

# Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας<sup>1</sup>

Ελευθέριος Βεκρής

Δρ. Επιστημών της Αγωγής – Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

## From the Critical Ethnography to the Critical Action Research: The continuum in the planning of educational innovation.

Eleftherios Vekris

PhD Sciences of Education - Teacher of Secondary Education

### Abstract

In this paper I describe the phases of development of planning an innovation in the didactics of Language in High school of Attica. The planning and the realization of the ethnographic phase, by using the model of P. Fr. Carspecken's Critical Ethnography, served: a) the orientation of researcher in the inquiring field, b) the attendance of subjects of the research, teachers and students, in a process of empowerment as far as it concerns the practices of reading that they applied and g) the integration of ethnographic scene in the wider social and political frame. The previous process constituted the first phase of the research. The critical orientation of the research led to the planning of action, to the second that is to say phase, which includes the intervention in the analytic program of Modern Greek Language in the secondary school as far as it concerns the practices of reading. With the presentation of inquiring course it will be elected the continuum from the critical ethnographic approach to the critical action research, with cohesive elements the dialogical approach of the field and the action with double aims, the empowerment of subjects and the innovation.

### Περίληψη

*Στην εργασία περιγράφονται οι φάσεις εξέλιξης σχεδιασμού καινοτομίας στη διδακτική της Γλώσσας σε Γυμνάσιο της Αττικής. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εθνογραφικής φάσης, με την αξιοποίηση του μοντέλου της Κριτικής Εθνογραφίας του P. Fr. Carspecken, εξυπηρέτησε: α) στον προσανατολισμό του ερευνητή στο ερευνητικό πεδίο, β) στη συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας, εκπαιδευτικών και μαθητών, σε μια διαδικασία ενδυνάμωσης ως προς τις πρακτικές ανάγνωσης που εφαρμόζαν και γ) στην ένταξη της εθνογραφικής σκηνής στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Η παραπάνω διαδικασία αποτέλεσε την πρώτη φάση της έρευνας. Ο κριτικός προσανατολισμός της έρευνας οδήγησε στον σχεδιασμό της δράσης, στη δεύτερη δηλαδή φάση, η οποία περιλαμβάνει την παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο ως προς τις πρακτικές ανάγνωσης. Με την παρουσίαση της ερευνητικής πορείας θα αναδειχθεί το συνεχές της κριτικής εθνογραφικής προσέγγισης με την κριτική έρευνα δράσης, με συνεκτικά στοιχεία τη διυποκειμενική – διαλογική προσέγγιση του πεδίου και τη δράση με διττό στόχο, την ενδυνάμωση των υποκειμένων και την καινοτομία.*

---

<sup>1</sup> Η εργασία παρουσιάστηκε με τον ίδιο τίτλο ως προφορική ανακοίνωση στο Διεπιστημονικό Συμπόσιο: Δυνατότητες και όρια των ποιοτικών μεθοδολογιών στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: διερευνώντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12 και 13 Νοεμβρίου 2010.

## 1. Εισαγωγικά

Στη παρέμβασή μου σ' αυτό το συμπόσιο θα προσπαθήσω, με βάση την ερευνητική μου εμπειρία από έρευνα δράσης που πραγματοποίησα τη διετία 2006-2007<sup>2</sup>, να δείξω τις εξελικτικές φάσεις που ακολούθησα περνώντας από την κριτική εθνογραφία στην έρευνα δράσης. Στην πράξη οι δύο φάσεις αποτέλεσαν ένα συνεχές για τον ερευνητή, την εκπαιδευτικό και τους μαθητές που συμμετείχαν με βάση τη διαλογική σχέση και την προσωπική τους ενδυνάμωση.

Γνωρίζουμε ότι η εκπαίδευση ως πεδίο έρευνας αποτελεί έναν πολυτασιικό διεπιστημονικό χώρο στον οποίο συναντώνται πολλές κοινωνικές επιστήμες – ενδεικτικά αναφέρω Ανθρωπολογία, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Κοινωνιογλωσσολογία - και πολλές επιστημολογικές, μεθοδολογικές τάσεις. Μπορεί η διάκριση της ποιοτικής προσέγγισης στην έρευνα από την ποσοτική προσέγγιση να έχει βοηθήσει τους ερευνητές στον τρόπο προσέγγισης του επιστητού προσφέροντάς τους ένα πλαίσιο μεθοδολογικών αρχών και τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ερευνητικής ταυτότητας, ωστόσο οι κοινωνικές θεωρίες από τη μια και ο εριστικός συχνά διάλογος μεταξύ των επιστημολογικών προσεγγίσεων διαμορφώνει ένα προβληματικό πεδίο στην ποιοτική έρευνα ως προς την ταυτότητά της και την εγκυρότητά της (Anderson, 1989: 250-2· LeCompte & Preissle, 2003: 8-9)

Ο ερευνητής - κι όταν μάλιστα πρόκειται για εκπαιδευτικό, ο οποίος αναλαμβάνει ερευνητικό έργο με σκοπό την αλλαγή στην εκπαίδευση και την κοινωνία - καλείται ο ίδιος ως bricoleur να αξιοποιήσει τους δικούς του πολιτισμικούς πόρους για τη διαμόρφωση της δικής του ταυτότητας, την προσωπική του ενδυνάμωση και την ενδυνάμωση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες μετέχει (Denzin, 2002: 33-34). Ο ερευνητής έχει να επιλέξει μεταξύ πολλών επιστημονικών παραδειγμάτων (ενδεικτικά αναφέρω στην ποιοτική έρευνα, την Εθνογραφία, την Κριτική Εθνογραφία, την Έρευνα δράσης, τον Σχεδιασμό πειράματος), ώστε να επιτύχει τον κοινωνικό στόχο της έρευνας.

Παρά τη ρευστότητα στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν μεθοδολογίες που δεν αμφισβητούνται στην πράξη και φαίνονται εδραιωμένες και αυτές είναι οι εθνογραφικές πρακτικές. Παρά τις μεταλλαγές της εθνογραφικής έρευνας και τις κατά καιρούς αμφισβητήσεις, η εθνογραφική μέθοδος αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές μεθόδους στις κοινωνικές επιστήμες. Και τούτο γιατί η εθνογραφική συμμετοχική παρατήρηση παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα ευέλικτη και ανθεκτική στην κριτική. Από τη φάση της ολιστικής, αντικειμενικής εθνογραφίας, μέχρι τη μετανεωτερική και κριτική εκδοχή της, η εθνογραφική έρευνα παραμένει αποδεκτή, λιγότερο ή περισσότερο, ως μέθοδος. Αυτό δε σημαίνει ότι πρόκειται για μια απλή μεθοδολογική προσέγγιση περιγραφής γεγονότων, καταστάσεων. Οι διαφορετικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές που παρουσιάζονται στην ιστορία της επιστήμης αλλά και σε διαφορετικούς ακαδημαϊκούς χώρους, διαμορφώνουν μια σύνθετη διαδικασία.

«Επομένως, για να χρησιμοποιήσουμε μια μεταφορά, η εθνογραφία παραμένει ο πυρήνας της ανθρωπολογίας: το εξωτερικό κέλυφος μπορεί να αλλοιώνεται, να «σαπίζει», να αποβάλλεται, ο καρπός όμως διατηρείται σταθερός και αποδίδει συνεχώς νέους κλάδους της μεθόδου αυτής. Η διαπίστωση αυτή εξάλλου αποτελεί σημείο συμφωνίας μεταξύ των περισσότερων ανθρωπολόγων: μέσα στην πληθώρα των αναθεωρήσεων και των κριτικών, καθώς και των προσεγγίσεων που προέκυψαν από αυτές, μέσα στα μετακινούμενα συμφραζόμενα της ανθρωπολογίας, η εθνογραφία παραμένει η μοναδική βεβαιότητα» (Γιέφου-Μαδιανού, 1999: 377).

## 2. Η κριτική εθνογραφική έρευνα στην εκπαίδευση

### 2.1. Ο διαλογικός της χαρακτήρας

Η εθνογραφία στην εκπαίδευση σε σύγκριση με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες παρουσιάζει μια σημαντική διαφορά : ο ερευνητής και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός ερευνητής είναι πολύ εξοικειωμένος με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο διεξάγει την έρευνα και κατά συνέπεια «έχει το καθήκον

---

<sup>2</sup> Η ανακοίνωση στηρίζεται στη διδακτορική μου διατριβή με τίτλο : *Στοχεύοντας στον Κριτικό Γραμματισμό: Πρακτικές Ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Πανεπιστήμιο Κρήτης/ Ρέθυμνο, 2009.

να μετατρέψει το οικείο σε ανοίκειο». Είναι ένα σημείο το οποίο τονίζεται από πολλούς ερευνητές (LeCompte & Preissle, 2003: 3 · Gordon κ.ά., 2001: 188).

Στο ξεκίνημα της έρευνάς του βρίσκεται στις πρώτες στιγμές της Εθνογραφίας, σύμφωνα με την περιοδολόγηση του Denzin<sup>3</sup>. Ο ερευνητής συλλέγει στοιχεία από εφημερίδες, περιοδικά, δημοσιευμένα κείμενα που αφορούν στο πεδίο. Ετοιμάζει την είσοδο του στο πεδίο, φροντίζει να πάρει τις σχετικές άδειες για την έρευνα, να έρθει σε συνεννόηση με πρόσωπα-κλειδιά που θα υποστηρίξουν την έρευνα, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί είτε είναι μαθητές (Πηγάκη, 1988: 118-122). Επιχειρεί τις πρώτες προσεγγίσεις με τα υποκείμενα της έρευνας με συνεντεύξεις και τυχαίες παρατηρήσεις, μέσα από τις οποίες διακρίνει ποια γεγονότα, ποιες σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων είναι σημαντικές, ποιες δραστηριότητες. Όσο προχωράει η έρευνα, τα ερωτήματα γίνονται πιο συγκεκριμένα και εξειδικευμένα και αγγίζουν την ιδεολογία, τις αξίες, την κουλτούρα των υποκειμένων. Διατυπώνει τις πρώτες υποθέσεις για το τι είναι σημαντικό για τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να τις ελέγξει μέσα από το διάλογο μαζί τους κατά πόσο είναι σημαντικές και ισχύουσες. Ο ερευνητής με τις εθνογραφικές πρακτικές της πυκνής περιγραφής, των συμμετοχικών παρατηρήσεων, των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων προσανατολίζεται στο πεδίο της έρευνας. Μέσα από αυτήν την κυκλική αναστοχαστική πορεία καταλήγει σε οριστικές υποθέσεις που βοηθούν στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος (Guthrie & Hall, 2002.: 93-94).

Στη φάση αυτή παρατηρείται η πρόταξη της σκέψης του ερευνητή που οργανώνει την έρευνα. Η φάση αυτή νοείται ως το πρώτο στάδιο μιας κριτικής εθνογραφικής προσέγγισης, η κατά Carspecken (1996) μονολογική φάση<sup>4</sup>. Η εμμονή ωστόσο σε μια τέτοια φάση θα σήμαινε προσκόλληση στην αντικειμενική εθνογραφία κατά την οποία ο ερευνητής με την αυτοπεποίθηση της επιστημοσύνης που διαθέτει, ερμηνεύει την πραγματικότητα η οποία διαθλάται μέσα από τη δικές του προκαταλήψεις και αξίες

<sup>3</sup> Ο Denzin (1997: 38-40, 2003: 258· De Beer, 2003: 2-3) έχει προτείνει μια ανοιχτή περιοδολόγηση της εθνογραφικής έρευνας, στην οποία, καθώς εξελίσσεται η εθνογραφική έρευνα, προστίθενται στιγμές. Μέχρι τώρα έχει προτείνει επτά στιγμές, που σηματοδοτούν επτά περιόδους. Την απόδοση των πέντε πρώτων δανείζομαι από την Π. Πηγάκη (2006: 37-38): α) Παραδοσιακή περίοδος (1990 και μετά). Η μελέτη ξένων πολιτισμών, περίοδος της αντικειμενικής, θετικιστικής εθνογραφίας, β) Νεωτερική φάση (1950 και μετά). Ο εθνογράφος ακολουθεί ποιοτικές μεθόδους με αυστηρότητα θετικιστική και μεταθετικιστική, γ) Θολές κατηγορίες (1970 και μετά). Πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις, φαινομενολογία, συμβολική αλληλεπίδραση, νατουραλιστική έρευνα, κ.ά. συνδυάζονται με πλουραλισμό, δ) Κρίση των αναπαραστάσεων (1986 και μετά). Η ανάπτυξη μιας αναστοχαστικής, διαλογικής εθνογραφίας και υιοθέτηση της κριτικής θεωρίας, υπονόμηση της των παραδοσιακών εννοιών της ουδετερότητας και αξιοπιστίας ε) Μετανεωτερική, πειραματική (1990 και μετά). Τριπλή κρίση, αναπαραστάσεων, νομιμοποίησης και πράξης, άρνηση σε κάθε προνόμιο μεθόδου ή θεωρίας. Προορίζεται ο πολιτικός χαρακτήρας της έρευνας στ) Μετα-πειραματική (1996 και μετά). Επεκτείνονται τα όρια της εθνογραφίας για να συμπεριλάβει, δημιουργικές, μη λογοτεχνικές, αυτοβιογραφικές, πολυμεσικές και ποιητικές, εθνογραφικές παραστάσεις και ζ) Η έβδομη στιγμή (2000 και μετά). Ο ερευνητής παύει να εριζεί ως προς τις διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων και αξιοποιώντας την ποιικιλία των μεθόδων με επινοητικότητα - μαστοριά (bricolage) συνθέτει το εθνογραφικό κείμενο. Η εθνογραφία δεν αποτελεί μέσο για τη χειραφέτηση του ατόμου αλλά τρόπο για να είναι ηθικό και πολιτικά ενεργό στον κόσμο.

<sup>4</sup> Ο Carspecken πολύ αναλυτικά περιγράφει αυτή την σταδιακή πορεία (πέντε στάδια) από τον μονόλογο του ερευνητή προς τον διάλογο με τους άλλους και την ερμηνεία (Carspecken, 1996: 41-43). Αφού διακρίνει προκαταρκτικά βήματα, στα οποία ο ερευνητής διατυπώνει λίστα ερωτήσεων και εξειδικευμένων θεμάτων και στη συνέχεια διερευνά τον αξιακό προσανατολισμό (value orientations), την ηθικο-πολιτική διάσταση που θα επηρεάσει την έρευνά του, προχωράει στο πρώτο στάδιο, στο οποίο συλλέγει τα πρώτα στοιχεία μέσα από παρατηρήσεις και μαγνητοφωνήσεις ή μαγνητοσκοπήσεις, όσο γίνεται πιο διακριτικά. Αυτό το στάδιο είναι μονολογικό. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, στο οποίο ο ερευνητής αναλύει τα πρώτα δεδομένα, όπως αυτά έχουν συλλεγεί στο προηγούμενο στάδιο, στηριζόμενος σε πρακτικές γλωσσολογικές, όπως είναι η ανάλυση λόγου, με σκοπό την ανάδειξη «υπόρρητων και άρρητων» στοιχείων της εθνογραφικής σκηνής, τα οποία, στο τρίτο στάδιο –εδώ ξεκινά ο διάλογος– θα αποτελέσουν βάση συζήτησης και αναστοχασμού με τα υποκείμενα της έρευνας. Στο τέταρτο στάδιο επιχειρείται η σύνδεση της εθνογραφικής σκηνής με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως διαμορφώνεται για τον καθένα μέσα από την άμεση σχέση του με την τοπικό περιβάλλον αλλά και την έμμεση μέσα από Μ.Μ.Ε. και άλλα πολιτισμικά προϊόντα (π.χ. βιβλία, ταινίες, κ.λπ.). Στο πέμπτο στάδιο, με τη γνώση των συγκεκριμένων πτυχών της εθνογραφικής σκηνής αλλά και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται, ο ερευνητής θα ερμηνεύσει τα ευρήματα που προέκυψαν από τα τρία πρώτα στάδια.

Στην μετά την κριτική και μετανεωτερική Εθνογραφία η αλήθεια είναι μια έννοια σχετική, ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη, τοποθετημένη στην προηγούμενη εμπειρία. Ο αναστοχασμός δεν είναι μια μονολογική, ναρρσιισιστική διαδικασία την οποία καλείται η αναγνωστική κοινότητα, στην οποία απευθύνεται, να παρακολουθήσει και να αντιδράσει θετικά ή αρνητικά· είναι ένας δυναμικός προβληματισμός για τη διαλεκτική σχέση και τη συνεργασία με τα υποκείμενα της έρευνας, μέσω της οποίας παράγεται η γνώση.

Ο τόπος και ο χρόνος στη σύγχρονη πραγματικότητα δεν συγκροτούν μια ενότητα. Οι νέες τεχνολογίες, ο καταναλωτισμός με την ισοπεδωτική επίθεση που επιχειρεί στους κατά τόπους τρόπους ζωής, τα Μ.Μ.Ε., το Διαδίκτυο, κατακερματίζουν τον παραδοσιακό τοπικό χώρο και δημιουργούν πολλαπλούς χώρους δραστηριοτήτων και συνεπώς, νέες και πολλαπλές ταυτότητες, ανταγωνιστικές μεταξύ τους, έστω κι αν τις φέρει ο ίδιος φορέας. Οι ατομικές αναπαραστάσεις του χρόνου διαφέρουν από τις συλλογικές αναπαραστάσεις της ιστορίας. Η μνήμη αποτελεί για τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες το φίλτρο μέσα από το οποίο το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του μέσα στην ιστορική συγκυρία. Ο κατακερματισμένος ιστορικός τόπος και χρόνος, όπως παρουσιάζεται στο λόγο των υποκειμένων της έρευνας, συνθέτουν μια δύσκολα προσεγγίσιμη πολυφωνική πραγματικότητα.

Για να διακριθούν τα παραπάνω στοιχεία στο εθνογραφικό κείμενο, χρειάζεται ένα άλλος ρόλος παρατηρητή. Ο παρατηρητής δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός κριτής, αλλά αυτός που διαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας και οικειοποιείται τις έννοιες με τις οποίες παράγεται η γνώση, το εθνογραφικό κείμενο. Η εθνογραφική γνώση είναι διεστιακή- διυποκειμενική. Το εθνογραφικό κείμενο προκύπτει από την αλληλεπίδραση του εθνογράφου με τα υποκείμενα της έρευνας. Εθνογράφος και υποκείμενα της έρευνας αποτελούν ιστορικά προσδιορισμένες διακριτές οντότητες, οργανικό μέρος του ίδιου κόσμου που συνδιαμορφώνουν την εθνογραφική σκηνή ως ενότητα.

Ο εθνογράφος οφείλει να περάσει στο διαλογικό στάδιο διαγράφοντας την ίδια πορεία που ιστορικά διέγραψε η επιστήμη της εθνογραφίας και αναπροσδιορίζοντας τη στάση του ως παρατηρητή<sup>5</sup>.

Γενικά, η εθνογραφία είναι μια ανακαλυπτική διαδικασία μέσα από την οποία ο ερευνητής γνωρίζεται και διαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας και διαμορφώνει μαζί τους μια σχέση ισοτιμίας με διακριτούς ρόλους. Μέσω του διαλόγου του αποκαλύπτονται στοιχεία του πολιτισμού τους: κοινωνικές πρακτικές που τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας ακολουθούν, προσωπικές εμπειρίες, όσο και οι συνθήκες που επηρεάζουν τις πρακτικές και τις ατομικές εμπειρίες. Η διαδικασία αυτή, που είναι προϋπόθεση της κριτικής προσέγγισης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια πορεία από τον μονόλογο του ερευνητή στο διάλογο με τους άλλους με σκοπό την κοινωνική αλλαγή (Carspecken, 1996: 26, 41-43).

## 2.2. Ο χειραφετικός της χαρακτήρας

Η κριτική εθνογραφική έρευνα στην εκπαίδευση έχει χειραφετική διάσταση. Προσπαθεί να περιγράψει καθημερινές πρακτικές, την «πολύτροπη τέχνη του πράττειν» - για να δανειστώ τον όρο του Ντε Σερώτ (2010: 49)- στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Δίνει φωνή στα βουβή πρόσωπα της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και μαθητές· φωτίζει πτυχές της εκπαιδευτικής πράξης, όπως διαμορφώνονται στην καθημερινότητα μια σχολικής τάξης ή μονάδας· προβάλλει το κρυφό πρόγραμμα του σχολείου και τον τρόπο που υποδέχεται ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που

<sup>5</sup> Η παραδοσιακή αντικειμενική εθνογραφία με τον εξωτερικό παρατηρητή, του οποίου η «αντικειμενική» κρίση είναι μοναδικός πόρος γνώσης για το πεδίο της έρευνας, αμφισβητήθηκε έντονα τη δεκαετία του 1980. Με το έργο τους οι Clifford και Marcus (1986) σηματοδοτούν μια ρήξη στην ιστορία της εθνογραφικής έρευνας, και μια νέα περίοδο, την οποία ο Denzin (1997) αποκαλεί «κρίση των αναπαραστάσεων» και αποτελεί την τέταρτη στιγμή της Εθνογραφίας. Η κριτική εστιάζει στο γεγονός ότι δε γίνεται συνειδητός ο τρόπος με τον οποίο επιδρά ο ίδιος ο εθνογράφος στο αντικείμενο της έρευνας,

- ✓ ως φορέας του δυτικού πολιτισμού που ερευνά αλλότριους, «πρωτόγονους» πολιτισμούς,
- ✓ ως παρατηρητής που αλληλεπιδρά με το παρατηρούμενο,
- ✓ ως αυθεντία που μεταφράζει και καθιστά αναγνώσιμο έναν άλλο τρόπο ζωής, χωρίς να έχει επίγνωση των «μεταφραστικών» δυσκολιών και χωρίς να προειδοποιεί τους αναγνώστες γι' αυτές τις δυσκολίες.

εκπορεύονται από την κεντρική διοίκηση. Μέσα από τη διερεύνηση του κρυφού προγράμματος διακρίνονται μορφές αντίστασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην ασκούμενη πολιτική αλλά και τρόποι αναπαραγωγής κυρίαρχων λόγων. Κύριος στόχος είναι η ανάδειξη ζητημάτων που είναι καθοριστικά για τη χειραφετική πορεία των υποκειμένων της έρευνας, αλλά και η ανάδειξη των μηχανισμών με τους οποίους οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν την καθημερινότητά τους. Τελικός σκοπός της όλης διαδικασίας είναι η συνειδητοποίηση αυτών των ζητημάτων κριτικής σημασίας που θα αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό της κοινωνικής δράσης.

Ο χειραφετικός προσανατολισμός της εθνογραφικής έρευνας στηρίζεται δηλαδή στην ανάγκη του ερευνητή: (α) να συγκρίνει, να αντιπαραβάλλει θεωρίες των υποκειμένων της έρευνας με τις καθημερινές τους πρακτικές · (β) να δει τη συγκεκριμένη σκηνή μέσα στην ιστορική εξέλιξη και τον γενικότερο επιστημονικό και παιδαγωγικό, ηθικό και πολιτικό προβληματισμό · (γ) να συσχετίσει το μέρος με το όλο, τη συγκεκριμένη σκηνή με την ευρύτερη πολιτισμική σκηνή, τις λεπτομέρειες της συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας με τις ευρύτερες παραδοχές και αξίες (Freebody, 2003: 79-80). Με αυτό τον τρόπο σκιαγραφεί την ισχύ των εξουσιαστικών μηχανισμών και τις πρακτικές αντίστασης των υποκειμένων σ' αυτές που αποτελεί βασικό στόχο κάθε κριτικής εθνογραφικής προσέγγισης (Jordan & Yeomans, 1995: 391-393· Willis & Trondman, 2002: 398)<sup>6</sup>.

Πιο σχηματικά, στην κριτική εθνογραφική προσέγγιση στην εκπαίδευση δίνεται έμφαση, σύμφωνα με τους Kincheloe & McLaren (όπως στο Carspecken, 1996: 6-10):

- ✓ στις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες είναι θεσπισμένες ιστορικά και κοινωνικά, και στις επιρροές που αυτές έχουν στο λόγο των υποκειμένων της έρευνας (ερευνητή και συμμετεχόντων στην έρευνα),
- ✓ στις αξίες και την ιδεολογία που δεν απομονώνονται από τις πράξεις και τα γεγονότα. (Οι πράξεις δεν είναι ουδέτερες ιδεολογικά. Η διάκριση του γεγονότος από τις αξίες που το επηρεάζουν εξυπηρετεί τον περιορισμό των προκαταλήψεων που διαμορφώνουν «φυσικές» πραγματικότητες),
- ✓ στη σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημειομένου, η οποία δεν είναι σταθερή και επηρεάζεται από τις σχέσεις εξουσίας, από τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές.

Οι παραπάνω παραδοχές αποτελούν επιστημολογικές αρχές, που με βάση αυτές παράγεται γνώση και καθορίζουν τον διαφορετικό τρόπο επιστημονικής σκέψης και διαφέρουν από τις «ορθόδοξες» επιστημονικές πρακτικές (Thomas, 1993: 16-17).

«Πράγματι, η εθνογραφία υπηρετεί την ελευθερία, δείχνοντας πώς, σε συγκεκριμένες συνθήκες, τα άτομα παράγουν ιστορία και πολιτισμό, καθώς την ίδια στιγμή η ιστορία και ο πολιτισμός διαμορφώνουν τα ίδια τα άτομα. Τα εθνογραφικά κείμενα παρέχουν τη βάση για απελευθερωτικές πρακτικές φανερώνοντας συγκεκριμένες συνθήκες που μεταλλάσσονται μέσω αντιστασιακών ενεργειών. Μ' αυτό τον τρόπο, η εθνογραφία ενισχύει τον απελευθερωτικό στόχο» (Denzin, 2003: 263).

### 3. Η χρήσιμη γνώση της Εθνογραφίας και η Έρευνα Δράσης

Η κριτική εθνογραφία κατατείνει στην ανάληψη δράσης μέσα από την οποία θα προκύψουν νέα ερωτήματα, τα οποία θα βοηθήσουν τα υποκείμενα της δράσης στη χειραφετική τους πορεία.

Σύμφωνα με τους Jordan & Yeomans (1995: 401-402):

«Για να διαμορφώσει κανείς μια κριτική εθνογραφική πρακτική, δεν είναι αρκετό να ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και τη βαθύτερη κατανόηση από την πλευρά των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα έτσι ώστε να επιτευχθεί η πλήρης αμοιβαιότητα στην έρευνα. Μάλλον, πρέπει να στοχεύουμε στο να μαθαίνουμε και να μεταδίδουμε δεξιότητες στα υποκείμενα της έρευνας να συνεχίσουν να εξερευνούν τον κόσμο στον οποίο θα συνεχίζουν να ζουν».

---

<sup>6</sup> Οι Willis & Trondman θεωρούν ότι η κριτική εστίαση της εθνογραφικής έρευνας και γραφής είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εθνογραφίας.

Και συνεχίζουν παρακάτω επισημαίνοντας πως η «προβληματοποίηση» της καθημερινότητας από τον ερευνητή δεν είναι αρκετή, χρειάζεται να γίνει προβληματική και για εκείνους που αφήνει πίσω στο πεδίο της έρευνας, ώστε οι συμμετέχοντες στην έρευνα να μεταβάλλονται σε ερευνητές.

Στην έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί ως εθνογράφοι<sup>7</sup> μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της κριτικής εθνογραφίας. Για το στόχο αυτό δεν είναι αρκετός ο αναστοχασμός σχετικά με τις ακολουθούμενες πρακτικές και τη βελτίωση των τεχνικών. Δεν υποβαθμίζεται η σημασία των πρακτικών ζητημάτων που είναι αναγκαίο να προσεγγισθούν για την καλύτερη ποιότητα της εκπαίδευσης. Η λειτουργικότητα των ακολουθούμενων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό θέμα διερεύνησης, αλλά δε μπορεί να επαρκέσει για την απάντηση ενός βασικού ερωτήματος που βασανιστικά και επίμονα τίθεται κάθε στιγμή στην παιδαγωγική, για ποιο λόγο γίνεται ό,τι γίνεται.

Η αναζήτηση του «τούτου ένεκα» της παιδαγωγικής πράξης που οδηγεί σε ηθικο-πολιτικά ζητήματα, κατευθύνει την έρευνα σ' έναν ευρύτερο φιλοσοφικό και θεωρητικό προβληματισμό, ο οποίος βασίζεται στην κριτική θεωρία. Η έρευνα δράσης, σύμφωνα με τους βασικούς εισηγητές της, Carr και Kemmis (1997: 236-290), αλλά και με τη σχηματοποιημένη παρουσίαση των Mills (2003: 6-7) και Anderson & Irvine (1993: 87-88), στην κριτική εκδοχή της, μοιράζεται κοινούς στόχους με άλλες κοινωνικές επιστήμες που αποδέχονται τις αρχές της κριτικής θεωρίας του Habermas:

- ✓ Το κοινό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του Διαφωτισμού<sup>8</sup>.
- ✓ Το κοινό ενδιαφέρον για την απελευθέρωση των ατόμων από τις επιταγές της παράδοσης, της συνήθειας και της γραφειοκρατίας..
- ✓ Τη δέσμευση σε μια συμμετοχική δημοκρατική διαδικασία με σκοπό την κοινωνική αλλαγή.

Η έρευνα δράσης διακρίνεται για τον κριτικό προσανατολισμό και τα μετανεωτερικά της χαρακτηριστικά:

- Είναι αναστοχαστική. Ως εκ τούτου, η εμπειρία και ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού γίνονται σημαντικά και λειτουργούν ως αφετηρία της έρευνας.
- Η έρευνα δράσης είναι συμμετοχική και συνεργατική. Ο ερευνητής δεν είναι ο εξωτερικός παρατηρητής, η επιστημονική αυθεντία, του οποίου οι παρατηρήσεις είναι αυτές που έχουν μόνο κύρος. Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, στη μετανεωτερική εθνογραφία ο παρατηρητής διαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας, χρησιμοποιεί τα εννοιολογικά εργαλεία των υποκειμένων για να διαμορφώσει το εθνογραφικό κείμενο, το οποίο είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας.
- Η έρευνα δράσης έχει πρακτικό χαρακτήρα. Η έρευνα δράσης ως κριτική εκπαιδευτική θεωρία, προχωρά στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη σε μια σχέση αλληλοτροφοδότησης. Από την κριτική θεωρία, σύμφωνα με την κριτική που της ασκήθηκε (Carr & Kemmis 1997: 180-205, Elliott: 2005: 361· Ledwith, 2007: 600-601), δεν απορρέει πρόταση για την υλοποίησή της στην πράξη. Η κοινωνική δράση, που είναι βασικός στόχος της χειραφετικής παιδαγωγικής του Φρέιρε (1977/1970), δεν επιτυγχάνεται μέσα από τις προηγούμενες της έρευνας δράσης θεωρίες. Γι' αυτό η έρευνα δράσης προχωρά στην έρευνα μέσα από την πράξη. Οι ερευνητές αξιοποιούν την ίδια την πραγματικότητα στην οποία μετέχουν και με εθνογραφικές πρακτικές δημιουργούν δεδομένα με την ανάλυση των οποίων διαμορφώνονται νέες θεωρίες. Στη συνέχεια, οι ίδιοι εφαρμόζουν στην πράξη σχέδια δράσης, βασισμένα στα δεδομένα της εθνογραφικής τους προσέγγισης και αναστοχάζομενοι, σύμφωνα με το σπειροειδές σχήμα «σχεδιάζω- δρω – παρατηρώ – στοχάζομαι – αναθεωρώ - ξανά-δρω - παρατηρώ- στοχάζομαι κ.ο.κ. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 57). Αν με τον Dewey (2001/1915) εισάγεται η βιωματική διάσταση στη μάθηση, με την έρευνα δράσης η ίδια διάσταση εισάγεται στην έρευνα, δίνοντας εγκυρότητα στο λόγο των εκπαιδευτικών που κατ' εξοχήν είναι οι βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης με πολλά βιώματα.

<sup>7</sup> “Teachers as ethnographers”, ο όρος δανεισμένος από τους Anderson & Irvine (1993: 87).

<sup>8</sup> Ο Διαφωτισμός κατά τους Carr και Kemmis στην έρευνα δράσης είναι «μια συστηματική μαθησιακή πορεία που στόχο έχει την ανάπτυξη της γνώσης γύρω από τις εξεταζόμενες πρακτικές και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές συντελούνται» (1997: 196).

Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης είναι ένας άλλος τρόπος εθνογραφικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ως προς το πρώτο συστατικό της, «έρευνα», ακολουθεί τις μετανεωτερικές θεωρήσεις της εθνογραφίας και κατά τούτο δε διαφέρει από τις υπόλοιπες εθνογραφικές προσεγγίσεις. Η καινοτομία της έγκειται στη δράση, στην αξιοποίηση της εμπειρίας των υποκειμένων, όταν προσπαθούν να χειραφετηθούν δρώντας, δημιουργώντας διαφορετικές συνθήκες στο δικό τους χώρο, τάξη ή σχολείο, οι οποίες συμβάλλουν στην αποδέσμευση των υποκειμένων από δυσλειτουργίες του συστήματος στο οποίο μετέχουν και οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με σχέσεις και μηχανισμούς εξουσίας.

#### 4. Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα δράσης σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Ανατολικής Αττικής, στο οποίο υπηρέτησα ως εκπαιδευτικός τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη της έρευνας. Η σχολική μονάδα με 13 τμήματα συνολικά ήταν το μοναδικό Γυμνάσιο της πόλης με μαθητές που προέρχονταν από ιθαγενείς κατοίκους σε μεγάλο βαθμό με πρόσφατο αγροτο-κτηνοτροφικό παρελθόν. Υπήρχε ωστόσο ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που προέρχονταν από αλβανούς κυρίως οικονομικούς μετανάστες που ενίσχυαν τα ποσοστά σχολικής διαρροής της σχολικής μονάδας. Ένας επίσης μεγάλος αριθμός μαθητών ίσος σχεδόν με τους αυτόχθονες μαθητές προέρχονταν από οικογένειες που είχαν μετεγκατασταθεί από περιοχές της πρωτεύουσας. Για τους εκπαιδευτικούς και πολλούς από τους μαθητές της σχολικής μονάδας ήμουν γνωστός και οικείος.

Σκοπός της έρευνας ήταν η ενδυνάμωση μαθητών και εκπαιδευτικών στις πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ώστε να διαμορφώσουν χαρακτηριστικά κριτικού αναγνώστη. Ο σκοπός της έρευνας προέκυψε από τη διαπίστωση, τόσο με βάση την εμπειρία της πράξης όσο και τη μελέτη του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος, ότι οι μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα καλούνται να παράγουν γραπτό λόγο χωρίς να ασκούνται στην ανάγνωση με σκοπό την κατανόηση των κειμένων. Η απουσία στρατηγικών ανάγνωσης ουσιαστικά οδηγεί τους μαθητές στην μη συνειδητή αναπαραγωγή λόγου, σύμφωνα με τα πρότυπα κείμενα του σχολικού βιβλίου (Κάνδρος κ.ά, 2001).

Η έρευνα ξεκίνησε με την παραπάνω παραδοχή. Προσωπικό κίνητρο του ερευνητή ήταν η αντιμετώπιση της αστοχίας που βίωνε στο συγκεκριμένο μάθημα ο ίδιος αλλά και οι περισσότεροι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συζητούσε το πρόβλημα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Η αστοχία εντοπιζόταν στην αποσπασματική δομή του μαθήματος που διαιρείται στα τρία κατά παράδοση αντικείμενα, Γραμματική- Σύντακτικό και Έκθεση και την οποία αποτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί να οργανώσουν σ' ένα συνεκτικό με σαφές νόημα και στόχους μάθημα.

Προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί φιλόλογοι της σχολικής μονάδας που δίδασκαν στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου με την προοπτική της συνέχειας την επόμενη σχολική χρονιά. Η έρευνα σχεδιάστηκε να αναπτυχθεί σε δύο φάσεις: Η πρώτη φάση ήταν αυτή της κριτικής εθνογραφικής έρευνας με τη διεξαγωγή συμμετοχικών παρατηρήσεων σε διδακτικές ώρες της Νεοελληνικής Γλώσσας. Βασικό ερώτημα στη φάση αυτή ήταν: «Τι γίνεται με την ανάγνωση για κατανόηση στο συγκεκριμένο μάθημα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;», «Πώς αξιοποιούνται τα κείμενα του σχολικού βιβλίου και με ποιο σκοπό»; Η φάση αυτή περιελάμβανε: α) συμμετοχικές παρατηρήσεις σε δύο τμήματα της Α' Γυμνασίου και σε δύο της Β' Γυμνασίου από τρεις έως τέσσερις παρατηρήσεις σε αντίστοιχες ώρες, β) ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και με ομάδες μαθητών των τμημάτων, γ) ημιδομημένες συνεντεύξεις με όλους τους εκπαιδευτικούς φιλόλογους της σχολικής μονάδας, δ) πραγματοποίηση δειγματικών διδασκαλιών στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων σχετικά με τις πρακτικές ανάγνωσης που εφαρμόζονται - αν και δεν ήταν αρχικά σχεδιασμένες ωστόσο προέκυψαν ως ανάγκη για την παραστατική παρουσίαση των απόψεων μας, ε) αναστοχασμός ως προς τα ευρήματα όλων των παραπάνω διαδικασιών, στ) τελική έκθεση για την πρώτη φάση της έρευνας.

Παρά την ανάγκη για παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος που ωθούσε τον εκπαιδευτικό-ερευνητή στη δράση, η ανάγκη μιας τοποθετημένης έρευνας-δράσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο της σχολικής μονάδας επιμήκυνε την εθνογραφική φάση σ' όλο το πρώτο εξάμηνο του 2006

και για τον πρόσθετο λόγο ότι τα ευρήματα της εθνογραφικής φάσης προσανατόλιζαν περισσότερο σε συγκεκριμένα σημεία κατά το σχεδιασμό της έρευνας δράσης.

##### **5. Η ανάδυση των κριτικών στοιχείων της εθνογραφικής έρευνας και ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης**

Από τις πρώτες συμμετοχικές παρατηρήσεις ανέκυψαν στοιχεία που έχουν ενδιαφέρον για την επιβεβαίωση ή διαφοροποίηση θεωρητικών παραδοχών που αναπτύχθηκαν παραπάνω.

Η πρώτη απρόβλεπτη εμπειρία ήταν η γρήγορη, άμεση σχεδόν, «αποξένωση» από το οικείο. Από τη στιγμή που ως εκπαιδευτικός-ερευνητής διατύπωσα το ερευνητικό ερώτημα, υπέκυψα δηλαδή στον πειρασμό της γνώσης «του καλού και του κακού» - για να χρησιμοποιήσω το βιβλικό παράδειγμα - αμέσως το εκπαιδευτικό περιβάλλον απομακρύνθηκε. Άρχισε η πτώση από τον παράδεισο του αυτονόητου στην αγωνιώδη ερευνητική περιπέτεια. Το μέχρι πρότινος φιλικό ή οικείο περιβάλλον, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποξενώθηκε, έγινε δύσπιστο και επιφυλακτικό. Τα μέχρι πρότινος αυτονόητα έγιναν δυσνόητα, η απλή εκπαιδευτική καθημερινότητα μετατράπηκε σε μια περίπλοκη, πολυσύνθετη, πολυπαραγοντική πραγματικότητα, της οποίας τα ορατά, εμπειρικά στοιχεία ήταν μόνο η κορυφή του παγόβουνου.

Από την αρχή οι τέσσερις εκπαιδευτικοί ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, περισσότερο με συναδελφική διάθεση υποστήριξης. Στην πορεία της εθνογραφικής παρατήρησης οι προθέσεις δοκιμάστηκαν. Η συμμετοχή σε μια ερευνητική διαδικασία και συνεργασία δημιουργεί νέες συνθήκες στις οποίες πρέπει να προσαρμοσθούν οι συμμετέχοντες και προκαλεί κάποια αμηχανία. Η μία από τις εκπαιδευτικούς για παράδειγμα, μετά την τρίτη παρατήρηση σε διδασκαλία της μέσα στην τάξη, εξέφρασε την αμηχανία της και την επιθυμία της να μη συνεχίσει. Οι υπόλοιποι συνάδελφοι έμειναν σταθεροί στην υποστηρικτική διάθεση αλλά η προοπτική συνεργασίας με τους άλλους δύο παρουσίαζε κάποιες δυσκολίες, είτε γιατί η μία εκπαιδευτικός δε θα συνέχιζε να διδάσκει στα ίδια τμήματα είτε γιατί ο διάλογος σχετικά με τις δειγματικές διδασκαλίες με την άλλη δεν προχωρούσε. Η μία εκπαιδευτικός που δήλωνε ότι του χρόνου δε θα συνεχίσει, μετ' επιτάσεως με ρωτούσε αν οι παρατηρήσεις συνιστούν αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αφήνοντας έτσι να διαφανεί κάποιο άγχος για την όλη διαδικασία. Για ποικίλους λόγους λοιπόν με τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους δεν στάθηκε δυνατό να οικοδομηθεί στα πρώτα βήματα μια σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρινούς διαλόγου, είτε λόγω απειρίας του ερευνητή είτε λόγω επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών ή και για τους δυο παραπάνω λόγους, δεν προχώρησε η συνεργασία στο δεύτερο στάδιο της έρευνας δράσης.

Η εκπαιδευτικός με την οποία συνέχισα μέχρι τέλος τη συνεργασία ήταν εκείνη με την οποία από πολύ νωρίς ανέπτυξα σχέση εμπιστοσύνης και ισότιμης επικοινωνίας. Αυτό με βοήθησε να έχω μια επίσης καλή σχέση επικοινωνίας και με τους ίδιους τους μαθητές.

Στο συγκεκριμένο τμήμα μια μικρή αλλά δυναμική ομάδα μαθητριών εξέφραζε την αμηχανία της για το γεγονός της παρουσίας μου στην τάξη ως παρατηρητή. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός διερευνούσε και ήθελε να καταλάβει τη διαφορετική προσέγγιση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για την οποία μιλούσαμε αρκετές φορές στα διαλείμματα. Τόσο η εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος της Β' Γυμνασίου ήθελαν περισσότερο τη συνεργασία μέσα από την οποία θα υπήρχε αμοιβαιότητα και αλληλεπίδραση. Ο ρόλος του αντικειμένου της παρατήρησης δεν τους επαριούσε και ήθελαν να γνωρίσουν (να παρατηρήσουν) και αυτοί εμένα, ώστε να διαπιστώσουν τη δική μου αντίληψη για τα πράγματα. Οι γενικές αναφορές στους στόχους της έρευνας μου δεν ήταν αρκετές αλλά ούτε πολύ συγκεκριμένες. Οπότε θέλησαν να με γνωρίσουν στην πράξη. Η πρόταση ήταν σαφής: « Δείξε μας...».

Οργανώθηκε η δειγματική διδασκαλία σε δύο δίωρα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με θέμα το «Διάστημα», ενότητα από το διδακτικό τους βιβλίο. Τα χαρακτηριστικά της δειγματικής διδασκαλίας ήταν: α) η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό των θεμάτων και των κειμένων που θα συζητηθούν καθώς και των εργασιών που θα πραγματοποιηθούν, β) η αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών, γ) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και δ) η δημιουργική εργασία που συντελείται στην ώρα του μαθήματος.



Η πρώτη ώρα ξεκίνησε με συζήτηση γύρω από το «Διάστημα» και τις έννοιες ή θέματα με τα οποία το συνδέουν οι μαθητές. Οι απόψεις των μαθητών καταγράφηκαν στον πίνακα, στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερα θέματα και προέκυψαν θεματικές ενότητες όπως: Λογοτεχνία επιστημονικής φαντασίας, Αστρολογία, Εξωγήινοι & UFO, Το φεγγάρι, Οι πλανήτες, Διαστημικά ταξίδια και το Σύμπαν. Οι μαθητές μέχρι την επόμενη συνάντηση είχαν χωρισθεί σε ομάδες και είχαν με την καθηγήτριά τους συνεννοηθεί για το θέμα που θα αναλάβει κάθε ομάδα.

Το βιβλίο δεν επαρκούσε για να καλύψει όλα τα θέματα που οι μαθητές έθιζαν. Μέχρι την επόμενη φορά αναζητήσα υλικό από το Διαδίκτυο –στο πλαίσιο μιας άλλης συνεργασίας με περισσότερη άνεση χρόνου και με περισσότερη εξοικείωση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών θα μπορούσε να είναι των μαθητών– για τη συντόμευση των διαδικασιών.

Το επόμενο δίωρο, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργάστηκαν κατά θέμα, αντλώντας πληροφορίες από κείμενα που τους έφερα, από κείμενα που έφεραν μαθητές και από πληροφορίες που άντλησαν από συγγενείς τους (στο θέμα που αφορούσε στο φεγγάρι: λαϊκές δοξασίες). Οι μαθητές συνέταξαν την ομαδική τους εργασία και έγραψαν μια ατομική εργασία για πτυχή του θέματος που τους συγινεί προσωπικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε επόμενο δίωρο.

Η όλη διαδικασία ενθουσίασε τους μαθητές και εκφράστηκαν τα θετικά τους συναισθήματα σε φύλλα αυτοαξιολόγησης τα οποία συμπλήρωσαν ατομικά. Πολλοί από αυτούς εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουμε την προσπάθεια. Η εκπαιδευτικός συμμερίστηκε τη χαρά των μαθητών της και η ίδια θεώρησε πολύ ενδιαφέρουσα την όλη προσέγγιση. Ο απρόσμενος ενθουσιασμός των μαθητών για το κλίμα που διαμορφώθηκε στην τάξη με προβληματίσε για το τι είναι σημαντικό για αυτούς. Οι απαντήσεις των μαθητών, σχεδόν όλων, συνέκλιναν στο ευχάριστο κλίμα που είχε διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων με σκοπό τη σύνταξη της εργασίας. Δεν κρύβω την έκπληξη που ένιωσα από τον υπερθετικό βαθμό των χαρακτηρισμών από μια ομάδα επιφυλακτική κατά τ' άλλα κατά τις δύο παρατηρήσεις που προηγήθηκαν.

Αρκετοί μαθητές αξιολόγησαν την ομαδική δουλειά ως κάτι το ξεχωριστό και πρωτόγνωρο που τους ενθουσίασε. Υπήρχαν πολλές δηλώσεις ως απάντηση στην ερώτηση «Πώς αισθανθήκατε από αυτή την εμπειρία;» όπως:

*«Μέσα από αυτή την εμπειρία κατάλαβα τι σημαίνει ομαδικότητα. Να λέει κάποιος τις ιδέες του και να λέμε αν συμφωνούμε και ή όχι. Αυτή η συνεργασία μπορώ να πω ότι θα μου μείνει αξέχαστη.»*

*«Η εμπειρία μου ήταν πολύ καλή γιατί κατάλαβα πως μέσα από την ομάδα μπορούμε να αντιμετωπίσουμε όλα τα προβλήματα.»*

*«Από αυτή την εμπειρία έμαθα πολλά πράγματα για την ομαδική εργασία όπου θα μου μείνουν αξέχαστα.»*

*«Η εμπειρία αυτή που έζησα μου άρεσε παρά πολύ και θα ήθελα να την ξαναζήσω (η υπογράμμιση της μαθήτριάς)...».*

*«Αισθανθηκα πολυ ωραια με την ομαδα και θα ηθελα να το ξανα κανουμε με τον κυριο Μπεκηρη (ενν. Βεκρή).»*

*«Η εμπειρία ήταν φανταστική. Έμαθα να συνεργάζομαι με παιδιά που δε γνωρίζω πολύ καιρό...».*

*«Αισθάνθηκα στην αρχή κάπως άβολα, γιατί σχεδόν πρώτη φορά συνεργάζομουν με αυτόν τον τρόπο αλλά στην πορεία συνήθισα και μου άρεσε και θα ήθελα να το επαναλάβω.»*

*«...Θα έλεγα ότι είναι μια απ' τις λίγες φορές που η σχολική ώρα πέρασε γρήγορα και ευχάριστα!».*

*«Αιστανθηκα για πρωτη φορα πως δουλεψα μαζί με αλλα παιδια και βγηκε κατι το σπουδαιο και βγηκε σπουδαιο γιατι δουλέψαμε και μαθαμε ολου.»*

Με θετική διάθεση που κυμαινόταν από έντονο προβληματισμό μέχρι μεγάλο ενθουσιασμό κινήθηκε η συνεργασία μας και στη φάση της έρευνας δράσης. Για τους μαθητές η αρχή της συνεργασίας μας ήταν αυτή η δειγματική διδασκαλία. Παρά το καλοκαίρι που μεσολάβησε και την αλλαγή τάξης, οι μαθητές θεωρούσαν ότι η συνεργασία μας δεν έχασε σε ενότητα. Ένιωθαν ότι συμμετείχαν σε μια έρευνα που άρχισε από τη στιγμή που διαμορφώθηκε σχέση εμπιστοσύνης και διαλόγου με τον ερευνητή και τελείωσε με το τέλος της έρευνας δράσης. Η εκπαιδευτικός από την άλλη ενθουσιασμένη επιχείρησε να οργανώσει τη διδασκαλία της σε άλλη ενότητα στηριγμένη περισσότερο στο διάλογο με τους μαθητές την οποία θεώρησε μια από τις καλύτερες διδασκαλίες της.

## 6. Ο συμμετοχικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης

Όπως γίνεται πρόδηλο από τις θεωρητικές παραδοχές της διατριβής, εκπαιδευτικοί και μαθητές ήταν εταίροι στην έρευνα. Ήταν ξεκάθαροι οι στόχοι μου εξαρχής και ως προς αυτούς τους καλούσα σε συνεργασία. Εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν αποτελούσαν αντικείμενα της έρευνας αλλά υποκείμενα, οι οποίοι είχαν ενεργό ρόλο και συνδιαμόρφωναν τις απαντήσεις στα ερωτήματα.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο ερευνητής είχε το συντονιστικό ρόλο: το σχεδιασμό της παρέμβασης, την οργάνωση των διδασκαλιών, την οργάνωση της συζήτησης σχετικά με τις διδασκαλίες. Σε όλες τις φάσεις της έρευνας συμμετείχε η εκπαιδευτικός και οι μαθητές.

Η εκπαιδευτικός πέρα από τα διδακτικά της καθήκοντα στο τμήμα ήταν υπεύθυνη κατά νόμο για το όλο εγχείρημα<sup>9</sup> εκείνη ενέκρινε τις ενέργειες αν ήταν συμβατές με τους στόχους του μαθήματος και αν αυτές δε δημιουργούσαν πρόβλημα στους μαθητές και στην υλοποίηση του σχολικού προγράμματος. Εκείνη υπέγραφε το βιβλίο ύλης, τη βαθμολογία των μαθητών και από κοινού υλοποιούσαμε το διδακτικό έργο.

Οι ρόλοι ερευνητή και εκπαιδευτικού ως προς το διδακτικό έργο ήταν εναλλασσόμενοι: όταν δίδασκε ο ερευνητής, παρατηρούσε εκείνη, όταν δίδασκε εκείνη, παρατηρούσε ο ερευνητής. Πολλές φορές συντόνιζαν από κοινού κυρίως ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, στις οποίες οι ανάγκες συντονισμού των ομάδων απαιτούσαν δύο συντονιστές.

Οι μαθητές δε συμμετείχαν απλώς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην αξιολόγηση της παρέμβασης. Υπήρχε ομάδα μαθητών με την οποία ερευνητής και εκπαιδευτικός για μακρό χρονικό διάστημα, με οργανωμένες συζητήσεις στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων, αναστοχαστικά προσέγγιζαν τη διδακτική παρέμβαση. Οι επιδόσεις των εφήβων σε ερευνητικό έργο σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία είναι πολύ αξιόλογες και αξιόπιστες<sup>9</sup>.

Με τη λογική ότι μια παρέμβαση εθνογραφικού τύπου πραγματοποιείται μαζί με τα υποκείμενα της έρευνας, διαμορφώθηκε μια αρχική ομάδα μαθητών που συνεχώς διευρυνόταν σταδιακά. Με την πρακτική των ατομικών και καθ' ομάδας συνεντεύξεων διερευνήθηκαν στάσεις και απόψεις μαθητών για τις ακολουθούμενες διαδικασίες και οι παρατηρήσεις τους λήφθηκαν υπόψη για τη συνέχεια της παρέμβασης. Ο ερευνητής είχε αναλάβει τις συνεντεύξεις, γιατί η διδάσκουσα λόγω διδακτικών της υποχρεώσεων στο σχολείο δεν είχε τον απαιτούμενο χρόνο και ευελιξία. Οι συνεντεύξεις γίνονταν σε οποιοδήποτε ελεύθερο χώρο (τάξη, γραφείο καθηγητών, βιβλιοθήκη) και συχνά διακόπτονταν από διάφορους, μαθητές και καθηγητές, που εισέρχονταν στο χώρο. Η διαδικασία ήταν πρωτόγνωρη στη σχολική μονάδα και πολλοί καθηγητές ήταν περίεργοι να μάθουν τι ακριβώς γίνεται στις συνεντεύξεις<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Οι Atweh, Christensen & Dornan (1998) υποστηρίζουν το ρόλο των μαθητών ως ερευνητών δράσης για τρεις βασικούς λόγους: α) Η συμμετοχή των μαθητών, ως συνεργατών, στην ερευνητική διαδικασία που τους αφορά είναι από ηθική και πολιτική άποψη ορθή, μια και ο μαθητής είναι στο επίκεντρο της διαδικασίας και θα πρέπει να ωφελείται από έρευνες που στηρίζονται στις πληροφορίες που ίδιος δίνει. Άλλωστε, οι πληροφορίες του βοηθούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προτάσεων και όχι μόνο γενικών πλαισίων που σε θεωρητικό επίπεδο ένας ειδικός θα μπορούσε να υποστηρίξει. β) Οι μαθητές να ερευνούν τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις άλλων μαθητών είναι συνεπές προς τις αρχές της εθνογραφίας, αφού η οπτική γωνία είναι πολύ κοντά στην αντίληψη των ερευνημένων συμμαθητών και δείχνουν πράγματα που οι μεγαλύτεροι δεν μπορούν να τα δουν ή να τους εμπιστευθούν. γ) Η συμμετοχή των μαθητών ως συνερευνητών αποτελεί «έκφραση σεβασμού και εμπιστοσύνης για την ικανότητά τους να βρίσκουν δημιουργικές λύσεις για τα τρέχοντα προβλήματα της ζωής». Το ερευνητικό έργο κάνει τους μαθητές να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλάνε και να ακούνε περισσότερο (όπως στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 147-148).

Ο ρόλος των μαθητών ως εθνογράφων ερευνητών έχει καταδειχθεί και στο συλλογικό έργο των Robertson & Bloom (1998). *Students as Researchers of Culture and Language in their Own Communities*, Hampton Press Inc. Στα ελληνικά μεταφρασμένο με τον τίτλο (2003) *Γλώσσα και πολιτισμός* από τις εκδ. Μεταίχμιο.

<sup>10</sup> Μεταφέρω την έμπληξη εκπαιδευτικού, όταν ρώτησε τον μαθητή που προχωρούσε μαζί μου για τη βιβλιοθήκη με σκοπό να του πάρω συνέντευξη «Πού πας, ρε Δήμο», αυτός απάντησε «Εδώ, βοηθάω τον κ. Β. στην έρευνα που κάνει». Ο μαθητής είχε συνειδητοποιήσει το ρόλο του, που εξέπληξε τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντέδρασε γελώντας δυνατά. Με την αυθόρμητη δήλωση του ο μαθητής επιβεβαίωσε το συμμετοχικό ρόλο του στην έρευνα.

Η παραπάνω διάκριση των ρόλων ήταν αδρομερής και ανοικτή σε οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις που κρίνονταν σκόπιμες για την εξέλιξη της έρευνας. Όλοι αισθάνονταν, λιγότερο ή περισσότερο, ότι συμμετέχουν σε μια πειραματική καινοτόμα έρευνα δράσης και ότι συντελούν στην πραγματοποίηση της έρευνας διαπραγματευόμενοι τους όρους, τις διαδικασίες και τα συμπεράσματα της έρευνας. Η λήψη απόφασης ήταν προϊόν συνεργασίας μεταξύ ερευνητή και εκπαιδευτικού. Οι μαθητές από τη θέση τους συνδιαμόρφωναν με τη συμμετοχή τους και τις παρατηρήσεις τους την πορεία της έρευνας.

## 7. Τελικές σκέψεις

Από τη σύντομη παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου και από το συγκεκριμένο ερευνητικό παράδειγμα, τα στοιχεία που διαμορφώνουν το συνεχές μεταξύ κριτικής εθνογραφίας και έρευνας δράσης είναι:

α) *Εθνομεθοδολογικές τεχνικές συλλογής δεδομένων.* Τόσο η κριτική εθνογραφία όσο και η έρευνα δράσης αξιοποιούν κοινά μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής εθνογραφικής έρευνας (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ερωματολόγια, αναλύσεις δεδομένων, κατηγοριοποιήσεις κ.λπ.) για τη συλλογή δεδομένων. Μέσω της επεξεργασίας αυτών των δεδομένων, μιας διαυγούς, ευανάγνωστης ανακαλυπτικής και αναστοχαστικής διαδικασίας ορίζεται το πλαίσιο της έρευνας και η πορεία και το αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας (Freebody, 2003: 88-89).

β) *Διάλογος.* Ο ερευνητής διαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας και το προϊόν της έρευνας υπερβαίνει την οπτική γωνία του ερευνητή και τοποθετείται στο διεστιάσιο χώρο που ορίζουν οι οπτικές γωνίες των εμπλεκόμενων στην έρευνα. Η κριτική διάσταση και των δύο μεθοδολογιών δε δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιβάλλει την άποψή του και να επηρεάσει μ' αυτό τον τρόπο τη ζωή των υποκειμένων της έρευνας, αλλά με ανοικτές διαδικασίες να διαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας και να προχωρεί στην έρευνα (Freebody, 2003: 88-89 · Wadsworth, 1998).

γ) *Ενδυνάμωση.* Η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στην έρευνα και κατά τη διάρκεια της έρευνας και μετά την ολοκλήρωσή της είναι στόχος κάθε κριτικής προσέγγισης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τον κοινωνικό χαρακτήρα της έρευνας και ότι η έρευνα δεν διεξάγεται για να ενισχύσει απλώς ο ερευνητής τον δικό του επιστημονικό τόπο και τη ρητορική του δεινότητα στον χώρο αυτό, άρα και το κύρος ενός επιστημονικού λόγου που εξουσιαστικά ρυθμίζει τη ζωή των άλλων (Μισέλ ντε Σερτώ, 2010: 89-93). Η θετική αντίδραση των συμμετεχόντων η οποία προκύπτει από τη συνειδητοποίηση των θετικών στοιχείων της εμπειρίας τους, είναι απαραίτητη επιβεβαίωση από την άλλη η χειραφέτηση των υποκειμένων της έρευνας από οποιασδήποτε μορφής εμπόδια και η συνειδητοποίηση του προβλήματος είναι προϋπόθεση κάθε δράσης με κοινωνικό στόχο την άμβλυνση των ανισοτήτων και την υπέρβαση της αδικίας.

δ) *Δράση.* Τόσο η κριτική εθνογραφία όσο και η έρευνα δράσης έχουν ως στόχο τη κοινωνική δράση. Η έρευνα παύει να είναι μια αυτόρεσκη διαδικασία από τη στιγμή που συνειδητά στοχεύει και διευκολύνει την απελευθερωτική πορεία των υποκειμένων της έρευνας και της κοινωνίας μέσα από συγκεκριμένες δράσεις.

Το συνεχές μεταξύ της κριτικής εθνογραφίας και έρευνας δράσης καθορίζεται από το συνεχές που διαμορφώνουν οι ισότιμες σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας (ερευνητών, συμμετεχόντων της έρευνας) που ωφελούνται από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της έρευνας, και η ισοτιμία μεταξύ έρευνας και δράσης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτσια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Marcus, George (1998). «Γα μετά την Κριτική της Εθνογραφίας». Στο Γκέφου-Μαδιανού, Δήμητρα (επιμ.). *Ανθρωπολογική θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Robertson, A.E. & Bloome, D. (επιμ.) (2003). *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. Μτφρ. Μαντώ Καραλή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρέιρε, Πάουλο (1977/1970). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Κρητικός Γιάννης. Αθήνα: Κέδρος.
- Βεκρής, Ελευθέριος (2009). *Στοχεύοντας στον Κριτικό Γραμματισμό : Πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Κρήτης, Τμήμα Φ.Κ.Σ.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δήμητρα (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάνδρος, Π., Λανάρης, Ε., Μουτζάκης, Α., Τάνης, Δ. & Τσολάκης, Χ. (2001). *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*. Τεύχη Α, Β και Γ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού, Ελένη & Τσάφος, Βασίλης (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ντε Σερώ, Μισέλ, (2010/1980). *Επινοώντας την Καθημερινή Πρακτική. Η Πολύτροπη Τέχνη του Πράττειν*. Μτφρ. Καψαμπέλη, Κική. Αθήνα: Σμίλη.
- Πηγιάκη, Πόπη (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Πηγιάκη, Πόπη (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Anderson, Gary (1989). "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions". *Review of Educational Research*, 59 (3): 249-270.
- Anderson, Gary & Irvine, Patricia (1993). "Informing critical literacy with ethnography". In Lankshear, Colin & McLaren, Peter (eds). *Critical Literacy. Politics, Praxis, and the Postmodern*. New York: State University of New York, 81-104.
- Atweh, B., Christensen, C., & Dorman, L. (1998). "Students as action researchers: Partnerships for social justice". In B. Atweh & S. Kemmis & P. Weeks (επιμ.). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 114-138.
- de Beer, Marlene (2003). "A seventh moment bricoleurship and narrative turn to poetics in educational research". On line: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003137.htm>
- Carspecken, Phil, Francis (1996). *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*. New York & London: Routledge.
- Clifford, James & Marcus, George (επιμ.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Dewey, John (2001/1915). *The School and Society & The Child and the Curriculum*. Mineola & New York: Dover Publications, Inc.
- Elliott, John (2005). "Becoming Critical: the failure to connect". *Educational Action Research*, 13(3): 359-372.
- Denzin, Norman, K.(1997). *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21<sup>st</sup> Century*. London: SAGE.
- Denzin, Norman, K. (2002). "Social Work in the Seventh Moment". *Qualitative Social Work* 1(1): 25-38.
- Denzin, Norman, K. (2003). "Performing [Auto] Ethnography Politically". *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 25: 257-278.
- Freebody, Peter (2003). *Qualitative Research in education. Interaction and Practice. Introducing Qualitative Methods*. London: SAGE
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2001). "Ethnographic research in Educational Settings". In Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lyn, Lofland (επιμ.) *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 188-203.
- Guthrie, Larry, F. & Hall, William, S. (2002). "Ethnographic Approaches to Reading Research". In Pearson, David, P. (ed.). *Handbook of Reading Research*. USA/NJ: LEA, 91-110.
- Jordan, Steven & Yeomans, David (1995). "Critical Ethnography: problems in contemporary theory and practice". *British Journal of Sociology of Education*, 16(3): 389-408.

- Kemmis, Stephen (1993). "Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research". *Education Policy Analysis Archive*, 1(1): 1-4.
- Ledwith, Margaret (2007). "On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*, 15(4): 597-611.
- Le Compte & Preissle, Judith (2003<sup>2</sup>). *Ethnography and Qualitative Design in Educational research*. USA: Academic Press.
- Mills, Geoffrey, E. (2003<sup>2</sup>). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. NJ/USA: Pearson.
- Thomas, Jim (1993). *Doing Critical Ethnography*. London: SAGE.
- Wadsworth, Yoland. (1998). "What is Participatory Action Research". *Action Research International*.  
On line: [http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/pywadsworth98.html#a\\_fn11](http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/pywadsworth98.html#a_fn11)
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2002). "Manifesto for Ethnography". *Critical Studies & Critical Methodologies*, 2(3): 394-402.