

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η αναστοχαστική προοπτική της αφήγησης στην εκπαιδευτική έρευνα-δράσης

Βασίλης Τσάφος*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο επισημαίνονται τα σημεία τομής της έρευνας των αφηγήσεων και της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, καθώς επίσης και η δυνατότητα συνδυασμού τους στην προοπτική της διαμόρφωσης του στοχαζόμενου επαγγελματία ήδη από την εκπαίδευσή του σε μια πορεία συνεχούς επαγγελματικής ανέλιξης και ανάπτυξης. Το άρθρο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το επιστημολογικό πλαίσιο, μέσα από την οποία αναπτύχθηκαν οι δύο αυτές ερευνητικές προσεγγίσεις, όπως και τα σημεία τομής τους με εστίαση στην (ανα)στοχαστική τους διάσταση και κυρίως στις προϋποθέσεις ανάδειξής της. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης: η ανάλυση των αφηγήσεων δύο υποψήφιων εκπαιδευτικών, που επιχειρήσαν εκπαιδευτική έρευνα-δράση στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας. Με τη συγκεκριμένη ανάλυση διερευνάται η αναστοχαστική προοπτική της αφήγησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης. Στο τρίτο μέρος, όπου παρατίθενται και τα συμπεράσματα της μελέτης περίπτωσης επιχειρείται μια συζήτηση σχετικά τόσο με τις δυνατότητες που παρέχει ο συνδυασμός των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων, όσο και με την προοπτική που ένας τέτοιος συνδυασμός προσδίδει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η συγκεκριμένη διαδικασία συσχετίζεται με το στοχαστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και επισημαίνονται οι όροι και οι προϋποθέσεις συγκρότησής του.

Λέξεις-κλειδιά:

Εκπαιδευτική έρευνα δράσης, έρευνα αφηγήσεων, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αναστοχαστικός επαγγελματίας.

I. Εισαγωγή

Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι, ως επί το πλείστον, ασφαλή μέρη, κατά κανόνα χωρίς έλεγχο, όπου οι καθηγητές είναι ελεύθεροι να ζουν ιστορίες της πρακτικής. Αυτές οι βιωμένες ιστορίες είναι ουσιαστικά μυστικές. Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αφηγηθούν αυτές τις μυστικές ιστορίες, το κάνουν, ως επί το πλείστον, σε άλλους εκπαιδευτικούς και σε άλλες μυστικές τοποθεσίες. Όταν οι καθηγητές κινούνται έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας τους σε χώρο που βρίσκεται εκτός τόπου-τάξης, στον οποίο συχνά ζουν, αφηγούνται καλυμμένες ιστορίες, ιστορίες στις οποίες οι ίδιοι παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως εμπειρογνώμονες, ως χαρακτήρες των οποίων οι εκπαιδευτικές ιστορίες ταιριάζουν με την αποδεκτή εικόνα της ιστορίας του σχολείου. Καλυμμένες ιστορίες που

* Βασίλης Τσάφος, Ph.D., Λέκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Ιπποκράτους 31, 3ος Όροφος, 10680 Αθήνα, Τηλ.: 210-3688587 (γραφείο). Ηλεκτρονική διεύθυνση: tsaf@otenet.gr, vsafos@ecd.uoa.gr

επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι ιστορίες είναι περιθωριοποιημένες από την τρέχουσα ιστορία του σχολείου, να συνεχίσουν να εξασκούν και να διατηρούν τις ιστορίες τους.

Clandinin & Connelly, 1996: 25

Οι ποιοτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης καθώς και η πρακτική εκπαιδευτική έρευνα αποτελούν πεδία με συνεχώς αυξανόμενη αποδοχή κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Τόσο το αναδυόμενο μη θετικιστικό επιστημολογικό πλαίσιο όσο και η παρεπόμενη εστίαση στις φωνές των εκπαιδευτικών ανέδειξαν και υποστήριξαν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις τόσο του σχολείου ως θεσμού όσο και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτό το εναλλακτικό πλαίσιο συγκροτήθηκαν και αναπτύχθηκαν σταδιακά τόσο η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης όσο και η έρευνα των αφηγήσεων. Στο κείμενο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να επισημανθούν τα σημεία τομής των δύο αυτών ερευνητικών προσεγγίσεων, καθώς επίσης και η δυνατότητα συνδυασμού τους στην προοπτική της διαμόρφωσης του στοχαζόμενου επαγγελματία ήδη από την εκπαίδευσή του σε μια πορεία συνεχούς επαγγελματικής ανέλιξης και ανάπτυξης.

Το άρθρο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το επιστημολογικό πλαίσιο, η ευρεία δηλαδή οπτική, μέσα από την οποία αναπτύχθηκαν οι δύο αυτές ερευνητικές προσεγγίσεις, όπως και τα σημεία τομής τους με εστίαση στην (ανα)στοχαστική τους διάσταση και κυρίως στις προϋποθέσεις ανάδειξής της. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης: η ανάλυση των αφηγήσεων δύο υποψήφιων εκπαιδευτικών, που επιχείρησαν εκπαιδευτική έρευνα-δράσης στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας. Με τη συγκεκριμένη ανάλυση διερευνάται η αναστοχαστική προοπτική της αφήγησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι η έρευνα αφηγήσεων δεν διενεργήθηκε από τις ίδιες τις (υποψήφιες) εκπαιδευτικούς ερευνήτριες. Γίνεται ωστόσο προσπάθεια μέσα από τη μελέτη των αφηγήσεων που παρήχθησαν κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης να διερευνηθεί η αναστοχαστική δυναμική τους και οι συνέπειες της πραγμάτευσης αυτών των αφηγήσεων από τις ίδιες τις ερευνήτριες κατά την εξέλιξη της έρευνας-δράσης. Μέσα δηλαδή από τη μελέτη αυτών των αφηγήσεων διερευνάται η ερμηνευτική κατανόηση που προέκυψε ως εκπαιδευτική γνώση κατά την παραγωγή τους στο πλαίσιο της αναμέτρησής τους με την εκπαιδευτική πράξη (Frydaki, 2011: 170). Παράλληλα όμως, μέσα από την παρακολούθηση της εξέλιξης αυτών των αφηγήσεων, διερευνάται και η διαδικασία αξιοποίησης, αλλά και ο συνεχής επαναπροσδιορισμός αυτής της γνώσης από τις ίδιες τις υποψήφιες εκπαιδευτικές ερευνήτριες κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης με την παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων.

Έτσι στο τρίτο μέρος, όπου παρατίθενται και τα συμπεράσματα της μελέτης επιχειρείται μια συζήτηση σχετικά τόσο με τις δυνατότητες που παρέχει ο συνδυασμός των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων, όσο και με την προοπτική που ένας τέτοιος συνδυασμός προσδίδει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η συγκεκριμένη διαδικασία συσχετίζεται με το στοχαστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και επισημαίνονται οι όροι και οι προϋποθέσεις συγκρότησής του.

2. Η ποιοτική προσέγγιση της εκπαίδευσης

2.1. Επιστημολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

2.1.1. Μετανεωτερικότητα και εκπαίδευση

Από τα μέσα του 20ου αιώνα αρχίζει να διαφαίνεται η επικείμενη διάψευση του νεωτερικού οράματος, οπότε σταδιακά, από την δεκαετία κυρίως του 90, αρχίζει πλέον να συγκροτείται ένας νέος τρόπος σκέψης και δράσης (Foucault, 1988/1984: 26), ένα καινούριο φιλοσοφικό ιδεώδες, μια εναλλακτική ευρεία οπτική προσέγγισης του κόσμου μας, που ως προοπτική υπέρβασης της νεωτερικότητας ονομάστηκε μετανεωτερικότητα. Πρόκειται για μια οπτική που διαμορφώνεται υπό την επίδραση των νέων αναδυόμενων μορφών σκέψης, κοινωνικής οργάνωσης και ζωής και παράλληλα προσπαθεί να ορίσει και να ερμηνεύσει την νέα αυτή αναδυόμενη εκδοχή της πραγματικότητας σε όλες της τις εκφάνσεις. Όπως είναι λοιπόν φυσικό, η διαφορετική αυτή οπτική επηρέασε και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε την εκπαίδευση ως θεωρία και πράξη, το σχολείο ως θεσμό αλλά και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τις ποικίλες παραμέτρους που την ορίζουν.

Έτσι το πέρασμα από τις παγκόσμιες υπερκείμενες αλήθειες και προσδοκίες στο τοπικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, από την άκαμπτη νομοτελειακή εξέλιξη στην ευέλικτη διαδραστική και συμμετοχική ερμηνεία, από το αίτημα για αντικειμενικότητα, όχι μόνο στην αποδοχή αλλά και στην κατάφαση της προσωπικής εμπειρίας και οπτικής, από τη μια και ουδέτερη γνώση στην πολυμορφία των ειδών της γνώσης, αποτέλεσε τη βάση για την ανάδυση ενός νέου παραδείγματος στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αρχικά αμφισβητήθηκε η ομογενοποιημένη λογική των μεγάλων αφηγήσεων που αφορούσαν την εκπαίδευση. Άρχισαν έτσι σταδιακά να χάνουν την εγκυρότητα και τη νομιμοποίησή τους οι γενικευτικού τύπου κανόνες, που προέβλεπαν και ήλεγχαν ταυτόχρονα την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Προβλήθηκε και δοκιμάστηκε μια διαφορετικού τύπου προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που βασίζεται στη διερεύνηση του επιμέρους, του συγκεκριμένου, του μοναδικού. Μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που αναπτύσσεται σε δεδομένο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, βρίσκεται ωστόσο, υπό τις διαμορφούμενες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, σε συνομιλία με το παγκόσμιο και κατά κάποιο τρόπο με το οικουμενικό. Σε αυτό το επιστημολογικό πλαίσιο η παιδαγωγική, καθώς δεν μπορεί πλέον να βασίζεται σε νόμους με καθολική ισχύ, έπαυε να θεωρείται εφαρμοσμένη επιστήμη. Τη θέση των «μεγάλων αφηγήσεων» των παιδαγωγών και των θεωρητικών της εκπαίδευσης, ακαδημαϊκών και ερευνητών, πήραν αφηγήσεις μικρότερου βεληνικού, ανάμεσα στις οποίες σημαίνουσα θέση έχουν οι προσωπικές αφηγήσεις όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γιατί οι αφηγήσεις αυτές, κυρίως όταν προκύπτουν από τη διαλογική και (ανα)στοχαστική διερεύνηση της εκπαιδευτικής δράσης, δεν θεωρούνται αυθαίρετες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οπότε και δεν ακυρώνονται στην προοπτική της «λογοκρατούμενης» ουδετερότητας. Αντίθετα διεκδικούν την εγκυρότητα, καθώς αναδεικνύουν ποικίλες εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις.

Η μετανεωτερική έτσι οπτική αντιπαράθετη την αμφιβολία, το στοχασμό και τον κριτικό έλεγχο στον κατευθυνόμενο κόσμο των θετικιστικών βεβαιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν η εκπαίδευση, τόσο ως θεωρία όσο και ως πράξη, οφείλει αποστασιοποιούμενη από τους καθολικούς λογοκεντρικούς κανόνες, να συνομιλήσει με τα ποικίλα πολιτισμικά συμφραζόμενα στα οποία είναι τοποθετημένη, ώστε να

αποτελέσει το μοχλό όχι μόνο για την αποδοχή αλλά και για την ανάδειξη της διαφορετικότητας στις ποικίλες εκφάνσεις της (Aronowitz & Giroux, 1991: 101-102).

2.1.2. Η ερμηνευτική προσέγγιση ως πρόδρομη μετανεωτερική φάση

Η μετάβαση βέβαια από τη νεωτερική στη μετανεωτερική οπτική κυοφορείται ήδη από το πρώτο τέταρτο του 20ου αιώνα με την ερμηνευτική στροφή, την «επιστημολογική απάντηση των ανθρωπιστικών επιστημών στη θετικιστική ηγεμονία» (Φρυδάκη, 2009: 58). Η στροφή αυτή θεμελιώνεται θεωρητικά στη «γερμανική ερμηνευτική σχολή» του 19ου αιώνα, σύμφωνα με την οποία «ο κοινωνικός κόσμος είναι ένας εσωτερικά δημιουργούμενος κόσμος στον οποίο η διαφωνία είναι διάχυτη, οπότε η εκπαιδευτική θεωρία και η θεωρία του ΑΠ πρέπει να ξεκινά από αυτή την αρχή και όχι από τις ιδεαλιστικές μεθοδολογικές αρχές των φυσικών επιστημών» (Autio, 2003: 314).

Πρόκειται δηλαδή για την στροφή από μια ερμηνεία που, εστιασμένη στη σχέση αίτιου-αποτελέσματος, αναζητά εξηγήσεις σε μια ερμηνευτική κατανόηση, που αποτέλεσε και εναλλακτική επιστημολογική βάση για τις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες δεν μπορούν να βασίζονται στα νετερμιστικά αιτιακά σχήματα των φυσικών επιστημών, στους αιτιοκρατικούς δηλαδή τρόπους εξήγησής τους. Οι ανθρώπινες πράξεις είναι συνέπειες των ηθικών επιλογών και δεσμεύσεων των ανθρώπων, οπότε μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο στα πλαίσια των αξιών, επιδιώξεων και προθέσεων, που και αυτές με τη σειρά τους έχουν ιστορικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Επομένως κατανοούμε την εκπαιδευτική πράξη στη βάση του νοήματος που της αποδίδουν τα υποκείμενα της πράξης, που δρουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Carr & Kemmis, 1997/1986: 47). Οι πράξεις των ανθρώπων λοιπόν μπορούν να κατανοηθούν μόνο αν συλλάβουμε το «υποκειμενικό νόημα» που τους δίνουν τα δρώντα υποκείμενα, που δεν είναι αχρονικά, καθώς δρουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένο χώρο.

Η κοινωνική πραγματικότητα δεν μπορεί να έχει νόημα από μόνη της, καθώς «ο κοινωνικός κόσμος είναι μια πολύπλοκη συμβολική κατασκευή, που συγκροτείται μέσα από νοήματα που παράγουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή και πράξη, και ως συνέπεια των εγχειρημάτων τους να τον κατανοήσουν ή να τον εξηγήσουν για λογαριασμό τους» (Τσιώλης, 2006: 45). Επομένως δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική γνώση του κοινωνικού κόσμου, καθώς αυτή διαμεσολαβείται από την ανθρώπινη συνείδηση. Σε αυτό το επιστημολογικό πλαίσιο δεν αναζητάμε την αντικειμενική υπόσταση του κοινωνικού κόσμου, ούτε τους αιτιοκρατικούς νόμους εξήγησής του.

Εστιάζοντας έτσι στα υποκείμενα και την επικοινωνία, αντιπροτείνονται οι έννοιες της κατανόησης του νοήματος και της δράσης στη θέση των θετικιστικών προταγμάτων της εξήγησης, της πρόβλεψης και του ελέγχου (Carr & Kemmis, 1997/1986: 117-118). Μια κατανόηση μάλιστα με τη διπλή της έννοια: (α) ως μια σύνθετη διαδικασία με την οποία «όλοι οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή ερμηνεύουν το νόημα της δικής τους δράσης και της δράσης αυτών με τους οποίους διαντιδρούν» (Τσιώλης, 2006: 46), και (β) ως μια μέθοδο, «μια διαδικασία με την οποία ο κοινωνικός ερευνητής επιζητά να κατανοήσει την πρωτογενή διαδικασία της κατανόησης στο επίπεδο της καθημερινής βίωσης και δράσης» (ί.μ.). Ο κοινωνικός ερευνητής επιδιώκει δηλαδή να αναδείξει την υποκειμενική σημασία που έχουν τα φαινόμενα για τους μετέχοντες με παράλληλη βέβαια κατανόηση του κοινωνικού

πλαίσιου μέσα στο οποίο συγκροτείται η υποκειμενική σημασία και το οποίο σε μεγάλο βαθμό ορίζει το ερμηνευτικό πλαίσιο.

Η ερμηνευτική αυτή κατανόηση στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει κατανόηση της συγκεκριμένης πρακτικής μέσα από το στοχασμό, ο οποίος έτσι μετατρέπεται σε θεωρία της πράξης (Ξωχέλλης, 1997: 19). Γιατί η ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων θεμελιώνεται στην πρακτική που αναπτύσσεται στην τάξη. Η εκπαιδευτική έρευνα έτσι, καθώς προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν το νόημα που οι ίδιοι δίνουν στην πρακτική τους και να επανεξετάσουν τόσο τις αντιλήψεις όσο και συνήθειες που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει στις πρακτικές τους, αναπτύσσεται στη βάση του υποκειμενικού νοήματος, που δίνουν οι ίδιοι ως δράστες στη δράση και της κριτικής του διερεύνησης από τους ίδιους. Πρόκειται για ερευνητική (ανα)στοχαστική διαδικασία που τους επιτρέπει να φέρουν στη συνείδησή τους την άτυπη προσωπική θεωρία τους στην προοπτική όχι μόνο της επανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της παρέμβασής τους σε αυτή. Ένας τέτοιος στοχασμός όχι μόνο μπορεί να κάνει το άρρητο ρητό (Grundy, 2003/1987: 91), αλλά και να εκκινήσει διαδικασίες επαναπροσδιορισμού του, καθώς ουσιαστικά εκθέτει «σε προσωπική κριτική σκέψη το θεωρητικό πλαίσιο που ορίζει την πράξη» (Carr & Kemmis, 1997/1986: 127).

Αποκτά έτσι σε αυτό το πλαίσιο και διαφορετική διάσταση η σχέση θεωρίας με την πράξη. Η ερμηνευτική δηλαδή κοινωνική επιστήμη δεν αντιλαμβάνεται τη θεωρία ως μια διαδικαστική σύσταση, όπως οι θετικιστές, αλλά «ως μια προσπάθεια να καταλάβουμε κάθε πρακτική με όρους ενός ευρύτερου εννοιολογικού δικτύου» (Autio, 2003: 314). Μια πρακτική όχι όμως ου-τοπική, αλλά συγκεκριμένη που διαμορφώνεται με βάση τις συγκεκριμένες και ποικίλες παραμέτρους, διαφορετικές κάθε φορά, που ορίζουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο Scliermacher, επισημαίνει σχετικά ο Autio, υποστήριζε «ότι η εκπαιδευτική θεωρία πρέπει να παρέχει στους δράστες στο εκπαιδευτικό πεδίο την επίγνωση της διαλεκτικής φύσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, όπου η διαφωτιστική διαβούλευση μπορεί να οδηγήσει σε κατάλληλες προσωρινές και βασισμένες στο πλαίσιο επιλογές ανάμεσα σε συνήθως αντιτιθέμενους σκοπούς και εκπαιδευτικά συμφέροντα» (Autio, 2003: 314-315).

2.2. Έρευνα αφηγήσεων

Η αμφισβήτηση της θετικιστικής προβλεψιμότητας και του «επιστημονικού» ελέγχου των εκπαιδευτικών καταστάσεων και η στροφή προς τη διερεύνηση των παραμέτρων του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου με τη συμβολή όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο καθένας με τη δική του ιστορία σε δεδομένο, πολιτισμικό, κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο, οδήγησε σε περισσότερο ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις¹. Το σχολείο αρχικά από αφηρημένο αχρονικό μόρφωμα αναδεικνύεται σε συγκεκριμένο πλέον εκπαιδευτικό θεσμό με δεδομένη εκπαιδευτική δράση, που οργανώνεται και αναπτύσσεται σε

¹ «Λέγοντας ποιοτική προσέγγιση εννοούμε το σύνολο των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών γνωστών ως “ανοιχτών” εργαλείων, όπου ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη συστηματική καταγραφή και επεξεργασία των “αντιδράσεων” των υποκειμένων στα “ερεθίσματα” ενός προκατασκευασμένου εργαλείου, όσο και την τυπική καθημερινή τους δραστηριότητα μέσα σ’ ένα κοινωνικό περίγυρο, τον οποίο δε διαστρεβλώνει η παρουσία του» (Γκότοβος, 1983: 205).

συγκεκριμένες χωρο-χρονικές και κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες. Η ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα αναφέρει ο Eisner:

[...] εστιάζει στις διαδικασίες της εκπαίδευσης και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο τέτοιες διαδικασίες αναπτύσσονται. Δεν γνωρίζω κανένα άλλο τρόπο για να γνωρίσεις τη λειτουργία των σχολείων εκτός από το να πας στα ίδια τα σχολεία, να δεις, να περιγράψεις, να ερμηνεύσεις και να αποτιμήσεις αυτό που συμβαίνει σε αυτά (Eisner, 1999: 411).

Σε αυτό το επιστημολογικό πλαίσιο ανάμεσα στις ποικίλες ποιοτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας αναπτύχθηκε και η έρευνα των αφηγήσεων. Μια τέτοια προσέγγιση, που απηχεί την μετανεωτερική οπτική για την πολυφωνική και πολυεπίπεδη οικοδόμηση της γνώσης και την νομιμοποίηση της προσωπικής ερμηνείας, αναγνωρίζει και παράλληλα αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του υποκειμένου, ως κατόχου μιας συγκεκριμένης γνώσης και ως φορέα μιας συγκεκριμένης οπτικής, τόσο στην ανάγνωση όσο και στην (ανα)κατασκευή της πραγματικότητας. Γιατί η προσωπική αφήγηση στο πλαίσιο της αμφισβήτησης των «μεγάλων αφηγήσεων» της νεωτερικότητας προσλαμβάνεται ως κατασκευή του υποκειμένου που αφηγείται και όχι ανάδυση μιας γνώσης που ενυπάρχει ανεξάρτητα από την νοηματοδότησή της. Έτσι σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση δεν προσεγγίζουμε αντικειμενικές αλήθειες αλλά εκδοχές μιας υποκειμενικής πραγματικότητας, όπως αυτή διαμεσολαβείται από τη γλώσσα και τους λόγους που τη συγκροτούν αλλά και από την κουλτούρα και τις πολιτισμικές πρακτικές μας.

Πιο συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εκπαιδευτική εμπειρία προσλαμβάνεται μέσα από ανοικτές διαδικασίες που αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό τόσο από την οπτική προσέγγισής του όσο και από τις διαδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός αυτού του πλαισίου (Colombo 2003: 2). Στη συνέχεια αυτή η εμπειρία, η υποκειμενική ουσιαστικά πρόσληψή της, διαμεσολαβείται από τη γλώσσα μέσα από συναινετικές γλωσσικές πρακτικές. Το τελικό προϊόν αυτής της διαδικασίας αποτελεί ένα αφηγηματικό κείμενο, που ουσιαστικά οργανώνει και δίνει μια τελική μορφή σε αυτή την πρόσληψη, μέσα από γλωσσικές επιλογές, στις οποίες λαμβάνουν οι ερμηνευτικοί άξονες που συγκροτούν αυτή την πρόσληψη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν μια εκπαιδευτική εμπειρία δίνοντάς της μια αφηγηματική μορφή. Η αφήγηση δηλαδή, καθώς δεν είναι απλώς μια περιγραφή των συμβάντων αλλά συμπεριλαμβάνει αμέσως ή εμμέσως και την αιτιολόγηση και τα κίνητρα των δραστηρίων, αποτελεί μια μορφή ερμηνείας της δράσης (Sarbin, 1986 στο Colombo, 2003: 3).

Έτσι στη βάση της αντίληψης ότι η εκπαίδευση είναι «δημιουργία και αναδημιουργία προσωπικών και κοινωνικών ιστοριών [των οποίων] οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι είναι αφηγητές [και ταυτόχρονα] οι ήρωες στις ιστορίες τις δικές τους και των άλλων» (Connelly & Clandinin, 1990: 2), ένας σημαντικός αριθμός ερευνών από τη δεκαετία του '80 έως τις μέρες μας αξιοποιεί ανάμεσα στις ποικίλες ποιοτικές μεθόδους την έρευνα αφηγήσεων με στόχο την κατανόηση αλλά και τη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη (Ayers, Quinn, Stovall & Scheiern, 2008: 307).

Πρόκειται για ερευνητική προσέγγιση που εστιάζει και παράλληλα αναβαθμίζει και/ή νομιμοποιεί την πρακτική επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, τη γνώση δηλαδή που προκύπτει από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, έτσι όπως αυτή

ενσωματώνει, αναμορφώνει και επεκτείνει τη θεωρία, τόσο την προσωπική εκπαιδευτική όσο και την ακαδημαϊκή. Τη διερεύνηση της πρακτικής γνώσης μέσω των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών εισηγήθηκαν οι Clandinin και Connolly (1986), για τους οποίους η πρακτική προσωπική γνώση αποτελεί έναν όρο που επινοήθηκε για να αποδώσει τη γνώση που προκύπτει από την εμπειρία, οπότε αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα που κατέχουν μια γνώση, όχι όμως στατική αλλά δυναμική, η οποία καθορίζει τη δράση τους, μπορεί όμως να επεκτείνεται και να αναμορφώνεται συνεχώς μέσα από αυτή (Connolly & Clandinin, 1988: 25). Ενδεικτικός αυτής της αντίληψης είναι ο ακόλουθος ορισμός:

Η προσωπική πρακτική γνώση βρίσκεται στην προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών, στο νου και στο σώμα των εκπαιδευτικών στην παρούσα φάση και στα μελλοντικά σχέδια τους και τις δράσεις τους. Η προσωπική πρακτική γνώση βρίσκεται στην πρακτική των εκπαιδευτικών. Είναι ο ιδιαίτερος για κάθε εκπαιδευτικό τρόπος για να ανακατασκευάσει το παρελθόν και τις προθέσεις του για το μέλλον ώστε να διαχειρισθεί τις απαιτήσεις της παρούσας συνθήκης (Connolly & Clandinin, 1988: 25).

Αφήγηση, σύμφωνα με τους Clandinin και Connolly, είναι «η κατασκευή νοήματος από την προσωπική εμπειρία μέσω της διαδικασίας του στοχασμού, κατά την οποία η αφήγηση ιστοριών είναι το στοιχείο κλειδί και στην οποία έχουν θέση οι μεταφορές και η παραδοσιακή λαϊκή γνώση» (Clandinin & Connolly, 1990: 245). Η αφήγηση δηλαδή αποτελεί μια ανακατασκευή της εμπειρίας, που βασίζεται στην πρακτική γνώση του εκπαιδευτικού, όπως αυτή προκύπτει από τη δράση του σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια και την συνεπακόλουθη συγκρότηση της εκπαιδευτικής μνήμης του κατά την επαγγελματική του πορεία. Η διερεύνηση λοιπόν αυτής της αφήγησης αναδεικνύει ουσιαστικά την πρακτική αυτή γνώση και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει τη διδακτική πράξη. Μπορεί μάλιστα να εξελιχθεί σε αυτό-διερεύνηση, που είναι σημαντική όχι μόνο για την επαγγελματική αυτογνωσία αλλά και για τη δυνατότητα που παρέχει να προκύψει γνώση από το εκπαιδευτικό πεδίο (Clandinin & Connolly, 2004: 597). Κυρίως όμως η προσέγγιση αυτή, εστιάζοντας στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών και στην αιτιολόγηση των επιλογών τους μέσα από τις αφηγήσεις τους (Behar-Horenstein, 1999: 92), αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης (Clandinin & Connolly, 1990: 246).

2.2.1. Η αφήγηση ως ερευνητικό εργαλείο

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η αφήγηση θεωρείται ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να λειτουργήσει διττά:

- Πρώτον, ως μέσο πρόσβασης στο ερμηνευτικό πλαίσιο με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη δράση τους και κατασκευάζουν τις αφηγήσεις τους. Και μόνο άλλωστε η χρήση του όρου κατασκευή υποδηλώνει δραστηκή επιλογή μέσα από μια ποικιλία από πηγές. Και το σημείο αφόρμησης για την αφηγηματική διερεύνηση είναι η συνειδητοποίηση ότι η αφήγηση που παράγεται δεν είναι μια αναπαραγωγή αλλά ένα προϊόν (Heikkinen, Huttunen & Syrjälää, 2007: 11). Σε μια τέτοια μη κανονιστική ερμηνευτική προσέγγιση η αφήγηση δεν διερευνάται σε σχέση με μια εξωτερική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει προκαθοριστεί από εξωτερικούς προς αυτήν παράγοντες, ερευνητές ή ακαδημαϊκούς. Δεν

επιχειρείται δηλαδή η νομιμοποίηση της συγκεκριμένης αφήγησης στο πλαίσιο μιας άλλης ευρύτερης και μεγάλης αφήγησης αναζητώντας μια οικουμενική αλήθεια. Αντίθετα η έρευνα των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών αφορά τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις και το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές διαμορφώνονται. Ένα πλαίσιο που αναπτύσσεται σταδιακά και μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες, το θεωρητικό οπλισμό αλλά και τις εκπαιδευτικές αξίες και τις επιδιώξεις επαγγελματικές και μη αυτών που αφηγούνται. Έτσι διερευνώνται και αναδεικνύονται οι ερμηνευτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών.

- Δεύτερον, ως μέσο ανάπτυξης ερμηνευτικών αλλά και (ανα)στοχαστικών στρατηγικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αφηγούνται. Γιατί καθώς οι αφηγήσεις δεν αποτελούν στατικές περιγραφές, επιτρέπουν στην προοπτική της ανακατασκευής τους να διερευνηθούν τα ερμηνευτικά σχήματα αλλά και τα αντίστοιχα ερμηνευτικά εργαλεία, κυρίως όταν γίνονται κατά την αποτίμηση μιας εκπαιδευτικής δράσης. Μια αποτίμηση, που δεν είναι βέβαια τελική, αλλά διαμορφωτική με την έννοια ότι αποσκοπεί στην αναμόρφωση αυτής της δράσης. «Οι ιστορίες μας βοηθούν να μετασχηματίσουμε το παρόν και να σχηματοποιήσουμε το μέλλον για μας και τους μαθητές μας έτσι που να γίνει πλουσιότερο και καλύτερο από το παρελθόν» (Dyson & Genishi, 1994 στο Webster & Mertova, 2007: 2). Γιατί σε αυτή την περίπτωση η αφήγηση κατασκευάζει το τώρα με τρόπους που ανοίγουν διεξόδους και προοπτικές για την ανακατασκευή του και μαζί για τον επαναπροσδιορισμό των ερμηνευτικών σχημάτων και του θεωρητικού πλαισίου που τα υποστηρίζει. Έτσι οι αφηγήσεις που αποτυπώνουν έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ουσιαστικά συνδέουν την προϋπάρχουσα εμπειρία με το παρόν αλλά και την εναλλακτική προοπτική του μέλλοντος (Colombo, 2003: 8). Οι αφηγήσεις δηλαδή που παράγονται κατά την εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης ταυτόχρονα με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που αναδεικνύουν επιτρέπουν και στους αφηγητές συνειδητοποιώντας τα να επαναπροσδιορίσουν τα ερμηνευτικά τους σχήματα.

2.2.2. Αφήγηση και εκπαιδευτική έρευνα-δράση

Στις ποιοτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συγκαταλέγεται και η εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πρόκειται για μια ερευνητική προσέγγιση που, τουλάχιστον στην πρακτική και κριτική της εκδοχή², απηχεί το ίδιο επιστημολογικό πλαίσιο με την έρευνα αφηγήσεων. Επιπρόσθετα οι δύο αυτές προσεγγίσεις δι-επιδρούν σε ποικίλες ερευνητικές περιστάσεις.

Ως προς το επιστημολογικό πλαίσιο αρχικά, τόσο η εκπαιδευτική έρευνα-δράση όσο και η έρευνα αφηγήσεων ανταποκρίνονται σε δυο βασικά επιστημολογικά αιτήματα που συσχετίζονται άμεσα και αλληλοεξαρτώνται: το αίτημα για υπέρβαση των ορίων ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική (Webster & Mertova, 2007: 10) και το αίτημα για συμμετοχή του ανθρώπου της δράσης στην παραγωγή, την επέκταση, την αναμόρφωση και τη διάδοση της πρακτικής γνώσης. Και είναι πολύ σημαντική αυτή η κοινή προοπτική, αν αναλογιστούμε ότι, παρότι τα κινήματα της

² Για την πρακτική και κριτική έρευνα-δράση δεξ Κατσαρού και Τσάφος (2003: 96-100)

πρακτικής έρευνας είναι τις τελευταίες δεκαετίες αρκετά διαδεδομένα (Zeichner, 1993: 210), η πρακτική γνώση υποβαθμίζεται ή αγνοείται. Οι S. Lytle & M. Cochran-Smith αναφέρουν ότι:

Αυτό που χαρακτηρίζει τη βιβλιογραφία της έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία είναι η απουσία των φωνών των δασκάλων, των ερωτημάτων και των προβλημάτων, που θέτουν, του πλαισίου που χρησιμοποιούν, για να ερμηνεύσουν και να βελτιώσουν την πρακτική τους και των τρόπων, με τους οποίους ορίζουν και κατανοούν την ζωή τους στο χώρο της εργασίας τους (Lytle & Cochran-Smith, 1990: 83).

Επιστημολογικά επίσης τέμνονται οι δύο αυτές προσεγγίσεις καθώς απηχούν την ίδια αντίληψη για την εγκυρότητα της προσωπικής οπτικής κατά την προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κυρίως η πρακτική και η κριτική-χειραφετική εκδοχή της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στηρίζονται επιστημολογικά σε αντι-θετικιστικές παραδοχές, οπότε, όπως και η έρευνα αφηγήσεων, εστιάζουν περισσότερο στην ανάδειξη και τη διερεύνηση της υποκειμενικής νοηματοδότησης με διαφορετικό βέβαια στόχο η κάθε μία. Η πρακτική έρευνα-δράση, που φαίνεται να παρουσιάζει περισσότερα σημεία τομής με την έρευνα των αφηγήσεων, εστιάζει στον πρακτικό στοχασμό και στους τρόπους «με τους οποίους οι υποκειμενικές ερμηνείες των εκπαιδευτικών συνιστούν εκπαιδευτικές πραγματικότητες» (Caro & Kemmis, 1997/1986: 136). Η κριτική-χειραφετική επίσης έρευνα-δράση εστιάζει στον κριτικό στοχασμό, και μάλιστα στη συνεργατική του μορφή, που «εμπεριέχει τη διαδικασία αμφισβήτησης σκέψεων, συναισθημάτων και πράξεων που θεωρούνται δεδομένα» (Louden, 1991), στην προοπτική της αποκάλυψης των ιδεολογικών περιοριστικών μηχανισμών και της δραστηκής παρέμβασης με στόχο όχι μόνο την εκπαιδευτική αλλά και την κοινωνική αλλαγή. Και στις δύο αυτές λοιπόν εκδοχές βασικός άξονας διερεύνησης, όπως και στην έρευνα αφηγήσεων, είναι οι υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις και οι τρόποι με τους οποίους αυτές παράγονται μέσα από διαδικασίες (ανα)στοχασμού, που θα οδηγήσουν στη συνειδητοποίηση και επομένως στην ανανοηματοδότηση και την ανάπτυξη.

Πέρα όμως από την κοινή οπτική και το ευρύ επιστημολογικό πλαίσιο υπάρχουν και άλλα ειδικότερα σημεία στα οποία οι δύο αυτές ερευνητικές προσεγγίσεις τέμνονται.

Αρχικά η αφήγηση αποτελεί βασική παράμετρο ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης. Οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται σε όλες τις φάσεις της από τη διάγνωση της κατάστασης έως την αξιολόγηση της παρέμβασης και τον επανασχεδιασμό (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Έτσι μέσω των αφηγήσεων οι εκπαιδευτικοί αναπαριστούν και ερμηνεύουν με συγκεκριμένο τρόπο τόσο το εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και την παρέμβασή τους σε αυτό. Η ανάγνωση αυτή βέβαια σημαίνει συγκεκριμένη οπτική, που συνεπάγεται και επιλογές. «Το σημείο έναρξης της αφηγηματικής σκέψης είναι ότι η ερευνητική αναφορά είναι μια αφηγηματική ιστορία που παράγεται από τον ερευνητή και όχι μια εικόνα αντανάκλαση της πραγματικότητας» (Heinikinen, Huttunen & Syrjäälä, 2007: 11). Έτσι η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μπορεί να θεωρηθεί μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία συν-παράγονται ποικίλες αφηγήσεις επανακαθορίζοντας και αναμορφώνοντας συνεχώς το εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα ερευνητικό πεδίο.

Επίσης, η ίδια η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, αναγνωρίζοντας ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στον εκπαιδευτικό, αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό τη σημασία και την αξία της αφήγησής του. Σε μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση η

αφήγηση ουσιαστικά του εκπαιδευτικού, η κατάθεση δηλαδή της προσωπικής οπτικής, αποτελεί το έναυσμα για τη συνέχεια και παράλληλα την αναζήτηση των εναλλακτικών εκδοχών. Η Somekh αναφέρει σχετικά: «Ο εαυτός μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο, και οι εκπαιδευτικοί ερευνητές οφείλουν να μπορούν να εκλάβουν την υποκειμενικότητά τους ως καθοριστική παράμετρο της νοηματοδότησης» (2006: 14). Επομένως, η αφήγηση οργανώνεται στη βάση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού και οικοδομείται παράλληλα με τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της πρακτικής του γνώσης.

Στο πλαίσιο αυτό και οι δύο προσεγγίσεις, καθώς «λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις συνθήκες της διδασκαλίας όσο και την προοπτική της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών» (Kliebart, 1993: 301), συμβάλλουν στην αναγνώριση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αλλά και διαμορφώνουν μια προοπτική επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Γιατί τόσο η συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας όσο και η διερεύνηση της πρακτικής γνώσης στην προοπτική της ανάπτυξής τους δημιουργούν τις προϋποθέσεις της αναμόρφωσης και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες παίρνει και άλλη μορφή η σχέση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Η θεωρία δεν καθοδηγεί την πράξη αλλά σε ένα συνεχές αλληλεπιδραστικό πλαίσιο αναπτύσσονται παράλληλα παρέχοντας αλληλοτροφοδοτικά εναύσματα. Η μετάβαση δεν γίνεται από τη θεωρία στην πράξη, υποστηρίζουν οι Carr και Kemmis, αλλά «από το παράλογο στο λογικό, από την άγνοια και τη συνήθεια στη γνώση και τη σκέψη» (1997/1986: 157).

2.2.3. Η αναστοχαστική προοπτική της αφήγησης σε μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση

Η διερεύνηση ωστόσο, η συνειδητοποίηση και η ενδεχόμενη αναμόρφωση της πρακτικής γνώσης στο ερευνοδρασιακό αυτό πλαίσιο, δεν είναι δεδομένη ούτε αποτελεί φυσική απόληξη της ερευνητικής διαδικασίας. Πρέπει να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες, που θα αποτελέσουν τη βάση του στοχασμού τόσο κατά τη διαδικασία παραγωγής της αφήγησης όσο και κατά τη διερεύνησή της στο πλαίσιο της αξιολόγησης της παρέμβασης και του ανασχεδιασμού. Γιατί ο στοχασμός, όταν αποτελεί βασική παράμετρο ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στην προοπτική της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προϋποθέτει συνειδητοποίηση της πρακτικής γνώσης αλλά και της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας που την επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό. Η συνειδητοποίηση αυτή με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει στην αναστοχαστική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αξιών, οπότε και στην προβληματοποίησή τους. «Οι δράστες ερμηνεύουν τα γεγονότα και τη δράση όχι τόσο επιβάλλοντας μια δεδομένη και ανελαστική δομή αλλά μεταφράζοντας συνεχώς γεγονότα και δράσεις και αναπτύσσοντας νέα πλαίσια και νέες ιστορίες για την ερμηνεία τους» (Lanzara, 1995 στο Colombo, 2003: 3).

Ο στοχασμός αυτός βέβαια δεν είναι μόνο ούτε κυρίως ατομικός. Αναπτύσσεται ουσιαστικά μέσα από τις διαδράσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας. Έτσι στο πλαίσιο του διυποκειμενικού ελέγχου παράγονται ποικίλες αφηγήσεις, που συνεχώς αναμορφώνονται μέσα από τη διασταύρωση των διαφορετικών οπτικών και το διάλογο των φωνών. Αρκεί βέβαια οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα-δράση να αναγνωρίζουν ότι η αφήγησή τους δεν είναι απαραιτήτως περισσότερο αληθινή από των άλλων. Αποτελεί απλώς, ως υλικό για συζήτηση, τη δική τους συμβολή στην ανάπτυξη ενός συλλογικού στοχασμού. Η διαλεκτική άλλωστε αναπτύσσεται στη βάση της ιδέας ότι «η κοινωνική

πραγματικότητα οικοδομείται ως μια διαλεκτική διαδικασία σε διαπροσωπική συζήτηση» (Heikkinen, Huttunen & Syrjäälä, 2007: 13).

Διαμορφώνονται έτσι νέες εναλλακτικές εκδοχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα από τις νέες προκύπτουσες αφηγήσεις, των οποίων η αξία διερευνάται συλλογικά μέσα από αλληπάλληλους κύκλους σχεδιασμού-δράσης-στοχασμού και ανασχεδιασμού. Πρόκειται ουσιαστικά για μια συνεχή ανανοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την παραγωγή νέων αφηγήσεων στο πλαίσιο τόσο των διαλογικών και (ανα)στοχαστικών πρακτικών των συμμετεχόντων όσο και της ανάπτυξης της ίδιας της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και της αναμορφωτικής προοπτικής της.

Έτσι η εκπαιδευτική έρευνα-δράση, στην ερμηνευτική και κριτική της εκδοχή, προϋποθέτει στοχαστική διερεύνηση της βιωμένης πράξης, που μπορεί σταδιακά και υπό προϋποθέσεις να γίνει κριτική και αναστοχαστική. Με αυτό τον τρόπο και η αφήγηση, που προκύπτει κατά την ερευνητική διαδικασία μπορεί να μετατραπεί σε αναστοχαστική και κριτική ερμηνευτική (Slattery, Krasny & O'Malley, 2007). Αναστοχαστική στο βαθμό που οι συμμετέχοντες έχουν ανοικτούς τους διαύλους δι-επικοινωνίας και ενδο-επικοινωνίας στην προοπτική μιας νέας νοηματοδότησης, της αναθεώρησης δηλαδή των απόψεών τους, ατομικών ή συλλογικά διαμορφωμένων. Και κριτική εφόσον σταδιακά μέσα από τις αναθεωρημένες αφηγήσεις αποκαλύπτεται η ιδεολογική φύση των αξιών και των πεποιθήσεων και ταυτόχρονα θέτουν σε αμφισβήτηση «θεσμικές δομές και παιδαγωγικές πρακτικές που εμπλέκονται σε σχέσεις κυριαρχίας και καταπίεσης» (Φρυδάκη, 2011: 470). Με αυτό τον τρόπο επανακαθορίζονται συνεχώς τα προβλήματα, καθώς αναπτύσσονται περισσότερο σύνθετες ερμηνευτικές κατηγορίες.

Η διερεύνηση έτσι των αφηγήσεων που προκύπτουν κατά την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης αναδεικνύει: (α) το ρόλο των αφηγήσεων στην νοηματοδότηση της δράσης, (β) τον παροδικό χαρακτήρα του ερμηνευτικού πλαισίου, (γ) τη δυνατότητα παραγωγής εναλλακτικών αφηγήσεων στην προοπτική της αλλαγής τόσο του εκπαιδευτικού πλαισίου όσο και του ερμηνευτικού πλαισίου με βάση το οποίο το προσεγγίζουμε, και (δ) τη δυναμική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας, που αναπτύσσεται παράλληλα με τη δράση.

3. Μια μελέτη περίπτωσης

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μελέτη των αφηγήσεων δύο φοιτητριών, υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίες επεχείρησαν εκπαιδευτική έρευνα-δράση στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας. Επιλέξαμε να μελετήσουμε την κοινή αφήγηση, όπως αυτή αποτυπώθηκε στην κοινή ερευνητική τους αναφορά, εφόσον στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε την ανάπτυξη του συλλογικού κυρίως στοχασμού και τις διαδικασίες του διϋποκειμενικού ελέγχου, όπως αυτός αποτυπώνεται στο τελικό κοινό κείμενό τους.

3.1. Μεθοδολογία της μελέτης

Η μελέτη των αφηγήσεων βασίστηκε στη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory). Μελετήσαμε δηλαδή το υλικό και προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε μέσα από αυτό ερμηνευτικές κατηγορίες. Πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι νοηματοδοτήσαμε το κείμενο με βάση το θεωρητικό πλαίσιο με αποτέλεσμα και οι

άξονες διερεύνησης να οριστούν υπό την επίδρασή του. Μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε η παράγραφος και με τρόπο επαγωγικό-παραγωγικό (LeCompte & Preissle, 1993) και στηριζόμενοι στο ίδιο το υλικό (Strauss & Corbin, 1998: 101-161), συγκροτήσαμε παραμέτρους διερεύνησης βάσει των οποίων έγινε η ανάλυση της αφήγησης των φοιτητριών.

Προσεγγίζοντας έτσι αρχικά το υλικό, υπό το πρίσμα βέβαια και του θεωρητικού μας πλαισίου, ορίσαμε ως παραμέτρους διερεύνησης:

- τους τρόπους κατασκευής της αφήγησης, τις αφηγηματικές δηλαδή στρατηγικές με τις οποίες οι αφηγήτριες κατασκευάζουν την αφηγούμενη πραγματικότητα,
- το ιδιαίτερο ερμηνευτικό πλαίσιο με το οποίο προσλαμβάνουν-κατασκευάζουν την πραγματικότητα όσο και την παρέμβασή τους σε αυτή, με εστίαση στις επιρροές από την κυρίαρχη ερμηνευτική οπτική και την άρρητη προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία και
- τον ενδεχόμενο σταδιακό μετασχηματισμό τόσο των αφηγήσεων όσο και του ερμηνευτικού πλαισίου, διαδικασία που αναδεικνύει και την (ανα)στοχαστική προοπτική των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης.

Τέλος προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε τη διαδικασία με το στοχαστικό πλαίσιο, που διαμορφώθηκε κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και να επισημάνουμε τους όρους συγκρότησης και τις παραμέτρους διαμόρφωσης του συγκεκριμένου στοχαστικού πλαισίου.

Ακολούθησε η αποδελτίωση του υλικού και η επιλογή και παράθεση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων. Εντοπίστηκαν έτσι οι αναφορές σε κάθε παράμετρο διερεύνησης, έμμεσες ή άμεσες, τέτοιες που να μπορούν να χαρακτηριστούν «πρότυπες» (Mayring, 1993 στο Μπονίδης, 2004: 129-134). Τέλος, μετά τη διαδικασία αυτή προχωρήσαμε στην ερμηνεία των ευρημάτων.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι επιλέξαμε να παραθέσουμε συγκεκριμένα αποσπάσματα υπό τη μορφή παραγράφων, εκτενών δηλαδή κειμένων που στηρίζουν την ερμηνεία μας και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε. Έχουμε δηλαδή την επίγνωση ότι τα επιλεγμένα αποσπάσματα παρουσιάζονται αποκομμένα από το κειμενικό και περικειμενικό τους πλαίσιο (Silverman, 2001: 103). Αποτελούν ωστόσο δείγματα των ερμηνευτικών πορισμάτων στα οποία καταλήγουμε μετά από τη διερεύνηση του υλικού μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική, όπως αυτή παρουσιάζεται στο θεωρητικό πλαίσιο και στους άξονες διερεύνησης.

3.2. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών-ερευνητριών

Πρόκειται για δύο υποψήφιες εκπαιδευτικούς, οι οποίες, παρόλο που δεν συγκαταλέγονται στις φοιτήτριες που με συνέπεια παρακολουθούν τα πανεπιστημιακά μαθήματα, δείχνουν ένα γνήσιο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πράξη και την επαγγελματική τους πορεία. Φαίνονται δηλαδή να κινητοποιούνται ουσιαστικά από διαδικασίες που αφορούν την αξιοποίηση της θεωρίας στη διερεύνηση και τον ανασχηματισμό της εκπαιδευτικής πράξης και παράλληλα να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της διασύνδεσής τους στην προοπτική της βελτίωσης και των δύο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι είχαν ήδη παρακολουθήσει το σεμινάριο «Εκπαιδευτικός-Ερευνητής» και είχαν συμμετάσχει ενεργά στη συζήτηση, στο

πλαίσιο της ολομέλειας, τόσο για την διασύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική δράση όσο και για τις διαδικασίες στοχασμού και αναστοχασμού ως βάση της συνεχόμενης επαγγελματικής ανάπτυξής τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών. Είχε δηλαδή αναπτυχθεί στο πλαίσιο της συνεργασίας μας στο σεμινάριο μια βάση προβληματισμού αλλά και ένας κώδικας επικοινωνίας. Σε αυτό το διερευνητικό κλίμα οι φοιτήτριες είχαν εξοικειωθεί, παρά τις δυσκολίες που ανέκυπταν και τα προβλήματα που παρουσιάζονταν, με διαδικασίες διαλόγου, ακρόασης, εκτίμησης και ανοχής των διαφορετικών φωνών, διαμόρφωσης ερωτημάτων στην προοπτική της ανάλυσης και της κατανόησης, αφήγησης, ερμηνείας και κυρίως πρόκλησης (Tsafos, υπό δημοσίευση).

Η επιλογή τους μάλιστα να αξιοποιήσουν την εκπαιδευτική έρευνα-δράση στη πτυχιακή τους εργασία δείχνει ότι βρήκαν ενδιαφέρον το συλλογικά διαμορφούμενο αυτό διερευνητικό κλίμα και την αναστοχαστική προοπτική του.

3.3. Μελετώντας τα αφηγηματικά τους κείμενα

3.3.1. Η κατασκευή του προβλήματος

Σε μια πρώτη φάση οι φοιτήτριες κλήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας για την πτυχιακή τους εργασία να επισκεφθούν το νηπιαγωγείο, να παρατηρήσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με βάση κριτήρια που οι ίδιες καθόρισαν, και να διαγνώσουν την κατάσταση. Να έλθουν δηλαδή σε μια πρώτη επαφή με τον εκπαιδευτικό χώρο, να καταγράψουν τις συνθήκες και να επισημάνουν κάποια πεδία στα οποία θα μπορούσαν να παρέμβουν βελτιωτικά.

Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτήτριες προσεγγίζουν και αναπαριστούν αρχικά την εκπαιδευτική συνθήκη³.

Έχοντας παρατηρήσει δύο φορές τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αντιληφθήκαμε την ιδιόμορφη σχέση⁴ που υπάρχει ανάμεσα σε δύο από τα τρία αυτά παιδιά. [...] Είδαμε ότι ο Κ., επηρεάζει την συμπεριφορά του Φ. με αρνητικό τρόπο και σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό [...] Η επιθετικότητα του Κ., όπως έχουμε παρατηρήσει, εκδηλώνεται συγκεκριμένα ως εξής: λεκτικά, φωνάζει, απειλεί, καθοδηγεί τις πράξεις του, και σωματικά, κάνοντας διάφορες χειρονομίες, τραβώντας και σπρώχνοντάς τον.

Αναζητώντας ένα πολύ συγκεκριμένο πρόβλημα, εστιάζουν στη σχέση ανάμεσα σε δύο παιδιά. Χαρακτηρίζουν τη συνθήκη ιδιόμορφη, προσπαθώντας μέσα από την αφήγηση να προσδιορίσουν τα στοιχεία που συνθέτουν αυτή την ιδιομορφία. Ενώ παρατηρούν μια τάξη εστιάζουν σε δύο μόνο μέλη, που μάλιστα τα παρατηρούν ανεξάρτητα από την δυναμική της ομάδας-τάξης, τις εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή η δυναμική αναπτύσσεται. Οι αφηγήτριες δείχνουν να μη λαμβάνουν υπόψη τους τις ποικίλες παραμέτρους, εκπαιδευτικές και μη, που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη συνθήκη. Αφηγούνται δηλαδή μια σκηνή, την οποία επιλέγουν μέσα από ένα πλέγμα δια-δράσεων στην σχολική τάξη, χωρίς ουσιαστικά να δείχνουν ότι λαμβάνουν υπόψη τους το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή η σκηνή διαδραματίζεται. Ως εάν οι δύο πρωταγωνιστές, ο Κ. και ο Φ., να

³ Στη συνέχεια σε εισαγωγικά παρατίθενται αποσπάσματα από την κοινή εργασία των φοιτητριών και τις απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες τους.

⁴ Οι επισημάνσεις είναι δικές μου.

λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα από το σύνολο της τάξης και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η συγκεκριμένη επιλογή αυτή κατασκευάζει ουσιαστικά μια πολύ συγκεκριμένη εκδοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αποκαλύπτει και το ερμηνευτικό σχήμα που την ορίζει. Πρόκειται για μια ατομοκεντρική οπτική, που είναι κυρίαρχη στο θετικιστικό-συμπεριφοριστικό τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευτικών γεγονότων ως ατομικών δράσεων και αντιδράσεων, σε συγκεκριμένα ερεθίσματα που μπορεί να είναι ανεξάρτητα από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα.

3.3.2. Η επιλεκτική αξιοποίηση της θεωρίας

Η ατομοκεντρική αυτή οπτική είναι εμφανής και στον τρόπο με τον οποίο επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη «διαπιστούμενη ιδιομορφία»:

Παρατηρώντας το φαινόμενο αυτό και αναζητώντας περισσότερες πληροφορίες από την νηπιαγωγό αλλά και από μια μικρή συζήτηση με το παιδί υποθέσαμε ότι η επιθετικότητα του Κ. αποτελεί έκφραση θυμού. Στην περίπτωση μας, όπως έχουμε αντιληφθεί μέσω της παρατήρησης και της τήρησης ημερολογίου, έχουμε να κάνουμε με συντελεστική επιθετικότητα, πράγμα που φαίνεται και από την παρακάτω ενδεικτική συζήτηση.

Μέσα από την αφήγηση η θεωρητική υπόθεση («υποθέσαμε») μετατρέπεται με την επίκληση της θεωρίας σε διαπιστούμενη δεδομένη απόφαση («έχουμε να κάνουμε με συντελεστική συμπεριφορά»). Η ερμηνεία μάλιστα υποστηρίζεται αφηγηματικά από την παράθεση ενός περιστατικού, χωρίς ταυτόχρονα να παρατίθενται και οι συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται (πότε, πού, σε ποιο πλαίσιο...). Είναι άλλωστε ενδεικτικό ότι η αφήγηση συγκροτείται μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων στοιχείων, που στηρίζουν την «διαπιστούμενη ιδιομορφία», με παράλληλη αποσιώπηση των όποιων δεδομένων θα μπορούσαν να αναδείξουν τα νήματα, που οδηγούν σε μια διαφορετική πιο ευρεία κατανόηση του περιστατικού.

Έτσι η αφήγηση δεν αναδεικνύει απλώς αλλά και ορίζει την οπτική:

Ο Κ. δείχνει στον Φ. ένα παιδί και του λέει με επιτακτικό τρόπο να πάει να το σπρώξει. Ο Φ. κατεβάζει το κεφάλι και φαίνεται απρόθυμος να υπακούσει. Ο Κ. μόλις έχει πιάσει τον Φ. από τους ώμους και τον τραντάζει όταν επεμβαίνει η φοιτήτρια.

Ο διάλογος ανάμεσα στη φοιτήτρια και το συγκεκριμένο παιδί, που παρατίθεται προς επίρρωση της διαπιστούμενης ιδιομορφίας, και κυρίως η «αυθόρμητη» αιτιολόγηση της συμπεριφοράς του από το ίδιο το «επιθετικό» παιδί θεωρείται αδιάσειστο στοιχείο για την στήριξη της ερμηνευτικής πλαισίωσης της αφήγησης.

Φοιτ: Γιατί το έκανες αυτό;

Κ: Γιατί έτσι ήθελα.

Φοιτ: Δεν τον συμπαθείς τον Φ.;

Κ: Ναι. Είναι φίλος μου.

Φοιτ: Ε τότε;

Κ: Αλλά μ' αρέσει να κάνω ό,τι θέλω και μπορώ. Και πρέπει να το ξέρουν όλοι.

Ο διάλογος παρατίθεται αποπλαισιωμένος επίσης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη. Ποια πρόσωπα δηλαδή διαλέγονται,

ποιες οι θέσεις τους και ο ρόλος τους στο πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνονται: η νηπιαγωγός, οι φοιτήτριες, τα συγκεκριμένα παιδιά (ο Κ και ο Φ), τα υπόλοιπα παιδιά και οι ποικίλοι ρόλοι που αναλαμβάνουν κάθε φορά μέσα στο πλαίσιο της συνομιλίας, που εκτυλίσσεται εντός ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου. Πολλές δηλαδή παράμετροι που επηρεάζουν και την αντίδραση του Κ και τον τρόπο που απαντά στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

3.3.3. Από τη διάγνωση στη διερεύνηση

3.3.3.1. Υποταγή της αφήγησης στο προϋπάρχον ερμηνευτικό σχήμα

Ακολουθούν δύο διερευνητικές δραστηριότητες κατά τις οποίες οι φοιτήτριες ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές, εστιάζοντας στη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού, προσπαθούν να κατανοήσουν τη δράση του, ώστε να μπορέσουν να παρέμβουν βελτιωτικά.

Η δεύτερη αυτή δραστηριότητα διερεύνησης βασίζεται στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρώτη διερευνητική παρέμβαση. Όπως ήταν φανερό σε οργανωμένες δραστηριότητες *το υπό παρατήρηση παιδί δεν έδειχνε δείγματα επιθετικότητας*, πιθανόν επειδή αντιλαμβανόταν ότι λόγω της δικής μας έντονης παρουσίας, αυτού του είδους η συμπεριφορά θα γινόταν ευκολότερα αντιληπτή και θα υπήρχαν όχι ευνοϊκές για τον ίδιο συνέπειες. Έτσι, *επιλέχθηκε η πιο ελεύθερη μορφή οργανωμένου παιχνιδιού, το κινητικό παιχνίδι*. Και *για να υπάρχει δυνατότητα να αναπτυχθούν ανταγωνιστικές σχέσεις*, ώστε εν συνεχεία να είναι εντονότερα τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των παιδιών αλλά και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν πιο εμφανή, επιλέχθηκαν κινητικά παιχνίδια φυσικής αγωγής. Μάλιστα, ο δικός μας ρόλος περιορίζεται στην αρχική επεξήγηση του παιχνιδιού και στη συνέχεια στην παρατήρηση της εξέλιξης της δραστηριότητας.

Η διαπίστωση σαφής και σημαντική: «σε οργανωμένες δραστηριότητες το υπό παρατήρηση παιδί δεν έδειχνε δείγματα επιθετικότητας». Η ερμηνεία που ακολουθεί είναι ενδεικτική του ρόλου της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας στην ανάγνωση της εκπαιδευτικής δράσης. Η «δική μας έντονη παρουσία», η παρουσία δηλαδή του εκπαιδευτικού και όχι η οργανωμένη συλλογική δράση είναι αυτή που αμβλύνει την επιθετική συμπεριφορά. Και η χρήση των όρων («πιθανόν») ή των εγκλίσεων («θα γινόταν», «θα υπήρχαν»), που καθιστούν την ερμηνεία πιθανή και ενδεχόμενη, έστω και εάν δείχνουν μια πρώτη αποσταθεροποίηση της δεδομένης οπτικής, ουσιαστικά προσπερνώνται υπό την επίδραση της κυρίαρχης αντίληψης για το ρόλο του διδάσκοντος: Η κυρίαρχη φιγούρα που καθορίζει τα πάντα.

Η συγκεκριμένη επιλεκτική αναπαράσταση καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και την εναλλακτική πρακτική που επιλέγεται. Δεν επιλέγεται μια δραστηριότητα που θα αφήσει περισσότερο χώρο στα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν πιο συνεργατική δράση, αλλά τα «κινητικά παιχνίδια φυσικής αγωγής», ώστε να «μπορούν να αναπτυχθούν ανταγωνιστικές σχέσεις», για να δοθεί η δυνατότητα στον Κ. να εκδηλώσει την επιθετική του συμπεριφορά. Το ανταγωνιστικό κλίμα δεν θεωρείται συντελεστικός παράγοντας της επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά το πλαίσιο που μπορεί να την αναδείξει.

Η γενικευμένη επίσημη στοχοποίηση του Κ. από όλη την ομάδα των συμμαθητών του παρατίθεται ως δεδομένο στήριξης της «διαπιστούμενης επιθετικότητας». Η συλλογική αυτή στάση απέναντι στον Κ. δεν συνδέεται με τη στοχοποίηση του παιδιού από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, τη νηπιαγωγό δηλαδή του τμήματος και τις

φοιτήτριες που παρεμβαίνουν ως εκπαιδευτικοί-ερευνήτριες. Αντίθετα η αφήγηση οργανώνεται με τρόπο που εστιάζει στη δράση – αντίδραση ανάμεσα στα παιδιά της τάξης και τον Κ. προσδίδοντας στους μαθητές ως ατομικότητες την ευθύνη του εκπαιδευτικού φαινομένου.

Άλλο ένα περιστατικό που εξελίχθηκε και αξίζει να αναφερθεί, αφού έχει αρκετό ενδιαφέρον και προσθέτει πληροφορίες στην έρευνα είναι ότι μετά την άφιξη του Κ. στην τάξη τα υπόλοιπα αγόρια της τάξης δεν τον ενέταξαν στο παιχνίδι τους, αλλά τον απέφευγαν. Ο Κ. στάθηκε πάνω από το τραπεζάκι που τα τέσσερα παιδιά ζωγράφιζαν και αφού παρακολούθησε για κάποια ώρα, βλέποντας αυτά που έφτιαχναν είπε: «Δεν με ενθουσιάζουν καθόλου αυτά που φτιάχνετε», «Δε με νοιάζει που δεν με παίζετε, μετά δεν θα σας παίξω εγώ». Εδώ, όταν το παιδί λόγω της συμπεριφοράς του αντιμετωπίζει τον, έστω και στιγμιαίο, αποκλεισμό ενοχλείται και αντιδρά με την αντιστροφή, μειώνοντας την δραστηριότητα των υπολοίπων και προσπαθώντας να τους πείσει, αλλά να πείσει και τον εαυτό του ότι δεν θα ήθελε να είναι μέρος αυτής και είναι δική του αυτή η επιλογή.

Οι επιλεγόμενες δηλαδή αφηγηματικές στρατηγικές, που οργανώνονται στην προοπτική στήριξης της αρχικής αφηγηματικής διαπίστωσης (επιθετική συμπεριφορά του Κ.) οδηγούν και παράλληλα αναδεικνύουν ένα συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο. Σημαντικές συνιστώσες του ερμηνευτικού αυτού πλαισίου προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, απόρροια ίσως της εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητριών, και οι κυρίαρχες αναγνώσεις του εκπαιδευτικού φαινομένου, στις οποίες η συμβολή του συμπεριφορισμού φαντάζει καθοριστική.

3.3.4. Από την αναστοχαστική αφήγηση στην παρέμβαση

3.3.4.1. Η επισήμανση της περιορισμένης οπτικής

Η ίδια η πορεία ωστόσο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και κυρίως η φάση του αναστοχασμού φαίνεται να διευρύνει σε κάποιο βαθμό την οπτική τους, διαφοροποιώντας παράλληλα και την αφηγηματική στρατηγική. Είναι μάλιστα ενδεικτικό ότι, όπως οι ίδιες δηλώνουν, η καταγραφή της διαδικασίας τις οδηγεί στη διαπίστωση: «Η παρατήρησή μας και η ερμηνεία της κατάστασης ήταν ελλιπής».

Αυτό που μας εντυπωσίασε περισσότερο παρατηρώντας και καταγράφοντας την υλοποίηση της δραστηριότητας ήταν το γεγονός ότι όλα τα παιδιά είχαν να αναφέρουν περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς από τον Κ. Περιστατικά, μάλιστα, που, όπως ήταν φανερό, είχαν επηρεάσει τις μεταξύ τους σχέσεις. Αντιληφθήκαμε λοιπόν ότι το πρόβλημα δεν περιορίζεται ανάμεσα σε δύο από τα μέλη της ομάδας αλλά επεκτείνεται στην ολότητά της. Η παρατήρησή μας και η ερμηνεία της κατάστασης ήταν ελλιπής. Είχαμε εστιάσει σε μεγάλο βαθμό στη σχέση μεταξύ των δύο μόνο παιδιών, που ήταν και η πιο εμφανής, με αποτέλεσμα να αγνοήσουμε το υπόλοιπο πλαίσιο και το πώς είναι επηρεασμένο από την ύπαρξη ενός παιδιού, που εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά.

Συνειδητοποιούν δηλαδή, καταγράφοντας και παράλληλα στοχαζόμενες την επιλεκτική αναπαράσταση, που τις οδήγησε σε λανθασμένα συμπεράσματα. Επιδιώκουν λοιπόν να επανανοηματοδοτήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα υιοθετώντας (ανα)στοχαστικές πρακτικές και διευρύνοντας παράλληλα τόσο το πεδίο εκπαιδευτικής δράσης τους όσο και την νοηματοδότησή του. Καθώς λοιπόν οι εκπαιδευτικοί-ερευνήτριες «αποφασίζουν να μεταποτίσουν την εστίασή τους» η

αφήγησή τους, αναφερόμενη στις δράσεις-αντιδράσεις όλων των παιδιών αμφισβητεί στην πράξη την εγκυρότητα της προηγούμενης αφήγησης, αφού ανακατασκευάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα: το σύνολο του τμήματος και η δράση του. Όλη πλέον η τάξη και η δυναμική που αναπτύσσεται, έστω με κέντρο το «επιθετικό» παιδί, αποτελεί τον καμβά που αναδεικνύει τη λειτουργία της συγκεκριμένης τάξης και σε αυτό το πλαίσιο πλέον αναζητούνται οι δυσλειτουργίες. Μέσα μάλιστα από την αφήγησή τους προκύπτουν οι εναλλακτικές εκδοχές της πραγματικότητας προς τις οποίες προσβλέπουν.

Μετά από στοχασμό σχετικά με την προηγούμενη παρεμβατική δραστηριότητα κατανοήσαμε την εξ αρχής λάθος οπτική που είχαμε όσον αφορά την προβληματική κατάσταση και αποφασίσαμε να μετατοπίσουμε την εστίασή μας από τη σχέση μεταξύ των δυο μόνο παιδιών στο σύνολο της τάξης και πως οι σχέσεις μεταξύ όλων των νηπίων έχουν επηρεαστεί και διαμορφωθεί.

Και είναι σημαντικό ότι οι εναλλακτικές αφηγήσεις, που παράγονται ως προοπτική εμπάθνησης και παρεπόμενης βελτίωσης, προέκυψαν μέσα από την αναμέτρηση με την εκπαιδευτική πράξη και τη στοχαστική διερεύνησή της. Αρχίζουν έτσι δειλά δειλά μέσα από την πραγμάτευση των αφηγήσεών τους να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως παραγωγούς έγκυρης γνώσης, ικανούς να διαμορφώσουν και να υποστηρίξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Johnson & Colombeck, 2002: 3). Το ομολογούν και οι ίδιες όταν αναφέρουν:

Η προσοχή μας έπαψε να είναι εστιασμένη στα δυο νήπια και σταδιακά, επεκτάθηκε σε όλη την ομάδα. Μεγάλη βοήθεια σε αυτό ήταν η συνεχής διάδραση με τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και το μεγάλο ενδιαφέρον που έδειξαν στο σύνολό τους για το θέμα.

Ωστόσο ενώ διαπιστώνουν ότι, επηρεασμένες από την εστίαση στα άτομα και στις δια-δράσεις ανάμεσα σε αυτά, διαμόρφωσαν μια λανθασμένη οπτική, δεν μπορούν να ξεφύγουν από την ατομοκεντρική προσέγγιση. Έτσι το επόμενο βήμα τους είναι η διερεύνηση των συνεπειών της επιθετικής συμπεριφοράς του Κ. στο σύνολο των παιδιών της τάξης, ανεξάρτητα όμως από τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται αυτή η επιθετικότητα και χωρίς να συνδέεται πάλι με την όλη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιθετικότητα είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή και η όποια δράση των υπολοίπων στην ομάδα προσλαμβάνονται ως αντιδράσεις απέναντι σε αυτή τη δεδομένη επιθετικότητα. Η επιθετική συμπεριφορά συνεχίζει να αποτελεί το πρόβλημα χωρίς ακόμη να συσχετίζεται με τις ποικίλες παραμέτρους, που μπορεί να λειτουργούν συντελεστικά ή επιταχυντικά. Η επιθετική δηλαδή συμπεριφορά είναι αυτή που καθορίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο και όχι το αντίθετο (πώς είναι επηρεασμένο από την ύπαρξη ενός παιδιού που εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά).

3.3.4.2. Ο αναστοχαστικός προσανατολισμός της διερεύνησης

Το πρώτο ωστόσο αυτό βήμα, απόρροια ουσιαστικά της στοχαστικής διερεύνησης της ίδιας της αφήγησής τους, τις βοηθά να αντιληφθούν αρχικά τη δυνατότητα ανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής συνθήκης και παράλληλα την αξία του στοχασμού.

Βασική μας προϋπόθεση για να προχωρήσουμε σε μια δεύτερη παρέμβαση είναι ο στοχασμός σχετικά με την κατάσταση, διευρύνοντας αυτή τη φορά το πεδίο δράσης μας και προσπαθώντας να εμβαθύνουμε στο ποια είναι πραγματικά η προβληματική κατάσταση, αλλά και κατανοώντας ουσιαστικά και όχι επιφανειακά το πλαίσιο στο οποίο δρούμε.

Έτσι στην προοπτική της (ανα)στοχαστικής ανανοηματοδότησης η επέκταση της διερεύνησης κατά τις διαδικασίες της αξιολόγησης και του ανασχεδιασμού διευρύνει το ρήγμα στην αρχική δεδομένη οπτική. Κινούμενες πλέον σε μια διαφορετική κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητρίες συνειδητοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχει η διερεύνηση ποικίλων άλλων παραμέτρων, που πλέον μπορούν να ληφθούν υπόψη και να ανατρέψουν το δεδομένο ερμηνευτικό σχήμα.

Επίσης, στη φάση της αξιολόγησης διαπιστώσαμε ότι υπήρξε μια, χωρίς πρόθεση από εμάς, *διάθεση στοχοποίησης του παιδιού*.

Δόθηκε ιδιαίτερη βάση κατά την διάρκεια της *συνεργασίας στις ομάδες*, τόσο κατά τη διάρκεια της δόμησης των ερωτήσεων όσο και στις αυθόρμητες ερωτήσεις και παρεμβάσεις τους, στο κύριο ζήτημα που προέκυψε και που φάνηκε να *αναδεικνύεται ως η βάση πάνω στην οποία κινούνται*: όλες αυτές οι εκφράσεις *επιθετικότητας από όπου και εάν προέρχονται* επηρεάζουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Έτσι στον επόμενο παρεμβατικό κύκλο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης φαίνεται να διευρύνονται τα ρήγματα στην ατομοκεντρική και αποπλαισιωμένη αυτή προσέγγιση, καθώς μέσα από την αφήγηση αναδεικνύεται η δυναμική της ομάδας.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα *τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να καταλάβουν πώς μπορεί να αναδιαμορφώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις* μέσα σε ένα πλαίσιο που υπάρχουν ενδείξεις και περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και τις συνέπειες που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος που εκδηλώνει επιθετικότητα.

Η λειτουργία μάλιστα της ομάδας συνδέεται και με την όλη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος με τον οποίο επέλεξαν να συντονίσουν πλέον την ομάδα και να εμπλέξουν όλα τα παιδιά στις δραστηριότητες μαρτυρεί τη διεύρυνση των παραμέτρων με βάση τις οποίες νοηματοδοτούν τη διαδικασία.

Κάποιο ρόλο στην θετική έκβαση της δραστηριότητας φάνηκε να έχει το παιχνίδι ρόλων, που κίνησε εξ αρχής την προσοχή των νηπίων και φάνηκε να κρατά το ενδιαφέρον τους σε υψηλά επίπεδα σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της δραστηριότητας. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ενσάρκωση των ρόλων που υποδόθηκαν και φάνηκε να τους παίρνουν στα σοβαρά.

Παράλληλα, η διευρυμένη αυτή οπτική τους δείχνει και έναν άλλο δρόμο διερεύνησης της πρακτικής. Τα στοιχεία που επιλέγονται για να κατασκευαστεί η αφήγηση (εμπειρίες παιδιών, συλλογή πληροφοριών για αντίδραση στην επιθετικότητα, προβληματισμός για τον στιγματισμό) δείχνουν την εναλλακτική προοπτική που σταδιακά συγκροτείται τόσο για την οργάνωση της διαδικασίας όσο και για την παρατήρησή της, διαδικασίες που θα οδηγήσουν στην αποτίμηση της δράσης αλλά και της νοηματοδότησής της μέσω των αφηγήσεων.

Οι αυθόρμητες ερωτήσεις και απαντήσεις των παιδιών ήταν ο εγκυρότερος τρόπος εκμείωσης πληροφοριών για το ποιες πτυχές του θέματος είναι αυτές που είναι πιο κοντά στα παιδιά και σε ποιες εστιάζουν την προσοχή τους. Ο κύριος άξονας πάνω στον οποίο κινήθηκαν τα παιδιά ήταν η διαμόρφωση των μεταξύ τους σχέσεων μέσα στην προβληματική κατάσταση, αυτός ήταν ο κύριος προβληματισμός που προέκυψε και ο τομέας στον οποίο, ως φάνηκε, ήθελαν να εμβαθύνουν και να συλλέξουν πληροφορίες. [...] Ουσιαστικά, έδειχνε να τα προβληματίζει ο στιγμισμός που έπεται αυτής της μη επιτρεπόμενης κοινωνικά συμπεριφοράς.

Δείχνουν έτσι ότι η διάδραση με τα παιδιά σε ένα διερευνητικό και στοχαστικό πλαίσιο, δηλαδή η καταγραφή αυτής της διαδικασίας και ο στοχασμός σχετικά με αυτή, τις βοήθησε να προβληματοποιήσουν αυτονόμενες υποκείμενες παραδοχές, που καθόριζαν την πρόσληψη της πραγματικότητας και την αφήγησή της. Η διαδικασία αυτή δείχνει να τις οδηγεί στη διαπίστωση ότι η αλληπάλληλη αναστοχαστική διερεύνηση μέσα από εστιασμένη παρατήρηση και καταγραφή συνεπάγεται μια βαθύτερη κατανόηση και επομένως σε μια εναλλακτική νοηματοδότηση όχι μόνο της εκπαιδευτικής συνθήκης αλλά και του εαυτού τους ως επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Παρατηρώντας το πλαίσιο της τάξης εστίασαμε σε επιφανειακά ζητήματα, στα πιο εμφανή χωρίς να προβληματιστούμε περαιτέρω και να εμβαθύνουμε. Έτσι εν πρώτοις οδηγηθήκαμε σε λάθος εκτίμηση. Αυτό θα μπορούσε να είναι καταλυτικό για την ερευνά μας, εάν δεν φτάναμε μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής στην κατανόηση των πραγματικών διαστάσεων του προβλήματος. Αυτό το ολίστημα μας έκανε να αντιληφθούμε ότι τόσο η παρατήρηση όσο και η καταγραφή είναι μια πολύ υποστηρικτική μέθοδος αρκεί να είναι συνεχής και συστηματική.

3.3.4.3. Ο ρόλος των διαφορετικών φωνών στην αναστοχαστική διαδικασία

Εκτός όμως από την παρατήρηση και την συστηματική καταγραφή της που δίνει τη δυνατότητα μιας πιο στοχαστικής διερεύνησης, οι φοιτήτριες ως εκπαιδευτικοί ερευνήτριες δηλώνουν ότι αυτό που καθοριστικά συνέβαλε στη συγκεκριμένη εξέλιξη είναι η ανάδυση των διαφορετικών φωνών, που αυτή η καταγραφή ανέδειξε και η συνεπακόλουθη αναζήτηση εναλλακτικών πρακτικών μέσα από διαλογικές αρχικά διαδικασίες. Το επισημαίνει με σαφήνεια η μία εκπαιδευτικός ερευνήτρια στην αναστοχαστική της κατάθεση:

Οι συγκλίνουσες ή οι διαφορετικές μας απόψεις, όπως προέκυπταν από τις διαφορετικές καταγραφές του ίδιου εκπαιδευτικού γεγονότος, οι έντονες πολλές φορές διαφωνίες για τον τρόπο δράσης που θα ακολουθήσουμε ήταν αυτό που οδήγησε αυτή την έρευνα σε εξέλιξη. Η κριτική που ασκείτο μεταξύ μας σε συνδυασμό με τον προσωπικό μας αναστοχασμό ήταν μια πηγή συνεχούς ανατροφοδότησης, που με έκανε θεωρώ κάθε φορά να βελτιώνομαι και να εμβαθύνω όλο και περισσότερο στο θέμα.

Η αλληλο-κριτική και ο αναστοχασμός, οι μη συγκλίνουσες απόψεις αποτέλεσαν και για τις δυο τη βάση για την «προαγωγή της έρευνας», με αποτέλεσμα όχι μόνο να αναπτύξουν νέους προσανατολισμούς ή να οικοδομήσουν νέες νοηματοδοτήσεις αλλά και να διαπραγματευτούν τους προϋδασμούς τους. Η αναστοχαστική αυτή προοπτική φαίνεται να ενισχύεται από την παραγωγή

διαφορετικών εναλλακτικών αφηγήσεων και την αντιπαράθεσή τους στο πλαίσιο του αναστοχαστικού διαλόγου.

Ενδεικτικός αυτής της στάσης είναι ο ακόλουθος απομαγνητοφωνημένος διάλογος⁵, που αποκαλύπτει την αυθόρμητη αμφισβήτηση από τη μια ερευνήτρια του αιτήματος της άλλης για γενικευτικού τύπου προβληματισμό.

B: Ναι γι' αυτό εμένα μου φάνηκε κάπως αυτό που είπε σήμερα η Α. (νηπιαγωγός), υπερβολικό πολύ. Ότι επιβάλλεται ο Φ. Δεν μου φάνηκε ο Φ. να επιβάλλεται στον Α. Δηλαδή εγώ το πρωί που τους παρατηρούσα...

Σ: Αυτό όμως δεν μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε σαν στοιχείο.

B: Γιατί δεν μπορούμε να δούμε το κάθε παιδί ξεχωριστά; Πρέπει πάντα μαζί; Αφού είχαμε την ευκαιρία να δούμε τον Φ. ξεχωριστά;

Σ: Η Α. όμως μου είπε για την συμπεριφορά του Φ. όταν έλειπε ο Κ. δυο βδομάδες. Όχι μόνο σήμερα μέχρι να έρθει ο Κ.

B: Και πάλι όμως είδαμε διαφορά. Ο Φ. ήταν πιο ενεργητικός μέσα στην τάξη μέχρι να έρθει ο Κ.

Σ: Ναι αλλά δεν μπορείς να το βάλεις. Είναι διαφορά αλλά δεν μπορείς να το χρησιμοποιήσεις ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει.

B: Τι; Κάθε φορά αυτό θα γράφουμε μόνο; Μόνο το γενικό; Δεν βλέπουμε κάθε φορά διαφορετικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς;

Σ: Ναι.

B: Ωραία και από όλα αυτά μαζί θα βγάλουμε ένα συμπέρασμα στο τέλος.

Σ: Όμως αυτό έγινε λίγο πριν έρθει ο Κ.

B: Δεν μπορούμε κάθε φορά να γράφουμε κάτι γενικό, που να ξέρουμε ότι θα ισχύει πάντα. Αυτό δεν θα γίνει ποτέ.

Ο διάλογος αυτός οδηγεί σε προβληματοποίηση των προκαταλήψεων και των προϋποθέσεων τους: Η παρατήρηση και η καταγραφή δεν μπορεί να καταλήγει σε γενικευτικού τύπου πορίσματα. Η διαλογική διαδικασία που αναπτύχθηκε σε αυτό το ανοικτό πλαίσιο τους έδωσε τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν τη θετικιστική οπτική της γενίκευσης. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο φαίνονται να αναζητούν πλέον το διαφορετικό, και να προσανατολίζονται προς μια αμοιβαία αναζήτηση ερμηνείας (Frydaki, 2011: 169). Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην προοπτική της μετακίνησης των δεδομένων πεποιθήσεων και της συγκρότησης κοινής γνώσης. Γιατί όπως φαίνεται, άρχισαν να μη θεωρούν πλέον φυσικό τον κυρίαρχο λόγο για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για τη διερεύνησή της.

3.3.5. Συμπεράσματα

Συνολικά λοιπόν από τη μελέτη των αφηγήσεων των δύο εκπαιδευτικών ερευνητριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης που διενήργησαν μπορούμε να συμπεράνουμε τα ακόλουθα:

- Οι συγκεκριμένες αφηγήσεις, που παράγονται στο πλαίσιο της στοχαστικής διερεύνησης της εκπαιδευτικής πράξης, μπορούν να αναδείξουν το ερμηνευτικό πλαίσιο με βάση τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερευνητές νοηματοδοτούν τη δράση τους. Η μελέτη πιο συγκεκριμένα των αφηγηματικών στρατηγικών, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να

⁵ Πρόκειται για απόσπασμα από απομαγνητοφωνημένο διάλογο που κατέθεσαν σε Παράρτημα μαζί με την ερευνητική έκθεση. Αξιοποιείται εδώ επικουρικά για να στηρίξει τη διαπιστούμενη αλλαγή της οπτικής.

νοηματοδοτήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μαρτυρεί τόσο την οπτική όσο και τις παραμέτρους που την καθορίζουν.

- Όταν αυτές οι αφηγήσεις παράγονται και διερευνώνται σε ένα ανοικτό πλαίσιο δράσης και κυρίως μέσα από την αναμέτρηση με την εκπαιδευτική πράξη κατά την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, τότε προσανατολίζουν ουσιαστικά τους αφηγητές και τις αφηγήτριες στη στοχαστική διερεύνηση των αφηγήσεών τους. Σε μια προοπτική δηλαδή ανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης με στόχο τη βελτίωσή της η παραγόμενη αφήγηση αποτελεί τη βάση για την αναζήτηση των εναλλακτικών αφηγήσεων-νοηματοδοτήσεων.
- Απαραίτητη προϋπόθεση μιας τέτοιας προοπτικής είναι το διαμορφούμενο πλαίσιο παραγωγής και διερεύνησης των αφηγήσεων να επιτρέπει το διάλογο των φωνών και την ανάδυση τέτοιων εναλλακτικών αφηγήσεων. Γιατί σε ένα (ανα)στοχαστικό πλαίσιο είναι δυνατή η από-φυσικοποίηση των δεδομένων ερμηνευτικών σχημάτων, και η αμφισβήτηση της κυρίαρχης θεωρίας. Και ακόμη, μέσα κυρίως από την αποδοχή της διαφορετικής οπτικής, τη διερεύνηση και τη συνομιλία των υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων και την εγκυρότητα που τους προσδίδει ο δι-υποκειμενικός έλεγχος, είναι δυνατή η επαναπραγμάτευση εκπαιδευτικών αξιών και παγιωμένων αντιλήψεων.
- Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς ένα μέσον που χρησιμοποιούν για να εξιστορήσουν την εμπειρία τους, αλλά γίνονται, κυρίως όταν παράγονται κατά τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην προοπτική της βελτίωσής της ένα σημειωτικό εργαλείο, που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους. Γι' αυτό και η πραγμάτευση αυτών των αφηγήσεων από τους ίδιους τους δίνει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική που αναπτύσσεται στην προσπάθειά τους να ανανοηματοδοτήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς και τη σταδιακή ανάπτυξή τους στο επαγγελματικό πεδίο.

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μπορεί υπό προϋποθέσεις να οδηγήσει σε συνεχή ανανοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα από τις αλληπάλληλες παραγόμενες αφηγήσεις και να υποστηρίξει την ατομική και συλλογική πραγμάτευσή τους. Ο προσανατολισμός αυτός επιτρέπει ουσιαστικά να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο στοχασμού και δράσης, μέσα στο οποίο διερευνώνται οι οπτικές και τα απορρέοντα ερμηνευτικά σχήματα, αλλά κυρίως η εκπαιδευτική θεωρία που, ασυνείδητα τις περισσότερες φορές τα θεμελιώνει. Ο αναστοχασμός αυτός συνεπάγεται αλλαγή και βελτίωση όχι μόνο της εκπαιδευτικής δράσης αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών ερευνητών/αφηγητών.

4. Συζήτηση

Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι η σύζευξη των δύο αυτών ερευνητικών προσεγγίσεων, της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και της έρευνας αφηγήσεων δεν επιχειρήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη από τις ίδιες τις συμμετέχουσες στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Με τη μελέτη των αφηγήσεων που παρήχθησαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, αλλά και την εστίαση στην άτυπη και

αμέθοδη έμμεση πραγμάτευση των αφηγήσεων που παρήχθησαν κατά την ανάπτυξη της έρευνας-δράσης επιδιώχθηκε να αναδειχθεί η δυναμική που αναπτύσσεται κατά τον συνδυασμό των δύο αυτών ερευνητικών προσεγγίσεων. Και πράγματι διαφάνηκε η δυναμική αυτή, καθώς η παραγωγή των εναλλακτικών αφηγήσεων και η παρεπόμενη βελτιωτική παρέμβαση προέκυψε μέσα από μια μη μεθοδική μελέτη των αφηγήσεων από τις ίδιες τις συμμετέχουσες. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητριες δηλαδή αισθάνθηκαν την ανάγκη στο πλαίσιο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και των προκλήσεων, που δημιουργούσε η ανάπτυξής της να παραγματευθούν οι ίδιες τις αφηγήσεις τους. Και μέσα από αυτή την πραγμάτευση προέκυψαν τόσο οι εναλλακτικές αφηγήσεις όσο και η συνειδητοποίηση της αλλαγής της οπτικής τους και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Θα άξιζε ωστόσο να διερευνηθεί περαιτέρω ο βαθμός στον οποίο η δυναμική αυτή προοπτική μπορεί να αναπτυχθεί, εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλακούν στη μεθοδική διερεύνηση των αφηγήσεών τους κατά τη φάση τόσο του σχεδιασμού όσο κυρίως του στοχασμού και της αξιολόγησης. Αν δηλαδή, συμμεριζόμενοι τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της έρευνας-δράσης, αναλάμβαναν οι ίδιοι τη μελέτη των αφηγήσεών τους συνδυάζοντας τις δύο αυτές προσεγγίσεις. Ο συνδυασμός αυτός ίσως αποτελέσει και ένα εργαλείο μεθοδικής διερεύνησης, που τόσο ανάγκη φαίνεται να έχει η εκπαιδευτική έρευνα-δράση.

Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς ερευνητριες, που βρίσκονται ακόμη στη φάση της εκπαίδευσής τους. Και είναι πράγματι πολύ σημαντικό να διαπιστώνουμε ότι μέσα από τέτοιες (αυτο)διερευνητικές διαδικασίες εξοικειώνονται με μια στοχαστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά την οποία μάλιστα δημιουργούνται ρωγμές στην κυρίαρχη εκπαιδευτική και ερευνητική κουλτούρα του θετικισμού και του τεχνικού ορθολογισμού. Διαπιστώσαμε επίσης σε κάποιο βαθμό τη συμβολή της ερμηνευτικής κατανόησης και της μάθησης που προκύπτει από τη διερεύνηση των συγκεκριμένων συνθηκών, που θεωρείται σημαντική στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους. Γιατί ουσιαστικά αποτέλεσε το εργαλείο με το οποίο αφενός κάθε υποψήφια εκπαιδευτικός γνώριζε καλύτερα τον εαυτό της (Frydaki, 2011), οικοδομώντας μια επαγγελματική ταυτότητα και αφετέρου ο ερευνητής ως επόπτης της εργασίας τους αντιλαμβάνονταν την ανάπτυξή τους.

Αξίζει ωστόσο να διερευνηθεί περαιτέρω τόσο η σημασία όσο και οι όροι μιας τέτοιας οργάνωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Και πώς μέσα από μια τέτοια διαδικασία θα ξεκινήσει ένας διάλογος ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους στην προοπτική της διαμόρφωσης μιας κοινότητας ερμηνευτών που διαλέγονται πραγματευόμενοι και ταυτόχρονα αναπτύσσονται, αναθεωρούν και τελικά αλλάζουν. Ένας διάλογος που θα επιτρέψει το πέρασμα από τη μια μορφή κατανόησης, τη νοηματοδότηση δηλαδή της πράξης, στην κατανόηση ως μέθοδο διερεύνησης και αναπροσδιορισμού αυτής της πρωτογενούς κατανόησης (Τσιώλης, 2006: 46). Γιατί έχει μεγάλη σημασία να διερευνήσουμε τη συμβολή μιας τέτοιας ερμηνευτικής συνομιλίας στην κριτική και αναστοχαστική πραγμάτευση των αφηγήσεων στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης.

Βιβλιογραφία

Aronowitz, St. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education*. Mineapolis, London: University of Minessota Press.

- Autio, T. (2003). Postmodern Paradoxes in Finland: The Confinements of Rationality in Curriculum Studies. In W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 301-328). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ayers, W., Quinn, T., Stovall, D. O. & Scheiern, L. (2008). Teachers' Experience of Curriculum: Policy, Pedagogy and Situation. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 306-326). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Behar-Horenstein, L. S. (1999). Narrative Research: Understanding Teaching and Teacher Thinking. In A. C. Ornstein & L. A. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 90-102). Boston: Llyn and Bacon.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997/1986). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Γκότοβος, Θ. (1983). Η Ποιοτική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής. Μεθοδολογικές Προϋποθέσεις για την Εμπειρική Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας, *Δωδώνη*, ΕΕΦΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τομ. 12, σσ. 199-234.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). *Classroom Practice: Teachers Images in Action*. London: Falmer.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1990). Narrative Experience and the Study of Curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20, 3, 241-254.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25, 3, 24-30.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2004). Knowledge, Narrative and Self-study. In J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russel (Eds.), *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 575-600). Boston: Kluwer Academic.
- Colombo, M. (2003). Reflexivity and Narratives in Action Research: A Discursive Approach [34 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 9, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030291>.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19: 5, 2-14.
- Eisner, E. W. (1999). Educational Reform and the Ecology of Schooling. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 403-421). Boston: Allyn and Bacon.
- Foucault, M. (1988/1984). *Τι είναι Διαφωτισμός* (μτφρ. Στ. Ροζάνη). Αθήνα: Έρασμος.
- Frydaki, E. (2011). Fostering Humanity through Interpretive Dialogue in Teachers Communities. In W. Veugelers (Ed.), *Education and Humanism. Linkink Autonomy and Humanity* (pp. 163-179). Sense Publishers.
- Grundy, Sh. (2003/1987). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις* (μτφρ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.

- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälää, L. (2007). Action Research as Narrative: Five Principles for Validation. *Educational Action Research*, 15, 1, 5-19.
- Johnson, K. E. & Colombeck, P. R. (2002). *Teachers Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη Διδασκαλία στην Έρευνα – Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kliebard, H. (1993). What is a Knowledge Base and Who Would Use It If We Had One? *Review of Educational Research*, 63 (3), 295-304.
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1990). Learning from Teacher Research: A Working Typology. *Teachers' College Records*, 19, 83-103.
- Louden, W. (1991). *Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers' Knowledge*. London: Cassel.
- Μπονίδης Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας: Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1997). Υπαρξιακά Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο Παρελθόν και Σήμερα. Στο Μ. Ι. Βάμβουκας & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 17-26). Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sarbin, Th. R. (Ed.) (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text, and Interaction*. London: Sage.
- Slattery, P., Krasny, K. A. & O'Malley, M. P. (2007). Hermeneutics, Aesthetics, and the Quest for Answerability: A Dialogic Possibility for Reconceptualizing the Interpretive Process in Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 39, 5, 537-558.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Teaching and Development*. Maidenhead: Open University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Tsafos, V. (υπό δημοσίευση). Developing Inquiry and Reflection Skills in Student-Teachers: The Use of Action Research. *Educational Action Research*.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη (2011). Η Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από τις Κοινότητες των Ερμηνευτών-Εκπαιδευτικών: Μια Μετανεωτερική Εκπαιδευτική Πρόκληση. Στο Δ. Ν. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (σσ. 467-474). Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London and New York: Routledge.
- Zeichner, K. (1993). Action Research: Personal Renewal and Social Reconstruction. *Educational Action Research*, 1, 2, 199-220.

The reflexive perspective of narrative in educational action research

Vasilis Tsafos*

ABSTRACT

This paper refers to narrative research and educational action research, addressing the intersection points between the two and the potential of combining them, in the light of nurturing reflective practitioners during their initial training, in the context of continuous professional development and growth. The article consists of three parts. The first part presents the epistemological framework and the intersection points of these two research approaches, focusing on their reflective dimension and the conditions for promoting it. The second part outlines a case study: the analysis of the narratives of two student teachers who conducted educational action research for their dissertation. This analysis addresses the reflective perspective of narrative in the context of educational action research. The third part presents the findings of the case study and attempts to discuss the potential of combining the two research approaches, particularly in terms of teacher education. Finally, this process is related to the reflective framework developed during educational action research and the conditions for the development of this framework.

Keywords:

Educational action research, narrative research, teacher education, reflective practitioner.

* Vasilis Tsafos, Ph.D., Lecturer, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Preschool Education, Ippokratous 31, 3rd floor, 10680 Athens, Tel.: 0030-210-3688587 (office). E-mail: tsaf@otenet.gr, vtsafos@ecd.uoa.gr