησης. Στην προοπτική αυτή, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ως ερευνήτριες της δράσης τους εντοπίζουν προϋποθέσεις και διατυπώνουν προτάσεις, εκτιμώντας περιορισμούς και προοπτικές. Εντούτοις, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, όπως σχολιάζουν οι ίδιες αλλά προκύπτει και από τη συνδυαστική ανάλυση όλου του ερευνητικού υλικού, οι εκτιμήσεις και οι αποτιμήσεις τους διαμεσολαβούνται από τις συνειδητοποιήσεις και τις επανατοποθετήσεις που περιγράφονται παραπάνω σε σχέση με τις πρακτικές που υιοθετούν και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

8.5.1. Εντοπίζοντας τα δυνατά σημεία του εργαλείου και της μεθόδου

8.5.1.1. *Μια κούκλα αλλιώς από τις άλλες: Οι Persona Dolls ως εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού*

«...είναι ψαγμένη κούκλα»¹⁷⁰

Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, στην αρχή του προγράμματος, κάποιες εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τις Persona Dolls, ενώ οι περισσότερες είχαν μια πολύ μικρή και επιφανειακή εικόνα για αυτές. Μάλιστα οι σχετικές πληροφορίες, όπως μας είπαν, πήγαζαν κυρίως από διαφημίσεις σύντομων σεμιναρίων που έβλεπαν κατά περιόδους, των οποίων η παρακολούθηση «υπόσχονταν» την εκμάθηση μιας εύκολης και αποτελεσματικής μεθόδου για τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Ως εκ τούτου, σε εκείνη την αρχική φάση φαίνεται ότι μάλλον νοηματοδοτούνταν ως ένα εργαλείο, που εκ προοιμίου σχεδόν, εμπεριείχε τη δύναμη να φέρει θετικά αποτελέσματα. Αν και, όπως φάνηκε και από την ανάλυση των επόμενων φάσεων της ερευνοδρασιακής τους πορείας, η αντίληψη αυτή εγκαταλείφθηκε, προκύπτει ότι στο τέλος της έρευνας όλες οι εκπαιδευτικοί της ομάδας συμφωνούν ότι η ίδια η εμφάνισή των PD που θύμιζε ένα μικρό παιδί, πχ. το μεγάλο μέγεθος, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε κούκλας, τα ρούχα που φορούσε κλπ, παρείχαν μια πρώτη βάση που διευκόλυνε την εισαγωγή της στην τάξη και τη θετική της υποδοχή από τα παιδιά.

«Είναι στα μέτρα των παιδιών και εξωτερικά, σαν χαρακτηριστικά, παραπέμπει σε παιδί της ηλικίας τους» (N3, συνέντευξη)

¹⁷⁰ N9, focus group λήξης.

«...είναι μία εντελώς διαφορετική κούκλα, όμως έκανε τόσο αίσθηση στα παιδιά ότι ήταν... δηλαδή την ενσωμάτωσαν κατευθείαν στην ομάδα και τη θεωρούσαν πλέον ως ακόμα ένα παιδί μέσα στην τάξη.» (N5, συνέντευξη)

«...διευκολύνει με το να είναι κούκλα στο πρώτο βήμα» (N2, focus group λήξης)

«Και μόνο η υπόσταση, ο τρόπος που ήταν φτιαγμένη η κούκλα και ότι ας πούμε είχε τη μορφή παιδιού που μπορούσαν να ταυτιστούν τα ίδια τα παιδιά με την κούκλα, παρόλο που ήταν απλά το εργαλείο.... Ήταν το μέσο για να ξεκινήσουμε.» (N5, focus group)

Οι συμμετέχουσες εντάσσουν στα δυνατά σημεία της υπόθεσης δράσης ότι οι Persona Dolls δεν χρησιμοποιούνταν στις τάξεις τους ως παιχνίδια. Ήταν μεν κούκλες αλλά αποτελούσαν παιδαγωγικά εργαλεία, αφού εισάγονταν μέσα στην τάξη με συγκεκριμένο ρόλο και εξυπηρετούσαν συγκεκριμένες επιδιώξεις.

«Η κούκλα μπαίνει με συγκεκριμένο ρόλο... Και αυτό φάνηκε και από τις επισκέψεις με τα παιδιά μου. “Κυρία θα έρθει η Ζωή;” Η Ζωή είχε ένα ρόλο. Η Ζωή ερχότανε. ...δεν την πετάγαμε την ώρα που λέγαμε “μαζεύουμε την τάξη παιδιά τώρα”. Δεν την πετάγαμε στο παιχνιδόκουτο. Είχε μία υπόσταση. Ήταν ένας από μας, ήτανε ήταν μία κούκλα, όπως αποδείχτηκε στο τέλος, είπαν τα παιδιά μου, ήταν μία κούκλα, ήταν ψεύτικη βρε παιδί μου, αλλά είχε ένα ρόλο. Και αυτός ο ρόλος δεν χρειάστηκε να την πετάξουμε, να τη βρωμίσουμε, να την κλωστήσουμε παίρνοντας για να παίζουμε. Είχε μία υπόσταση. Αυτό ήταν το σημαντικό. Αυτό αποκόμισα εγώ. Αυτό είδα στην αρχή και στη συνέχεια στη ροή του προγράμματος. Και με βοήθησε πολύ σου λέω και έτσι όπως την είδαν τα παιδιά μου.» (N3, συνέντευξη)

«Από την αρχή είχα καταλάβει ότι η κούκλα αυτή έχει έναν τελείως διαφορετικό ρόλο μέσα στην τάξη.... Ζορίστηκαν να πω στην αρχή από τα παιδιά, γιατί τα παιδιά, επειδή έχουνε μάθει τις κούκλες να τις αγγίζουν, να τις πειράζουν, να γελάνε μαζί τους... Στην πορεία όμως ...θεωρώ ότι ήταν πολύ κατανοητό το κομμάτι της.» (N5, συνέντευξη)

Το ζήτημα της ιδιαίτερης «υπόστασης» τους, όπως επισημαίνουν, δεν περιορίζονταν, ωστόσο, στην εξωτερική τους εμφάνιση. Οι Persona Dolls επισκέπτονταν την τάξη ως μικρά παιδιά-κούκλες. Οι χαρακτηρισμοί «ανθρωποκούκλα», «κούκλα-παιδί», «κουκλοάνθρωπος» κλπ που της αποδίδουν τα παιδιά, συνάδει, κατά τις εκπαιδευτικούς της ομάδας, με το ρόλο αυτό και φανερώνει ότι κατανοούν τη διαφορά της από τις κλασικές κούκλες, ένα στοιχείο που, όπως επισημαίνουν, είναι επίσης κάτι που αναδεικνύει και τη δική της ιδιαίτερη ταυτότητα.

«...είναι ανθρωποκούκλα. Άρα είναι διαφορετική γιατί είναι αυτό που είναι.. Εγώ αυτό δεν το είχα αντιληφθεί τόσο καιρό.... Και τι πιο μεγάλη διαφορά, από το να έρχεται μία κούκλα, να μην συμπεριφέρεται σαν κούκλα αλλά σαν παιδί...» (N2, focus group λήξης)

«...είδα και την άλλη μορφή της persona, έτσι; Πραγματικά είναι η κούκλα της τάξης.» (N3, συνέντευξη)

Οι συμμετέχουσες συνολικά εκτιμούν ότι στοιχεία όπως η σταθερή τους ταυτότητα, η προσωπική τους ιστορία ζωής μαζί με τις μικρότερες ιστορίες από την καθημερινότητά τους που συνόδευαν τις σύντομες τακτικές επισκέψεις τους στην τάξη δημιουργούσαν ξεχωριστές περσόνες, με τις οποίες τα παιδιά μπορούσαν να βρουν κοινές αναφορές και να ταυτιστούν.

«Για εμένα ήταν πάρα πολύ διευκολυντικός ο ρόλος της κούκλας, ακριβώς γιατί είχε αυτή την υπόσταση. Ήτανε ένα παιδάκι που μπορούσαν να ταυτιστούν τα παιδιά μαζί του και να συσχετιστούν πιο εύκολα. Οπότε αυτό και μόνο ήταν διευκολυντικό.» (N4, focus group λήξης)

«...βοηθάει και τα παιδιά επειδή είναι η ίδια ένα παιδί. Έρχονται κοντά της και ανοίγονται. Μπορούν να ανοιχτούν τα παιδιά και να μιλήσουνε. Θα μου πεις και με άλλες κούκλες δεν θα μπορούσαν να το κάνουνε; δεν ξέρω αν θα μπορούσα να το κάνουν γιατί αυτή η συγκεκριμένη, επειδή έχει τη μορφή παιδιού, ταυτίζονται κάπως.» (N5, συνέντευξη)

Στο τέλος της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί της ομάδας υποστηρίζουν πως το γεγονός ότι, με βάση την υπόθεση δράσης, το στήσιμο του προφίλ και των ιστοριών των PD έπρεπε να συνδέεται με το πλαίσιο της τάξης τους, δημιουργούσε ένα πρόσφορο έδαφος που διευκόλυνε τα παιδιά να νιώσουν άνετα, να «επικοινωνήσουν» μεταξύ τους και να μοιραστούν δικές τους απόψεις, βιώματα και εμπειρίες.

«...στοιχεία της ταυτότητας που είχα βάλει εγώ και στην πορεία ... οι ομοιότητες που έβρισκαν τα παιδιά με την κούκλα και απελευθερώνονταν και έβρισκαν ένα πιο οικείο επίπεδο για να μιλήσουν και να πούνε αυτά που ήθελαν να πουν, να μοιραστούν.» (N1, συνέντευξη)

«Το εργαλείο... βοήθησε τα παιδιά να ανοιχτούν. Να νιώθουν ότι μπορούν να ταυτιστούν, να εμπιστευτούν ότι δεν ήταν κάτι που προερχόταν από μένα ή από κάποιον άλλο ενήλικο αλλά από κάποιον που έχει παρόμοια ιδιώματα με τα ίδια. Παρόμοιες εμπειρίες, που είναι στην ίδια ηλικία. Και μόνο που ακούγανε ότι κι αυτά τα παιδιά πήγαιναν σχολείο και... πάντα θέλαν να μάθουν πολλές πληροφορίες για την ταυτότητά τους. Και αυτό ήταν πολύ θετικό για εκείνα.» (N6, focus group λήξης)

Εν τέλει, όλες οι συμμετέχουσες καταλήγουν ότι, αν και τα παιδιά γνωρίζουν πως αποτελεί ένα άψυχο αντικείμενο, η κούκλα με τα χαρακτηριστικά της υποστηρίζει την ομώνυμη μέθοδο στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στην τάξη, προσφέροντας αμεσότητα, ζωντάνια και μια πιο “ανθρώπινη” και ενδιαφέρουσα διάσταση στη διαδικασία επεξεργασίας τους.

«Η ίδια η PD είναι ουσιαστικά ένα διαφορετικό πρόσωπο δηλαδή, ήδη βάζοντας μία κούκλα ως παιδί έχεις ένα διαφορετικό παιδί μες στην τάξη. Ακόμα και η προσπάθεια που κάνεις να δώσεις ... σε αυτό το πρόσωπο μια εικόνα συμμετοχής, ισότιμης, ως ένα σημείο, είναι antibias εκπαίδευση. Ακόμα και τίποτα άλλο να μην πεις. Νομίζω ότι η

κούκλα... και τα χαρακτηριστικά της είναι κάτι το οποίο πρέπει να το σεβαστείς και να το υπολογίσεις για να μην την κάνεις καρικατούρα. Αν κάνεις καρικατούρα, δεν μπορείς να κάνεις αντιβίαις. Από την άλλη μπορεί να σου φέρει μέσα αυτό που δεν υπάρχει στα μάτια των παιδιών ή που υπάρχει στα μάτια των παιδιών αλλά μπορείς, χωρίς να πληγώνεις, να το δουλέψεις. Οπότε, φτάνουμε εδώ: ότι έχεις ένα συνεργάτη που πρέπει να τον σέβεται και να τον υπολογίσεις. Αν δεις την κούκλα έτσι και τα παιδιά πάρουν αυτό το μήνυμα είτε πρόκειται για τσιγγανάκι, είτε πρόκειται για μαυράκι, είτε πρόκειται για κιτρινάκι είτε πρόκειται για κατσαρομάλλη, είτε για οτιδήποτε, ήδη διδάσκεις στα παιδιά πώς να σεβόμαστε κάποιον που είναι δίπλα μας.» (N2, συνέντευξη)

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές τις κούκλες PD γιατί τα θέματα που θίγουν στις επισκέψεις τους αφορούν σε πραγματικές ανάγκες και ανησυχίες των παιδιών. Υποστηρίζουν ότι αυτό τους δίνει την ευκαιρία να συζητούν και να αναζητούν λύσεις για ζητήματα που τα ενδιαφέρουν και τα απασχολούν.

«Οι κούκλες, για να το πω εξ' αρχής, είναι πολύ σημαντικές... Δεν μας ένοιαζε που ήταν κούκλα γιατί, όπως μου είπε ο γλυκός μου ο Α., έλεγε και πολύ σημαντικά πράγματα. ...Εμένα αυτό με τρέλανε, με τρέλανε πάρα πολύ, δηλαδή λέω "ουάου!"... Όλα τα παιδιά, αυτό τους άρεσε. Ότι ερχόταν κάποιος που ξέρανε ότι είναι κούκλα, που ξέρανε ότι είναι ψεύτικο, που ξέρανε ότι δεν θα μιλήσει ποτέ και παρόλα αυτά τους έλεγε πράγματα τα οποία συναντούσαν στην καθημερινότητά τους. ... για μένα αυτό που μου έδωσε να καταλάβω ότι τα πράγματα που τα ενδιέφεραν, ρε παιδί μου, που τέλος πάντων, που ασχολήθηκε και κάποιος με αυτά. ...το ότι θίζαμε και πράγματα που... τώρα υπήρχε κάποιος που τα ζούσε και η κυρία τον άκουγε και τα έλεγε και σε μας» (N3, συνέντευξη)

Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, το γεγονός ότι η κούκλα μοιράζονταν με τα παιδιά τα μικρά και μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετώπιζε και ζητούσε τη γνώμη και τη βοήθεια τους για να τα διαχειριστεί φαίνεται πως λειτουργούσε θετικά σε διάφορες κατευθύνσεις. Στα βασικά αναφέρουν ότι δημιουργούσε κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που ευνοούσε την αβίαστη ανάδυση συναισθημάτων, αντιλήψεων για το θέμα που κάθε φορά επεξεργάζονταν, έδινε «χώρο» στα παιδιά να μοιραστούν τα δικά τους προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα τα ενδυνάμωνε, εμπλέκοντάς τα σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος.

«...πήγε καλά η σχέση και από την πρώτη στιγμή... Τους έκανε, πιστεύω, φοβερό καλό αυτή τη σχέση που ανέπτυξαν σαν ένα φιλαράκο τους, που τον αγάπησαν, που λυπήθηκαν μετά όταν τον αποχωρίστηκαν, που μοιράστηκαν μαζί του πολύ προσωπικά πράγματα, που τον άκουγαν μεγάλη ευχαρίστηση, που τον υποστήριζαν. Πολλές φορές έτυχε, ξέρω γω, όταν τύχαινε να ναι σκανταλιάρης ο Αλέξανδρος, να τον δικαιολογούν. Νομίζω ήταν μεγάλο κέρδος αυτό για τα παιδιά και είναι και αυτό κάτι που μπορούν να το εφαρμόσουν και στην αληθινή τους ζωή, το πώς σχετίζεσαι.» (N4, συνέντευξη)

«...μας έλεγε πέστε μου τη γνώμη σας, πώς αισθανθήκατε; Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό για αυτά...» (N3, συνέντευξη)

«...και το ότι η κούκλα τους έλεγε τα δικά της θέματα και προβληματισμούς, οπότε νιώθαν ασφάλεια στο ότι “δεν είμαι μόνο εγώ. Και η κούκλα ακόμα, ας πούμε, έχει προβλήματα”.» (N7, συνέντευξη)

«Θα έλεγα ότι είναι ένα καταπληκτικό εργαλείο γιατί δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ταυτιστούν μαζί του, με την καλή έννοια, να νιώσουν ότι είναι καταρχήν ένας από μας που του συμβαίνουν πράγματα που μας συμβαίνουν και μας και με κάποιο τρόπο εμείς μπορούμε να τον βοηθήσουμε. Μπορεί να μην μπορώ να βοηθήσω τον εαυτό μου, νομίζω εγώ, αλλά αφού μπορώ να βοηθήσω τη ζωή σου, ίσως κάποια στιγμή να μπορέσω να βοηθήσω και εμένα. Ή να βοηθήσω τον κολλητό μου. Δίνει αυτοπεποίθηση στα παιδιά, λέω εγώ τώρα, δίνει την δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα πολύ πιο εύκολα από ότι σε μία γενικότερη κουβέντα μέσα στην τάξη, βλέποντας τη κούκλα και λέει “Αχ Σε ευχαριστώ! σας ευχαριστώ πάρα πολύ για αυτά που μου είπατε!”, έτσι το έκανα τουλάχιστον εγώ “Μου δώσατε πολλές λύσεις να σκεφτώ, βρε παιδί μου. Και τώρα μπορώ να πάω εγώ να το σκεφτώ και θα το συζητήσω με τους γονείς μου και να δω πώς θα το κάνω.” Είναι πολύ βοηθητικό για τα παιδιά.» (N3, συνέντευξη)

Τέλος, οι περισσότερες συμμετέχουσες τονίζουν ότι η συγκεκριμένη κούκλα, όπως την αξιοποίησαν, λειτουργούσε ως ενδιάμεσος ανάμεσα στις ίδιες και τα παιδιά, δίνοντας τους τη δυνατότητα να μοιραστούν με την ομάδα απόψεις και βιώματα με έναν πιο αυθόρμητο και ελεύθερο τρόπο, ελαχιστοποιώντας την επίδραση και την παρέμβαση της εξουσίας του εκπαιδευτικού.

«Πιστεύω ότι τα παιδιά ...θεώρησαν ότι ήταν συνομήλικος... κατάλαβαν ότι είναι μία κούκλα αλλά ... μιλούσαν στην κούκλα, δεν μιλούσαν σε μένα. Οπότε θεωρώ ότι ένα παιδί 5 χρόνων, τεσσάρων, έτσι, το να μιλάει σε ένα συνομήλικό του ανοίγεται πιο εύκολα από ότι να μιλήσει σε έναν ενήλικα είτε αυτός είναι κύρια του είτε αυτός είναι η μαμά είτε ο μπαμπάς του.» (N7, συνέντευξη)

«...δεν είναι ούτε ο ενήλικας, ούτε ο μπαμπάς που το είπε, ούτε η κυρία που μας είπε για σκεφτείτε αυτό.» (N3, συνέντευξη)

Με βάση όλα τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι αναγνωρίζουν σημαντικά δυνατά σημεία στις Persona Dolls ως εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού. Εντούτοις, όπως θα δούμε και σε επόμενη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου, τα τοποθετούν σε άμεση συσχέτιση με τη συγκεκριμένη ερευνοδρασιακή συνθήκη και, συνεπώς, με τον τρόπο που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της.

8.5.1.2. Δημιουργώντας παρεμβάσεις με δομή, ροή και βηματισμό

Αποτιμώντας την υπόθεση δράσης στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος, οι συμμετέχουσες αναφέρονται θετικά στη μέθοδο γύρω από την οποία οργανώνονται

οι παρεμβάσεις – επισκέψεις των Persona Dolls στις τάξεις τους, με βάση την υπόθεση δράσης. Η συστηματικότητα των παρεμβάσεων θεωρείται σημαντική.

«Ήταν και η συστηματικότητα με την οποία το κάναμε. Ήταν αυτό που λέγαμε, δηλαδή αν το κάναμε μία φορά και μετά πέρασε ένας μήνας και το ξαναπιάνουμε, δεν ξέρω αν θα είχαμε τα ίδια αποτελέσματα σε σχέση με τη συστηματικότητα. Ότι, ας πούμε, ότι κάθε βδομάδα έπρεπε να κάνουμε την καταγραφή, να υπάρχει ανατροφοδότηση ανά μήνα, δηλαδή πιστεύω ότι και αυτό βοήθησε.» (N5, focus group λήξης)

Στα δυνατά σημεία αναφέρουν το θεωρητικό πλαίσιο της (antibias education) και τη μεθοδολογία που συνόδευε τις παρεμβάσεις.

«...είδα το θεωρητικό πλαίσιο που υπήρχε. ...μπήκα στη μεθοδολογία και στο θεωρητικό όλο αυτό που διαβάσαμε και συζητήσαμε, και επίσης ο τρόπος που μπαίνει η κούκλα μες στην τάξη» (N3, συνέντευξη)

Αν και, όπως έχει αναφερθεί, η εξοικείωσή τους με αυτά δυσκόλεψε τις περισσότερες, φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι η εμπλοκή τους στη διαδικασία τις βοήθησε να επεξεργαστούν με την τάξη τους σημαντικά θέματα.

«Ήταν πολύ σημαντικό αυτό, ότι είχε background και είχε και μεθοδολογία, δεν ήταν απλώς... ένα πράγμα που θα πετάγαμε μέσα και βγάγαμε... Αυτό ήταν το πρώτο, το ότι είχε μεθοδολογία, πρέπει να σκεφτώ πάνω στο θέμα.» (N3, συνέντευξη)

«...είναι μία μέθοδος γιατί έχει μία... μία ολόκληρη φιλοσοφία μία συστηματικότητα, μια μεθοδικότητα, μία... ροή, μία σειρά, μία τάξη δεν είναι χαοτικό.» (N4, συνέντευξη)

Μάλιστα, τα «βήματα» της μεθόδου των PD γύρω από τα οποία οργανώνονταν η δομή των παρεμβάσεων που σχεδίαζαν και υλοποιούσαν στις τάξεις τους κατά τη διάρκεια της αντίστοιχης ερευνοδρασιακής φάσης θεωρήθηκαν από όλες τις εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα σημαντικά, παρά το γεγονός ότι αρχικά κάποιες δυσκολεύτηκαν να τα ακολουθήσουν.

«Δυνατό σημείο της μεθοδολογίας τα βήματα, τα οποία στην αρχή μας φαίνονταν βουνό» (N3, focus group λήξης)

Όπως εξηγούν, ο συγκεκριμένος βηματισμός των παρεμβάσεων λειτούργησε υποστηρικτικά για τις ίδιες κυρίως γιατί δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία ή επαρκή γνώση όσον αφορά στη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων. Η εμπλοκή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά τους έδινε, μεν, μια βάση για να ξεκινήσουν, ωστόσο, πολλές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αρχικά ένιωθαν ότι «πατούσαν σε μετέωρο έδαφος»¹⁷¹ και δυσκολεύονταν να μεταφράσουν τη σχετική θεωρία σε παιδαγωγική πράξη. Κάποιες από αυτές, αναγνωρίζοντας τις προσωπικές αναστολές και αντιστάσεις, παραδέχονται ότι «τα

¹⁷¹ N9, Η.Ε., 26/2/2019.

βήματα» της υπό διερεύνησης μεθόδου τις διευκόλυναν να κάνουν την αρχή στην εισαγωγή και επεξεργασία θεμάτων που ως τότε θεωρούσαν δύσκολο να θίξουν, πολλώ, δε, μάλλον, να διαχειριστούν.

«Για μένα ήτανε τα βήματα. Ήταν η μεθοδολογία. Δηλαδή θεωρώ ότι το θέμα αυτό μπορεί να το διαχειριστείς με πάρα πολλούς τρόπους άμα το κατέχεις, απλά η ...μεθοδολογία αυτή σου δίνει τα βήματα για να απελευθερωθείς εσύ από κωλύματα που μπορεί να έχεις ακόμα και από τον ίδιο το φόβο να διαχειριστείς το θέμα. Δηλαδή ο τρόπος που πρέπει να δομήσεις μικρά πράγματα. Και σου λέει ακριβώς τι πρέπει να κάνεις, όσο κι αν νιώθεις ότι σε εγκλωβίζει στην αρχή, είναι πολύ διευκολυντικό τελικά.» (N8, focus group λήξης)

«...θεωρώ ότι πιο σημαντικό ήταν ότι μπήκαμε στο ρυθμό και εγώ, πρώτα, και ένιωθα και εγώ πια πιο ασφαλής και έμπαινα με μεγαλύτερη ασφάλεια στην τάξη αλλά και τα παιδιά.» (N7, συνέντευξη)

Όπως υποστηρίζουν όλες οι συμμετέχουσες στο τέλος της έρευνας, η δομή της παρέμβασης με βάση την υπόθεση δράσης αποτελούσε ένα ακόμα δυνατό σημείο της, καθώς διέπονταν από μια λογική αλληλουχία που βοηθούσε τα παιδιά και τις ίδιες να προσεγγίσουν ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων. Η αφήγηση μιας μικρής ιστορίας με συγκεκριμένες επιδιώξεις που αφορούσαν σε ζητήματα Εκπαίδευσης στη Διαφορά και στη συνέχεια, η ανάπτυξη συζήτησης για την ανίχνευση των συναισθημάτων που διακινούσαν και την προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων μέσα από λογική τους επεξεργασία στο πλαίσιο της ομάδας ως τα διαδοχικά βήματα αυτής, αναλύονται διεξοδικότερα στην υποενότητα που ακολουθεί.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συνολικά θεωρούν σημαντική την καταγραφή του σχεδιασμού της εκάστοτε παρέμβασης στην αντίστοιχη φόρμα με βάση τα βήματα της μεθόδου, καθώς αυτό τις βοηθούσε να οργανώσουν τη διαδικασία και τους έδινε τη δυνατότητα να σκεφτούν και κατόπιν να αναστοχαστούν σε σχέση με το πώς θα προσεγγίσουν τις επιδιώξεις τους

«...θεωρώ ότι είναι πιο οργανωμένο γιατί το σκέφτεσαι και το καταγραφείς, πάμε και στην καταγραφή και μετά μέχρι να φτάσεις γιατί είχα πάντα και αυτό, ότι μέχρι να φτάσω να μπω, το ξαναδιάβαζα, έσβηνα, έβαζα κάτι άλλο, αφαιρούσα. Οπότε θεωρώ ότι είναι πιο οργανωμένο... και πολύ πιο κοντά στον τρόπο που μπορεί να προσεγγίσει το παιδί από ότι εκείνη την ώρα που το σκέφτεσαι σαν ενήλικας και όπως το λες αυθόρμητα.» (N7, συνέντευξη)

8.5.1.3. Σοβαρές συζητήσεις για... μικρές ιστορίες

«Δεν ξέρω αν έχω ζήσει άλλη τέτοια εμπειρία τα παιδιά να αναστοχάζονται πάνω σε έννοιες, όχι στο πώς περάσαμε στο σχολείο γενικώς και να βλέπεις να κατασταλάζουν κάποιες ιδέες.»¹⁷²

Όπως προαναφέρεται, με βάση την υπό διερεύνηση μέθοδο, κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση περιλάμβανε την αφήγηση μιας σύντομης ιστορίας ετερότητας και, ακολούθως, την επεξεργασία της στο πλαίσιο μιας συζήτησης με συγκεκριμένη ροή. Ωστόσο, οι ίδιες οι μικρές ιστορίες ζωής που δημιουργούσαν οι εκπαιδευτικοί για την προσέγγιση των επιδιώξεων που κάθε φορά έθεταν αποτελούσαν κατά τη γνώμη τους ένα δυνατό στοιχείο της υπόθεσης δράσης.

«Αυτό που έπρεπε να κάνουμε εμείς, πάνω σε αυτό που έπρεπε να στήσουμε με βάση, το στήσιμο της ιστορίας... ήτανε πάρα πολύ σημαντικό.» (N2, focus group λήξης)

«Είχαν πολλά πραγματικά στοιχεία και ήτανε δημιουργικό για μένα αυτό το κομμάτι των παρεμβάσεων. Να στήνω δηλαδή την ιστορία.» (N9, συνέντευξη)

Κι αυτό γιατί οι ιστορίες των Persona Dolls φαίνεται ότι αξιοποιήθηκαν ως ευέλικτα πεδία επεξεργασίας ενός πλήθους ζητημάτων Εκπαίδευσης στη Διαφορά με την ομάδα της τάξης τους.

«Είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή, μέσα από τις ιστορίες, με πάρα πολλές εμπειρίες που αφορούν στην διαφορά» (N4, συνέντευξη)

«Δούλεψα βάσει μεθοδολογίας δηλαδή αγγίζαμε θέματα είτε πολύ σημαντικά είτε λίγο πιο σημαντικά. Στερεοτύπων και προκαταλήψεων.» (N7, συνέντευξη)

Από την άλλη, και τα επόμενα βήματα της επεξεργασίας, αποτιμήθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, ως ιδιαίτερα βοηθητικά. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι συμμετέχουσες αναστοχάζομενες καταλήγουν πώς ήταν σημαντικό ότι τα παιδιά καλούνταν αρχικά να προσεγγίσουν το κάθε θέμα μέσα από την ανάλυση των συναισθημάτων τόσο των ηρώων της ιστορίας όσο και των δικών τους. Επισημαίνουν πώς η όλη διαδικασία συνέβαλλε, μεταξύ άλλων, στο να αναδυθούν αβίαστα τα συναισθήματα αλλά και οι σχετικές με το θέμα αντιλήψεις των παιδιών για τα ζητήματα που έθετε η ιστορία.

«Εγώ μιλούσα πάντα για τα θέματα της διαφορετικότητας με τα παιδιά. Η διαφορά ήταν ότι αναδείχθηκαν αβίαστα από τα παιδιά οι πραγματικές τους τάσεις και απόψεις. Δηλαδή όταν για παράδειγμα στην τελευταία συνάντηση μιλήσαμε για την επίσκεψη που θα κάνει τώρα στη Νιγηρία στον παππού και στη γιαγιά ένας μαθητής μου είπε αυθόρμητα ότι να τους δώσει λεφτά να φτιάξουν ένα καινούργιο σπίτι, να μη μείνει σε αυτό που είναι φτιαγμένο από χόρτα. Τους βγαίνουν αβίαστα πράγματα ενώ σε μία

¹⁷² N2, συνέντευξη.

συζήτηση πιο οριοθετημένη δεν τα λένε τόσο ανοιχτά. Η δεν ξέρεις πού να εστιάσεις ή τι να ψάξεις. Δηλαδή δεν ξέρεις τις απόψεις των παιδιών. Μέσα από αυτό βγήκαν αβίαστα πράγματα. Ήταν πάρα πολύ σημαντικό.» (N6, focus group, λήξης)

«...έβαζε τα παιδιά να εμπλακούν με το συναίσθημά τους, δηλαδή και να το εκφράσουν.» (N5, συνέντευξη)

Ανακαλώντας τις πρώτες παρεμβάσεις τους παραδέχονται ότι στην αρχή έπρατταν σύμφωνα με τη συγκεκριμένη ακολουθία απλά γιατί «έτσι οριζόταν από τη μέθοδο» χωρίς ουσιαστικά να κατανοούν το λόγο. Στη συνέχεια, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι συνειδητοποίησαν πόσο σημαντικό αποδείχτηκε για τη διεργασία της ομάδας να μην προσπερνούν ή να μην αντιστρέφουν την προτεινόμενη διαδικασία, καθώς για να συμβάλλουν στην επίλυση ενός προβλήματος θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουν το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι αισθάνονται οι εμπλεκόμενοι ήρωες της ιστορίας αλλά και το πώς νιώθουν για αυτό τα ίδια.

«Η συζήτηση... είχε συγκεκριμένα βήματα. Ξεφεύγεις μεν κάποια φορά, ήτανε θεμιτό, αλλά ακολουθούσες μια μεθοδολογία η οποία είχε νόημα, αποδείχτηκε στην πορεία. Στην αρχή δεν μπορούσα να την καταλάβω κι έλεγα γιατί πρέπει να πουν πρώτα τα συναισθήματά τους, βγαίνει πιο εύκολα να πούνε τι σκέφτονται, παρά να πουν τα συναισθήματα. Αυτό όμως είχε λόγο. Λειτουργήσε, γιατί πρώτα τα παιδιά αποφορτίζονταν συναισθηματικά, έβγαζαν αυτό που σκεφτόντουσαν και μετά αποφορτισμένα, νομίζω εγώ, μπορούσαν να στήσουν επιχειρηματολογία. Γιατί αν δεν έχεις πει τι αισθάνεσαι, αυτό που θα πεις μπορεί να είναι, αυτό που λέμε, το πολιτικώς ορθό. “Θα βγάλω εγώ αυτό που θέλει να ακούσει η κυρία”. Ενώ όταν αναγκάζεσαι να μιλήσεις για τα συναισθήματά σου... και των άλλων, όσο και να πεις κάτι στατικό, κάποια στιγμή θα βγάλεις... αυτό που πιστεύεις πραγματικά και ... μέσα από τη συζήτηση... θα βρεθεί λύση» (N3, focus group λήξης)

«...η δυνατότητα των παιδιών να πουν τις πραγματικές τους σκέψεις, να μουν στη θέση αυτού που ήτανε, ... έδινε άλλη διάσταση στην όλη διαχείριση του θέματος. Δεν ήταν απλώς διαβάζω και λέω την άποψή μου και μπορεί να πω διάφορα πράγματα. Εδώ πέρα υπήρχε η ενσυναίσθηση. Έμπαιναν στη θέση του άλλου και έπρεπε να δώσουν απαντήσεις, λύσεις, αφού σκεφτούν και τα συναισθήματα του.» (N3, focus group λήξης)

Οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι τα παιδιά, έχοντας λάβει υπόψη την παράμετρο των συναισθημάτων που αναδύονταν και μπαίνοντας στη θέση των εμπλεκομένων, μπορούσαν πιο εύστοχα να εντοπίζουν τα προβλήματα που προέκυπταν προκειμένου να αναζητούν απαντήσεις και λύσεις στο πλαίσιο της ομαδικής επεξεργασίας τους. Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης, ισχυρίζονται ότι η διαδικασία της συζήτησης που προτείνεται από την υπόθεση δράσης τα βοηθούσε να αναπτύξουν σταδιακά ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και επιχειρηματολογία, δεξιότητες δηλαδή απαραίτητες για την προσέγγιση των ζητημάτων ετερογένειας και διακρίσεων που

επεξεργάζονταν¹⁷³, τις οποίες αξιοποιούσαν και στο πλαίσιο άλλων δραστηριοτήτων τους. Για το λόγο αυτό την εντάσσουν στα δυνατά σημεία της.

«Η εβδομαδιαία παρουσία της κούκλας έστηνε ένα προφίλ στα παιδιά το οποίο τους έδινε τη δυνατότητα να σκέφτονται συνέχεια και να χιτίζουν επιχειρηματολογία, να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα τους, ήταν απαραίτητο σε κάθε επίσκεψη τα συναισθήματα, άρα αυτό έγινε και καθημερινότητά τους.» (N3, συνέντευξη)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της ερευνοδρασιακής ομάδας υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή των παιδιών στις συζητήσεις που ακολουθούσαν τις αφηγήσεις των ιστοριών των PD τα ενδυνάμωνε, ισχυροποιώντας τις φωνές τους και δίνοντας αξία στη γνώμη και την κρίση τους, όπως αναδεικνύεται και από τα σχόλιά τους στο τέλος της έρευνας:

«N2: ...δίνουμε χρόνο και γενικά κάποιος ζητούσε τη γνώμη τους. Δηλαδή το ότι παρεμβαίνουν είναι τόσο ενεργά στο να λύσουμε το πρόβλημα κάποιου, κάποια στιγμή σαν διαδικασία...»

N4: Τα ενδυνάμωνε...

N2: Τα ενδυνάμωνε και την επιζητούσαν κιόλας. Δηλαδή όταν καθυστέρησα να φέρω την κούκλα κάποια στιγμή μου είπε η Σοφία πότε θα' ρθει ο Άκης; Λέω, γιατί ρε Σοφία; Α κυρία, όταν έρχεται ο Άκης περνάμε τόσο ωραία. Έχει ένα πρόβλημα το συζητάμε του το λύνουμε, φεύγει ο Άκης είναι χαρούμενος. Ενώ οι άλλες μέρες είναι βαρετές.» (focus group λήξης)

«...τους έδινε τη δυνατότητα να καταλάβουν ότι τα άκουγες, έλεγαν τα συναισθήματά τους, έλεγαν προτάσεις» (N3, focus group λήξης)

«Εμένα μου φάνηκε το ότι παρεμβαίνουν στη ζωή κάποιου... μέσα από τις δικές τους ιδέες και τις δικές τους συμφωνίες. Ενωώ, χωρίς κάποιους μεγάλους να παρεμβαίνουν σε κάτι. Μου φάνηκε τελικά ότι και αυτό λειτούργησε.» (N2, focus group λήξης)

Σε αρκετά σημεία, δε, οι περισσότερες εστιάζουν στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών εκείνων που συνήθως, για διάφορους λόγους, βρίσκονται στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπογραμμίζοντας τη θετική επίδραση της μεθόδου στην εμπλοκή τους στις συζητήσεις των παρεμβάσεων με τις PD.

«...ακόμα και παιδιά που δεν μου παίρνανε μέρος στην παρεούλα, δηλαδή παιδιά είναι πιο κλειστά σαν χαρακτήρες, παιδιά που ναι μεν, ας πούμε, έχουν άποψη αλλά θα πρέπει να τους τσιγκλάς εσύ για να μιλήσουν, είχαν φτάσει σε ένα σημείο όχι απλά να παίρνουν μέρος και να συμμετέχουνε αλλά να μου λένε και πράγματα που δεν... δηλαδή να μου απαντάνε σε ερωτήσεις και να μου βγάζουν και συναίσθημα που δεν περίμενα. Ας πούμε στα συναισθήματα, όταν, ας πούμε, έπρεπε να διερευνήσουμε το συναίσθημα μέσα από την ιστορία ...κάποιες στιγμές υπήρχανε παιδιά που μπορεί... να είναι από τα παιδιά που πολύ δύσκολα θα ανοιχτούν και θα μιλήσουν και να σηκώνουν χέρι και να μου λένε συναίσθημα που δεν είχε περάσει από το μυαλό κανενός και να το αιτιολογούν

¹⁷³ Καθώς και την προσέγγιση πολλών άλλων ζητημάτων, όπως σχολιάζουν σε άλλα σημεία των συνεντεύξεών τους.

κανονικότητα, δείχνοντας έτσι ότι πραγματικά τους είχε αγγίξει η όλη διαδικασία και οι ιστορίες.» (N5, focus group λήξης)

Τέλος, οι συμμετέχουσες αναστοχαζόμενες καταλήγουν ότι ένα ακόμα από τα δυνατά σημεία της υπό διερεύνηση μεθόδου είναι ότι η προτεινόμενη διαλογική διεργασία γίνεται μέσα από τη διαμεσολάβηση των PD.

«...δεν εμπλεκόμαστε άμεσα, ρε παιδί μου, δεν είναι αυτό που μου συνέβη εμένα μες στην τάξη και μας μαζεύει η κυρία για να μας πει “Παιδιά ήταν σωστό αυτό που κάνατε στον Κωστάκη; Δεν ήταν σωστό. Γιατί δεν είναι σωστό ρε παιδιά; Γιατί ο Κωστάκης είναι φίλος μας... Τι έχουμε πει για αυτά;”» (N3, συνέντευξη)

Όπως επισημαίνουν εμφατικά, καθώς συχνά οι υπόρρητες προσδοκίες του εκπαιδευτικού γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά, εκείνα τείνουν να ανταποκρίνονται σε αυτές. Η παράμετρος αυτή είναι δυνατό να θέτει φραγμούς στην αβίαστη και αυθόρμητη έκφραση των παιδιών. Διαμεσολαβώντας ανάμεσα στις ίδιες και τα παιδιά, οι PD φαίνεται να δίνουν στην ομάδα την ευκαιρία να επεξεργαστεί τα θέματα διαφορετικότητας, περιορίζοντας σημαντικά την επίδραση της εξουσίας του εκπαιδευτικού.

«Γιατί, αν έβγαινα εγώ με τη δική μου την προσωπικότητα και που τα παιδιά ήδη την ξέρανε από την πρώτη μέρα, τα παιδιά μιλώντας σε μένα θα έμπαινε φίλτρο αυτό που είμαι εγώ για τα παιδιά. Θα λειτουργούσε σαν φίλτρο. Ενώ εκεί χανόταν αυτό το φίλτρο. ...Και κάναμε ένα restart....» (N2, focus group λήξης)

«Η εμπειρία με την κούκλα ήτανε πολύ ιδιαίτερη. Ο τρόπος δηλαδή το ότι αυτά τα θέματα θα προσεγγίζει μία κούκλα και δεν τα προσεγγίζω εγώ ως εκπαιδευτικός... Βοήθησε στο να ανοιχτούν τα παιδιά και να μιλήσουν πιο άνετα. Και από κάποια στιγμή και έπειτα θεωρώ ότι εμείς, παρόλο που ήμασταν από πίσω, δεν υπήρχαμε για τα παιδιά. Δηλαδή βλέπανε την κούκλα και της μίλαγαν σαν να μιλάνε σε ένα φίλο τους.» (N5, focus group λήξης)

«Τα παιδιά ανοίγονται πολύ πιο εύκολα και συζητάν πολύ πιο εύκολα σε μία κούκλα, σε έναν φίλο όπως το λέγαμε εμείς που έρχεται στην τάξη, σε έναν συμμαθητή μας, έναν επισκέπτη έτσι είχαμε πει διάφορα κατά καιρούς, από ότι να το πουν σε έναν ενήλικα.» (N7, συνέντευξη)

Με τον τρόπο αυτό, διατείνονται, αναδύονται τα πραγματικά θέματα προς διαχείριση, στοιχείο ιδιαίτερα ουσιώδες για τη διαδικασία αλλά και χρήσιμο για τον αναστοχασμό και το σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεών τους.

«...ίσως το πιο σημαντικό ήταν το κομμάτι με τα παιδιά, δηλαδή δουλεύοντας με τα παιδιά μέσα από την περσόνα το πως ανακάλυψα πράγματα για την ομάδα μου που πιθανότατα με άλλο τρόπο να μην τα είχα αντιληφθεί.» (N1, συνέντευξη)

8.5.2. Αδύναμα σημεία ή κίνδυνοι και προϋποθέσεις;

8.5.2.1. Συζητώντας για «έτοιμες συνταγές» και «μαγικά εργαλεία»

*«Α! Θα μάθω ένα εργαλείο το οποίο
θα μου λύσει όλα τα προβλήματα,
όσον αφορά τη διαφορετικότητα.»¹⁷⁴*

«...αλλά με μαγικούς τρόπους γίνεται τίποτα.»¹⁷⁵

Όπως προειπώθηκε, κατά την τελευταία φάση της αποτίμησης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εντοπίσουν αδύναμα σημεία που αναδείχθηκαν από την αξιοποίηση των Persona Dolls σε σχέση με την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη. Το σχετικό ερώτημα φαίνεται συνολικά να δυσκόλεψε τις συμμετέχουσες, οι οποίες ισχυρίζονται ότι ουσιαστικά δεν εντοπίζουν αδύναμα σημεία αλλά μάλλον ζητήματα που ελλοχεύουν κινδύνους ή αλλιώς, όπως επανειλημμένως αναφέρουν, «παγίδες». Αναλυτικότερα:

Όλες οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι παρά τις «περιρρέουσες φήμες» για τη λειτουργία της μεθόδου, οι ίδιες διαπιστώνουν ότι πρόκειται για μια προσέγγιση που προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει χρόνο και προσπάθεια.

«Στην αρχή προφανώς δεν είχαμε αντιληφθεί τι μας περιμένει. Γιατί όταν ξεκινάς ένα τέτοιο, πας λίγο... με άγνοια κινδύνου που λέμε.» (N4, συνέντευξη)

«Δηλαδή στην αρχή, όταν εγώ το ξεκίνησα είπα “Ελα μωρέ, Ok, μέσα. Είναι μία κούκλα, θα το κάνουμε. Στην πορεία όμως είχε απαίτηση» (N5, συνέντευξη)

Κάποιες από αυτές αναφέρουν ότι αυτό θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως αδυναμία καθώς, κατά κάποιο τρόπο, ανέτρεψε τις αρχικές τους προσδοκίες για άμεση εφαρμογή στην τάξη. Εντούτοις, αναστοχαζόμενες σχετικά στο τέλος του προγράμματος, καταλήγουν ότι μάλλον συνιστά ένα χαρακτηριστικό της εμπλοκής σε μια διαδικασία που υπερβαίνει την απλή εξοικείωση με ένα σύνολο τεχνικών.

«N4: Στα αδύναμα σημεία είναι ότι χρειάζεται χρόνο. Ότι θέλει χρόνο προσωπικό σου να βάλεις. Παραπάνω από τις άλλες μεθόδους που έχουμε μάθει να χρησιμοποιούμε...

N5: Ότι είναι απαιτητικό.

N4: Είναι απαιτητικό, ναι.» (focus group λήξης)

«Πρέπει κάποιος να είναι έτοιμος να αφιερώσει χρόνο και στην εφαρμογή του αλλά και στον αναστοχασμό πάνω σε αυτό.» (N8, focus group λήξης)

¹⁷⁴ N9, συνέντευξη.

¹⁷⁵ N6, focus group λήξης

Οι συμμετέχουσες συμφωνούν πλήρως με τη N1 που υποστηρίζει ότι: «αν δεν είσαι σωστά προετοιμασμένος για να το διαχειριστείς είναι πολύ εύκολο να πέσεις σε παγίδες» (N1, focus group λήξης). Μια από αυτές είναι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο των PD να θεωρήσουν ότι αυτή μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της ως πανάκεια ή ως «έτοιμη συνταγή», επιλύοντας, άμα τη χρήση της, ζητήματα διακρίσεων και αίροντας αυτόματα στερεότυπα και προκαταλήψεις που υφίστανται στο σχολικό τους πλαίσιο.

«Θα πρέπει... να μην περιμένεις έτοιμες συνταγές. Δηλαδή να μην περιμένει κανείς κάτι έτοιμο ...Τα σενάρια μας ας πούμε, τα παίρνω και έλα... είναι αδιανόητο. Δεν υπάρχει περίπτωση να γίνει» (N2, focus group λήξης)

«...άμα θες ψάξε το, δεν μπορούμε να έχουμε σε όλα μασημένη τροφή.» (N8, συνέντευξη)

«... δεν είναι πανάκεια. Γιατί εγώ έτσι την είδα να μου παρουσιάζεται, ως κάποια στιγμή, μία παραλλαγή, τέλος πάντων αυτού. Έτσι και ξαφνικά σε ένα ακροατήριο που ο καθένας μπορεί να πιστεύει ότι θέλει... να έχει όποια θεωρητική κατάρτιση θέλει, ε, τέλος πάντων πάρτε και μία κούκλα και να τη φέρνετε και να μιλάτε με την κούκλα για τα συναισθήματά σας.» (N2, focus group λήξης)

Στο πλαίσιο της ίδιας αντίληψης, επισημαίνουν τον κίνδυνο οι PD να νοηματοδοτηθούν ως «μαγικό εργαλείο» που είναι δυνατό να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από την όποια διαχείριση. Τρεις τουλάχιστον εκπαιδευτικοί από την ομάδα αναγνωρίζουν ότι και οι ίδιες έπεσαν στην παγίδα αυτού του είδους της προσέγγισης κατά την είσοδό τους στο ερευνητικό πρόγραμμα.

«Στην αρχή φάνταζε στα δικά μου μάτια σαν το μαγικό εργαλείο που θα τα λύσει όλα, που θα τα κάνει όλα τέλεια.» (N1, συνέντευξη)

«Στην αρχή σκεπτόμουν: “Α! Κάτι μεγαλεπήβολο πρέπει να κάνει αυτή η κούκλα, μία τεράστια ανατροπή, που δεν γίνεται από μία στιγμή στην άλλη με την παρουσία... εγώ στην αρχή αυτό νόμιζα. Λες Α! Θα μάθω ένα εργαλείο το οποίο θα μου λύσει όλα τα προβλήματα, όσον αφορά τη διαφορετικότητα...” (N9, focus group λήξης)

Όπως φαίνεται και στο τελευταίο απόσπασμα, οι συμμετέχουσες στο τέλος της έρευνας αναγνωρίζουν ότι η αντίληψη περί «μαγικών συνταγών και εργαλείων» προέρχεται από βαθειά ριζωμένες αναπαραστάσεις και προσδοκίες για τη λειτουργία των παιδαγωγικών εργαλείων και μεθόδων. Οι αναπαραστάσεις αυτές εδράζονται σε παραδοσιακές προσεγγίσεις για το ρόλο των ίδιων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την επιμόρφωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

«... είναι θέμα εκπαίδευσης όλο αυτό. Δηλαδή εγώ έχω εκπαιδευτεί κάποιος να μου δίνει τη λύση και να την εφαρμόζω.» (N9, focus group λήξης)

Μάλιστα οι περισσότερες εστιάζουν εμφατικά στους κινδύνους που ελλοχεύει για τα παιδιά η ελλιπής, φολκlorική ή πρόχειρη προσέγγιση της μεθόδου.

«Δεν μπορώ να φανταστώ τι κακό μπορεί να κάνει ένας λάθος τοποθετημένος εκπαιδευτικός.» (N4, συνέντευξη)

«...αν δεν είσαι σωστά προετοιμασμένος και αν δεν είσαι σίγουρος για τον εαυτό σου, είναι εύκολο να το χάσεις... Τι εννοώ; Από κει που είναι ένα εργαλείο, είναι εύκολο να γίνει μία καρικατούρα... και να γίνει μία μαριονέτα απλώς» (N1, συνέντευξη)

Και αυτό γιατί, όπως εξηγούν, οι PD και οι ιστορίες τους φέρνουν στην επιφάνεια εξαιρετικά σοβαρά θέματα, η επεξεργασία των οποίων απαιτεί μια ευρύτερη διαχείριση που συχνά υπερβαίνει τη σύντομη παρέμβαση που προτείνεται, όσο καλοσχεδιασμένη και στοχευμένη και αν είναι. Η N2 παρομοιάζει χαρακτηριστικά τα θέματα που καλούνται να προσεγγίσουν μέσω των PD με «καυτές πατάτες» που είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εντοπίσει και να διαχειριστεί:

«Ένα σημείο που είναι συγχρόνως και αδύναμο, είναι ότι μπορεί κάποια στιγμή να φέρει στην επιφάνεια ένα θέμα, ένα ζήτημα, αρκετά κρυφό ή οδυνηρό ή σημαντικό ή που να κινητοποιήσει και άλλα πράγματα που ας πούμε, πάνω στη μεθοδολογία στα 20 λεπτά πρέπει να φύγει η κούκλα αλλά έχει μείνει ανοιχτό. Εκεί θα πρέπει να έχεις σκεφτεί τι θα κάνεις, όταν θα μείνεις με μία καυτή πατάτα στο χέρι. Γιατί καμιά φορά αφήνει καυτή πατάτα, η κούκλα που μπήκε. Συζητήθηκε ότι συζητήθηκε και έφυγε αλλά το θέμα είναι εκεί και παρέμεινε. Και για αυτό συγχρόνως είναι και το δυνατό και το αδύναμο, μπορεί να αποτελέσει αδύναμο σημείο. Αν το αφήσεις έτσι. Αν δεν το διαχειριστείς. Αν θεωρείς ότι έληξε τώρα που έφυγε η κούκλα, άρα έκλεισε το θέμα»

«...γιατί διαφορετικά μπορεί να κάνει ζημιά. Που δεν μπορώ καν να τη φανταστώ αλλά έτσι νιώθω. Μπορεί να πληγώσεις ένα παιδάκι, μπορεί να κάνεις ζημιά και στον εαυτό σου, μπορεί... Δεν ξέρω... μπορεί να κάνεις και μέχρι και μία χοντράδα, μπορεί να θίζεις κάποιον, κάποιους, κάποια παιδιά, γονείς, οικογένειες, μειονότητες...» (N4, συνέντευξη)

8.5.2.2. Λειτουργώντας... υπό προϋποθέσεις

«...πρέπει να έχεις λίγο έναν προβληματισμό σε κάποια πράγματα πριν, για να πεις ότι θα πάρω αυτό το εργαλείο και δεν θα το κάνω γκλοπ στο κεφάλι κάποιου»¹⁷⁶

Από την ανάλυση των δεδομένων της φάσης της αποτίμησης, προκύπτει ότι οι συμμετέχουσες στην ερευνοδρασιακή συνθήκη, υπό το πρίσμα των συνειδητοποιήσεών τους, θέτουν στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό εαυτό και την

¹⁷⁶ N2, συνέντευξη.

παιδαγωγική τους πράξη, μετατοπίζοντας με τον τρόπο αυτό τη συζήτηση από τις αδυναμίες της μεθόδου των PD στα κριτήρια και τις προϋποθέσεις για την αξιοποίησή της. Στα πιο σημαντικά εντάσσουν την ανάγκη για αναγνώριση των δικών τους γνώσεων και αντιλήψεων για την ετερογένεια.

«Να μάθει, να μάθει, να δει τον εαυτό του.» (N6, focus group λήξης)

«Να ξέρεις πού είναι τα όριά σου, να ξέρεις πόσο προκατειλημμένος είσαι και με ποια πράγματα, να είσαι ανοιχτός στο να δεις ότι μπορεί να είσαι και προκατειλημμένος και με άλλα πράγματα που εκείνη την ώρα δε νομίζεις ότι είσαι προκατειλημμένος, (N2, συνέντευξη)

Όπως συνειδητοποιούν και χαρακτηριστικά καταθέτουν αναστοχαζόμενες, *«οι καλές προθέσεις τελικά δεν αρκούν»¹⁷⁷*

«...δηλαδή δεν θα πετύχαινα ακόμα κι αν οι προθέσεις μου μπορεί να είναι οι καλύτερες.» (N2, συνέντευξη)

Στο πλαίσιο της ίδιας συλλογιστικής και οι εννέα συμμετέχουσες, περισσότερο ή λιγότερο ρητά, αναδεικνύουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση της μεθόδου και του εργαλείου των PD τη θεωρητική και μεθοδολογική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσέγγιση και διαχείριση ζητημάτων ετερογένειας και διακρίσεων. Μάλιστα επισημαίνουν ότι δεν προσφέρεται για ευκαιριακή ή αποπλαισιωμένη χρήση. Ενδεικτικά:

«...να το έχεις υπόψη σου ότι όταν θα μιλάς και θα αφορά αυτό το παιδί, εκείνο το παιδί, εσένα, κάποια στιγμή μπορεί να έρθει κάτι που θα έρθει η ώρα, που θα πρέπει κάπως να είσαι έτοιμη στη διαχείριση του.» (N2, συνέντευξη)

«...για να ασχοληθείς με το ρατσισμό, η κούκλα είναι ένα μέσο για να το κάνεις, κάντο, αλλά πριν το κάνεις, Διάβασε λίγο τι είναι... ...δηλαδή καν' το αν θέλεις, αλλά πρώτα θα κάτσεις να διαβάσεις τι είναι ρατσισμός, αυτό δηλαδή που μας έκανες εσύ στην αρχή. Να ξέρεις τι είναι για να ξέρεις πως θα το χρησιμοποιήσεις.» (N8, focus group λήξης)

«Να ξέρεις από πριν πολύ καλά, εντάξει δεν μπορείς να προβλέψεις όλες τις πιθανές ερωτήσεις, αλλά να είσαι αρκετά προετοιμασμένος για το θέμα που πας να θίζεις. Να το γνωρίζεις καλά, να το γνωρίζεις, να είσαι σίγουρος για αυτό το κομμάτι που πας να θίζεις...» (N1, συνέντευξη)

«Δεν είναι ένα εργαλείο που το πιάνεις χωρίς θεωρητικό πλαίσιο, χωρίς να έχεις διάθεση να το κάνεις γιατί το πιστεύεις. Παράδειγμα: δεν είναι ένας πολύ καλός τρόπος να χρησιμοποιήσεις την κούκλα για οποιοδήποτε λόγο για να πεις στους γονείς «Είδατε; Έχουμε και μία Persona Doll μέσα. Τι καλή δασκάλα που είμαι εγώ», ας πούμε.» (N2, focus group λήξης)

¹⁷⁷ N8, συνέντευξη.

Το ζήτημα της προετοιμασίας, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, δεν εξαντλείται στην θεωρητική και μεθοδολογική εκπαίδευση αλλά επεκτείνεται στην κατανόηση και τη νοηματοδότηση του τρόπου που θα πρέπει να λειτουργούν σε σχέση με την υπό διερεύνηση μέθοδο και την κούκλα ως το βασικό της εργαλείο, προκειμένου να συμβάλουν στην κατεύθυνση των επιδιώξεων που θέτουν.

«...προετοιμασία για αυτό που θέλεις να κάνεις μέσα στην ομάδα και αυτό το ότι είναι το εργαλείο στα δικά μου χέρια και όχι εγώ στα χέρια της κούκλας. Δηλαδή δεν χρησιμοποιεί η κούκλα εμένα. Γιατί το μαγικό αυτό θα ήτανε, να χρησιμοποιούσε η κούκλα εμένα και εγώ να ήμουν απλά ο μεσάζοντας, όχι. Δηλαδή θέλει δουλειά για να μπορέσει η κούκλα να λειτουργήσει μέσα από μένα, από τον οποίο εκπαιδευτικό.» (N1, συνέντευξη)

«Θέλει προσοχή για να την χρησιμοποιήσεις ... χρειάζεται όλο αυτό, η προετοιμασία, όλο αυτό το θεωρητικό πλαίσιο που εσύ έρχεσαι σε επαφή, ο τρόπος που το περνάς στα παιδιά, ο τρόπος που την παρουσιάζεις μέσα στην τάξη...» (N6, focus group λήξης)

«...θεωρώ ότι πρέπει να έχεις λίγο έναν προβληματισμό σε κάποια πράγματα πριν, για να πεις ότι θα πάρω αυτό το εργαλείο και δεν θα το κάνω γκλοπ στο κεφάλι κάποιου, θα το χρησιμοποιήσω σωστά, ας πούμε. Θεωρώ και για αυτό και έχω και πια, έχω άποψη και θέση, ότι όταν θα μπεις σε αυτή τη διαδικασία και θα φτιάξεις μία προσωπικότητα που τα παιδιά θα την λατρεύουν, θα την αγαπάνε, δεν θα θέλουν να τη στεναχωρήσουν, δεν θα θέλουν να την απογοητεύσουν και εσύ την έχεις μέσα για να τη χρησιμοποιήσεις... Αυτό το πράγμα όταν θα το πάρεις, αυτό που σου είπα, θα πρέπει να ξέρεις ότι έχεις ένα... κρατάς κάτι με ένα ειδικό βάρος. Άρα ή ξέρεις τη μέθοδο, τη σέβεσαι και την προχωράς ή παίρνεις μία κούκλα και λες θα τη χρησιμοποιήσω σαν γκλοπ στο κεφάλι των παιδιών.» (N2, συνέντευξη)

Όπως αναδείχτηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, όλες οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος επισήμαναν ως εξαιρετικά σημαντική για την διερεύνηση και αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης συνολικά τη συμβολή των διαφορετικών υποστηρικτικών δράσεων και των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού μας προγράμματος. Κατά τη φάση της αποτίμησης, η παράμετρος της συστηματικής και έγκυρης υποστήριξης των εκπαιδευτικών που καλούνται να αξιοποιήσουν την μέθοδο και το εργαλείο των Persona Dolls στην κατεύθυνση της προσέγγισης ζητημάτων Εκπαίδευσης στη Διαφορά στις τάξεις τους αναδύεται και πάλι εμφατικά ως εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση. Μάλιστα, οι διαφορετικές εκφάνσεις που εξέλαβε αυτή καθ' όλη τη διάρκεια τη συμμετοχή τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη αποτιμώνται ως απαραίτητες στην περίπτωση που άλλοι εκπαιδευτικοί επιχειρήσουν τη χρήση της στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Το ζήτημα της επιμόρφωσης τόσο σε σχέση με τη χρήση των Persona Dolls όσο και το πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά επανέρχεται στα σχετικά σχόλια όλων:

«...χωρίς επιμόρφωση δεν μπορείς να κάνεις κάτι αντίστοιχο...» (N5, συνέντευξη)

«...πριν ξεκινήσει να κοιτάζει από που μπορεί να πάρει έγκυρη βοήθεια. Ούτε μέσω internet, απλά και μόνο. Δηλαδή αυτό ή θα το δεις και θα το κάνεις και πιλοτικά ... θα μπει σε αυτό ή αλλιώς παίρνεις μία κούκλα, μπαίνεις μέσα και ο Θεός βοηθός.» (N2, συνέντευξη)

Εν προκειμένω, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι συμμετέχουσες, όταν μιλούν για την ανάγκη επιμόρφωσης, επεξηγούν ότι αναφέρονται στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια επιμορφωτική διαδικασία με ερευνοδρασιακά χαρακτηριστικά.

«θεωρώ, εγώ προσωπικά, δηλαδή χρειάζεσαι οπωσδήποτε έρευνα και επιμόρφωση για να μπορέσεις να κάνεις έστω ένα κομμάτι του προγράμματος.» (N5, συνέντευξη)

«Η επιμόρφωση στη μεθοδολογία των PD και της έρευνας δράσης... πρέπει να πάνε μαζί. Και τα δύο. Το ένα χωρίς το άλλο δεν γίνεται, δηλαδή δεν υπάρχει περίπτωση χωρίς έρευνα δράσης, να ξέρεις τι έκανε με αυτή την κούκλα, εκείνο το μισάωρο. Τι καλό; Τι κακό; τι σουπερ; Τι όχι Super; τι; ποιο είναι το επόμενο βήμα; Και χωρίς τη μεθοδολογία του... τις ίδιες της PD ας πούμε, τα στάδια και τους βηματισμούς, δεν υπάρχει περίπτωση αυτό που θα δεις σαν έρευνα δράσης να σου δίνει κάποιο αποτέλεσμα. Γιατί δεν μπορείς να πηγαίνεις έτσι “Πάρτε μία κούκλα”, ας πούμε...» (N2, συνέντευξη)

«...χωρίς να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο... επιμορφωτικό, μεθοδολογικό... δεν υπήρχε περίπτωση να πετύχει. Ο καθένας θα έκανε ότι θέλει... Από την αρχή, πολύ συστηματικά, αν θες να πεις ότι το κάνεις... μεθοδευμένα και με ένα σκοπό... επιστημονικά.» (N4, συνέντευξη)

Στη προσπάθεια αυτή, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη συνεργασίας και ανατροφοδότησης με άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ αρκετές αναφέρουν ότι η ανάγκη αυτή είναι ευθέως ανάλογη της σοβαρότητας των ζητημάτων που διαχειρίζονται μέσα από την μέθοδο:

«Μιλάνε για πολύ σοβαρά πράγματα, μιλάμε για κοινωνικές ανισότητες οι οποίες είναι εγκαθιδρυμένες σε όλους μας πολύ βαθιά και ο τρόπος που θα το χειριστείς χρειάζεται συνεχή ανατροφοδότηση, δηλαδή να δεις που έκανες λάθος. Αν είσαι μόνος σου, σου είπα... αν ήμουνα μόνη μου, είχα πάρει απλώς το εργαλείο και τις πληροφορίες και πάθαινα την πρώτη νύια, όπως την έπαθα, δεν ξέρω πως θα το διαχειριζόμουνα μετά.» (N3, συνέντευξη)

«...αν δεν υπάρχει η ανατροφοδότηση, αν δεν υπάρχει η αλληλεπίδραση, ώστε να μπορέσεις να δεις και εσύ σε όλο αυτό που τοποθετείς, δεν νομίζω ότι προχωράει.» (N1, συνέντευξη)

Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη ερευνοδρασιακή συνθήκη θεωρούν σημαντική προϋπόθεση την υποστήριξη από «σημαντικούς ερευνητικούς άλλους». Ο ρόλος του συντονιστή-διευκολυντή κρίνεται απαραίτητος για την οργάνωση και την διασφάλιση της επιστημονικής εγκυρότητας της διαδικασίας.

«...χρειάζεσαι έναν άνθρωπο, ο οποίος να είναι καταρτισμένος πάνω σε αυτό...και ο οποίος θα σε καθοδηγήσει μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο να κάνεις... Δεν είναι απλά παίρνω την κούκλα και την πάω μία μέρα στην τάξη μου. Χωρίς τέτοιο πράγμα, τέτοιο πλαίσιο, δεν πιστεύω ότι θα δουλέψει.» (N4, συνέντευξη)

«...να υπάρχει αυτός που τουλάχιστον όταν θα ξεκινάς, για να μη σου πω και στην πορεία ... Δηλαδή να εξασφαλίσεις ότι έχεις αυτόν που θα σε δει ή θα σε ακούει και θα μπορεί να σου πει πάρτο, στρίψε, φύγε ίσια, να μοιραστείς, να μοιραστείς...» (N2, συνέντευξη)

Ταυτόχρονα, ωστόσο, όλες οι συμμετέχουσες επισημαίνουν emphaticά την προστιθέμενη αξία της εμπλοκής των εκπαιδευτικών που επιχειρούν να αξιοποιήσουν τη μέθοδο των Persona Dolls σε μια ομάδα πρακτικής και μάθησης, όπου με την υποστήριξη του διευκολυντή, οι συν-ερευνητές μοιράζονται, προβληματισμούς, ιδέες και σκέψεις.

«...η ομάδα σε βοηθάει. Δεν μπορείς μόνος σου.» (N8, focus group λήξης)

«Να υπάρχει ομάδα, πάντα μία ομάδα και σε αυτή την ομάδα να υπάρχει τουλάχιστον ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει πίσω του όλα τα θεωρητικά... να το κάνουν, να δοκιμάσουν, να μιλήσουν μεταξύ τους, να δουν τι βλακείες έκαναν, να δουν τι καλά πήγε, κάπως να το συζητήσουν και να προχωρήσουν.» (N3, συνέντευξη)

«Θα πρέπει να υπάρχει ένα δίκτυο. Να δημιουργηθεί ένα δίκτυο να μπορεί αυτό το πράγμα να εξελίσσεται ή να υποστηρίζει, να βάζει τους νέους...» (N2, συνέντευξη)

«Δεν έχει κανένα νόημα να πηγαίνεις να τα κάνεις και να γυρνάς σπίτι σου και να τα σκέφτεσαι μόνος σου. ...δεν αποδίδει όσο αποδίδει το άλλο.... η γνώση δεν είναι ότι διαβάσαμε δύο τρία άρθρα και τελειώσαμε. Η γνώση έρχεται, μετά από κάθε επίσκεψη, έρχεται μία καινούργια γνώση για το τι διαμείφθηκε κάθε φορά, που αυτή, με κάποιο τρόπο πρέπει να την αξιοποιήσεις και να τη μεταδώσεις στους άλλους στην ομάδα σου αλλά και εκείνοι να δώσουν τη δική τους, δηλαδή οι εμπειρίες όλων μας είναι νέες γνώσεις πολύτιμες που αυτές είναι που, το 'πα και πριν, η ζυγοστάθμιση και το καλιμπράρισμα που τις βάζεις μέσα σου και πηγαίνεις την άλλη μέρα και λες "Ωπ! σήμερα έτσι θα γίνει, έτσι θα το κάνω, ξεκούμπωσα λίγο εκεί".» (N4, συνέντευξη)

Μεταφέροντας, εμφανώς, την προσωπική τους εμπειρία από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική ομάδα θεωρούν σημαντικό όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτή να λειτουργούν εκατέρωθεν ως κριτικοί φίλοι που εμπλουτίζουν την οπτική και τον αναστοχασμό όλων.

«Ο ρόλος της κριτικής φίλης, ...θεωρώ ότι είναι κάτι πολύ σημαντικό.» (N5, συνέντευξη)

«...τον κριτικό φίλο οπωσδήποτε, οπωσδήποτε, οπωσδήποτε. Χωρίς αυτόν δεν νομίζω ότι μπορείς να πας παραπέρα. Δηλαδή πρέπει να ακούς, πρέπει να βλέπεις τον εαυτό σου και με τα μάτια ενός άλλου.» (N2, συνέντευξη)

«...καταρχήν ο κριτικός φίλος θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει στην ομάδα» (N3, συνέντευξη)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν παραλείπουν να αναφερθούν στην παρατήρηση του πλαισίου και τις σχετικές αναστοχαστικές καταγραφές ως βασικές παραμέτρους για την εξέλιξη του αναστοχασμού και των κατανοήσεων των εκπαιδευτικών που θα επιχειρήσουν να χρησιμοποιήσουν την προσέγγιση των PD.

«Παρατήρηση της ομάδας, ουσιαστική και κατά τη διάρκεια, δηλαδή είσαι εκεί ουσιαστικά, δίπλα στα παιδιά.» (N9, συνέντευξη)

«Χωρίς τις καταγραφές, την καταγραφή των παρατηρήσεων... και τον σχολιασμό... δε θα ξέρεις τι έκανες. Είναι δύσκολο αλλά απαραίτητο.» (N7, συνέντευξη)

Εν τέλει, θεωρούν ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν ένα σύνολο προϋποθέσεων που λειτουργούν μάλλον συμπληρωματικά και όχι αθροιστικά.

«...δηλαδή ήθελε καταγραφές, ήθελε συναντήσεις ...όλα αυτά χρειάζονται. Δηλαδή, χωρίς αυτά δεν μπορείς να τη δουλέψεις την κούκλα. Οπότε είναι απαραίτητα όλα και οι επισκέψεις και οι ανατροφοδοτήσεις και η ομάδα και οι καταγραφές, είναι απαιτητικό.» (N5, συνέντευξη)

«Πιστεύω ότι είναι απαραίτητο όλο αυτό, έτσι όπως είναι στημένο, με την επιμόρφωση... με θεωρία από πίσω, το διάβασμα... να διαβάσεις και ένα δύο άρθρα να ξεστραβωθείς... την ομάδα της ανατροφοδότησης και με την επικοινωνία με τον συντονιστή και επίσκεψη στο σχολείο... την παρατήρηση, τις καταγραφές.... Όλο. Είναι απαραίτητο το χρειάζεσαι.» (N4, συνέντευξη)

8.5.3. Η υπόθεση δράσης ως όχημα

Συνοψίζοντάς την αποτίμησή τους όσον αφορά στην υπόθεση δράσης και τον τρόπο που λειτούργησε στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν δύο βασικά πεδία. Το πρώτο σχετίζεται με την εξέλιξη των παιδιών, ενώ το δεύτερο με την εξέλιξη των ίδιων ως επαγγελματιών.

8.5.3.1. Η υπόθεση δράσης ως πεδίο εξέλιξης των παιδιών

Όσον αφορά στα παιδιά της τάξης τους, στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος όλες οι συμμετέχουσες εντοπίζουν αλλαγές στην ομάδα. Στις πιο σημαντικές εντάσσουν τις μετακινήσεις που διαπιστώνουν αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για τη διαφορετικότητα.

«Σίγουρα βοηθήθηκαν, να αλλάξουν...πώς τα βλέπανε τα πράγματα.» (N5, συνέντευξη)

Οι μετακινήσεις αυτές συνδέονται αρχικά με τον τρόπο που συνομιλούν και αναστοχάζονται σε σχέση με τα ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων. Συζητώντας στην ομάδα, στο πλαίσιο του focus group της λήξης, οι N2 και η N3 αναφέρονται σε μια μάλλον εντυπωσιακή «ωρίμανση» της σκέψης και του λόγου των παιδιών που έγινε περισσότερο ορατή τους δύο τελευταίους μήνες των παρεμβάσεών τους:

«-N2: Η ωρίμανση όπως ήρθε και κάποια στιγμή, δηλαδή εγώ μετά το Πάσχα είχα την αίσθηση ότι δούλευα με άλλη ομάδα. Μετά το διάστημα που μεσολάβησε κιόλας και είχα την αίσθηση ότι τα παιδιά είχαν μπει σε μία διαδικασία να αναστοχάζονται σε σχέση με όλα τα προηγούμενα που είχαμε κάνει με την PD, αλλά για το συγκεκριμένο θέμα. Έλεγαν πχ “Θυμάσαι τότε που είχαμε πει και εκείνη η περίπτωση...;” Έβλεπα δηλαδή το τμήμα μου να ωριμάζει και κάτι πολύ πιο μεστές ιδέες και μέσα από αυτή τη διαδικασία, δηλαδή μπορεί το αποτέλεσμα να μην είναι ότι τη Δευτέρα έκανα μία παρέμβαση και την Τρίτη περιμένω η ομάδα μου να λειτουργεί χωρίς διακρίσεις αλλά μέσα στο βάθος χρόνου γίνεται η μετακίνηση. Μικρότερη ή μεγαλύτερη. Αλλά εκτός από την ατομική νομίζω ότι πάει όλη η ομάδα λίγο έτσι.

-N3: Αυτό το είδα και εγώ πάρα πολύ μετά το Πάσχα και πάρα πολλές φορές σε θέματα που διαχειριζόμαστε ακουγόταν η κουβέντα που κάποιο παιδί όταν είχε έρθει η Ζωή; τα έχουμε πει αυτά. Θυμάσαι τι είπαμε; ήταν φανερό ότι η ομάδα είχε, όπως πολύ σωστά το είπε η N2. Υπήρχε μία ωρίμανση η οποία δεν ήταν ορατή εύκολα αλλά όσο κινούσουν μέσα στην ομάδα και δούλευες μαζί το έβλεπες. ...ήταν φοβερό αυτό.» (focus group λήξης)

Συμφωνώντας με τις παραπάνω τοποθετήσεις, οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ότι παρατήρησαν αξιοσημείωτες μετακινήσεις και στον τρόπο που, από ένα χρονικό σημείο και μετά, τα παιδιά λειτουργούσαν σε σχέση με τους συμμαθητές τους στο σχολικό πλαίσιο.

«...είδα τη μετακίνηση. Από το κομμάτι της συμπεριφοράς μέσα στην καθημερινότητα, στο παιχνίδι και μετά από αρκετές παρεμβάσεις βέβαια...» (N1, focus group λήξης)

«Αυτό το κομμάτι της μετακίνησης των παιδιών, μου έκανε τρομερή εντύπωση που... αγοράκι μου ήταν πολύ αρνητικός απέναντι σε ένα άλλο παιδάκι που είχε έρθει από τη Συρία... στην πορεία άλλαξε τελείως. ...ήρθαν δηλαδή πιο κοντά τα δύο παιδιά» (N6, focus group λήξης)

Οι συμμετέχουσες αποδίδουν τις αλλαγές αυτές στο γεγονός ότι οι ιστορίες των Persona Dolls και η διαδικασία της συζήτησης που ακολουθούσε με βάση την ομόθυμη προσέγγιση τα βοηθούσαν να αντιληφθούν περισσότερο τις άδικες συμπεριφορές, τα συναισθήματα που προκαλούν και μέσα από αυτό να κάνουν αναγωγές σε στοιχεία είτε της δική τους δράσης είτε των συμμαθητών τους.

«...μιλάμε για θέματα τα οποία μπορεί να μας οδηγήσουν να μιλήσουν τα παιδιά να σκεφτούν “Ω ρε φίλε, το είχαμε κάνει και με τον Κωστάκη αυτό! Είδες τι βλακεία κάναμε;” και να το πουν, όπως μου το είπαν ότι “Κυρία δεν ήταν σωστό αυτό.” Αλλά

δεν το χειρίστηκαν άμεσα εκείνη την ώρα μπαίνοντας σε αυτά, άμεσα στη θέση του κατηγορουμένου ή αυτού που θα κατηγορήσει τους φίλους του, του δικαστή, αλλά χειρίζονται ένα θέμα που φαινομενικά δεν τα αφορά άμεσα... Αυτό σου έδινε την απόσταση και την έδινε και στα παιδιά τη δυνατότητα να το σκεφτούν με άλλο τρόπο. Και όχι να είναι στη θέση του κατηγορού ή του κατηγορουμένου, την ώρα που συνέβη το γεγονός. Μιλούσαν για κάποιον άλλον αλλά ταυτόχρονα έδιναν τη δική τους άποψη.» (N3, συνέντευξη)

Μάλιστα φαίνεται να θεωρούν ότι οι διεργασίες που κινητοποιούνταν μέσα από τις παρεμβάσεις που στηρίζονταν στην υπόθεση δράσης εξοικείωνε την ομάδα με πτυχές της ανθρώπινης διαφορετικότητας, ευαισθητοποιούσε τα παιδιά σε σχέση με θέματα διακρίσεων ενώ παράλληλα ενδυνάμωνε τις φωνές εκείνων που συνήθως δεν ήταν ηχηρές μέσα στην τάξη. Οι περιγραφές της N5 τόσο κατά τη συνέντευξη όσο και στο πλαίσιο της συζήτησης στο focus group είναι ενδεικτικές:

«...ακόμα και παιδιά που δεν μου παίρνανε μέρος στην παρεούλα, δηλαδή παιδιά είναι πιο κλειστά σαν χαρακτήρες ...είχαν φτάσει σε ένα σημείο όχι απλά να παίρνουν μέρος και να συμμετέχουνε αλλά να μου λένε και πράγματα που δεν... Ας πούμε στα συναισθήματα, όταν, ας πούμε, έπρεπε να διερευνήσουμε το συναίσθημα μέσα από την ιστορία ...να σηκώνουν χέρι και να μου λένε, ας πούμε, συναίσθημα που δεν είχε περάσει από το μυαλό κανενός και να το αιτιολογούν κανονικότητα, δείχνοντας έτσι ότι πραγματικά, ας πούμε, τους είχε αγγίξει η όλη διαδικασία και οι ιστορίες. Παιδιά που δε μου μίλαγαν, που πολύ δύσκολα μου μιλάνε, ακόμα και τώρα δηλαδή που έχουμε φτάσει στα τέλη της χρονιάς. ... το πιο σημαντικό για μένα γιατί εκεί ένιωσα ότι πραγματικά ανοίχτηκαν παιδιά που πάντα είχαν μία δυσκολία.» (N5, συνέντευξη)

«...υπήρχαν παιδιά δηλαδή στην ομάδα μου ...που δεν ακουγόntonουσαν σχεδόν ποτέ μες στην τάξη και έφτασαν παιδιά που είχαν, υποθέτω, πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση για να μιλήσουν, να παίρνουν το λόγο και να.... εμένα δηλαδή να με κάνουν να εκπλήσσομαι από αυτό που άκουγα σαν απάντηση, δηλαδή είχαν πολύ μεστό λόγο και ώριμο. Παιδιά που δεν... σε άλλες, ας πούμε συνθήκες, δεν μου το βγάζανε. Που μπορεί, ας πούμε, να τα θεωρούσα και λίγο πιο ανώριμα και ιδίως το κομμάτι, ας πούμε, των συναισθημάτων. Ιδίως δηλαδή προς τις τελευταίες ιστορίες, μου βγάζανε δηλαδή συναισθήματα και ένα μεστό λόγο που δεν το περίμενα.» (N5, focus group λήξης)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ως πολύ σημαντική τη συμβολή της μεθόδου των Persona Dolls, όπως αυτή αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης, στη μεταφορά δεξιοτήτων και στάσεων στην σχολική καθημερινότητα των παιδιών, όπως το να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους. να λειτουργούν με περισσότερη ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους αλλά να επιλύουν πιο αποτελεσματικά τα μικρά ή/και μεγαλύτερα προβλήματα που προκύπτουν.

«Πιστεύω ότι η τάξη μου άλλαξε προφίλ πάρα πολύ με την παρουσία της κούκλας και με το ότι άρχισαν να συζητούνται πράγματα, δηλαδή “Θυμάσαι κυρία τι είπαμε με τη Ζωή;” Παρόλο που δεν ήταν παρούσα η κούκλα, “δεν είχαμε πει ότι αυτό το πράγμα

δεν το κάνουμε έτσι;”, τώρα σχηματοποιώ, “Το συζητήσαμε με τη Ζωή αυτό το θέμα”, σε ζητήματα που έπρεπε να λυθούν, έμπαινε στη μέση η επίσκεψη της Ζωής του τρόπος που διαχειριστήκαμε τα πράγματα. Ανατρέχαμε Σε πράγματα που είχαμε συζητήσει ήταν καθοριστική η παρουσία της κούκλας.» (N3, συνέντευξη)

«Τα βγάζανε τα παιδιά σε μία κουβέντα μεταξύ παιδιών. Δηλαδή δεν ήταν καν στη διαδικασία της persona ... δηλαδή να έχουν επεκτείνει αυτό το οποίο είχαν προσλάβει και να μπορούν να το μεταφέρουν και σε άλλες καταστάσεις» (N2, focus group λήξης)

«Σαν στάση ζωής. Δηλαδή ότι μαθαίνω να μιλάω για το συναίσθημά μου, μαθαίνω να αντιστέκομαι στο δίκιο, μαθαίνω να βοηθάω, να έχω ενσυναίσθηση, ανεξάρτητα από την εκπαίδευση στη διαφορά αυτή καθεαυτή, που κάθε φορά διαπραγματευόμαστε. Και αυτό μου έκανε φοβερή εντύπωση... Ότι αυτό όλο, το αφήγημα, ας πούμε, του τι είμαι, πώς αντιστέκομαι, πώς διεκδικώ, πώς αποκτώ, πώς βοηθάω εκτός από εκείνη τη στιγμή στην ομάδα με τις ιστορίες του Αλέξανδρου το κάνω και προσωπικό μου βίωμα και το κάνω πια σαν παιδί εγώ, το χω πια στη φαρέτρα μου.» (N4, συνέντευξη)

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω απόσπασμα, οι περισσότερες συμμετέχουσες, επισημαίνουν την συμβολή της αξιοποίησης των βημάτων της μεθόδου των Persona Dolls στην διαχείριση προβλημάτων που δεν συνδέονται κατ' ανάγκη με τη διαφορετικότητα, αφορούν, ωστόσο, τη διαχείριση της αδικίας στο πλαίσιο της καθημερινής τους εμπειρίας στο σχολείο.

«...γιατί το είδα στα παιδιά να το κάνουμε και στην αυλή, στις προσωπικές τους εμπειρίες, στο παιχνίδι τους... Να μεταφέρουν τα βήματα συγκεκριμένα, να τα μεταφέρουνε και στο παιχνίδι. Ας πούμε, τώρα μου έκανε αυτό και νιώθω αυτό και αυτό. Τι θα έπρεπε να κάνεις; Θα πρέπει να κάνει αυτό. Αυτό ήταν πολύ εντυπωσιακό. Το χω γράψει και... μάλλον, έχω δύο-τρία τέτοια κρίσιμα συμβάντα που ακριβώς επειδή μου έκαναν φοβερή εντύπωση τα έχω εντοπίσει. Στα οποία φαίνεται αυτό που λέω.... Αυτό ήτανε που μου έκανε φοβερή εντύπωση. Χωρίς καν να τους το πω ότι έτσι θα κάνετε στην πραγματική σας ζωή ας πούμε. Δεν υπήρχε ποτέ τέτοια κουβέντα.» (N4, focus group λήξης)

«Μέσα στην ομάδα - και ο τρόπος, όχι μόνο το θέμα των διακρίσεων. Λειτουργούσε ποικιλοτρόπως πια.» (N2, focus group λήξης)

«Εγώ νιώθω ότι δέθηκαν τα παιδιά. Το βλέπω δηλαδή και την καθημερινότητά τους και σε διάφορα πράγματα που συμβαίνουν σε διάφορα περιστατικά, σαν να μη χρειάζομαι εγώ. Χτυπάει κάποιος, τρέχουν τρεις. Δεν ξέρω... πιο αυτόνομα τα βλέπω και ότι ο ένας βοηθάει τον άλλον, πραγματικά εγώ αυτό...» (N9, focus group λήξης)

«Σαν να λειτούργησε πολύ θετικά για τα παιδιά αυτό. Δηλαδή να κατάλαβαν ότι ναι αυτός είναι ο τρόπος που πρέπει να συζητάμε.» (N4, συνέντευξη)

Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, βοήθησε τα παιδιά της τάξης τους να εξελιχθούν τόσο σε σχέση με την κατανόηση και προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων όσο και

τη διαχείριση άδικων στάσεων και συμπεριφορών στην σχολική καθημερινότητά τους είτε συνδέονταν με στερεότυπα και προκαταλήψεις είτε αφορούσαν στις μεταξύ τους σχέσεις.

8.5.3.2. «Το κάθε εργαλείο ...είμαστε εμείς»: Η υπόθεση δράσης ως όχημα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

*«Ένα όχημα για να σε πάει,
όπου είσαι έτοιμος να πας.»¹⁷⁸*

Επιχειρώντας να αποτιμήσουν συνολικά τη συμβολή της υπόθεσης δράσης στη δική τους επαγγελματική εξέλιξη οι συμμετέχουσες έλαβαν υπόψη όλα όσα αναλυτικά παρουσιάστηκαν παραπάνω σε σχέση με τις διαδικασίες που ενεπλάκησαν, την εξέλιξη των κατανοήσεων και, συνακόλουθα τις προσωπικές τους μετακινήσεις στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος. Αναστοχάζονται ατομικά αλλά και στο πλαίσιο της ομάδας πάνω στο πώς, εκκινώντας ουσιαστικά από μια κούκλα και την - φαινομενικά τουλάχιστον - απλή διαδικασία των πέντε βημάτων που προτείνει η υπόθεση δράσης, οδηγήθηκαν αρχικά στην επαναπροσέγγιση του τρόπου που αντιλαμβάνονταν και διαχειρίζονταν ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων και στη συνέχεια στον αναστοχασμό και την αναπλαισίωση στοιχείων της επαγγελματικής τους ταυτότητας και, εν τέλει, σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Το ερώτημα «Είναι τελικά η Κούκλα;» και η μεθοδολογία της ήταν αυτά που προκάλεσαν τις μετατοπίσεις και έκαναν τη διαφορά, το οποίο αναδύθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ανατροφοδότησης της ομάδας, επανήλθε εμφαντικά επιζητώντας απαντήσεις κατά τη φάση της τελικής αποτίμησης.

«Μπορεί μια κούκλα; Ή εσύ βάζεις όλη σου την ενέργεια στην κούκλα, για να το κάνει;» (N9, συνέντευξη)

«Είναι τελικά το εργαλείο; Ή ο εκπαιδευτικός;» (N4, συνέντευξη)

Αναστοχαζόμενες πάνω στο ερώτημα όλες συμφωνούν ότι τόσο η κούκλα όσο και η μεθοδολογία που προτείνεται από τη μέθοδο των Persona Dolls λειτούργησαν ως έναυσμα αλλά και ως ένας πρώτος οδηγός προς ναυτιλλόμενους προκειμένου να επιχειρήσουν να εμπλακούν στο σχετικά άγνωστο για τις ίδιες πεδίο προσέγγισης και διαχείρισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων.

¹⁷⁸ N4, συνέντευξη.

«...στην αρχή η Persona Doll αποτελεί ένα αντικείμενο, είναι εκεί είναι απτό, είναι πολύ εύκολο να σχετιστείς μαζί του, αν θέλεις, έχει τα συγκεκριμένα βήματα εφαρμογής, οπότε είναι αυτό που έχεις απτό, σε πρώτο πλάνο.» (N2, συνέντευξη)

«...χρειαζόταν η κούκλα πριν ...ήταν βοηθητικό το να γίνει μέσα από αυτό ...να ξεκλειδωθούν κάποια πράγματα που έχεις στο πίσω μέρος του μυαλού σου και θέλεις να τα κάνεις αλλά δεν ξέρεις τον τρόπο. Ε, τώρα νιώθεις ότι μπορείς να το κάνεις.» (N9, συνέντευξη)

«Το δικό μου το μπλοκάρισμα στην αρχή, δείχνει ότι ακόμα και κάτι να το καταλαβαίνεις, στην ώρα της πράξης είναι αλλιώς τα πράγματα. Δηλαδή εγώ προσωπικά, την χρειαζόμουν. Όλο μου το τέτοιο ήταν αρχικά εξαρτημένο από την κούκλα, μέχρι να τα καταφέρω.» (N2, focus group λήξης)

Ισχυρίζονται ότι κατά την αρχική φάση του ερευνητικού προγράμματος η διαδικασία αλλά και η ίδια η κούκλα τους παρείχε μια σχετική ασφάλεια να ξεκινήσουν και να ξεπεράσουν ως ένα βαθμό τις αναστολές που, υπό άλλες συνθήκες, φαίνεται να ήταν πιο ισχυρές από την βούλησή τους να διαχειριστούν πιο συστηματικά ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. «Οπότε αυτό σου έδινε αυτό το... αυτή την ευκαιρία...» (N9, focus group λήξης)

Ταυτόχρονα, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι Persona Dolls αποτελούσαν για τις περισσότερες - έστω και για διαφορετικούς λόγους - ένα μάλλον ελκυστικό εργαλείο, το ίδιο και η μεθοδολογία που τις συνόδευε, γεγονός που τις κινητοποιούσε να εμπλακούν στη διαδικασία.

«Έμαθα τη μεθοδολογία των Persona Dolls. Για μένα είναι πάρα πολύ... μου άρεσε... μου έκανε μία διαφορά. Μου ξαναζύπνησε τη διάθεση να... ναι, να πάω πιο δημιουργικά και εντάζει πάντα εγώ ψάχνω για τέτοια ερεθίσματα, οπότε ήταν ένα πολύ καλό ερέθισμα» (N2, συνέντευξη)

Στην πορεία του προγράμματος, ωστόσο, όπως προέκυψε από την ανάλυση, όλες οι συμμετέχουσες μέσα από την εμπλοκή τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη σταδιακά συνειδητοποιούν την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος η οποία, όπως υποστηρίζουν, υπερέβαινε την απλή εξοικείωση με το εργαλείο και την μέθοδο.

«Κατάλαβαότι δεν ήταν τελικά τόσο εύκολο. ...Δηλαδή, κατάλαβα ότι δεν είναι τόσο απλό να εισάγεις μία κούκλα με επιτυχή τρόπο. ... απλά όλο το ερευνητικό πρόγραμμα με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι εδώ πέρα δεν είναι τόσο απλό, αυτό που πάμε να κάνουμε.» (N8, συνέντευξη)

Ως εκ τούτου, στην τελική πλέον φάση της αποτίμησης καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι η ίδια η Persona Doll και η μέθοδος που τη συνόδευε, ανεξάρτητα από τις όποιες δικές τους αρχικές προσδοκίες, δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν από μόνα τους, ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο που αξιοποιούνται.

«...η κούκλα μόνη της δεν κάνει τίποτα. Και άρα είναι κάτι που πρέπει να το κάνουμε μαζί, σε απόλυτη συνεργασία, με πολύ καλή προετοιμασία και πολύ καλή γνώση» (N1, συνέντευξη)

«Ουσιαστικά ήμασταν εμείς από πίσω.» (N5, συνέντευξη)

«Κοίτα, δεν ήταν η κούκλα. Η κούκλα ...δεν είναι ένα πράγμα μαγικό, δεν είναι το μαγικό ραβδί ...δεν νομίζω ότι αν πάρεις μία κούκλα ..μπορείς να το κάνεις, όχι... Όχι δεν θα μπορούσα να το πάρει ένας και να το πετάξει και να πει έτσι. ...αυτό το εργαλείο και η μεθοδολογία είναι εξαιρετικά για να δουλέψεις πράγματα μες στην τάξη σου και να δεις πράγματα που δεν είχες σκεφτεί ποτέ αλλά από μόνο του και όταν το δουλεύεις μόνο σου, δεν ξέρω αν θα σου βγάλει πράγματα, χρειάζεσαι και μία υποστήριξη.» (N3, συνέντευξη)

«Το κάθε εργαλείο ... είμαστε εμείς» (N8, συνέντευξη)

Υπό το πρίσμα της παραπάνω θεώρησης, φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι ο τρόπος που κάθε φορά αξιοποιείται η προσέγγιση των Persona Dolls σχετίζεται άμεσα με βασικά στοιχεία της επαγγελματική ταυτότητας του εκπαιδευτικού, όπως το πώς αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το ρόλο του και, συνακόλουθα, τι είδους παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετεί γενικότερα στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο.

«Η κούκλα είναι μία κούκλα, είναι ένα πράγμα, είναι ένα πράγμα που όταν έρχεται στα δικά μας τα χέρια - και άρα πρώτα εμείς θα πρέπει να δούμε ποιοι είμαστε σε σχέση με αυτό» (N2, focus group λήξης)

«Στην πορεία φυσικά κατάλαβα ότι δεν είναι ένα μαγικό εργαλείο αλλά έχει πάρα πολύ... είναι πάρα πολύ σημαντικό το πως εγώ θα είμαι το μέσον που θα στηρίζω το εργαλείο και εμένα θα με βοηθήσει αυτό το εργαλείο να κάνω... να φέρω το δικό μου αντικείμενο, το γνωστικό αντικείμενο, να το επεξεργαστώ και να το... δουλέψω μέσα στην τάξη μου.» (N1, συνέντευξη)

Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης, το θεωρητικό πλαίσιο, τα εργαλεία που ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιηθούν αλλά και οι διαδικασίες με τις οποίες ενεπλάκησαν οι συμμετέχουσες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, γίνονται αντιληπτά ως ένα αδιάρρηκτο σύνολο αλληλεξαρτώμενων μερών, στο πλαίσιο του οποίου η υπόθεση δράσης καταλαμβάνει μια μόνο θέση.

«Είναι όλο μαζί. Είναι ένας κύκλος όλο αυτό πιστεύω.» (N5, συνέντευξη)

«Είναι όλο το πράγμα, ένα σύνολο πραγμάτων...» (N3, συνέντευξη)

«Είναι η όλη φιλοσοφία. Όλο το κομμάτι και η μεθοδολογία και το θεωρητικό που υπήρχε πριν και η ανατροφοδότηση και το ότι υπήρχε μία ομάδα που το υποστήριζε με σένα μπροστά, στην οποία μπορούσες να ανατρέχεις, ήτανε όλο.» (N3, συνέντευξη)

«Θεωρώ ότι είναι μία αλυσίδα πραγμάτων» (N7, συνέντευξη)

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο του αναστοχασμού τόσο κατά την τελική συνέντευξη όσο κατά τη διάρκεια του τελικού focus group της ερευνοδρασιακής ομάδας, το ερώτημα αν ήταν τελικά η κούκλα αυτή που οδήγησε στην εξέλιξη των παιδιών και των ίδιων μετατρέπεται στο «*Και αν δεν ήταν οι Persona Dolls, τί ήταν τελικά;*»¹⁷⁹. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνάδουν, άλλοτε επαναλαμβάνοντας με άλλα λόγια τα ίδια στοιχεία και άλλοτε συμπληρώνοντας η μία τα λόγια της άλλης.

«Ήταν όλο το πρόγραμμα. Θέλω να πω ότι το να πάρω απλά την κούκλα και να τη βάλω μέσα, αν δεν υπήρχε όλο το επιμορφωτικό κομμάτι από πίσω, δεν μπορώ να το δω... η ομάδα ολόκληρη σαν... συναντήσεις, οι ανατροφοδοτικές συναντήσεις, εγώ θα της έκανα σίγουρα. Τα κρίσιμα συμβάντα, οι καταγραφές, είναι όλο το κομμάτι. ...Δεν είναι απλά παίρνω την κούκλα και τη βάζω μέσα σε μία τάξη.» (N5, συνέντευξη)

«Κάθε τι είχε το ρόλο του μέσα σε όλο αυτό. Δε νομίζω ότι... έτσι όπως το έζησα εγώ, μπορείς να πάρεις το ένα χωρίς το άλλο. Γιατί λειτούργησε; δεν ήταν μόνο του αυτό. Νομίζω ότι... το ένα στηρίζει το άλλο, το άλλο στηρίζει το ένα.» (N3, συνέντευξη)

Στο τέλος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν ότι ήταν η εμπλοκή τους στην έρευνα δράσης ως επιμορφωτική ερευνητική συνθήκη στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων αυτή που οδήγησε στις μετακινήσεις και άρα στη σημαντική επαγγελματική εξέλιξη που περιγράφουν, παρά η μέθοδος των Persona Dolls, καθεαυτή. Εν προκειμένω, επισημαίνουν ότι το γεγονός ότι κλήθηκαν να προσεγγίσουν τη μέθοδο ως υπόθεση δράσης και όχι εργαλειακά, συνέβαλλε στη διεύρυνση της οπτικής τους τόσο σε σχέση με την προσέγγιση της διαφορετικότητας όσο και του ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, στοιχεία που σταδιακά τις οδήγησαν σε επανατοποθετήσεις και επαναπροσδιορισμούς ως προς την επαγγελματική τους ταυτότητα. Στις σχετικές τους αναφορές κάνουν λόγο για μια μάλλον πρωτόγνωρη επιμορφωτική συνθήκη με εντελώς ιδιαίτερα για τις ίδιες χαρακτηριστικά. Υποστηρίζουν δηλαδή, ότι προκειμένου να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί ερευνητές και να ανταποκριθούν στη δέσμευσή τους να διερευνήσουν τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στα πλαίσιά τους, έπρεπε οι ίδιες να αναστοχαστούν σε σχέση με τον εκπαιδευτικό εαυτό τους και, δη, μέσα από την εμπλοκή τους σε μια σειρά από διαδικασίες.

«...δεν είχα βρεθεί σε τέτοια θέση τότε, ποτέ με τέτοιο τρόπο μάλλον, να κάνω μία τέτοιου τύπου εκπαίδευση. Ήτανε μία ευκαιρία, μάλλον ήταν πολύ σημαντικό το γεγονός το ότι δόθηκε ένα νέο.... μέσα από ένα νέο εργαλείο η ευκαιρία ... να δούμε τον εαυτό μας μέσα από μία τέτοια διδασκαλία και όχι ότι είχαμε μάθει ως τώρα. ...σαν

¹⁷⁹ N4, focus group λήξης

να κάνεις εκπαίδευση από την αρχή, σαν να μη θεωρείται τίποτα δεδομένο.» (N4, συνέντευξη)

«...θεωρώ ότι όλο αυτό ήτανε για μένα πάλι ένα έναυσμα, ήταν πάλι σαν μία μικρή μετεκπαίδευση, πολύ μικρή, η οποία όμως με έβαλε πάλι στη διαδικασία να σκέφτομαι... δηλαδή αυτό το ότι σκάβω, το εφαρμόζω και σε άλλα κομμάτια.» (N2, συνέντευξη)

«...η αίσθηση ήταν ότι πραγματικά, δεν ξέρω, δεν έχω κάνει μεταπτυχιακό, αλλά η αίσθησή μου ήταν ότι σαν να έκανα μεταπτυχιακό. Επειδή ήταν τόσο πιο ουσιαστικό. Δηλαδή τόσο... πώς να στο πω; έγκυρο, ρε παιδί μου, σαν... Σαν επιμορφωτικό, έτσι, σαν επιμόρφωση, είχε αυτή την επιστημονική ματιά. Δεν θυμάμαι δηλαδή να χω.... δηλαδή ένιωσα ότι κάνω μεταπτυχιακό, φαντάσου.» (N9, συνέντευξη)

«... ακολουθώντας αυτά τα βήματα, όχι μόνο της Persona, της έρευνας δράσης, της μεθοδολογίας..., τις καταγραφές, μαζί με την ομάδα, με τη θεωρία ... φτάνεις να κάνεις, ας πούμε, μία αναθεώρηση και του τρόπου που δουλεύεις μέσα στην τάξη.» (N3, focus group λήξης)

Υπό το πρίσμα αυτής της συλλογιστικής, οι περισσότερες αποτιμώντας την συνεισφορά της μεθόδου των Persona Dolls καταλήγουν ότι λειτούργησε ως όχημα επαγγελματικής εξέλιξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η N4, είναι «Ένα όχημα για να σε πάει, όπου είσαι έτοιμος να πας», υπογραμμίζοντας τη σημασία της αφετηρίας του εκπαιδευτικού που το αξιοποιεί αλλά και των θεωρητικών και μεθοδολογικών προκείμενων που το εντάσσει. Όπως, δε, επισημαίνουν άλλες συμμετέχουσες, όταν, δε αξιοποιείται ως υπόθεση δράσης προς διερεύνηση είναι δυνατό μέσα από την εμπλοκή στις ερευνητικές διεργασίες να οδηγήσει σε αναθεωρήσεις και αναπλαισιώσεις.

«Για εμένα ήταν ένα όχημα νομίζω που σε πάει πιο μακριά και σου ανοίγει... σου ανοίγει ορίζοντες που ίσως ποτέ δεν θα... έμπαινες εσύ διαδικασία να ανοίξεις.» (N5, συνέντευξη)

«...είναι η δική μου γνώση και εκπαίδευση, την οποία μέσω των PD τη μεταφέρω... Σε σχέση με την εκπαίδευση στη διαφορά.... Θεωρώ ότι είναι το εργαλείο που στα χέρια του αντίστοιχου... εμείς είμαστε εκπαιδευτικοί αλλά και στα χέρια κάποιου άλλου ανάλογα με το τι είναι ο άλλος μπορεί...» (N1, συνέντευξη)

«Δηλαδή του χρόνου αν τυχόν το ζανακάναμε, ας πούμε, πιστεύω ότι θα με πήγαινε εντελώς αλλού. Θα είχα ξεπεράσει και αυτά που φέτος ένιωσα να με εμποδίζουν, οι αμηχανίες, όλα αυτά που λέγαμε πριν και πιστεύω ότι θα μπορούσα να πάω αλλού την ομάδα και εμένα.» (N4, συνέντευξη)

«...σαν διαδικασία σε βοηθάει να καταλάβεις... πώς θα βοηθήσεις τον εαυτό σου, το ρόλο σου μέσα στην τάξη, σαν νηπιαγωγός. Εντάξει αυτές τις ελλείψεις που έχεις σα νηπιαγωγός, όποιος θέλει τις χρησιμοποιεί δηλαδή, αυτή τη συνειδητοποίηση για να πάει παρακάτω ή το κρατάει ως έχει. Είναι δική σου επιλογή αυτό δηλαδή τώρα. ...Αυτό σκέφτομαι. Δηλαδή ... είναι σανκάτι πολύ σημαντικό για μένα που με

βοήθησε να ξεπεράσω κάτι, τον εαυτό μου. Και ότι θα μπορούσες του χρόνου να ξανακάνεις ένα μικρό άλμα.» (N9, συνέντευξη)

Με αυτή την έννοια οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εξέλιξη που εντοπίζουν στις ίδιες ως εκπαιδευτικούς συνδέεται με το σύνολο της συμμετοχής τους στην έρευνα δράσης, την πορεία, τις διεργασίες και τις διαδικασίες που ενεπλάκησαν. Ταυτόχρονα, δε, σχετίζεται και με το πώς αναπλαισίωσαν τον τρόπο που προσέγγιζαν τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στην τάξη τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και το ρόλο τους σε αυτή. Στη συνθήκη αυτή φαίνεται ότι η μέθοδος των Persona Dolls συνιστά μάλλον όχημα παρά οδηγό. Η N2 μέσα από μια γλαφυρή περιγραφή αποτυπώνει την πορεία της μετάβασης από τις Persona Dolls

«Όταν όμως αυτό αρχίζει πια να πλαταίνει και μέσα από τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και μέσα από... την θεωρία της αντιβίας, πάει πια σε μια άλλη διάσταση... Το αντικείμενο, η κούκλα, τέλος πάντων, παύει να αποτελεί τον πρώτο στόχο, δηλαδή τώρα δεν θα με ενδιέφερε, πως θα ήταν αυτή η κούκλα. Τον πρώτο καιρό που διαλέγαμε κούκλα, διάλεγα μία κούκλα που... τώρα θα μπορούσα να σου πω ότι δεν πειράζει κι αν ήτανε μία άλλη κούκλα γιατί δεν είναι η κούκλα. Οπότε έρχεται το αντικείμενο, το πολύ απτό και το πολύ συγκεκριμένο να μπει ουσιαστικά να πάρει το μερίδιο του σε κάτι - και επειδή αποτελεί μία μέθοδο - είναι λίγο μερικότερο από τη γενικότερη ιδέα και αξία. Για αυτό δηλαδή προέκυψε μετάβαση. Γιατί δουλεύοντας πάνω στη μεθοδολογία, ανακάλυψες και αυτά τα πράγματα της θεωρίας, που στην αρχή ήταν λίγο πιο φλου, πιο θολά. Αυτά γίνονται πιο συγκεκριμένα, οπότε το πολύ συγκεκριμένο, δεν χρειάζεται πια να είναι τόσο συγκεκριμένο, μπορεί να πάρει και αυτό το μερτικό του, ας πούμε, στην όλη διαδικασία.» (N2, συνέντευξη)

8.5.4. Εκπαίδευση στη Διαφορά ...με ή χωρίς τις Persona Dolls;

«N9: Η αλλαγή θέλει πάντοτε μια συγκυρία.

N8: Η ένα ερέθισμα»¹⁸⁰

Παρά το γεγονός ότι με τη λήξη της έρευνας όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σημασία του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου που τοποθετείται η κάθε πρόταση, εντούτοις, δεν παραλείπουν να αναγνωρίσουν ότι οι Persona Dolls και η μέθοδος που προτείνουν αποτελεί κατά την άποψή τους μια ευχάριστη και πρόσφορη προσέγγιση που, υπό τις προϋποθέσεις που παραθέτουν και αναλύονται παραπάνω, είναι δυνατό να λειτουργήσει ως σημαντικό βοήθημα στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν ζητήματα

¹⁸⁰ focus group λήξης.

Εκπαίδευσης στη Διαφορά. Ο «ξεμπλοκαριστικός», όπως τον χαρακτηρίζουν, ρόλος της κούκλας και ο ιδιαίτερος τρόπος που μπαίνει στην τάξη λειτουργεί σε πολλά επίπεδα ως προστιθέμενη αξία στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν ζητήματα Εκπαίδευσης στη Διαφορά, είτε αυτοί είναι άπειροι στο πεδίο είτε περισσότερο «μυημένοι»:

«...είναι ένα πολύ ιδιαίτερο εργαλείο. Μπορείς να περάσεις πολύ ιδιαίτερα πράγματα με τρόπο... δηλαδή μέσα από την κούκλα. Σε άλλες περιπτώσεις, εντάξει, θα μπορείς να το κάνεις μέσα από ένα παραμύθι, θα μπορούσες να το κάνεις μέσα από, οκ, δραστηριότητες αλλά θεωρώ ότι επειδή η κούκλα τραβάει τα παιδιά ...οπότε σίγουρα θα το σύστηνα, έχοντας όμως την κατάλληλη επιμόρφωση, έχοντας κάνει έρευνα, όχι δηλαδή απλά να πάρει την κούκλα και να μπει μέσα στην τάξη για να κάνει μία - δύο συζητήσεις.» (N5, συνέντευξη)

«Όντως η μεθοδολογία είναι η ουσία, το μέσο είναι η κούκλα για μένα, αλλά είναι πολύ σημαντικό, αν θέλετε τη γνώμη μου, για τα παιδιά ήταν πολύ... Ίσως τον πρώτο ρόλο έπαιξε η κούκλα. Διαφορετικά νομίζω για την κάθε ομάδα. Στους ενήλικες ήταν η μεθοδολογία, στα παιδιά ήταν η κούκλα.» (N2, συνέντευξη)

«Αν δουλέψεις και ψάξεις γίνεται και χωρίς αυτό αλλά... η μέθοδος των *Persona Dolls* τελικά... μπορεί να σου δώσει έναν νέο, πολύ ενδιαφέροντα τρόπο και πολυεπίπεδο να προσεγγίζεις τη διαφορετικότητα και ένα νέο τρόπο να δουλεύεις στην ομάδα σου.» (N4, focus group λήξης)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με έμφαση σε αυτόν τον βοηθητικό ρόλο της *Persona Doll* ως εργαλείου στα χέρια του εκπαιδευτικού, υποστηρίζοντας το επιχείρημα ότι, με την κατάλληλα πλαισιωμένη χρήση είναι δυνατό να υποστηρίξει την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο σχολείο και παράλληλα να προσδώσει μια ενδιαφέρουσα νότα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Φέτος που είχα μία δύσκολη χρονιά γενικά και σε προσωπικό επίπεδο, ήταν αυτό το κατιτίς που με έκανε να μου αρέσει που πηγαίνω στην τάξη.» (N2, συνέντευξη)

«Τώρα, αν και ξέρω πια ότι και μόνος σου μπορείς να το κάνεις, εγώ προτιμώ με την κούκλα. Είναι βοηθός, είναι εργαλείο, πώς να το κάνουμε; Σε βοηθάει να φτιάξεις μία άλλη ατμόσφαιρα... Δηλαδή μια μικρή κούκλα μπορεί από πίσω της να κρύβει ένα υπόβαθρο τόσο σημαντικό, φαινομενικά δε φαίνεται, είναι μια κούκλα που πηγαينوέρχεται και δεν μιλάει, δεν την έχει χρησιμοποιήσει κανείς εκτός από σένα και όμως έχει... ενέργεια. Της έχεις μεταφέρει μία ενέργεια δική σου και ρέει αυτή στην ομάδα.» (N9, συνέντευξη)

«Εγώ την έβλεπα σαν συνεργάτη στο τέλος. Δηλαδή θεωρώ, επειδή αποκτά υπόσταση, έχει θέση για τα πράγματα, ακόμα και αν είναι η θέση δικιά μου που κάπως πρέπει να επικοινωνηθεί. Που σημαίνει ότι τελικά το να καταφέρεις να συνεργαστείς σαν εκπαιδευτικός με την κούκλα, δηλαδή να υπάρχει αυτή η εσωτερική συνομιλία που στην τελική είναι αυτό που λέμε αναστοχάζομαι» (N2, focus group λήξης)

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι τις παραπάνω απόψεις για το ρόλο και την αξία της χρήσης της προσέγγισης των Persona Dolls συμμερίζονται και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

8.6. Συνοψίζοντας το όγδοο κεφάλαιο

Στο κεφάλαιο αυτό εστίασαμε στην ανάλυση του υλικού που προέκυψε από την τελευταία φάση του ερευνητικού προγράμματος¹⁸¹. Από την ανάλυση αναδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν την υπόθεση δράσης συνάντησαν πρακτικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές δυσκολίες που συνδέονταν με την ίδια τη μέθοδο αλλά, κυρίως, με την προσέγγιση της διαφορετικότητας στην εκπαιδευτική τους πράξη και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιχειρώντας να υπερβούν τις προκλήσεις, μια σειρά από παράμετροι και διαδικασίες της ερευνητικής προσέγγισης αναδείχτηκαν υποστηρικτικές. Πιο συγκεκριμένα, η δουλειά στην ερευνοδρασιακή ομάδα, η ενδιάμεση αλληλεπίδραση με την διευκολύντρια και η αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων καταγραφής μέσα από την εμπλοκή τους σε αναστοχαστικές διαδικασίες φαίνεται ότι τις οδήγησε σε συνειδητοποιήσεις και λειτούργησε στην κατεύθυνση της διεύρυνσης των κατανοήσεών τους, όχι μόνο σε σχέση με την υπό διερεύνηση μέθοδο αλλά και αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους για τη διαφορετικότητα στα πλαίσιά τους. Συνάγεται μάλιστα ότι, αξιοποιώντας τη λογική του εκπαιδευτικού ερευνητή για να προσεγγίσουν την υπόθεση δράσης στο πλαίσιο της μικρής κοινότητας πρακτικής και μάθησης που σταδιακά συγκροτήθηκε, οι συμμετέχουσες οδηγήθηκαν σε μετακινήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο που προσεγγίζουν θεωρητικά και μεθοδολογικά την εκπαιδευτική τους πράξη και το ρόλο τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Ως εκ τούτου από την ανάλυση προκύπτει ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος αποτιμούν τη μέθοδο των Persona Dolls, εν τέλει, διαπλέκεται με την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη όπως αυτή πραγματώθηκε μέσα από την εμπλοκή τους με το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης. Μέσα από αυτό το πρίσμα, αν και αναγνωρίζουν σημαντικά δυνατά σημεία της μεθόδου στην προοπτική

¹⁸¹ αμέσως μετά την ολοκλήρωση όλων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων επισημαίνουν ότι η άνευ προϋποθέσεων υιοθέτησή της ελλοχεύει κινδύνους, αν δεν ενταχθεί σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που να εστιάζει στον κριτικό στοχασμό και να αντλεί από τα πλουραλιστικά μοντέλα προσέγγισης της διαφοράς. Υπό την έννοια αυτή προκύπτει ότι η μέθοδος των Persona Dolls στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης λειτούργησε μεν ως χρήσιμο εργαλείο για την προσέγγιση της διαφοράς αλλά κυρίως ως όχημα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που ανέτρεψε τις αρχικές τους αντιλήψεις και προσδοκίες για τη χρήση του, ενώ οδήγησε σε συνολικότερες αναθεωρήσεις για τους τρόπους που κάθε νέα πρόταση είναι θεμιτό να εισάγεται στην εκπαιδευτική πράξη, υπογραμμίζοντας τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

9^ο Κεφάλαιο: Εν τέλει, τι; Επιχειρώντας απαντήσεις και διατυπώνοντας νέα ερωτήματα

*«Η δύναμη της προσέγγισης των Persona Dolls
έγκειται όχι στις ίδιες τις Κούκλες αλλά στο πώς
αυτές εισάγονται και χρησιμοποιούνται με τα παιδιά»¹⁸²*

9.1. Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα, που διήρκησε σχεδόν ένα σχολικό έτος¹⁸³, συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης με διαφορετικούς ρόλους: εννέα εκπαιδευτικοί ως ερευνήτριες της δράσης τους, η υποφαινόμενη ερευνήτρια ως διευκολύντρια-συντονίστρια και δύο ακόμα κριτικές της φίλες. Η μέθοδος των Persona Dolls (Brown, 2001, 2008; Whitney, 1999) αξιοποιήθηκε ως υπόθεση δράσης (Elliot, 1991) στην προοπτική της κριτικής προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού ερευνητικού προγράμματος που αντλούσε τη θεωρητική και μεθοδολογική του πλαισίωση από τα αναστοχαστικά μοντέλα για την εκπαίδευση και αξιοποίησε τη συνεργατική έρευνα δράσης. Όσον αφορά στην ετερότητα συγκεκριμένα, αυτή έγινε κατανοητή στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά¹⁸⁴, όπως αυτό ορίστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, σε μια προσπάθεια κριτικής προσαρμογής της anti-bias education¹⁸⁵ στην ελληνική πραγματικότητα και αξιοποίησης στοιχείων από συγγενείς πλουραλιστικές προσεγγίσεις¹⁸⁶ που θεωρούμε ότι συνεισφέρουν στην ισότιμη και απρόσκοπτη συμπερίληψη όλων των παιδιών στη γενική τάξη. Ως εκ τούτου, η υπό μελέτη μέθοδος δεν χρησιμοποιήθηκε ως μια δοκιμασμένη πρακτική προς εφαρμογή αλλά ως μια υπόθεση δράσης στην προοπτική της κριτικής αποτίμησης και διερεύνησης των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που δημιουργεί η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη. Καθώς, δε, στο πλαίσιο των

¹⁸² Smith, 2009: 22.

¹⁸³ Το 2018-2019.

¹⁸⁴ Βλ. σχετ. ενότητα 5.1.1.

¹⁸⁵ που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι ιδρύτριες της μεθόδου των Persona Dolls την τοποθετούν.

¹⁸⁶ Όπως υποστηρίχθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, στην κριτική τους εκδοχή τα διαφορετικά πλουραλιστικά μοντέλα που συναντούμε στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία, παρά τις διαφορές στις αφετηρίες και τις διαδρομές τους, συντείνουν στη λογική της συμπερίληψης

αναστοχαστικών προσεγγίσεων οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως κριτικοί και στοχαζόμενοι δρώντες και όχι ως παθητικοί εφαρμοστές, η οπτική των ίδιων στην αποτίμηση της μεθόδου κρίθηκε εξ αρχής σημαντική (Altrichter et al, 2001; Carr & Kemmis, 1997; Day, 2003; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Zeichner και Liston, 2014). Ταυτόχρονα, υπό το πρίσμα όσων αναδείχθηκαν και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αλλά και από τον αναστοχασμό μας πάνω στα δεδομένα που προέκυπταν σταδιακά κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα ερευνητικά μας ερωτήματα δεν περιορίζονταν μόνο στην υπό διερεύνηση μέθοδο αλλά αφορούσαν και στην ίδια την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική συνθήκη ως επιμορφωτική, συμμετοχική και μετασχηματιστική διαδικασία. Ως εκ τούτου θεωρήσαμε ότι οι απαντήσεις πρέπει να αναζητηθούν μέσα στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το ποιοι και το πώς συμμετέχουν σε αυτή, τί τους δυσκολεύει και τί αξιοποιούν, πώς νοηματοδοτούν την εμπειρία της συμμετοχής τους στις διεργασίες της και πώς, εν τέλει, η εμπλοκή τους στην ερευνητική συνθήκη διαπλέκεται με την αποτίμηση της υπόθεσης δράσης.

Για την προσέγγιση των ερευνητικών μας ερωτημάτων χρησιμοποιήσαμε διαφορές τεχνικές και εργαλεία και πιο συγκεκριμένα, ερωτηματολόγια, ημερολόγια, διαφορετικά είδη ατομικών καταγραφών, συνεντεύξεις και focus group. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν με ποιοτικές μεθόδους, αξιοποιώντας τη θεματική ανάλυση και στοιχεία της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Ιωσηφίδης, 2006; Strauss & Corbin, 1998). Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών ως ερευνητριών της δράσης τους - κρίσιμα συμβάντα, δελτία παρεμβάσεων και δελτία ταυτότητας των PD αποτελούν βασικό υλικό που μας δίνει πληροφορίες για τον τρόπο που νοηματοδότησαν και προσέγγισαν την υπόθεση δράσης αλλά και τους τρόπους και το πλαίσιο που την αξιοποίησαν κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη. Οι κατανοήσεις μας, ωστόσο, εμπλουτίζονται όταν τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτές αναλύονται και συσχετίζονται με το υλικό που προέρχεται από τις προφορικές συζητήσεις στο πλαίσιο των αναστοχαστικών και ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας, των ενδιάμεσων μεταξύ μας επικοινωνιών και τις αναστοχαστικές συζητήσεις της ερευνήτριας με τις κριτικές της φίλες, όπως αποτυπώνονται στο ημερολόγιο της τελευταίας. Οι ατομικές συνεντεύξεις, το focus group της λήξης και οι αντίστοιχες ημερολογιακές και αναστοχαστικές σημειώσεις της ερευνήτριας μας παρέχουν δεδομένα για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται στο τέλος της έρευνας σε σχέση τόσο με την υπόθεση δράσης όσο και με πτυχές της

ερευνητικής συνθήκης που θεωρούν σημαντικές στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε αυτή μέσα από το ρόλο του ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία.

Όπως αναδείχτηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα ευρήματα από την ξεχωριστή επεξεργασία του υλικού που προέκυψε από τις διαφορετικές αυτές φάσεις είναι σε μεγάλο βαθμό κοινά ή συμπληρωματικά, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο τα επιμέρους συμπεράσματά μας. Η διακριτή ανάλυση έγινε συνειδητά για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας και προκειμένου να διασφαλίσουμε ότι επιμέρους ζητήματα δεν υποτιμώνται ή δεν υπερεκτιμώνται λόγω του χρόνου ή των εμπειριών που μεσολάβησαν από την έναρξη μέχρι τη λήξη μιας έρευνας που διήρκησε περίπου ένα σχολικό έτος. Η παράλληλη αναλυτικοσυνθετική πορεία που ακολουθήσαμε συνεισέφερε επιπλέον στην ανάδειξη του αναστοχασμού αλλά και της θεωρίας που αναδύονταν από τα δεδομένα σε δύο επίπεδα: αυτό των εκπαιδευτικών ερευνητών αλλά και της εξωτερικής ερευνήτριας ως διευκολύντριας σε συνεργασία με τις κριτικές της φίλες. Ως εκ τούτου, μέσα από μια διαδικασία αλληπάλληλων συσχετίσεων και συνθέσεων που διέτρεχε την ανάλυση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές, διαφορετικά χρονικά και χωρικά πλαίσια και συμμετέχουσες με διαφορετικούς ρόλους, θεωρούμε ότι φωτίσαμε επαρκώς και στο βαθμό που τους αντιστοιχούσε, τα βασικά στοιχεία της έρευνας, απαντώντας ταυτόχρονα στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Καθώς, δε, η ανάλυση του υλικού ανέδειξε ότι η κριτική αποτίμηση της υπόθεσης δράσης μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα από την εις βάθος κατανόηση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο σύνολο του ερευνητικού προγράμματος και στις διεργασίες της ερευνοδρασιακής συνθήκης στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής και μάθησης που συγκροτήθηκε, η συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας ακολουθεί την επανατοποθέτησή μας σε σχέση με τη σειρά προτεραιότητας και την εστίαση των ερευνητικών μας ερωτημάτων.

9.2. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική συνθήκη

Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματα του πρώτου άξονα είναι απαραίτητο να μελετήσουμε τις αφετηρίες και τις αρχικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης, όπως αυτές αποτυπώθηκαν κατά την έναρξη της. Από την σχετική ανάλυση του υλικού της πρώτης ερευνητικής

φάσης, προέκυψε ότι όλες οι συμμετέχουσες είχαν αρκετά ως πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας σε διαφορετικά πλαίσια, οι οποίες θεωρούν ότι εμπλούτισαν και συνέβαλαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Εντούτοις, από όλες αναδύθηκε εμφατικά η απόσταση ανάμεσα στην εκπαιδευτική τους πράξη και στις θεωρητικές γνώσεις που προέρχονται από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές, ένα στοιχείο που αναδεικνύεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Cochran-Smith & Lytle, 2002; Μαυροειδής & Τυπός, 2001; Χατζηπαναγιώτου, 2001). Το ίδιο και η ανάγκη για υποστήριξη, την οποία άλλοτε αναζητούν σε «δοκιμασμένες» παραδοσιακές πρακτικές και άλλοτε μέσα από τη συμμετοχή τους σε τυπικές, μη τυπικές ή/και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Εν προκειμένω, ισχυρίζονται, ωστόσο, ότι η συμμετοχή τους σε σύντομες σεμιναριακές και υπηρεσιακές επιμορφώσεις δεν τις έχουν βοηθήσει να βελτιώσουν ουσιαστικά την εκπαιδευτική τους πράξη.

Τα παραπάνω ευρήματα συμπίπτουν με αυτά σχετικών ερευνών που διαπιστώνουν μεν την προθυμία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, στην προσπάθειά τους να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες και να βρουν λύσεις στα ζητήματα που τους δυσκολεύουν (Παπαναούμ, 2004; 2008; Ταρατόρη-Τσακαλίδου, 2000), εντούτοις διαπιστώνουν ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αμφισβητούν τη δυνατότητα των ολιγόωρων επιμορφώσεων - ιδίως των υπηρεσιακών - να τους προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια (Δούκας, κ.α., 2008; Γραικός, 2014; Παπαναούμ, 2004; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Επισημαίνουν, δε, ότι τις περισσότερες φορές οι επιμορφώσεις αυτές υπαγορεύονται από μια τεχνοκρατική προσέγγιση για τη σχέση θεωρίας και πράξης αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού ως επιμορφούμενου (Carr & Kemmis, 1997; Κατσαρού, 2016; Τσάφος, 2014β). Άλλωστε, όπως αναδείχτηκε και στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, ο ίδιος ο θεσμός της τυπικής επιμόρφωσης στην χώρα μας έχει δεχθεί κριτική, μεταξύ άλλων, ως προς τη διάρκεια, τις προσεγγίσεις που υιοθετούνται αλλά και τη σύνδεση με τη σχολική πραγματικότητα και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Μαυρογιώργος, 2011; Ξωχέλλης, 2006, 2011; Χρυσάφιδης, 2005).

Αντίθετα με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα θεωρούν ως σημαντικές για την επαγγελματική τους εξέλιξη επιμορφωτικές δράσεις που είχαν χρονική διάρκεια, αξιοποιούσαν τη βιωματική συμμετοχή και τις προηγούμενες εμπειρίες τους, στοιχεία που συνάδουν με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την

επαγγελματική ανάπτυξη και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Ανδρούσου, 2005; Coureau, 2000; Knowles et al, 2005; Κόκκος, 2005; Παπασταμάτης, 2011; Rogers, 2007), αντιλαμβάνονται, δε, τον εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία που μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξη του (Carr & Kemmis, 1997; Day, 2003; Τσάφος, 2014β) .

Όσον αφορά στα ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων, οι περισσότερες συμμετέχουσες δεν έχουν συστηματική σχετική επιμόρφωση, ενώ όλες συμφωνούν ότι πρόκειται για «δύσκολα» και «ευαίσθητα» θέματα που δεν νιώθουν ότι μπορούν να διαχειριστούν με ευχέρεια. Για το λόγο αυτό οι περισσότερες αποφεύγουν να πραγματοποιούν σχετικές δράσεις ή, οι μισές περίπου, δεν το επιχειρούν καθόλου. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδείχτηκε το στοιχείο της διστακτικότητας και του άγχους των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν ζητήματα διαφορετικότητας (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013; Αυγητίδου, 2014; Brown, 2004; Howard, 2006; Σφυρόερα κ.α., 2020), καθώς θεωρούν ότι δεν έχουν τις γνώσεις για αυτό και ενδεχομένως «βλάψουν» μέσω της άγνοιας τους τα παιδιά (Byrnes & Kiger, 1996; Derman-Sparks et al, 1989; Howard, 2006; York, 2003 Κυπριωτάκη, 2007; Νικολάου 2011; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003). Μάλιστα τα ευρήματά μας συμφωνούν με άλλες έρευνες που επισημαίνουν τη σχέση ανάμεσα στην πρότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερογένειας και διακρίσεων με τη στάση και τις πρακτικές που υιοθετούν σχετικά (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997; Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Ταυτόχρονα, και σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την δυνατότητα των σύντομων οριζόντιων επιμορφώσεων που παρέχονται στο πλαίσιο της υπηρεσιακής τους εκπαίδευσης να επηρεάσουν τις πρακτικές τους όσον αφορά στη διαχείριση της διαφορετικότητας στις τάξεις τους, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν τον χαρακτήρα τους επιφανειακό και παρωχημένο.

Από την άλλη, στην αρχή της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα στο σχολείο εμπεριέχουν αντιφάσεις. Μολονότι οι περισσότερες αναγνωρίζουν ρητά ότι η πολλαπλότητα αποτελεί μια αναμενόμενη συνθήκη, συχνά εμπλουτιστική για την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αναφέρονται στους μαθητές και μαθήτριές τους, η διαφορά περιγράφεται, ενίοτε ως πρόβλημα ή έλλειμμα και πάντως, σε κάθε περίπτωση, ως πρόκληση. Ως εκ τούτου, παρά τις πολιτικά ορθές απόψεις που επιχειρούν να διατυπώσουν, προκύπτει ότι η ετερογένεια έχει μάλλον αρνητικό πρόσημο, διαπίστωση που συνάδει με τα

συμπεράσματα που προκύπτουν από σχετικές έρευνες (Αβδελά, 1995; Δραγώνα, 1997; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Η απόσταση από το «μέσο όρο» και την κουλτούρα του σχολείου φαίνεται να ορίζεται υπόρρητα ως απόκλιση από το αναμενόμενο και το επιθυμητό (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004^α), τόσο από τις ίδιες όσο και από τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι συχνά περιθωριοποιούν ή αποκλείουν τα παιδιά που θεωρούν ότι διαφέρουν από την πλειοψηφία της ομάδας.

Ως προς την εκπαιδευτική διαχείριση της διαφορετικότητας, μολονότι όλες αναγνωρίζουν ότι αποτελεί μέρος του ρόλου τους, αρχικά εντοπίζονται αντικρουόμενες προσεγγίσεις. Σε επίπεδο επιδιώξεων όλες θεωρούν ότι η διαφορά πρέπει να γίνεται σεβαστή και να υποστηρίζεται. Εντούτοις, προκύπτει ότι το πώς τελικά η στοχοθεσία μεταφράζεται σε εκπαιδευτική πράξη αποτελεί έναν μάλλον δυσεπίλυτο γρίφο. Οι δύο βασικές τάσεις που διαπιστώνονται είναι α) η προσέγγιση της διαφοράς ως εμπόδιο προς υπέρβαση ή β) η μη διαχείριση, στο βαθμό που η διαφορετικότητα δεν «ενοχλεί» την συνήθη εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πρώτη περίπτωση η διαχείριση συνεπάγεται την προσπάθεια κανονικοποίησης των διαφορετικών παιδιών, ενώ στη δεύτερη την αποσιώπησή της. Είναι προφανές ότι και στις δύο, ωστόσο, προσεγγίσεις ενυπάρχει η έννοια της αφομοίωσης ή στην καλύτερη περίπτωση, της ενσωμάτωσης προς την κατεύθυνση της ομοιογενοποίησης της ομάδας (Barton, 1986; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004^α, 2004^β; Μάγος, 2022; Thomas & Loxley, 2001; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997) παρά της ανάδειξης της πολλαπλότητας και της διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Σφυρόερα, 2007). Μάλιστα, από την ανάλυση προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση του παιδιού από τη σχολική νόρμα τόσο πιο δύσκολο και απαιτητικό είναι το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να το βοηθήσει να βελτιώσει το «έλλειμμα» και να μειώσει τη διαφορά του από την υπόλοιπη τάξη. Όπως προκύπτει και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης η ανάδειξη της διαφοράς γίνεται κατανοητή ως μια πρακτική που οδηγεί σε στιγματισμό και άρα πρέπει να αποφεύγεται (Cummins, 2001; Thomas & Loxley, 2001).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην αρχή της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αν και εντοπίζουν και προβληματίζονται σε σχέση με τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές τους, οι στρατηγικές που υιοθετούν παραπέμπουν κατά κύριο λόγο σε ατομικές και μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις της ετερότητας στα εκπαιδευτικά τους

πλαίσια. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικές τους επιλογές δεν προσανατολίζονται στην ενδυνάμωση και την αξιοποίηση των διαφορετικών μαθητικών ταυτοτήτων των παιδιών τους αλλά μάλλον στην υπόρρητη, έστω και ασυνείδητη, υποτίμηση και περιθωριοποίηση. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να επισημανθεί ότι όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν - ή δηλώνουν πρόθυμες να το πράξουν - μέρος των δικών τους στερεοτυπικών αντιλήψεων και κατανοούν ότι αυτό είναι πιθανό να παρεμβαίνει στην στάση και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν σχετικά. Υπό το πρίσμα αυτό, αναγνωρίζουν την ανάγκη να διαχειριστούν τις προσωπικές τους αντιλήψεις προκειμένου να αναπλαισιώσουν τη δράση τους στην κατεύθυνση μιας περισσότερο ενταξιακής προοπτικής, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη μιας «ενδιάθετης στάσης» πολλών εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην άμβλυνση των διακρίσεων, την οποία διαπιστώνουν και παλαιότερες έρευνες (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

Στα βασικά κίνητρα συμμετοχής στην έρευνα συγκαταλέγονται το ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν νέες μεθόδους και εργαλεία για να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα σε μια προσπάθεια ανανέωσης και εμπλουτισμού των παιδαγωγικών τους πρακτικών υπό το πρίσμα των αλλαγών που διαπιστώνουν να συμβαίνουν στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, μια τάση που φαίνεται να αναδύεται ολοένα και πιο συχνά στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ανδρούσου, 2005; Βαφέα, 2000; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Η προσδοκία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους και να ξεφύγουν από την ρουτίνα της τάξης φαίνεται να κινητοποίησε τις περισσότερες, οι, δε, καλές συστάσεις για την ερευνήτρια και το ερευνητικό πλαίσιο μάλλον συνέβαλαν ενισχυτικά στην απόφασή τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Από την ανάλυση, ωστόσο, προκύπτει ότι τόσο η μέθοδος των Persona Dolls όσο και το ίδιο το εργαλείο, δηλαδή η συγκεκριμένη κούκλα, λειτούργησαν ως ισχυρά κίνητρα συμμετοχής. Για τις περισσότερες συμμετέχουσες η κούκλα φαίνεται ότι νοηματοδοτούνταν ως ένα εργαλείο με «ιδιαιτέρες δυνάμεις» που προσφέρει, άμα τη εμφανίσει, δυνατότητες διαχείρισης της εκπαιδευτικής πράξης. Εν προκειμένω, στην περίπτωση της υπόθεσης δράσης, φαίνεται ότι η «δημοσιότητα» που απέκτησαν οι Persona Dolls το διάστημα που προηγήθηκε της έρευνας δημιούργησε προσδοκίες για ένα εργαλείο με «ιδιαιτέρες δυνάμεις» και μια μέθοδο-«πανάκεια» που θα μπορούσε να ενδεχομένως να συμβάλει στην εύκολη και αποτελεσματική υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τη διαχείριση της διαφορετικότητας

στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Πρόκειται δηλαδή για μια εργαλειακή αντίληψη που παραπέμπει σε τεχνοκρατικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερογένειας, οι οποίες απέχουν άρδην από την κατεύθυνση της συμπερίληψης και των αναστοχαστικών προσεγγίσεων (Carr & Kemmis, 1997; Κατσαρού, 2016; Speck & Knipe, 2005; Χρυσαφίδης, 2005).

Εκκινώντας από τις παραπάνω αφετηρίες οι εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να αξιοποιήσουν κριτικά την υπόθεση δράσης στα πλαίσιά τους στην προοπτική της διερεύνησης των προοπτικών και των προκλήσεων που προκύπτουν σε σχέση με την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων που θεωρούσαν κατάλληλα για αυτά. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού κατά τη διάρκεια αλλά και στο τέλος της μακρόχρονης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό-ερευνητικό πρόγραμμα αναδεικνύει τις διαδρομές και τις διαδικασίες που ακολούθησαν θεωρητικά και μεθοδολογικά και τον τρόπο που λειτούργησε για τις ίδιες η εμπλοκή τους σε αυτό ως ερευνήτριες της δράσης τους ως προς την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Δυσκολίες και προβληματισμοί

Από την ανάλυση των ευρημάτων τόσο κατά τη διάρκεια της δεύτερης και της τρίτης φάσης όσο και στην τελική τέταρτη φάση προκύπτει ότι η πορεία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος δεν ήταν ευθύγραμμη ούτε απρόσκοπη. Η προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν κριτικά την υπόθεση δράσης, φαίνεται ότι εμπειρείχε σημαντικές πρακτικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές προκλήσεις, παρά το γεγονός ότι στο πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας, ο βηματισμός και η ροή της προσδιορίζονταν με σχετική σαφήνεια (Brown, 2001; Persona Doll Training, 2001, 2006, 2011; Whitney, 1999). Οι περισσότερες πρακτικές τους δυσκολίες αφορούσαν κυρίως σε ζητήματα χρόνου, συνέπειας και συστηματικότητας στη χρήση της μεθόδου καθώς και στην χρήση του εργαλείου των Persona Dolls. Εν προκειμένω, οι συμμετέχουσες προβληματίστηκαν ως προς το θέμα της χρονικής ένταξης των παρεμβάσεων στο σχολικό πρόγραμμα καθώς δυσκολεύονταν να κρατήσουν την διάρκεια των σχετικών παρεμβάσεων σύντομη όπως και να αξιοποιούν την υπό διερεύνηση μέθοδο για πάνω από μια φορά την εβδομάδα, όπως προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Brown, 2001; Whitney, 1999). Το ζήτημα του χρόνου και της συστηματικότητας αναδεικνύεται και στις έρευνες της McClements (όπως αναφ. στο Brown, 2008; Smith, 2009) και της Smith (2009).

Το θέμα της εμπύχωσης αλλά και της διαχείρισης της ιδιαίτερης υπόστασης των PD προβληματίσε τις εκπαιδευτικούς όσον αφορά στον τρόπο του χειρισμού τους ως παιδαγωγικά εργαλεία-αντικείμενα. Οι μισές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αρχικά αντιμετώπισαν δυσκολία να εξηγήσουν στα παιδιά γιατί η PD διαφέρει από τις συνηθισμένες κούκλες και αν είναι «αληθινή», γεγονός που προκάλεσε αμηχανία στις ίδιες και ευθέως ανάλογη σύγχυση στους μαθητές να τοποθετηθούν τόσο απέναντι στην κούκλα όσο και στη διαδικασία. Πρόκειται για μια, ως ένα βαθμό, ανιμιστική προσέγγιση της κούκλας που παράλληλα φαίνεται ότι μετέφερε στη χρήση της την αρχική προσδοκία που αναδείχτηκε και από την ανάλυση του υλικού της πρώτης φάσης, να λειτουργήσει δηλαδή μάλλον ως «μαγικό» παρά ως παιδαγωγικό εργαλείο.

Προέκυψε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην αρχή, δυσκολεύτηκαν να βρουν τη θέση τους ως διευκολύντριες της διαδικασίας στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιούσαν, δηλαδή να λειτουργήσουν διαμεσολαβώντας ανάμεσα στην κούκλα και τα παιδιά, συντονίζοντας και ενθαρρύνοντας τη συζήτηση, όπως προβλέπει η σχετική προσέγγιση (Brown, 2008; Smith, 2009; Whitney, 1999). Ως εκ τούτου, όπως και οι ίδιες παρατηρούν, άλλοτε τις διαχειρίζονταν ως «μαριονέτες» και άλλοτε πρόβαλαν στις PD τις δικές τους απόψεις και απαντήσεις. Υπό αυτή την έννοια, η αρχική τους προσέγγιση απείχε από μια διαδικασία συζήτησης που, όπως προτείνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, θα ενθάρρυνε τους μαθητές να αναζητούν και να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τα κοινωνικά αίτια πίσω από τα ζητήματα ετερογένειας (Freire, 1974) στις ιστορίες που αφηγούνταν (Brown, 2001; 2008; Derman-Sparks 1989). Πρόκειται για μια δυσκολία που επισημάνθηκε και στην έρευνα της McClements (όπως αναφ. στο Brown, 2008; Smith, 2009) για την προσέγγιση.

Η προετοιμασία και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με την υπό διερεύνηση μέθοδο ανέδειξε επίσης μια σειρά από σημαντικούς προβληματισμούς και διλήμματα. Όσον αφορά στη δημιουργία των ταυτοτήτων των PD, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να δομήσουν τα προφίλ τους με τρόπο που να αντανακλούν την πολλαπλότητα των παιδιών των τάξεών τους και να λειτουργούν ως βάση για την επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων, σύμφωνα με τη σχετική μέθοδο. Παρά τις οδηγίες, οι ταυτότητες που σχεδιάζουν αρχικά αναδεικνύουν εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις για το «μέσο» μαθητή και αντιφάσεις ανάμεσα στις επιδιώξεις και τις επιλογές τους, στοιχεία που δεν μπορούν να συμβάλλουν στην υποστήριξη παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της άρσης των

στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Αντίστοιχα, στοιχεία του σχεδιασμού των παρεμβάσεων, όπως η επιλογή των κατάλληλων για κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο ζητημάτων διαφορετικότητας προς επεξεργασία, η διατύπωση των σχετικών επιδιώξεων καθώς και η δημιουργία ιστοριών που να αναδεικνύουν εύστοχα, σύντομα και εύληπτα τα ζητήματα που θέτουν, έβαλε τις συμμετέχουσες μπροστά σε μια σειρά από σημαντικά διλήμματα και προβληματισμούς που συνδέονταν κυρίως με την παρατήρηση και κατανόηση του πλαισίου τους, τις αντιλήψεις και τις γνώσεις τους για τη διαφορετικότητα και τη διαχείρισή της αλλά και την πρόθεσή τους να θίξουν αντίστοιχα ζητήματα.

Αλλά και κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η διαχείριση της συζήτησης στην ομάδα μετά την αφήγηση κάθε ιστορίας των PD, αποδείχτηκε μια απαιτητική διαδικασία που προβλημάτισε τις εκπαιδευτικούς, ειδικά στις πρώτες τους παρεμβάσεις, παρά τα συγκεκριμένα βήματα που ακολουθούνται σύμφωνα με τη μέθοδο. Και αυτό γιατί η ακολουθία αυτή δεν μπορούσε να τις προετοιμάσει για τη διαχείριση όλων των πιθανών - μεροληπτικών ή μη - αντιλήψεων, στάσεων ή/και εμπειριών που αναδύονταν από τα παιδιά σε σχέση με τα ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων που επεξεργάζονταν, οι οποίες, κατά περιπτώσεις, τις έφεραν αντιμέτωπες με δικές τους προκαταλήψεις και μεροληπτικές στάσεις απέναντι στη διαφορά, τις οποίες δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι έφεραν. Ένα από σημαντικότερα προβλήματα που αναδύθηκαν είναι η διάκριση ανάμεσα στη διαταρακτική συμπεριφορά και την ετερογένεια, η αμηχανία να επεξεργαστούν ζητήματα που νοηματοδοτούν ως «ευαίσθητα» ή επικίνδυνα, οι γενικόλογες, φολκλορικές ή ατομικές προσεγγίσεις των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων που παρουσιάζονται με όρους μειονεξίας ή αδυναμίας, εγείροντας ερωτήματα για το αν τελικά οι προσεγγίσεις τους αίρουν ή αναπαράγουν αρνητικά στερεότυπα και διακρίσεις. Στο πλαίσιο αυτό η έλλειψη ουσιαστικής εμπειρίας και εις βάθος συστηματικής επιμόρφωσης σε σχέση με την προσέγγιση της ετερογένειας φαίνεται ότι λειτούργησε ως τροχοπέδη, ενώ αναδύθηκε εμφατικά.

Αρκετά από τα ζητήματα αυτά εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες. Αν και κάθε μία εστιάζει σε κάποιο ή κάποια από αυτά, αναφέρουν την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης τόσο στη μέθοδο όσο και στην εκπαίδευση σε ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων (Brown, 2008; Βίτσου & Αγτζίδου, 2008; Dash & Peters, 2021; Dimitriadi, 2015; Cook; McClements, όπως αναφ. στο Brown, 2008; Smith, 2009; Smith, 2009; 2013). Πιο συγκεκριμένα έρευνες αναφέρουν την

απροθυμία ή τη δυσκολία κάποιων εκπαιδευτικών να θίξουν συγκεκριμένα θέματα που θεωρούσαν απαιτητικά (Brown, 2008; Cook; McClements, όπως αναφ. στο Brown, 2008; Smith, 2009), την σύγχυση ανάμεσα στα θέματα ετερογένειας και τα θέματα «λανθασμένων ή διαταρακτικών» συμπεριφορών (Brown, 2008; McClements, όπως αναφ. στο Brown, 2008; Smith, 2009), τη δυσκολία τους να διαχειριστούν τη συζήτηση στην ομάδα ή να επεξεργαστούν ορισμένα ζητήματα διαφορετικότητας που ανέκυψαν (Brown, 2008; McClements, όπως αναφ. στο Brown, 2008; Smith, 2009), τις συγκρούσεις που αναδύθηκαν σε σχέση με τις προσωπικές αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και τη διαχείρισή της (Brown, 2008; Dash & Peters, 2021), ενώ οι Dash & Peters (2021) επισημαίνουν πόσο δύσκολο συνειδητοποίησαν ότι ήταν να προσεγγίσουν τις επιδιώξεις που θέτουν έχοντας ελάχιστη σχετική επιμόρφωση.

Ταυτόχρονα, μια ακόμα πολυεπίπεδη πρόκληση για τις συμμετέχουσες που σχετίζονταν με το πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής διαδικασίας, υπήρξε η προσπάθειά των συμμετεχουσών να αξιοποιούν τα διαφορετικά είδη καταγραφών, επιχειρώντας μάλιστα η αξιοποίηση αυτή σταδιακά να έχει κριτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διαδικασία της παρατήρησης - καταγραφής - αναστοχασμού ήταν αρκετά χρονοβόρα ενώ απαιτούσε μεγάλη συνέπεια και συστηματικότητα. Οι μεθοδολογικές και θεωρητικές δυσκολίες τους σχετίζονταν κυρίως με την εστίαση στους άξονες, με το πώς μπορούσαν να αποτυπώσουν γραπτά όσα παρατηρούσαν, το πώς απομονώνεται ένα σημαντικό στιγμιότυπο από το σύνολο μιας δράσης, πώς γίνεται ο διαχωρισμός της περιγραφής από τα σχόλια και τις ερμηνείες, και τέλος, πώς μπορούν να τεκμηριώσουν το σχολιασμό αλλά και τον κριτικό στοχασμό τους στις καταγραφές τους. Αρκετές από τις παραμέτρους αυτές επισημαίνονται ως απαιτητικές και στο πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας (Angelides, 2001; Αυγητίδου, 2011β; Γρηγοριάδης, κ.α., 2020; Joshi, 2018; Woods, 1993). Και ενώ μετά το πρώτο διάστημα το ζήτημα της περιγραφής των γεγονότων άρχισε να διασαφηνίζεται, η δυσκολία των εκπαιδευτικών να σχολιάσουν, πολλώ δε, μάλλον να αναστοχαστούν πάνω στα κρίσιμα συμβάντα που εντοπίζουν ή να αποτιμήσουν κριτικά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούν αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού για τις περισσότερες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Από τη συσχέτιση, με το υλικό κατά την έναρξη της έρευνας προκύπτει η δυσκολία αυτή ήταν ευθέως ανάλογη με την προηγούμενη αξιοποίηση μεθοδολογικών πρακτικών (αυτό)παρατήρησης και καταγραφής, στοιχείο

που αναδεικνύεται και από άλλους μελετητές (Angelides, 2001; Joshi, 2018; Woods, 1993). Από την άλλη τα ίδια τα ζητήματα που αναδύονται - τόσο μέσα από τα κρίσιμα συμβάντα που εντοπίζουν και καταγράφουν όσο και στην προσπάθεια τους να αποτιμήσουν γραπτώς τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις απαντώντας στα ερωτήματα των σχετικών δελτίων - γίνονται αφορμή για προβληματισμό και αποτελούν ανοιχτές προκλήσεις προς διαχείριση, με ή χωρίς την υπό διερεύνηση μέθοδο. Το ζήτημα των καταγραφών δεν αναδύθηκε από άλλες έρευνες, παρά το γεγονός ότι η πρόταση της Whitney (1999) που αξιοποιείται από πολλούς ερευνητές εμπριέχει τη χρήση δελτίων καταγραφής των ταυτοτήτων των PD, των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και της αξιολόγησής τους μετά την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων. Αντίστοιχα, δεν εντοπίσαμε, όχι συστηματικά και στοχευμένα τουλάχιστον, το ζήτημα της ένταξης κάποιου είδους καταγραφής με σκοπό να αξιοποιηθούν ως εργαλεία αναστοχασμού των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Όλες οι παραπάνω δυσκολίες και προβληματισμοί των εκπαιδευτικών συνάδουν με τα ευρήματα της πρώτης φάσης. Συνάγεται επίσης ότι στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν κριτικά την υπόθεση δράσης, τα πρακτικά, μεθοδολογικά και θεωρητικά διλήμματα και οι δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί διαπλέκονταν μεταξύ τους και ταυτόχρονα υπερέβαιναν την υπό διερεύνηση μέθοδο, καθώς αφορούσαν περισσότερο στις προσεγγίσεις που υιοθετούσαν σε σχέση με τη διαφορετικότητα στην εκπαιδευτική τους πράξη, στο ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην αξιοποίηση του αναστοχασμού και των εργαλείων καταγραφής, όπως εντάχθηκαν στην ερευνοδρασιακή συνθήκη, παρά το ίδιο το εργαλείο και τη μέθοδο των Persona Dolls.

Ως εκ τούτου, από τα μέσα του προγράμματος και μετά - εφόσον δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι σταδιακά αρχίζουν να προσεγγίζουν περισσότερο τους στόχους που θέτουν στις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις - ίσως ο πιο σημαντικός προβληματισμός που αναδύεται αποτελεί το αν είναι τελικά οι Persona Dolls και η αξιοποίηση της ομώνυμης μεθόδου που τις βοηθούν να βελτιώνουν στοιχεία της επαγγελματικής τους πράξης ως προς τη διαχείριση της ετερογένειας στα πλαίσιά τους ή είναι το σύνολο των διαδικασιών και διεργασιών στις οποίες εμπλέκονται που ενεργοποιεί μετακινήσεις. Με αυτή την έννοια θα μπορούσαμε να πούμε ότι, παρά τα εμπόδια που θέτουν, οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών κλονίζουν την τεχνοκρατική αντίληψη με την οποία προσέγγισαν στην αρχή της έρευνας την υπόθεση δράσης, αφού η πιστή εφαρμογή συγκεκριμένων «βημάτων» δεν φαίνεται να τις οδηγεί

απαραίτητα στον επιθυμητό προορισμό (Βουγιούκας, 2011; Carr & Kemmis, 1997), ενώ ακολουθώντας της αρχές της έρευνας δράσης αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι «ειδικοί», οι οποίες κατέχουν την επιστημονική γνώση, εν προκειμένω, η διευκολύντρια και οι κριτικές της φίλες, δεν παρέχουν έτοιμες απαντήσεις στους αναδυόμενους προβληματισμούς (Day, 2003; Elliot, 1989).

Υποστήριξη και βοήθειες

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί προσπάθησαν συστηματικά να υπερβούν τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της δεύτερης και της τρίτης φάσης. Στην κατεύθυνση αυτή μια σειρά από διαδικασίες της ερευνητικής συνθήκης αποδείχτηκαν υποστηρικτικές. Στο τέλος της έρευνας, οι ίδιες οι συμμετέχουσες εστιάζουν σε αυτές, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στη βοήθεια και την ανατροφοδότηση που έλαβαν, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκειά της. Αναλυτικότερα:

Η δουλειά στην ερευνοδρασιακή ομάδα αποτέλεσε για όλες τις εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο που τους πρόσφερε πολλαπλή στήριξη. Κατά τη δεύτερη φάση εκτός από την εξοικείωση με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά, της έρευνας δράσης και τη μέθοδο των Persona Dolls, συμμετέχοντας στα βιωματικά εργαστήρια και μελετώντας το βιβλιογραφικό υλικό, είχαν μια πρώτη ευκαιρία να αναστοχαστούν σε σχέση με τις δικές τους αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με τη διαφορετικότητα και να αναμετρηθούν με προκαταλήψεις και στερεότυπα που δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι έφεραν. Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης, οι τακτικές συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της ομάδας, εκτιμώνται από όλες τις εκπαιδευτικούς ως εξαιρετικά σημαντικές, καθώς θεωρούν ότι λειτούργησαν για αυτές ως πλαίσιο πρακτικής, θεωρητικής, μεθοδολογικής αλλά και συναισθηματικής υποστήριξης, δίνοντας τους την ευκαιρία να αναστοχάζονται ατομικά και συλλογικά και να αντλούν ανατροφοδότηση μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή προβληματισμών, διλημμάτων, ιδεών και προτάσεων. Από την ανάλυση προέκυψε ότι συνολικά το ανοικτό πλαίσιο των συναντήσεων έδωσε το «χώρο» και το «χρόνο» να μοιραστούν τις αγωνίες και τις ματαιώσεις με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωπες στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν την υπόθεση δράσης αλλά και να διαχειριστούν τα παιδαγωγικά ζητήματα που ανέκυπταν μέσα από αυτή, τόσο σε σχέση με την προσέγγιση της ετερογένειας και διακρίσεων όσο και του ρόλου και της

εκπαιδευτικής τους πράξης. Συζητώντας μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης αναζητούσαν λύσεις για τις αστοχίες που αναπόφευκτα αναδύονταν, «αποποινικοποιώντας» τα λάθη τους και νοηματοδοτώντας τα ως τα απαραίτητα βήματα μιας εξελικτικής πορείας (Σφυρόερα, 2007β; Τσάφος, 2014β). Ως εκ τούτου, ειδικά μετά το πρώτο διάστημα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μέλη μιας ομάδας πρακτικής και μάθησης με παρόμοιες επιδιώξεις και αφετηρίες, το οποίο αποτελούσε για αυτές ένα πλαίσιο αποφόρτισης, ενδυνάμωσης και κινητοποίησης. Συμμετέχοντας ισότιμα στην επεξεργασία και τον κριτικό στοχασμό πάνω στους, συχνά κοινούς, προβληματισμούς και τις εμπειρίες που κατέθεταν στην ομάδα - με τη διακριτική υποστήριξη της διευκολύντριας, ενίοτε και των κριτικών της φίλων - είχαν τη δυνατότητα να διευρύνουν την οπτική και τον αναστοχασμό τους και να εμπλουτίσουν τις κατανοήσεις τους. Πρόκειται για την εμπλοκή σε μια μορφή επιμόρφωσης με συμμετοχικό και δυναμικό χαρακτήρα, που αντίθετα με τις τεχνοκρατικές προσεγγίσεις, ενθαρρύνει τις συμμετέχουσες, να συνεργάζονται, να αναστοχάζονται και να συνειδητοποιούν τις υποκειμενικές δομές και την υποβόσκουσα θεωρία πίσω από τη δράση τους, μια διαδικασία που συμβάλλει στην αναπλαισίωσή της (Carr & Kemmis, 1997; Τσάφος, 2014β; Χρυσ αφίδης, 2005). Στην περίπτωση μας, ο πολλαπλός ρόλος της εξωτερικής ερευνήτριας ως διευκολύντριας, συντονίστριας, επιμορφώτριας και κριτικής φίλης, όπως οι ίδιες οι συμμετέχουσες την νοηματοδοτούν, μάλλον συνέβαλε στη δημιουργία συνθηκών «συνδιαμορφωτικής προσέγγισης» της γνώσης (Elden & Lewin, 1991; Κατσαρού, 2016; Stenhouse, 1975), συνδράμοντας παράλληλα στη συνεργασία, την ισοτιμία και την ισορροπία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας (Car & Kemmis, 1997; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Kember et al, 1997). Αν και οι περισσότερες έρευνες που αναφέρονται στην αξιοποίηση των PD δεν τοποθετούν τα συμπεράσματά τους στο πλαίσιο της διεργασίας ομάδας, η μελέτη της Cook (όπως αναφ, στα Brown, 2008; Smith, 2009) εστιάζει στη συμβολή του πλαισίου συνεργασίας και υποστήριξης στον εμπλουτισμό των κατανοήσεων των εμπλεκομένων σε σχέση με την μέθοδο.

Η συμμετοχή των δύο κριτικών φίλων στις συναντήσεις της ομάδας, κρίθηκε επίσης βοηθητική, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις ορισμένων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσων δεν είχαν γνώση του ρόλου και του περιεχομένου του. Όπως προκύπτει, η διακριτική τους παρουσία τους στην ομάδα, προσέδωσε κύρος και αξιοπιστία στη διαδικασία, πολλαπλασιάζοντας τον κριτικό έλεγχο και ταυτόχρονα εμπλουτίζοντας

την. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται ότι μέσα από σύντομες και στοχευμένες παρεμβάσεις κατά τη διεργασία της ομάδας, κάποιες φορές φώτιζαν και επέκτειναν πτυχές των ζητημάτων που επεξεργαζόμασταν ή μας επανέφεραν στην αρχική εστίαση. Με τον τρόπο αυτό υποστήριζαν το έργο της διευκολύντριας, διαμεσολαβώντας ανάμεσα σε αυτή και στην ομάδα, χωρίς να φέρουν την «εξουσία» του ερευνητή ενώ, καθώς και ο δικός τους ρόλος τους εξελίσσονταν, λειτουργούσαν τρόπον τινά - όπως και οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν - ως κριτικές φίλες όλης της ομάδας, παρατηρώντας, καταγράφοντας και προσφέροντας την δική τους οπτική στη διαδικασία. Αν και στη σχετική βιβλιογραφία οι κριτικοί φίλοι δεν εμπλέκονται συνήθως στη διεργασία της ομάδας αλλά κυρίως παρατηρούν και συνεισφέρουν στη διαδικασία του αναστοχασμού του ερευνητή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Κατσαρού, 2016; McNiff, 2002), εν προκειμένω αναδείχτηκε ότι η διακριτική, εντούτοις στοχευμένη, συμμετοχή τους συνέβαλε στην υπέρβαση της δυσπιστίας για το ρόλο τους σε αυτή και νοηματοδοτήθηκε θετικά από τα ίδια τα υποκείμενα-στόχους της παρατήρησης, συνεισφέροντας στο κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (Κοσμίδου, κ.α., 2021; Kosmidou et al, υπό δημοσίευση). Υπό την έννοια αυτή, το περιθώριο δημιουργικής ερμηνείας του ρόλου που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του ευέλικτου χαρακτήρα της έρευνας δράσης συνέβαλε σε μια συνδιαμόρφωση του περιεχομένου του που εν τέλει λειτουργούσε υποστηρικτικά για όλες τις συμμετέχουσες σε αυτή. Μάλιστα αναδείχτηκε ότι στο τέλος της έρευνας, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί επένδυσαν με περιεχόμενο την έννοια της κριτικής φιλίας αποδίδοντάς της με βιωματικό τρόπο ένα πλήθος χαρακτηριστικών που συνάδουν σημαντικά με τα στοιχεία που απαντώνται στους ορισμούς της σχετικής βιβλιογραφίας. Προκύπτει, δε, ότι οδηγήθηκαν σε σημαντικές συνειδητοποιήσεις που σχετίζονταν με τη συμβολή των κριτικών φίλων στη διεύρυνση των κατανοήσεων και τον εμπλουτισμό του αναστοχασμού τους, ενώ εντοπίστηκαν και απόπειρες αυτόβουλης αξιοποίησής του ανάμεσα στα μέλη της ερευνοδρασιακής ομάδας.

Μια ακόμα «βοήθεια» που αναδεικνύεται από την επεξεργασία του υλικού είναι η δυνατότητα ενδιάμεσης επικοινωνίας με τη διευκολύντρια και ειδικότερα η τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία και οι επιτόπιες επισκέψεις της στα πλαίσια των συμμετεχουσών. Παρά τον προαιρετικό τους χαρακτήρα, προκύπτει ότι αξιοποιήθηκαν λιγότερο ή περισσότερο από όλες τις εκπαιδευτικούς και, εν τέλει, νοηματοδοτήθηκαν ως διαδικασίες που προσέφεραν διαύλους εναλλακτικής

ανατροφοδότησης ανάμεσα στις συναντήσεις της ομάδας. Η δυνατότητα αυτή λειτούργησε υποστηρικτικά, ιδιαίτερα μετά το πρώτο διάστημα, οπότε οι ίδιες άρχισαν να ξεπερνούν τις αρχικές τους αναστολές να ζητούν βοήθεια και ανατροφοδότηση, θεωρώντας ότι η μεταξύ μας επικοινωνία θα μπορούσε να τις «ξεμπλοκάρει» ή να τις αποφορτίσει τη στιγμή που το είχαν ανάγκη. Παράλληλα, οι επισκέψεις της διευκολύντριας στις τάξεις τους αναγνωρίζονται ως πολύ σημαντικές στιγμές ανατροφοδότησης για αυτές, υποστηρίζοντας συνολικά ότι τους έδωσαν τη ευκαιρία να δουν την εκπαιδευτική τους πράξη και μέσα από μια άλλη οπτική, αυτή του εξωτερικού παρατηρητή, και με τον τρόπο αυτό να εντοπίσουν και να αναστοχαστούν σε σχέση με σημαντικές πτυχές και παραμέτρους που αφορούσαν στη διαχείριση της υπόθεσης δράσης, την προσέγγιση της διαφορετικότητας αλλά και το ρόλο τους σε αυτή. Από την ανάλυση προέκυψε ότι το κλίμα ασφάλειας, ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης που φαίνεται να οικοδομήθηκε σταδιακά ανάμεσα στις συμμετέχουσες και την ερευνήτρια στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας, δημιούργησε τη βάση για την επέκταση της συνεργασίας και σε διατομικό επίπεδο σε ενδιάμεσο χρόνο. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η προσπάθεια της τελευταίας να απεμπολήσει το ρόλο της «αυθεντίας» και να εμπλακεί σε μια γνήσια από κοινού αναζήτηση λύσεων και απαντήσεων στους προβληματισμούς που συναντούσαν οι συμμετέχουσες ενίσχυσε τη διάθεση συνεργασίας και τα κίνητρα να εμβαθύνουν στις κατανοήσεις τους. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει τη συνεισφορά της συνεργασίας εξωτερικού ερευνητή - εκπαιδευτικών ερευνητών στον εμπλουτισμό του αναστοχασμού και την διεύρυνση της οπτικής όλων των εμπλεκομένων, υπό την προϋπόθεση ότι ο πρώτος δεν υπερκαλύπτει και δεν αλλοιώνει τις «φωνές» των εκπαιδευτικών αλλά προσπαθεί συστηματικά να υποστηρίξει τη δική τους ερευνοδρασιακή αναζήτηση (Hargreaves, 1996; Κατσαρού, 2016; Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι η συστηματική καταγραφή με την αξιοποίηση των συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων, παρά αλλά και διαμέσου των προβληματισμών και των δυσκολιών που ενέπλεξε τις εκπαιδευτικούς, συνέβαλε σημαντικά στην εξέλιξη των κατανοήσεων, των αντιλήψεων και της δράσης των εκπαιδευτικών τόσο σε σχέση με την αποτίμηση της υπό διερεύνηση μεθόδου όσο και συνολικότερα με τον τρόπο που προσεγγίζουν τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στην εκπαιδευτική τους πράξη. Η εστίαση σε συγκεκριμένους άξονες λειτούργησε ιδιαίτερα υποστηρικτικά στην κατεύθυνση της οργάνωσης της ματιάς

και της σκέψης τους. Και ενώ το ημερολόγιο συνέβαλε στην αρχική αποτύπωση των παρατηρήσεών τους, η χρήση των δελτίων κρίσιμων συμβάντων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, φαίνεται ότι τις βοηθούσε να τις οργανώσουν και να εστιάσουν σε σημαντικά στοιχεία που πιθανώς να είχαν περάσει απαρατήρητα. Το υλικό που προκύπτει αποτελεί για τις ίδιες πεδίο στοχασμού, ο οποίος σταδιακά γίνεται ολοένα και πιο κριτικός, βοηθώντας τις να εμβαθύνουν στις κατανοήσεις τους σε σχέση με τα παιδιά και να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους αντιλήψεις και τις παιδαγωγικές τους επιλογές. Όπως αναδείχτηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η πολλαπλή συμβολή της αναστοχαστικής καταγραφής στην εξέλιξη των κατανοήσεων καθώς και την αναπλαισίωση της πράξης των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Αυγητίδου, 2011α; Bain et al, 1999; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Σφυρόρα, κ.α., 2020; Zeichner, 2005). Μάλιστα προκύπτει ότι χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά τόσο κατά τη βασική τους εκπαίδευση όσο και σε επιμορφωτικές δράσεις με κριτικό προσανατολισμό (Αυγητίδου, 2011α, 2014; Bain et al, 2002; Γρηγοριάδης, κ.α., 2020; Hoover, 1994; Κορτέση-Δαφέρμου κ.α., 2020; Τσάφος, 2019; Zeichner & Liston, 1987, 2014)

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ενώ και κάθε μία από τις παραπάνω μορφές υποστήριξης παρουσιάζεται ξεχωριστά, φαίνεται ότι εν τέλει λειτούργησαν αλληλοσυμπληρωματικά, αφού πχ οι καταγραφές ή στοιχεία των ενδιάμεσων επικοινωνιών αξιοποιούνταν στις συναντήσεις της ομάδας και αντιστρόφως. Υπό αυτό το πρίσμα αποτέλεσαν ένα σύνολο πρακτικών που σταδιακά δημιούργησαν ένα πλαίσιο ασφάλειας, συνεργασίας και μοιράσματος για τις συμμετέχουσες, πολλαπλασιάζοντας με τον τρόπο αυτό τις οπτικές ανατροφοδότησης και τις προοπτικές αναπλαισίωσης των αντιλήψεων και της δράσης τους στο πλαίσιο της ερευνητικής συνθήκης.

Μετακινήσεις και επαναπροσδιορισμοί

Συμμετέχοντας στις δράσεις και τις διαδικασίες του ερευνητικού προγράμματος και προσπαθώντας να προσεγγίσουν την υπόθεση δράσης μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχάζομενου επαγγελματία, όλες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να οδηγούνται σταδιακά σε επαναπροσεγγίσεις και επαναπροσδιορισμούς σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αξιοποίηση

και αποτίμηση της υπόθεσης δράσης και την προσέγγιση των ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων. Οι επανατοποθετήσεις αυτές δεν είναι ταυτόχρονες ούτε πανομοιότυπες για όλες. Εντούτοις, φαίνεται να ακολουθούν κοινές διαδρομές, οι οποίες κινητοποιούν συνειδητοποιήσεις και αναπλαισιώσεις που αναπόφευκτα επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική τους πράξη αλλά και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία συνολικότερα. Πιο συγκεκριμένα:

Όπως προκύπτει από την ανάλυση και τη συσχέτιση του ερευνητικού υλικού, εστιάζοντας συστηματικά στα πλαίσιά τους για τις ανάγκες της ερευνοδρασιακής συνθήκης και αξιοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν στη διαδικασία να παρατηρήσουν και να ακούσουν προσεκτικότερα τα παιδιά της τάξης τους. Ως εκ τούτου, τους δόθηκε η ευκαιρία να αντιληφθούν τις αναπαραστάσεις τους για τη διαφορετικότητα και τις προκαταλήψεις που πιθανώς φέρουν, όπως αναδύονταν μέσα από το λόγο και τη συμπεριφορά τους αλλά και να γνωρίσουν καλύτερα πτυχές της ταυτότητάς τους, συχνά εμπλουτίζοντας ή/και αναθεωρώντας τις πρότερες αντιλήψεις τους για αυτά. Το στοιχείο αυτό, αν και αναγνωρίζεται ως σημαντικό για την προσέγγιση των στόχων της anti-bias education και, συνακόλουθα, τη χρήση της προσέγγισης των Persona Dolls που αντλεί θεωρητικά από αυτή (Brown, 2001, 2004; 2008; Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Whitney, 1999), δεν φαίνεται να αντικατοπτρίζεται στη μεθοδολογία που ακολουθείται στις σχετικές έρευνες, αφού στις πλείστες των περιπτώσεων δεν δίνεται η έμφαση στις διαδικασίες ανίχνευσης, κατανόησης και αναστοχασμού πάνω στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με τη «διαφορά» με σκοπό της διαχείρισής τους. Η εμπλοκή εντούτοις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερευνοδρασιακή συνθήκη έδωσε χρόνο στο κομμάτι της παρατήρησης, της καταγραφής και του ατομικού και συλλογικού του αναστοχασμού πάνω σε αυτά, με σκοπό το σχεδιασμό και την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής τους πράξης με βάση τις συνειδητοποιήσεις που προκύπτουν.

Σταδιακά, η ματιά των συμμετεχουσών γίνεται πιο εστιασμένη και εντοπίζουν ευκολότερα σημαντικά ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία άλλοτε ενδεχομένως να περνούσαν απαρατήρητα. Η συμβολή της λογικής των κρίσιμων συμβάντων (Tripp, 1993; Woods, 1993), στην κατεύθυνση αυτή αναδείχτηκε πολύ σημαντική. Παράλληλα, υιοθετώντας σταδιακά το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή,

μπήκαν στη διαδικασία του αναστοχασμού σε σχέση με τις δικές τους αντιλήψεις για την ετερότητα και την εκπαιδευτική διαχείρισή της. Μολονότι σε αρκετές περιπτώσεις αυτό βιώνεται στην αρχή μάλλον συγκρουσιακά, οδηγώντας, όπως αναδείχτηκε σε προβληματισμούς και διλήμματα, προκύπτει ότι σιγά σιγά οι εκπαιδευτικοί στρέφουν ολοένα και πιο κριτικά το βλέμμα τους στις στάσεις και τις πρακτικές που υιοθετούν συνολικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα, αναστοχάζονται σε σχέση με το ρόλο τους στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων μέσα από την εκπαιδευτική τους πράξη και συνειδητοποιούν ότι μέρος των επιλογών τους υπόρρητα ενθαρρύνει ή/και υπαγορεύει τις σχετικές στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών (Aboud, 1989; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Brown, 2004; Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Δραγώνα, 2007). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι αρχίζουν να ασκούν αυτοκριτική, εντοπίζοντας, καθεμία λιγότερο ή περισσότερο διεισδυτικά, επιλογές που ενισχύουν αρνητικά στερεότυπα και συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση της διαφορετικότητας στις τάξεις τους, αναγνωρίζοντας παράλληλα θεωρητικές και μεθοδολογικές τους ανεπάρκειες όσον αφορά στη διαχείριση των σχετικών ζητημάτων. Πρόκειται για μια προσωπική διαδρομή «ανακάλυψης και ωρίμανσης» (Kissinger, 2017:x) που σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία κατατείνει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και την επαγγελματική ανάπτυξη (Alvarado et al, 1999; Brown, 2001, 2004; Derman-Sparks et al, 2016; Kissinger, 2017).

Οι συνειδητοποιήσεις αυτές προκύπτουν σταδιακά και υποστηρίζονται μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις ατομικές και συλλογικές διεργασίες της έρευνας δράσης, στο πλαίσιο των οποίων η αξιοποίηση των καταγραφών και η συμμετοχή τους στις διεργασίες της ερευνοδρασιακής ομάδας κατέχουν, όπως προαναφέρθηκε, εξέχουσα θέση (Τσάφος, 2014). Οι Alvarado et al (1999) επισημαίνουν την ανάγκη ενός δικτύου υποστήριξης που συμβάλλει στην ενδυνάμωση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, ενώ προκύπτει ότι η συνεργασία με άλλους συναδέλφους συμβάλλει στην εξέλιξη των κατανοήσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη (Alvarado et al, 1999; Αυγητίδου, 2014; Brown, 2004; Byrnes & Kiger, 1996; MacNaughton, 2005; Millam, 2011). Αναζητώντας απαντήσεις, με αφορμή τις προκλήσεις που αναδύονται κατά τη διερεύνηση της υπόθεσης δράσης, η ανάγκη εμπλουτισμού και αναθεώρησης των θεωρητικών και μεθοδολογικών τους αποσκευών τόσο σε σχέση με την προσέγγιση της διαφορετικότητας όσο και του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδύεται

εμφατικά μέσα από το γραπτό και προφορικό τους λόγο. Ως εκ τούτου, κινητοποιούνται στην κατεύθυνση της μελέτης της σχετικής θεωρίας - λιγότερο ή περισσότερο συστηματικά - σε μια προσπάθεια αφενός να ερμηνεύσουν όσα παρατηρούν και να τεκμηριώσουν το σχολιασμό στις καταγραφές τους και αφετέρου να υπερβούν τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς που συναντούν κατά την προσπάθειά τους να αξιολογήσουν πόσο πιο κριτικά μπορούν την υπό διερεύνηση μέθοδο.

Από την ανάλυση του σχετικού υλικού αναδείχτηκε ότι, καθώς η έρευνα εξελίσσεται, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνοδρασιακή συνθήκη δημιουργεί ρωγμές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική τους πράξη και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αρχικά σε σχέση με την προσέγγιση της ετερότητας, και στη συνέχεια σε σχέση και με άλλες σημαντικές πτυχές της. Ακολουθώντας μια σπειροειδή πορεία, τα ερωτήματα, τα διλήμματα και τα σχετικά σχόλια που διατυπώνουν δρουν εμπλουτιστικά στο πλαίσιο των αναστοχαστικών και ανατροφοδοτικών συναντήσεων της ομάδας και οδηγούν σε εκ νέου αναστοχασμό και μικρές ή μεγαλύτερες αναθεωρήσεις στοιχείων της εκπαιδευτικής τους πράξης στην προοπτική της ουσιαστικότερης διαχείρισης της ετερογένειας στα πλαίσιά τους. Οι ίδιες αποδίδουν ρητά την εξέλιξη αυτή στην εμπλοκή τους στις πολλαπλές και αλληλοεμπλεκόμενες ατομικές και ομαδικές διεργασίες της ερευνοδρασιακής συνθήκης, οι οποίες λειτούργησαν για αυτές ως μια χιονοστιβάδα συνειδητοποιήσεων: αρχικά ανέδειξαν μια σειρά από προβληματισμούς που ανέτρεψαν την πρότερη συλλογιστική τους για την ετερογένεια και την διαχείρισή της στα πλαίσιά τους και στη συνέχεια φώτισαν το δικό τους ρόλο σε αυτή αλλά και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Alvarado et al, 1999; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; York, 2003). Η αμφισβήτηση παγιωμένων πρακτικών όπως πχ. ο εξωραϊσμός, η αποσιώπηση ή οι μονοπολιτισμικές και τεχνοκρατικές προσεγγίσεις επισήμαναν αναπόφευκτα την ανάγκη αναπλαισίωσης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; MacNaughton, 2003), συμπαρασύροντας και άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής τους πράξης. Και αυτό γιατί, μπαίνοντας στη διαδικασία να παρατηρήσουν τα πλαίσιά τους, αναπόφευκτα εντόπιζαν στοιχεία που αφορούσαν, όχι μόνο στους υπό διερεύνηση άξονες, αλλά και σε άλλα ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας στις τάξεις τους, διευρύνοντας έτσι τις κατανοήσεις τους για τις ανάγκες των μαθητών τους και τον κριτικό στοχασμό για τη δική τους εκπαιδευτική δράση συνολικά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007; Σφυρόερα, 2007α).

Ανάμεσα στις αναπλαισιώσεις που προκύπτει ότι επιχειρούν εντάσσεται η προσπάθειά τους πχ να αναθεωρήσουν τεχνοκρατικές αντιλήψεις για τη χρήση εργαλείων και μεθόδων - εν προκειμένω της υπόθεσης δράσης - να υιοθετούν πιο ανοιχτούς σχεδιασμούς και πιο ευέλικτες πρακτικές λαμβάνοντας περισσότερο υπόψη τις αναδυόμενες ανάγκες όλων των παιδιών και μια περισσότερο συμπεριληπτική προσέγγιση της διαφορετικότητας, καθώς και να δουν κριτικά τις σχέσεις εξουσίας στην τάξη τους με σκοπό την εκχώρηση ενός πιο ενεργητικού ρόλου στα παιδιά.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την συμμετοχή τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη ως μια διαδικασία προσωπικής αλλαγής και επαγγελματικής εξέλιξης, που υπερέβη τις αρχικές τους επιδιώξεις και προσδοκίες. Φράσεις όπως *«είδα πως είμαι και τί κάνω»*, *«άλλαξα εγώ»*, *«άλλαξε το βλέμμα μου»*, *«βελτιώθηκα ως εκπαιδευτικός»* αναδεικνύουν τον μετασχηματιστικό ρόλο που διαδραμάτισε η εμπλοκή τους με το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, δημιουργώντας γέφυρες επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης μεταξύ ομοτίμων, που, ωστόσο εκκινούσαν, από διαφορετικές αφετηρίες και συμπορεύτηκαν διανύοντας κοινές, ωστόσο, όχι ταυτόσημες ούτε ευθύγραμμες διαδρομές.

Τέλος, από την ανάλυση αναδεικνύεται ότι σε συνάρτηση με τις μετακινήσεις αυτές εξελίσσονταν και τα συναισθήματα των συμμετεχουσών, ακολουθώντας σε μεγάλο βαθμό κοινή πορεία και παρέχοντάς μας μια επίσης ενδεικτική εικόνα σε σχέση με το πώς οι ίδιες αποτιμούν την ερευνοδρασιακή τους εμπλοκή. Ως εκ τούτου, τον αρχικό ενθουσιασμό, την περιέργεια και την ανυπομονησία των επιμορφωτικών βιωματικών εργαστηρίων διαδέχτηκαν το άγχος, η ανασφάλεια και η αμηχανία κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης των πρώτων παρεμβάσεων αλλά και κατά την προσπάθεια εντοπισμού κρίσιμων συμβάντων και πραγματοποίησης καταγραφών. Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στις διαδικασίες της ερευνοδρασιακής συνθήκης, ωστόσο, τα συναισθήματα αυτά σταδιακά μετατρέπονται σε προβληματισμούς, δίνοντας αργά αλλά σταθερά τη σειρά τους σε μια αυξανόμενη αίσθηση κινητοποίησης, στην αναγνώριση της δυνατότητας να δοκιμάζουν και να κάνουν λάθη. Προς το τέλος πια της έρευνας, μέσα από τις μικρότερες ή μεγαλύτερες υπερβάσεις των διλημάτων και των προκλήσεων που καταφέρνουν, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι νιώθουν πλέον μεγαλύτερη αυτοπεποίθησή, ικανοποίηση και ενδυνάμωση.

9.3. Αποτιμώντας κριτικά την υπόθεση δράσης στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης

Μέσα από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την μέθοδο των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης, επιχειρήσαμε από κοινού να εντοπίσουμε τα δυνατά και αδύναμα σημεία που ενδεχομένως αναδύονταν στην προοπτική της προσέγγισης και διαχείρισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής συνθήκης. Προκειμένου τα συμπεράσματά μας ως προς τις δυνατότητες και τις προκλήσεις της μεθόδου να μπορούν να αξιοποιηθούν από άλλους ερευνητές στα πλαίσια των περιορισμών που θέτει η παρούσα έρευνα, προσπαθήσαμε να διαφυλάξουμε τα θεμελιακά χαρακτηριστικά της, όπως αυτά περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία από τις κύριες εκπροσώπους της (Brown, 2001, 2008, 2011; Persona Doll Training, 2001. 2006; 2001; Smith, 2006, 2009, Whitney, 1999). Εντούτοις, εκτός από τις θεωρητικές προκείμενες για την προσέγγιση της διαφορετικότητας, η μέθοδος και η διερεύνησή της, όπως έχει προαναφερθεί, τοποθετήθηκε σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που αξιοποιεί την έρευνα δράσης και αντλεί από τα αναστοχαστικά μοντέλα για την εκπαίδευση και την επαγγελματική μάθηση. Ως εκ τούτου, τόσο η διερεύνηση όσο και η αποτίμηση της διαμεσολαβούνται από τον τρόπο που, όπως αναδείχτηκε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ως αναστοχασζόμενες επαγγελματίες ενεπλάκησαν στην ερευνοδρασιακή διαδικασία και, συνεπώς, από την εξέλιξη των κατανοήσεων και των τοποθετήσεών τους σε σχέση με την εκπαιδευτική πράξη και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δυνατά σημεία

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως δυνατά της σημεία της υπόθεσης δράσης το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο προσεγγίζει τη διαφορετικότητα (Εκπαίδευση στη Διαφορά) αλλά και τη μεθοδολογία που συνοδεύει τη διαδικασία των παρεμβάσεων. Η αξιοποίηση της μεθόδου και του ομώνυμου εργαλείου φαίνεται, ωστόσο, να τις υποστήριζε να μεταφράσουν τη σχετική θεωρία σε παιδαγωγική πράξη και να υπερβούν, ως ένα βαθμό, τις προσωπικές τους αντιστάσεις και την ανασφάλεια που ένιωθαν στις πρώτες τους προσπάθειες να ασχοληθούν συστηματικά με την προσέγγιση της διαφορετικότητας. Από την ανάλυση όλων των δεδομένων προκύπτει ότι τα παιδιά σε γενικές γραμμές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις PD και διάθεση να σχετιστούν μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί

αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων με την προσέγγιση, η συμμετοχή τους ήταν αυξημένη και έδειχναν πιο ενεργά. Διαπιστώθηκε μάλιστα σημαντική αυθόρμητη αποδοχή ακόμα και των PD που έφεραν εμφανώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα ίδια (πχ διαφορετικό χρώμα, ενδυμασία, αναπηρίες). Η θετική ανταπόκριση των παιδιών στις PD είναι ένα σημείο που αναφέρεται ως δυνατό σε όλες σχεδόν τις έρευνες που αξιοποιούν τη ομώνυμη μέθοδο¹⁸⁷.

Ειδικότερα, όπως όλες οι συμμετέχουσες καταλήγουν, το ίδιο το εργαλείο που αξιοποιεί η μέθοδος, οι συγκεκριμένες κούκλες στην αυθεντική τους μορφή, με τα χαρακτηριστικά που φέρουν, υποστήριξαν την προτεινόμενη διαδικασία. Η εμφάνισή των PD που θυμίζει μικρά παιδιά, το μεγάλο μέγεθος, τα διαφορετικά φυσικά και σωματικά χαρακτηριστικά, η μη επιτηδευμένη μορφή τους, τα πραγματικά ρούχα που φορούν, φαίνεται ότι αποτέλεσαν «το πρώτο βήμα» που τις διευκόλυνε να εισάγουν την προσέγγιση στην τάξη. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με όσα υποστηρίζουν οι εκπρόσωποι της μεθόδου για τη λειτουργία του εργαλείου (Brown, 2001; Derman-Sparks et al, 1989; Smith, 2013; Whitney, 1999) αλλά και τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Brown, 2008; Cook, όπως αναφ. στο Brown, 2008; Dash & Peters, 2021; Etienne et al, 2008^α, 2008^β; Κοσμίδου & Σφυρόερα, 2019; Λενακάκης & Χρίστου, 2019; Smith, 2009)

Την ιδιαίτερη «υπόστασή» των PD υποστήριξαν επίσης τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά που τις διέκριναν από τις «κλασικές» κούκλες. Πιο συγκεκριμένα, οι σταθερές ταυτότητες, οι προσωπικές και εξελισσόμενες ιστορίες ζωής που έφεραν καθώς και οι σύντομες αφηγήσεις από την καθημερινή τους «ζωή» που συνόδευαν τις τακτικές επισκέψεις τους στην τάξη αποτελούσαν στοιχεία που προσέδιδαν αμεσότητα και ζωντάνια στη διαδικασία, επιβεβαιώνοντας τις σχετικές έρευνες¹⁸⁸. Το γεγονός, δε, ότι ακολουθώντας τις οδηγίες της μεθόδου, οι PD δεν χρησιμοποιήθηκαν ως παιχνίδια στα χέρια των παιδιών αλλά ως εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών, εξυπηρετώντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές επιδιώξεις (Brown, 2001; Smith, 2009; Taus, 1987; Whitney, 1999), ανέδειξε κατά τη διάρκεια της έρευνας την ιδιαίτερη ταυτότητα τους. Μολονότι, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ότι οι PD δεν ήταν αληθινά πρόσωπα, αναγνώριζαν ότι τα θέματα τα οποία έφερναν στην τάξη αφορούσαν σε πραγματικές ανάγκες και προβληματισμούς τους.

¹⁸⁷ Βλ. σχετ. κεφάλαιο 3.

¹⁸⁸ Βλ. σχετ. κεφάλαιο 3.

Οι εκπαιδευτικοί, συμφωνώντας με την Brown (2008), θεωρούν ότι οι PD υποστήριξαν την προσέγγιση της διαφορετικότητας στα πλαίσιά τους, ούσες και οι ίδιες διαφορετικές, εξωτερικά και «εσωτερικά». Οι περσόνες που δημιούργησαν για αυτές, παρατηρώντας και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της ομάδας τους, φαίνεται ότι λειτούργησαν ως βάση για κοινές αναφορές και ταυτίσεις με τα παιδιά, μια παράμετρος που αναδεικνύεται και από άλλες έρευνες (Brown, 2008; Βίτσου & Αγτζίδου, 2008; Dimitriadi, 2014; Dimitriadi et al, 2015; Etienne et al, 2008^α, 2008β; MacNaughton, 2001, 2007; Smith, 2009). Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση του γραπτού και προφορικού υλικού, προκύπτει ότι η εγγύτητα των προφίλ των PD με τα προφίλ των παιδιών τα βοήθησε να νιώσουν ασφάλεια και οικειότητα και τα κινητοποιούσε να «επικοινωνήσουν» αρχικά με την κούκλα και στη συνέχεια μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, προκύπτει ότι κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η κούκλα ως εργαλείο λειτουργούσε διαμεσολαβητικά ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά (Freire & Schor, 2011), ενθαρρύνοντας τον μεταξύ τους διάλογο και περιορίζοντας την επίδραση της παρουσίας τους στη διαδικασία της επεξεργασίας των διαφόρων θεμάτων (Derman Sparks & al, 1989).

Σε σχέση με τη διαδικασία, φαίνεται ότι η συστηματικότητα και η δομή του σχεδιασμού και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προτείνει η προσέγγιση των PD τις διευκόλυναν να εισάγουν και να επεξεργαστούν στην τάξη θέματα ετερογένειας και διακρίσεων που θεωρούσαν σημαντικά, εντούτοις, ως τότε δίσταζαν να θίξουν. Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη σημασία της ακολουθίας των βημάτων κατά την αξιοποίηση της μεθόδου καθώς θεωρούν ότι διέπονται από μια λογική αλληλουχία που σε συνδυασμό με την αξιοποίηση του σχετικού δελτίου καταγραφής υποστήριξε την εκπαιδευτική τους πράξη με εύληπτο και ξεκάθαρο τρόπο. Αν και οι έρευνες της Brown (2008) και των Etienne et al (2008^α, 2008β) καταλήγουν ότι η αξιοποίηση της μεθόδου βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια θέματα που τους δυσκόλευαν, οι δύο αυτές παράμετροι που αναδείχτηκαν από την έρευνα μας, τα βήματα και οι καταγραφές, δεν εντοπίζονται στα συμπεράσματα της σχετικής ερευνογραφίας.

Όσον αφορά στην προτεινόμενη ροή των παρεμβάσεων αναλυτικότερα, προκύπτει ότι οι σύντομες ιστορίες από την καθημερινή «ζωή» των PD αποτέλεσαν χρήσιμα εργαλεία για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων. Στο βαθμό που ήταν κατάλληλα δομημένες από τις εκπαιδευτικούς, ώστε να θέτουν με

απλότητα και σαφήνεια συγκεκριμένα ζητήματα για το σεβασμό και την συμπερίληψη της πολλαπλότητας, αποτελούσαν την αφετηρία και τη βάση για την επεξεργασία τους στην προοπτική της προσέγγισης ενός πλήθους σχετικών επιδιώξεων. Το γεγονός μάλιστα ότι οι κούκλες μοιράζονταν με τα παιδιά τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν συνέβαλλε στην αβίαστη ανάδυση των αντιλήψεων, των στάσεων αλλά και των σχετικών βιωμάτων και εμπειριών τους (Brown, 2008; Cazden, 1994; Engel, 1995; Smith, 2009), παρέχοντάς στην ομάδα έναν ασφαλή ενδιαμέσο χώρο ώστε να μοιραστούν τους δικούς τους σχετικούς προβληματισμούς και δυσκολίες (Brown, 2001; 2008; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Etienne et al, 2008β; MacNaughton & Davis, 2001) και επιβεβαιώνοντας τη λειτουργία των ιστοριών της καθημερινής ζωής ως μέσων για τη δημιουργία δεσμών συσχέτισης (Booth & Barton, 2000; Barton & Booth, 2000; Derman-Sparks & Ramsey, 2011). Ως εκ τούτου έδιναν την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά, να εντοπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και να εστιάσουν σε αυτές την προσοχή και την εκπαιδευτική τους πράξη (Brown, 2001; Dyson & Genishi, 1994; Etienne et al, 2008α; MacNaughton & Davis, 2001).

Τα επόμενα «βήματα» της επεξεργασίας των ζητημάτων που έθετε κάθε ιστορία αποδείχτηκαν επίσης σημαντικά στο πλαίσιο της ομάδας. Ξεκινώντας από τη συζήτηση για τα συναισθήματα που διακινούσε η ιστορία, προχωρώντας στην αναζήτηση πιθανών λύσεων στους προβληματισμούς και τα διλλήματα που αντιμετώπιζε η PD της τάξης και τη διαλογική εξέταση των εναλλακτικών προτάσεων τους, τα παιδιά υποστηρίχτηκαν, να αναπτύξουν σταδιακά δεξιότητες ενσυναίσθησης, επίλυσης προβλημάτων και επιχειρηματολογίας στη βάση της κατανόησης του «άλλου», αναγνωρίζοντας και απορρίπτοντας μεροληπτικές και άδικες συμπεριφορές (Brown, 2001; 2008; Βίτσου & Αγτζίδου, 2008; Dimitriadi, 2014; Dimitriadi et al, 2015; Keulen, 2004; MacNaughton, 2000; 2001; 2003; Smith, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, δε, εκτιμούν ότι δίνοντας αξία στα συναισθήματα, στη γνώμη και την κρίση τους, η διαδικασία συνέτεινε στην ισχυροποίηση της φωνής ακόμα και αυτών που συνήθως απείχαν από τις συζητήσεις της ομάδας και ήταν πιο περιθωριοποιημένα, συμπέρασμα που προκύπτει και από άλλους ερευνητές (Brown, 2008; Etienne et al, 2008^α, 2008β; Smith, 2009).

Αδύναμα σημεία ή κίνδυνοι και προϋποθέσεις

Όσον αφορά στα αδύναμα σημεία της υπόθεσης δράσης, στο τέλος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί, κάνουν λόγο κυρίως για σημεία που, όπως προέκυψε και από την ανάλυση όλου του υλικού, ελλόχευαν κινδύνους, εμπειρείχαν παρερμηνείες ή οδήγησαν σε αστοχίες σε σχέση με την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης. Αναδεικνύουν συνεπώς σημαντικές προϋποθέσεις για την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου αυτή να μπορεί να συμβάλει σε μια συμπεριληπτική και αναστοχαστικοκριτική προοπτική. Αναλυτικότερα, παρά τις αρχικές τους προσδοκίες, από την έρευνα προκύπτει ότι η μέθοδος δεν μπορεί να λειτουργήσει ως ένας εύκολος, γρήγορος, και αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολείο. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να εισαχθεί ως «έτοιμη συνταγή» ή ως πανάκεια, επιλύοντας, άμα τη χρήσει της, τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων στο σχολείο. Εν προκειμένω, η ανάγκη συστηματικών και μακροχρόνιων παρεμβάσεων επισημαίνεται και από τους Βίτσου & Μάγο (2017). Αντίστοιχα, όπως επισημαίνει και η Brown (2001), οι PD δεν αποτέλεσαν «μαγικά εργαλεία», ικανά να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό που τις αξιοποιεί και τον τρόπο που το πράττει, όπως μοιάζει να υπαινίσσονται κάποιες έρευνες, ιδιαίτερα στη χώρα μας (πχ. Λενακάκης & Χρίστου, 2019; Αναστασίου, 2019 κ.α.). Αντιθέτως, προέκυψε ότι πρόκειται για μια προσέγγιση που προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει χρόνο και προσπάθεια και η οποία δεν προσφέρεται για ευκαιριακή ή αποπλαισιωμένη χρήση, καθώς υπερβαίνει την απλή εξοικείωση με ένα σύνολο τεχνικών (Brown, 2001; Βίτσου & Μάγος, 2017).

Ειδικότερα, όσον αφορά στις ιστορίες των PD και την επεξεργασία τους, ο κίνδυνος να μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις ή/ και φολκλορικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης πολλαπλότητας, αναπαράγοντας παρά συμβάλλοντας στην άρση της μεροληψίας και των διακρίσεων αναδύθηκε εμφαντικά. Όπως υποστηρίζουν και οι συμμετέχουσες στον τέλος της έρευνας, η αξιοποίηση της προσέγγισης φέρνει στην επιφάνεια εξαιρετικά σοβαρά θέματα τα οποία, αφού αναδυθούν, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να τα διαχειριστεί. Μάλιστα η διαχείρισή τους συχνά δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη σύντομη παρέμβαση που πραγματοποιούν με τη χρήση της μεθόδου των PD, ανεξάρτητα από το πόσο εύστοχα σχεδιασμένη είναι αλλά είναι σημαντικό να υποστηριχτεί και στο πλαίσιο άλλων δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα ζητήματα αυτά δεν φαίνεται να αποτυπώνονται ρητά στη σχετική ερευνογραφία, παρά το γεγονός ότι

επισημαίνεται ότι η μέθοδος πρέπει να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας αντιρατσιστικής και συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής κουλτούρας (Brown, 2008; Bozalek & Smith, 2010, Derman-Sparks et al, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Dimitriadi, 2014; Etienne et al, 2008b ; MacNaughton, 1999; Smith, 2009), στο πλαίσιο της οποίας ο διδακτισμός και η αποσιώπηση των ζητημάτων που ανακύπτουν αποτελούν τροχοπέδη (Dash & Peters, 2021). Συνάγεται από όλα τα παραπάνω ότι απαιτείται θεωρητική και μεθοδολογική ετοιμότητα, η οποία εκτός από την εξοικείωση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική μεθοδολογία θα πρέπει να συνδέεται και με την αναγνώριση των προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διαφορά και την αναμέτρηση με υπόρρητες προκαταλήψεις και στερεότυπα που τυχόν φέρει (Brown, 2001, 2004; 2008; Dash & Peters, 2021; Derman-Sparks et al, 1989). Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική αναδείχτηκε τόσο η αξιοποίηση του αναστοχασμού πάνω στις επιλογές που κάθε φορά υιοθετούνται (Carr & Kemmis, 1997; Τσάφος, 2014β).

Τέλος, αναδείχτηκε ότι η μεγάλη απόσταση των ταυτοτήτων και των ιστοριών των PD από τα βιώματα των παιδιών συχνά δεν προκαλούσε το ενδιαφέρον τους, ενώ και η πρόδηλη εγγύτητα με τα προφίλ και τις εμπειρίες συγκεκριμένων παιδιών-στόχων, φάνηκε να μην ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους για διαφορετικούς λόγους, όπως πχ ότι αντιλαμβάνονται ότι τα καθρεφτίζουν και αισθάνονται εκτεθειμένα. Τόσο η Brown (2001) όσο και Whitney (1999) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί: η σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών είναι σημαντική, ωστόσο, δεν θα πρέπει να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι «φωτογραφίζονται» οι ζωές τους.

Αποτιμώντας συνολικά τη μέθοδο

Εν τέλει, επιχειρώντας να αποτιμήσουμε κριτικά την υπόθεση δράσης στην προοπτική της προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης, διακρίναμε ότι αναδείχτηκαν δύο βασικά πεδία, εκ των οποίων το ένα αφορά στην εξέλιξη των παιδιών και το δεύτερο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών.

Όσον αφορά στο πρώτο πεδίο, όλες οι συμμετέχουσες καταλήγουν ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατήρησαν σταδιακές αλλά σημαντικές μετακινήσεις στις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών για τη διαφορετικότητα, οι οποίες εκδηλώνονταν με διάφορους τρόπους, όπως το πώς συνομιλούσαν σε σχέση με τα

ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων αλλά και το πώς λειτουργούσαν σε σχέση με τους συμμαθητές τους στο σχολικό πλαίσιο. Η «ωρίμανση» της σκέψης, του λόγου και των συμπεριφορών τους έγινε περισσότερο ορατή προς το τέλος του ερευνητικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν εν μέρει τις αλλαγές αυτές στην αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης, υποστηρίζοντας ότι η επεξεργασία των ιστοριών τους τα βοήθησε να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προκαταλήψεων και διακρίσεων, να αντιλαμβάνονται πιο εύκολα ποιες συμπεριφορές είναι άδικες και τί συναισθήματα προκαλούν και να νιώσουν πιο δυνατά να αντιδράσουν σε αυτές. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά, μεταφέροντας τις συνειδητοποιήσεις τους στη δράση τους, περιόρισαν εκδηλώσεις που στιγματίζουν και περιθωριοποιούν ενώ αντιδρούσαν συχνότερα και πιο στοχευμένα σε μεροληπτικές στάσεις και συμπεριφορές άλλων. Μάλιστα προς το τέλος της έρευνας δράσης εντόπιζαν στοιχεία που είχαν προσεγγίσει μέσω των ιστοριών των PD να αντανακλώνται στο λόγο και τη συμπεριφορά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls βοήθησε τα παιδιά συνολικά να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συχνότερα τα συναισθήματα τους, να λειτουργούν με περισσότερη ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους, να υπερασπίζονται πιο συχνά τον εαυτό τους όταν θεωρούν ότι αδικούνται και να επιλύουν πιο αποτελεσματικά τα μικρά ή/και μεγαλύτερα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική τους καθημερινότητα. Να αναπτύσσουν, εν ολίγοις, δεξιότητες που συμβάλουν στη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Δεδομένου, μάλιστα ότι οι δεξιότητες αυτές προϋποθέτουν ένα βαθμό κοινωνικοσυναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η όλη διαδικασία λειτουργεί ως «σκαλωσιά» προκειμένου τα παιδιά, με τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών, να αναπτύξουν ικανότητες πιο προχωρημένες για την ηλικία τους (Vygotsky, 1978). Τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του υπόλοιπου ερευνητικού υλικού και παράλληλα συνάδουν λιγότερο ή περισσότερο με τα αποτελέσματα πολλών σχετικών ερευνών (ενδεικτικά: Brown, 2008; Etienne et al, 2008^a, 2008^β; MacNaughton, 2000; MacNaughton & Davis, 2001; Smith, 2009). Ένα επιπλέον στοιχείο, ωστόσο, που αναδεικνύεται από την έρευνα μας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι τα παιδιά συχνά τείνουν να υιοθετούν τα βήματα της μεθόδου σε αυθόρμητες προσπάθειες τους να επιλύουν προβλήματα και να διαχειρίζονται την αδικία στο πλαίσιο της καθημερινής τους εμπειρίας.

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι η αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στην εκπαιδευτική τους πράξη συνέβαλε στην επαγγελματική τους εξέλιξη,

εντούτοις, παρά τις αρχικές τους προσδοκίες, όχι αυτόνομα αλλά στο πλαίσιο της συνολικής συμμετοχής τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Αναστοχαζόμενες ατομικά αλλά και συλλογικά στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής ομάδας περιγράφουν πώς εκκινώντας από μια κούκλα και μια απλή - όπως θεωρούσαν αρχικά - μέθοδο «πέντε βημάτων» οδηγήθηκαν σταδιακά σε αναθεωρήσεις που αφορούσαν στις αντιλήψεις και τη δράση τους για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στα πλαίσιά τους και, εν τέλει, σε διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού και αναπλαισίωσης πτυχών της εκπαιδευτικής τους πράξης και του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά.

Στο τέλος της έρευνας, όλες συμφωνούν ότι η γνωριμία με τη μέθοδο των PD αποτέλεσε το βασικό κίνητρο για την εμπλοκή τους στο πεδίο της προσέγγισης της διαφορετικότητας και λειτούργησε για αυτές ως ένας πρώτος «οδηγός προς ναυτιλλόμενους» που τις βοήθησε να ξεπεράσουν τις αρχικές τους αντιστάσεις και αναστολές στην κατεύθυνση αυτή. Στην πορεία, ωστόσο, καθώς η διαδικασία των παρεμβάσεων ανέδειξε τη σημασία του ρόλου τους στην επεξεργασία των ζητημάτων που έθεταν, συνειδητοποίησαν ότι η μέθοδος από μόνη της δεν αρκεί για την προσέγγιση των επιδιώξεών τους σε σχέση με τα ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων που επιχειρούσαν να θίξουν. Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι η αξιοποίηση της προσέγγισης των PD διαπλέκεται άρρηκτα με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται και, συνακόλουθα, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που διέπουν την εκπαιδευτική τους πράξη. Υποστηρίζουν, δε, ότι συνέβαλε στην επαγγελματική τους εξέλιξη αρχικά ως έναυσμα και ως αφετηρία και στη συνέχεια ως μέρος ενός επιμορφωτικού ερευνητικού προγράμματος.

Η συμβολή της μεθόδου των Persona Dolls στην εξέλιξη στοιχείων της εκπαιδευτικής πράξης των εκπαιδευτικών που την αξιοποιούν εντοπίζεται σε σχετικές έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι τους βοήθησαν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε ζητήματα διαφορετικότητας (Acar & Cetin, 2017; Etienne et al, 2008^α, 2008^β Logue et al, 2011), να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την πολιτισμική διαφορετικότητα στο σχολείο (Logue et al, 2011, να κατανοήσουν καλύτερα τις αντιλήψεις των παιδιών (Etienne et al, 2008^α, 2008^β), να αναγνωρίσουν και συγκρουστούν με τις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις (Dash & Peters, 2021; Logue et al, 2011; Smith, 2009), να προσέγγισαν anti-bias στόχους (Δήμου, 2013; Smith, 2009) και να ακούν περισσότερο τα παιδιά. (Smith, 2013).

Το γεγονός όμως ότι στην προκείμενη έρευνα, η μέθοδος των Persona Dolls αποτέλεσε υπόθεση δράσης στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας δράσης με συγκεκριμένα θεωρητικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά και όχι μια «καλή πρακτική» προς εφαρμογή συνέβαλλε στην κριτική της προσέγγιση και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια ευρύτερη αναστοχαστική λογική που σταδιακά ανέδειξε την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος και, συνακόλουθα, διεύρυνε την οπτική τους τόσο σε σχέση με την προσέγγιση της διαφορετικότητας όσο και του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, διαφάνηκε ότι, στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ερευνητή, ενεπλάκησαν σε διαδρομές που τις οδήγησαν σε σημαντικές συνειδητοποιήσεις σε σχέση με τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια και τις έφεραν, εν τέλει, αντιμέτωπες με τον εκπαιδευτικό τους εαυτό. Με αυτή την έννοια, η εξέλιξη που διαπιστώνεται συνδέεται με τη συνολική τους εμπλοκή στις ατομικές και συλλογικές διεργασίες της ερευνοδρασιακής συνθήκης στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης, η οποία εκτιμάται από τις ίδιες εξαιρετικά σημαντική για την εκπαιδευτική τους βιογραφία. Υπό αυτό το πρίσμα, η μέθοδος των Persona Dolls αποτέλεσε για τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς μάλλον *«ένα όχημα για να σε πάει, όπου είσαι έτοιμος να πας»*, παρά οδηγό επαγγελματικής εξέλιξης, υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο τη σημασία της θεωρητικής και μεθοδολογικής τοποθέτησης του εκπαιδευτικού που το αξιοποιεί. Το γεγονός, δε, ότι και οι ίδιες συνειδητοποιούν πώς λειτούργησε για αυτές τόσο το εργαλείο όσο και η εμπλοκή τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη αποτελεί, κατά την εκτίμησή μας, τεκμήριο της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Συνολικά, στο τέλος της έρευνας όλες εκτιμούν ότι η μέθοδος των Persona Dolls δεν μπορεί να λειτουργήσει ως «πανάκεια» ούτε ως «μαγική συνταγή» για την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο σχολείο. Εντούτοις, επισημαίνουν ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια ευχάριστη και πρόσφορη προσέγγιση που, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να προσδώσει προστιθέμενη αξία στην προσπάθεια των λιγότερο ή περισσότερο «μυημένων» εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν σημαντικά ζητήματα ετερογένειας και διακρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τον βοηθητικό και «ξεμπλοκαριστικό» ρόλο της μεθόδου των Persona Dolls, υποστηρίζοντας ότι, με κατάλληλα παισιωμένη χρήση μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο, προσδίδοντας ζωντάνια και εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

9.4. Επίλογος: Ήταν τελικά η Κούκλα;

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συνεργατικής έρευνας δράσης, οι εννέα συμμετέχουσες, υιοθετώντας το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία κλήθηκαν να εμπλακούν στην από κοινού κριτική διερεύνηση των προκλήσεων και των δυνατοτήτων που τυχόν προκύπτουν από την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls στην προοπτική της διαχείρισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στα πλαίσιά τους. Στην προσπάθεια αυτή, ήρθαν αντιμέτωπες με πρακτικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές δυσκολίες, οι περισσότερες εκ των οποίων υπερέβαιναν την υπόθεση δράσης και αφορούσαν κυρίως στην προσέγγιση της ετερογένειας αλλά και στην εκπαιδευτική τους πράξη συνολικότερα. Στην πορεία αξιοποίησαν το θεωρητικό πλαίσιο και τα μεθοδολογικά εργαλεία του ερευνητικού προγράμματος και έλαβαν υποστήριξη και ανατροφοδότηση στο πλαίσιο των διεργασιών μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης μεταξύ ομοτίμων, όπου τόσο οι ίδιες όσο και η εξωτερική ερευνήτρια και οι κριτικές της φίλες συνεισέφεραν ως ισότιμα μέλη. Οι διαδρομές που ακολούθησαν, μολονότι δεν ήταν ταυτόσημες, συνέτειναν στον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων μας σε σχέση με τη σειρά των ερευνητικών μας ερωτημάτων, αναδεικνύοντας τον κομβικό ρόλο και τη διαπλοκή της αποτίμησης της υπόθεσης δράσης με την εμπειρία της ερευνοδρασιακής συνθήκης. Στο τέλος της έρευνας, αν και όλες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την προστιθέμενη αξία της υπό διερεύνηση μεθόδου στην προσέγγιση της ετερογένειας στα πλαίσιά τους, υποστηρίζουν ότι έη εργαλειακή και αποπλαισιωμένη προσέγγισή της ελλοχεύει κινδύνους και δεν μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση της συμπερίληψης και της άρσης των προκαταλήψεων. Όσον αφορά στις ίδιες, θεωρούν ότι λειτούργησε μάλλον ως όχημα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς η συμμετοχή τους στην έρευνα αποτέλεσε μια επιμορφωτική και μετασχηματιστική εμπειρία που προκάλεσε ρωγμές στις αρχικές τους τοποθετήσεις και προσδοκίες που, εκκινώντας από την υπό διερεύνηση μέθοδο, τις οδήγησαν σε αναθεωρήσεις για την προσέγγιση της διαφορετικότητας, την εκπαιδευτική τους πράξη και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα υπογραμμίζει τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού πλαισίου μέσα στο οποίο εισάγεται κάθε νέα εκπαιδευτική πρόταση, καθώς και την ανάγκη της κριτικής της προσέγγισης μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Επιπλέον, αναδεικνύει

τη σημασία της ομάδας ως χώρου συμμετοχής, συνεργασίας, ανατροφοδότησης και αναπλαισίωσης της εκπαιδευτικής πράξης και ως δυναμικού πεδίου επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που, ωστόσο, προϋποθέτει χρόνο και δέσμευση όλων των εμπλεκομένων μελών της.

Αν και τα αποτελέσματά μας συνδέονται άρρηκτα με τη συγκεκριμένη ερευνοδρασιακή συνθήκη, θεωρούμε ότι η έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στο διάλογο για: α) την κριτική αξιοποίηση και αποτίμηση εργαλείων, μέσων, τεχνικών και μεθόδων στην εκπαιδευτική πράξη με τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών και β) την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων μέσα από την εμπλοκή τους σε ερευνοδρασιακές διαδικασίες με συνεργατικό χαρακτήρα και αναστοχαστικοκριτικό προσανατολισμό. Υποστηρίζεται, δε, ότι η ερευνοδρασιακή συλλογιστική που ακολουθήθηκε και οι διαδικασίες που αξιοποιήθηκαν μπορούν να χρησιμεύσουν ως προτάσεις στην προοπτική του σχεδιασμού επιμορφωτικών δράσεων στο πλαίσιο των αναστοχαστικών προσεγγίσεων. Τέλος, η έρευνα ανέδειξε σημαντικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και τη νοηματοδότηση του ρόλου των κριτικών φίλων στη συνεργατική έρευνα δράσης αλλά και την αξιοποίηση των αναστοχαστικών καταγραφών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ανοίγοντας τόσο στις πρώτες όσο και στην ερευνήτρια καινούρια πλαίσια αναζητήσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Al-Jubeih, D. (2020). *Empowering Arabic speaking refugee or/and migrant children with the use of Persona Doll. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αβδελά, Ε. (1995). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, (Επιμ.). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 49-71.
- Αβδελά, Ε. (2007). *Διδάσκοντας ιστορία. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλείδια*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.). *Το πολύχρωμο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 11-23.
- Ανδρούσου, Α. (2004). Πρόλογος. Στο ΕΑΔΑΠ (Επιμ.). *Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*: Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διεργασίες μια Επιμορφωτική; Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλείδια*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο πρακτικών ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ.
- Ανδρούσου, Α. & Δαφέρμου, Χ. (2011). Στην προοπτική σύνδεσης θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης: Το παράδειγμα μιας επιμορφωτικής δράσης στη Θράκη. Στο Β. Οικονομίδης, (Επιμ.). *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 909-924.
- Ανδρούσου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2019). Από εδώ και από παντού: οι προκλήσεις για το ελληνικό σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δελλή, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη, (Επιμ.) *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοικτό*

- σχολείο. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ, με Διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: ΟΜΕΡ Ελλάδος - ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, 13-34.
- Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. *Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β'. *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αζίτζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*, 7^η Έκδοση, Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Αυγητίδου, Σ. (2011α). Η τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από την έρευνα και τον κριτικό στοχασμό. Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Στο: Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου. *Σχολές Επιστημών της Αγωγής. Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, σ. 162-176, Ανακτήθηκε από: www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/sofiaaugitidou.pdf στις 20/5/2023
- Αυγητίδου, Σ. (2011β). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες». *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ. (2014α). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι Επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2014β). Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο: Ζ., Παπαναούμ & Μ., Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση

της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97-126.

Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. και Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Π. Αναστασιάδης, (Επιμ). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (40 σελίδες). Ανακτήθηκε από: www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf στις 10/12/2010.

Βίτσου, Α. & Αγτζίδου, Μ. (2008). Persona Dolls: ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων. Στο Δ. Μ., Κακανά & Γ., Σιμούλη (Επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο, 275-282.

Βίτσου Μ. (2014). Διαχείριση συγκρούσεων μέσω κούκλας: Μια μελέτη περίπτωσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 64-72.

Βίτσου, Μ & Μάγος, Κ. (2017). Η Aynur στην Τάξη: Διδακτική Προσέγγιση της Προσφυγικής Ταυτότητας με χρήση της “Persona Doll” Στο Μ., Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Β., Γεωργοπούλου, Ι., Καραμάνου, Μ., Κοτζαμάνη, Θ., Μπλέσιος, & Α., Τσιάρας (Επιμ.). *Θέατρο και Ετερότητα: Θεωρία, Δραματολογία και Θεατρική Πρακτική*. Πρακτικά Στ’ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 587-599.

Βλαχογιάννη, Ε. (2019). *Η persona doll ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στα παιδιά του Νηπιαγωγείου*. Διπλωματική Εργασία. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004). Εκπαιδευτικές πρακτικές - Ανάλυση έργου. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τ. Β’. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 251-265.

Βουγιούκας, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, *Μέντορας*, 13, 146-164.

Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Cohen L.; Manion, L.; Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γελαστοπούλου, Μ., Καλογρίδη, Β., Παπαμιχαλοπούλου, Ε., Βγαγκές, Σ., Τσαφταρίδης, Ν. (2020). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο* Αθήνα: ΙΕΠ.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2011). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
- Γουβιάς, Δ. & Νιώτη, Ν. (2008). Η αναγνώριση της διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολείο: ιδεολογικά, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 21, 39-62.
- Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού Στο Ζ., Παπαναούμ & Μ., Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.
- Γρηγοριάδης, Θ. (2011). Καταγραφή και ανάλυση της εμπειρίας νηπιαγωγών από τον πρώτο χρόνο διορισμού τους και ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 255-266.
- Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ., Παπανδρέου, Μ., & Κακανά Δ. (2020). Προκλήσεις στον εντοπισμό Κρίσιμων Συμβάντων στην Πρακτική Άσκηση των Φοιτητών. Στο Ε., Γουργιώτου, Δ., Κακανά, Μ., Μπιρμπίλη, & Κ., Χατζοπούλου, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 73-87.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Δάρδανος.

- DECET. (2007). *Διαφορετικότητα & Ισότητα Δικαιωμάτων. Τι σημαίνει «καλή πρακτική» στην προσχολική αγωγή*; Βέλγιο: The European Network DECET. Ανακτήθηκε στις 29/3/2018 από: http://www.inakindergarten.de/publikationen/pdf/decet_greek.pdf
- Derman-Sparks, L. & ομάδα εργασίας A.B.C. (2010). *Καταπολεμώντας τις Προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδη, Σ. (2018). Η δύναμη της Κούκλας Προσωπικότητας (Persona Doll) και των αφηγήσεών της στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά: Ζητήματα διαφορετικότητας, διακρίσεων. Στο Γ., Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής. (Επιμ.). *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα» και σχολικού εκφοβισμού*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, 425-438.
- Δήμου, Π. (2013). Γνωρίζοντας την Ευρώπη με την Persona Doll, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 15/2/2018 από: www.teachers4europe.gr/files/...2013/...evropi...persona-doll--dhmoy/final-report.doc
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 358-390.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123.
- Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, (Επιμ.). *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 72-105.
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

- Δραγώνα, Θ. (2007α). Στερεότυπα και προκαταλήψεις. *Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ. (2007β). Ταυτότητα και Εκπαίδευση. *Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ & Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, (Επιμ.). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 13-16.
- EURICON Ε.Π.Ε. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε., (2008). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΕΛΙΑΜΕΠ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*. Ανακτήθηκε στις 20/6/2023 από <https://goo.gl/HR6fQU>.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ζαμπέτα, Ε. (2018). Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση. *Social Cohesion and Development*, 13(1), 19-31.
- Ζωγράφου, Β. (2002). Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τον έλληνα/ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 81-87.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Βοζίκη, Α. (2005). Ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής από τη σκοπιά των Νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 326-333.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. τ. Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 29-53.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. τ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 9-32.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004γ). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη

- (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τ. Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 45-57.
- Howard, K. & Sharp, J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιορδανίδου Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ζωγράφου: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Θεμελιωμένη Θεωρία και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Δύο Ερευνητικά Παραδείγματα. Θ., Στο Ιωσηφίδης & Μ., Σπυριδάκης (Επιμ.). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 211-230.
- Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καζέλα, Κ. (2018). *Persona dolls. Μια Καινοτόμος Μεθοδολογία για την Προσέγγιση της Διαφορετικότητας, του Προσφυγικού Ζητήματος, την Πρόληψη της Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού*. Ρέθυμνο Εκπαιδευτικό Δίκτυο Athina.
- Καζέλα, Κ. (2020). *Persona Dolls: Μια Μεθοδολογία για την Προσέγγιση της Διαφορετικότητας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο*. Στο Ε., Παπαγεωργίου Ι., Καραμήνας, Ζ., Κρόκου & Φ., Τσιαμπάση (Επιμ.). *Πρακτικά Διαδικτυακού συνεδρίου «Το σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και προοπτικές»*. Λευκωσία. τ. Β', 129-143.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σταμούλη (Επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 13-25.
- Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.- Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 1. 40-52.
- Καπούσκατζη, Χ. (2022). *Κούκλες προσωπικότητας και διαχείριση της ετερότητας στην προσχολική ηλικία*. Διπλωματική εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

- Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των ελληνικών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Β. Οικονομίδης, (Επιμ.). *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 673-705.
- Καταρτζή, Ε. (χ.χ.). *Μικρός οδηγός για τις Persona Dolls*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.
- Καταρτζή, Ε. (2018). Persona Dolls: Μια καινοτόμος μεθοδολογία για την προσέγγιση του διαφορετικού στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: *Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιο Συνεδρίου: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*. τ. Β, 11 - 20.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη διδασκαλία στην έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. & Τσιώλης, (2019). Εκλεκτικές συγγένειες και ανταλλαγές μεταξύ Έρευνας-Δράσης και Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας. Στο Σ., Αυγητίδου, Ε., Κατσαρού, & Β., Τσάφος, (Επιμ.). *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συμποσίου Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*, 308-325.
- Κατσιαβού, Ε. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης. Διπλωματική εργασία*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης, (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ, 21-36.
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε στις 15/6/2023 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. (2019). Γραμματισμός και παιδαγωγικές πρακτικές στην παιδική ηλικία. Στο Χ., Κορτέση-Δαφέρμου & Μ., Σφυρόερα, (Επιμ.). *Βιβλία με Ιστορίες: για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg, 23-43.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., Στάθη, Μ.

- (2020). Πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης: αναστοχαστικές διαδικασίες και αξιοποίηση της θεωρίας. Στο Ε., Γουργιώτου, Δ., Κακανά, Μ., Μπιρμπίλη, & Κ., Χατζοπούλου, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 117-131.
- Κοσμίδου, Ε. (2010). *Ενταξιακές πρακτικές στη γενική τάξη ενός νηπιαγωγείου: Μελέτη περίπτωσης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κοσμίδου, Ε. (υπό δημοσίευση). Έρευνα δράσης με (κριτικούς) φίλους: Επιχειρώντας τη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη, 3ο Πανελλήνιο Συμπόσιο με τίτλο: «*Η έρευνα δράσης στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας*», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 29-30/6/2019.
- Κοσμίδου Ε., Αβλάμη Κ., Κωστούδη Φ., & Σφυρόερα Μ. (2021). Προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές και προοπτικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού: Η εμπλοκή των «κριτικών φίλων» σε μια έρευνα δράσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 49-59.
- Κοσμίδου, Ε. & Κωστούδη, Φ. (2020). Η εμπλοκή στην εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών και οι μετακινήσεις στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που την ασκούν: προσωπικές αφηγήσεις, Στο Ε., Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 478-492.
- Κοσμίδου, Ε. & Σφυρόερα, Μ. (2019). Κούκλες με ιστορίες ζωής: Ένα εργαλείο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. Στο Α., Ανδρούσου, Μ., Σφυρόερα, Α., Βελλοπούλου, Σ., Δελλή, Ε., Διδάχου, Ε., Κατσικονούρη, & Σ., Σαΐτη, (Επιμ.). *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοικτό σχολείο*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ, με Διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: ΟΜΕΡ Ελλάδα - ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, 246-256.
- Κοσμίδου, Ε. & Σφυρόερα, Μ. (2022). Με όχημα τη μεθοδολογία των Persona Dolls:

- Διερευνώντας τις αρχικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα “Εκπαίδευσης στη Διαφορά”. Στο Μ. Καμπεζά, Α. Βελλοπούλου, Α. Γιαννοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, Β. Μαντζουράτου & Σ. Σαϊτή (Επιμ.). *Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Πάτρα: Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΕΑΠΗ Παν. Πατρών, 308-318.
- Κυπριωτάκη, Μ. (2007). Ένα «κοινό» νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά; Αντιλήψεις και ετοιμότητα των νηπιαγωγών. Στο Ζ. Κρόκου, (Επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης*, τ. Β΄. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lippmann, W. (1988). *Κοινή γνώμη*. Αθήνα: Κάλβος.
- Λενακάκης, Α. & Χρίστου, Α. (2019). Η συμβολή της persona doll στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Στο Κ., Σαραφίδου (Επιμ.). *Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης*. Δράμα: Εταιρία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Λιόλιου, Ε. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας με την αξιοποίηση της μεθόδου Persona Doll*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού, στο J.K. Mezirow & συν., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 43-71.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα το Ερόλ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλλιαρού, Γ. (2018). *Η επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διπλωματική εργασία.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. τ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005α). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ.

- Μπαγάκης, (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.
- Ματσαγγούρας Η. (2005β). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»-αντί(-παλη) Πρόταση*. Α. Γαγάτση, (Επιμ.). *Πρακτικά του Συνεδρίου Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. Λευκωσία: ΥΠΠ & ΠΙ, 7-41.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 608-620.
- Μίχα, Α. (2020). *Η μεθοδολογία της κούκλας Persona Doll στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης. Βιοματική προσέγγιση*. Στο Ε., Παπαγεωργίου, Ι., Καραμήνας, Ζ., Κρόκου & Φ., Τσιαμπάση (Επιμ.). *Πρακτικά Διαδικτυακού συνεδρίου «Το σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και προοπτικές»*. Λευκωσία. τ. Β', 651-660.
- Μίχα, Α. (2021). *Πρακτικές ένταξης και αποδοχής της ευαλωτότητας μέσα από τη μεθοδολογία της κούκλας Persona Doll και τη συμβολή των τεχνών στα πλαίσια της παιδαγωγικής της συμπερίληψης. Μελέτη περίπτωσης της κούκλας Persona Doll με απώλεια όρασης*. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Γ. Στριλιγκάς, Ε., Μπελαδάκης, Ι. Τζωρτζάκης, Ε. Μαρκάκη, Ε. Ψαλτάκη, Χ. Ντρουμπογιάννης, (Επιμ.). *Πρακτικά 7^ο Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό*. Ηράκλειο: ΙΑΚΕ, 510-515.
- Μπαγάκης, Γ. (2011). (Επιμ.). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. ΟΕΠΕΚ. Ανακτήθηκε στις 9/6/2023, από http://www.oepек.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Μπότσογλου Κ., Μπεαζίδου Ε., & Τσολακίδης Ι. (2014). *Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 51–64.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό*

- σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη, 10-16.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο. Οικονομίδης, Β. (Επιμ.). *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 593-601.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες: 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Οικονομίδης, Β. (2011). *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1996). Κατασκευή εθνοκεντρικών στερεότυπων από τον τύπο στο παράδειγμα του Μακεδονικού ζητήματος. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 89 (89-90), 232-274. [doi:https://doi.org/10.12681/grsr.693](https://doi.org/10.12681/grsr.693)
- Πανταζής, Β. 2015. *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Παπαθανασίου, Γ. (2020). Εφαρμογή της μεθοδολογίας των Persona Dolls σε τάξη Νηπιαγωγείου. Στο Ε., Παπαγεωργίου, Ι., Καραμήνας, Ζ., Κρόκου & Φ., Τσιαμπάση (Επιμ.). *Πρακτικά Διαδικτυακού συνεδρίου «Το σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και προοπτικές»*. Λευκωσία. τ. Β', 661-672.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης. (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμορφωσης των

- εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 54-61. Ανακτήθηκε στις 7/7/2023 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης*. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ, 13-20.
- Παπασταμάτης, Α. (2011). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεμέλια της διδακτικής πράξης (2^η έκδοση)*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πεντέρη Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 70–97.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ)*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2007). Πολιτισμός και σχολείο. *Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πούτα, Α. (2020). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας Persona Dolls Approach*. Απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της εν λόγω μεθοδολογίας. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πούτα, Α. & Πίτσου, Χ. (2020). Διερεύνηση κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών

- προσχολικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή του παιδαγωγικού εργαλείου πολιτισμικής ετερότητας & ανθρωπίνων δικαιωμάτων Persona Dolls. Στο *Πρακτικά Εργασιών 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα: ΕΕΠΕΚ, 317-325.
- Rogers, A. (2002) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ραβανής, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρήγα, Β. & Αναγνωστοπούλου, Λ. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή, Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 399-407.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο: Α., Ζώνιου-Σιδέρη & Η., Σπανδάγου, (Επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, 31-51.
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. ΟΕΠΕΚ.
- Σολομών, Ι. & Μακρυνιώτη, Δ. (1995). Σχολικές αντιδράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 33-42.
- Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σφυρόερα, Μ. (2007α). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2007β). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2016). Αξιοποίηση του πλαισίου της τάξης για τον σχεδιασμό, Στο Σ., Αυγητίδου, Μ., Τζεκάκη, Β., Τσάφος (Επιμ.). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν, αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg, 39-59.
- Σφυρόερα, Μ. (2019α). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική με το βιβλίο ως «όχημα». Στο

- X., Κορτέση-Δαφέρμου & Μ., Σφυρόερα, (Επιμ.). *Βιβλία με Ιστορίες: για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg, 44-57.
- Σφυρόερα, Μ. (2019β). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.). *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΓΕΑΠΗ- ΕΚΠΑ, 55-64.
- Σφυρόερα, Μ., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Βουβουσίρα, Σ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., Μπεθάνη, Μ., Στάθη, Μ. (2020). Υποστηρίζοντας κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: η συμβολή της εποπτείας. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζοπούλου, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 267-281.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τζουριάδου, Μπάρμπας, Γ. (2003). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική Αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών*. Ανακτήθηκε στις 10/6/2023 από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/amea_nHreiagwgeio1.pdf
- Τουρκάλη & Βεργίδης (2005). Απόψεις και αιτήματα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 245-254.
- Τριανταφύλλου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διδακτορική διατριβή.
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: Κίνητρα*,

- Προσδοκίες, Σχέδια*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσάφος, Β. (2014α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2014β). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Ζ., Παπαναούμ & Μ., Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ, 23-35.
- Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.). *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Αθήνα και Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης & ΕΚΠΑ, 14-23.
- Τσάφος, Β. (2019). Αφήγηση, δράση και στοχασμός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: υποστηρίζοντας του υποψήφιους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν σχετικά με τις επιλογές τους. Στο Σ. Αυγητίδου, Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος, (Επιμ.). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*, 325-366.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74. Ανακτήθηκε στις 29/6/2018, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/graikos.pdf.
- Τσεμπερλίδου, Μ. & Δεμερτζή, Β. (2005). Διδάσκω αεί διδασκόμενος... εν δράσει. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 407-416.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντι-ρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιλιγγίρη, Θ. (2022). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διπλωματική εργασία.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή. Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Στο Ν., Γραίκος, & Τ., Τσιλιμένη, (Επιμ.). *Αφήγηση και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Πιερία: ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, 17- 26.

- Τσιλιμένη, Τ. & Σταυρουλάκη, Ε. (2011). Αφήγηση Ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας. Στο Τ., Τσιλιμένη, (Επιμ.). *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και Μελετήματα*. Αθήνα: Επίκεντρο, 77-88.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2007). *Η μειονοτική εκπαίδευσης της Θράκης. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473-498.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. & Schor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασημασιολογική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.). (1997). *«Τι είν' η πατρίδα μας;»*. *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Δεύτερη Συμπληρωμένη έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρειδερίκου, Α. (2008). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Ο δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φρόση, Λ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). *Απόψεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο*. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.). *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι-ΕΠΕΑΕΚ II, 37-253.
- Φρόση, Λ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και*

η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης). Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.

Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διδακτορική διατριβή.

Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 355-361.

Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε. (2007α). Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. *Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χοντολίδου, Ε. (2007β). Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. *Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, (Επιμ.). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τ. Β, 47-65.
αποκλεισμού των παιδιών άλλων χωρών από τους Έλληνες συμμαθητές τους στο νηπιαγωγείο, Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Χρυσάνθου, Κ. (2016). *Η επιμόρφωση ως παράγων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Πάτρα: ΕΑΠ. Διπλωματική εργασία

Χρυσafiδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσafiδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως

αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. (Η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Γ. Στο Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 92-103.

Χρυσαφίδης, Κ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της Μετανεωτερικότητας. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 37-44.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Aboud, F. (1989). *Children and Prejudice*. Oxford: B. Blackwell

Aboud, F.E. & Doyle, A.B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20 (3-4), 371-383.

Acar, E. A.; Çetin, H. (2017). Improving Preschool Teachers Attitude towards the Persona Doll Approach and Determining the Effectiveness of Persona Doll Training Procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13 (1), 96-118.

Achinstein, B., & Meyer, T. (1997). *The uneasy marriage between friendship and critique: Dilemmas for fostering critical friendship in a novice teacher learning community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 24-28.

Alexiadou, N. (2001). Researching policy implementation: Interview data analysis in institutional contexts *International Journal of Social Research Methodology, Theory and Practice*, 4(1), 51-61.

Al-Jubeih, D. & Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of Persona Doll. *International Journal of Progressive Education*. 17(2), 211-227.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Altrichter, H. (2005). The role of the 'professional community' in action research. *Educational Action Research*, 13(1), 11-26.

Alvarado, C., Burnley, L., Derman-Sparks, L., Hoffman, E., Jimenez, L., Labyzon, J., Ramsey, P., Unten, A., Wallace, B., Yasui, B. (1999). *In Our Own Way: How Anti Bias Work Shapes Our Lives*. St. Paul: Redleaf Press.

Androussou, A. & Tsafos, V. (2014). *The development of teachers' professional*

- identity: the role of their pre-service and in-service education*. Paper presented at 24th EECERA Conference, Crete.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data and the analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-42.
- Armstrong, F. (2004). The inclusive school. In *The inclusive school: Proceeding of the Joint Conference of the Irish National Teacher's Organization and the Equality Authority*. Limerick: The Equality Authority.
- Atrichter, H. & Holly, M., L. (2005). Research Diaries. In B., Somekh, & C., Levin (Eds.). *Research Methods In the Social Sciences*. London: Sage.
- Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variation in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 171-196.
- Baldock, R. (2006). *The Place of Narrative in the Early Years Curriculum*. London : Routledge.
- Banks, J. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6th ed.). New York: Routledge.
- Barnfather, N. (2011). *Empathy and the personal experiences of trainees in an emotional literacy persona doll training programme in South Africa*. Unpublished master' dissertation. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Barton, B., & Booth, D. (1990). *Stories in the classroom: Storytelling, reading aloud and role-playing with children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Barton, L. (1986). *The politics of special educational needs*. London: Falmer.
- Barton, L. (2004). The Disability movement: Some Observations. In Swain, J.; French, S.; Barnes, C. *Disabling Barriers-Enabling Environments*. London: Sage, 285-290.
- Barton, L. & Slee, R. (1999). Competition, Selection and Inclusive Education, *International Journal of Inclusive Education*, 3, 3-12.
- Beely, K. (2009). *Using the Empathy Dolls Approach. Developing emotional awareness in Early Years Setting*. London: A&C Black Publishers Limited.
- Beneke, M. R., Park, C. C., & Taitingfong, J. (2019). An inclusive, anti-bias

- framework for teaching and learning about race with young children. *Young Exceptional Children*, 22(2), 74-86.
- Bisson, J. R. (2001). *Storytelling with Persona Dolls*. Ανακτήθηκε από: https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_personadolls_english.pdf στις 3/5/2023.
- Booth, D. & Barton, B. (2000). *Story Works: How Teachers Can Use Shared Stories in the New Curriculum*. Ontario, Canada: Pembroke Publishers.
- Bowles, M. (2004) *The Little Book of Persona Dolls: Little Books with Big Ideas*. London: Featherstone Education Ltd.
- Bozalek, V. & Smith, C. (2010). Using persona dolls as an anti-oppressive technique in the South African social work curriculum. *Social Work/ Maatskaplike Werk*, 46 (3), 283-298.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher. On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brown, B. (2001). *Combating discrimination. Persona Dolls in action*. London: Trentham Books.
- Brown, B. (2004). *Unlearning Discrimination in the Early Years*. London: Trentham Books.
- Brown, B. (2008). *Equality in action. A way forward with Persona Dolls*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Brown, B. (2011) *Understanding Bullying. A Persona Doll Training Resource for Staff Working at KS2 & KS1 and in the Early Years*. London: Persona Doll Training.
- Brown, B., Harris, D., Egedal, D. & van Keulen, A. (1998). *Dolls with stories to tell*. European Education without Prejudice Project, London.
- Bruner, J.S. (1983). *Child Language Teaching and Therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J.S. (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, J. S. (1998). What Is a Narrative Fact? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 560, 17-27.
- Buchanan, L. (2007). *The use of Ububele Persona Dolls in an emotional literacy*

- programme with pre-school children*. Unpublished master's dissertation. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Bullivant, B. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education. Six Case studies*. Sydney: George Allen and Unwin.
- Burnard, P. (1995). Interpreting text: an alternative to some current forms of textual analysis in qualitative research. *Social sciences in Health*, 1, 236-245.
- Byrnes, D. & Kiger, G. (1996). *Common Bonds. Anti-Bias Teaching in a Diverse Society (2nd ed.)*. Wheaton: Association for Childhood Education International.
- Cazden, C. (1994). What Is Sharing Time For? In: Dyson A. H. & Genishi, C. (Eds.). *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, IL: NCTE, 72-79.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2002). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.
- Connolly, P., Smith, A. & Kelly, B. (2002). Too Young to Notice? The Cultural and Political Awareness of 3-6 Year Olds in Northern Ireland. Belfast: Community Relations Council. Ανακτήθηκε στις 5-6-2023 από: https://www.researchgate.net/publication/254341796_Too_Young_to_Notice
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society. Second Edition*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Danforth, L. (1998). *Κατανοώντας και διδάσκοντας την ανθρώπινη διαφορετικότητα*. (Γκότοβου, Α. μετ.). Lewiston (Maine): Bates College. Ανακτήθηκε στις 29/5/2023 από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg1998/katanoontas_kai_didaskontas_tin_anthropini_diaforetikotita.pdf
- Dash, T. & Peters, L. (2021). Are we doing the right thing? An Early Childhood Teacher's Reflections on Persona Dolls as a Child-Centered Tool for Anti-bias Education. *International Critical Childhood Policy Studies*, 8(1), 47-61.
- Day, Ch., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Derman-Sparks, L. (1993). Empowering Children to Create a Caring Culture in a World of Difference. *Childhood Education*, 70(2), 66-71.

- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. (2010). *Anti-bias education: tools for empowering children and ourselves*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. (2016). The Goals of Anti-bias Education. Clearing Up Some Key Misconceptions. *Anti-Bias Education*, 14-18.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2015). *Leading anti-bias early childhood programs: A guide for change*. Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L. & Ramsey P., G. (2011). *What If All the Kids Are White? AntiBias Multicultural Education with Young Children and Families*. New York: Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L. & the ABC Task Force. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and Prejudices: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dimitriadi, S. (2014). Inclusionary Education in Early Years through the Use of Persona Dolls: A Case from Greece. In Dimitriadi, S. (Ed.). *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education*. New Delhi: Sage, 62.
- Dimitriadi, S., Kollara, S., Deligianni, A., Michali, M. (2015). Introducing Persona Dolls to the Pre-school Classroom. In J., Kouros, G., Freris, F., Sidiropoulou (Eds.). *Proceedings of 18th International Conference of the Association of Psychology and Psychiatry for Adults and Children*. Bologna: Medimond Publications, 7-11.
- Divrengi, M. & Aktan, E. (2011). Early childhood education in Turkey: pre-school teachers' attitudes towards diversity. *Journal of Peace Education*, 8(1), 37-53.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive Education. In H., Daniels, & P., Garner. (Eds.). *Inclusive Education*. London: Kogan Page, 36-53.
- Dyson A. H. & Genishi, C. (1994). Introduction: The need for story. In A. H., Dyson & C., Genishi (Eds.). *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, IL: NCTE, 1-7.
- Ebrahim, H. & Francis, D. (2008). You said, 'Black girl': doing difference in early childhood. *Africa Education Review*, 5(2), 274-287.
- Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative Learning. Bringing Participation

- Interaction Research. In W., F. Whyte, (Ed.). *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 127-142.
- Elliot, J. (1989). Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 81-101.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliot, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation?, *Educational Action Research*, 1(1), 175-186.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between «knowledge» and «action» in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34,11-26.
- Elliot, J. (2012). *Reconstructing teacher education*. Teacher development. London: The Falmer Press.
- Engel, S. (1995). *The Stories Children Tell*. New York: Freeman and Company.
- Engin, M. (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*. 13 (3). 296-306.
- Escayg, K. A. (2018). The Missing Links: Enhancing Anti-Bias Education with Anti Racist Education. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 3(1), 14-20.
- Escayg, K. A. (2019). “Who’s got the power?”: A critical examination of the anti-bias curriculum. *ICEP*, 13(6).
- Etienne, R.; Kerem, E.; Meciar, M.; Verkest, H. (2008α). How to deal with ‘Living in the presence of the other’ in early childhood education: Workshop. In A., Ross & P., Cunningham. (Eds.). *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*. London: CiCe, 749 – 760.
- Etienne, R.; Verkest, H.; Kerem, E., A.; Meciar, M. (2008β). *Developing practice based research with persona dolls for social and emotional development in early childhood*. London: CiCe Central Coordination Unit Institute for Policy Studies in Education London Metropolitan University.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Casseii.
- Farmer G. (2003). Dolls with Stories to tell: Understanding bias and diversity. In C., Nutbrown, (Ed.) *Research Studies in Early Childhood Education*. Stoke on Trent: Trentham Books, 141-181.
- Forcher, P. & Devine, P. (2016). The role of intentions in conceptions of prejudice:

- An historical perspective. In: T. D., Nelson, (Ed.). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, 241-254.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change. 4th Edition*. New York: Teachers College Press.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.
- Glasser, B & Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. London & New York: Routledge.
- Hall, A. M., (1999). *Creative Resources for the Anti-bias Classroom*. Delmar Publishers.
- Hall, N. S., & Rhomberg, V. (1995). *The affective curriculum: Teaching the anti-bias approach to young children*. Nelson Canada.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, 25(1), 12-19.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hoover, L. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 83-93.
- Howard, G. (2006). *We can't teach what we don't know. White teachers, Multiracial schools. (2nd edition)*. New York: Teachers College Press.
- Irish, N. (2009). *Evaluating the effectiveness of an Ububele Persona Dolls Emotional Literacy Programme for preschoolers from Alexandra Township*. (Unpublished master's dissertation). Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Jesuvadian, M. & Wright, S. (2011). Doll tales: foregrounding children's voices in Research. *Early Child Development and Care*, 181(3), 277-285.
- Jones, M. (2009). *The development of cultural identity in early childhood settings*. Leicester: PhD thesis.
- Joshi, K. R. (2018). Critical Incidents for Teachers' Professional Development. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 82-88.
- Katsarou, E. (2014). Critical action research and the challenge of postmodernism. Perspectives and limitations. In T. Stern, F. Rauch, A. Schuster, & A. Townsend (Eds.). *Action Research, Innovation and Change: International Perspectives across disciplines*. Oxon: Routledge, 191-201.
- Katz, J. (1982). Multicultural education: Games educators play. *Equity & Excellence in Education*, 18(1-4), 101-104.

- Kember, D. Ha, T. , Lam, B., Lee, A., NG, S., Yan, L., & Yum, J. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481.
- Kemmis, S. (1993). Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, 1(1), 1-8.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Science & Business Media.
- Keulen, A. van. (2004). Persona Dolls. An innovative approach to raise diversity issues with young children. In A.; Keulen, D., Malleval, M., Mony, C., M., Murray, Vandebroek, *Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. Examples of training practices in the DECET network*. www.decet.org/decet_manual.pdf, 94-101.
- Kieff, J. & Wellhousen, K. (2000). Using “Tool kits” to develop antibias teaching strategies among preservice early childhood educators. *Early Childhood Teacher Education*, 21(2), 227-233.
- Kissinger, K. (2017). *Anti-bias education in the early childhood classroom: Hand in hand, step by step*. New York: Taylor & Francis.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of health and Illness*, 16, 103-121.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th)*. Burlington, MA: Elsevier.
- Koki, K. (1998). *Storytelling: The Heart and Soul of Education*. Hawai: Pacific Resources for Education and Learning.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development (2nd ed.)*. New Jersey: Pearson.
- Konstantoni, K. (2010). *Young children's perceptions and constructions of social identities and social implications: Promoting social justice in early childhood*. Unpublished, PhD Thesis. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Korthagen & Kessels, (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kosmidou, E, Avlami, K., Kostoudi, F., & Sfyroera, M. (under publication). Through the path of critical friendship. In “*Early Childhood Educqtion in the 21st century: new perspectives and dilemmas*”. *Proceedings of the 74th OMEP*

- World Assembly and Conference*. Athens, 12-15/7/2022.
- Kosmidou, E. & Sfyroera, M. (2021). Focusing on the unexpected. Critical events as a step towards teachers' professional development. *Proceedings of the 3rd International Conference on Innovative Research in Education*. Stockholm: Diamond Scientific Publishing. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/07/E22-608.pdf>
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide to applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teacher practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1, 293-307.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο P.P. Grimmett, & J. Neufeld (Eds.). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.
- Little, G.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Logue, M.E., Bennett-Armistead, S., Kim, S. (2011). The Persona Doll Project: Promoting Diversity Awareness Among Preservice Teachers Through Storytelling. *Social Studies Research and Practice*, 6 (2), 60-80.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 27-41.
- McConahay, J.B. (1983). Modern racism and modern discrimination : The effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social psychology Bulletin*, 9(4), 551-558.
- McConahay, J.B. & Hough, J.C., Jr. (1976). Symbolic Racism. *Journal of Social Issues*, 32, 23-45.
- MacNaughton, G. (1999). *Changing attitudes with Persona Dolls*. Keynote address presented to the Persona Doll Project Conference. London.
- MacNaughton, G. (2000). He might have to ask god! Telling silences and subtexts in how young children live with cultural diversity. *Paper presented to the Free Kindergarten Associations of Victoria, Annual Conference Towards a Culture of Peace*. Melbourne. Ανακτήθηκε από: <https://personadolls.org.za/wp->

content/uploads/2022/11/He-might-have-to-ask-God-Glenda-MacNaughton.pdf

στις 5/2/2023.

- MacNaughton, G. (2001). Dolls for equity: foregrounding children's voices in learning respect and unlearning unfairness. *Early Childhood Folio*, NZCER, Wellington, 27-30.
- MacNaughton, G. (2003). Eclipsing Voice in Research with Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(1), 36–43.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies*. New York: Routledge.
- MacNaughton, G. & Davis, K. (2001). Beyond “othering”: Rethinking approaches to teaching young Anglo-Australian children about Indigenous Australians. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 83-93.
- McNiff, J. (2002). *Action Research for Professional Development. Concise advice for new action researchers*. Ανακτήθηκε στις 24/12/2019 από https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/McNiff_Action_research11.pdf.
- Milner, D. (1983). *Children & Race*. London: Sage.
- Millan, R. (2011). *Anti-discriminatory practice. A guide for those working with children and young people*. London: Continuum.
- Nasie, M., Ziv, M., Diesendruck, G. (2022). Promoting positive intergroup attitudes using persona dolls: A vicarious contact intervention program in Israeli
- Nutbrown, C. (2002). *Research studies in early childhood education*. London: Trentham Books.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children’s perspectives on ‘belonging’. *International Journal of Early Years Education*. 17(3), 191-206.
- Paley, V.G. (1990). *The boy who would be a helicopter. The uses of storytelling in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paley, V.G. (1995). Looking for magpie: Another voice in the classroom. In H., McEwan, & K., Egan (Eds.). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press, 91-99.
- Papouli, E. (2019). Diversity dolls: a creative teaching method for encouraging social work students to develop empathy and understanding for vulnerable populations. *Social Work Education*, 38(2), 241-260.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. CA: Sage

Publications.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pelo, A. & Davidson, F. (2000). *That's not Fair! A Teacher's Guide to Activism with Young Children*. St. Paul M.N.: Readleaf Press.
- Persona Doll Training. (2001). *Persona Dolls in Action. Support book*. London: Persona Doll Training.
- Persona Doll Training. (2006). *Persona Dolls with Older Children*. London: Persona Doll Training.
- Persona Doll Training. (2011). *Understanding Bullying: Understanding children who Are bullied and challenging those who bully*. London: Persona Doll Training.
- Persona Doll Training. (xx). *Empowering voices working with children of all ages. A practical handbook*. London: Persona Doll Training.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey- Pass Publishers.
- Philipp, C. (xx). Κούκλες με προσωπικότητα. Δημοκρατική Παιδεία.
https://www.demopaideia.gr/educational_items/κούκλες-με-προσωπικότητα/
- Phillips, L.G. (2010). *Young children's Active Citizenship: Storytelling, Stories and Social Actions*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Queensland University of Technology.
- Ramsey, P. (2008): Multicultural Education and Head Start: Empowering Young Children, *NHSA Dialog*, 11(4), 191-205.
- Ridley, W. (2006). *Persona Dolls*. Number 37. Cumbria: County Council.
Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2012 από:
http://www.cumbriagridforlearning.org.uk/index.php?category_id=404
- Rogers, J. (2007). *Adults Learning*. Fifth Edition. McGraw-Hill Education - Open University Press.
- Rotondo, J. B. (2012). *Story Telling with Persona Dolls*. Ανακτήθηκε στις 12/12/2022 από:
https://www.teachingforchange.org/wpcontent/uploads/2012/08/ec_person_adolls_english.pdf.
- Save the Children. (2000). *Anti-bias Approaches in the Early Years*. London.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for*

- teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- Shor, I. (1992). *Empowering education.: Critical thinking for social change*. The University of Chicago Press.
- Slee, R. (1998). The politics of theorizing special education. In C., Clark, A., Dyson, A. Millward (Eds.). *Theorising Special Education*. London: Routledge, 126-136.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 167-177.
- Smith, C. (2005). *Report on persona doll valley pilot training project*. Cape Town, South Africa: Persona Doll Training/Western Cape Education Department
- Smith, C. (2006). *Persona dolls: Making a difference. A Manual for Teachers and Trainers*. Cape Town-: Persona Doll Training.
- Smith, C. (2009). *Persona dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers*. Dissertation, University of Cape Town. South Africa.
- Smith, C. (2013). Using Personal Dolls to Learn Empathy, Unlearn Prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*. 12(3), 23-32.
- Smith C. (χ.χ. α). *Persona Dolls in South Africa*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2022, από: https://personadolls.org.za/wp-content/uploads/2022/11/Persona_Dolls_in_South_Africa_by_Carol_Smith.pdf.
- Smith C. (χ.χ. β). *Using Persona Dolls in Action to address Diversion and Inclusion*. Ανακτήθηκε στις 10/12/2022, από: https://personadolls.org.za/wp-content/uploads/2022/11/Using_Persona_Dolls_to_address_Diversity_and_Inclusion_in_Secondary_Education.pdf
- Smith C. (χ.χ. γ). *Why Persona Dolls?*
- Smith, D. L., & Lovat, T. J. (2003). *Curriculum: Action on reflection*, Tuggerah: Social Science Press.
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Educ J*, 37, 411-420.
- Speck, M., & Knipe, C. (2005). *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standard-based schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Stenhouse, L. (1975). *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann.
- Strangor, Ch. (2000). *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Stangor, Ch. & Schaller, M. (1996). Stereotypes as Individual and Collective Representations. In: N., Macrae, Ch., Strangor, M., Hewstone (Eds.). *Stereotypes and stereotyping*. New York: The Guilford Press, 3-37.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2nd ed.)*. London: Sage.
- Swaffield, S. (2002). Contextualising the work of critical friend. Paper presented within the symposium "Leadership for learning: The Cambridge Network". Ανακτήθηκε στις 10/2/2010 από https://www.researchgate.net/publication/228469258_Contextualising_the_work_of_the_critical_friend.
- Taus, K. (1987). *Teachers as Storytellers for justice*. Unpublished doctoral dissertation. Pasadena, C.A.: Pacific Oaks College.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgment*. Routledge.
- Troyna, B. (1992). Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In Gill, D., Mayor, B. and Blair, M. (Eds.). *Racism and Education. Structures and Strategies*. London: Sage, 63-91.
- Troya, B. & Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives*. London: Routledge.
- Tsafos, V. (2013). Developing Inquiry and Reflection Skills in Student-Teachers: The Use of Action Research. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1, 45-57.
- Unicef. (2021). Ανάλυση της κατάστασης των παιδιών και των νέων. Ελλάδα 2020. Ανακτήθηκε στις 25/6/2023 από <https://www.unicef.org/greece/media/2036/file/Εκθεση:%20Η%20Ανάλυση%20της%20Κατάστασης%20των%20Παιδιών%20και%20των%20Νέων%20στην%20Ελλάδα%202021.pdf>
- Unicef. (2022). *Rights denied. The impact of discrimination on children*. New York: Unicef.
- Van Ausdale, D. & Feagin, J. R. (2001). *The First R. How Children Learn Race and Racism*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Vandenbroeck, M. (2004). Post academic course on Diversity in Early Childhood

- Education, University of Ghent, Belgium. In A., Keulen, D., Malleval, M., Mony, C., Murray, M., Vandebroek, (2004). *Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. Examples of training practices in the DECET network.* www.decet.org/decet_manual.pdf, 2-77.
- Vitsou, M.; Dimou, P. (2009). Persona Doll in Dimarion. *Paper presented in International Congress of Comparative Literature and the teaching of Literature and Language.* Turkey: Gazi Üniversitesi.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *Inclusive Education*, 1, 3-21.
- Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideri, A. (1999). Greek policy practices in the area of special/inclusive education Στο F. Armstrong, D. Armstrong, L. Barton (Eds.). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives.* London: David Fulton.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology.* Florida: St. Lucie Press.
- White, M.D. & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*. 55(1), 22-45.
- Whitney, T. (1999). *Kids Like Us: Using Persona Dolls in the classroom.* St. Paul: Redleaf Press.
- Wilkinson, C. & Wilkinson, S. (2022). Using Persona Dolls in research with children to combat the insider/outsider researcher status dilemma. *Children's Geographies*, 20(3), 375-380.
- Wilson, V. (2016). Research Methods: Content Analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*. 11(1), 41-43.
- Wolpert, E. (2005). *Start Seeing Diversity. The Basic Guide to an Anti-Bias Classroom.* St. Paul: Redleaf Press.
- Woods, P. (1993). Critical Events in Education. *British Journal of Sociology of Education*. 14(4), 355-371.
- York, S. (2003). *Roots & Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs.* Minnesota: Redleaf Press.
- Zeichner, K. (2005). The Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith, & K. Zeichner (Eds.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* London: Lawrence Erlbaum, 737-759.

- Zeichner, K & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K., & Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York: Routledge.
- Zoniou-Sideri, A.; Deropoulou-Derou, E.; Karagianni, P.; Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 279-291.
- Zoniou-Sideri, A.; Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-39.

Ιστοσελίδες:

<https://www.eenet.org.uk>

<https://keys.museduc-mm.gr>

<https://personadoll.uk>

<https://pdt.org.za>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α': Σχεδιασμοί ομαδικών συναντήσεων

I. Σχεδιασμός 1^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 20/11, 18.00-21.00)

Επιδιώξεις: Γνωριμία συμμετεχουσών, δημιουργία θετικού κλίματος, υλοποίηση focus group, εισαγωγή στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο του προγράμματος

1. Δραστηριότητα γνωριμίας

Κατά την έναρξη του προγράμματος είναι σημαντικό να δοθεί η δυνατότητα και ο χρόνος για γνωριμία των συμμετεχουσών. Καθώς και η συζήτηση στο focus group εντάσσεται στο πλαίσιο των συναντήσεων, θεωρήθηκε ότι προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας είναι χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί μια δραστηριότητα - "παγοθραύστης". Η επιλογή της ωστόσο έγινε στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων:

1. Να είναι σχετικά σύντομη ώστε να μην καθυστερήσει η έναρξη της συζήτησης στην ομάδα εστίασης και οι συμμετέχουσες αρχίζουν να κουράζονται
2. Να είναι ταυτόχρονα σχετική με το πρόγραμμα, χωρίς ωστόσο να προϋδεάζει τις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν ή να εγείρει ευθέως θεωρητικά ζητήματα προς συζήτηση πριν την έναρξη του focus group.

(Στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μας επικοινωνίας πριν την πρώτη συνάντηση ζητώ στις εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν να επιλέξουν και να φέρουν σε φλασάκι μια φωτογραφία από το προσωπικό τους αρχείο που τους αρέσει πολύ και αισθάνονται άνετα να αξιολογηθεί στην ομάδα. Εναλλακτικά μπορούν να μου την στείλουν μέσω ενός email έως και την προηγούμενη της έναρξης του σεμιναρίου. Το ίδιο κάνω κι εγώ και οι δύο συνάδελφοι που συμμετέχουν ως κριτικές φίλες/συν-εμπυχωτήριες)

α) ΠΟΙΑ/ΟΣ ΕΙΜΑΙ; (10') Στο πλαίσιο της έναρξης της πρώτης συνάντησης κάθε συμμετέχουσα συστήνεται με το όνομά της και ένα επίθετο που θεωρεί ότι είναι χαρακτηριστικό για εκείνη και - ει δυνατόν, ξεκινά με το αρχίγραμμά της, π.χ. ενδιαφέρουσα Ελένη, σοφιστική Σοφία κ.ο.κ. Εάν επιθυμεί εξηγεί στην ομάδα γιατί επέλεξε αυτό το επίθετο ως αντιπροσωπευτικό για εκείνη (10')

β) ΚΑΤΙ ΑΠΟ ΕΜΕΝΑ... (12') Στη συνέχεια προβάλλουμε τη φωτογραφία που επέλεξε να φέρει μαζί της και κάνουμε ερωτήσεις όπως:

Γιατί επέλεξες να μας φέρεις αυτή τη φωτογραφία; Τι είναι αυτό που την κάνει ιδιαίτερη για εσένα κλπ.

Η συλλογιστική είναι να μοιραστεί μαζί μας κάτι δικό της ώστε να γνωριστούμε καλύτερα.

2. Ομαδική συνέντευξη - focus group (60' - 90')

Το focus group έχει ως σκοπό την ανάδυση των αντιλήψεων και των ιδεών των συμμετεχόντων σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν στην έρευνα μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό και μη απειλητικό πλαίσιο. Επιδιώκεται η κατανόηση των υπό διερεύνηση θεμάτων μέσα από την οπτική των μελών της ομάδας καθώς και των ίδιων των δυναμικών που αναπτύσσονται στην προοπτική της αξιοποίησής τους τόσο ερευνητικά όσο και στην ανατροφοδότηση του σχεδιασμού των επόμενων επιμορφωτικών συναντήσεων.

Για την οργάνωση της συζήτησης θα χρησιμοποιηθεί ημι-δομημένος οδηγός ερωτήσεων που σχετίζεται με τα ζητήματα της έρευνας.

Μεθοδολογικά, η συμβολή των κριτικών φίλων στην διαδικασία είναι πολύ σημαντική στο εμπλουτισμό των παρατηρήσεων

Διάλειμμα 10' - 15'

3. Σύντομη εισαγωγική παρουσίαση σε σχέση με το ερευνητικό πρόγραμμα

Στο τελευταίο μέρος της συνάντησης θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση σε σχέση με την αφετηρία, το θεωρητικό και το μεθοδολογικό πλαίσιο του προγράμματος με τη χρήση Power Point, προκειμένου δοθούν στις συμμετέχουσες περισσότερες πληροφορίες για αυτό. Ανάλογα με τον εναπομείναντα χρόνο, ενθαρρύνεται η συζήτηση και η ενεργός συμμετοχή των μελών της ομάδας τόσο κατά τη διάρκεια της παρουσίασης όσο και μετά το τέλος της.

II. Σχεδιασμός 2^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 27/11, 18.00-21.00)

Χαιρετισμοί, σύντομη ανταλλαγή

1. ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ

Επιδιώξεις: Να μάθουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Να εμβαθύνουν τις κατανοήσεις τους σε σχέση με τις διακρίσεις με βιωματικό τρόπο. Να προωθηθεί η ενσυναίσθηση απέναντι στις διακρίσεις και την αδικία. (5')

(Κύριες πηγές που αξιοποιούνται: Smith's training sessions manual - S. Africa, Brown's support book for training -Britain, ΘΕΒ Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής)

Σε όλες τις συμμετέχουσες μοιράζεται ένα λευκό χαρτί. Τους ζητείται να ανατρέξουν στην παιδική τους ηλικία και να προσπαθήσουν να ανακαλέσουν:

α) ένα περιστατικό ή μια συνθήκη που ένιωσαν ότι ήταν στο περιθώριο ή είχαν υποστεί διάκριση από κάποιον ή κάποιους επειδή διέφεραν σε κάτι από τα υπόλοιπα παιδιά και

β) ένα περιστατικό ή μια συνθήκη που οι ίδιες έβαλαν στο περιθώριο ή έκαναν διάκριση σε βάρους κάποιου/-ων επειδή ήταν διαφορετικός/-ή. (Αν δεν βρίσκουν κάτι άλλο θα μπορούσαν και απλώς να ήταν συμμετοχές μαζί με άλλους σε μια διάκριση)

Στη συνέχεια να κρατήσουν σύντομες προσωπικές σημειώσεις για το συμβάν.

Στην ολομέλεια μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας. Στο βαθμό που θα θεωρήσουμε ότι θα βοηθήσει τη δυναμική της ομάδας και το "άνοιγμα" των εκπαιδευτικών, καταθέτουμε πρώτες δικές μας εμπειρίες (εγώ και η Κ1).

Ζητώ από τις συμμετέχουσες να προσπαθήσουν να δώσουν όνομα στο συναίσθημα που ένιωσαν στη μία και στην άλλη περίπτωση και ενδεχομένως πώς νιώθουν τώρα. Μετά την κατάθεση του συναισθήματος τους - ή και στο τέλος - θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε στις ιστορίες που θα μας αφηγηθούν αν και πού θεωρούν ότι υπάρχει στερεότυπο που οδηγεί σε προκατάληψη και, εν τέλει, στη διάκριση και ποιο είναι αυτό σε κάθε περίπτωση. Αφού μιλήσουν όλες, ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός πάνω σε όσα ειπώθηκαν.

Διάρκεια 10' - 15'

2. ΕΙΜΑΙ ΑΠΟΔΕΚΤΟΣ - ΕΙΜΑΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΘΩΡΙΟ

(Κύριες πηγές: **Smith's training sessions manual - S. Africa, Brown's support book for training -Britain, ΘΕΒ**)

Επιδιώξεις: Να συνειδητοποιήσουν - τόσο γνωστικά όσο και βιωματικά - τους ρητούς και κυρίως τους άρρητους τρόπους που επικοινωνείται η αποδοχή και η απόρριψη και τα συναισθήματα που προκαλούν.

2α) Οι συμμετέχουσες διαλέγουν από ένα καπέλο μικρά χαρτάκια σε τρία διαφορετικά χρώματα. Με αυτόν τον τρόπο χωρίζονται σε 3 μικρές ομάδες (δύο τριμελείς και μία τετραμελή). Οι βασικοί λόγοι για αυτό είναι να "σπάσει" η μονοτονία από το σχήμα της ολομέλειας και το να δώσουμε χρόνο και χώρο ώστε όλοι να μπορέσουν να σκεφτούν λίγο περισσότερο πάνω στο θέμα που ακολουθεί.

Στη συνέχεια γράφουμε στον πίνακα δύο στήλες με τις φράσεις: **"Νιώθω ότι είμαι αποδεκτός όταν..." - "Νιώθω ότι με απορρίπτουν όταν..."** (5')

Μοιράζουμε στις ομάδες από ένα λευκό χαρτί και τις ενθαρρύνουμε να συμπληρώσουν τις δύο φράσεις με όσο πιο πολλές απαντήσεις μπορούν να σκεφτούν. (Επισημαίνουμε ότι στις απαντήσεις τους μπορούν να συμπεριλάβουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά μηνύματα). (10')

Ακολουθεί επαναφορά στην ολομέλεια, όπου οι ομάδες παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους και γίνεται η τελική σύνθεση με καταγραφή στον πίνακα από τη διευκολύντρια.

2β) Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να "ερμηνεύσουν" ένα **παιχνίδι ρόλων**, με σκοπό την προώθηση της ενσυναίσθησης προς τα άτομα που αποκλείονται/ περιθωριοποιούνται. Το παιχνίδι χρειάζεται τρεις ερμηνευτές κάθε φορά, ενώ οι υπόλοιποι λειτουργούν ως παρατηρητές.

Έχοντας κατά νου ότι κάποια άτομα ενδέχεται να είναι διστακτικά ως προς το να συμμετέχουν, τονίζεται η σημασία της δραστηριότητας και - ελλείψει εθελοντών - η ίδιες οι εμψυχώτριες ξεκινούν αναλαμβάνοντας έναν από τους ρόλους. Το σενάριο είναι το εξής:

"Τρία άτομα κάθονται μαζί. Οι δύο εζ' αυτών συζητούν για το τι έκανε ο πρώτος το προηγούμενο βράδυ, αγνοώντας την παρουσία του τρίτου που δεν μπορεί να μπει στη

συζήτηση. Ο δεύτερος απαντά στον πρώτο και η συζήτηση συνεχίζεται με το τι σχεδιάζουν να κάνουν το προσεχές σαββατοκύριακο".

Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται και με άλλες συμμετέχουσες, αλλάζοντας ρόλους. Με τη λήξη του, η ομάδα συζητά για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που ανακινήθηκαν τόσο στους συμμετέχοντες όσο και στους παρατηρητές.

3. Σύντομη παρουσίαση με θέμα τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις.

Η παρουσίαση θα εστιάζει στην αποσαφήνιση των όρων και σε βασικά σημεία της διαδικασίας δόμησης των στερεοτύπων και των διακρίσεων και όπου είναι εφικτό θα γίνει σύνδεση με τις εμπειρίες της ομάδας των εκπαιδευτικών. Επίσης θα χρησιμοποιηθούν μικρά βίντεο με σκοπό την οπτικοποίηση και τον εμπλουτισμό της παρουσίασης.

4. Προβολή βίντεο: The Danger of a Single Story

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?utm_source=tedcomshare&utm_medium=email&utm_campaign=tedsread

III. Σχεδιασμός 3^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 4/12, 18.00-21.00)

Χαιρετισμοί

1. ΕΞΕΙΣ ΤΙ ΛΕΤΕ;

Οι συμμετέχουσες χωρίζονται σε 3 μικρές ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίδεται ένα αντίγραφο με φράσεις, με τις οποίες πρέπει να αποφασίσουν αν συμφωνούν, διαφωνούν ή δεν είναι σίγουρες. Στη συνέχεια τους δίνουμε ένα μεγάλο χαρτί στο οποίο τους ζητάμε να καταγράψουν σε δύο στήλες τις φράσεις με τις οποίες όλες συμφωνούν ή διαφωνούν αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, επιστρέφουμε στην ολομέλεια και οι ομάδες παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους. Εκτός από τις φράσεις που συγκεντρώνουν τη σύμφωνη γνώμη όλων, παρουσιάζονται και αυτές που εγείρουν διαφωνίες ή για τις οποίες οι ομάδες

δεν μπορούν να αποφασίσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Με βάση τις απαντήσεις τους γίνεται μια από κοινού συζήτηση με σκοπό την επεξεργασία των απόψεων που κατατέθηκαν υπό το θεωρητικό πρίσμα της "Εκπαίδευσης στη Διαφορά". Παρόλα αυτά, στη παρούσα φάση ενδιαφέρει κυρίως η έκφραση όλων των απόψεων και ο προβληματισμός πάνω στα όσα κατατίθενται παρά η συμφωνία όλων σε κοινά αποδεκτές προτάσεις.

Εσείς τι λέτε;

1. Καθώς μαθαίνουν για τον κόσμο που τα περιβάλλει, τα παιδιά αποκτούν θετικές και αρνητικές στάσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους
2. Είναι προτιμότερο να μην εστιάζουμε στις διαφορές των παιδιών. Η ανάδειξη της διαφοράς ενισχύει τις διακρίσεις.
3. Δεν είναι συνετό να ζητάμε πληροφορίες που αφορούν στην ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε παιδιού
4. Η μαθητική διαφορετικότητα είναι μια επιπρόσθετη δυσκολία στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμα μας
5. Ως εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουμε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο.
6. Για να διαχειριστούμε τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά πρέπει να τις καταστήσουμε ορατές.
7. Τα παιδιά ζουν στον πραγματικό κόσμο. Κάποια έχουν δύσκολες, ακόμα και τραυματικές εμπειρίες. Είναι δουλειά μας να διαχειριζόμαστε τις εμπειρίες τους αυτές στο πλαίσιο της τάξης μας.
8. Είναι υποχρέωση μας να γνωρίζουμε λεπτομέρειες για την ζωή και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών μας
9. Τα μικρά παιδιά δεν έχουν ακόμα προκαταλήψεις. Εμείς οι ενήλικες συνήθως τους τις διδάσκουμε, τονίζοντας τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους.
10. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδιών προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συνεπώς, δεν θα ήταν σωστό να στρέψουμε τα παιδιά εναντίον αυτών των αντιλήψεων και στάσεων.
11. Τα παιδιά χρειάζονται θετικές εικόνες. Δεν είναι καλό για αυτά να βλέπουν εικόνες φτώχειας, πείνας, πολέμου ή να συζητάμε για τέτοιου είδους θέματα.
12. Παραβιάζουμε την αθωότητα των παιδιών και εντείνουμε τις συγκρούσεις όταν τα ενθαρρύνουμε να επεξεργάζονται και να συζητούν ζητήματα ισότητας και ανισότητας.

13. Τα παιδιά έχουν επίγνωση των διαφορών. Αυτό μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που σχετίζονται με τα άλλα παιδιά.

14. Δεν μπορούμε να περιμένουμε από τα παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους, αν τα ίδια δεν αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους.

2. ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΑΣ

Προτρέπουμε τις εκπαιδευτικούς της ομάδας μας να φέρουν κατά νου τα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία εργάζονται τη φετινή χρονιά και να καταγράψουν όσες περισσότερες εκφάνσεις της διαφορετικότητας των μαθητών τους μπορούν να εντοπίσουν. Στη συνέχεια παρουσιάζω τις εξής κατηγορίες:

φύλο	χρώμα
ηλικία	καταγωγή
θρήσκευμα	κοινωνικοοικονομική κατάσταση οικογένειας
ικανότητα (νοητική/ σωματική)	μορφωτικό επίπεδο γονέων
σωματότυπος (ύψος, βάρος, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κλπ)	γλώσσα (του σπιτιού, επίπεδο κατάκτησης ελληνικής γλώσσας)
οικογενειακό status (μονογονεϊκή, πυρηνική, πολύτεκνη οικογένεια, διαζευγμένοι/ σε διάσταση γονείς, ένα παιδί, δίδυμα παιδιά κλπ)	Άλλες διαφορές (γυαλιά, εμφάνιση, ντύσιμο, καθαριότητα/ σωματική υγιεινή)

Τους καλούμε να αποφανθούν αν και κατά πόσο αυτές οι κατηγορίες αποτελούν σημεία που κάνουν τους ανθρώπους να διαφέρουν μεταξύ τους. Στη συνέχεια, με βάση τον παραπάνω πίνακα τους προτρέπουμε να ξανασκεφτούν τις απαντήσεις τους σε σχέση με τη διαφορετικότητα των παιδιών στα πλαίσιά τους και να αναλογιστούν:

- Αν τώρα εντοπίζουν περισσότερες διαφορές
- Αν ναι, που οφείλεται αυτό;
- Για ποιούς λόγους πιστεύουν ότι στις αρχικές τους απαντήσεις δεν ενέταξαν όλες τις διαφορές που τώρα ενδεχομένως εντοπίζουν;
- Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι παραβλέπονται κάποιες διαφορές;
- Σε ποιο βαθμό η έννοια της διαφορετικότητας υπόρρητα συνδέεται με την αντίληψη της ως "πρόβλημα";

- Υπάρχουν πληροφορίες από αυτές που υπάρχουν στον πίνακα που δεν γνωρίζουν για τα παιδιά;
- Υπάρχουν παιδιά που δεν είναι αρκετά δημοφιλή/ δεν έχουν φίλους/ παίζουν συνήθως μόνα τους;
- Έχουν σκεφτεί που μπορεί να οφείλεται αυτό;
- Κατά πόσο μπορούμε να διαχειριστούμε τις διακρίσεις σε βάρος παιδιών αν δεν ξέρουμε από που προέρχονται; (σύνδεση με τη μονοσήμαντη/ μονοδιάστατη προσέγγιση της ιστορίας)

3. Παρουσίαση: Κρίσιμα συμβάντα και Παιδαγωγικά Διλήμματα

4. Στο διάστημα που θα μεσολαβήσει μέχρι την επόμενη συνάντηση μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων, τους καλούμε:

α) να παρατηρήσουν όσο περισσότερο μπορούν τα παιδιά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, επισημαίνοντας τον πρόσφορο για αυτό χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού και του διαλείμματος

β) να προσπαθήσουν να αντλήσουν τις πληροφορίες που τους "λείπουν" για την ταυτότητα της ομάδας τους

γ) να καταγράψουν 2-3 κρίσιμα συμβάντα που σχετίζονται με ζητήματα στερεοτύπων, προκαταλήψεων ή διακρίσεων που εντόπισαν στην τάξη τους (ανάμεσα στα παιδιά, μεταξύ εκπαιδευτικού - παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας)

δ) να επιλέξουν τα βασικά χαρακτηριστικά της πρώτης Persona Doll που θα εισάγουν με γνώμονα αρχικά να είναι οικεία στις ίδιες και στα παιδιά.

IV. Σχεδιασμός 4^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 15/1, 18.00-21.00)

Επιδιώξεις: Να εξοικειωθούν περαιτέρω με τη μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων μέσα από την επεξεργασία των δικών τους καταγραφών. Να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το εργαλείο και τη μέθοδο των Persona Dolls.

1. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, 30', 18:10-19:00

Αρχικά τους ρωτώ πώς τους φάνηκε η διαδικασία καταγραφής κρίσιμων συμβάντων.

Πιο συγκεκριμένα θα τις προτρέψω να συζητήσουμε:

- Αν θεωρούν ότι κάτι τις προβλημάτισε ή τις δυσκόλεψε, τι ήταν αυτό και πώς το αντιμετώπισαν.
- Αν θεωρούν ότι τους πρόσφερε κάτι η προσπάθεια εντοπισμού και καταγραφής κρίσιμων συμβάντων και αν ναι, τι ήταν αυτό/ αυτά.

Στη συνέχεια θα προβάλλω αποσπάσματα από το υλικό που μου έχουν στείλει, εστιάζοντας κυρίως στη περιγραφικό μέρος, που άλλωστε ήταν και το βασικό ζητούμενο για αυτή την πρώτη φορά. Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε ποια στοιχεία αποτελούν περιγραφή και ποια σχολιασμό και να σκεφτούμε με ποιο τρόπο θα μπορούσε η καταγραφή να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο, απαλλαγμένη ερμηνειών.

Διάλειμμα 10' (19:00 - 19:10)

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ PERSONA DOLLS, 35', 19.10- 19:45

Παρουσιάζεται αναλυτικά η συλλογιστική και η θεωρία πίσω από τη μεθοδολογία των Persona Dolls, το σκεπτικό της επιλογής PD και της κατασκευής ταυτότητας βήμα προς βήμα. Μετά το τέλος της παρουσίασης δίνεται χρόνος για συζήτηση και ερωτήσεις.

3. ΠΡΟΒΟΛΗ ΒΙΝΤΕΟ PERSONA DOLLS TRAINING, 15', 19:45-20:00

Persona Dolls. Making a Difference: Introducing PD. Meeting a new PD (7.30')

Persona Dolls in Action (UK): 1. Intro, 2. Exploring Ideas, 3. Involving parents

4. ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΣ ΚΟΥΚΛΕΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ, 30', 20:00-20:30

Η ολομέλεια χωρίζεται σε τρεις μικρότερες ομάδες. Αυτή τη φορά ο χωρισμός γίνεται από τις ίδιες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα χαρτί στο οποίο καταγράφεται ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αφού το μελετήσουν όλες μαζί, οι ομάδες θα πρέπει να αποφασίσουν ποια από τις διαθέσιμες Persona Dolls είναι προτιμότερο να χρησιμοποιήσουν και γιατί. Στη συνέχεια, έχοντας πάρει πια την Κούκλα τους, οι ομάδες θα πρέπει να συζητήσουν και να αποφασίσουν για την ταυτότητα της, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο. Τέλος, παρουσιάζουν την Persona Doll τους στην ολομέλεια, επιχειρηματολογώντας για τις επιλογές τους. Ειδικότερα μας ενδιαφέρει να γίνει σαφές:

- Γιατί επέλεξαν αυτή την Κούκλα για το συγκεκριμένο πλαίσιο
- Γιατί της απέδωσαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά
- Τι διλήμματα ή δυσκολίες αντιμετώπισαν

Όλα τα παραπάνω θα αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης με όλους στη μεγάλη ομάδα.

5. ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ, 30', 20:30-21:00

Οι συμμετέχουσες ξαναχωρίζονται στις ομάδες τους και αυτή τη φορά προσπαθούν να αποφασίσουν το σχεδιασμό της πρώτης επίσκεψης της Persona Doll τους στο πλαίσιο τους. Για τις ανάγκες του σχεδιασμού, θα τους δοθεί το σχετικό έντυπο, το οποίο θα πρέπει να συμπληρώσουν επιχειρηματολογώντας για άλλη μία φορά για τις επιλογές τους. Αν ο εναπομείναντας χρόνος το επιτρέψει, οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις ιστορίες τους.

ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4:

Εκπαιδευτικό πλαίσιο 1:

Νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας.

Συνολικά 22 παιδιά:

- 14 νήπια και 8 προνήπια, 12 αγόρια και 10 κορίτσια
- Στο νηπιαγωγείο φοιτούν 14 παιδιά ελληνικής καταγωγής και 8 από άλλες χώρες: 2 από Συρία, 1 από Πακιστάν, 1 από Κίνα, 2 από Αλβανία και 1 από Ουκρανία, 1 Μπαγκλαντές. Τέσσερα εξ' αυτών δεν μιλούν καλά ελληνικά.
- Επίσης, στο νηπιαγωγείο φοιτεί 1 αγόρι νήπιο με ΔΕΠΥ και 2 παιδιά (1 αγόρι προνήπιο και 1 κορίτσι νήπιο) με δυσαρθρία.
- 2 παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών (2 αγόρια με γονείς σε διάσταση). Επίσης ο πατέρας 2 κοριτσιών έχει μείνει πίσω στη χώρα καταγωγής (Συρία, Ουκρανία)
- Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι μεικτό (υπάρχουν γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση, οικονομική ευχέρεια, οικογένειες εργατικής τάξης και μία οικογένεια ανέργων γονέων).

Εκπαιδευτικό πλαίσιο 2:

Νηπιαγωγείο στην Δυτική Αττική.

Συνολικά 21 παιδιά:

- 11 νήπια και 10 προνήπια, 10 αγόρια και 11 κορίτσια
- Στο νηπιαγωγείο φοιτούν 15 παιδιά ελληνικής καταγωγής, 3 Ρομά, 1 από Βουλγαρία, 2 από Αλβανία. Τρία εξ' αυτών (2 κορίτσια νήπια Ρομά) δεν μιλούν καλά ελληνικά και ένα (αγόρι προνήπιο από Βουλγαρία) καθόλου.
- Στο νηπιαγωγείο φοιτεί 1 αγόρι νήπιο με ήπιο αυτισμό, 1 κορίτσι προνήπιο με διαταραχή του λόγου και 1 κορίτσι προνήπιο με βαρικοΐα (φορά ακουστικά)
- 2 παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών (1 κορίτσι που οι γονείς του έχουν πάρει διαζύγιο και 1 αγόρι που οι γονείς είναι σε διάσταση)
- Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι μέσο προς χαμηλό (οι περισσότερες οικογένειες εργατικής τάξης σε χειρονακτικά επαγγέλματα, 2 οικογένειες που οι γονείς είναι και οι δύο άνεργοι, ωστόσο, υπάρχουν 4 γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση - ο ένας είναι εκπαιδευτικός).

Εκπαιδευτικό πλαίσιο 3:

Νηπιαγωγείο στα νότια προάστια.

Συνολικά 23 παιδιά:

- 12 νήπια και 11 προνήπια, 13 αγόρια και 10 κορίτσια
- Στο νηπιαγωγείο φοιτούν 18 παιδιά ελληνικής καταγωγής, 1 από Ουκρανία, 3 από Αλβανία (τα 2 δεύτερης γενιάς), 1 από Βέλγιο. Ένα κορίτσι νήπιο (Αλβανία) δε μιλά καλά ελληνικά και ένα αγόρι προνήπιο σχεδόν καθόλου (Βέλγιο).
- Στο νηπιαγωγείο υπάρχει τμήμα ένταξης όπου φοιτούν 3 παιδιά (1 κορίτσι νήπιο με εξελικτική ανωριμότητα, 1 αγόρι με αυτισμό, 1 κορίτσι με σύνδρομο down). Επίσης υπάρχουν και 2 παιδιά, 1 κορίτσι προνήπιο με αλαλία και 1 αγόρι νήπιο με διαταραχή του λόγου και της άρθρωσης που δεν έχουν εγγραφεί στο Τ.Ε.
- 1 παιδί που οι γονείς έχουν πάρει διαζύγιο.
- 2 νήπια μονογονεϊκή δίδυμα
- Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι μέσο προς υψηλό (στις περισσότερες οικογένειες Ελλήνων και σε αυτή από το Βέλγιο οι γονείς έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση και σχετική οικονομική ευχέρεια, οι δύο είναι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς που είναι από Αλβανία και Ουκρανία έχουν

τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και απασχολούνται σε εργατικά επαγγέλματα ή σε οικιακές εργασίες).

V. Σχεδιασμός 5^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 22/1, 18.00-21.00)

Επιδιώξεις: Να επεξεργαστούμε τα στοιχεία της ταυτότητας των PD που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί. Να προσεγγίσουν πιο αναλυτικά την εισαγωγή και αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στις τάξεις τους.

1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ PERSONA DOLLS, 50', 18:10-19:00
Καθόμαστε σε κύκλο. Οι συμμετέχουσες έχουν φέρει και κρατούν τις Persona Dolls που έχουν επιλέξει και τις φόρμες όπου έχουν καταγράψει τις ταυτότητές τους. Αρχικά τους ζητώ να μοιραστούν μαζί μας το πώς πήγε η διαδικασία της επιλογής των στοιχείων τη ταυτότητας - πχ αν θεώρησαν ότι ήταν μια εύκολη διαδικασία, τι ενδεχομένως τις δυσκόλεψε κλπ.

Στη συνέχεια, κάθε εκπαιδευτικός παρουσιάζει την δική της Persona Doll και την ταυτότητά της στην ομάδα, επιχειρηματολογώντας για τις σχετικές επιλογές της. Με βάση την ταυτότητα και το πλαίσιο της τάξης που θα εισαχθεί κάθε Κούκλα, συζητάμε πιο συγκεκριμένα για την εμπειρία της κατασκευής της και τυχόν ζητήματα/ προβληματισμούς που προκύπτουν.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ PERSONA DOLLS ΜΕΡΟΣ Β', 50', 19:00-19:50

Παρουσιάζεται αναλυτικά το υπόλοιπο της μεθοδολογίας των Persona Dolls, που αφορά στις επισκέψεις τους στις τάξεις, την κατασκευή των ιστοριών τους και την οργάνωση των παρεμβάσεών τους. Τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος της παρουσίασης δίνεται χρόνος για συζήτηση και ερωτήσεις.

Διάλειμμα: 19:50 - 20:00

3. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, 15', 20:00-20:15

- Οδηγίες για τις καταγραφές που πρέπει να κάνουν με την έναρξη των παρεμβάσεων στις τάξεις τους, τους τρόπους και τους χρόνους που μπορούν να τις καταθέτουν. Διανομή μηνιαίου φυλλαδίου καταγραφών

- Ενημέρωση για χρονοδιάγραμμα του προγράμματος:
 - i. Τρίτη **29/1** ή στις 5/2: Πιθανότητα πραγματοποίησης τρίωρου προαιρετικού σεμιναρίου ανατροφοδότησης αφού θα έχουν εισάγει την κούκλα τους, προκειμένου να συζητήσουμε περαιτέρω για τις επόμενες επισκέψεις και τις ιστορίες τους (Συζήτηση πρότασης με τις συμμετέχουσες)
 - ii. 23/1 έως και 17/5 ή **24/5**: Παρεμβάσεις με αξιοποίηση της μεθοδολογίας των Persona Dolls - (Τρίτη **26/2, 26/3, 16/4** ή 7/5 ή **14/5**)
 - iii. Μέσα Μαΐου έως μέσα Ιουνίου ατομικές συνεντεύξεις
 - iv. Τρίτη 4 ή **18 Ιουνίου**: Συνάντηση αποτίμησης του προγράμματος - κλείσιμο

4. ΠΡΟΒΟΛΗ ΒΙΝΤΕΟ ΑΠΟ PERSONA DOLLS TRAINING, 20', 20:15-20:30

Παρακολούθηση αποσπασμάτων α) παρεμβάσεων σε τάξεις νηπιαγωγείου με τη μεθοδολογία των β) προφορικών καταθέσεων εισηγητών της μεθοδολογίας και εκπαιδευτικών που τις αξιοποιούν στα πλαίσιά τους

5. ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ, 30', 20:30-21:00

Οι συμμετέχουσες χωρίζονται σε μικρές ομάδες (2 ομάδες των 5 ατόμων ή 3 ομάδες των 3-4). Η οδηγία είναι να προσπαθήσουν να αποφασίσουν για το σχεδιασμό μιας επίσκεψης της Persona Doll τους κατάλληλης για το πλαίσιο τους, που να περιλαμβάνει και το στήσιμο μιας μικρής ιστορίας (όχι δηλ. της 1ης συνάντησης γνωριμίας). Για τις ανάγκες του σχεδιασμού, θα τους δοθεί το σχετικό έντυπο, το οποίο θα πρέπει σε αδρές γραμμές να συμπληρώσουν. Ανάλογα με τον εναπομείναντα χρόνο, οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις ιστορίες τους ή απλώς τις συζητούν μεταξύ τους στην μικρότερη ομάδα.

VI. Σχεδιασμός 6^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 29/1, 18.00-21.00)

Επιδιώξεις: Αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία από την πρώτη τους παρέμβαση και τις καταγραφές τους & ανατροφοδότηση για τις επόμενες

Ολοκλήρωση της παρουσίασης που αφορά στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της προσέγγισης των Persona Doll.

1. Συζήτηση & Ανατροφοδότηση (18.10-19.30)

Καθόμαστε σε κύκλο. Παροτρύνω τις εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούμε τα παρακάτω ζητήματα:

- Πρώτη παρέμβαση με PD: Αρχικά ζητώ από τις εκπαιδευτικούς της ομάδας να μοιραστούν μαζί μας το πώς πήγε η διαδικασία της εισαγωγικής αυτής παρέμβασης όπου αξιοποίησαν για πρώτη φορά τις PD τους. Τι παρατήρησαν; Τι δυσκολίες αντιμετώπισαν; Τι θετικά εντόπισα (αν υπήρξε); Τι σκέψεις έκαναν/κάνουν;

Έχουν σκεφτεί την ιστορία που θα εισάγουν την επόμενη φορά; Σε τι θα αφορά;

- Κρίσιμα συμβάντα: Τι σκέψεις, σχόλια, ερωτήματα, προβληματισμούς, παρατηρήσεις κλπ έχουν να καταθέσουν;
- Επιτόπιες επισκέψεις - παρατηρήσεις διευκολύντριας: Τις ενημερώνω για τη δυνατότητα να επισκεφτώ το πλαίσιο τους, σε προαιρετική βάση, κατόπιν δικής τους πρόσκλησης σε όποια στιγμή θεωρούν ότι είναι πιο πρόσφορη για αυτές στο πλαίσιο της δικής τους επιτόπιας υποστήριξης-ανατροφοδότησης. Τις παροτρύνω να μοιραστούν μαζί μας τις πρώτες τους σκέψεις για αυτό. Σημειώνω όποιες επιθυμούν να προγραμματίσουμε επίσκεψη και πότε.

Διάλειμμα: 19.30 – 19:45

2. Παρουσίαση της μεθοδολογίας των Persona Dolls μέρος Β', 45', 19:45-20:30

Παρουσιάζεται αναλυτικά το υπόλοιπο της μεθοδολογίας των Persona Dolls, που αφορά στις επισκέψεις τους στις τάξεις, την κατασκευή των ιστοριών τους και την οργάνωση των παρεμβάσεών τους. Τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος της παρουσίασης δίνεται χρόνος για συζήτηση και ερωτήσεις.

3. Χρόνος για συζήτηση

Αξιοποιούμε τον τυχόν διαθέσιμο χρόνο για περαιτέρω αναστοχασμό και συζήτηση στην ομάδα πάνω σε όποιο ζήτημα επιθυμούν οι συμμετέχουσες ενόψει των επόμενων παρεμβάσεών τους.

VII. Σχεδιασμός 7^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 26/2/2019, 18:00-21:00)

Επιδιώξεις: Να εμπλακούν σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με την αξιοποίηση α) της υπόθεσης δράσης για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους, β)_των κρίσιμων συμβάντων ως μεθοδολογικών εργαλείων

1. Αρχικά τους ζητώ να πάρουν 5 λεπτά και να καταγράψουν σε ένα χαρτί

1. Τι πήγε καλά συνολικά (στη διαδικασία, στη δική τους διαχείριση/ σε σχέση με την ομάδα κλπ);
2. Τι δεν πήγε καλά/ τι τους προβλημάτισε (στη διαδικασία, στη δική τους διαχείριση/ σε σχέση με την ομάδα κλπ) ;

Συζήτηση στην ομάδα σχετικά με τα παραπάνω. Συγκλίσεις και αποκλίσεις

...στη συνέχεια συζητάμε:

3. Τι έκαναν ή σκέπτονται να κάνουν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες;
4. Τι κατανόησαν μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος των PD κατά τη διάρκεια του μήνα που πέρασε;
5. Πώς νιώθουν τώρα μετά από ένα μήνα παρεμβάσεων με τη μεθοδολογία και το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος;
6. Προτάσεις για την υπέρβαση δυσκολιών/ προβλημάτων κλπ

Επεξεργασία καταγραφών των κρίσιμων συμβάντων τους

Παρουσίαση κρίσιμων συμβάντων ομάδας. Συζήτηση για το περιεχόμενο ως προς τις πληροφορίες που μας δίνει, τα ερωτήματα, προβληματισμούς που εγείρει και την πληρότητα των καταγραφών.

Προβολή βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων από το Persona Dolls Training UK & S. Africa

Συζήτηση και αναστοχασμός σε σχέση με τις δικές τους επιλογές και δράσεις.

Κλείσιμο...

Πριν φύγουμε:

- επιβεβαιώνουμε τον προγραμματισμό
- τους ζητώ να πουν δύο λόγια για το αν/ σε τι τους βοήθησε να προσεγγίσουν/ κατανοήσουν/ συνειδητοποιήσουν η σημερινή συνάντηση.

VIII. Σχεδιασμός 8^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 26/3/2019, 18:00-21:00)

Επιδιώξεις: Να εμπλακούν σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με την αξιοποίηση α) της υπόθεσης δράσης για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους, β) των μεθοδολογικών εργαλείων του ερευνητικού προγράμματος

Χαιρετισμοί

Να πάρουν 5 λεπτά και να καταγράψουν σε ένα χαρτί

7. Τι πήγε καλά συνολικά αυτή τη φορά (στη διαδικασία, στη δική τους διαχείριση/ σε σχέση με την ομάδα κλπ);
8. Τι δεν πήγε καλά/ τι τους προβλημάτισε (στη διαδικασία, στη δική τους διαχείριση/ σε σχέση με την ομάδα κλπ);
9. Τι έχουν ως τώρα συνειδητοποιήσει σε σχέση με το πρόγραμμα;
10. Αν υπάρχει κάτι που ακόμα τις δυσκολεύει;

Συζήτηση στην ομάδα σχετικά με τα παραπάνω. Συγκλίσεις και αποκλίσεις

...στη συνέχεια συζητάμε:

- Τι έκαναν ή σκέπτονται να κάνουν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες;
- Πώς νιώθουν τώρα μετά από δύο μήνες παρεμβάσεων με τη μεθοδολογία και το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος;
- Προτάσεις για την υπέρβαση δυσκολιών/ προβλημάτων κλπ;

Επεξεργασία ιστοριών των PD τους μέσα από τα σχετικά δελτία καταγραφής (και αν υπάρξει χρόνος κρίσιμων συμβάντων τους)

Παρουσίαση ιστοριών ομάδας. Συζήτηση για το περιεχόμενο ως προς τη σύνδεση με τη στοχοθεσία του προγράμματος, τις πληροφορίες που μας δίνει, τα ερωτήματα, προβληματισμούς που εγείρει και τους ενδιαμέσους χειρισμούς.

- ✓ Ανοιχτά ερωτήματα
- ✓ Διαχείριση σωστών/λάθος απαντήσεων
- ✓ διαχείριση/ ερμηνεία σιωπής ή/και διάσπασης προσοχής

Παρουσίαση Power Point από PDT - UK

Υπενθύμιση βασικών σημείων διαδικασίας κατασκευής και αφήγησης ιστοριών και εμπλουτιστικών ιδεών/ εναλλακτικών.

Προβολή αποσπασμάτων από βίντεο του Persona Dolls Training UK & S. Africa

Συζήτηση και αναστοχασμός σε σχέση με τις δικές τους επιλογές και δράσεις.

Κλείσιμο...

Πριν φύγουμε:

- επιβεβαιώνουμε τον προγραμματισμό των επικείμενων επισκέψεων μου στις τάξεις τους και της επόμενης μας ομαδικής συνάντησης (14/5).
- τους ζητώ να πουν δύο λόγια για το αν/ σε τι τους βοήθησε να προσεγγίσουν/ κατανοήσουν/ συνειδητοποιήσουν η σημερινή συνάντηση.

IX. Σχεδιασμός 9^{ης} ομαδικής συνάντησης (Τρίτη 14/5/2019, 18:00-21:00)

Επιδιώξεις: Να εμπλακούν σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με την αξιοποίηση α) της υπόθεσης δράσης για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους, β) των μεθοδολογικών εργαλείων του ερευνητικού προγράμματος

Χαιρετισμοί

Να καταγράψουν σύντομα σε ένα χαρτί

11. Λίγο πριν το τέλος του προγράμματος, τι πήγε καλά συνολικά αυτή τη φορά (στη διαδικασία, στη δική τους διαχείριση/ σε σχέση με την ομάδα κλπ);
12. Τι δεν πήγε καλά; (στη διαδικασία, στη δική τους διαχείριση/ σε σχέση με την ομάδα κλπ);
13. Τι έχουν ως τώρα συνειδητοποιήσει σε σχέση με την Εκπαίδευση στη Διαφορά;
14. Αν υπάρχει κάτι που ακόμα τις δυσκολεύει;
15. Αν δοκίμασαν κάτι διαφορετικό που πιστεύουν ότι λειτούργησε καλά και θα το πρότειναν.

Συζήτηση στην ομάδα σχετικά με τα παραπάνω. Συγκλίσεις και αποκλίσεις

...στη συνέχεια συζητάμε:

- Τι έκαναν ή σκέπτονται ότι θα μπορούσαν να κάνουν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες;
- Πώς νιώθουν τώρα μετά από σχεδόν τέσσερις μήνες παρεμβάσεων σε σχέση με το πρόγραμμα αλλά και τη δική τους εξέλιξη σε αυτό;
- Προτάσεις για την υπέρβαση δυσκολιών/ προβλημάτων κλπ

Επεξεργασία δελτίων τους (κρίσιμων συμβάντων ή παρεμβάσεων)

Κλείσιμο...

Πριν φύγουμε:

- επιβεβαιώνουμε τον προγραμματισμό των επικείμενων ατομικών συνεντεύξεων και της τελικής ομαδικής συνάντησης αποτίμησης (σε focus group) μετά τη λήξη των παρεμβάσεών τους

Τους ζητώ να πουν δύο λόγια για το αν/ σε τι τους βοήθησε να προσεγγίσουν/ κατανοήσουν/ συνειδητοποιήσουν η σημερινή συνάντηση.

X. Σχεδιασμός 10^{ης} ομαδικής συνάντησης αποτίμησης (Τρίτη 14/6/19, 18:00-21:00)

1. Τι κρατώ από την εμπειρία μου στο πρόγραμμα;

Αρχικά, κάθε συμμετέχουσα καλείται να σκεφτεί και να κρατήσει σύντομες σημειώσεις για τα πιο βασικά πράγματα που κρατά από την εμπλοκή της και το σύνολο της εμπειρίας της στο πρόγραμμα (5').

Στη συνέχεια, οι συμμετέχουσες χωρίζονται σε δύο ομάδες των τεσσάρων και πέντε ατόμων αντίστοιχα και καλούνται να μοιραστούν τις απόψεις τους και να τις αποτυπώσουν με όποιο τρόπο εκείνες επιθυμούν σε ένα μεγάλο χαρτόνι (25').

2. Συζήτηση αποτίμησης σε focus group

Επιστρέφοντας στην ολομέλεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απόψεις της. Αφού ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις και των δύο ομάδων, εντοπίζονται συγκλίσεις και αποκλίσεις και συζητάμε πάνω στα όσα κατατέθηκαν (30').

Στη συνέχεια - και ανάλογα με τα όσα έχουν ειπωθεί παραπάνω - η συζήτηση επεκτείνεται στη βάση των παρακάτω αξόνων/ ερωτημάτων (1:30'):

Τα περισσότερα ερωτήματα διατυπώνονται και σε αντιστοιχία με κάποια που υπήρχαν στο Focus group της εναρκτήριας συνάντησης:

1. Μετά από περίπου 8 μήνες εμπλοκής με το πρόγραμμα πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαφορετικότητας και των προκαταλήψεων στο σχολείο;
2. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι βασικές προϋποθέσεις για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα "Εκπαίδευσης στη Διαφορά" στην τάξη του;
3. Ποιος είναι ο ρόλος των Persona Dolls στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά για εσάς;
4. Μετά από την εμπλοκή σας το πρόγραμμα, ποια θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά και ποια τα αδύνατα σημεία της μεθοδολογίας των Persona Dolls;
5. Θα ήθελε κάποια να προσθέσει κάτι άλλο που θεωρεί σημαντικό σε όλα όσα είπαμε;

Κλείσιμο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Περιγραφή των φάσεων και των κύκλων της έρευνας δράσης

Ακολουθως παρουσιάζουμε αναλυτικά το ερευνητικό πρόγραμμα όπως αυτό εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ερευνοδρασιακών φάσεων. Εν προκειμένω, μας ενδιέφερε να παρουσιαστούν οι ερευνοδρασιακοί κύκλοι στο πλαίσιο κάθε φάσης όχι μόνο ημερολογιακά ή ως παράθεση των γεγονότων αλλά επιχειρώντας ταυτόχρονα να αποδοθούν και άλλα στοιχεία που θεωρήθηκαν σημαντικά, όπως το κλίμα της όλης δράσης εν τη εξελίξει της, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν, οι ανατροπές που προέκυψαν καθώς και οι ατομικές και συλλογικές μετακινήσεις των εμπλεκομένων ως αποτέλεσμα αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και αναπλαισίωσης μέσα σε ένα σύνθετο πλαίσιο διεργασιών και αλληλεπιδράσεων με επίκεντρο τις συναντήσεις της ομάδας. Η αφηγηματική προσέγγιση θεωρήθηκε ως ο πιο πρόσφορος τρόπος παρουσίασης, προκειμένου να αποκτήσει ο αναγνώστης μια καλύτερη «εικόνα» του ερευνητικού προγράμματος, στο πλαίσιο της πολύπλοκης σπειροειδούς του πορείας, που φαίνεται να δημιουργήσε ρωγμές στις βεβαιότητες αλλά και γέφυρες στην προοπτική του εμπλουτισμού των κατανοήσεων όλων μας, μεταξύ των οποίων και εμένα της ίδιας ως ερευνήτριας. Έχοντας κατά νου ότι η συνολική και συνάμα σαφής και περιεκτική παρουσίαση μιας πολυεπίπεδης πορείας - όπως ήταν η συγκεκριμένη - ενός περίπου έτους αποτελεί ένα σύνθετο και απαιτητικό εγχείρημα, θεωρήσαμε δόκιμο να ακολουθήσουμε τη χρονική διαδοχή των γεγονότων. Εντούτοις, οι απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα θα πρέπει να αναζητηθούν στο κύριο μέρος της εργασίας, στην παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της και στα τελικά συμπεράσματα.

1η φάση: Αρχικές διερευνήσεις

Η πρώτη φάση (Οκτώβριος - Νοέμβριος 2018) περιλαμβάνει τις αρχικές επικοινωνίες με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, τη συμπλήρωση των αρχικών ερωτηματολογίων και την πρώτη ομαδική συνάντηση, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκε και το αρχικό focus group.

Πρώτες επικοινωνίες

Οι πρώτες επικοινωνίες μας με τις εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν από τα τέλη Οκτώβρη ως τις αρχές Νοεμβρίου του 2018 στο πλαίσιο της αναζήτησης των συμμετεχουσών στο ερευνητικό πρόγραμμα. Στο ίδιο διάστημα έγινε και η επικοινωνία με τις δύο κριτικές φίλες της ερευνήτριας-διευκολύντριας, στο πλαίσιο της οποίας ενημερώθηκαν για την έρευνα και προσκλήθηκαν να συμβάλουν σε αυτή, αναλαμβάνοντας το συγκεκριμένο ρόλο. Στις περισσότερες περιπτώσεις η αρχική επαφή έγινε τηλεφωνικά, ενώ σε δύο ηλεκτρονικά, μέσω επιστολής πρόσκλησης στο ερευνητικό πρόγραμμα. Η τηλεφωνική επικοινωνία αφορούσε κυρίως στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της έρευνας, λεπτομέρειες για την «υπόθεση δράσης» που καλούνταν να διερευνήσουν ως εκπαιδευτικοί ερευνητές αλλά και σε άντληση βασικών πληροφοριών για τις ίδιες, προκειμένου να εκτιμηθεί αν μπορούν να ενταχθούν στην ομάδα με βάση το προφίλ και τη διαθεσιμότητά τους ως προς τις δεσμεύσεις της έρευνας. Σε αρκετές περιπτώσεις, την αρχική αυτή επικοινωνία ακολουθούσε και μια επόμενη, ώστε να δοθεί χρόνος στις εκπαιδευτικούς να σκεφτούν σε σχέση με το αν, εν τέλει, επιθυμούν και είναι διατεθειμένες να συμμετέχουν στο ερευνητικό πρόγραμμα. Στο μεσοδιάστημα των επικοινωνιών αυτών, αποστείλαμε ηλεκτρονικά τη σχετική επιστολή - αν αυτό δεν είχε γίνει ήδη - προκειμένου να έχουν και γραπτώς τις βασικές πληροφορίες που αφορούσαν στη συμμετοχή τους στην ερευνητική συνθήκη.

Όπως αναφέρεται και στο μεθοδολογικό μέρος, αρκετές από τις εκπαιδευτικούς που απευθύναμε πρόσκληση γνώριζαν λιγότερο ή περισσότερο την ερευνήτρια ή είχαν προταθεί από άλλες εκπαιδευτικούς που ανήκαν στον κύκλο γνωριμιών της. Το κλίμα στο οποίο έγινε αυτή η πρώτη προσέγγιση έγινε αντιληπτό από την ερευνήτρια ως μάλλον θετικό και οικείο, ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε πρότερη γνωριμία της πρώτης με τις υποψήφιες για τη συμμετοχή τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότερες εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την έρευνα τόσο σε σχέση με το θέμα της διαχείρισης της διαφορετικότητας όσο σε σχέση με τη μέθοδο των Persona Dolls. Η συγκεκριμένη μέθοδος, μάλιστα, φαίνεται πως είχε κινήσει το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών που προσεγγίσαμε λόγω της μεγάλης δημοσιότητας που είχε δοθεί, κυρίως κατά τα έτη 2017 και 2018, μέσω σεμιναρίων που διακινούνταν στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, τα οποία απευθύνονταν κυρίως στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.

Ως ερευνήτρια, προσπάθησα να θέσω εξ' αρχής με σαφήνεια την προβληματική της έρευνας και το πλαίσιο της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτή, προσπαθώντας να διερευνήσω ταυτόχρονα στοιχεία της βιογραφίας τους που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω αν ταίριαζαν με τις ελάχιστες προϋποθέσεις που είχαμε θέσει ως προς την επιλογή. Με σύντομο, ωστόσο περιεκτικό τρόπο, εξηγούσα κάθε φορά τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προκείμενες που στηριζόταν η έρευνα, τη διαδικασία στην οποία θα εμπλέκονταν και τις δεσμεύσεις που συνεπάγονταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή. Στο πλαίσιο της συζήτησης, απαντούσα με ειλικρίνεια σε όλες στις ερωτήσεις τους, δίνοντας χρόνο και χώρο στην έκφραση των απόψεών και των τυχόν αποριών τους. Ένα από τα πρακτικά ζητήματα που μας απασχόλησαν ήταν ο χώρος και ο χρόνος των συναντήσεων. Από τη μεταξύ μας συζήτηση τα απογεύματα της Τρίτης και συγκεκριμένα το διάστημα 18.00 - 21.00 ήταν ο πιο βολικός χρόνος για όλες, ενώ το κέντρο της Αθήνας και, δη, το Παιδαγωγικό Εργαστήριο του ΤΕΑΠΗ¹⁸⁹ του Πανεπιστημίου Αθηνών, φάνηκε να εξυπηρετεί τις συμμετέχουσες που προέρχονταν από διαφορετικές περιοχές της Αττικής.

Μετά την επιλογή και την οριστικοποίηση των δέκα εκπαιδευτικών και των δύο κριτικών φίλων που θα συμμετείχαν στην ομάδα, στάλθηκε σε όλες τις συμμετέχουσες ένα ενημερωτικό μείλ με σκοπό την σύνοψη και υπενθύμιση βασικών πληροφοριών που θα έπρεπε να είχαν κατά νου ενόψει της πρώτης προγραμματισμένης ομαδικής μας συνάντησης, όπως των ημερομηνιών και του τόπου των συναντήσεων, τον σκοπό της πρώτης συνάντησης, την πραγματοποίηση του focus group και την πρόσκληση συμπλήρωσης του σύντομου ερωτηματολογίου¹⁹⁰ του προγράμματος, με την παράκληση να το έχουν στείλει συμπληρωμένο πριν την επικείμενη συνάντησή μας.

Όλες οι συμμετέχουσες ανταποκρίθηκαν στην έγκαιρη συμπλήρωση και αποστολή του ερωτηματολογίου. Αυτό μου έδωσε τη δυνατότητα να μελετήσω τις απαντήσεις τους προκειμένου να εμπλουτίσω τις πληροφορίες που είχα για κάθε μια από τις εκπαιδευτικούς της έρευνας στην προοπτική της αξιοποίησής τους στην πρώτη μας συνάντηση και κατά το focus group της έναρξης. Οι εκπαιδευτικοί

¹⁸⁹ Ο χώρος του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου επιλέχθηκε για πρακτικούς κυρίως λόγους. Εντούτοις, φαίνεται ότι λειτούργησε ταυτόχρονα και σε συμβολικό επίπεδο στο πλαίσιο της ερευνητικής συνθήκης, ως ένας χώρος συνάντησης και σύνδεσής των συμμετεχουσών με το Πανεπιστήμιο.

¹⁹⁰ Βλ. σχετ. Παράρτημα Δ'.

ανταποκρίθηκαν και στην αποστολή της φωτογραφίας που ζητήθηκε, η οποία θα χρησιμοποιήθηκε σε μια δραστηριότητα γνωριμίας μεταξύ των μελών της ομάδας.

1^η ομαδική συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 20 Νοεμβρίου 2018. Συμμετείχαν οι δέκα εκπαιδευτικοί που εντάχθηκαν αρχικά στο ερευνητικό πρόγραμμα, οι δύο κριτικές φίλες μου φίλες και εγώ ως συντονίστρια-διευκολύντρια. Η συνάντηση αυτή σηματοδοτούσε την «επίσημη» έναρξη του ερευνητικού προγράμματος. Στο πλαίσιο της επιδιώκαμε την γνωριμία μεταξύ όλων των συμμετεχουσών, ενώ, ταυτόχρονα, μέσα από το focus group, τη διερεύνηση των διαφορετικών αφετηριών, των κινήτρων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών της ομάδας αλλά και των αντιλήψεών τους σε σχέση με τα ζητήματα της διαφορετικότητας και των διακρίσεων στο σχολείο. Θεωρώντας ότι η πρώτη συνάντηση έχει καθοριστική σημασία για τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης αλλά και την αναγνώριση των χαρακτηριστικών της ομάδας, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον σχεδιασμό της, προκειμένου οι διαδικασίες στις οποίες θα εμπλέκονταν οι συμμετέχουσες να ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση όλων των απόψεων και να θέτουν τις βάσεις για τη μεταξύ μας συνεργασία. Τέλος, κατανοώντας ότι οι συμμετέχουσες είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερες λεπτομέρειες για το ερευνητικό - επιμορφωτικό πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετείχαν, θεωρήσαμε σημαντικό να συμπεριλάβουμε στον σχεδιασμό και μια σύντομη αλλά περιεκτική παρουσίαση.

Καθώς το focus group εντάχθηκε στο πλαίσιο της πρώτης συνάντησης, κρίθηκε σημαντικό να προηγηθεί μια δραστηριότητα γνωριμίας, μολονότι μεθοδολογικά, πριν τις ομάδες εστίασης, συνήθως προτείνονται μόνο ερωτήσεις δημιουργίας οικείου κλίματος. Για το λόγο αυτό, όπως αναφέρεται και στο σχεδιασμό, θέσαμε συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή της, όπως το να είναι σύντομη σε διάρκεια και να μην προϊδεάζει ευθέως για τα ζητήματα που θα συζητηθούν κατά την ομαδική συνέντευξη. Για το focus group αξιοποιήθηκε οδηγός ερωτήσεων, ενώ προηγήθηκε σύντομη ενημέρωση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν βασικές πληροφορίες για το πλαίσιο και το σκοπό της διαδικασίας που θα ακολουθούσε και να έχουν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήματα ή σχόλια σε σχέση με αυτό, ώστε να νιώθουν περισσότερο άνετα και οικεία. Επιπλέον, συζητήσαμε για

το πλαίσιο εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας που όλα τα μέλη της ομάδας οφείλαμε να τηρούμε όσον αφορά στις πληροφορίες και το υλικό που θα διακινούνταν ανάμεσα μας και υπογράψαμε από κοινού σχετική δήλωση. Τέλος, καθώς μας ενδιέφερε οι συμμετέχουσες φεύγοντας από την πρώτη μας συνάντηση να έχουν καλύψει τα πρώτα τους ερωτήματα για το πρόγραμμα και να έχουν αποκομίσει μια όσο το δυνατόν θετική εικόνα για τη συνέχεια, θεωρήσαμε ότι θα ήταν δόκιμο η εισαγωγική παρουσίαση του πλαισίου της έρευνας να αποτελεί την τελευταία δράση της συνάντησης. Όσον αφορά, στο περιεχόμενό της, έγινε προσπάθεια ώστε να δίνει βασικές πληροφορίες για το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο και τα ερωτήματα της έρευνας, δίνοντας, εντούτοις, έμφαση και στη προσωπική διαδρομή και εμπλοκή της ερευνήτριας με το θέμα της.

Η συνάντηση ξεκίνησε με όλες τις συμμετέχουσες, μαζί με τη συντονίστρια και τις κριτικές της φίλες να κάθονται σε κύκλο. Ως συντονίστρια εξέφρασα τη χαρά μου για την συνάντησή μας. Τις ενημέρωσα ότι για να γνωριστούμε θα παίξουμε ένα παιχνίδι αυτοπαρουσίασης. Το πρώτο σκέλος της δραστηριότητας φαίνεται ότι πραγματικά λειτούργησε ως παγοθραύστης αφού οι περισσότερες συμμετέχουσες επέλεξαν με βάση το αρχίγραμμα τους ένα αστείο ή αρκετά «προσωπικό» επίθετο για να αυτοπροσδιοριστούν και να συνοδεύσουν το όνομά τους. Αυτό ευθύς εξαρχής άρχισε να δημιουργεί ένα κλίμα ευθυμίας και οικειότητας. Στο δεύτερο μέρος, προβάλλαμε τις φωτογραφίες¹⁹¹ κάθε συμμετέχουσας στην ομάδα και η ίδια εξηγούσε στις υπόλοιπες τι απεικόνιζε και για ποιο λόγο επέλεξε να μας την παρουσιάσει. Μολονότι οι περισσότερες δεν γνωριζόμασταν μεταξύ μας, η συγκεκριμένη συνθήκη φάνηκε να δημιουργεί μια πρώτη αίσθηση μοιράσματος και να προλειαίνει το έδαφος για τη συζήτηση στο focus group που θα ακολουθούσε.

Το focus group είχε συνολική διάρκεια μία ώρα και σαράντα λεπτά (1:40') και ηχογραφήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχουσών. Όπως αναφέρθηκε, αξιοποιήθηκε οδηγός ερωτήσεων, ωστόσο, έγινε προσπάθεια ώστε τόσο η ροή όσο ο τρόπος διαχείρισης της συζήτησης να γίνονται σε ένα πλαίσιο όπου όλες οι συμμετέχουσες είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν και να εκφράσουν απρόσκοπτα εκφράσουν τις απόψεις τους. Η συζήτηση ξεκίνησε με την προτροπή της διευκολύντριας προς τις εκπαιδευτικούς να μοιραστούν με την ομάδα μερικές πληροφορίες για τον εαυτό τους προκειμένου να γνωριστούν καλύτερα. Το λόγο

¹⁹¹ καθώς όλες οι συμμετέχουσες είχαν ανταποκριθεί στο κάλεσμα να στείλουν ή να φέρουν μια δική τους.

έπαιρνε όποια συμμετέχουσα επιθυμούσε, χωρίς συγκεκριμένη σειρά. Οι πληροφορίες που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονταν κυρίως με την εκπαιδευτική τους βιογραφία και τη σχετική επαγγελματική τους εμπειρία. Θεωρήσαμε ότι σε αυτή τη φάση ήταν προτιμότερο να μην παρέμβουμε στον τρόπο που απαντούσαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τους δώσουμε τη δυνατότητα να μοιραστούν με τις υπόλοιπες τα στοιχεία εκείνα που κατά την κρίση τους ήταν σημαντικά για αυτές να μοιραστούν σε αυτή την πρώτη συνάντηση. Για το λόγο αυτό, οι κριτικές φίλες παρακολουθούσαν διακριτικά, χωρίς να παρεμβαίνουν στη συζήτηση, κρατώντας σύντομες σημειώσεις σε σχέση με ό,τι θεωρούσαν σημαντικό και εμπλουτιστικό για την μεταξύ μας αναστοχαστική διεργασία μετά το πέρας της συνάντησης.

Η συζήτηση αρχικά περιστράφηκε γύρω από τις προσωπικές διαδρομές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, με αναφορές και στην πιθανή εμπλοκή τους με ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας, θέματα που φαίνεται να προκάλεσαν συνδέσεις και σχόλια στην ομάδα, καθώς εντόπιζαν ανάμεσα τους κοινά στοιχεία. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν το πλαίσιο της τάξης τους. Στο σημείο αυτό, η εστίαση των περισσότερων στα παιδιά των οποίων η διαχείριση τις δυσκόλευε περισσότερο θεώρησα ότι ίσως αποτελεί ένα στοιχείο προς διερεύνηση σε σχέση με τον τρόπο που συνδέεται με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους για τη διαφορετικότητα και την προσέγγισή της στο σχολείο. Στο πλαίσιο της συζήτησης και αξιοποιώντας τα ερωτήματα του οδηγού, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους γύρω τα ζητήματα της διαφορετικότητας αλλά τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους σε σχέση με το ερευνητικό πρόγραμμα και τον τρόπο που αυτό θεωρούν ότι διαπλέκεται με την προσέγγιση των Persona Dolls. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν για την ιδιαίτερη σημασία που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας αλλά και τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε διερευνητικές διαδικασίες που αφορούν στην αποτίμηση μεθόδων και πρακτικών. Ταυτόχρονα, κάποιες στάθηκαν κριτικά σε επιμορφώσεις που γίνονται στο πλαίσιο μαζικών ή/και ολιγόωρων σεμιναρίων, εστιάζοντας στη απόσταση τους από την παιδαγωγική πράξη. Το focus group ολοκληρώθηκε όταν όλες οι απόψεις σε σχέση με τα ερωτήματα που είχαμε αρχικά θέσει αλλά και αυτά που αναδύθηκαν από τη συζήτηση είχαν κατατεθεί, δίνοντας χώρο και χρόνο στην μεταξύ των συμμετεχουσών αλληλεπίδραση.

Αν και η ώρα είχε περάσει, όλες οι συμμετέχουσες συμφώνησαν ότι επιθυμούσαν, αφού κάναμε ένα σύντομο διάλειμμα, να προχωρήσουμε στην παρουσίαση του ερευνητικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της οι εκπαιδευτικοί της ομάδας έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη δική μου προσωπική πορεία και εμπλοκή στο πλαίσιο της έρευνας και έκαναν θετικά σχόλια για όλα τα άτομα που εμπλέκονταν σε αυτή, εκφράζοντας την εμπιστοσύνη τους¹⁹². Στο τέλος της παρουσίασης ανακεφαλαιώσαμε τις δεσμεύσεις όλων στο πλαίσιο της συμμετοχής στην έρευνα (πχ. την παρουσία στις συναντήσεις, την διενέργεια έρευνας δράσης τμη την αξιοποίηση της μεθόδου των PD, τα παραδοτέα), επιβεβαιώνοντας την διάθεση για εμπλοκή αλλά και πρακτικά ζητήματα όπως τον χρόνο και τον τόπο των συναντήσεων και θέματα εχεμύθειας. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την υπενθύμιση της επόμενης μας συνάντησης την αμέσως επόμενη Τρίτη.

Ανάμεσα στην 1^η και την 2^η ομαδική συνάντηση

Μετά την πρώτη ομαδική συνάντηση, πραγματοποιήσαμε μια συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με τις δύο μου κριτικές φίλες. Στο πλαίσιο της, μοιραστήκαμε τις απόψεις μας για το πώς θεωρούμε ότι πήγε η συνάντηση, κατά πόσο προσεγγίστηκαν οι στόχοι της, ποια κατά τη γνώμη μας ήταν τα βασικά στοιχεία που αναδύθηκαν και ποια εκείνα που θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη ή να διερευνήσουμε περαιτέρω κατά την εξέλιξη της διαδικασίας. Οι κριτικές μου φίλες συμφώνησαν ότι η ομάδα έδειχνε να έχει μια ενδιαφέρουσα σύνθεση με εκπαιδευτικούς με διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις, διαφορετικά κίνητρα και ένα εύρος διαφορετικών πλαισίων, που εντούτοις όλες, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, προβληματίζονται σε σχέση με την διαχείριση της ετερογένειας σε αυτά. Παρόλα αυτά ήταν φανερό ότι στις απόψεις τους εμπεριέχονταν παραδοσιακές αντιλήψεις σε σχέση με αυτή και προβληματισμό όσον αφορά την προσέγγιση της. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις τους σημειώθηκαν στο δικό μου ερευνητικό ημερολόγιο.

Στο διάστημα της μιας εβδομάδας που μεσολάβησε μέχρι τη δεύτερη συνάντηση, κατέβαλα συστηματική προσπάθεια να κατανοήσω όσα περισσότερα στοιχεία σε σχέση με την ομάδα μου ήταν δυνατό. Στην προοπτική αυτή, διάβασα

¹⁹² Οι περισσότερες εξέφρασαν θετικά σχόλια για την τριμελή επιτροπή, τις κριτικές φίλες και την ερευνήτρια, κάποια εκ των οποίων προέρχονταν από ίδια γνώση και άλλα από συστάσεις που είχαν λάβει νωρίτερα από συναδέλφους τους.

όλα τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, άκουσα αρκετές φορές την ηχογράφηση του focus group, κρατώντας σημειώσεις σε σημεία που σε αυτή τη φάση θεωρούσα σημαντικά και ξαναδιάβασα τις ημερολογιακές μου σημειώσεις από την συνάντηση με την ομάδα αλλά και αυτή με τις κριτικές μου φίλες, εμπλουτίζοντας τις με αναστοχαστικά σχόλια και σκέψεις. Ένα από τα πράγματα που προέκυψαν, όπως και στη συζήτηση με τις ΚΦ, ήταν ότι στο πλαίσιο της συζήτησης αναδύθηκαν αντιλήψεις που εμπειρείχαν στερεοτυπικές προσεγγίσεις της ετερότητας αλλά και ως ένα βαθμό του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών τόσο σε σχέση με τη διαχείρισή της όσο και σε σχέση με την γενικότερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης. Ως εκ τούτου, θεώρησα σημαντικό στην επόμενη συνάντηση να γίνει μια προσπάθεια αρχικής διασαφήνισης βασικών όρων μέσα από εργαστήρια που αξιοποιούν τις βιωμένες εμπειρίες τους και εστιάζουν τόσο στον εμπλουτισμό των σχετικών θεωρητικών τους γνώσεων όσο και στη συναισθηματική τους εμπλοκή με το ζήτημα. Όταν ο σχεδιασμός ολοκληρώθηκε μοιράστηκα με τις ΚΦ μου το περιεχόμενό του και τη συλλογιστική μου, ώστε αφενός να μου πουν την άποψή τους και αφετέρου να είναι προετοιμασμένες πριν την επόμενη συνάντηση.

2η φάση: Οι βιωματικές επιμορφωτικές συναντήσεις

Η δεύτερη φάση διήρκησε από το Νοέμβριο του 2018 έως τον Ιανουάριο του 2019. Κατά τη διάρκεια της πραγματοποιήθηκαν τριώρες επιμορφωτικές συναντήσεις με την ομάδα των εκπαιδευτικών με σκοπό την εμπλοκή τους με τις επιδιώξεις και τις διαδικασίες της έρευνας. Έχοντας διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα για την ομάδα, σχεδιάσαμε βιωματικές δράσεις και εργαστήρια ευαισθητοποίησης σε θέματα διαφορετικότητας και διακρίσεων και εξοικείωσης με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στη διαφορά, την προσέγγιση των Persona Dolls και την έρευνα δράσης. Στο μέτρο του εφικτού, αξιοποιήσαμε τις πληροφορίες που είχαμε σχετικά με τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και επιμορφωτικές ανάγκες τους, έτσι όπως προέκυψαν από την πρώτη ανάλυση των αρχικών ερωτηματολογίων, του focus group και των ημερολογιακών σημειώσεων της ερευνήτριας και των κριτικών της φίλων. Για το σχεδιασμό και την οργάνωση των σχετικών δράσεων χρησιμοποιήσαμε υλικό από ένα πλήθος διαφορετικών βιβλιογραφικών πηγών αλλά και την προηγούμενη εμπειρία της ερευνήτριας στο σχεδιασμό και την εμπύχωση

εργαστηρίων με εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε άλλα πλαίσια¹⁹³. Έμφαση δόθηκε στην ανταλλαγή σκέψεων και εμπειριών, ενθαρρύνοντας τον κριτικό στοχασμό πάνω στα θέματα που αναδύονταν στην ομάδα. Ταυτόχρονα, μέσα από την παρουσίαση και μελέτη σχετικού υλικού αλλά, κυρίως, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα εργαστήρια και τις διεργασίες της ομάδας, οι τελευταίες ήρθαν σε επαφή με την αξιοποίηση σημαντικών εργαλείων και τεχνικών της έρευνας δράσης, εστιάζοντας στην σημασία της αναστοχαστικής γραφής καθώς και στις διαδικασίες συλλογικού αναστοχασμού στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης.

2η ομαδική συνάντηση

Η δεύτερη συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 27 Νοεμβρίου 2018. Σε αυτή συμμετείχαν, εκτός από εμένα ως διευκολύντρια, οι δέκα εκπαιδευτικοί της ομάδας και η Κ1. Μετά τους αρχικούς χαιρετισμούς, η συνάντηση ξεκίνησε μοιράζοντας σε κάθε συμμετέχουσα ένα Ημερολόγιο του Προγράμματος με το όνομα καθεμίας και με την προτροπή να το αξιοποιήσουν προκειμένου να κρατούν τις προσωπικές τους σημειώσεις από τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η κίνηση αυτή θεωρήσαμε ότι θα είχε συμβολικό χαρακτήρα, υπογραμμίζοντας αφενός την έννοια της ομάδας - όλες οι συμμετέχουσες είχαμε το ίδιο ημερολόγιο - και αφετέρου τη σημασία της τήρησης ημερολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου του ερευνητικού προγράμματος.

Στο πλαίσιο αυτής της συνάντησης επιδιώκαμε να εισάγουμε τις συμμετέχουσες στα ζητήματα της διαφορετικότητας και των διακρίσεων με βιωματικό τρόπο, αξιοποιώντας τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και στοχαζόμενες πάνω σε αυτές τόσο ατομικά όσο και ομαδικά¹⁹⁴. Η πρώτη δραστηριότητα εμπεριείχε ένα βαθμό προσωπικής έκθεσης των εκπαιδευτικών, καθώς προϋπέθετε να ανασύρουν από τη μνήμη τους και να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα βιωμένες εμπειρίες από τη σχολική τους ζωή που είτε ένιωσαν ότι ήταν στο περιθώριο ή είχαν υποστεί διάκριση είτε οι ίδιες έβαλαν στο περιθώριο ή

¹⁹³ Ως πηγές έμπνευσης, ενδεικτικά αναφέρουμε την εμπειρία από τη συμμετοχή στην εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων, τις Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες¹⁹³ και τα βιωματικά εργαστήρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ αλλά και στο πλαίσιο συνεδρίων και ημερίδων, υλικό από φορείς όπως Save the Children, Unicef κλπ καθώς και άλλες σημαντικές δράσεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές μας αναφορές και θα ήταν αδύνατο να αναφερθούν αναλυτικά εδώ.

¹⁹⁴ Ο πλήρης σχεδιασμός κάθε συνάντησης, παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α'.

έκαναν διάκριση σε βάρους κάποιου/-ων επειδή ήταν διαφορετικός/-ή. Για το λόγο αυτό, κατά το σχεδιασμό, είχαμε δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην διατύπωση της οδηγίας ώστε να είναι σύντομη και σαφής και ταυτόχρονα να τις ενθαρρύνει να νιώσουν άνετα να απαντήσουν. Θεωρήσαμε σημαντικό να δημιουργήσουμε, όσο το δυνατόν, ένα κλίμα ασφάλειας, μέσα από διάφορες πρακτικές, όπως π.χ. προτρέποντας τις να επιλέξουν εκείνες τη σειρά με την οποία θα μιλήσουν, αποφεύγοντας να διακόπτουμε την ομιλήτρια, τηρώντας βλεμματική επαφή και προσπαθώντας να ανταποκρινόμαστε με μη λεκτικά μηνύματα ενθάρρυνσης και ενσυναίσθησης σε όσα μοιραζόταν με την ομάδα.

Το γεγονός ότι δόθηκε η δυνατότητα σε όποια αισθανόταν έτοιμη να ξεκινήσει, φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά, δίνοντας το χρόνο και το χώρο στις επόμενες να σκεφτούν αλλά και να νιώσουν πιο οικεία να μοιραστούν στη συνέχεια τις δικές τους σχολικές εμπειρίες, ακούγοντας τα άλλα μέλη της ομάδας. Είναι, δε, αξιοσημείωτο ότι σε αρκετές περιπτώσεις, οι αφηγήσεις ήταν αναλυτικές και προϋπέθεταν έναν σημαντικό βαθμό «ανοίγματος» προς την υπόλοιπη ομάδα.

Στο πλαίσιο της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εντοπίσουν και να ονομάσουν το κυρίαρχο συναίσθημα που διακινούσε στις ίδιες η κάθε βιωμένη εμπειρία και, ει δυνατόν, το στερεότυπο σε σχέση με τη διαφορετικότητα που πίστευαν ότι ενυπήρχε πίσω από κάθε στάση ή συμπεριφορά. Σιγά-σιγά, η διαδικασία φάνηκε να αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας ομαδικής διεργασίας όπου όλα τα μέλη κατέθεταν τις εμπειρίες τους αλλά και ερωτήματα και σκέψεις πάνω στα βιώματα των υπολοίπων. Ένα από τα σημαντικά στοιχεία που εντοπίσαμε στο πλαίσιο της επεξεργασίας τους ήταν ότι το συναίσθημα πίσω από κάθε εμπειρία που αναμόχλευαν ήταν ακόμα ισχυρό, ειδικά στις περιπτώσεις που ένιωσαν οι ίδιες θύματα κάποιας προκατάληψης ή/και διάκρισης. Παρόλα αυτά δεν ήταν πάντα εύκολο να εντοπίσουν το στερεότυπο που υπέβασκε κάτω από κάθε περίπτωση. Ένα ακόμα από τα ζητήματα που αναδείχθηκαν κατά τη συζήτηση που ακολούθησε ήταν η σιωπή και οι διαφορετικές ερμηνείες που μπορούσε να εκλάβει στα περιστατικά που οι ίδιες περιέγραψαν. Εν προκειμένω, ο διαφορετικός τρόπος ερμηνείας της δικής μας σιωπής σε σχέση με τη σιωπή των άλλων μας οδήγησε να στοχαστούμε πάνω στο πώς, εν τέλει, νοηματοδοτούμε, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα και με ποιον τρόπο «γεμίζουμε» τα κενά στις κατανοήσεις μας, καταλήγοντας ότι όσο πιο άγνωστος ο πομπός και το πλαίσιο, τόσο περισσότερες οι δικές μας - ενδεχομένως αυθαίρετες - υποθέσεις.

Θεωρώντας, μαζί με την κριτική μου φίλη, ότι η διεργασία της ομάδας βρισκόταν σε ένα πολύ δημιουργικό σημείο, αποφασίσαμε να μην κάνουμε διάλειμμα, όπως προέβλεπε στο σημείο αυτό ο σχεδιασμός, αλλά να συνεχίσουμε απευθείας με την επόμενη βιωματική δραστηριότητα, ως φυσική συνέχεια της πρώτης. Ο χωρισμός με παιγνιώδη τρόπο σε τρεις ομάδες λειτούργησε θετικά, επιτρέποντας την κίνηση στο χώρο και αλλάζοντας ταυτόχρονα την υπάρχουσα δυναμική. Παρόλα αυτά, η εργασία στη μικρή ομάδα αποδείχτηκε μια πολύ πιο απαιτητική διαδικασία από ό,τι είχε αρχικά προβλεφθεί. Θεωρώντας, ωστόσο, ότι είχε νόημα να δοθεί χρόνος στην ανταλλαγή και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών καθώς αυτό θα συνέβαλλε στη μεγαλύτερη εμπλοκή και τη διεύρυνση των κατανοήσεών τους, επιλέξαμε να μην πραγματοποιήσουμε το παιχνίδι ρόλων που υπήρχε στο σχεδιασμό. Άλλωστε συμφωνήσαμε ότι μέσα από τη διαδικασία αυτή προσεγγίζαμε επαρκώς βασικές επιδιώξεις για τη συγκεκριμένη συνάντηση. Στη συνέχεια κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια τις προτάσεις της, ενώ η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με τον αναστοχασμό πάνω στα κοινά σημεία και τις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες με απώτερη επιδίωξη να καταλήξουμε σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα σε σχέση με τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στο να νιώσει κάποιος απόρριψη ή αποδοχή.

Μετά από ένα σύντομο διάλειμμα επανήλθαμε στην ολομέλεια. Μια εκπαιδευτικός ρώτησε τι θα μπορούσε να διαβάσει για να μάθει περισσότερα για τη σχετική θεωρία και φάνηκε ότι υπήρχε σχετικό ενδιαφέρον και από άλλες συμμετέχουσες. Μαζί με την Κ1 τους προτείναμε να ανατρέξουν σε κείμενα από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά»¹⁹⁵ ως ένα πρόσφορο και εύκολα προσβάσιμο επιμορφωτικό υλικό. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε σε μια σύντομη παρουσίαση με σκοπό μια πρώτη επαφή και εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων «στερεότυπο», «προκατάληψη», «διάκριση» και «ρατσισμός» με αναγωγές στις δικές τους γνώσεις και κατανοήσεις, μέσα από μικρές δραστηριότητες, όπως τη συμπλήρωση φράσεων με κυρίαρχα στερεότυπα και την αξιοποίηση σχετικών σκίτσων και γελοιογραφιών που απαντώνται στο διαδίκτυο. Όπως αναδεικνύεται και από τις αναστοχαστικές σημειώσεις αλλά και τη συζήτηση με την κριτική μου φίλη μετά τη συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να οδηγήθηκαν σε συνειδητοποιήσεις που «φώτισαν» τις συγκεκριμένες έννοιες, γεγονός που προκύπτει από τα σχετικά

¹⁹⁵ <https://keys.museduc-mm.gr>

τους σχόλια. Αν και η ώρα ήταν περασμένη, επιλέξαμε να ολοκληρώσουμε με την προβολή του βίντεο¹⁹⁶ “*The Danger of a Single Story*” με την προσωπική κατάθεση της Νιγηριανής συγγραφέως Chimamanda Adichie. Οι συμμετέχουσες το παρακολούθησαν αμίλητες, δείχνοντας εμφανή συναισθηματική φόρτιση κατά τη διάρκεια και συγκίνηση στο τέλος της προβολής. Έχοντας υπερβεί το χρόνο της συνάντησης και ταυτόχρονα θεωρώντας ότι το συγκεκριμένο κλείσιμο, δε χρειαζόταν περαιτέρω σχολιασμό, επιλέξαμε να ολοκληρώσουμε το εργαστήριο, υπενθυμίζοντας το χρόνο της επόμενης μας συνάντησης. Παρόλα αυτά, πριν χαιρετηθούμε έδωσα τη δυνατότητα σε όποια επιθυμούσε να μιλήσει. Η ανατροφοδότηση ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντική, τόσο σε σχέση με τη διεύρυνση των κατανοήσεών τους αλλά και τη σταδιακή οικοδόμηση μιας αντίληψης για την ομάδα ως πλαίσιο κριτικού στοχασμού, στοιχείο που αποτυπώνεται στο ερευνητικό μου ημερολόγιο.

Ανάμεσα στη 2^η και την 3^η ομαδική συνάντηση

Ανάμεσα στις συναντήσεις συζήτησα με τις κριτικές μου φίλες σχετικά με το πώς θεωρούσαμε ότι είχε εξελιχτεί η 2^η συνάντηση και πώς θα προχωρούσα στο σχεδιασμό της επόμενης. Συζητώντας με την Κ1, που ήταν παρούσα, συμφωνήσαμε ότι η αίσθησή μας ήταν ότι το κλίμα της συνάντησης ήταν ιδιαίτερα καλό και οι εκπαιδευτικοί εξαιρετικά συμμετέχοντες στα εργαστήρια και τη συζήτηση. Ο χρόνος που δόθηκε σε κάθε δραστηριότητα ήταν επαρκής, μετά την τροποποίηση που έγινε επί τόπου στο σχεδιασμό, η, δε, ροή των δράσεων ήταν ομαλή και από τις απαντήσεις και τα μη λεκτικά μηνύματα που λάβαμε φαίνεται ότι συνέβαλλαν ως ένα βαθμό στη διεύρυνση των κατανοήσεων των εκπαιδευτικών στα θέματα που τέθηκαν, προκάλεσαν το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό τους. Θεωρήσαμε επίσης ότι το βίντεο που αξιοποιήθηκε στο τέλος της συνάντησης ήταν ιδιαίτερα εύστοχο. Καθώς διακινούσε έντονα συναισθήματα, δεν χρειαζόταν στη φάση αυτή περαιτέρω επεξεργασία και έκλεινε με δόκιμο τρόπο τη συνάντηση δίνοντας στα μέλη της ομάδας υλικό για να αναστοχαστούν μέχρι την επόμενη συνάντηση.

Στη συνέχεια μετέφερα και στην Κ2 το τι διαμείφθηκε στη συνάντηση, αξιοποιώντας τις σημειώσεις του ημερολογίου μου και τα σχόλια της Κ1, ζητώντας

¹⁹⁶ Στο “*The Danger of a Single Story*” η Chimamanda Adichie, μέσα από αναφορές στην προσωπική της ιστορία αναδεικνύει τις πολλαπλές αλληλεπικαλυπτόμενες ιστορίες που μας προσδιορίζουν και επισημαίνει εμφατικά τον κίνδυνο να αντιμετωπίζουμε τους ανθρώπους με μονοσήμαντους όρους.

και τα δικά της σχόλια. Επιπλέον, θεωρήσαμε χρήσιμο από την επόμενη συνάντηση να κρατούν σύντομες σημειώσεις για τις σκέψεις - παρατηρήσεις τους σε σχέση με τη διαδικασία, το κλίμα της συζήτησης και το πώς βλέπουν τη δυναμική της ομάδας και τις συμμετέχουσες σε σχέση και με όσα κάθε φορά προσεγγίζουμε.

Τέλος, σε συνέχεια της συζήτησης που κάναμε στη συνάντηση μας σχετικά με τη βιβλιογραφία, έστειλα ηλεκτρονικά στις εκπαιδευτικούς της ομάδας τον διαδικτυακό σύνδεσμο της σειράς Κλειδιά και Αντικλειδιά και προτάσεις για βιβλιογραφία που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν σε αυτή τη φάση.

3η ομαδική συνάντηση

Η τρίτη συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου του 2018. Σε αυτή συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευτικοί, η Κ2 και εγώ ως διευκολύντρια. Δύο εκπαιδευτικοί απουσίαζαν λόγω προσωπικών και οικογενειακών προβλημάτων. Η βασική μας επιδίωξη αυτή τη φορά ήταν να σκεφτούν κριτικά πάνω στις δικές τους αντιλήψεις και στάσεις για τη διαφορετικότητα και την διαχείρισή της στο σχολείο. Στην προοπτική αυτή, ο σχεδιασμός¹⁹⁷ περιλάμβανε εργαστήρια προκειμένου να επεξεργαστούν τις αντιλήψεις τους για την μαθητική ετερότητα γενικά αλλά και στα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία εργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο εργαστήριο κλήθηκαν να χωριστούν σε μικρές ομάδες και αφού συζητήσουν πάνω σε μια λίστα με συγκεκριμένες φράσεις που σχετίζονται με την προσέγγιση της διαφορετικότητας στα παιδιά, να αποφασίσουν αν συμφωνούν, διαφωνούν ή δεν είναι σίγουρες με την διατύπωσή τους. Στη συνέχεια οι ομάδες έπρεπε να καταθέσουν στην ολομέλεια το συλλογισμό τους και να μοιραστούν με τις υπόλοιπες συμμετέχουσες τους τυχόν προβληματισμούς που προέκυψαν.

Στο δεύτερο εργαστήριο επιχειρήσαμε να διαχειριστούμε την αντίληψη της διαφοράς ως πρόβλημα. Προτρέψαμε τις εκπαιδευτικούς, ανακαλώντας καθεμία το δικό της εκπαιδευτικό πλαίσιο, να καταγράψουν όσες περισσότερες εκφάνσεις της διαφορετικότητας των μαθητών τους μπορούν να εντοπίσουν. Κατόπιν, παρουσιάζοντας τους έναν πίνακα με βασικές κατηγορίες της ανθρώπινης διαφορετικότητας να ξανασκεφτούν τις απαντήσεις τους. Αξιοποιώντας διευκολυντικές ερωτήσεις τις ενθαρρύνσαμε να συζητήσουν και να αναστοχαστούν σε

¹⁹⁷ Βλ. σχετ. Παράρτημα Α΄.

σχέση με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως υποβόσκουν κάτω από συγκεκριμένες απαντήσεις καθώς και εκπαιδευτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να τις αμβλύνουν ή να τις υπερβούν.

Και αυτή τη φορά οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με ενδιαφέρον και προθυμία στα εργαστήρια. Εντούτοις, η δραστηριότητα στις μικρές ομάδες πήρε περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο. Και αυτό γιατί οι φράσεις γύρω από τις οποίες έπρεπε να συζητήσουν φαίνεται ότι προκάλεσαν προβληματισμό και αμφιθυμία. Παρά το γεγονός ότι διασαφηνίστηκε ότι δεν ήταν απαραίτητη συνθήκη να συμφωνήσουν όλες σε μια κοινή απάντηση, οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν επί ώρα να επιχειρηματολογούν πάνω στις απόψεις που υποστήριζαν. Οι διαφορετικές απόψεις μεταφέρθηκαν στην ολομέλεια. Η συζήτηση μεταξύ των ομάδων σε συνδυασμό με διευκολυντικές ερωτήσεις κατά τη διάρκειά της, φαίνεται να οδήγησαν σε μεγαλύτερες κατανοήσεις.

Μετά από ένα σύντομο διάλειμμα ακολουθούσε η παρουσίαση στοιχείων της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης και των βασικών εργαλείων που ως εκπαιδευτικοί ερευνητές καλούνταν να αξιοποιήσουν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην έρευνα. Ειδικότερα, επιχειρήσαμε με σύντομο και εύληπτο τρόπο να αποσαφηνίσουμε την έννοια και το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, να δώσουμε πληροφορίες σχετικά με τη σημασία και τις μεθοδολογικές αρχές της παρατήρησης, την αξία και τη χρήση του ημερολογίου καταγραφής και τέλος να εισάγουμε τις συμμετέχουσες στη χρήση των κρίσιμων συμβάντων ως μεθοδολογικό εργαλείο που διευκολύνει τον αναστοχασμό και την αναπλαισίωση. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί είπαν ότι δεν ήταν εξοικειωμένες ή δεν γνώριζαν καθόλου το μεθοδολογικό πλαίσιο και εξέφρασαν τη διάθεση να μελετήσουν και οι ίδιες παραπάνω ιδιαίτερα σε σχέση με τα κρίσιμα συμβάντα, η αξιοποίηση των οποίων, φάνηκε σε αρκετές ως μια ενδιαφέρουσα πρακτική, ιδίως μέσα από την ανάγνωση ενδεικτικών καταγραφών άλλων εκπαιδευτικών που αναδείκνυαν την χρησιμότητά της.

Καθώς η συνάντηση αυτή θα ήταν η τελευταία πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν στο μεσοδιάστημα μικρές δραστηριότητες εξοικείωσης με το μεθοδολογικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, παροτρύνθηκαν να παρατηρούν προσεκτικά το πλαίσιο της τάξης τους, την ομάδα των μαθητών τους αλλά και το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να κρατήσουν ημερολογιακές σημειώσεις και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν και να καταγράψουν ένα ή δύο κρίσιμα συμβάντα που, κατά τη γνώμη τους, σχετίζονται με ζητήματα διαφορετικότητας και διακρίσεων. Σε αυτή τη φάση τους ζητήθηκε να καταγράψουν

μόνο μια αναλυτική περιγραφή από τα συμβάντα, προκειμένου να αξιοποιηθούν στην ομαδική συνάντηση της επόμενης εβδομάδας, κατά την οποία συζητήθηκε η πληρότητα του περιγραφικού μέρους και δυνατότητες σχολιασμού στο ερμηνευτικό.

Τέλος, αξιοποιώντας τις ημερολογιακές παρατηρήσεις τους, ενθαρρύνθηκαν να σκεφτούν κριτικά σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να έχει μια Persona Doll κατάλληλη για την τάξη τους, προκειμένου να την αξιοποιήσουν κατά την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην επόμενη φάση¹⁹⁸.

Ανάμεσα στην 3^η και την 4^η ομαδική συνάντηση

Στη συζήτηση αναστοχασμού που ακολούθησε μετά τη συνάντηση με τις κριτικές μου φίλες, αξιοποιώντας και τις ημερολογιακές σημειώσεις μας, συμφωνήσαμε ότι τα δύο εργαστήρια, όπως ήταν αναμενόμενο, διακίνησαν έντονα συναισθήματα και προκάλεσαν αντιθέσεις και έντονη ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Αποδώσαμε τη συναισθηματική φόρτιση που δημιουργήθηκε στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προβληματιστούν σε σχέση με τις δικές τους αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα, αρχικά γενικά και στη συνέχεια σε σχέση με τα εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Το γεγονός ότι στην ομάδα άρχισαν να αναδύονται στερεότυπα και προκαταλήψεις που ως τότε δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι έφεραν αλλά και διακρίσεις όσον αφορά στη διαχείριση των μαθητών τους στις οποίες ήταν συμμετοχές, έστω και χωρίς να το αντιλαμβάνονται, δημιούργησαν ένα κλίμα νευρικότητας και αναστάτωσης, που μόνο μετά από την συζήτηση στην ολομέλεια με τη διαμεσολάβηση της διευκολύντριας φάνηκε να αμβλύνεται. Αξιοσημείωτα επίσης ήταν δύο στοιχεία: α) μετά την συνάντηση αυτή, πέντε εκπαιδευτικοί επικοινωνήσαν τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά μαζί μου προκειμένου να συζητήσουμε σχετικά με ζητήματα που τις προβλημάτιζαν και β) οι περισσότερες εκπαιδευτικοί της ομάδας είτε συναντήθηκαν¹⁹⁹ είτε επικοινωνήσαν μεταξύ τους εκτός του οργανωμένου πλαισίου της έρευνας και συζήτησαν πάνω στα ζητήματα που διαπραγματευόμαστε στα εργαστήρια.

Ένα ακόμα από τα σημαντικά ζητήματα που μας προβλημάτισε μετά τη συνάντηση με την ομάδα των εκπαιδευτικών ήταν η προσέγγιση του περιεχομένου

¹⁹⁸ <https://personadoll.uk>

¹⁹⁹ Οι εκπαιδευτικοί που μου επικοινωνήσαν την πληροφορία μου περιέγραψαν τη συνάντηση ως μια «συνάντηση αποφόρτισης» ή απλά «πήγαμε για φαγητό».

του ρόλου “κριτικού φίλου” στην έρευνα. Αφορμή για αυτό στάθηκαν μια σειρά από «κρίσιμα συμβάντα» (Woods, 1993), όπως ένα ερώτημα της Ν8 σε σχέση με το ρόλο του κριτικού φίλου στην έρευνα δράσης, η προηγούμενη γνωριμία κάποιων εκπαιδευτικών με τις ΚΦ κλπ²⁰⁰ αλλά και η διαπίστωση ότι κατά τη διάρκεια της τελευταίας μας συνάντησης οι ίδιες απέφευγαν να παρεμβαίνουν ή να εμπλακούν στη διαδικασία. Καθώς έφερα το θέμα προς συζήτηση με τις κριτικές μου φίλες, αναστοχαζόμενες συνειδητοποιήσαμε ότι δεν είχαμε αποσαφηνίσει μεταξύ μας επαρκώς τα όρια και το περιεχόμενο της παρέμβασής τους στη διεργασία της ομάδας, κάτι που προκύπτει και από τις καταγραφές των ημερολογίων μας. Καταλήξαμε ότι, ενδεχομένως λόγω της προηγούμενης πολύχρονης συνεργασίας και εμπλοκής μας στο πλαίσιο της εμπύχωσης των άλλων βιωματικών εργαστηρίων θεωρήσαμε - αυθαίρετα - ότι μας ήταν σαφές το πώς ακριβώς θα λειτουργούσαν, παραβλέποντας ως ένα βαθμό τη διαφορετική συνθήκη της συγκεκριμένης έρευνας. Μέσα από την κριτική ανταλλαγή απόψεων, αποφασίσαμε ότι οι δύο κριτικές φίλες θα είχαν όπως είχαμε συμφωνήσει έναν διακριτικό μεν αλλά πιο ενεργό ρόλο στις ομαδικές δράσεις, παρεμβαίνοντας στοχευμένα σε στιγμές που αυτό κρίνονταν διευκολυντικό για τη διαδικασία της ομάδας. Στην προοπτική αυτή, θεωρήσαμε ότι ο συστηματικός στοχασμός πάνω στο ρόλο τους και η μεταξύ μας ανατροφοδότηση θα ήταν σημαντική.

4η ομαδική συνάντηση

Η 4^η συνάντηση της ομάδας ήταν προγραμματισμένο να πραγματοποιηθεί αμέσως μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, ωστόσο, αναβλήθηκε για τις 15 Ιανουαρίου λόγω δυσμενών καιρικών συνθηκών. Στη συνάντηση συμμετείχαν οι δέκα εκπαιδευτικοί της ομάδας και οι δύο κριτικές μου φίλες. Οι βασικές επιδιώξεις των επιμορφωτικών εργαστηρίων²⁰¹ ήταν οι εκπαιδευτικοί αρχικά να διευρύνουν την εξοικειώσή τους με τη μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων αξιοποιώντας δικές τους καταγραφές καθώς και να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το εργαλείο και τη μέθοδο των Persona Dolls.

²⁰⁰ Για το ρόλο του κριτικού φίλου γίνεται αναφορά τόσο στο θεωρητικό όσο και στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας. Καθώς ο ρόλος του στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκε σημαντικός μελετήθηκε και ξεχωριστά, θεωρώντας ότι η διερεύνηση του δεν μπορούσε να εξαντληθεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας (Βλ. Κοσμίδου, κα., 2021; Κοσμίδου, υπό δημοσίευση, Kosmidou et al, under publication).

²⁰¹ Βλ. σχετ. Παράρτημα Α΄.

Στο πρώτο μέρος του εργαστηρίου, προέτρεψα τις εκπαιδευτικούς να συζητήσουμε σε σχέση με την πρώτη τους απόπειρα να καταγράψουν κρίσιμα συμβάντα. Στην προοπτική αυτή προσπάθησα να τις ενθαρρύνω να μοιραστούν με την ομάδα τις δυσκολίες ή τους προβληματισμούς που τυχόν συνάντησαν και τα θετικά στοιχεία που ενδεχομένως εντόπισαν όσον αφορά στην αξιοποίηση τους. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι θεωρούν τα ΚΣ ένα πολύ χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο που τις βοήθησε να εστιάσουν στην τάξη τους και να εντοπίσουν στοιχεία που ποτέ δεν είχαν παρατηρήσει πρωτότερα. Παρόλα αυτά, οι περισσότερες σχολίασαν ότι δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν ή να επιλέξουν συγκεκριμένα συμβάντα, καθώς και στο πώς να τα αποτυπώσουν γραπτώς. Ως εκ τούτου, διαβάσαμε και συζητήσαμε πάνω σε αποσπάσματα καταγραφών τους, με σκοπό να εμπλουτίσουμε τη συζήτηση μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα. Στη φάση αυτή, αποφασίσαμε να δώσουμε έμφαση κυρίως στην επεξεργασία του περιγραφικού μέρους των ΚΣ, με σκοπό την εξοικείωσή τους με βασικές μεθοδολογικές αρχές της καταγραφής τους, όπως την, κατά το δυνατόν, αποφυγή σχολίων και ερμηνειών. Οι συμμετέχουσες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συνεισφέρουν στη συζήτηση, ενώ μοιράζονταν σκέψεις, ερωτήματα και τον αναστοχαστικά σχόλια τους τόσο σε σχέση με αυτά όσο και σε σχέση με τις δικές τους καταγραφές.

Μετά το σύντομο διάλειμμα που μεσολάβησε, επιχειρήσαμε να εισάγουμε τις εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της υπόθεσης δράσης, αξιοποιώντας αρχικά μια παρουσίαση της μεθόδου των Persona Dolls με αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται, τα ζητήματα που επιχειρεί να προσεγγίσει αλλά και τα χαρακτηριστικά των PD ως εργαλείων. Παράλληλα, έγινε μια σύντομη κριτική επισκόπηση στην αξιοποίηση της μεθόδου της μεθόδου, επισημαίνοντας το περιορισμένο εύρος των ερευνών που έχουν γίνει διεθνώς και στη χώρα μας και την ανάγκη εις βάθος διερεύνησης των προοπτικών και των προκλήσεων που εμπεριέχει. Τέλος, συζητήθηκαν πρακτικά θέματα, όπως ποιες παραμέτρους πρέπει ένας εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του προκειμένου να επιλέξει μια Persona Doll, πώς να δημιουργήσει την ταυτότητά της και πώς να την εισάγει στην τάξη του. Στην προοπτική αυτή, προβλήθηκαν βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα από το σχετικό επιμορφωτικό υλικό του Persona Doll Training σε Μ. Βρετανία & Ν. Αφρική²⁰².

²⁰² Persona Dolls. Making a Difference: Introducing PD. Meeting a new PD. & Persona Dolls in Action (UK): 1. Intro, 2. Exploring Ideas, 3. Involving parents.

Καθ' όλη τη διάρκεια των παρουσιάσεων και της προβολής οι εκπαιδευτικοί της ομάδας κατέθεταν πολλές ερωτήσεις και σχόλια για όσα ακούγονταν, αλλά και για απορίες που είχαν σε σχέση με τη διαδικασία της αξιοποίησης των PD, κυρίως σε σχέση με πρακτικά ζητήματα, επιζητώντας συγκεκριμένες απαντήσεις. Η απάντησή ότι δεν μπορούν να δοθούν έτοιμες λύσεις και απαντήσεις εκ των προτέρων και ότι κάθε εκπαιδευτικός λαμβάνει αποφάσεις παίρνοντας υπόψη το πλαίσió του, φάνηκε να μην ικανοποιεί κάποιες εκπαιδευτικούς της ομάδας που ζητούσαν περαιτέρω επεξηγήσεις και συγκεκριμένες οδηγίες. Η διαδικασία πήρε περισσότερο χρόνο από αυτόν που είχε υπολογιστεί στο σχεδιασμό, εντούτοις θεωρήσαμε σημαντικό να επεξεργαστούμε τα ζητήματα που αναδύονταν.

Ός εκ τούτου, παραλείψαμε τη δραστηριότητα²⁰³ που περιλάμβανε την κατασκευή ιστοριών σε ομάδες, προκειμένου να δώσουμε χρόνο στην πραγματοποίηση της 4^{ης} δραστηριότητας του εργαστηρίου. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τρεις μικρές ομάδες και με βάση το ετερογενούς σύνθεσης εκπαιδευτικό πλαίσιο που δόθηκε σε κάθε ομάδα²⁰⁴, κλήθηκαν να επιλέξουν μια Persona Doll από τις διαθέσιμες που υπήρχαν σε ένα τραπέζι προκειμένου να δημιουργήσουν από κοινού την ταυτότητά της, καταγράφοντας τα χαρακτηριστικά της στο σχετικό έντυπο. Στην ολομέλεια κάθε ομάδα παρουσίασε την κούκλα και την ταυτότητα που σχεδίασε για το πλαίσιο που της δόθηκε εξηγώντας το σκεπτικό της και συζητώντας τους προβληματισμούς και τα διλλήματα που τυχόν αντιμετώπισε. Ένα από τα ζητήματα που προέκυψαν από τη συζήτηση ήταν ότι είχαν υποτιμήσει την δυσκολία αλλά και τη σημασία της δημιουργίας μιας ταυτότητας PD, καταλήγοντας ότι στην πράξη φάνηκε να είναι μια πιο απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία από όσο είχαν αρχικά θεωρήσει. Ωστόσο, οι περισσότερες σημείωσαν ότι ήταν χρήσιμο για αυτές ότι συνεργάστηκαν σε ομάδες και εξοικειώθηκαν, ως ένα βαθμό με αυτή, πριν κληθούν να σχεδιάσουν την ταυτότητα της PD που θα αξιοποιούσαν στις τάξεις τους.

Το επιμορφωτικό εργαστήριο ολοκληρώθηκε με την υπενθύμιση της επόμενης συνάντησης και την παρότρυνση των εκπαιδευτικών στο μεσοδιάστημα να επιχειρήσουν να δημιουργήσουν ταυτότητες για τις PD που επέλεξαν για τις παρεμβάσεις στα πλαίσιά τους, αξιοποιώντας και το αντίστοιχο έντυπο, προκειμένου να τις επεξεργαστούμε στην ομάδα την επόμενη φορά.

²⁰³ Βλ. σχετ. Παράρτημα Α'.

²⁰⁴ Διαφορετικό για κάθε ομάδα, βλ. σχετ. Παράρτημα Α'.

Ανάμεσα στην 4^η και την 5^η ομαδική συνάντηση

Αναστοχαζόμενη σε σχέση με την 4^η συνάντηση, η αίσθηση που είχα ήταν ότι το αντικείμενο της, δηλαδή η παρουσίαση της μεθόδου των PD ήταν αυτό που οι εκπαιδευτικοί της ομάδας περίμεναν τόσο καιρό, επιβεβαιώνοντάς μου σε έναν μεγάλο βαθμό ότι η μέθοδος αποτελούσε ένα από τα βασικά κίνητρα για τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Η επικοινωνία με τις κριτικές μου φίλες επιβεβαίωσε τη σκέψη μου καθώς και οι ίδιες παρατήρησαν το έντονο ενδιαφέρον και «ανυπομονησία» των συμμετεχουσών να μάθουν περισσότερα για την προσέγγιση, κάποιες φορές προτρέχοντας στη συζήτηση σε σχέση με τη διαδικασία. Ένα ακόμα από τα σημεία που εντοπίσαμε ήταν ότι η παρουσία των Persona Dolls ως φυσικών αντικειμένων στο παιδαγωγικό εργαστήριο, προσέλκυσε την προσοχή των συμμετεχουσών. Οι τελευταίες ήθελαν να τις αγγίξουν, να τις αγκαλιάσουν, σχολίαζαν μεταξύ τους τα χαρακτηριστικά τους και ποια κούκλα τους άρεσε περισσότερο, στοιχείο που παρέπεμπε σε μια προσέγγιση του ρόλου της κούκλας ως παιχνίδι και προσωπικές αναγωγές στη βιωμένη εμπειρία, που ήταν σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την διεργασία της ομάδας των επόμενων συναντήσεων αλλά και αργότερα, σε σχέση με τον τρόπο που θα τις αξιοποιούσαν στα πλαίσιά τους. Τέλος, σημαντικό στοιχείο κρίθηκε η επιμονή αρκετών εκπαιδευτικών για εκ των προτέρων έτοιμες απαντήσεις σε πιθανά ενδεχόμενα, ως ενδεικτικό αφενός του πιθανού άγχους τους πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και αφετέρου του τρόπου που προσέγγιζαν την εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο τους σε αυτή.

Στο διάστημα που μεσολάβησε πριν την επόμενη συνάντηση, στάλθηκε στις συμμετέχουσες θεωρητικό και μεθοδολογικό υλικό. Συγκεκριμένα στάλθηκαν οι παρουσιάσεις της μεθοδολογίας των Persona Dolls και των κρίσιμων συμβάντων, όπως παρουσιάστηκαν στο εργαστήριο καθώς και οι φόρμες ταυτότητας για τις PD και καταγραφής των κρίσιμων συμβάντων που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες του ερευνητικού προγράμματος με παράλληλη υπενθύμιση των υποχρεώσεων όσων είχαν ζητηθεί να κάνουν μέχρι την επόμενη μας ομαδική συνάντηση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, μέσα στην εβδομάδα, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί της ομάδας επικοινωνήσαν μαζί μου τηλεφωνικά ή μέσω μείλ, κυρίως για να μοιραστούν σκέψεις τους μετά τη συνάντηση ή πράγματα που προέκυψαν/ δοκίμασαν στην τάξη, με δική τους πρωτοβουλία. Καθώς αυτή η επικοινωνία έμοιαζε να αποκτά μια όλο και πιο ισχυρή δυναμική, η σκέψη μου ήταν ότι η εμπλοκή τους στην έρευνα άρχιζε να

εδραιώνεται και οι ίδιες να υιοθετούν σταδιακά πρακτικές ενός εκπαιδευτικού που προσπαθεί να στοχάζεται κριτικά πάνω στην εκπαιδευτική του πράξη και να αναπτύσσει ένα ολοένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα από τα ζητήματα που με προβλημάτισαν όσον αφορά στον επόμενο σχεδιασμό ήταν το αν ο χρόνος της επόμενης συνάντησης ήταν επαρκής ώστε να επεξεργαστούμε με την ομάδα όλα όσα ήταν σημαντικά πριν αρχίσουν να υλοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσιά τους. Είχαμε παρατηρήσει ότι συχνά κάποιες δράσεις των εργαστηρίων έπαιρναν περισσότερο χρόνο από όσο είχαμε αρχικά υπολογίσει. Παρόλα αυτά, η υπέρβαση αυτή αποδίδονταν μάλλον στην αυξημένη εμπλοκή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, που έμοιαζε να γίνεται όλο και πιο έντονο παρά σε λανθασμένη πρόβλεψη. Επιπλέον, ήταν εμφανές ότι ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αναπτυσσόταν μια όλο και πιο μεγάλη διάδραση, στοιχείο που θεωρήσαμε ότι θα μπορούσε να ερμηνευτεί στο πλαίσιο της σταδιακής οικοδόμησης μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης όπου όλα τα μέλη συμμετείχαν στην τελική διαμόρφωση της επιμορφωτικής και ερευνοδρασιακής συνθήκης. Καθώς αυτό θεωρήθηκε ιδιαίτερα εμπλουτιστικό και ενδιαφέρον για τη διαδικασία, αποφασίσαμε να δώσουμε χώρο στην διάδραση αυτή, επιλέγοντας να παραλείψουμε κάποιες δραστηριότητες, δίνοντας τη δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης των πιο σημαντικών από το σχεδιασμό. Η προοπτική να προτείνουμε στην ομάδα μια επιπλέον συνάντηση φάνηκε ως μια δόκιμη επιλογή. Στην κατεύθυνση αυτή αποφασίσαμε ο σχεδιασμός της επόμενης συνάντησης να περιλαμβάνει όσα θεωρούσαμε ότι ήταν σημαντικό να προσεγγιστούν πριν την επόμενη ερευνητική φάση με τη δυνατότητα, ωστόσο, ακολουθώντας τη διεργασία της ομάδας, να υπάρξει μια πιθανή επιπλέον συνέχιση.

5^η ομαδική συνάντηση

Η 5^η συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 22 Ιανουαρίου του 2019 με τη συμμετοχή των δέκα εκπαιδευτικών και της Κ1. Στις βασικές επιδιώξεις περιλαμβάνονταν η περαιτέρω εξοικείωση με τη μέθοδο των PD μέσα από την επεξεργασία των ταυτοτήτων τους και την αναλυτικότερη προσέγγιση της ως υπόθεση δράσης στην τάξη στην προοπτική της διαχείρισης ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων. Μελετώντας την εξέλιξη της ως τότε διαδικασίας

προέκυψε ότι έμεναν να γίνουν ακόμα συγκεκριμένες δράσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν όλα τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία που είχαμε θέσει ως προαπαιτούμενα πριν αρχίσουν τις παρεμβάσεις τους στην τάξη. Μολονότι οι δράσεις αυτές συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό των εργαστηρίων της συνάντησης, μας ήταν σαφές ότι ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας ενδεχομένως δεν επαρκούσε για την πραγματοποίησή τους, έχοντας κατά νου την προηγούμενη μεγάλη εμπλοκή των εκπαιδευτικών της ομάδας στη διαδικασία. Παράλληλα αποφασίσαμε ότι θα ήταν πιο δόκιμο να θέσουμε το ζήτημα στην ομάδα.

Ο αρχικός σχεδιασμός περιλάμβανε την παρουσίαση στην ολομέλεια της ταυτότητας που κάθε εκπαιδευτικός είχε στο μεσοδιάστημα δημιουργήσει για την Persona Doll που επέλεξε να αξιοποιήσει στην τάξη της, εξηγώντας ποια στοιχεία έλαβε υπόψη. Στο πλαίσιο της ομάδας οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να σκεφτούν και να αναστοχαστούν ατομικά και συλλογικά σε σχέση με τις επιλογές τους με σκοπό την ανατροφοδότησή και τον εμπλουτισμό της οπτικής τους. Αναπτύχθηκε έντονη συζήτηση όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των ταυτοτήτων και τη σχέση τους με τα εκπαιδευτικά πλαίσια στην προοπτική της διαχείρισης ζητημάτων ετερότητας, η οποία αρχικά οδήγησε σε αντιπαράθεση απόψεων και οπτικών. Αποφάσισα να δώσω χρόνο στη διαδικασία και να διατηρήσω τον διευκολυντικό μου ρόλο, υποβάλλοντας κυρίως ερωτήματα προς σκέψη, καθώς θεώρησα ότι είναι σημαντικό η διεύρυνση των κατανοήσεων να προκύψει μέσα από την επίλυση των συγκρούσεων, μια διαδικασία που η ομάδα έμοιαζε πλέον να μπορεί να διαχειριστεί.

Ξεκινώντας το δεύτερο μέρος της συνάντησης αρχικά έκανα μια συνοπτική υπενθύμιση του χρονοδιαγράμματος του ερευνοδρασιακού προγράμματος και πρακτικών ζητημάτων, ώστε να εξασφαλίσουμε ότι όλες είναι απολύτως ενήμερες σχετικά με τον προγραμματισμό. Στη συνέχεια, μοιράστηκα με την ομάδα τον υπόλοιπο σχεδιασμό της ημέρας, ζητώντας από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς να προτείνουν το πώς ήθελαν να προχωρήσουμε. Η απάντηση που πήρα από το σύνολο σχεδόν της ομάδας²⁰⁵ ήταν πώς θεωρούσαν πολύ σημαντικά όλα όσα προσεγγίσαμε και πως ήταν πρόθυμες να κάνουμε μια επιπλέον συνάντηση προκειμένου να δοθεί χρόνος στη διαδικασία. Δεδομένου μάλιστα ότι θα έπρεπε μέσα στην επόμενη εβδομάδα να πραγματοποιήσουν την πρώτη τους εκπαιδευτική παρέμβαση, όλες εκδήλωσαν την επιθυμία για μια άμεση συνάντηση ανατροφοδότησης. Ως εκ τούτου,

²⁰⁵ Με εξαίρεση τη Ν10, που στη συνέχεια αποχώρησε από το ερευνητικό πρόγραμμα.

αποφασίσαμε να προχωρήσουμε χωρίς πίεση και να ανανεώσουμε το ραντεβού μας για να ολοκληρώσουμε ό,τι δεν προλάβουμε αλλά και να συζητήσουμε το πώς πήγαν οι πρώτες τους παρεμβάσεις την αμέσως επόμενη Τρίτη .

Ακολουθώντας την επιθυμία της ομάδας παρουσίασα το πρώτο κομμάτι από το δεύτερο μέρος της μεθοδολογίας των Persona Dolls «που αφορά στις επισκέψεις τους στις τάξεις, την κατασκευή των ιστοριών τους και την οργάνωση των παρεμβάσεών τους»²⁰⁶ και κατόπιν επέλεξα να προβάλλω δύο ενδεικτικά σύντομα βίντεο από την εφαρμογή της σε Βρετανία και Νότια Αφρική. Στη συνέχεια ενθάρρυνα τις εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούμε στην ομάδα όσα παρακολούθησαν. Ακολούθησε συζήτηση σε σχέση με τον τρόπο ένταξης των PD στην πράξη και κάποιες εκπαιδευτικοί εντόπισαν τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά ζητήματα που κατά τη γνώμη τους εγείρονταν. Αυτό έδωσε την αφορμή να υποστηρίξω και πάλι τη σημασία της εμπλοκής τους στην έρευνα δράσης και την συνεισφορά τους στην κριτική αποτίμηση της μεθόδου μέσα από την αξιοποίησή της στα δικά τους εκπαιδευτικά πλαίσια. Η συζήτηση συνεχίστηκε με αναφορές στην θεωρητική πλαισίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού που τις εφαρμόζει. Μολονότι για άλλη μια φορά υπήρξαν διχογνωμίες και αντιπαράθεση απόψεων, η συζήτηση είχε μάλλον αναστοχαστικές προεκτάσεις στη δική τους εκπαιδευτική δράση σε σχέση με την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας τόσο στο σχολείο όσο και γενικότερα. Καθώς η ομάδα φαινόταν να βρίσκεται εν μέσω μιας δημιουργικής διεργασίας που οδηγούσε σε συλλογικές αναπλαισιώσεις και κατανοήσεις, ιδιαίτερα σημαντικές για την πορεία της έρευνας, αποφασίσαμε να κάνουμε μια επιπλέον επιτόπια προσαρμογή του αρχικού σχεδιασμού, προκειμένου να μη την διακόψουμε. Ως εκ τούτου, παραλείψαμε την τελευταία βιωματική δραστηριότητα σε μικρές ομάδες και το δεύτερο μέρος της συνάντησης ολοκληρώθηκε με τη σύνοψη όσων ειπώθηκαν, την ενθάρρυνση των συμμετεχουσών να μοιραστούν με λίγες φράσεις τη συνολική τους αίσθηση από αυτή και την ανανέωση του ραντεβού μας την επόμενη Τρίτη.

²⁰⁶ Βλ. σχετ. Παράρτημα Α΄.

Ανάμεσα στην 5^η και την 6^η ομαδική συνάντηση

Μετά την 5^η συνάντηση και στην εβδομάδα που μεσολάβησε ως την επόμενη έστειλα όπως κάθε εβδομάδα υποστηρικτικό υλικό και γραπτές οδηγίες στις εκπαιδευτικούς της ομάδας, υπενθυμίζοντας όσα είχαμε συμφωνήσει ότι έπρεπε να γίνουν πριν την επόμενη συνάντησή που θα πραγματοποιούσαμε εκτάκτως με την προτροπή και των εκπαιδευτικών της ομάδας. Προκειμένου να οργανώσω την συνάντηση αυτή και, όντας λίγο πριν την φάση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, προσπάθησα να αναστοχαστώ - ανατρέχοντας και στο ημερολόγιό μου - σε σχέση με την εξέλιξη της επιμορφωτικής διαδικασίας μέσω των εργαστηρίων αλλά και της εμπλοκής των συμμετεχουσών τόσο ατομικά όσο και ως μελών της ομάδας. Συζητώντας για τα ζητήματα αυτά και με τις δύο κριτικές μου φίλες καταλήξαμε ότι η κοινή μας πεποίθηση ήταν πως υπήρχε μια σημαντική μετακίνηση στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν τον εαυτό τους στο πλαίσιο της έρευνας από την πρώτη συνάντηση ως τώρα. Και αυτό γιατί φαίνεται πως από επιμορφούμενες άρχιζαν σταδιακά να υιοθετούν περισσότερο τη στάση συνδιαμορφωτριών μιας επιμορφωτικής συνθήκης, παρεμβαίνοντας στη διαδικασία μέσα από την επικοινωνία των αναγκών και των προβληματισμών τους. Αντίστοιχα, οι διεργασίες που αναπτύσσονταν στο πλαίσιο της ομάδας έμοιαζαν περισσότερο με τη δράση μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης που προσανατολίζεται στην προσέγγιση μιας σειράς επιδιώξεων που άλλες είναι ρητές, άλλες δε, αναδύονται από τη διαδικασία και αποτελούν αποτέλεσμα αναστοχασμού και (επανα)σύνθεσης. Στο πλαίσιο αυτό και οι ίδιες νιώθαμε ότι το περιεχόμενο των ρόλων μας επαναπροσδιορίζεται. Εν προκειμένω, οι σχέσεις άρχισαν να γίνονται πιο οριζόντιες, χωρίς ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι καταστρατηγούνταν, πχ ο συντονιστικός και διευκολυντικός δικός μου ρόλος. Γινόταν, ωστόσο, πιο προσιτός, ενώ η ίδια αποκτούσα τη θέση μου ως μέλος της ομάδας. Αντίστοιχα, η K1 και K2, μολονότι ήταν ρητό πως συμμετείχαν στις συναντήσεις ως δικές μου κριτικές φίλες, γίνονταν σιγά-σιγά αντιληπτές ως κριτικές φίλες όλης της ομάδας και, ως τέτοιες, οι συμμετέχουσες κάποιες φορές τους απευθύνονταν για να συζητήσουν διλήμματα και προβληματισμούς τους εντός της ομάδας ή και εκτός, σε αυθόρμητες συζητήσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Το στοιχείο αυτό άρχισε να εστιάζει την προσοχή μας στη διερεύνηση της συγκεκριμένης ερευνοδρασιακής συνθήκης ως επιμορφωτικής διαδικασίας που έμοιαζε σταδιακά να δημιουργεί ρωγμές και προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης των

εκπαιδευτικών ερευνητών που συμμετείχαν που ενδεχομένως υπερέβαιναν την απλή διερεύνηση της υπόθεσης δράσης.

3η φάση: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές δράσεις

Κατά την τρίτη φάση της έρευνας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιοποιήσουν κριτικά τη μέθοδο των Persona Dolls, μέσα από το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή. Παρατηρώντας και εστιάζοντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών τους πλαισίων - και υπό το πρίσμα των όσων είχαν προσεγγίσει και συνειδητοποιήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή μέσα από τις δράσεις και τις διεργασίες της ομάδας - επιχείρησαν να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αξιοποιώντας την υπόθεση δράσης και τα εργαλεία της έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που προκύπτουν από την αξιοποίηση της μεθόδου όσον αφορά στη διαχείριση της διαφορετικότητας στις τάξεις τους. Η αρχική πρόταση ήταν κάθε παρέμβαση να έχει διάρκεια περίπου μισής ώρας και συχνότητα μια έως δύο φορές την εβδομάδα, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να διαχειριστούν κριτικά αυτό το πλαίσιο. Στη φάση αυτή, η επιμορφωτική διαδικασία είχε τη μορφή ανατροφοδοτικής υποστήριξης που επιχειρούσε βοηθήσει τις εκπαιδευτικούς να γεφυρώσουν την απόσταση της θεωρίας από την εκπαιδευτική τους πράξη. Παράλληλα με την πραγματοποίηση των παρεμβάσεών τους, οι συμμετέχουσες καλούνταν να πραγματοποιούν συστηματικές αναστοχαστικές καταγραφές, αξιοποιώντας τα προτεινόμενα μεθοδολογικά εργαλεία²⁰⁷ και να συμμετέχουν σε συστηματικές συναντήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης με όλη την ομάδα. Οι συναντήσεις της ομάδας ήταν τακτικές και πραγματοποιούνταν μια φορά το μήνα με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών, σκέψεων και προβληματισμών όλων των συμμετεχουσών γύρω από την αξιοποίηση της μεθόδου των PD και τα ζητήματα που επιχειρούσαν να προσεγγίσουν μέσω της συγκεκριμένης «υπόθεσης δράσης» στην προοπτική της ανατροφοδότησης και της διεύρυνσης του αναστοχασμού τους. Στις συναντήσεις αυτές συμμετείχαν και οι κριτικές φίλες της ερευνήτριας²⁰⁸. Ενδιάμεσα των

²⁰⁷ Οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους από μια Persona doll της επιλογής τους, ημερολόγιο του ερευνοδρασιακού προγράμματος και τις τρεις διαφορετικές φόρμες καταγραφής σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή (ταυτότητας των PD, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, κρίσιμων συμβάντων), σημειώσεις και προτεινόμενη, ενδεικτική βιβλιογραφία.

²⁰⁸ Άλλοτε και οι δύο και άλλοτε μια εξ' αυτών.

συναντήσεων υπήρχε η δυνατότητα της τηλεφωνικής ή/και ηλεκτρονικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με την ερευνήτρια-διευκολύντρια, ενώ από τα μέσα και μετά της τρίτης αυτής φάσης πραγματοποιήθηκαν και οι επιτόπιες επισκέψεις ανατροφοδότησης στα εκπαιδευτικά πλαίσια των συμμετεχουσών. Η συγκεκριμένη φάση διήρκησε ως τα τέλη Μαΐου με αρχές Ιουνίου, καθώς υπήρξε μικρή χρονική απόκλιση στο χρόνο που κάθε εκπαιδευτικός ολοκλήρωσε τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην τάξη του.

6η ομαδική συνάντηση

Η 6^η συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε στις 29 Ιανουαρίου του 2019, με τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών της ομάδας και της Κ2. Η συνάντηση είχε ως κύριες επιδιώξεις την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων σχετικά με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της προσέγγισης των Persona Dolls και την προώθηση διαδικασιών αναστοχασμού και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της ομάδας πάνω στην πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση και τις καταγραφές των εκπαιδευτικών.

Στην κατεύθυνση αυτή, ξεκινήσαμε στην ολομέλεια με την επεξεργασία των εμπειριών τους από τις εισαγωγικές τους παρεμβάσεις, με έμφαση στις πρώτες εντυπώσεις τους, τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τους προβληματισμούς που ανέκυψαν αλλά και τυχόν θετικά στοιχεία που εντόπισαν. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συζήτηση ήταν πολύ έντονη και μοιράστηκαν στην ομάδα παρατηρήσεις και σκέψεις. Στα πιο βασικά ζητήματα που τέθηκαν ήταν ο ενθουσιασμός των παιδιών για τις Persona Dolls, η περιέργειά τους να μάθουν πράγματα για αυτή αλλά και τα διλλήματα και τον προβληματισμό που αναδύθηκε κυρίως σε σχέση με πρακτικά ζητήματα, όπως το πώς χειρίζονται την κούκλα ως αντικείμενο ή το πώς απαντούν σε ερωτήσεις σε σχέση με την ταυτότητα της PD που δεν είχαν προβλέψει. Ένα ακόμα από αυτά που μοιράστηκαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ομάδας ήταν το άγχος που ένιωθαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ως προς τη διαχείριση της συνθήκης. Μάλιστα ένα κοινό σχόλιο ήταν ότι αυτό ήταν μη αναμενόμενο καθώς όταν άκουγαν για την μέθοδο από άλλες πηγές είχαν την εντύπωση ότι πρόκειται για μια απλή και μάλλον εύκολη διαδικασία.

Επιπλέον, ένας κοινός τύπος προβληματισμού ήταν ο εντοπισμός κρίσιμων συμβάντων. Στο σημείο αυτό κάποιες οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν αποσπάσματα

των καταγραφών τους τα οποία σχολιάσαμε ενώ κάποιες άλλες ανέφεραν παραδείγματα στιγμιότυπων που εντόπισαν προκειμένου να κατανοήσουν αν αποτελούν κρίσιμα συμβάντα. Καθ' όλη τη διάρκεια έγινε προσπάθεια να δοθεί η δυνατότητα να συνομιλήσουν και να αναστοχαστούν σε σχέση με τα ζητήματα που αναδείχθηκαν, ενώ η ίδια παρενέβαινα κυρίως θέτοντας ερωτήματα που συνέβαλλαν στην διευκόλυνση της συζήτησης και τη συσχέτιση με το θεωρητικό πλαίσιο. Στα σημαντικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεργασία της ομάδας είναι η εστίαση και συνειδητοποίηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που ως εκπαιδευτικοί ασυνείδητα φέρουμε ή που ακουμπούν σε τόσο οικείες εικόνες που δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμα ή αντιληπτά. Ως εκ τούτου, η αναμέτρηση με τις προσωπικές αντιλήψεις και η προσπάθεια όξυνσης της ματιάς τους στην προοπτική της εστίασης σε αθέατες πτυχές διακρίσεων και των πρακτικών που υιοθετούνται στην τάξη τέθηκε ως μια σαφής επιδίωξη για τη συνέχεια.

Στο τελευταίο μέρος της συνάντησης έγινε η παρουσίαση της μεθοδολογίας των Persona Dolls που αφορούσε στις επόμενες παρεμβάσεις και συγκεκριμένα στο σχεδιασμό και την οργάνωση των επισκέψεων των PD, με έμφαση στην κατασκευή των ιστοριών για την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων. Τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το τέλος της, δόθηκε χρόνος για συζήτηση. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν πολλές με κύριο αποδέκτη αυτή τη φορά εμένα. Αυτό που ήταν ιδιαίτερα φανερό ήταν η επιθυμία των εκπαιδευτικών να λάβουν σαφείς και συγκεκριμένες οδηγίες τόσο για τη διαδικασία πραγματοποίησης των παρεμβάσεων όσο και για ένα πλήθος υποθετικές περιπτώσεις. Ανταποκρίθηκα σε αυτό, αναγνωρίζοντας μεν την ανάγκη τους για απαντήσεις αλλά εξηγώντας ότι δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές και, δη, από κάποιον που βρίσκεται εκτός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου. Στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης, ωστόσο ήταν σημαντικό να επεξεργάζονται κριτικά τα ζητήματα που κάθε φορά αναδύονται στην τάξη, δίνοντας την ευκαιρία στον εαυτό τους να δοκιμάζουν και να αναστοχάζονται πάνω στην εκπαιδευτική τους πράξη. Στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκε η παρέμβαση και της K2, η οποία συνέβαλλε στην επίρρωση των επιχειρημάτων και της θέσης μου. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την υπενθύμιση της δυνατότητας επιτόπιας παρουσίας μου στα εκπαιδευτικά τους πλαίσια στην προοπτική της περαιτέρω υποστήριξής τους, τη σύνοψη των επόμενων δράσεων και την υπενθύμιση της διαθεσιμότητάς μου τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά μέχρι την επόμενη ανατροφοδοτική συνάντηση της ομάδας.

Ανάμεσα στην 6^η και την 7^η ομαδική συνάντηση

Η 6^η συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε ένα πιο χαλαρό πλαίσιο σχεδιασμού καθώς θεωρήσαμε σημαντικό, εκτός από την ολοκλήρωση των θεωρητικών και μεθοδολογικών ζητημάτων που έμεναν να παρουσιαστούν, να ενθαρρύνουμε την ανάδυση των προβληματισμών των συμμετεχουσών και να δώσουμε χώρο και χρόνο στη μεταξύ μας συζήτηση. Η μεγάλη εμπλοκή όλων²⁰⁹ με σχόλια και ερωτήσεις στη διαδικασία έκανε σαφές ότι η ερευνητική συνθήκη ήταν ενδιαφέρουσα για τις ίδιες, αν και έμοιαζε να την βιώνουν ως μια πρόκληση που τους δημιουργεί έντονη ανασφάλεια και προβληματισμό. Στη φάση αυτή και εγώ η ίδια ήμουν σε δίλλημα: πώς μπορούσα άραγε να διαχειριστώ τις μικρές ρωγμές που παρατηρούσα να δημιουργούνται; Και κυρίως: έπρεπε να τις αγνοήσω και να εστιάσω με συνέπεια στα αρχικά μου ερωτήματα ή ήταν σημαντικό να επιχειρήσω να ανιχνεύσω γέφυρες - αν υπήρχαν - ανάμεσα σε αυτά και την ίδια τη διαδικασία της έρευνας δράσης ως επιμορφωτικής συνθήκης, με μετασχηματιστικό χαρακτήρα;

Ανάμεσα στην 6^η και στην 7^η συνάντηση της ομάδας οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν τις πρώτες ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους. Λίγες μέρες μετά τη συνάντησή μας έστειλα προς όλες ένα σύντομο ηλεκτρονικό μήνυμα ρωτώντας τους πώς τα πάνε με τους σχεδιασμούς και τις παρεμβάσεις τους, προκειμένου να διατηρήσω επαφή με την ομάδα και να ενθαρρύνω την μεταξύ μας επικοινωνία στο μεσοδιάστημα μέχρι την επόμενη μας συνάντηση. Στο μήνυμα ανταποκρίθηκαν ηλεκτρονικά οι μισές περίπου εκπαιδευτικοί, στέλνοντας μια σύντομη απάντηση ή τις πρώτες τους καταγραφές με την υποσημείωση να τους στείλω απάντηση αν θεωρώ ότι κάτι δεν πήγαινε καλά. Ανταποκρίθηκα κυρίως τηλεφωνικά προκειμένου να συζητήσουμε κάποια από τα ζητήματα που θεωρούσα ότι αναδύονταν από το υλικό που είχα λάβει. Στις πλείστες των περιπτώσεων, ωστόσο, συζητήσαμε και άλλα θέματα που κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας προέκυψε ότι τις απασχολούσαν πρακτικά ή περισσότερο θεωρητικά και μεθοδολογικά. Αντίστοιχα, και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν καλώντας με στο τηλέφωνο ή ζητώντας να το κάνω εγώ, ακόμα και αν δεν είχαν στείλει κάποια καταγραφή.

²⁰⁹ Με εξαίρεση τη Ν10 που ήταν περισσότερο αποστασιοποιημένη και δωρική, γεγονός που πιθανώς συνδέεται με την απόφασή της να αποχωρήσει αμέσως μετά από την έρευνα.

Μια εβδομάδα περίπου μετά, επανήλθα με ένα ακόμα ηλεκτρονικό μήνυμα αυτή τη φορά σε μια προσπάθεια να τους παρέχω πιο πρακτική ανατροφοδότηση σε σχέση με ζητήματα που είχα εντοπίσει ότι αναδύονταν συνολικά από τις καταγραφές που είχα λάβει και τους προβληματισμούς που μου επικοινωνήσαν. Τα πιο βασικά από αυτά αφορούσαν στις «ιστορίες» που εμπριέχονταν στους σχεδιασμούς τους, καθώς είχα διαπιστώσει ότι άλλοτε ήταν μακροσκελείς και περίπλοκες, άλλοτε έθεταν μεγάλα και σύνθετα ζητήματα που δεν ήταν δυνατόν να προσεγγιστούν μέσα από μια επίσκεψη της κούκλας ή ακόμα και μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο ίδιο μήνυμα της ενθάρρυνα να μην προσπαθούν να διαχειριστούν μέσω της Persona Dolls θέματα που πρέπει να προσεγγίσουν στο πλαίσιο άλλων δράσεων και ως εκ τούτου, να διατηρήσουν τη διαδικασία της υπόθεσης δράσης και την αλληλουχία των βημάτων της μεθοδολογίας.

Συνολικά, η συνθήκη της μεταξύ μας επικοινωνίας φαίνεται ότι λειτούργησε πολλαπλά. Όσον αφορά σε εμένα, συνέβαλλε αρχικά στο να αρχίσω να κατανοώ τον τρόπο που οι συμμετέχουσες προσέγγιζαν την υπόθεση δράσης, το πεδίο της Εκπαίδευσης στη Διαφορά αλλά και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, με βοήθησε να καταλάβω περισσότερα για τα διλλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στην ερευνοδρασιακή συνθήκη και αναστοχαζόμενη να επιχειρήσω να συνδράμω στην κατεύθυνση της υποστήριξής τους. Οι ίδιες φαίνεται ότι σταδιακά άρχισαν να με προσεγγίζουν, εκτός από ερευνήτρια και ως κριτικό συνεργάτη, ως ένα άτομο που θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί του και να λάβουν ανατροφοδότηση, χωρίς, ωστόσο, να λαμβάνουν έτοιμες απαντήσεις²¹⁰. Το πρώτο διάστημα αυτό έμοιαζε να μην είναι ικανοποιητικό²¹¹ και κάποιες εκπαιδευτικοί το εξέφραζαν χαριτολογώντας, ωστόσο, ρητά. Άλλες πάλι μοιράζονταν μαζί μου τη δυσκολία τους να διαχειριστούν κυρίως τα ζητήματα διαφορετικότητας που αναδύονταν ή απλώς εντόπιζαν στα πλαίσιά τους και τα συναισθήματα ματαιώσης που ένιωθαν. Εντούτοις, αρκετές ήταν οι φορές που μέσα από τις συζητήσεις μας έμοιαζε να οδηγούνταν σε βαθύτερες κατανοήσεις, θεωρητικές και μεθοδολογικές. Ήταν εμφανές ότι η οπτική και οι προτεραιότητες τους άλλαζαν σταδιακά, μετακινούμενες από την προσδοκία της εκμάθησης ενός «γοητευτικού εργαλείου» και εξειδικευμένων τεχνικών στην

²¹⁰ Αυτό μάλιστα ήταν αρχικά και ένα «παράπονο» από τη μεριά τους καθώς φαίνεται ότι αποτελούσε μέρος των προσδοκιών τους τον πρώτο καιρό.

²¹¹ Όπως φαίνεται από τις σχετικές καταγραφές των συνομιλιών στο ερευνητικό μου ημερολόγιο.

προσέγγιση της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη διαφορά και της αξιοποίησης του στοχασμού. Οι επιτόπιες επισκέψεις μου στις τάξεις των εκπαιδευτικών τις ομάδες φαίνεται ότι λειτούργησαν επίσης στην κατεύθυνση αυτή²¹².

7η ομαδική συνάντηση

Η 7^η συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 26 Φεβρουαρίου του 2019 με τη συμμετοχή των εννέα εκπαιδευτικών που παρέμειναν ως το τέλος στο πρόγραμμα²¹³ και της Κ1. Η βασική επιδίωξη της συνάντησης ήταν η εμπλοκή των συμμετεχουσών σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με την ως τότε αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στις τάξεις τους. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός²¹⁴ ήταν αρκετά ανοικτός ώστε να δοθεί η δυνατότητα να επεξεργαστούμε στην ομάδα τις εμπειρίες από τις παρεμβάσεις και το υλικό από τις καταγραφές του πρώτου μήνα.

Πριν ξεκινήσει η σχετική συζήτηση, θεωρήσαμε σημαντικό να δώσουμε τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να σκεφτούν ατομικά και να γράψουν πολύ σύντομα τις πρώτες εκτιμήσεις και τους προβληματισμούς τους από την εμπλοκή τους στις παρεμβάσεις που προηγήθηκαν. Ειδικότερα τους ζητήθηκε να καταγράψουν εν συντομία τι θεωρούσαν ότι πήγε καλά και τι όχι ή τι τις προβλημάτισε στο πλαίσιο με της αξιοποίησης της υπόθεσης δράσης (πχ τη διαδικασία, τη δική τους διαχείριση, τα παιδιά). Επιδίωξη μας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών πριν αρχίσει η συζήτηση στην ομάδα, ώστε αφενός να αναδυθούν και να αξιοποιηθούν οι σκέψεις όλων και αφετέρου να έχουμε μια πιο σαφή εικόνα για το πώς κάθε συμμετέχουσα αντιλαμβάνεται και στοχάζεται πάνω στη διαδικασία.

Στη συνέχεια, ενθαρρύνουμε τη συζήτηση σχετικά με το πώς εξελίχθηκε η διαδικασία της αξιοποίησης της μεθόδου των PD στα πλαίσιά τους με έμφαση τόσο στους προβληματισμούς όσο και στις κατανοήσεις τους. Στα βασικά θετικά σημεία που αναδείχθηκαν και που οι απόψεις των περισσότερων φάνηκε να συγκλίνουν

²¹² Οι επιτόπιες επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές ημερομηνίες στα μεσοδιάστημα της 6^{ης}, 7^{ης}, 8^{ης} και 9^{ης} συνάντησης. Για πρακτικούς λόγους παρουσιάζονται στο τέλος του κεφαλαίου.

²¹³ Όπως έχει ειπωθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο η Ν10 επέλεξε να αποχωρήσει πριν την τρίτη φάση, έχοντας συμμετάσχει σε τέσσερις μόνο ομαδικές συναντήσεις.

²¹⁴ Βλ. σχετ. Παράρτημα Α'.

ήταν: α) το ενδιαφέρον που φαίνεται να είχε η μέθοδος και οι ίδιες οι PD για τις εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά, β) η αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στις σχετικές παρεμβάσεις, γ) οι ευκαιρίες που παρείχαν για εστίαση σε ζητήματα ετερότητας και διακρίσεων που πιθανώς δεν θα είχαν προσεγγίσει διαφορετικά και, τέλος, δ) η χρησιμότητα των καταγραφών στην εμπάθυνση των κατανοήσεών τους σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών τους για τη διαφορετικότητα.

Από την άλλη, σημεία προβληματισμού αποτέλεσαν: α) ο χρόνος που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να εξοικειωθεί με τη μέθοδο και το εργαλείο αλλά και το σχεδιασμό και την αποτίμηση των παρεμβάσεων, β) η διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και «δύσκολων» ζητημάτων που αναδύονταν από την ομάδα των παιδιών κατά την συζήτηση, γ) οι μεθοδολογικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως προς την καταγραφή κυρίως των κρίσιμων συμβάντων αλλά και των παρεμβάσεων και δ) η ανάγκη μεγαλύτερης εξοικείωσης με το θεωρητικό πλαίσιο και με πρακτικές για την προσέγγιση της διαφορετικότητας και των διακρίσεων. Μάλιστα οι έξι από τις εννέα εκπαιδευτικούς μοιράστηκαν με την ομάδα ότι ειδικά τις πρώτες φορές διακατέχονταν από άγχος και αγωνία για την μέθοδο, την αποδοχή της κούκλας αλλά και τη διαχείριση των πιθανών αντιδράσεων των παιδιών σε σχέση με τα θέματα που έθιγαν οι ιστορίες που έβαζαν.

Στο πλαίσιο της συζήτησης προσπάθησα να παροτρύνω τις εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω σε πιθανές απαντήσεις στα διλήμματα και τους προβληματισμούς που έθεταν τόσο οι ίδιες όσο και οι συνάδερφοί τους. Το γεγονός ότι συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι οι μόνες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και, κυρίως, ότι οι περισσότερες από αυτές είναι κοινές για όλη την ομάδα, ήταν που, όπως είπαν χαρακτηριστικά, λειτούργησε ανακουφιστικά και τις ενθάρρυνε να αναζητήσουν πιθανά αίτια και να διατυπώσουν προτάσεις για την υπέρβαση τους. Από την άλλη ένα από τα ζητήματα που αναδείχτηκαν ήταν πώς η χρήση της μεθόδου «ανοίγει» ζητήματα ετερότητας στην τάξη και παράλληλα θέτει την προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να τη διαχειριστεί. Ως εκ τούτου, πολλές εκπαιδευτικοί εστίασαν στην ανάγκη για εμπλουτισμό των θεωρητικών τους γνώσεων στην προοπτική της αναθεώρησης των αντιλήψεων και συνακόλουθα την επαναπροσέγγιση των πρακτικών τους.

Ακολούθησε ένα σύντομο διάλειμμα και αμέσως μετά, ακολουθώντας όσα αναδύθηκαν προηγουμένως επεξεργαστήκαμε στην ομάδα κάποια από τα κρίσιμα συμβάντα που είχαν καταγράψει οι εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στο περιεχόμενο, τα

ζητήματα που φωτίζονται αλλά και τρόπους που θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν περιγραφικά ή να εμβαθύνουν κριτικά στο σχολιασμό τους προκειμένου να παρέχουν μια πιο πλήρη ή/και εστιασμένη εικόνα των στιγμιοτύπων που έχουν επιλεγεί. Αντίστοιχα, στην προοπτική της ενθάρρυνσης του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης τους όσον αφορά στις παρεμβάσεις τους προβάλαμε βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα από την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls σε τάξεις της Μ. Βρετανία και της Ν. Αφρικής²¹⁵. Στη συζήτηση που ακολούθησε οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν ιδιαίτερα την φαινομενική απλότητα που εντόπισαν ότι παρουσιάζει η προσέγγιση και ταυτόχρονα τη δυσκολία της εφαρμογής στην πράξη, προκειμένου να μη χρησιμοποιηθεί με τρόπο επικίνδυνο ή φολκωρικό. Μάλιστα ένα από τα θέματα που σχολιάστηκαν εκτενώς ήταν πόσο προβληματικές τους φαίνονταν πλέον οι ολιγόωρες σεμιναριακές επιμορφώσεις στη μέθοδο των Persona Dolls, χωρίς την επεξεργασία του θεωρητικού πλαισίου, τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων παρατήρησης και κυρίως τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση της δράσης του εκπαιδευτικού σε ζητήματα προσέγγισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την επιβεβαίωση του προγραμματισμού και με την προτροπή προς την ομάδα να κλείσουμε με δύο λόγια για το πώς αισθάνθηκαν ή τι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Χαρακτηρισμοί όπως «ανακουφιστικό», «απενοχοποιητικό», «ανατροφοδοτικό» και φράσεις όπως «Ευτυχώς που ήρθα!» «Με ξεμπερδεψε...» έδωσαν στη δική μας πρώτη αποτίμηση της συνάντησης θετικό πρόσημο.

Ανάμεσα στην 7^η και την 8^η ομαδική συνάντηση

Μετά τη συνάντηση προσπάθησα να ανατρέξω στις ημερολογιακές μου σημειώσεις, συμπληρώνοντας τυχόν κενά στην περιγραφή και σχετικά σχόλια. Έχοντας κατά νου και το κλίμα της ημέρας, διαπίστωνα αναστοχαζόμενη, πόσο διαφορετικά ήταν τα ζητήματα που αναδύθηκαν στην ομάδα αυτή τη φορά. Η εμπειρία των σχεδιασμών και της πραγματοποίησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και η συστηματική καταγραφή κρίσιμων συμβάντων ανέδειξε θέματα που δεν φαίνεται να είχαν απασχολήσει ιδιαίτερα τις συμμετέχουσες νωρίτερα, μολονότι είχαν τεθεί στα εργαστήρια. Η παρατήρηση του πλαισίου της τάξης τους, των αντιλήψεων και

²¹⁵ Persona Dolls Training UK & S. Africa

των στάσεων των παιδιών αλλά και των ίδιων απέναντι στη διαφορετικότητα, η διαχείριση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που είτε εντόπιζαν στην καθημερινότητα είτε ανέκυπταν από τη διαδικασία των παρεμβάσεων και, κυρίως, η συνειδητοποίηση των θεωρητικών και μεθοδολογικών «κενών» που διέκριναν στην εκπαιδευτική τους δράση αποτελούσαν μερικά από τα βασικά στοιχεία που προωθούσαν κατανοήσεις και συνάμα κλυδωνισμούς στην εκπαιδευτική τους αυτοαντίληψη. Ήταν φανερό πως επρόκειτο για μια συνάντηση όπου η συναισθηματική φόρτιση παρενέβαινε στη διεργασία της ομάδας. Μερικά από τα «δύσκολα» συναισθήματα που κατατέθηκαν ήταν η αγωνία, το άγχος, ο φόβος για τη λάθος διαχείριση, η ματαίωση για τη δική τους επάρκεια. Ταυτόχρονα, ωστόσο, ήταν έντονος ο ενθουσιασμός για όσα ανακάλυπταν, το ενδιαφέρον και η ικανοποίηση για τη συμμετοχή στο ερευνητικό πρόγραμμα. Επιπλέον, το «μοίρασμα» των εμπειριών, των προβληματισμών και των συναισθημάτων έμοιαζε σιγά σιγά να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός κλίματος συλλογικότητας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας που λειτουργούσε αρχικά ανακουφιστικά και στη συνέχεια υποστηρικτικά.

Όλα τα παραπάνω συζητήθηκαν και με την Κ1 που ήταν παρούσα στην συνάντηση. Όπως κι εγώ εντόπισε και η ίδια τους προβληματισμούς της ομάδας, αποδίδοντάς τους ωστόσο, θετικό κυρίως πρόσημο καθώς, κατά την αντίληψή της, υπογράμμιζαν την ενεργό εμπλοκή τους στην ερευνοδρασιακή διαδικασία, αφού προέκυπταν από την συστηματική στροφή της ματιάς τους στο πλαίσιο τους και τον, αν και σχετικά ανεπεξέργαστο, εντούτοις έντονο αναστοχασμό τους πάνω στα ερωτήματα που σχετίζονταν με την διαχείριση της ετερογένειας και την αξιοποίηση της μεθόδου των PD. Μέσα από την επεξεργασία των ημερολογίων μας αλλά και τη συζήτηση καταλήξαμε ότι έμοιαζε να σημειώνεται μια μικρή αλλά σημαντική μετακίνηση του τρόπου που οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονταν τον εκπαιδευτικό εαυτό τους και τη συμμετοχή τους στην έρευνα, υιοθετώντας σταδιακά χαρακτηριστικά της στάσης του εκπαιδευτικού ερευνητή ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία.

Στο διάστημα που μεσολάβησε, οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν - σύμφωνα με τον προγραμματισμό - να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με την αξιοποίηση της μεθόδου των PD. Στις 5/3/2019 έστειλα προς όλη την ομάδα ένα ηλεκτρονικό μήνυμα όπου επεσήμαινα τα σημαντικά στοιχεία που ως εκείνη τη στιγμή είχαν προκύψει από τις συναντήσεις και τις καταγραφές τους, υπενθυμίζοντας τον κοινό προγραμματισμό, όπως και τη δική μου διαθεσιμότητα. Αυτή τη φορά η

επικοινωνία μας με όλες τις εκπαιδευτικούς ήταν πιο συστηματική και άμεση, τόσο τηλεφωνικά όσο και ηλεκτρονικά, καθώς φαίνεται ότι ακόμα και εκείνες που αρχικά ήταν πιο διστακτικές, αισθάνονταν περισσότερο άνετα πλέον να ζητήσουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Οι περισσότερες²¹⁶ μάλιστα μου έστειλαν τις καταγραφές²¹⁷ τους σε εβδομαδιαία σχεδόν βάση, ενώ κάποιες έστειλαν και τους σχεδιασμούς επικείμενων παρεμβάσεων. Ένα από τα ενδιαφέροντα στοιχεία που προέκυψαν από τις επικοινωνίες αυτές ήταν ότι οι πολλές εκπαιδευτικοί άρχισαν να δοκιμάζουν μικρές προσαρμογές στους σχεδιασμούς τους, που έδειχναν ότι οικειοποιούνταν περισσότερο τη διαδικασία, αν και όλες θεωρούσαν ότι τα βήματα της μεθόδου των PD ήταν σημαντικά και έπρεπε να τηρηθούν.

Λίγες μέρες πριν την επόμενη ανατροφοδοτική συνάντησης της ομάδας, έστειλα άλλο ένα ηλεκτρονικό μήνυμα, αρχικά για να τους υπενθυμίσω το ραντεβού μας και ταυτόχρονα για να εστιάσω την προσοχή τους σε κάποια σημαντικά ζητήματα, όπως πχ να ρωτήσω αν επιθυμούσαν να αλλάξουν Persona Doll²¹⁸ και, στην περίπτωση αυτή, τί χαρακτηριστικά ήθελαν να έχει η νέα ώστε να ανταποκρίνεται στο πλαίσιο τους, να τις προτρέψω να εντάσσουν στις ιστορίες τους μικρά καθημερινά περιστατικά που, εντούτοις, αναδεικνύουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις, συχνά μη ορατές σε πρώτη ανάγνωση και, τέλος, να τις παροτρύνω να στείλουν τυχόν καταγραφές εκκρεμών πριν τη συνάντηση. Τα σημεία αυτά θα αποτελούσαν εστιασείς του σχεδιασμού της, παράλληλα με την διαδικασία του ομαδικού αναστοχασμού.

8η ομαδική συνάντηση

Η 8^η συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 26 Μαρτίου του 2019, με τη συμμετοχή των εννέα εκπαιδευτικών του ερευνητικού προγράμματος και των Κ1 και Κ2. Όπως και στις υπόλοιπες συναντήσεις της τρίτης ερευνητικής φάσης, η κύρια επιδίωξη ήταν η εμπλοκή των συμμετεχουσών σε διαδικασίες ομαδικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls ως υπόθεση δράσης για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και

²¹⁶ Με εξαίρεση 2-3 εκπαιδευτικούς

²¹⁷ Τις φόρμες των παρεμβάσεων και των κρίσιμων συμβάντων.

²¹⁸ Σε σχέση με την αλλαγή ή διατήρηση της ίδιας Persona Dolls υπήρξαν μεταξύ μας επικοινωνίες. Ειδικά με τις τρεις εκπαιδευτικούς που προτίμησαν να αλλάξουν κούκλα συζητήσαμε για τους σκοπούς που θα εξυπηρετούσε αυτό, καθώς και για το προφίλ της επόμενης PD τους.

διακρίσεων στις τάξεις τους. Για το λόγο αυτό, στο σχεδιασμό²¹⁹ περιλαμβάνονταν η κριτική επεξεργασία στην ομάδα των παρεμβάσεων και των καταγραφών των συμμετεχουσών καθώς και συζήτηση πάνω σε επιπλέον υποστηρικτικό υλικό (παρουσίαση και βίντεο) που θεωρήσαμε ότι θα συμβάλλουν στην κατεύθυνση του εμπλουτισμού της ανατροφοδότησής τους.

Η συζήτηση άρχισε όπως πάντα με τους αρχικούς χαιρετισμούς, ενώ στη συνέχεια δόθηκε και πάλι σε κάθε συμμετέχουσα μια φόρμα στην οποία τους ζητήθηκε να αναφέρουν εν συντομία τις σκέψεις τους από το διάστημα της εμπλοκής τους στο πρόγραμμα που προηγήθηκε της συνάντησής μας. Αυτή τη φορά, εκτός από το τί πήγε καλά και τί τις προβλημάτισε, τους ζητούσαμε να σημειώσουν επιπλέον τί είχαν ως τότε συνειδητοποιήσει και αν υπήρχε κάτι που τις δυσκόλευε ακόμα αναφορικά με την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης στα πλαίσιά τους. Και σε αυτή την περίπτωση η συλλογιστική που ενυπήρχε ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις όλων πριν την μεταξύ μας συζήτηση.

Αμέσως μετά, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να μοιραστούν τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τις κατανοήσεις τους με την υπόλοιπη την ομάδα. Οι περισσότερες συμφώνησαν ότι είχαν πλέον εξοικειωθεί τόσο με τη χρήση του εργαλείου όσο και της μεθόδου των Persona Dolls. Ως εκ τούτου, ένιωθαν περισσότερο άνετα με τα πρακτικά ζητήματα της προσέγγισης και ήταν σε θέση να κάνουν μικρές προσαρμογές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Ένα ακόμα στοιχείο που προέκυψε ήταν ότι, εκτός από την επικοινωνία με εμένα, κάποιες εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν και μεταξύ τους, συζητώντας τα διλλήματα και τους προβληματισμούς που αντιμετώπιζαν και βοηθώντας η μια την άλλη να τα υπερβούν. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει ότι η ομάδα είχε αρχίσει να αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης που ενίοτε λειτουργούσε χωρίς την δική μας ανάμειξη, μέσα από την αυθόρμητη επικοινωνία των μελών της, έστω και αν αυτό συνέβαινε ευκαιριακά και ανά δύο ή περισσότερες εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, όλες σχεδόν αναφέρουν ρητά το πόσο σημαντική θεωρούν την συνάντηση όλης της ομάδας καθώς και τις επιτόπιες επισκέψεις μου στα πλαίσιά τους για την ανατροφοδότησή και τη γενικότερή τους υποστήριξη.

Όσον αφορά στους προβληματισμούς τους, αυτή τη φορά κινούνταν σε δύο βασικούς άξονες που ανέκυπταν επ' αφορμή των παρεμβάσεων που

²¹⁹ Βλ. σχετ. Παράρτημα Α'.

πραγματοποιούσαν με τη μέθοδο των PD και, δη, στο πλαίσιο της επεξεργασίας των ιστοριών τους. Τα περισσότερα ζητήματα που τέθηκαν ήταν, μάλιστα, ως ένα βαθμό αναμενόμενα και περιλαμβάνονταν στο σχεδιασμό, αφού είχαν αναδυθεί και στις ενδιάμεσες επικοινωνίες μας²²⁰. Ο πρώτος άξονας αφορούσε σε ζητήματα προσέγγισης της διαφορετικότητας και κυρίως στη διστακτικότητά ή την ελλιπή εμπειρία τους να διαπραγματευτούν συγκεκριμένα ζητήματα που εγείρουν αντικρουόμενες απόψεις, ενώ ο δεύτερος σχετιζόταν με ευρύτερα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση των ανοικτών ερωτήσεων και, αντίστοιχα, των απρόβλεπτων απαντήσεων των παιδιών ή την ερμηνεία της σιωπής. Και στις δύο περιπτώσεις προσπάθησα να λειτουργώ κυρίως διευκολυντικά, επιστρέφοντας τα ερωτήματα στην ομάδα προς επεξεργασία και αναστοχασμό. Εντούτοις, αρκετές ήταν οι φορές που ένιωσα ότι έπρεπε να παρέμβω στη συζήτηση, θέτοντας πιο στοχευμένα ερωτήματα. Στα βασικότερα θέματα που επεξεργαστήκαμε ήταν ότι κάθε προσέγγιση για να είναι δόκιμη θα πρέπει να γίνεται δίνοντας χώρο στη συζήτηση, μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις που δίνουν ευκαιρίες στην ανάδειξη των απόψεων όλων των παιδιών τους και με αποδοχή των απαντήσεων τους. Μέσα από τον αναστοχασμό της ομάδας αναδείχθηκε η σημασία της υπέρβασης των προσωπικών προσδοκιών στην ερμηνεία της εκάστοτε περίπτωσης αλλά και των στερεοτύπων ή/και προκαταλήψεων που και οι ίδιες, συχνά ασυνείδητα, έφεραν ως εμπόδια στη διαχείριση της διαφορετικότητας.

Μετά τη διακοπή για το διάλειμμα, συζητήσαμε εν συντομία για την απόφασή τους να αλλάξουν ή να διατηρήσουν την ίδια Persona Doll για τις επόμενες παρεμβάσεις τους ως τη λήξη του ερευνητικού προγράμματος²²¹. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί είπαν ότι δεν θεωρούσαν ότι υπήρχε λόγος να αλλάξουν κούκλα, αφού διαπίστωναν ότι αφενός τα παιδιά είχαν πλέον χτίσει σχέση με την αρχική και ένιωθαν ότι μπορούσαν πια να εισάγουν ιστορίες που αφορούν σε πιο στοχευμένα ζητήματα ετερότητας. Αντίστοιχα, οι τρεις που επέλεξαν να αλλάξουν PD, προέβαλλαν ως ισχυρό επιχείρημα ότι αντιλαμβάνονταν κάποιες αστοχίες στις επιλογές τους που είχαν «στιγματίσει» την ταυτότητα και το χαρακτήρα της πρώτης PD τους. Θεωρούσαν λοιπόν ότι η αλλαγή θα εξυπηρετούσε μια στροφή στον τρόπο που προσέγγιζαν τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα των συνειδητοποιήσεων και των μετακινήσεών τους. Σε κάθε περίπτωση, καταλήξαμε ότι ήταν σημαντικό οι

²²⁰ Τηλεφωνικές, ηλεκτρονικές ή δια ζώσης στο πλαίσιο των επιτόπιων επισκέψεών μου στις τάξεις.

²²¹ Η σχετική συζήτηση είχε γίνει διεξοδικότερα στο μεσοδιάστημα των συναντήσεων.

εκπαιδευτικοί να νιώθουν άνετα με την PD τους και να είναι σε θέση να εντάξουν τις νέες τους κατανοήσεις στις ιστορίες των παρεμβάσεών τους.

Εν συνεχεία, ακολούθησε μια σύντομη παρουσίαση αλλά και προβολή μικρών μαγνητοσκοπημένων αποσπασμάτων από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με σκοπό την εστίαση σε βασικά σημεία που, κατά τα Persona Dolls Training της Μ. Βρετανίας και της Ν. Αφρικής, ήταν σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τόσο κατά τη δημιουργία όσο και κατά τη διαδικασία της αφήγησης και επεξεργασίας των ιστοριών των PD. Στο χρόνο που απέμεινε ακολούθησε περαιτέρω συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί σχολίαζαν σημεία που εντόπισαν ότι τους έδιναν ιδέες ή διευκρινήσεις σε σχέση με τις δικές τους παρεμβάσεις. Ωστόσο, η Ν4 σχολίασε επικριτικά κάποιες από τις απαντήσεις που έδωσε μια Νοτιοαφρικανή εκπαιδευτικός κατά τη διαχείριση της ομάδας της. Με αφορμή αυτό, προσπάθησα να επισημάνω τη σημασία που έχει να γνωρίζουμε και να λαμβάνουμε υπόψη τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πλαισίου στην ερμηνεία μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης αλλά, ταυτόχρονα, και την αξία του κριτικού στοχασμού πριν την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών στα δικά μας πλαίσια. Η συζήτηση προκάλεσε αυξημένη συμμετοχή. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η αυτούσια μεταφορά πρακτικών ανάμεσα σε διαφορετικά πλαίσια εντάσσεται στη λογική των έτοιμων συνταγών, που απέχουν από αυτή των αναστοχαστικών προσεγγίσεων και το πλαίσιο της Εκπαίδευσης της Διαφοράς.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε προτρέποντας κάθε συμμετέχουσα να μοιραστεί με δύο λόγια το τι αποκόμισε από τη συμμετοχή της στη συνάντησή. Όπως και την προηγούμενη φορά, όλα τα σχόλια ήταν θετικά και εστίαζαν στην ανατροφοδότηση που έλαβαν αλλά και στην στήριξη όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Ανάμεσα στην 8^η και την 9^η ομαδική συνάντηση

Μετά τη συνάντηση, επανήλθα για να μελετήσω και να εμπλουτίσω τις ημερολογιακές μου σημειώσεις, προσθέτοντας επιπλέον στοιχεία αλλά και αναστοχαστικά σχόλια, αρχικά κατ' ιδίαν και στην συνέχεια και με τη συμβολή των κριτικών μου φίλων. Ήταν σαφές ότι αυτή η συνάντηση είχε έναν ποιοτικά διαφορετικό χαρακτήρα από τις προηγούμενες, ο οποίος προέρχονταν κυρίως από τον τρόπο εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Διατρέχοντας τις σημειώσεις μου για τα σχόλια

της ομάδας μπορούσε κανείς να εντοπίσει ένα άνοιγμα προς όλους ως προς το να μοιραστούν σκέψεις, απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμούς, στοιχείο που εντοπίσαμε από κοινού με τις K1 και K2. Οι περισσότερες, δε, ανέφεραν ρητά, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ότι η ομάδα λειτουργεί για αυτές ανατροφοδοτικά αλλά και ανακουφιστικά, καθώς αισθάνονται ότι πολλές από τις δυσκολίες τους είναι κοινές ή παρεμφερείς. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι αναδεικνύονταν δύο κυρίαρχες τάσεις ανάμεσα στα μέλη της: α) των εκπαιδευτικών που είχαν αρχίσει να εντοπίζουν ζητήματα στη δική τους εκπαιδευτική διαχείριση και αναζητούσαν τρόπους να τα υπερβούν προωθώντας μικρές ανατροπές και β) των εκπαιδευτικών εκείνων που διαπίστωναν μεν το πρόβλημα, δεν μπορούσαν, ωστόσο, ακόμα να το ερμηνεύσουν προκειμένου να δοκιμάσουν λύσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι σχετικές διαπιστώσεις συνοδεύονταν από σχόλια αυτοσαρκασμού ενώ σε άλλες από το αίτημα για θεωρητική και μεθοδολογική υποστήριξη.

Σε σχέση με τα θέματα που αναδύθηκαν, εστίασαμε τον αναστοχασμό μας, μεταξύ άλλων, στον τρόπο που φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη, κυρίως σε σχέση με τον τρόπο που εντάσσουν σχετικά ζητήματα στις ιστορίες των παρεμβάσεών τους. Εν προκειμένω, φαίνεται ότι άλλοτε αναφέρονται σε αυτά, επιφανειακά, σχεδόν υπαινικτικά, ενώ άλλοτε με τρόπο που δεν συνάδει με την ηλικία και τις εμπειρίες των παιδιών τους. Παράλληλα, θεωρήσαμε ότι αναδείχτηκε για άλλη μια φορά η συσχέτιση ανάμεσα στην προσέγγιση ζητημάτων ετερότητας και το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τα τοποθετούμε. Η ερμηνεία και των τριών μας ήταν ότι η επεξεργασία τους στο πλαίσιο της ομάδας φαινόταν να δημιουργεί κάθε φορά μικρές ρωγμές σε κάποιες από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και, ενίοτε, μικρές γέφυρες στην αναπλαισίωση τους. Η K2 υποστήριζε μάλιστα ότι ήταν φανερό, σε επίπεδο προθέσεων, η διάθεση των περισσότερων να δοκιμάσουν αλλαγές που στηρίζονταν στις νέες κατανοήσεις τους, ανεξάρτητα αν εν, τέλει, θα τις πραγματοποιούσαν. Όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ήταν σαφές ότι όλα τα παραπάνω αναδείκνυαν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονταν στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος. Εν προκειμένω, η κατανόηση της εμπειρίας τους στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης και του τρόπου που αυτή συνδέεται με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που προκύπτουν από την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης απέκτησε ιδιαίτερη σημασία.

Ένα ακόμα από τα θέματα που συζήτησα με τις K1 και K2 ήταν η δική μου διαχείριση της διαδικασίας. Αν και γενικά, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας απέφευγα συστηματικά να πάρω σαφή θέση σε σχέση με ζητήματα εκπαιδευτικών πρακτικών, είτε επαναφέροντας τα προς επεξεργασία και κριτικό στοχασμό στην ομάδα είτε παραπέμποντας στη σχετική βιβλιογραφία, σε αυτή την περίπτωση θεώρησα σημαντικό να υποστηρίξω με ξεκάθαρο τρόπο πως δεν θεωρώ ότι αποτελεί αποτυχία μιας παρέμβασης αν κατά τη διάρκειά της κάποιο παιδί εκφράσει μια στερεοτυπική αντίληψη. Η θέαση της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων ως ευκαιρία για διαχείριση και αναπλαισίωση άνοιξε τη συζήτηση για το πώς η αποσιώπηση απόψεων ενδεχομένως εμπεριέχει δικά μας στερεότυπα, φόβους και ανησυχίες, η διαχείριση των οποίων απαιτεί την επανατοποθέτησή μας. Αναστοχαζόμενη σχετικά, έθεσα το ερώτημα αν τελικά η συγκεκριμένη πρακτική εξυπηρέτησε εν τέλει τις επιδιώξεις της έρευνας και τις ανάγκες της ομάδας ή τη δική μου ανάγκη να «κάνω μάθημα» στις εκπαιδευτικούς. Αν και οι κριτικές μου φίλες θεώρησαν ότι ήταν μια σημαντική και χρήσιμη παρέμβαση, εγώ καταλήγω ότι, έστω ε, εμπεριείχε ως ένα βαθμό, την δική μου επιθυμία να μοιραστώ με την ομάδα τις δικές μου θεωρητικές παραδοχές.

Στο διάστημα που μεσολάβησε μέχρι την επόμενη ομαδική συνάντηση, συνέχισα τις επισκέψεις στα πλαίσια των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η επικοινωνία μου με όλες τις εκπαιδευτικούς τόσο τηλεφωνικά όσο και ηλεκτρονικά συνεχίστηκε με μεγαλύτερη συχνότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί μου έστειλαν ηλεκτρονικά σε εβδομαδιαία ή δεκαπενθήμερη βάση τις καταγραφές τους, σημειώνοντας επισημάνσεις, ερωτήματα και διλήμματα. Οι καταγραφές, δε, συνοδεύονταν πολλές φορές με πρόσθετα σχόλια που αφορούσαν την αίσθησή τους από τη διαδικασία ή ακόμα και χιουμοριστικά και φιλικά σχόλια, ζητώντας και τη δική μου άποψη. Στα σημαντικά νέα στοιχεία που προέκυπταν από τις επικοινωνίες αυτές με τις εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνονταν η προσπάθεια μεγαλύτερης εμπάθυνας σε ζητήματα διαφορετικότητας τόσο στις ιστορίες των παρεμβάσεών τους όσο και στα κρίσιμα συμβάντα, ο πειραματισμός με πιο ανοιχτές πρακτικές και προσεγγίσεις και, τέλος, η διάθεσή τους να εστιάζουν περισσότερο στην εκπαιδευτική τους διαχείριση και να αναστοχαζονται πάνω στη διαδικασία με σκοπό τον εμπλουτισμό των επόμενων σχεδιασμών τους.

Συνολικότερα, φαινόταν να αναπτύσσεται μια αρκετά άμεση επικοινωνία που έμοιαζε να λειτουργεί ενθαρρυντικά και ανατροφοδοτικά εκατέρωθεν. Διαπιστώναμε έτσι σημαντικά βήματα στην κατεύθυνση της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με το

μεθοδολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και, συνακόλουθα, την προσέγγιση του εαυτού τους ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία που μάλλον μελετά παρά εφαρμόζει την υπό διερεύνηση μέθοδο στο πλαίσιο της ερευνοδρασιακής συνθήκης. Υπό αυτή την έννοια, μολονότι η επόμενη ομαδική μας συνάντηση ήταν προγραμματισμένη με χρονική απόσταση ενάμιση μηνός από την προηγούμενη²²², η αίσθηση της συνέχειας της επαφής με την ομάδα ήταν εμφανής.

9η ομαδική συνάντηση

Η 9^η συνάντηση ήταν η τελευταία ανατροφοδοτική συνάντηση της ομάδας, λίγο πριν τη λήξη της τρίτης φάσης του ερευνητικού προγράμματος. Πραγματοποιήθηκε μετά τις διακοπές του Πάσχα, την Τρίτη 14 Μαΐου του 2019, με τη συμμετοχή οκτώ εκπαιδευτικών²²³ και των δύο κριτικών μου φίλων. Ο σχεδιασμός κινήθηκε, σε αδρές γραμμές, στη λογική των δύο προηγούμενων ανατροφοδοτικών συναντήσεων. Αρχικά, μετά τους χαιρετισμούς, δόθηκε και πάλι στην ομάδα μια φόρμα και τους ζητήθηκε, αφού σκεφτούν ατομικά, να απαντήσουν εν συντομία σε ερωτήματα σχετικά με τι πήγε και τι δεν πήγε καλά αυτή τη φορά, τι έχουν ως τώρα συνειδητοποιήσει, τι πιθανώς τις δυσκολεύει ακόμα και αν έχουν κάτι να προτείνουν.

Στηριζόμενες στα ερωτήματα και τις απαντήσεις τους, στη συνέχεια συζητήσαμε σε σχέση τα θετικά αλλά και τις δυσκολίες ή τους προβληματισμούς που ακόμα εντοπίζουν, ενθαρρύνοντας τον κοινό αναστοχασμό στην προοπτική της διατύπωσης σκέψεων ή προτάσεων για την υπέρβασή τους. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν, ανταλλάσσοντας μεταξύ τους απόψεις, εμπειρίες και παραδείγματα από την πρακτική τους στην τάξη, τόσο στο πλαίσιο των παρεμβάσεων με τη μέθοδο όσο και της ευρύτερης προσέγγισης ζητημάτων διαφορετικότητας που προέκυπταν. Καθώς η διαδικασία είχε ένα ρυθμό και οι ίδιες έμοιαζε να αυτό-οργανώνονται, τόσο εγώ όσο και οι κριτικές μου φίλες προσπαθήσαμε να παρεμβαίνουμε όσο το δυνατό λιγότερο, κυρίως με διευκολυντικές ή/και διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να επαναφέρουμε την εστίαση, όπου το θεωρούσαμε απαραίτητο.

Στα κοινά θετικά σημεία που εντόπισαν ήταν η εξοικείωση με το χειρισμό της μεθόδου και του εργαλείου των PD, η μεγαλύτερη άνεση στη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και, αντίστοιχα, η ένθερμη ανταπόκριση και το ενδιαφέρον των

²²² Λόγω των διακοπών του Πάσχα που μεσολάβησαν.

²²³ Η Ν6 απουσίαζε λόγω ασθένειας.

παιδιών για τη διαδικασία. Οι προβληματισμοί που διατυπώθηκαν αυτή τη φορά ήταν λιγότεροι και εστιάστηκαν κυρίως σε ζητήματα διαχείρισης του χρόνου και το ζήτημα της δημιουργίας εύστοχων και κατάλληλα δομημένων ιστοριών προκειμένου να συνδέονται με τις επιδιώξεις τους και να αφορούν στα παιδιά. Ειδικότερα, φαίνεται ότι εξακολουθούσε να τις προβληματίζει η προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας που χαρακτήριζαν ως «δύσκολα», κυρίως σε σχέση με τη διαχείριση των απαντήσεων των παιδιών, μολονότι όλες κατέληγαν ότι ήταν σημαντικό να τα θέτουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι η μέθοδος των PD τις βοηθούσε σε αυτό.

Κατόπιν, προχωρήσαμε στην ανάγνωση καταγραφών (κρίσιμων συμβάντων και παρεμβάσεων με τις PD) που οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να επεξεργαστούμε στην ομάδα. Μια δυσκολία που εντοπίσαμε σε αρκετές περιπτώσεις ήταν η σαφής γραπτή περιγραφή και σχολιασμός των αστοχιών και των προβλημάτων που εντόπιζαν. Αντίθετα, οι ίδιες εκπαιδευτικοί μπορούσαν εύστοχα να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τα περιστατικά προφορικά. Αναστοχαζόμενες πάνω σε αυτή τη διαπίστωση καταλήξαμε στην υπόθεση ότι ενδεχομένως αυτό σχετίζεται με τις βιωμένες αντιλήψεις για το λάθος στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το γραπτό λόγο. Κατά κοινή ομολογία, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, η γραπτή αποτύπωση των προβλημάτων και των λαθών, ισοδυναμούσε, έστω και ασυνείδητα, με αποτυχημένη προσέγγιση. Ως εκ τούτου η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από τα ζητήματα διαχείρισης του λάθους στη βάση του διπόλου αμηχανία και αποσιώπηση ή ανάδειξη και διαχείριση. Στο πλαίσιο αυτό, αρκετές εκπαιδευτικοί άρχισαν να μοιράζονται επιλογές που, ενώ θεωρούσαν προβληματικές, δυσκολεύονταν να αναπλαισιώσουν, θέτοντας τις προς αναστοχασμό και ανατροφοδότηση στην ομάδα.

Καθώς η συζήτηση στρέφονταν, επ' αφορμή της διερεύνησης της υπόθεσης δράσης, σε ζητήματα που αφορούσαν ευρύτερα τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις και πρακτικές τους, θεώρησα σημαντικό να εστιάσω την προσοχή τους σε αυτό. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι, εν τέλει, μια εκπαιδευτική πρόταση, εν προκειμένω η αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls, δε θα μπορούσε να ειδωθεί μεμονωμένα, παρά μόνο σε σχέση με το συνολικό πλαίσιο των αντιλήψεων και των πρακτικών που τοποθετείται. Πολλές εκπαιδευτικοί ρητά δήλωσαν ότι νιώθουν ότι ξαναβλέπουν συνολικά τις εκπαιδευτικές τους προσεγγίσεις μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και αναθεωρούν πολλές από τις προηγούμενες απόψεις τους τόσο για τη διαφορετικότητα όσο και για τον τρόπο που βλέπουν τη σχέση τους με τα παιδιά της τάξης τους. Η διεργασία της ομάδας αυτή τη φορά μας κράτησε και μετά

την ώρα λήξης της συνάντησης. Ολοκληρώσαμε επιβεβαιώνοντας τον προγραμματισμό των επικείμενων συνεντεύξεων και της ομαδικής συνάντησης αποτίμησης και κλεισίματος του ερευνητικού προγράμματος.

Ανάμεσα στην 9^η και την 10^η ομαδική συνάντηση

Η ένατη συνάντηση πραγματοποιήθηκε λίγο πριν το τέλος της τρίτης φάσης μέσα σε μια ατμόσφαιρα ευχάριστη, όπου οι εκπαιδευτικοί, περισσότερο από κάθε φορά, ήταν πρόθυμοι να συνεισφέρουν στην ομάδα διατυπώνοντας τις απόψεις τους, συζητώντας όλες μαζί με βάση τα αρχικά ερωτήματα, χωρίς όλη η επικοινωνία να περνάει απαραίτητα από εμένα ως διευκολύντρια. Υπήρχε δηλαδή η αίσθηση ότι είχε κατακτηθεί σε σημαντικό βαθμό ένα κλίμα συλλογικότητας και μοιράσματος απόψεων και εμπειριών, με κοινά και διαφορετικά σημεία εστίασης, που εντούτοις, έμοιαζαν να συμπληρώνουν την εικόνα της δουλειάς της ομάδας και ταυτόχρονα να λειτουργούν ανατροφοδοτικά ως προς αυτή.

Στη συζήτησή μου με τις κριτικές μου φίλες, μετά τη συνάντηση, μοιραστήκαμε τις εντυπώσεις και τις ημερολογιακές σημειώσεις μας. Αναστοχαζόμενες πάνω στη διαδικασία είχαμε συνολικά την αίσθηση ότι κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνάντησης της ομάδας, ήταν φανερό ότι η αξιοποίηση των Persona Dolls, με τον τρόπο που μπήκε στην ερευνητική συνθήκη - ως υπόθεση δράσης προς διερεύνηση και όχι ως μέθοδος εργασίας - ενέπλεκε τις συμμετέχουσες όλο και πιο ορατά σε διαδικασίες σύγκρουσης, αναστοχασμού και επανατοποθέτησης σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για ένα πλήθος εκπαιδευτικών θεμάτων, μεταξύ των οποίων και για το δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στο κομμάτι των καταγραφών που παρουσιάστηκαν, συμφωνήσαμε ότι, αν και είχαν ήδη πραγματοποιήσει τις περισσότερες, δεν είχαν όλες οι συμμετέχουσες κατακτήσει τον ίδιο βαθμό αρτιότητας και εμβάθυνσης. Αν και όλες είχαν σε σημαντικό βαθμό καταφέρει να αποτυπώνουν με σχετική αρτιότητα και σαφήνεια τις περιγραφές από τα κρίσιμα συμβάντα και τις παρεμβάσεις τους, κάποιες από αυτές, δυσκολεύονταν ακόμα να σχολιάσουν τις καταγραφές τους αξιοποιώντας επαρκώς τη θεωρία ή κάνοντας σαφή τον αναστοχασμό τους σχετικά με τα όσα παρατηρούσαν. Εντούτοις, αυτό δεν ίσχυε με τον ίδιο τρόπο και για τον προφορικό λόγο, όπου οι περισσότερες ήταν φανερό ότι προβληματίζονταν και αναστοχάζονταν σε σχέση με όσα εντόπιζαν

στο δικό τους πλαίσιο ή σε αυτά που περιέγραφαν οι συνάδελφοί τους. Επιχειρούσαν, δε, να εισάγουν αλλαγές στην εκπαιδευτική τους πράξη στη βάση των συνειδητοποιήσεών τους. Εν ολίγοις, παρατηρούσαμε ότι τα γραπτά κείμενα που κατέθεταν δεν ανταποκρίνονταν πάντα στις κατανοήσεις που, όπως διαφάνηκε από τη διεργασία της ομάδας αλλά και τις ενδιάμεσες μεταξύ μας συνομιλίες, τις περισσότερες φορές προχωρούσαν σε μεγαλύτερο βάθος αλλά και εύρος. Τόσο εγώ όσο και οι κριτικές μου φίλες αναγνωρίζαμε ότι στο πλαίσιο της ομάδας αναδεικνύονταν σημαντικές θεωρητικές και μεθοδολογικές μετακινήσεις που συχνά υπερέβαιναν την αποτίμηση της μεθόδου των PD, καθώς ο αναστοχασμός που αναπτύσσονταν ήταν συνολικότερος.

Καταλήγαμε ότι ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν περαιτέρω: α) τα στοιχεία της διαδικασίας που μετατόπιζαν την εστίαση του ενδιαφέροντος τους από τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των προκλήσεων της μεθόδου των PD στο πλαίσιο μιας ευρύτερης συλλογιστικής που αφορούσε στη συζήτηση γύρω από το ρόλο, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη διαφορά αλλά και στην εκπαιδευτική του πράξη γενικότερα, β) η συμβολή της συμμετοχής τους στις διεργασίες της ερευνητικής ομάδας στην εξέλιξη αυτή και γ) το πώς συνδέεται τελικά η διερεύνηση της υπόθεσης δράσης με τις ρωγμές που διαφαίνονται στις κατανοήσεις τους. Λαμβάνοντας υπόψη την μέχρι τώρα εξέλιξη της έρευνας, προχωρήσαμε στην κατασκευή των αξόνων και των ερωτήσεων των ατομικών συνεντεύξεων με τις εκπαιδευτικούς και τη δομή της τελευταίας συνάντησης αποτίμησης, στην οποία θα εμπεριέχονταν και το focus group της λήξης.

Επιτόπιες επισκέψεις στα εκπαιδευτικά πλαίσια

Στο πλαίσιο της 3^{ης} φάσης της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν επιτόπιες επισκέψεις ανατροφοδότησης της διευκολύντριας στις τάξεις των εκπαιδευτικών ερευνητριών της ομάδας. Η βασική επιδίωξη των επισκέψεων αυτών ήταν ο εμπλουτισμός του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης τους στην προοπτική της πιο ουσιαστικής υποστήριξής τους στο πλαίσιο της έρευνας. Ταυτόχρονα, ωστόσο, επεδίωκα να γνωρίσω από πιο κοντά τα πλαίσια των εκπαιδευτικών και να αντιληφθώ

καλύτερα πώς οι αντιλήψεις αλλά και οι κατανοήσεις από την εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία μεταφέρονταν στην εκπαιδευτική τους πράξη.

Οι επισκέψεις αυτές ήταν προαιρετικές και πραγματοποιήθηκαν κατόπιν πρόσκλησης των εκπαιδευτικών σε χρόνο που οι ίδιες ένιωθαν έτοιμες και εφόσον το επιθυμούσαν. Όλες οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικές στην προοπτική αυτή, που ήταν γνωστή ήδη πριν την έναρξη της έρευνας. Στην 5^η και 6^η συνάντηση της ομάδας, ενόψει της έναρξης των παρεμβάσεων με τη μέθοδο των Persona Dolls, υπενθύμισα τη δυνατότητα. Όλες οι συμμετέχουσες απάντησαν ότι επιθυμούσαν να επισκεφτώ τις τάξεις τους, εντούτοις μόνο μία ζήτησε να το κάνω κατά τον πρώτο μήνα των παρεμβάσεών τους. Οι υπόλοιπες επέλεξαν να επιχειρήσουν αρχικά να υλοποιήσουν τις πρώτες τους παρεμβάσεις και ανάλογα να ορίσουμε το χρόνο της επίσκεψής μου. Σεβόμενη την επιθυμία τους επισκέφτηκα αρχικά το πλαίσιο της Ν3.

Ένα από τα πρώτα στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρησή μου ήταν η απόσταση ανάμεσα στις κατανοήσεις που υπήρχαν στο πλαίσιο των ομαδικών συναντήσεων και την πραγματικότητα της τάξης. Η ανάγκη γεφύρωσης αυτών των δύο και η συμβολή της επιτόπιας ανατροφοδότησης στην κατεύθυνση αυτή, ήταν μια σημαντική συνειδητοποίηση τόσο για εμένα όσο και για τη Ν3. Στην επόμενη συνάντηση της ομάδας, υπερθεματίζοντας για τη βοήθεια που της προσέφερε η επίσκεψή μου στην τάξη της, η εκπαιδευτικός λειτούργησε σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικά στην πρόσκληση των υπόλοιπων να επισκεφτώ και τα δικά τους πλαίσια²²⁴. Εντούτοις, η αίσθηση που είχα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν πιο σίγουρες για τον εαυτό τους και την αξιοποίηση της μεθόδου ζητούσαν να τις επισκεφτώ πιο σύντομα, ενώ οι πιο διστακτικές αργότερα.

Κατά τις επιτόπιες επισκέψεις μου, οι εκπαιδευτικοί με υποδέχονταν με θέρμη, μολονότι ήταν πρόδηλο ότι κάποιες ένιωθαν αρχικά άγχος για την παρουσία μου εκεί. Για το λόγο αυτό προσπαθούσα να φτάνω λίγο νωρίτερα από την ώρα που με είχαν ενημερώσει ότι θα υλοποιούσαν την παρέμβαση προκειμένου να υπάρχει ένας χρόνος προσαρμογής. Πριν τις παρεμβάσεις τους, συνήθως με ξεναγούσαν στο χώρο και ανταλλάσσαμε λίγα λόγια για το πλαίσιο. Τις περισσότερες φορές μοιράζονταν αρχικά μαζί μου τους σχεδιασμούς και τις σκέψεις τους για το θέμα που διαπραγματευόταν η ιστορία της Persona Doll τους. Στη συνέχεια, αφού με σύστηναν στην ομάδα, καθόμουν σε μια θέση από όπου θα μπορούσα να παρακολουθώ

²²⁴ Όπως έχει αναφερθεί επισκέφτηκα όλες τις τάξεις, με εξαίρεση αυτή της Ν7, λόγω κωλύματος του πλαισίου.

διακριτικά τη διαδικασία, προκειμένου, στο μέτρο του εφικτού, να μην την παρακλώω με την παρουσία μου. Από εκεί κρατούσα σύντομες ημερολογιακές σημειώσεις, τις οποίες αξιοποιούσα στη συζήτηση που κάναμε μετά την παρέμβαση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ανατροφοδότηση αυτή πραγματοποιούνταν στο χώρο του νηπιαγωγείου και σε χρόνο που ήταν πρόσφορος για τις εκπαιδευτικούς. Αυτό, αν και γινόταν για πρακτικούς λόγους, φαίνεται ότι δημιουργούσε ταυτόχρονα μια πιο βολική συνθήκη για τη μεταξύ μας ανταλλαγή. Ο χρόνος που μεσολαβούσε μου έδινε τη δυνατότητα να ξαναδώ τις σημειώσεις μου και να σκεφτώ πάνω στα ζητήματα που θεωρούσα σημαντικά αλλά ακόμα μου έδινε την ευκαιρία να περιηγηθώ διακριτικά στο χώρο, να ανταλλάξω λόγια συναδελφικότητας με τις ίδιες ή τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς για κοινά μας επαγγελματικά ζητήματα ή να απαντήσω σε παιδιά που μου απήθηναν το λόγο, ως μια άλλη δασκάλα, φίλη της δικής τους. Με αυτό τον τρόπο έμοιαζε να μειώνεται η απόσταση ανάμεσα σε εμένα και τις συμμετέχουσες και η παρουσία μου στο χώρο φαινόταν περισσότερο υποστηρικτική και οικεία. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, οι συζητήσεις μας επέτρεπαν στις εκπαιδευτικούς να μοιραστούν μαζί μου τις σκέψεις, τις αγωνίες και τους προβληματισμούς τους, όχι μόνο σε σχέση με τη μέθοδο των Persona Dolls και την προσέγγιση της διαφορετικότητας αλλά και για άλλα θέματα που αφορούσαν στην καθημερινή σχολική τους πραγματικότητα. Μου δίνονταν έτσι η δυνατότητα να τοποθετήσω τα λεγόμενα και τις καταγραφές τους στα πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνονταν και να αντιληφθώ πιο ολοκληρωμένα τις προκλήσεις και τις προοπτικές που ενυπήρχαν στην εκάστοτε συνθήκη. Αυτό ήταν κατ' επέκταση εμπλουτιστικό για ολόκληρη την έρευνα, καθώς μπορούσα να αξιοποιήσω τις παρατηρήσεις και τη μεταξύ μας επιτόπια επικοινωνία στο πλαίσιο του δικού μου αναστοχασμού, βοηθώντας με να αναπλαισιώσω σημεία του ερευνητικού σχεδιασμού με βάση τα στοιχεία που προέκυπταν.

Οι εκπαιδευτικοί, παρά τον όποιο προηγούμενο δισταγμό τους, φαίνεται να αντιλαμβάνονταν εν τέλει την επίσκεψη μου στο χώρο τους ως εξαιρετικά σημαντική. Κάποιες μάλιστα αναφέρονται αργότερα σε αυτή ως μια κρίσιμη καμπή στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς θεώρησαν ότι η συζήτησή μας μετά την παρέμβαση τους επέτρεψε να δουν με «διαφορετικό μάτι» όχι μόνο τον τρόπο που αξιοποιούσαν τη μέθοδο σε σχέση με την προσέγγιση της ετερότητας αλλά και την εκπαιδευτική τους πράξη γενικότερα, καθώς είχαν μια άμεση ανατροφοδότηση που τις βοηθούσε να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στο θεωρητικό και μεθοδολογικό

πλαίσιο και τις πρακτικές που υιοθετούσαν. Συνολικά, οι επισκέψεις στις τάξεις των εκπαιδευτικών λειτούργησαν εμπλουτιστικά και ανατροφοδοτικά εκατέρωθεν, παρέχοντας μας αμοιβαίες κατανοήσεις που συνέβαλλαν στην μείωση της μεταξύ μας απόστασης. Παράλληλα ενίσχυσαν την συνειδητοποίηση ότι οι όποιες προτεινόμενες μέθοδοι και πρακτικές δεν αξιοποιούνται ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό και θεωρητικό πλαίσιο που εισάγονται ούτε από τις επιμορφωτικές επιλογές που τις υποστηρίζουν.

4η φάση: Αποτιμήσεις και αξιολογήσεις

Η τέταρτη και τελευταία φάση της έρευνας (τέλη Μαΐου - Ιούνιος 2019) περιλάμβανε τις ατομικές συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και, κατόπιν αυτών, το focus group της λήξης του ερευνητικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της τελευταίας ομαδικής μας συνάντησης με βασική επιδίωξη την κριτική αποτίμηση της υπόθεσης δράσης αλλά και της συνολικής εμπειρίας από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Ατομικές συνεντεύξεις

Οι ατομικές συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ξεκίνησαν αφού κάθε μια είχε ολοκληρώσει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην τάξη της. Επειδή κάποιες εκπαιδευτικοί χρειάστηκαν για τις παρεμβάσεις τους και την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου, καθώς είτε δεν είχαν συμπληρώσει τον αριθμό που προβλέπονταν είτε επιθυμούσαν να κάνουν μια ή δύο επιπλέον παρεμβάσεις, ξεκινήσαμε πρώτα με όσες ήταν έτοιμες. Η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στις 28 Μαΐου, ενώ η τελευταία στις 16 Ιουνίου του 2019. Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε οδηγός ανοικτών ερωτήσεων²²⁵, ο οποίος ωστόσο, δεν ήταν δεσμευτικός αλλά παρείχε κυρίως ένα πλαίσιο γύρω από τα βασικά θέματα που θα αφορούσε η μεταξύ μας συζήτηση. Προκειμένου να διευκολύνω τις εκπαιδευτικούς, κανονίσαμε τα ραντεβού των συναντήσεών μας σε χώρο και χρόνο που τις εξυπηρετούσε. Ως εκ τούτου, συνεντεύξεις έγιναν άλλοτε σε κάποιο σπίτι και άλλοτε στο χώρο του σχολείου.

²²⁵ Βλ. σχετ. Παράρτημα Δ'.

Καθώς ήθελα οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν άνετα, σε όλες σχεδόν τις συναντήσεις δόθηκε χρόνος για μια μικρή συζήτηση για τα νέα μας, ώστε να «σπάσει ο πάγος» πριν τη συνέντευξη. Άλλωστε, κάτι τέτοιο ήταν απολύτως φυσικό, μια και είχαμε περάσει πλέον σχεδόν έναν ολόκληρο χρόνο συνεργασίας και είχαμε χτίσει σε μεγάλο βαθμό μια σχέση οικειότητας και συναδελφικότητας. Προκειμένου να προωθήσω κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και σε αυτή τη συνθήκη, που ήταν ποιοτικά διαφορετική από τις προηγούμενες συναντήσεις μας, εξηγούσα με απλά λόγια τη διαδικασία που θα ακολουθούσαμε, τονίζοντας ότι αυτό που πάνω από όλα μας ενδιαφέρει είναι να κάνουμε μια συζήτηση όπου θα μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους ως ερευνήτριες της δράσης τους, χωρίς να νιώθουν ότι υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Η διαδικασία σε όλες τις περιπτώσεις είχε το χαρακτήρα μιας συζήτησης μεταξύ συναδέλφων. Κάποιες εκπαιδευτικοί ήταν στην αρχή περισσότερο αγχωμένες, κυρίως όσες δεν είχαν την προηγούμενη εμπειρία συνέντευξης. Μετά τα πρώτα λεπτά, ωστόσο, είχα την αίσθηση ότι συζήτηση αποκτούσε σιγά σιγά έναν πιο χαλαρό ύφος και ο λόγος των εκπαιδευτικών έρεε αβίαστα, τα, δε, σχόλιά τους ήταν, όσο μπορούσα να αξιολογήσω, αρκούντως αυθεντικά. Θα μπορούσαμε - για λόγους μεθοδολογικούς - να χωρίσουμε τη συνέντευξη σε δύο βασικά μέρη: Το πρώτο αφορούσε στην αποτίμηση της υπόθεσης δράσης, δηλαδή την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls ως προς την προσέγγιση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων στο σχολείο, τα δυνατά και αδύναμα σημεία, τις προοπτικές και τους προβληματισμούς τους. Το δεύτερο μέρος αφορούσε στη συνολική τους εμπειρία από τη συμμετοχή τους στην ερευνοδρασιακή συνθήκη, με αναφορές στην διαδικασία, το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία αλλά και την εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη τους μέσα σε αυτή. Ωστόσο, όπως ήταν αναμενόμενο, οι συζητήσεις μας δεν κινήθηκε με στεγανά ανάμεσα στους δύο άξονες, αφού στη συλλογιστική των εκπαιδευτικών τα θέματα ήταν αλληλένδετα και εξελίσσονταν παράλληλα και συμπληρωματικά. Ως εκ τούτου, σε πολλές περιπτώσεις, τα ζητήματα καλύφθηκαν πολύ νωρίτερα μέσα από τον αυθόρμητο λόγο των εκπαιδευτικών, ενώ άλλα αναδύθηκαν ή απέκτησαν ιδιαίτερη βαρύτητα με βάση τους τρόπους που οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονταν και νοηματοδοτούσαν τόσο την εμπειρία της συμμετοχής τους στο ερευνητικό πρόγραμμα στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους εξέλιξης όσο και το πώς οι ίδιες αποτιμούσαν την μέθοδο των PD ως προς την προσέγγιση της διαφορετικότητας. Σε αρκετές περιπτώσεις, ήρθα αντιμέτωπη με

προκλήσεις και διλήμματα που έπρεπε να διαχειριστώ, καθώς έπρεπε να ισορροπήσω ανάμεσα στο ρόλο της συνεντεύκτριας και της κριτικής φίλης, έναν ρόλο που προς το τέλος της ερευνητικής συνθήκης φαίνεται να μου είχαν αποδώσει οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί της ομάδας. Αυτό είχε ως συνέπεια η συζήτησή μας να είναι μεν πιο αυθόρμητη και αυθεντική, εμπειρείχε, δε, τον κίνδυνο να μην λάβω όσες απαντήσεις ήθελα, καθώς, αρκετές φορές, στο πλαίσιο της συζήτησης οι εκπαιδευτικοί μου απηύθυναν και οι ίδιες ερωτήματα. Επέλεξα να διαχειριστώ το ζήτημα με ειλικρίνεια και φυσικότητα, υπενθυμίζοντας το σκοπό της συνάντησής μας και δηλώνοντας την προθυμία μου να δώσω τις δικές μου απαντήσεις στο τέλος, κάτι το οποίο φαίνεται να λειτούργησε.

Μετά τις συνεντεύξεις...

Μετά από κάθε συνέντευξη, άκουγα εκ νέου το ηχητικό υλικό και ξαναδιαβάζοντας τις σημειώσεις μου, προσπαθούσα να ανακαλέσω τη διαδικασία και αφενός να εντοπίσω τα ζητήματα που αναδεικνύονταν και αφετέρου να δω το δικό μου ρόλο σε σχέση με τη διαχείριση της, προκειμένου να συμπεριλάβω τις παρατηρήσεις μου στην επόμενη. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αντιλήφθηκα ότι τα στοιχεία που είχα κρατήσει ως τα πλέον σημαντικά από τη συνέντευξη δεν ήταν κάθε φορά ακριβώς ίδια με αυτά που εστίαζα όταν την άκουγα από το ηχητικό αρχείο. Ως εκ τούτου, συνειδητοποιούσα πόσο σημαντική είναι η θέση από την οποία ερχόμαστε σε επαφή με τα δεδομένα καθώς επίσης και το πόση βαρύτητα είναι δυνατό να προσθέσουν τα εξωλεκτικά στοιχεία στις πληροφορίες που επικοινωνούνται. Δεδομένου μάλιστα ότι με ενδιέφερε να προσεγγίσω το συνολικό νόημα που εμπειρείχε ο λόγος των εκπαιδευτικών, επέστησα την προσοχή μου στη συμπληρωματικότητα των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκατέρωθεν, μεταξύ των οποίων και των σιωπών ή των παύσεων.

Μετά την ολοκλήρωση όλων των ατομικών συνεντεύξεων, προχώρησα στην οργάνωση της τελευταίας ομαδικής συνάντησης, στο πλαίσιο της οποίας θα πραγματοποιούνταν και το focus group της λήξης του ερευνητικού προγράμματος. Ήταν σαφές ότι η συνάντηση αυτή είχε έναν διαφορετικό χαρακτήρα από τις προηγούμενες, με βασική επιδίωξη την αποτίμηση της έρευνας και με εστίαση στα βασικά ερευνητικά μας ερωτήματα. Ανατρέχοντας και πάλι στις ημερολογιακές μου

σημειώσεις, τις καταγραφές των εκπαιδευτικών και τις συνεντεύξεις τους, θεώρησα ότι η διαδικασία και το focus group δεν έπρεπε να αποτελούν μια επανάληψη όσων έχουν ήδη ειπωθεί ατομικά. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο να δοθεί η δυνατότητα σε όλες τις συμμετέχουσες να εκφράσουν τις απόψεις τους για την αποτίμηση τόσο της υπόθεσης δράσης όσο και της ερευνοδρασιακής συνθήκης μέσα από μια ανοικτή διαδικασία που να απαντά μεν στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά παράλληλα να αφήνει τον απαραίτητο χώρο για την ανάδειξη θεμάτων που οι ίδιες θεωρούσαν σημαντικά για αυτές και την διαδρομή τους στο πρόγραμμα. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός της συνάντησης ήταν εμπρόθετα λιτός, περιλαμβάνοντας μόνο μια ομαδική δραστηριότητα αποτίμησης και στη συνέχεια ένα ανοικτό focus group.

10^η ομαδική συνάντηση

Η δέκατη συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 14 Ιουνίου του 2019, με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών ερευνητών και των δύο κριτικών μου φίλων. Με βάση το σχεδιασμό, ήταν κατά βάση μια ανοικτή συζήτηση αποτίμησης η οποία στηρίζονταν σε άξονες που είχαν αναδειχτεί από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αλλά και τα ερωτήματα της έρευνας όπως είχαν διαμορφωθεί σύμφωνα και με τα δεδομένα που προέκυπταν κατά την πορεία της. Η συνάντηση άρχισε με σχετική καθυστέρηση, λόγω προβλημάτων της τελευταίας στιγμής που παρουσιάστηκαν σε κάποιες από τις συμμετέχουσες. Μάλιστα, μια εξ' αυτών, η Ν3, παρέστη στην ομάδα μέσω βιντεοκλήσης γιατί ήταν αδύνατο να παραστεί δια ζώσης, λόγω ασθένειας. Καθώς διαθέσιμος ο χρόνος περιορίστηκε, αποφάσισα να προσπεράσω την δραστηριότητα σε μικρές ομάδες και να προχωρήσω κατευθείαν στο focus group. Κράτησα, ωστόσο, την αρχική της ερώτηση και ζήτησα από τις συμμετέχουσες να σκεφτούν και να μοιραστούν με την ομάδα τα πιο σημαντικά πράγματα που κάθε μια κρατούσε από την εμπλοκή της και το σύνολο της εμπειρίας της στο ερευνητικό πρόγραμμα. Αρχικά, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι είδαν με μια νέα οπτική το πλαίσιο της τάξης τους, κατανόησαν καλύτερα τους μαθητές τους αλλά και συνολικά το ρόλο και τη δουλειά τους ως εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια, έθεσαν το θέμα της προσέγγισης της διαφορετικότητας, θίγοντας το ζήτημα της αναγνώρισης των προσωπικών αντιλήψεων αλλά και των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που αναδύθηκαν καθώς εστίαζαν τη ματιά τους στα πλαίσιά τους.

Κατόπιν, η συζήτηση προσανατολίστηκε στη συμβολή της μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, με αναφορά στην παρατήρηση και τα κρίσιμα συμβάντα αλλά και την αξιοποίηση της μεθόδου των Persona Dolls. Εν προκειμένω, όλες συμφώνησαν ότι μετά την υπέρβαση των βασικών εμποδίων του πρώτου διαστήματος, η μέθοδος διευκόλυνε τις ίδιες να οργανώσουν παρεμβάσεις εστιασμένες στην προσέγγιση της διαφοράς και παρείχε ένα πρόσφορο και μη απειλητικό πλαίσιο για την ανάδυση των απόψεων και των συναισθημάτων των παιδιών, που διαφορετικά δε θα είχαν καταφέρει να αναδείξουν.

Όλα τα παραπάνω με οδήγησαν να παρατηρήσω ότι τα περισσότερα από αυτά που ανέφεραν αφορούσαν πρωτίστως στην επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα και σε δεύτερο επίπεδο στην γνώμη τους για την αξιοποίηση της υπόθεσης δράσης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν στο ότι αυτό ήταν όντως κάτι που ένιωθαν και οι ίδιες και το απέδιδαν στη διαδικασία που ακολουθήθηκε και που, κατά τη γνώμη τους, συνέβαλλε στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Αναφέρθηκαν, κυρίως στα μεθοδολογικά εργαλεία των καταγραφών αλλά και τις ανατροφοδοτικές δράσεις, τονίζοντας εμφατικά τον υποστηρικτικό και εμπλουτιστικό ρόλο της ομάδας και των ενδιάμεσων επικοινωνιών. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία τους να διατηρηθεί η ομάδα και μετά το τέλος της έρευνας, μέσα από τη δημιουργία ενός δικτύου διασύνδεσης μεταξύ μας. Οι περισσότερες αναγνώρισαν ρητά κάθε μέλος της ερευνοδρασιακής ομάδας ως μια εν δυνάμει κριτική φίλη, που θα μπορούσε να συνδράμει στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Καθώς μέχρι εκείνη τη στιγμή η συζήτηση κυλούσε αβίαστα ανάμεσα στις συμμετέχουσες, επέλεξα να κάνω μόνο μικρές διευκολυντικές παρεμβάσεις, ώστε να αφήσω τις απόψεις τους για την έρευνα να αναδυθούν. Όταν ένιωσα ότι άρχισε να υπάρχει ένας κορεσμός ζητημάτων που προέκυπταν αυθόρμητα, προχώρησα σε ερωτήσεις που συνδέονταν περισσότερο με τον άξονα που αφορούσε στην αποτίμηση της μεθόδου των Persona Dolls σε σχέση με τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας και διακρίσεων αλλά και τις δικές τους αντιλήψεις μετά από την εμπλοκή τους στην έρευνα αναφορικά με το πλαίσιο της εκπαίδευσης στη διαφορά. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά αναφέρθηκαν στις αρχικές αντιλήψεις και προσδοκίες τους και πώς μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης αναθεώρησαν πολλές από αυτές και επανατοποθετήθηκαν σε σχέση με την προσέγγιση της ετερότητας, άλλοτε με περισσότερο και άλλοτε με λιγότερο ρητό ή διεισδυτικό τρόπο. Στο

πλαίσιο της συζήτησης που αναπτύχθηκε υποστήριξαν ότι η μέθοδος των Persona Dolls - οι ίδιες οι κούκλες και τα βήματα της μεθόδου - τις βοήθησαν σημαντικά στο να ξεκινήσουν, να οργανώσουν τη δράση τους και να προσεγγίσουν τα παιδιά. Από την άλλη, όλες τόνισαν εμφατικά ότι ο ρόλος της υπόθεσης δράσης ήταν κυρίως διευκολυντικός, καθώς τους παρείχε ένα κίνητρο και μια βάση εκκίνησης, η μέθοδος δεν μπορούσε όμως να λειτουργήσει από μόνη της. Καταλήγοντας, συμφώνησαν ότι ήταν κυρίως η ερευνητική συνθήκη που συνέτεινε στις μετακινήσεις μέσα από το σύνολο των πρακτικών που αξιοποιήθηκαν. Ιδιαίτερα ανέφεραν τις επιμορφωτικές, βιωματικές δράσεις, την ερευνοδρασιακή προσέγγιση και, στο πλαίσιο αυτών, τις αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές διαδικασίες, την αξιοποίηση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου ως βάση για το σχεδιασμό και την οργάνωση και τέλος, τη συμμετοχή στην ομάδα που δημιουργήθηκε και σταδιακά απέκτησε τα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης.

Επισημαίνοντας ότι όλα σχεδόν όσα είχαν ειπωθεί είχαν θετικό πρόσημο, με μικρή μόνο αναφορά στις δυσκολίες και τους προβληματισμούς που είχαν να υπερβούν κατά την πορεία, προέτρεψα τις εκπαιδευτικούς να προσθέσουν οτιδήποτε πιθανώς θεωρούσαν σημαντικό. Οι περισσότερες αναφέρθηκαν στη συγκίνησή τους για το μοίρασμα και τις συνειδητοποιήσεις που προέκυψαν στο πλαίσιο της ομάδας καθώς και την προσδοκία να υπάρξει συνέχεια, προσωπική και συλλογική. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την απόφαση για τη δημιουργία αρχικά μιας ομάδας μεταξύ μας επικοινωνίας στο viber.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Φόρμες προγράμματος

Φόρμα 1. Δελτίο κρίσιμων συμβάντων

<u>Κρίσιμα συμβάντα</u>	
<u>Ημερομηνία:</u>	
Περιγραφή	Σχολιασμός

Φόρμα 2. Δελτίο ταυτότητας των Persona Dolls

Ταυτότητα Persona Doll:

Όνομα:	Ηλικία:
Τόπος Γέννησης:	Φύλο:
Γενέθλια (ημέρα/μήνας):	Χρώμα δέρματος:
Φυσικά χαρακτηριστικά:	
Εθνικότητα	Γλώσσα/-ες που μιλά:
Θρησκεία:	Πολιτισμικό υπόβαθρο:
Ενδιαφέροντα/Δραστηριότητες που απολαμβάνει:	Φόβοι/πράγματα που δεν του αρέσουν:
Φαγητά που προτιμά:	Φαγητά που δεν του/της αρέσουν:
Ειδικές δεξιότητες/ Πράγματα στα οποία είναι καλός/ή:	Δεξιότητες που δεν έχει ανεπτυγμένες /Δραστηριότητες που τον/την δυσκολεύουν
Δομή της οικογένειας: (με ποιον ζει, αδέρφια κλπ)	Κοινωνική τάξη: Επάγγελμα γονέων/κηδεμόνων:
Τύπος σπιτιού: (π.χ. διαμέρισμα, μονοκατοικία)	Κατοικίδια(αν έχει):
Πού κοιμάται: (π.χ. σε κρεβάτι κουκέτα στο δωμάτιό του/ της)	Άλλη σημαντική πληροφορία:

Φόρμα 3. Δελτίο 1^{ης} εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μέθοδο των Persona Dolls

Ημερομηνία:		Φόρμα Επίσκεψης Persona Doll	
Κύριοι στόχοι:			
Κούκλα:			
1. Εισαγωγή (Χαιρετισμοί - γνωριμία):			
Στοιχεία ταυτότητας που χρησιμοποιήθηκαν			
Κλείσιμο: Χαιρετισμός - Ανανέωση συνάντησης			
Μετά την επίσκεψη			
Τι πήγε καλά;			
Τι δεν πήγε καλά;			
Σκέψεις/ ερωτήματα/ Διλήμματα			

Φόρμα 4. Δελτίο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη μέθοδο των Persona Dolls

Ημερομηνία:		Φόρμα Επίσκεψης Persona Doll	
Κύριοι στόχοι:			
Παιδιά που ίσως χρειάζονται υποστήριξη:			
Κούκλα:			
1. Εισαγωγή (Χαιρετισμοί - Υπενθυμίσεις):			
2. Ιστορία (Στήσιμο της Περίστασης)			
3. Αναγνώριση Συναισθημάτων:			
4. Συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος			
5. Επίλυση - Κλείσιμο			
Μετά την επίσκεψη			
Τι πήγε καλά;			
Τι δεν πήγε καλά;			
Σκέψεις/ ερωτήματα/ Διλλήματα			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Ερευνητικά εργαλεία

I. Ερωτηματολόγιο κατά την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος

Πρόγραμμα "Εκπαίδευση στη διαφορά: Διερευνώντας τις προοπτικές και τις προκλήσεις από την αξιοποίηση της μεθοδολογίας των persona dolls στο νηπιαγωγείο".

Ηλικία: (Σημειώστε X)

22-30 ___ 31-40 ___ 41-50 ___ 51-60 ___ 61 και άνω ___

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε συνολικά στην εκπαίδευση; (Σημειώστε X)

0-5 ___ 6-10 ___ 11-15 ___ 16-20 ___ 21-25 ___ 26-30 ___ 31 και πάνω ___

Σπουδές: (Σημειώστε X)

Σχολή Νηπιαγωγών ___

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης ___

Εξομοίωση ___

Μετεκπαίδευση ___

Μεταπτυχιακό ___

Διδακτορικό ___

Άλλο _____

Σε ποιο νηπιαγωγείο εργάζεστε: _____

Πόσα παιδιά φοιτούν φέτος στο τμήμα σας: _____ (Νήπια ___ Προνήπια ___)

Το ωράριό σας είναι: Πρωινό υποχρεωτικό ___ Προαιρετικό ολοήμερο ___

Έχετε τμήμα ένταξης: Ναι ___ Όχι ___

1. Ποιες λέξεις/ φράσεις σας έρχονται κατά νου ακούγοντας τον όρο "Εκπαίδευση στη διαφορά" (καταγράψτε τις 5 πιο βασικές)

2. Έχετε ακούσει τον όρο *anti-bias education*; Ναι ___ Όχι ___ (Σημειώστε X)

Αν ναι, περιγράψτε συνοπτικά τι γνωρίζετε σχετικά με αυτόν.

3. Έχετε ποτέ παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο/ επιμόρφωση σε σχέση με τη διαφορετικότητα/την άρση των προκαταλήψεων στο σχολείο; Ναι ___ Όχι ___

Αν ναι σε τι αφορούσε;

4. Πως θα χαρακτηρίζατε το πλαίσιο της τάξης σας όσον αφορά στα παιδιά που έχετε; (Σημειώστε X)

- Ομοιογενές ____
- Σχετικά ομοιογενές _____
- Σχετικά ανομοιογενές _____
- Ανομοιογενές _____
- Άλλο _____

Εξηγήστε την απάντησή σας περιγράφοντας εν συντομία το πλαίσιο της τάξης σας

5. Έχετε εφαρμόσει ποτέ δράσεις για την άρση των διακρίσεων/ προκαταλήψεων στην τάξη σας; Ναι ____ Όχι ____ (Σημειώστε X)

Αν ναι, περιγράψτε με λίγα λόγια

6. Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι που σας ώθησαν να ενταχθείτε στο πρόγραμμα "Εκπαίδευση στη διαφορά: Διερευνώντας τις προοπτικές και τις προκλήσεις από την αξιοποίηση της μεθοδολογίας των persona dolls στο νηπιαγωγείο" ;

7. Τι γνωρίζετε για τις Persona Dolls;

Σας ευχαριστούμε θερμά

II. Ερωτήσεις για το focus group κατά την εναρκτήρια συνάντηση

Όπως έχουμε πει και τηλεφωνικά θα κάνουμε μια ανοιχτή ομαδική συζήτηση. Η μεθοδολογία αυτή λέγεται focus group. Εγώ θα συντονίζω τη συζήτηση και η Κων/να θα κρατά σημειώσεις από όσα λέμε.

Θα σας κάνω μερικές ανοικτές ερωτήσεις. Οι γνώμη σας και οι προσωπικές σας καταθέσεις είναι πολύ σημαντικές για εμάς και θα μας βοηθήσουν να γνωριστούμε καλύτερα. Προφανώς, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, γι' αυτό μπορείτε να εκφράσετε ελεύθερα τη γνώμη σας κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Στο βαθμό που έχω τη συναίνεσή σας, θα ήταν καλό να ηχογραφήσω τη συζήτηση. Ο μόνος λόγος για αυτό είναι ερευνητικός και μόνο εγώ θα ακούσω την ηχογράφηση. Επίσης να σας πω ότι οι προσωπικές πληροφορίες δε θα δημοσιοποιηθούν. Μερικές πρακτικές πληροφορίες ακόμα για τη διαδικασία:

1. Η συζήτηση θα διαρκέσει περίπου 1- 1,5 ώρα.
2. Θα σας παρακαλούσα θερμά να χαμηλώσετε τα κινητά σας κατά τη διάρκεια της συζήτησης.
3. Ας προσπαθήσουμε όλοι να δώσουμε την ευκαιρία και το χρόνο σε όλους να εκφραστούν κατά τη διάρκεια της συζήτησης.
4. Επίσης ας προσπαθήσουμε να μη μιλάμε όλοι μαζί.
5. Μπορείτε να απευθύνεστε στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Εμείς είμαστε εδώ μόνο για να τη διευκολύνουμε.
6. Δε χρειάζεται όλοι να συμφωνήσετε με τις απόψεις όλων. Είναι σημαντικό και εμπλουτιστικό να αισθάνεστε ότι μπορείτε να εκφράσετε διαφορετικές απόψεις και τις διαφωνίες σας, αρκεί αυτό να γίνει στα πλαίσια του σεβασμού της άποψης των άλλων.
7. Θα θέλατε να ρωτήσετε κάτι άλλο επί της διαδικασίας προτού ξεκινήσουμε;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Θα μπορούσατε να μοιραστείτε μαζί μας εν συντομία λίγα πράγματα για τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικοί προκειμένου να γνωριστούμε;
2. Μπορείτε με λίγα λόγια να περιγράψετε το πλαίσιο του σχολείου και της τάξης που εργάζεστε τη φετινή χρονιά;
3. Έχετε κάποια εμπλοκή ή εμπειρία με ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας μέσα από κάποια δράση ή επιμόρφωση;

4. Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας έκαναν να πείτε ναι και να θελήσετε να ενταχθείτε στην έρευνα;
5. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της διαφορετικότητας στο σχολείο;
6. Θεωρείτε ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τις διαφορές;
7. Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα μαθητών που έχετε φέτος στην τάξη σας και που θεωρείτε ότι βρίσκονται στο περιθώριο ή γίνονται στόχος άδικων συμπεριφορών λόγω κάποιου χαρακτηριστικού που τους κάνει "διαφορετικούς" στα μάτια των συμμαθητών τους;
8. Έχετε σκεφτεί ή προσπαθήσει να κάνετε κάτι σχετικά με αυτά τα παιδιά; Πώς λειτούργησε;
9. Ποιές θα λέγατε ότι είναι οι μεγαλύτερες δυσκολίες/προκλήσεις που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τη διαχείριση της διαφορετικότητας;
10. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια προαπαιτούμενα/ προϋποθέσεις για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα "Εκπαίδευσης στη διαφορά" στην τάξη του;
11. Έχετε πιθανώς κάποιες επιφυλάξεις/ ανησυχίες/ προβληματισμούς σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη;
12. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι η χρήση των Persona Dolls μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη σας;
13. Θα ήθελε κάποια να προσθέσει κάτι άλλο που θεωρεί σημαντικό σε όλα όσα είπαμε;

III. Οδηγός ατομικής συνέντευξης στον τέλος του ερευνητικού προγράμματος

1. Φέτος συμμετείχες σε μία έρευνα δράσης, πιο συγκεκριμένα σε ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης στη Διαφορά που αξιοποιούσε τη μεθοδολογία των Persona Dolls. Ποια θεωρείς ότι είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που έμαθες ή που συνειδητοποίησες κατά τη διάρκεια του προγράμματος;
2. Το πρόγραμμα διαρθρώθηκε σε δύο φάσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης, συμμετείχατε σε βιωματικά επιμορφωτικά εργαστήρια. Τι «κρατάς» από τη συμμετοχή σου σε αυτά;
3. Κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος υλοποιήσατε παρεμβάσεις στην τάξη σας αξιοποιώντας τη μεθοδολογία των Persona Dolls στο πλαίσιο της "Εκπαίδευσης στη Διαφορά". Θα μπορούσες να μου αφηγηθείς αυτή την εμπειρία ξεκινώντας από την αρχή;"
4. Τι πήγε καλά;
5. Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;
6. Τι σε προβλημάτισε;
7. Τι σε βοήθησε στις παρεμβάσεις σου;
8. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεών σου με τις PD στην τάξη, επιχείρησες να δοκιμάσεις κάτι διαφορετικό όσον αφορά κυρίως στη μεθοδολογία προκειμένου να ταιριάζει περισσότερο στο δικό σου πλαίσιο; Αν ναι, τι ήταν αυτό; Πώς πήγε;
9. Κατά το διάστημα που κάνατε αξιοποιούσατε τη μεθοδολογία των Persona Dolls στην τάξη υπήρχαν τακτικές συναντήσεις ανατροφοδότησης με ολόκληρη την ομάδα. Πώς εκτιμάς ότι λειτούργησε για σένα η συμμετοχή σου σε αυτές;
10. Επιπλέον, υπήρχε η δυνατότητα ηλεκτρονικής αλλά και τηλεφωνικής ανατροφοδότησης. Θέλεις να μου πεις δύο λόγια για αυτό;

11. Ποια είναι η γνώμη σου για τα μεθοδολογικά εργαλεία του προγράμματος (φόρμες ταυτότητας, επισκέψεων PD, κρίσιμα συμβάντα, ημερολόγιο);
12. Τι σε δυσκόλεψε και τι αποκόμισες από αυτά;
13. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεών σας, επισκέφτηκα το σχολείο σου και παρακολούθησα την επίσκεψη της PD σου στην τάξη σου. Τι σκέφτεσαι για αυτό;
14. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στο παιδαγωγικό εργαστήριο ήταν παρούσες και δύο συνάδελφοι ως κριτικές φίλες - άλλοτε και οι δύο άλλοτε μία από αυτές. Πώς εκτιμάς την παρουσία τους;
15. Πιστεύεις ότι η εμπλοκή σου στο πρόγραμμα άλλαξε κάτι στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεσαι για τα ζητήματα της διαφορετικότητας και των προκαταλήψεων; Θα μπορούσες να δώσεις ένα παράδειγμα;
16. Πώς σκεφτόσουν για τις Persona Dolls πριν το πρόγραμμα και τι σκέφτεσαι τώρα;
17. Τι έχεις κατανοήσει για το δικό σου ρόλο ως εκπαιδευτικού στη διαχείριση ζητημάτων προκαταλήψεων και διακρίσεων στη τάξη σου; (Ίσως: Θα μπορούσες να μου δώσεις ένα παράδειγμα;)
18. Πώς εκτιμάς ότι θα εξελίσσονταν η υλοποίηση του προγράμματος, χωρίς τις δράσεις ανατροφοδότησης (συναντήσεις ομάδας, τηλεφωνική/ ηλεκτρονική επικοινωνία, επίσκεψη στο νηπιαγωγείο κλπ)
19. Από την εμπειρία σου με το πρόγραμμα τι θα θεωρούσες σημαντικό να μοιραστείς με κάποιον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να αξιοποιήσει τη μέθοδο των Persona Dolls στην προοπτική της προσέγγισης των προκαταλήψεων και της διαφορετικότητας στην τάξη του;
20. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σου οι βασικές προϋποθέσεις για να αξιοποιήσει κανείς τις Persona Dolls στην προοπτική της διαχείρισης της διαφορετικότητας;
21. Κατά πόσο οι προσδοκίες που είχες στην αρχή ικανοποιήθηκαν;

22. Πώς ένιωθες κατά τη διάρκεια του προγράμματος;
23. Αν σου ζητούσα με λίγα λόγια να περιγράψεις την εμπειρία σου από το πρόγραμμα, τι θα έλεγες;
24. Persona Dolls και Anti-bias education (ή αλλιώς Εκπαίδευση στη Διαφορά). Πώς θα περιέγραφες εσύ τη σχέση τους;
25. Σου ζητούν να εκπαιδεύσεις μια ομάδα εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία των PD. Πώς θα το οργάνωνες; (Τι θα θεωρούσες σημαντικό να συμπεριλάβεις);
26. Θα κρατήσεις κάτι από το σύνολο της φετινής εμπειρίας σου από τη συμμετοχή σου στην έρευνα για μελλοντική χρήση στη δουλειά σου; Αν ναι, τι;
27. Μπορείς να μου περιγράψεις εν συντομία το πλαίσιο της τάξης στην οποία εργάζεσαι φέτος;