



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΚΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

**««Για εμάς αυτό είναι εκπαίδευση»: Μια κοινότητα πρακτικής και  
μάθησης σ' ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας»**

**Μαρία – Αικατερίνη Γραικιώτη**

**182004**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αλεξάνδρα Ανδρούσου**

**Μάιος 2021**



**««Για εμάς αυτό είναι εκπαίδευση»: Μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης σ' ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας»**

*Η ερευνήτρια έχει λάβει από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες την απαραίτητη συναίνεση και έγκριση για την αξιοποίηση του ερευνητικού υλικού που έχει παραχθεί κατά τη διάρκεια αυτής της ερευνητικής εργασίας. Οι αναφορές στο σχολείο της έρευνας γίνονται με την άδεια των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών και με τη συναίνεση του Συλλόγου Διδασκόντων και της Διεύθυνσης του σχολείου.*



## Ευχαριστίες

Το κομμάτι αυτό της εργασίας, ενώ μοιάζει τυπικό, είναι απολύτως ουσιαστικό για εμένα. Μετά από 8 χρόνια ακαδημαϊκής πορείας και επαφής με το Πανεπιστήμιο, μπορώ να πω με σιγουριά πως άνοιξε το μυαλό μου. Μέρα με τη μέρα, διάβασμα με το διάβασμα, έμαθα πώς να μαθαίνω, γνώρισα ανθρώπους που έγιναν κομμάτι της ζωής μου και θέλω να τους ευχαριστήσω μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, για τη στήριξη της, όλα αυτά τα χρόνια, και, ιδιαίτερα, σε ό,τι αφορά αυτή τη Διπλωματική Εργασία, που με άφησε ελεύθερη και μου έδωσε χρόνο να αναπτύξω τις σκέψεις μου με τρόπο που με έκανε να συνομιλώ με τα δεδομένα μου και τα όσα έγγραφα, ξανά και ξανά, και να ωριμάζω ερευνητικά. Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» που είναι πάντα εκεί για να ακούσει τους φόβους, τους προβληματισμούς και τις ιδέες μου.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εξαιρετικούς δασκάλους και τις εξαιρετικές δασκάλες του σχολείου της έρευνας, που αποτελούν ελπίδα για την εκπαίδευση στην Ελλάδα και που χωρίς το χρόνο τους και τη διάθεση τους να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, δε θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί αυτή η εργασία. Ένα ξεχωριστό «ευχαριστώ» στον Πέτρο Χαραβιτσιδίδη για τις πολύ βοηθητικές συζητήσεις που είχαμε και την άμεση ανταπόκριση του, όταν χρειάστηκε.

Τέλος, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με στήριξαν με τον τρόπο τους, σε όλη μου την πορεία μέχρι τώρα, ευχαριστώ την οικογένεια, τις φίλες και τους φίλους μου που είναι εκεί για να με ακούσουν, όποτε το έχω ανάγκη. Ευχαριστώ ιδιαίτερα την Ειρήνη.

Ευχαριστώ την Ηλέκτρα και τη Μαρίνα, γιατί χωρίς αυτές η εμπειρία του μεταπτυχιακού δε θα ήταν η ίδια.

Ο κύκλος των μεταπτυχιακών σπουδών μου κλείνει με αυτή την εργασία και είμαι ευγνώμων για όλα όσα έζησα, όλα αυτά τα χρόνια, στο Πανεπιστήμιο.



## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στη μελέτη του τρόπου λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων ενός δημοτικού σχολείου του κέντρου της Αθήνας, στο οποίο η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού προέρχεται από ποικίλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αναδεικνύεται μια πτυχή της σχολικής καθημερινότητας του συγκεκριμένου σχολείου που φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους. Το συγκεκριμένο θέμα προσεγγίστηκε με μεθοδολογικά εργαλεία την ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη και την παρατήρηση πεδίου, οι οποίες πρόσφεραν πολύ πλούσιο υλικό προς μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κατορθώσει να δημιουργήσουν μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής και μάθησης, μέσω της οποίας μαθαίνουν με ποικίλους τρόπους και εξελίσσουν την πρακτική τους. Σημαντικοί παράγοντες που έχουν συμβάλει στη δημιουργία της συγκεκριμένης επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής και μάθησης είναι οι σχέσεις που έχουν δομήσει τα άτομα μεταξύ τους, αλλά και η ύπαρξη συλλογικής ταυτότητας, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω του μοιράσματος κοινών αξιών και αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης και των ίδιων, ως εκπαιδευτικών και πολιτών, που λαμβάνουν υπόψη τους μαθητές και τις μαθήτριες τους και που οτιδήποτε κάνουν έχει ως εφελτήριο τα παιδιά και τις οικογένειες τους. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ένας ρόλος πολιτικός, με την έννοια πως οι εκπαιδευτικοί όποια στάση κι αν κρατήσουν έχει αντίκτυπο στις ζωές των παιδιών και για αυτό οι συγκεκριμένοι/ες έχουν επιλέξει να έχουν ενεργητικό ρόλο, υπερασπιζόμενοι/ες τα δικαιώματα των μαθητρι(ων), των οικογενειών τους αλλά και τα δικά τους.

**Λέξεις Κλειδιά:** Κοινότητες πρακτικής και μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Σύλλογος Διδασκόντων, ρόλος εκπαιδευτικού, συλλογική ταυτότητα



## **Abstract**

The present thesis is investigating the function of a teacher's team at an elementary school in central Athens, whose students are mainly multicultural. By focusing on some aspects of everyday school life, it is becoming clearer how a teacher perceives their role. The methodology that was used, contained semi-structured interviews and field study observation. The teachers have managed to build a professional learning community, based on the concept of ongoing mutual learning and development. The main factors that contributed to this professional learning community being a success, are the strong-built relationships among them, as well as the idea of a collective identity, by sharing common beliefs and values, not only about the role of education, but also about how the role of a teacher should be, educationally and politically. Based on this research's results, the role of a teacher is overall "political", in that regard, the teacher's actions, despite their direction, are always protecting, not only their own rights as teachers, but also their students and families' rights.

**Key Words:** Communities of Practice, Professional Learning Communities, teachers' professional development, teachers' team, teacher's role, collective identity



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Εισαγωγή.....	7
Πρώτο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Πλαίσιο .....	15
Κοινότητες πρακτικής και μάθησης : Αποσαφήνιση όρων .....	15
Επισκόπηση ερευνών .....	21
Σύλλογος Διδασκόντων .....	28
Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών .....	31
Δεύτερο Κεφάλαιο: Μεθοδολογική προσέγγιση .....	35
Ερευνητικά ερωτήματα .....	35
Μέθοδοι συλλογής δεδομένων - Ερευνητικά εργαλεία .....	37
Αναμόρφωση έρευνας με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν λόγω της πανδημίας Covid-19.....	41
Πρόσβαση στο πεδίο.....	42
Ερευνητικά Υποκείμενα - Τα προφίλ των εκπαιδευτικών.....	43
Μέθοδος Ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων .....	44
Τρίτο Κεφάλαιο: Ανάλυση Δεδομένων .....	47
Οι δασκάλες και οι δάσκαλοι δομούν σχέσεις και κατασκευάζουν γέφυρες επικοινωνίας... «είναι η δεύτερη μου οικογένεια».....	47
Τυπικές και αυθόρμητες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	48
Τι συνέβη την περίοδο της καραντίνας;.....	58
Δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών .....	60
Το σχολείο ως χώρος μάθησης για τους/τις εκπαιδευτικούς: «Είναι σαν να 'ναι σχολείο και πανεπιστήμιο μαζί, να είσαι και δασκάλα και μαθήτρια» .....	61
Επιμορφώσεις.....	67
(Ανα)στοχασμός .....	74
Δημιουργία στρατηγικών και εργαλείων .....	76
Δημιουργία συλλογικής ταυτότητας: «Για εμάς αυτό είναι εκπαίδευση» .....	81
Κοινές αξίες και αντιλήψεις.....	82
Κοινοί στόχοι.....	92
Δέσμευση, αφοσίωση και συνέπεια .....	95
Συμπεράσματα .....	99
Βιβλιογραφία.....	106



## **Εισαγωγή**

Οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές της εκάστοτε περιόδου, οι επιστημονικοί και επιστημολογικοί προβληματισμοί επηρέασαν και επηρεάζουν την εκπαίδευση και το ρόλο της, δημιουργώντας νέα αιτήματα, στα οποία καλείται να ανταποκριθεί. Πιο συγκεκριμένα, στα αιτήματα και στις ανάγκες που κάθε εποχή φέρει, καλούνται να απαντήσουν η Πολιτεία μέσω του Υπουργείου Παιδείας, οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, καθώς αναδύονται νέες μορφές σκέψης, κοινωνικής οργάνωσης και ζωής, αρχίζει να συγκροτείται ένας διαφορετικός τρόπος θεώρησης των σύγχρονων κοινωνιών και ο κόσμος προσεγγίζεται από μία πιο ευρεία οπτική (Τσάφος, 2014: 47-48). Σταδιακά, τον 20ο αιώνα, άρχισαν να αμφισβητούνται η αντικειμενικότητα, η ουδετερότητα και η καθολικότητα των επιστημονικών γνώσεων και έγινε κατανοητό πως η κοινωνική πραγματικότητα δεν μπορεί να ειπωθεί αντικειμενικά, καθώς διαμεσολαβείται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατανοούν και βιώνουν τον κόσμο. Στις κοινωνικές επιστήμες, επομένως, σκοπός είναι να αναδειχθούν οι υποκειμενικές σημασίες των φαινομένων κατανοώντας, παράλληλα, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτούνται (Τσάφος, 2014: 50).

Στην εκπαίδευση, άρχισαν να χάνουν την ισχύ τους οι καθολικοί κανόνες για τη διδασκαλία και τη μάθηση και υπήρξε επιτακτική ανάγκη, τόσο η θεωρία όσο και η πράξη, να λαμβάνουν υπόψη τα πολιτισμικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία είναι τοποθετημένες, με σκοπό, όχι μόνο την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και την ανάδειξή της (Arronowitz & Giroux, 1991, στο Τσάφος, 2014: 79). Η παιδαγωγική παύει να θεωρείται εφαρμοσμένη επιστήμη, καθώς δεν μπορεί να ισχύει μια καθολική μέθοδος διδασκαλίας για πολύ διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα εστιάσω στους/στις εκπαιδευτικούς, τους οποίους και τις οποίες θεωρώ διαμεσολαβητ(ρι)ες μεταξύ της Πολιτείας και των μαθητ(ρι)ων, με την έννοια ότι χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τα εργαλεία τους για να κατανοήσουν,

τόσο τα όσα ορίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα πως πρέπει να μάθουν οι μαθητ(ρι)ες, όσο και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται, ανιχνεύοντας τις ανάγκες του. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια διαρκή διερώτηση σχετικά με τις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, αλλά και την ίδια τη σχολική γνώση και τη μετάδοσή της, δηλαδή εμπλέκονται σε διαδικασίες συνεχούς κριτικού στοχασμού (Zeichner & Liston, 1987), ο οποίος ενσωματώνει ηθικά και πολιτικά ζητήματα αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πρακτική (Gore & Zeichner, 1991).

Οι κριτικές και αναστοχαστικές πρακτικές συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς τους εμπλέκουν σε επαγγελματικές δραστηριότητες που τους/τις βοηθούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους να διαλέγονται, να συνεργάζονται, να μετέχουν σε συλλογικές δράσεις και να διερευνούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο ευρύτερο πολυπολιτισμικό, κοινωνικό και επιστημολογικό πλαίσιο (Nieto κ.ά., 2008: 194, στο Τσάφος, 2014: 398). Ωστόσο, όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν δεν δημιουργηθούν νέες συλλογικότητες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα οδηγήσουν σε μια πιο δραστική και άμεση παρέμβαση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής (Τσάφος, 2014: 405). Τέτοιες συλλογικότητες αποτελούν οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης, όπως είναι αυτή που αναδεικνύεται στη συγκεκριμένη έρευνα.

### **Επιλογή του θέματος - κίνητρο για την έρευνα**

Διάφοροι παράγοντες γέννησαν το ενδιαφέρον μου να καταπιαστώ με ένα θέμα που επικεντρώνεται στη μελέτη της ομάδας των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο δουλεύουν. Κάποιοι αφορούν τη γνώση μου σχετικά με τον τρόπο που δουλεύει η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και την οποία απέκτησα, μέσω επιμορφώσεων-σεμιναρίων στα πλαίσια των προπτυχιακών μου σπουδών στο ΤΕΑΠΗ και, μέσω της παρατήρησης πεδίου στο σχολείο. Άλλοι έχουν σχέση με εμένα ως εκπαιδευτικό, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις μου για την εκπαίδευση.

Αφετηρία λοιπόν, αποτέλεσε το πολύ μεγάλο ενδιαφέρον μου για το πώς η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους εξέλιξη -

και κατ' επέκταση την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών-. Επίσης, θέλησα να καταλάβω σε ποιο βαθμό επηρεάζουν, το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο και τη σχολική καθημερινότητα, εν γένει, οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών, με πυρήνα την επαγγελματική τους ιδιότητα.

Η προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευόμενης εκπαιδευτικού, αλλά και ως εμπυχωτριάς σε μη τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια, μου έχει επιτρέψει να λειτουργήσω, κατά κύριο λόγο, συλλογικά. Έχω αναστοχαστεί πολλές φορές σε σχέση με την πρακτική μου, όχι μόνο ατομικά αλλά και ομαδικά. Η συμβολή των συναδέλφων -και φίλων- στην ανάλυση της εκπαιδευτικής μου πρακτικής με έχει ενδυναμώσει, έχει εμπλουτίσει τις γνώσεις μου και έχει επιδράσει στον τρόπο που πράττω κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που με κάνει να πιστεύω, στη συλλογική δουλειά και την εξέλιξη που αυτή μπορεί να μας προσφέρει επαγγελματικά. Παράλληλα, σε ατομικό επίπεδο, δουλεύοντας με παιδιά, όχι μόνο νηπιακής ηλικίας, αλλά και Δημοτικού και Γυμνασίου, είδα να αποκαλύπτονται οι αγκυλώσεις που σε πολύ μεγάλο βαθμό φέρει, ακόμα, το ελληνικό σχολείο, μη μπορώντας να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες. Οι αγκυλώσεις αυτές πολλές φορές φανερώνονται μέσα από την εμπειρία των παιδιών με ερωτήσεις όπως «σε τι θα μου χρειαστεί το να το μάθω αυτό;» και με δηλώσεις που αποδεικνύουν πως όταν περνούν καλά στο σχολείο, αυτή τους η ικανοποίηση σχετίζεται πρωτίστως με τις σχέσεις που δομούν π.χ. με τους/τις συμμαθή(ρι)ες ή τους/τις εκπαιδευτικούς τους ή με «μη συνηθισμένες» διδακτικές πρακτικές και όχι με το τι μαθαίνουν.

Λόγω όλων αυτών των εμπειριών, αλλά και της θεωρίας με την οποία ήρθα σε επαφή κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, έχω τη βαθιά πεποίθηση πως μόνο συλλογικά και μέσω της συνεργασίας μπορεί να μετασχηματιστεί, όχι μόνο η συντηρητική πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος που συμβάλλει στη διαιώνιση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά ολόκληρη η κοινωνία. Θεώρησα, λοιπόν, πολύ ενδιαφέρον να δοθεί έμφαση, να αναλυθεί και να φωτιστεί ο τρόπος δουλειάς, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του συγκεκριμένου συλλόγου διδασκόντων, διότι, με την αλληλεπίδρασή μου μαζί τους, την παρατήρηση του τρόπου δουλειάς τους και των παιδιών, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που παρακολούθησα, συνειδητοποίησα πως «διαβάζουν» με τέτοιο τρόπο την

πραγματικότητα που έχουν κατορθώσει να δημιουργήσουν μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης, η οποία ξεκινά από εκείνους/ες, αλλά επεκτείνεται και αφορά, όχι μόνο όλους/ες τους/τις μαθητ(ριες), αλλά και τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Ένας άλλος λόγος που ενίσχυσε την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος διπλωματικής εργασίας ήταν η διαπίστωση, μέσω της αρχικής βιβλιογραφικής αναζήτησης σχετικά με την ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης σε σχολικά πλαίσια, πως πολλά έχουν γραφτεί θεωρητικά για τις κοινότητες πρακτικής και μάθησης, αλλά οι εμπειρικές μελέτες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι περιορισμένες και άρα αυτόματα υπάρχει ανάγκη και δημιουργείται χώρος για τέτοιου είδους έρευνες. Τέλος, η εστίαση στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί οι πρακτικές του και οι αποφάσεις του μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου.

Η εργασία αυτή στοχεύει να θέσει ένα πλαίσιο προβληματισμού για το τι σχολεία θέλουμε. Υπάρχουν τρόποι ώστε να συμβάλει η εκπαιδευτική κοινότητα στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ενεργών πολιτών, πολιτών που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και το περιβάλλον; Αν οι εκπαιδευτικοί δρουν συλλογικά και χτίζουν διαύλους επικοινωνίας με όλη την κοινότητα, τότε υπάρχει ελπίδα το σχολείο να λειτουργήσει αμφισβητώντας τα αυτονόητα και τα συνήθη στερεότυπα. Σε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί του συνομιλούν και συνεργάζονται ουσιαστικά με τους/τις συναδέλφους τους, ακούν ο ένας τον άλλο, λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού και μάχονται για τα δικαιώματα τους και των μαθητ(ρι)ων τους, σε ένα τέτοιο σχολείο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την δημοκρατία εμπράκτως και όχι στα λόγια.

Αναφορικά με το κύριο μέρος της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια θεωρητική πλαισίωση του θέματος, εστιάζοντας στο κομμάτι των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης. Αρχικά αποσαφηνίζεται ο όρος «επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης». Εκκινώντας από το μοντέλο των «κοινοτήτων πρακτικής» και το μοντέλο των «επαγγελματικών κοινοτήτων

μάθησης» θα διαπιστώσουμε ότι η συγκεκριμένη κοινότητα μοιράζεται χαρακτηριστικά και των δύο μοντέλων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο Σύλλογο Διδασκόντων, ως συλλογικό όργανο, το οποίο έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Τέλος, γίνεται αναφορά στους πολλαπλούς ρόλους των εκπαιδευτικών και για αυτό, στο θεωρητικό κομμάτι «ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού» προσεγγίζεται υπό το πρίσμα του ριζοσπαστικού κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στο μεθοδολογικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, επεξηγείται ο λόγος επιλογής της ποιοτικής έρευνας ως κατάλληλης για το υπό μελέτη θέμα, αλλά και ο λόγος αξιοποίησης της ημιδομημένης συνέντευξης και της παρατήρησης, ως εργαλείων παραγωγής δεδομένων. Έπειτα, δεν μπορούσε να μην αφιερωθεί ένα κομμάτι στις τροποποιήσεις που έγιναν λόγω των περιορισμών που επέβαλε η περίοδος της πανδημίας του τελευταίου έτους. Το κεφάλαιο κλείνει με τους λόγους επιλογής των συγκεκριμένων ερευνητικών υποκειμένων, μια μικρή αναφορά στα προφίλ τους και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που παρήχθησαν.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγια παρατήρησης μου. Στο κομμάτι αυτό, επέλεξα να αναλύσω κάποια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα πρακτικής και μάθησης, τους παράγοντες που βοήθησαν να δημιουργηθεί αυτή η κοινότητα και πως διατηρείται στον χρόνο.

#### **Λίγα λόγια για το πεδίο της έρευνας**

Αρχικά είναι σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποια πιο γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου που αποτελεί το πεδίο της συγκεκριμένης έρευνας, για την καλύτερη κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου.

Το συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο<sup>1</sup> είναι ένα πολυπολιτισμικό σχολείο που βρίσκεται μέσα στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας, σε μια από τις πιο πυκνοκατοικημένες περιοχές της Αττικής. Η πλειονότητα (80%) του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, αποτελείται από παιδιά μεταναστ(ρι)ών και προσφύγων, συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του. Το υψηλό αυτό ποσοστό είναι απόρροια της εγκατάστασης πολλών μεταναστ(ρι)ων στη συγκεκριμένη περιοχή, τη δεκαετία του '90, αλλά και της ταυτόχρονης μετακίνησης των Ελλήνων σε βορειότερα προάστια της Αττικής (Χαραβιτσίδης, 2009: 79). Στο σχολείο, τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, φοιτούσαν 216 μαθητές και μαθήτριες με καταγωγή από την Αλβανία, τη Συρία, το Αφγανιστάν, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, την Αίγυπτο, τη Νιγηρία, το Μπαγκλαντές, τη Γκάνα, την Ουκρανία, τη Γεωργία κ.α.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από περίπου 30 εκπαιδευτικούς, κάθε χρόνο, συμπεριλαμβανόμενων των ειδικοτήτων (δάσκαλοι/ες αγγλικών, μουσικής, εικαστικών, γυμναστικής), αλλά και του διευθυντή. Από αυτούς/ες οργανική θέση στο σχολείο έχουν οι 15, οι περισσότεροι/ες από τους/τις οποίους/ες βρίσκονται πολλά χρόνια στο σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι/ες είναι αναπληρωτ(ρι)ες και ωρομίσθιοι/ες. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ανάγκες που ανακύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο όπως αυτό που εργάζονται, ήδη από το 1999-2000, σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων ανέπτυξαν πολυάριθμες πρωτοβουλίες και δράσεις με σκοπό, την ομαλή ένταξη και την αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών στο σχολείο και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Μερικές από τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο Σύλλογος Διδασκόντων κατόρθωσαν να πραγματοποιηθούν, την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020, ενώ άλλες διακόπηκαν αναγκαστικά λόγω της πανδημίας Covid-19. Μια από τις πρωτοβουλίες του Συλλόγου Διδασκόντων είναι οι συχνές συνεδριάσεις, πέραν των υποχρεωτικών συνεδριάσεων, οι οποίες συνέχισαν κανονικά και την περίοδο που το σχολείο ήταν αναγκαστικά κλειστό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, λόγω της τακτικής επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητ(ρι)ών τους αναπτύσσουν δράσεις και πρωτοβουλίες με κοινωνικό χαρακτήρα: εντοπίζουν ανάγκες που τυχόν

---

<sup>1</sup> Βλ. περισσότερα στην ιστοσελίδα του σχολείου <http://132dim-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/to-sxoleio-mas>

έχουν οι οικογένειες σε βιοποριστικό επίπεδο και φροντίζουν να καλύπτονται τα στοιχειώδη (φαγητό, ρουχισμός, σχολικά είδη κλπ). Έτσι, ενδεικτικά, από την αρχή της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας (2010) έκαναν αίτημα στο Δημοτικό βρεφοκομείο του Δήμου Αθηναίων ώστε να εξασφαλίσουν φαγητό για τα παιδιά. Το Δημοτικό βρεφοκομείο για 5 χρόνια παρείχε φαγητό στο σχολείο, το οποίο έφτανε σε μία μεγάλη κατσαρόλα, και το διένειμαν οι εκπαιδευτικοί σε όλους/ες τους/τις μαθητ(ρι)ές. Από το 2015-2016 συμμετέχουν με άλλα σχολεία στο πρόγραμμα «Σχολικά Γεύματα» του Υπουργείου Παιδείας. Η συγκεκριμένη δράση διακόπηκε την περίοδο κατά την οποία τα σχολεία ήταν κλειστά, όμως οι εκπαιδευτικοί βρήκαν εναλλακτικούς τρόπους, κατά τη διάρκεια της καραντίνας, για να διαφυλάξουν πως καμία οικογένεια δε θα μείνει χωρίς τα βασικά.

Οι πρωτοβουλίες αυτές, δεν περιορίζονται στα πλαίσια του πρωινού προγράμματος, αλλά επεκτείνονται, κάποιες μέρες, και τις απογευματινές ώρες. Οι απογευματινές δράσεις που διοργανώνονται με πρωτοβουλία του Συλλόγου Διδασκόντων είναι δωρεάν για τα παιδιά και τους ενήλικες της κοινότητας και διενεργούνται εθελοντικά από τους/τις εκπαιδευτικούς. Έτσι, το σχολείο παραμένει ανοιχτό, όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους γονείς και τους ενήλικες της γειτονιάς. Τη χρονιά της έρευνας (2019-2020) γίνονταν μαθήματα ελληνικών σε ενήλικες, μαθήματα τουρκικών, αθλοπαιδιές σε συνεργασία με τον Δήμο, δράσεις στη βιβλιοθήκη, όπως αφηγήσεις παραμυθιών, δανεισμός βιβλίων κλπ, αλλά και στους υπόλοιπους χώρους. Ένα από τα απογεύματα που βρέθηκα στο σχολείο για να παρατηρήσω, σε μια τάξη, τα παιδιά μαζί με την εκπαιδευτικό και τους γονείς κατασκεύαζαν και έπαιζαν επιτραπέζια, ενώ παράλληλα στη μεγάλη αίθουσα του σχολείου ένας δάσκαλος αφηγούταν μια ιστορία στα παιδιά, την οποία εξέλιξαν με δραματοποίηση και ζωγραφική.

Οι πρωτοβουλιακές αυτές δράσεις, οι οποίες έχουν διάρκεια στο χρόνο, εμπλουτίζονται ή τροποποιούνται με βάση τις ανάγκες του πλαισίου. Με δεδομένο ότι, για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι δράσεις αυτές, χρειάζεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών δέσμευση και απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο τους και να αξιοποιήσουν διαφορετικά εκπαιδευτικά εργαλεία (παρατήρηση του πλαισίου και καταγραφή των

αναγκών που προκύπτουν), μου δημιουργήθηκε το ερώτημα: Σε τι οφείλεται αυτή η σταθερότητα των εθελοντικών δράσεων μέσα στο χρόνο; Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, θα εστιάσω στη συνέχεια στις σχέσεις που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και στον τρόπο που δουλεύουν.

## Πρώτο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Πλαίσιο

### Κοινότητες πρακτικής και μάθησης : Αποσαφήνιση όρων

Ο όρος «κοινότητες πρακτικής (Communities of Practice)» καταγράφηκε πρώτη φορά από τους Lave & Wenger (1991) και πρόκειται για νεολογισμό, ο οποίος αναφέρεται σε ένα φαινόμενο αρκετά παλιό. Η έννοια δημιουργήθηκε για να προσφέρει μία νέα πιο κατανοητή και χρήσιμη διάσταση στο φαινόμενο της γνώσης και της μάθησης. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε ως όρος για να περιγράψει μια μέθοδο κοινωνικής μάθησης και κέντριζε το ενδιαφέρον κυρίως ακαδημαϊκών, συμβούλων και επαγγελματιών. Οι «κοινότητες πρακτικής» ξεκίνησαν ως κομμάτι της Διαχείρισης Γνώσης (Knowledge Management) και της στρατηγικής της κατανεμημένης ομαδικής εργασίας, έχοντας μεγαλύτερη επίδραση σε αυτούς τους τομείς (Hildreth & Kimble στο Kimble, Hildreth, & Bourdon, 2008 ; Wenger, 1998). Πλέον, πολλοί άνθρωποι και οργανισμοί, διαφόρων τομέων, στρέφονται στις «κοινότητες πρακτικής» με σκοπό να λειτουργήσουν ως εργαλείο για την βελτίωση της επαγγελματικής τους απόδοσης (Wenger, 2011).

Οι «κοινότητες πρακτικής» είναι σημαντικές για τη μάθηση οποιουδήποτε οργανισμού, διότι η μάθηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία και επομένως μια επί της ουσίας κοινωνική δραστηριότητα. Η αρχική έννοια του όρου έχει διευρυνθεί και έχει χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια, γι' αυτό και υπάρχουν διάφορες ερμηνείες από τους/τις διάφορους/ες συγγραφείς. Όλο αυτό οδηγεί σε μια συζήτηση για το τι τελικά συνιστά μια «κοινότητα πρακτικής». Είναι προτιμότερο, από το να γίνει μια προσπάθεια εύρεσης ενός και μόνο ορισμού, να εντοπιστούν χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν οι «κοινότητες πρακτικής» σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και να αντιμετωπιστεί ο όρος «κοινότητες πρακτικής» ως μια ευρύτερη «ομπρέλα» κάτω από την οποία θα υπάρχουν ομάδες που ενσωματώνουν σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά (Hildreth, 2004 στο Kimble, Hildreth, & Bourdon, 2008).

Το γεγονός ότι μπορεί να έχει κάποιος/α την ίδια δουλειά ή τον ίδιο επαγγελματικό τίτλο με κάποιο άλλο άτομο, από μόνο του, δε δημιουργεί μια «κοινότητα πρακτικής», αυτή δημιουργείται όταν τα άτομα –οι συνάδελφοι/ισσες- αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν από κοινού με διάφορους τρόπους. Τα μέλη των «κοινοτήτων πρακτικής», δεν είναι απαραίτητο να δουλεύουν μαζί κάθε μέρα για να αποτελούν «κοινότητα πρακτικής», αλλά να βρίσκουν νόημα στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Όσο χρόνο περνούν μαζί, μοιράζονται πληροφορίες, γνώσεις, συμβουλές και βοηθούν το ένα το άλλο στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινή τους πρακτική. Συζητούν για τη δουλειά τους, τους στόχους τους και τις ανάγκες που έχουν. Επεξεργάζονται κοινά ζητήματα, διερευνούν ιδέες, μπορεί να δημιουργούν εργαλεία που θα τους φανούν χρήσιμα, μπορεί να έχουν κοινές αξίες, κοινά σχέδια και γενικότερα να έχουν φτάσει σ' ένα σημείο που να κατανοούν το ένα το άλλο χωρίς να μιλούν. Μέσω της αλληλεπίδρασής τους, συσσωρεύουν γνώση και «δένονται» λόγω της αξίας που βρίσκουν στο να μαθαίνουν παρέα. Αντλούν ικανοποίηση με το να νιώθουν πως υπάρχουν συνάδελφοι και συναδέλφισσες που μπορούν να τους καταλάβουν. Εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους και την εμπειρία τους, συλλογικά. Σταδιακά, αναπτύσσουν ένα «σώμα» κοινής γνώσης, κοινών πρακτικών, κοινής προσέγγισης των πραγμάτων, ενώ παράλληλα δομούν διαπροσωπικές σχέσεις και εδραιώνουν τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν, οικοδομώντας σταδιακά την αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας. Μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες γίνονται επί της ουσίας «κοινότητα πρακτικής» (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

«Κοινότητες πρακτικής» μπορούν να αναπτυχθούν «ανεπίσημα» γύρω από μία ανάγκη που προκύπτει. Σε αυτή την περίπτωση, τα άτομα συμμετέχουν επειδή το θέλουν και η συγκεκριμένη «κοινότητα πρακτικής» δεν συνιστά μια επίσημα φτιαγμένη ομάδα, με την έννοια ότι μπορεί ο οργανισμός, στον οποίο ανήκουν τα μέλη της ομάδας, να μη γνωρίζει καν την ύπαρξή της. Από την άλλη μεριά, αρκετοί άνθρωποι επιχειρούν να δημιουργήσουν «κοινότητες πρακτικής», γεγονός που είναι πολύ δύσκολο· πιο εφικτό είναι οι άνθρωποι αυτοί να σταθούν ως αρωγοί στην ομάδα και να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον που θα επιτρέψει να

αναπτυχθεί η «κοινότητα πρακτικής» (Hildreth & Kimble στο Kimble, Hildreth, & Bourdon, 2008). Η ύπαρξη και η «υγιής» λειτουργία μίας «κοινότητας πρακτικής» εξαρτάται από την εκούσια δέσμευση των ατόμων που την αποτελούν, αλλά και από την δημιουργία μιας εσωτερικής καθοδήγησης και οργάνωσης της ομάδας από τα ίδια τα άτομα. Στις «κοινότητες πρακτικής» υποστηρίζεται η ισότητα και η ισονομία, ένας τρόπος με τον οποίο εκφράζεται αυτό, είναι η «κατανεμημένη ηγεσία», δηλαδή η από κοινού λήψη των αποφάσεων. Όσοι προσπαθούν να «καλλιεργήσουν», δηλαδή να βοηθήσουν στη δημιουργία μίας «κοινότητας πρακτικής», πρέπει να έχουν κατά νου πως θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διαδικασία αυτή και πως η γνώση ως μια ζωντανή διαδικασία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αυτονομία (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Κάποιες «κοινότητες πρακτικής» δημιουργούνται αυθόρμητα, ενώ άλλες χρειάζονται προσεκτική φροντίδα. Σε όποια από τις δύο περιπτώσεις κι αν ανήκει η «κοινότητα πρακτικής», μπορούν να γίνουν αρκετά πράγματα, εκ μέρους του οργανισμού στους κόλπους του οποίου αναπτύσσεται, ώστε να δημιουργηθεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα ευημερήσει. Παραδείγματος χάρη, μπορεί να «δημιουργηθεί» χρόνος ή άλλοι πόροι που θα βοηθήσουν την καλύτερη εργασία των ατόμων, να ενισχυθεί η συμμετοχή τους και να προσπελαστούν τυχόν εμπόδια. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν οι «κοινότητες πρακτικής» να ενταχθούν ουσιαστικά, στον οργανισμό, και θα έχουν λόγο στις αποφάσεις, θα μπορούν να επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού και να βελτιώνουν τις εσωτερικές διαδικασίες με σκοπό να διαχειρίζονται τη γνώση που παράγουν. Εάν δεν συμβεί αυτό, οι «κοινότητες πρακτικής» θα συνεχίσουν να υπάρχουν, αλλά ποτέ δε θα καταφέρουν να αξιοποιήσουν το εκατό τοις εκατό του δυναμικού τους. Θα υπάρχουν και θα οργανώνονται, ουσιαστικά, μέσω ατόμων που γνωρίζουν το ένα για την ύπαρξη του άλλου, μέσω ατόμων που έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και άρα σε κάποιες περιπτώσεις εν δυνάμει «κοινότητες πρακτικής» δε θα αναπτυχθούν ποτέ, διότι τα άτομα δε γνωρίζουν το ένα για το άλλο ή γιατί δεν έχουν χρόνο και αποθέματα ενέργειας να διαθέσουν, τα οποία είναι απαραίτητα για να αναπτυχθεί μια «κοινότητα πρακτικής». Υπάρχει μια αλήθεια στον ισχυρισμό πως δεν υπάρχει τίποτα που μπορούν ή πρέπει να κάνουν οι οργανισμοί για να δημιουργηθεί μια «κοινότητα

πρακτικής» κι αυτό γιατί η δημιουργία και η ανάπτυξη μιας τέτοιας κοινότητας έχει να κάνει περισσότερο με την ενθάρρυνση της συμμετοχής σε αυτή, παρά με τον σχεδιασμό, την κατεύθυνση και την οργάνωση των ενεργειών της. Η διαδικασία αυτή βασίζεται στην διαπραγμάτευση και όχι στην μονόπλευρη καθοδήγηση, με τη μορφή της κάθετης ιεραρχίας (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002: 12-14).

Συστατικό στοιχείο των «κοινοτήτων πρακτικής», όπως προαναφέρθηκε, είναι η μάθηση, η οποία αποτελεί και το δεύτερο σκέλος του όρου «επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης». Ο όρος «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Professional Learning Communities)» (Dufour & Eaker, 1998) αναφέρεται σε μια ομάδα επαγγελματιών, οι οποίοι/ες μοιράζονται τις πρακτικές τους και τις διερευνούν κριτικά, στοχαζόμενοι και στοχαζόμενες διαρκώς τα όσα κάνουν και επαναπροσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν, συνεργαζόμενοι και συνεργαζόμενες μεταξύ τους με σκοπό να μάθουν και να αναπτύξουν, τόσο την επαγγελματική διαδικασία, όσο και τους εαυτούς τους, ως επαγγελματίες (Stoll κ.ά, 2006: 223 στον Τσάφο, 2014: 405).

Ο όρος «κοινότητες μάθησης» συναντάται για πρώτη φορά στις αρχές του 1990 και συνδέεται, στον χώρο της εκπαίδευσης, με την μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό των σχολείων για να φέρει την αλλαγή σε μία παλαιότερη αντίληψη που έβλεπε τη μάθηση ως ατομική διαδικασία και που, τελικά, αυτό που είχε σημασία ήταν τι θα πετύχει ο/η μαθητής/τρια, ως μονάδα. Η αντίληψη αυτή άρχισε να αλλάζει σταδιακά όταν αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί και ερευνητ(ρι)ές υιοθέτησαν και εξέφρασαν κοινωνικοπολιτισμικές ιδέες για τη μάθηση. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι δημοσιεύσεις «*Cognition in Practice*» της Jean Lave (1988) και «*Situated Learning*» της Jean Lave και του Étienne Wenger (1991). Πολλοί/ές ερευνητ(ρι)ές στο πεδίο της εκπαίδευσης και επαγγελματίες στράφηκαν στην ιδέα πως είναι καλύτερο να σκεφτόμαστε τη γνώση και τη διαδικασία της απόκτησής της ως πολιτισμικές πρακτικές. Η προσέγγιση της μάθησης μέσα σε κοινότητες, στον τομέα της εκπαίδευσης, άλλαξε εντελώς τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, τοποθετώντας το συλλογικό χαρακτήρα της ανθρώπινης εμπειρίας ως το σημείο εκκίνησης. Ουσιαστικά, αναδείχθηκε μια μορφή ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και της εμπειρίας όπου το ατομικό και το συλλογικό αναπτύσσουν μια διαλεκτική

σχέση (Roth & Lee, 2006). Οι Dufour και Eaker (1998) που είναι εκείνοι που προώθησαν τον όρο «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» στον χώρο της εκπαίδευσης κάνουν σαφή τη διαφορά μεταξύ του όρου «οργανισμός» που υπονοεί την αποδοτικότητα και τον τρόπο διάρθρωσης ενός οργανισμού και του όρου «κοινότητα» με τον οποίο υπονοείται ότι τα άτομα είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους. Επίσης, ορίζουν τις «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» ως τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, από τους/τις εκπαιδευτικούς, που ενθαρρύνει την αμοιβαία συνεργασία, τη συναισθηματική στήριξη, την προσωπική ανάπτυξη και τους βοηθά, μέσω της από κοινού εργασίας, να πετύχουν όσα δεν μπορούν να κατορθώσουν μόνοι και μόνες (Blankenship & Ruona, 2007).

Υπάρχουν σαφείς αναφορές στη βιβλιογραφία σχετικά με το πώς μοιάζουν και το πώς λειτουργούν οι αποτελεσματικές «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης». Συγκεκριμένα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ζωτικής σημασίας είναι ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος συμμετέχει και διευκολύνει τη λειτουργία της κοινότητας μοιράζοντας την εξουσία που θεσμικά διαθέτει, με τρόπο που πρακτικά σημαίνει πως παραχωρεί, στους/στις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη λήψη των αποφάσεων. Ένα ακόμη βασικό συστατικό των «κοινοτήτων μάθησης», είναι το κοινό όραμα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητ(ρι)ες και για το τι μαθαίνουν, και η δέσμευσή τους στο όραμα αυτό. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συλλογικά με διάφορους τρόπους, παραδείγματος χάρη, επισκεπτόμενοι/ες τις τάξεις των συναδέλφων και ανατροφοδοτώντας τους για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν μέσα στην τάξη, με σκοπό να βοηθήσουν και να στηρίξουν ατομικά τον/την κάθε εκπαιδευτικό, αλλά και την κοινότητα να εξελιχθεί. Την νεοαποκτηθείσα γνώση που προκύπτει από τις παραπάνω διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί την εφαρμόζουν για να βρουν λύσεις που θα κατευθύνονται από τις ανάγκες των μαθητ(ρι)ών (Hord, 1997:24).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, συγκροτούνται διαφόρων ειδών «κοινότητες πρακτικής και μάθησης», είτε αυτές αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς, είτε τους/τις μαθητ(ρι)ες και αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου συζήτησης για τα σχολεία ως τόπους αλληλεπίδρασης της θεωρίας με την πράξη. Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στους τρόπους και στις διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να οργανωθούν σε κοινότητες που θα τους βοηθήσουν να επαναδιαπραγματευτούν την πρακτική τους, να την προσεγγίσουν κριτικά μέσω της αλληλεπίδρασης τους με άλλους/ες συναδέλφους/ισσες αλλά και να εξελιχθούν αποκτώντας νέες θεωρητικές γνώσεις, με σκοπό να βοηθήσουν τους/τις μαθητ(ρι)ές να προσεγγίσουν τη γνώση αφουγκραζόμενοι/ες τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους και μαθαίνοντάς τους πώς να μαθαίνουν συλλογικά, δημιουργώντας τις δικές τους κοινότητες πρακτικής και μάθησης. Η διδασκαλία είναι μια πολύ προσωπική και «ατομική» δραστηριότητα, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται σε μεγάλο βαθμό από τις διασυνδέσεις, τη δικτύωση με άλλους/ες εκπαιδευτικούς είτε του σχολείου τους, είτε ευρύτερα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Wenger, 1998). Με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινότητες, τους δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστούν, να παράξουν νέα γνώση, να αναπτύξουν ήδη υπάρχουσες, και να αποκτήσουν νέες, δεξιότητες. Πολύ σημαντική είναι η συμβολή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στην εγκαθίδρυση μιας κοινότητας μάθησης όπως και οι αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ), οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο (Blankenship & Ruona, 2007). Για να δημιουργήσει το σχολείο γέφυρες με την κοινότητα, πρέπει να μπορεί το ίδιο να λειτουργεί εσωτερικά ως μαθησιακή κοινότητα που θα συμπεριλαμβάνει τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Για να μπορέσει ένα τέτοιο σχολείο να υπάρξει στην πράξη, βασική προϋπόθεση είναι η στροφή από έναν ατομικιστικό σε έναν σχεσιακό προσανατολισμό (Δραγώνα, 2020: 439).

Η διαδικασία δημιουργίας και ενίσχυσης ουσιαστικών κοινοτήτων μάθησης αφορά την επαναδιαπραγμάτευση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού, δεν πρόκειται για ένα ζήτημα που αφορά ατομικά τον καθένα και την καθεμία εκπαιδευτικό, αλλά πρόκειται για ένα ζήτημα που είναι βαθιά συστημικό. Οι εκπαιδευτικοί και οι ενώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να αποκτήσουν κυρίαρχο ρόλο στο να διερωτώνται σχετικά με το τι είδους κουλτούρα αναπτύσσουν, τι θέλουν να πετύχουν και πως θα φτάσουν ως εκεί (Hargreaves & Fullan, 1998 στο Fullan, 2001). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πρέπει να δημιουργήσουν μια νέα κουλτούρα στα σχολεία τους, όμως, προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να στραφεί όλη η εκπαιδευτική πολιτική σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, όπως και τα

πανεπιστήμια που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς αναλαμβάνοντας ο κάθε επιμέρους τομέας τις ευθύνες του και αποσκοπώντας στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Fullan, 2001). Η στροφή στις δυναμικές σχέσεις φέρνει τεράστιες συνέπειες για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πράξη (Δραγώνα, 2020: 439). Το πρόβλημα είναι πως υπάρχουν πολύ λίγες κοινότητες μάθησης καθώς είναι πολύ δύσκολο να δημιουργηθούν και ακόμα δυσκολότερο να διατηρηθούν. Οι εκπαιδευτικοί ατομικά και συλλογικά πρέπει να δουλεύουν για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που θα βοηθήσουν σε μια εκπαιδευτική αλλαγή που θα έχει νόημα για τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για την κοινωνία μακροπρόθεσμα. Οι υποδομές που περιβάλλουν τους/τις εκπαιδευτικούς είναι κρίσιμες και πολλές φορές όχι τόσο βοηθητικές στο να ενθαρρύνουν τη δημιουργία ισχυρών κοινοτήτων μάθησης (Fullan, 2001).

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιούνται οι ελληνικοί όροι «κοινότητες πρακτικής και μάθησης», «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», «κοινότητες πρακτικής», «επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης», διότι η κοινότητα των εκπαιδευτικών στην οποία εστιάζουμε, εμφανίζει χαρακτηριστικά και από τα μοντέλα των «κοινοτήτων πρακτικής» και από τα μοντέλα των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης».

### **Επισκόπηση ερευνών**

Ξεκινώντας τη βιβλιογραφική αναζήτηση για εμπειρικές έρευνες αναφορικά με τις «κοινότητες πρακτικής και μάθησης» στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται κατανοητό πως μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στις λεγόμενες «virtual communities of practice» ή αλλιώς «εικονικές κοινότητες πρακτικής» που εστιάζουν στο κομμάτι των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Κάποιες άλλες από τις έρευνες σχετικά με τις «κοινότητες πρακτικής», αφορούν ομάδες εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα σχολεία που μετατράπηκαν σε κοινότητες μάθησης με τη βοήθεια ή με πρωτοβουλία ερευνητριών, με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη της

συγκεκριμένης, κάθε φορά, ομάδας. Στις ΗΠΑ<sup>2</sup> -και σε άλλες χώρες π.χ. Αγγλία, Ολλανδία<sup>3</sup>- υπάρχουν οργανισμοί που ασχολούνται με τη δημιουργία «κοινοτήτων μάθησης» στα σχολεία.

Ένα άρθρο σχετικά με τη δημιουργία «επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης», σε αρκετά σχολεία στις ΗΠΑ και την Αγγλία, συντάχθηκε από τις Vicki Vescio, Dorene Ross και Alyson Adams (2008). Η συγκεκριμένη έρευνα έχει τη μορφή βιβλιογραφικής ανασκόπησης και πρόκειται για μια συγκέντρωση των αποτελεσμάτων 11 ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν πως οι καλώς ανεπτυγμένες κοινότητες πρακτικής και μάθησης έχουν θετικό αντίκτυπο στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά αποτελέσματα, εξετάζοντας παράλληλα ποιες πτυχές των «κοινοτήτων μάθησης» υποστηρίζουν τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, τα σχολεία που συμπεριλαμβάνονται στις παραπάνω έρευνες, άμεσα ή έμμεσα, έδειχναν να ενσωματώνουν τα 5 βασικά χαρακτηριστικά των «κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης», όπως αυτά αναγράφονται στην έρευνα. Συγκεκριμένα, στις κοινότητες αυτές τα άτομα μοιράζονταν κοινές αξίες σε σχέση με την αντίληψη που έχουν για τα παιδιά, το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, τους ρόλους των γονέων, των δασκάλων και των διευθυντών, τη χρήση του χώρου και την αξιοποίηση του χρόνου. Έδιναν έμφαση στο τι μαθαίνουν πραγματικά τα παιδιά και όχι απλά στην εξασφάλιση της διδασκαλίας όσων χρειάζεται να μάθουν. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν σε αναστοχαστικές συζητήσεις, εκτενείς και συνεχείς, σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την εξέλιξη των μαθητριών, όπως επίσης εξωτερίκευαν την πρακτική τους με σκοπό να γίνει δημόσια η γνώση τους, εστιάζοντας στην συνεργασία. Τα σχολεία που ενδιαφέρθηκαν να εφαρμόσουν αυτή την αλλαγή στον τρόπο δουλείας τους, δηλαδή να μετατοπιστούν από την εστίαση στη διδασκαλία σε μια εστίαση στη μάθηση, ξεκίνησαν να στρέφουν τις επαγγελματικές τους προσπάθειες, για εξέλιξη, προς μια κατεύθυνση που θα ενσωμάτωνε την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών δημιουργώντας μια

---

<sup>2</sup> the Annenberg Institute for School Reform, the National School Reform Faculty, the Coalition of Essential Schools, and the Wisconsin Center for Education Research (Vescio κ.ά, 2008).

<sup>3</sup> Στην Ολλανδία, αναπτύσσονται επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, με σκοπό «να προωθήσουν την αυτορυθμιζόμενη, αυθεντική και κοινωνικο-αλληλεπιδραστική μάθηση στο σχολικό περιβάλλον» (Ξαφάκος, 2016).

«κοινότητα πρακτικής» που θα είχε ως στόχο να «συναντήσει» τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητ(ρι)ών μέσα από μία συνεργατική διερεύνηση της καθημερινής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Κλείνοντας, οι ερευνήτριες καταλήγουν σε κάποια συμπεράσματα: Οι «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» αντιπροσωπεύουν τη μεταστροφή από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης που επικεντρώνονται στο αντικείμενο της μάθησης και σε «συνταγές» που βασίζονται σε γνώσεις που έχουν κάποιοι άλλοι π.χ. οι πανεπιστημιακοί ερευνητές και τις οποίες πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν, σε έναν τρόπο δουλειάς που βασίζεται στην γνώση και την εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και στη γνώση και τη θεωρία που παράγεται από τους/τις ερευνητ(ρι)ές. Επίσης, οι «κοινότητες μάθησης» υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς στο να παίρνουν αποφάσεις, οι οποίες βασίζονται στο πλαίσιο, στους στόχους, στην υπάρχουσα και τη νέα επαγγελματική γνώση και στις ανάγκες των μαθητ(ρι)ών τους. Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε «κοινότητες πρακτικής και μάθησης» διευρύνουν τη ματιά τους σε σχέση με το τι αποτελεί γνώση και αναζητούν εξωσχολικές πτυχές, τις οποίες θα εντάξουν στην πρακτική τους, με σκοπό να αναβαθμίσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως π.χ. τις οικογένειες των παιδιών, την ευρύτερη κοινότητα, άλλους/ες εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτική και την κοινωνιολογική έρευνα. Γίνονται πιο συνεργατικοί/ες, μαθητοκεντρικοί/ες, αυτόνομοι/ες και αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί/ες, ικανοποιημένοι/ες από τη δουλειά τους και κινητοποιημένοι/ες να προσπαθήσουν περισσότερο και να αυτοβελτιωθούν (Louis & Kruse, 1995 στο Vanblaere & Devos, 2016). Ο DuFour (2004) αναφέρει ως ζωτικής σημασίας, για την εξασφάλιση του μοντέλου των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης», τον συνεχή αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική τους και την δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στέκονται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα των προσπαθειών τους σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για να υπάρξουν αποτελέσματα, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης θα πρέπει να καταγράφουν τα αποτελέσματά τους με τη μορφή δεδομένων που θα αναδεικνύουν την αλλαγή των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και θα βελτιώνουν την επίδοση των μαθητ(ρι)ών, γεγονός που φαίνεται πως δεν έχει εγκαθιδρυθεί ακόμα στα σχολεία, ως αυτονόητη πρακτική. Είναι πολύ σημαντικό οι ερευνητ(ρι)ές και οι εκπαιδευτικοί

που εμπλέκονται σε «κοινότητες πρακτικής και μάθησης» να έχουν στο μυαλό τους ότι το μοντέλο αυτό δουλεύει για να αλλάξει τις συνήθειες στον τρόπο σκέψης και να δημιουργήσει κουλτούρες διδασκαλίας, οι οποίες εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο, ώστε να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ίδιοι/ες και οι μαθητ(ρι)ες. Κάποιες από τις έρευνες με τις οποίες καταπιάστηκαν οι ερευνήτριες συνέδεσαν τον τρόπο εργασίας των «κοινοτήτων μάθησης» με τα μαθησιακά αποτελέσματα, δείχνοντας μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ των δύο. Σε κάθε μια από αυτές τις έρευνες το κλειδί ήταν η συνεργασία με μια ξεκάθαρη και διαρκή εστίαση στα δεδομένα που αφορούσαν τη μάθηση των μαθητ(ρι)ων. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη σημασία που έχει η συνεργασία για τη μάθηση των μαθητ(ρι)ων και την ανάλυση της δουλειάς των μαθητ(ρι)ων (Guskey, 1997; Little, Gearhart, Curry, & Kafka, 2003, στο Vescio κ.ά, 2008 ). Αυτό που ανέδειξαν οι παραπάνω έρευνες είναι πως η συνεργασία αποτελεί τη διαδικασία που θα βοηθήσει να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μέσω της εκτενούς αναζήτησης για έρευνες παρόμοιες με την συγκεκριμένη στο ελληνικό πλαίσιο, δηλαδή για παραδείγματα σχολείων τα οποία λειτουργούν ως κοινότητες πρακτικής και μάθησης, διαπιστώθηκε πως η ελληνική βιβλιογραφία είναι αρκετά φτωχή. Παρακάτω παρατίθενται 3 έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που εστιάζουν στις κοινότητες πρακτικής και μάθησης.

Ένα άρθρο για τις κοινότητες πρακτικής και μάθησης στο «νέο σχολείο» γράφτηκε από την Ευγενία Αρβανίτη (2013). Στο συγκεκριμένο άρθρο «οι κοινότητες πρακτικής και μάθησης» προσεγγίζονται ως μια παράμετρος που θα βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν αποτελεσματικά, δηλαδή να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις της κοινωνίας. Η λειτουργία των σχολείων ως «κοινότητες πρακτικής και μάθησης» είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών και την ανάληψη, εκ μέρους τους, νέων ρόλων που θα έχουν ως πυρήνα τη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί θα κατορθώσουν να υιοθετήσουν αυτούς τους νέους ρόλους και να κατανοήσουν την αναγκαιότητα τους, μέσω της γνωριμίας με τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης και του επαγγελματικού αναστοχασμού. Τα

παραπάνω, θα βοηθήσουν τους/τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν επαγγελματικά και κατ' επέκταση θα συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από μία διαδικασία, η οποία θα ενσωματώνει πρακτική και σύγχρονη θεωρητική γνώση. Στο συγκεκριμένο άρθρο παρατίθεται και μια πρόταση για το πώς θα μπορούσε να γίνει εφικτή μια ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο επικράτειας.

Οι Τσάφος Βασίλης και Κατσαρού Ελένη (2013) έκαναν μια προσπάθεια να μετατρέψουν δύο ομάδες εκπαιδευτικών, ενός Γυμνασίου στην Αθήνα και ενός Δημοτικού στο Ρέθυμνο, σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, μέσω μιας εναλλακτικής επιμορφωτικής παρέμβασης, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Από την εμπειρία τους μέσα από αυτή τη δουλειά αναδείχθηκαν κάποιες κρίσιμες διαστάσεις που αφορούν την προσπάθεια δημιουργίας «κοινοτήτων μάθησης» από πανεπιστημιακούς. Το συγκεκριμένο εγχείρημα αλλά και αντίστοιχα εγχειρήματα πανεπιστημιακών δασκάλων, αντιμετωπίζονται αρχικά με επιφύλαξη από τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που πολλές φορές αντιστέκονται σε μια διαδικασία που θα συνέδεε την αλλαγή και τη βελτίωση με την έρευνα, δηλαδή με τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων από το πεδίο. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την σύνθετη αυτή διαδικασία επέστρεφαν στις συνήθεις πρακτικές και στις ρουτίνες τους, προκειμένου να αντισταθούν στην «απειλή» της αλλαγής, η οποία είχε τη μορφή μίας καταπιεστικής ανάγκης για δράση, στοχασμό και σχεδιασμό. Ωστόσο, σταδιακά και μέσα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα αναδύθηκαν ορισμένα αιτήματα και θέματα, τα οποία οδήγησαν στη δημιουργία ερευνητικών ερωτημάτων, αλλάζοντας τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον ερευνητικό προσανατολισμό αυτού του προγράμματος, αλλά και απέναντι στην αλλαγή της δικής τους στάσης, καθώς τους δημιουργήθηκε η ανάγκη να βασίσουν τα όσα εκείνοι υποστήριζαν σε δεδομένα. Η αλλαγή αυτής της στάσης βοήθησε τους/τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα δεδομένα που συνέλεξαν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των μαθητρι(ων) τους. Επίσης, άρχισε να διαμορφώνεται μια διαφορετική κουλτούρα εντός της ομάδας τους και άρχισαν να

αποκτούν εμπιστοσύνη στην ικανότητα τους να μαθαίνουν από την δουλειά τους μέσα στο σχολείο. Τέλος, άλλαξε η στάση τους και απέναντι στους πανεπιστημιακούς, τους οποίους αναγνώρισαν ως συντονιστές/ κριτικούς συνεργάτες που έδρασαν υποστηρικτικά, ώστε να ενισχυθεί η συλλογική οικοδόμηση της γνώσης μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών και να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μέσα στην κοινότητα.

Μια άλλη εμπειρική έρευνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αφορά στη λειτουργία κάποιων δημοτικών σχολείων ως «κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης», και πραγματοποιήθηκε από την Πατσατζάκη Ελένη και τον Ιορδανίδη Γεώργιο (2018). Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά 300 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε 61 δημόσια δημοτικά σχολεία της κεντρικής Μακεδονίας, τη χρονιά 2016-2017 και στόχος ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι είναι οι «κοινότητες πρακτικής και μάθησης», το κατά πόσο τα σχολεία στα οποία υπηρετούν λειτουργούν ως κοινότητες μέσα στις οποίες μαθαίνουν και το ρόλο που παίζουν οι διευθυντ(ρι)ές στη διαδικασία αυτή. Από την παρούσα έρευνα υπήρξαν τα εξής αποτελέσματα: Με βάση το ερωτηματολόγιο<sup>4</sup> που δόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε πως τα σχολεία της έρευνας λειτουργούν σε έναν βαθμό ως «κοινότητες πρακτικής και μάθησης», δηλαδή φαίνεται πως ενσωματώνουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης, όπως αυτά περιγράφονται από τη Hord (1997). Συγκεκριμένα, η διάσταση που ενσωματώνουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τα σχολεία της έρευνας είναι η διαμόρφωση κοινών αξιών και οράματος. Σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να εφαρμόζεται η συλλογική μάθηση και η εκ νέου εφαρμογή της μάθησης αυτής εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Ενώ, στις κλειστές δηλώσεις του ερωτηματολογίου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως στα σχολεία που εργάζονται εφαρμόζεται συλλογική μάθηση, όταν αναφέρονται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αυτή, γίνεται αντιληπτή ως συνεργασία που επικεντρώνεται στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και όχι σε συνεργασία για τη μάθηση και την

---

<sup>4</sup> Το ερωτηματολόγιο «Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R)» μετρά τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται σε ένα σχολείο πρακτικές που σχετίζονται με «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» και έχει κατασκευαστεί με βάση τις 5 διαστάσεις της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που πρότεινε η Hord (1997) (Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018).

επαγγελματική εξέλιξη τους, αφού η επαγγελματική εξέλιξη θεωρείται ατομική υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με τις κλειστές δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονταν στην ύπαρξη υποστηρικτικών δομών, συγκεκριμένα με τη δήλωση πως υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως δεν έχουν στη διάθεσή τους την κατάλληλη τεχνολογική υποδομή, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και πως οι σχολικές εγκαταστάσεις είναι ανεπαρκείς, δεν είναι καθαρές, ελκυστικές και φιλόξενες. Από τις απαντήσεις στις κλειστές δηλώσεις, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως δεν πληρούνται κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση κοινής πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως η παρακολούθηση των διδασκαλιών των συναδέλφων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν ευκαιρίες για να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία συναδέλφων και υπογραμμίζουν την έλλειψη ανατροφοδότησης αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Σημαντική είναι, επίσης, η διαπίστωση πως δεν έχουν αναπτυχθεί δίκτυα επικοινωνίας που να προωθούν την ροή πληροφοριών στην κοινωνία, δεν παρέχεται χρόνος για συλλογική εργασία και το πρόγραμμα του σχολείου δεν προωθεί τη συλλογική μάθηση και την κοινή πρακτική. Μια ακόμη διάσταση που εκλείπει και χρήζει ανάπτυξης στα ελληνικά σχολεία είναι η υποστηρικτική και «κατανεμημένη ηγεσία». Σε αντίστοιχες έρευνες έχει γίνει αναφορά στην «παθητική ηγεσία», την αντίσταση στην αλλαγή και τη δοκιμή νέων πραγμάτων, την εστίαση σε βραχυπρόθεσμες λύσεις και την επίπληξη αντί για τη συναίνεση εκ μέρους των διευθυντών, παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στο να κατορθώσουν τα σχολεία να μετατραπούν σε «σχολεία που μαθαίνουν» (Κολέζα, 2014: 24 στον Ξαφάκο, 2016). Δύο ακόμη σημαντικά συμπεράσματα που αφορούν στη δυσκολία των ελληνικών σχολείων να λειτουργήσουν ως «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» αφορούν το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών και τον πληθυσμό του εκάστοτε σχολείου. Από τη μία δηλαδή, γίνεται αναφορά στο αν είναι μόνιμοι/ες ή αναπληρωτ(ρι)ες οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και από την άλλη στο πόσους/ες μαθητές και μαθήτριες έχει το κάθε σχολείο και άρα πόσο μεγάλους συλλόγους διδασκόντων. Από την έρευνα φάνηκε πως οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανωθούν σε κοινότητες μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό από

τους/τις αναπληρωτ(ρι)ες, λόγω του ότι οι τελευταίοι/ες δεν έχουν το χρόνο, ώστε να αναπτύξουν συλλογικές σχέσεις και να υιοθετήσουν το όραμα και τις αξίες του σχολείου στο οποίο έχουν κληθεί να δουλέψουν και πως σε μικρότερα σχολεία μπορούν να αναπτυχθούν πιο εύκολα δίκτυα επικοινωνίας και ομάδες εργασίας και συλλογικής μάθησης. Τα παραπάνω συμπεράσματα είναι άκρως ανησυχητικά για τη λειτουργία «κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς πολύ μεγάλος αριθμός τμημάτων λειτουργεί με αναπληρωτ(ρι)ές εδώ και πολλά χρόνια και πολλά σχολεία έχουν οδηγηθεί σε συγχωνεύσεις, ειδικά την περίοδο της μακράς οικονομικής κρίσης (Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018). Τέλος, εμπόδιο στη λειτουργία των σχολείων ως «σχολείων που μαθαίνουν», αποτελεί η μη αλλαγή του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών, η αδυναμία αξιοποίησης της μάθησης που μπορεί να έχει προκύψει από προηγούμενη εμπειρία και η κουλτούρα του φόβου και της απελπισίας (Watkins & Marsick, 1993 στο Κολέζα, 2014, σ.24 στον Ξαφάκο, 2016).

Ζωτικής σημασίας είναι η επισήμανση όλων των ερευνητ(ρι)ών, των οποίων οι έρευνες παρατέθηκαν παραπάνω, για εφαρμογή στην πράξη ουσιαστικών αλλαγών στην εκπαίδευση που θα βοηθήσουν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν κοινότητες πρακτικής και μάθησης στα σχολεία. Ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παραμένει συγκεντρωτικό και αδυνατεί να εφαρμόσει νέες πρακτικές, πρέπει να γίνει το πέρασμα από το στάδιο της θεωρίας στο στάδιο του εκδημοκρατισμού των σχολείων στην πράξη.

### **Σύλλογος Διδασκόντων**

Η θεσμοθέτηση του συλλόγου διδασκόντων συνδέθηκε με το αίτημα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, εκτός από αναπόφευκτες λόγω των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών αλλαγών, είναι και αναγκαίες, ώστε τα σχολεία να μη μένουν στάσιμα σε έναν κόσμο που αλλάζει. Τα σχολεία ως κοινωνικοί οργανισμοί δε βρίσκονται στο κενό, αποτελούν μέρη ενός ευρύτερου συστήματος, το οποίο επηρεάζεται από όλων των ειδών τις εξελίξεις. Επηρεάζεται προφανώς από

εξελίξεις που αφορούν στις θεωρίες της μάθησης και τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και από εξελίξεις που αφορούν τις σύγχρονες απόψεις για τον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η άνοδος των κοινωνικών επιστημών, κυρίως της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, και τα θετικά αποτελέσματα που ανέδειξαν έρευνες που αφορούσαν στη συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη των αποφάσεων, φαίνεται πως έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη στροφή προς μια συλλογική διοίκηση των σχολείων (Σαϊτής, 2001:21).

Ο σύλλογος διδασκόντων θεσμοθετήθηκε ως όργανο της διοίκησης των σχολείων, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον νόμο Ν.1566, το 1985, σε μία προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Λυμπέρης, 2012). Σύμφωνα με το άρθρο 11 του συγκεκριμένου νόμου, μέλη του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολείου, είναι όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας, και πρόεδρος του συλλόγου είναι ο διευθυντής ή η διευθύντρια. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του σχολείου, καθώς έχει την ευθύνη της οργάνωσης πολύ σημαντικών πτυχών της σχολικής ζωής. Με τη θεσμοθέτηση του συλλόγου διδασκόντων αλλάζει σημαντικά ο παραδοσιακός ρόλος του διευθυντή, αλλά και η αντίληψη για τη διοίκηση των σχολείων που μέχρι εκείνη τη στιγμή ασκούταν από μονομελή όργανα. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής του σχολείου συνεχίζει να κατέχει καθοριστική θέση στην διοίκηση του σχολείου και μπορεί να παίρνει αποφάσεις που θα επηρεάσουν την εργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών (Σαϊτής, 2001). Είναι εμφανής δηλαδή, μια νομοθετική ασάφεια σχετικά με τον τρόπο κατανομής των αρμοδιοτήτων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του/της διευθυντή/ριας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει το κλίμα που θα δημιουργηθεί στα σχολεία. Η «σύγκρουση ρόλων» που μπορεί να προκύψει λόγω της ασάφειας αυτής, μπορεί να επιδράσει αρνητικά στις σχέσεις που δομούν οι εκπαιδευτικοί με τον/την διευθυντή/ρια (Fisher and Gitelson 1983, Keller 1975 στο Σαϊτή, 2001). Φυσικά, στα παραπάνω ζωτικής σημασίας είναι η στάση που θα κρατήσει ο/η κάθε διευθυντής/ντρια.

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο<sup>5</sup>. Τα συλλογικά όργανα από λειτουργικής άποψης δεν είναι απλά μεμονωμένα άτομα, αλλά ένα σύνολο ατόμων, μια ομάδα που αλληλοεπηρεάζεται, επικοινωνεί, λειτουργεί με συλλογική συνείδηση με σκοπό να πετύχει τους στόχους που θέτει (Μπουραντάς, 1992, Ξηροτύρη – Κουφίδου, 1992, στο Σαϊτή, 2001:17). Από τη στιγμή που ο σύλλογος διδασκόντων συμβάλλει στη λήψη των αποφάσεων για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργεί το σχολείο και για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από κοινού, ανοίγει ο δρόμος προς την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των σχολείων προς μια κατεύθυνση στην πράξη πιο δημοκρατική, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται από πολλά και όχι από μεμονωμένα άτομα (Σαϊτής, 1992:24 στο Σαϊτή, 2001). Με την θέσπιση του συλλόγου διδασκόντων δημιουργήθηκε η βάση για μια πιο οργανωμένη συλλογική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών που θα βρίσκονταν όλοι/ες μαζί για να ανταλλάξουν απόψεις για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία και την οργάνωση του σχολείου, για θέματα που αφορούν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητ(ρι)ών, την ενημέρωση των γονέων κ.ά. Ο χρόνος που δίνεται θεσμικά για την συζήτηση και την επεξεργασία των παραπάνω ζητημάτων είναι μία φορά πριν την έναρξη των μαθημάτων του σχολικού έτους, μια φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και μια φορά μετά τη λήξη της διδασκαλίας των μαθημάτων, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι σύλλογοι μπορούν να συνεδριάσουν και έκτατα (Π.Δ.79/2017, Άρθρο 15). Ο θεσμικός χώρος και χρόνος που παρέχεται για συλλογική δουλειά, πόσο μάλλον για κριτικές αναζητήσεις, δεν επαρκεί ώστε να μπορέσει ο σύλλογος να αξιοποιήσει όλες του τις δυνατότητες αλλά και να συνεργαστεί με φορείς της σχολικής κοινότητας, να πετύχει την εξωστρέφεια και να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας (Σαϊτής, 2001).

Στην πράξη, δεν επαρκούν οι αλλαγές που γίνονται θεσμικά, πολλές φορές δυσχεραίνουν κιόλας τη δουλειά των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα, στα πλαίσια του καπιταλισμού, που η δημόσια διοίκηση χρησιμοποιείται από την κυρίαρχη τάξη με στόχο την προώθηση συμφερόντων, την επιβολή συγκεκριμένης ιδεολογίας και την αναπαραγωγή του συστήματος (Λυμπέρης, 2012). Στην Ελλάδα αν δεν αλλάξει η

---

<sup>5</sup> Με τον όρο «συλλογικό όργανο» ή «σώμα» εννοείται κάθε ομάδα που αποτελείται από δύο τουλάχιστον πρόσωπα που έχουν αναλάβει την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή στόχων (Κούρτης, 1981: 29, Πουλής, 2000: 31 στο Σαϊτή, 2001: 16)

φύση του ελληνικού κράτους, η οποία παραμένει συγκεντρωτική, δύσκολα θα καταφέρει να αποδώσει καρπούς κάποια μεταρρύθμιση από την κεντρική διοίκηση (Καζαμιάς, 2000 στο Λυμπέρης, 2012). Η εκπαιδευτική αλλαγή θα επιτευχθεί όταν βελτιωθούν οι σχέσεις σχολείου, κοινότητας και κράτους (εθνικής πολιτικής) και όχι απλώς με την επιβολή μεταρρυθμίσεων από την κορυφή της ιεραρχίας, δηλαδή την πολιτεία μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, προς τη βάση, δηλαδή το σχολείο, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητ(ρι)ές (Fullan, 2008).

Την τελευταία δεκαετία, σε διεθνές επίπεδο, μέσα στην αναζήτηση διεξόδων στα πιεστικά προβλήματα, κυριαρχούν στο λεξιλόγιο, οι λέξεις «συμμετοχή» και «συμπράξεις». Επισημαίνεται η ανάγκη για διεύρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την εκπαίδευση, σε τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολείου μέσω της συζήτησης με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους τοπικούς φορείς. Το ζήτημα της αποκέντρωσης είναι πολύπλοκο, λόγω του ότι αφορά την αναδιανομή εξουσίας και ευθύνης, η οποία θα προκύψει από πολιτικές επιλογές και ιεράρχηση αξιών. Για αυτόν το λόγο η γενικευτική αναφορά στην αξία και την αναγκαιότητα της αποκέντρωσης θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και σκεπτικισμό, ιδωμένη σε συνάρτηση με το ιδεολογικό πλαίσιο της εκάστοτε κρατικής εξουσίας (Λυμπέρης, 2012). Στην πραγματικότητα, η αλλαγή θα έρθει μέσα από τα σχολεία (Perkins, 2003: 24 στο Fullan, 2007: 296). Για να αναπτύξουν τα σχολεία μια συνεργατική κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να περνούν χρόνο όλοι/ες μαζί και να συζητούν επί της ουσίας, παρέχοντας πρακτική υποστήριξη ο ένας στον άλλο. Η συλλογική δουλειά, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση για να μπορέσουν οι ίδιοι να σκεφτούν τι έχουν ανάγκη εκείνοι/ες και οι μαθητ(ρι)ες τους (Fullan, 2001).

### **Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών**

Περνώντας από αντιλήψεις που υποστήριζαν πως υπάρχει μια πάγια αντικειμενική γνώση και ένα εγγενές νόημα στα πράγματα, σε μια νέα θέαση των πραγμάτων μέσα από κριτική επανεξέταση και αμφισβήτηση της αμετακίνητης διχοτόμησης ανάμεσα στην αντικειμενική πραγματικότητα και την υποκειμενική εμπειρία, το

γεγονός και τη φαντασία, το δημόσιο και το ιδιωτικό (Doll, 1993: 5 στον Τσάφο, 2014: 71), επηρεάστηκε ο τρόπος με τον οποίο ορίζουμε και προσεγγίζουμε τον κόσμο και οι τρόποι με τους οποίους παρεμβαίνουμε για να τον βελτιώσουμε. Η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζουμε, προσλαμβάνουμε και ερμηνεύουμε την πραγματικότητα επηρέασε την επιστημονική εξέλιξη όλων των κλάδων των κοινωνικών επιστημών και άρα, αναπόφευκτα και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το ρόλο της εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζουμε, ως θεωρία και πράξη (Τσάφος, 2014).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αμφισβήτησης της ύπαρξης μιας και μοναδικής πραγματικότητας, αμφισβητούνται και οι αυστηρά προκαθορισμένοι στόχοι και διδακτικές διαδικασίες που αγνοούσαν τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διδασκαλία αποκτά διαδραστικό και πειραματικό χαρακτήρα, αφού η γνώση συνοικοδομείται από του/τις μαθητ(ρι)ές και τους/τις εκπαιδευτικούς (Τσάφος, 2014). Μια ριζοσπαστική παιδαγωγική πρόταση που έχει την παραπάνω κατεύθυνση αποτελεί το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής<sup>6</sup>. Βασική πεποίθηση των κριτικών παιδαγωγών είναι πως το σχολείο και το ΑΠ προσπαθούν να εισάγουν, να προετοιμάσουν και να νομιμοποιήσουν συγκεκριμένες μορφές ζωής (Mc Laren, 1989 στον Τσάφο, 2014: 3), τις οποίες πρέπει να αποκαλύψουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιστεκόμενοι/ες στην κυρίαρχη ιδεολογία και υπονομεύοντας, από τη μια, τις συμβατικές μορφές κατανόησης της πραγματικότητας και από την άλλη, ρατσιστικές, σεξιστικές, αντιδημοκρατικές και άνισες κοινωνικές σχέσεις που παράγονται και αναπαράγονται στα πλαίσια του σχολείου. Μέσα σε μια τέτοια λογική ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει, δεν αντιμετωπίζονται ως εκείνοι/ες που απλώς μεταδίδουν πληροφορίες και δεξιότητες στους/στις μαθητ(ρι)ες, δηλαδή ως ενεργούμενα του συστήματος, αλλά ο ρόλος τους είναι πολυσύνθετος και παίρνει τη μορφή του κριτικά σκεπτόμενου πολίτη και δασκάλου που μετατρέπει την τάξη του σε χώρο

---

<sup>6</sup> «Οι Κριτικοί Παιδαγωγοί αξιοποιούν μια ποικιλία διανοητικών παραδόσεων που έχουν δημιουργήσει κοινωνικά-πολιτικά κινήματα και σχολές σκέψης, όπως η Σχολή της Φρανκφούρτης, ο γαλλικός μεταδομισμός, ο μαρξισμός και ο «νεομαρξισμός», ο φεμινισμός, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές του Paulo Freire και η φιλοσοφία/πολιτική του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης των αρχών του εικοστού αιώνα» (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997: 108)

αμφισβήτησης των κυρίαρχων πατριαρχικών, ρατσιστικών και εθνικιστικών ιδεολογιών και πρακτικών (Τσάφος, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικοί εργάτες (Φρέιρε, 1977) και αναμορφωτές διανοούμενοι (Aronowitz & Giroux, 2003), ως άτομα που ο ρόλος τους είναι να λειτουργούν με κριτική συνειδητοποίηση<sup>7</sup>. Με τον όρο «αναμορφωτές διανοούμενοι» οι Aronowitz και Giroux (2003) κάνουν ορατή την παράδοξη θέση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων και πανεπιστημίων, οι οποίοι/ες από τη μια πλευρά εργάζονται σε χώρους που παίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο στην παραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας και από την άλλη καθορίζουν το πολιτικό τους έδαφος προσφέροντας στους/στις μαθητ(ρι)ες μορφές εναλλακτικού λόγου και κριτικές κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες, συχνά, αντιτίθενται στον ηγεμονικό ρόλο του σχολείου και της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως «αναμορφωτές διανοούμενοι» έχουν τη δυνατότητα να οργανωθούν συλλογικά με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργήσουν σχέδια δράσης με σκοπό την κατανόηση του κριτικού ρόλου που παίζουν οι παιδαγωγοί σε όλα τα επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης, στην παραγωγή και τη νομιμοποίηση, κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες προϋπάρχουν. Καθιερώνοντας τέτοια κοινωνικά σχέδια δράσης στα οποία τίθενται κριτικά ερωτήματα σχετικά με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, τα τρέχοντα ΑΠ, τα κρυφά ΑΠ, τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πολιτικής γενικότερα σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, τη μορφή και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τις ιδεολογίες τους και τις συνθήκες εργασίας μέσα στις οποίες καλούνται να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί, ανοίγει ο δρόμος της επικοινωνίας μεταξύ των ριζοσπαστ(ρι)ών και κριτικών εκπαιδευτικών και δημιουργείται ο χώρος για να μοιράζονται τις κοινές τους ανησυχίες. Τέτοιου είδους συμμαχίες και συλλογικότητες παρέχουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν την παραδοσιακή σχέση της θεωρίας με την πράξη, η οποία δημιουργεί έναν διαχωρισμό μεταξύ πανεπιστημίου (θεωρίας) και σχολείου (πράξης) και να δημιουργήσουν συμμαχίες γύρω από κοινωνικά και

---

<sup>7</sup> Ο όρος «κριτική συνειδητοποίηση» που αναλύει ο Freire σημαίνει «να μαθαίνεις να αντιλαμβάνεσαι τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αντιμάχεσαι τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας» (Φρέιρε, 1977: 29)

πολιτικά σχέδια δράσης στα οποία θα μοιράζονται ανησυχίες σχετικά με τη θεωρία και την πρακτική τους (Aronowitz & Giroux, 2003: 42).

Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με τέτοιο τρόπο συνομιλούν με και συμμετέχουν σε κοινωνικές ομάδες, έξω από τα όρια του εκπαιδευτικού κλάδου, που εμπλέκονται στον αγώνα για χειραφέτηση και συνδέονται με την οικολογία, τον φεμινισμό, το κίνημα για την ειρήνη, και άλλες οργανώσεις στις γειτονιές, δημιουργώντας γέφυρες με την κοινότητα και χώρους αντίστασης σε οποιαδήποτε αδικία, χώρους όπου το πολιτικό γίνεται παιδαγωγικό (Aronowitz & Giroux, 2003).

## **Δεύτερο Κεφάλαιο: Μεθοδολογική προσέγγιση**

Κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση κρίθηκε η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα, καθώς είναι εκείνη που επιτρέπει την μελέτη των φαινομένων ή των οντοτήτων της κοινωνικής πραγματικότητας, μέρη της οποίας είναι οι διαδράσεις, οι κοινωνικές σχέσεις, οι αφηγήσεις των υποκειμένων κλπ (Mason, 2011: 31). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου, στους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν, στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η ομάδα τους με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εξελίσσονται επαγγελματικά, μέσα στον εργασιακό τους χώρο. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια ευέλικτη μορφή έρευνας, η οποία επιτρέπει το διάλογο μεταξύ των δεδομένων που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας και της θεωρίας που θα τα πλαισιώσει, με αυτόν τον τρόπο η κατεύθυνση της έρευνας δεν είναι προκαθορισμένη, αλλά διαμορφώνεται συνεχώς. Η διαμόρφωση και η συγκεκριμενοποίηση των υπό διερεύνηση θεμάτων έρχονται καθώς εξελίσσεται η έρευνα (Κυριαζή, 2011: 51-52). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη του νοήματος που αποδίδουν τα ίδια τα άτομα στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στον εργασιακό τους χώρο, καθημερινά, και η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο συνεχίζουν να μαθαίνουν, οι ίδιοι/ες εργαζόμενοι και εργαζόμενες, στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

## **Ερευνητικά ερωτήματα**

Η αρχή οποιασδήποτε ερευνητικής διαδικασίας εκτός από το ενδιαφέρον και το κίνητρο του ερευνητή ή της ερευνήτριας φέρει μαζί και κάποια πρώτα ερωτήματα για το θέμα, το οποίο πρόκειται να διερευνηθεί. Τα ερωτήματα που παρατίθενται παρακάτω είναι κάποια από τα αρχικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν από πράγματα που γνώριζα, ήδη, για το σχολείο και από το μεγάλο μου ενδιαφέρον, κυρίως για τις πρωτοβουλίες του συγκεκριμένου σχολείου σε ώρες εκτός του τυπικού ωραρίου. Τα αρχικά αυτά ερωτήματα με βοήθησαν να εστιάσω, με έναν τρόπο τη ματιά μου, από ένα ευρύ ερευνητικό ενδιαφέρον που είχε να προσφέρει το συγκεκριμένο πεδίο, σε μια πτυχή της σχολικής ζωής, στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου, ξεκινώντας από μια σκέψη που

μου είχε δημιουργηθεί, πως για να πετύχει ένα τέτοιο εγχείρημα και να έχει διάρκεια στο χρόνο, λογικά, πίσω από αυτές τις δράσεις υπάρχουν κάποιες σημαντικές διεργασίες μεταξύ των ατόμων που τις υποστηρίζουν. Τα ερωτήματα αυτά, τα οποία αργότερα λήφθηκαν υπόψη για να δημιουργηθεί ο οδηγός συνέντευξης, άνοιξαν τον δρόμο μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια συλλογιστική διαδικασία που γέννησε νέα ερωτήματα, αλλά φώτισε και άλλες σημαντικές πτυχές του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται η συγκεκριμένη ομάδα.

- Πως τα ίδια τα άτομα νοηματοδοτούν τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους;
- Σε ποιο βαθμό και πως έχει επηρεαστεί ο τρόπος δουλειάς των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο;
- Πως η σχέση που έχουν δομήσει τα άτομα συμβάλλει στο να υλοποιούνται εθελοντικές δράσεις στο σχολείο;
- Πως νοηματοδοτούν τα ίδια τα άτομα το ότι δουλεύουν σε ένα σχολείο που αναπτύσσονται τέτοιες δράσεις;

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα αποδόθηκαν με έναν τρόπο και ως ερωτήσεις στις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν. Τα δύο τελευταία από τα παραπάνω, αποτέλεσαν αφορμή για να μιλήσουν τα άτομα γενικότερα για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι απογευματινές δράσεις και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών είναι μέρος της γενικότερης αντίληψης που έχουν για την εκπαίδευση, γεγονός που αναπτύσσεται διεξοδικά στο κεφάλαιο της «Ανάλυσης». Επομένως, τα ερωτήματα αυτά, η προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, η επιτόπια παρατήρηση, η ανάγνωση των ημερολογίων παρατήρησης και η παράλληλη βιβλιογραφική μελέτη, οδήγησαν στο τελικό ερώτημα της έρευνας:

**Μέσα από ποιές διαδικασίες και με ποιούς τρόπους ο συγκεκριμένος σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί ως «κοινότητα πρακτικής και μάθησης»;**

## **Μέθοδοι συλλογής δεδομένων - Ερευνητικά εργαλεία**

Η παραγωγή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας έγινε με συνδυασμό δύο μεθόδων. Τη βασική μέθοδο αποτέλεσε η ποιοτική συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη, κατά την οποία δεν υπήρξε ένας αυστηρά δομημένος κατάλογος ερωτήσεων, αλλά θεματικές που κάλυπταν τα υπό έρευνα θέματα. Η συνέντευξη στηρίχθηκε σε κάποιες γενικές ερωτήσεις, οι οποίες είχαν προσδιορισθεί εκ των προτέρων από εμένα και επιδίωκαν να κατευθύνουν, διακριτικά, τη συζήτηση με κύριο/α ομιλητή/τρια, πάντα, τον/την ερωτώμενο/η. Στόχος ήταν να δοθεί χώρος στα ερευνητικά υποκείμενα να αναπτύξουν τις σκέψεις τους με τον τρόπο που τα ίδια ήθελαν, περιγράφοντας εμπειρίες, γεγονότα, καταστάσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα ίδια. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παρενέβαινα με κατάλληλες ερωτήσεις σκοπεύοντας να εκμαιεύσω πληροφορίες που θα βοηθούσαν να φωτιστεί το υπό έρευνα θέμα. Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ποιοτικής συνέντευξης είναι οι ερμηνείες που δίνουν τα ίδια τα άτομα σε όσα βιώνουν, στις συμπεριφορές τους, στα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν τα ίδια. Τα συμπεράσματα αυτά αποτελούν μέτρο σύγκρισης για τα συμπεράσματα και τις ερμηνείες που έχει «βγάλει» ο/η ερευνητής/τρια από τις παρατηρήσεις που έχει κάνει στο πεδίο, όταν στην έρευνα του/της χρησιμοποιεί συνδυαστικά αυτές τις δύο μεθόδους (Κυριαζή, 2011: 254-255).

Προκειμένου να γίνουν οι συνεντεύξεις δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο σε ερωτήματα που είχαν προκύψει από τις παρατηρήσεις στο σχολείο και χρειάζονταν περαιτέρω διερεύνηση, αλλά και στη σχετική, με το θέμα της έρευνας, βιβλιογραφία. Ο οδηγός συνέντευξης απαρτιζόταν από 6 θεματικές περιοχές<sup>8</sup>, στις οποίες αντιστοιχούσαν κάποιες ερωτήσεις. Έγινε προσπάθεια να υπάρξει μια σειρά στις θεματικές που θα κάλυπτε η συνέντευξη, έχοντας στο μυαλό πως μπορεί να χρειαστεί να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων ή

---

<sup>8</sup> 1. Η επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών 2. Τρόποι συγκρότησης της συλλογικότητας 3. Τρόποι νοσηματοδότησης της συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους 4. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών 5. Η τροφοδότηση των σχέσεων των εκπαιδευτικών 6. Η επιρροή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών από την εργασία στο συγκεκριμένο σχολείο

να γίνουν κι άλλες ερωτήσεις, εάν αυτό κρινόταν αναγκαίο. Δηλαδή, χρειαζόταν μια εγρήγορση από τη μεριά μου, να έχω τον ρόλο της ενεργητικής ακροάτριας με σκοπό να «πιάσω» οτιδήποτε φαινόταν ενδιαφέρον και χρήσιμο για να εμβαθύνουμε, αλλά και να αποφύγω άσκοπες ερωτήσεις αργότερα ή να παραλείψω ερωτήσεις, οι οποίες ίσως είχαν ήδη απαντηθεί από τα όσα είχε πει ο/η συνεντευξιαζόμενος/η (Bryman, 2012: 473). Όλες οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν με την παρότρυνση μου να διηγηθούν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους πορεία μέχρι και την άφιξη τους στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, γεγονός που μπορώ να πω πως «έσπασε τον πάγο». Έγινε μια πιλοτική συνέντευξη, η οποία απομαγνητοφωνήθηκε και συζητήθηκε με την επιβλέπουσα αναλύοντας το ρόλο μου, ως ερευνήτριας, στη συνέντευξη και τι θα έπρεπε να είχε γίνει διαφορετικά, ώστε να είμαι πιο προετοιμασμένη για τις υπόλοιπες συνεντεύξεις.

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, αφού αυτή η διαδικασία επιτρέπει να καταγραφούν τα λόγια των υποκειμένων αυτολεξεί, χωρίς να έχουν «φιλτραριστεί» από τον/την ερευνητή/τρια. Επίσης, γίνεται εφικτή μια πιο διεξοδική εξέταση των λόγων των υποκειμένων επιτρέποντας, παράλληλα, στον/στην ερευνητή/τρια την επιστροφή στα δεδομένα όσες φορές χρειαστεί, αλλά και την απόλυτη προσοχή του/της στα όσα λέει ο/η συνεντευξιαζόμενος/η και όχι στο τι να πρωτοσημειώσει (Bryman, 2012: 482-483). Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 30 λεπτά έως 2 ώρες.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι επιλογής της ποιοτικής συνέντευξης ως κατάλληλης μεθόδου συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι ερμηνείες των ίδιων των ατόμων σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και το «σχετίζεσθαι» με τους/τις συναδέλφους και τις συναδέλφισσες, οι απόψεις τους για το «τι είναι εκπαίδευση», οι προσωπικές τους εμπειρίες στο χώρο του σχολείου και η συμβολή τους στην επαγγελματική τους ταυτότητα είναι θέματα που χρήζουν εξηγήσεων που έχουν σχέση με κοινωνικές διαδικασίες, με την κοινωνική οργάνωση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών γεγονός που απαιτεί την κατανόηση του βάθους και της περιπλοκότητας των αφηγήσεων των ατόμων. Επίσης, για να συλλεχθούν τα παραπάνω δεδομένα ήταν απαραίτητες οι προσωπικές αφηγήσεις των ατόμων ως των άμεσων εμπλεκόμενων στα όσα επιχειρεί αυτή η έρευνα να

εξετάσει· η συζήτηση μαζί τους και η προσεκτική ακρόαση των όσων έχουν να πουν ήταν ο βασικότερος τρόπος να επιτευχθεί αυτό (Mason, 2011:78-81).

Μια ακόμη μέθοδος συλλογής δεδομένων, ήταν η επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση του πεδίου έρευνας. Χρησιμοποιώ τον όρο «συμμετοχική παρατήρηση» γνωρίζοντας πως και μόνο η παρουσία μου στο χώρο επηρεάζει τα δεδομένα, αφού δεν αποτελεί μέρος της καθημερινότητας του σχολείου. Εκτός αυτού, θεωρείται «εν μέρει συμμετοχική»<sup>9</sup> και λόγω του ότι στην περίπτωση των παρατηρήσεων του πρωινού προγράμματος λειτούργησα και ως «κριτική φίλη» των δύο εκπαιδευτικών, αφού οι ίδιες θεώρησαν την παρατήρηση ως ευκαιρία για ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.

Η αρχική σκέψη αναφορικά με τις παρατηρήσεις ήταν να γίνει μια εβδομαδιαία παρατήρηση ολόκληρου του πρωινού προγράμματος, να γίνουν 4 απογευματινές παρατηρήσεις στα πλαίσια των απογευματινών δραστηριοτήτων που διοργανώνει το σχολείο, καθώς και παρατήρηση της προετοιμασίας της γιορτής της 25ης Μαρτίου και παρακολούθηση της ίδιας της γιορτής. Τέλος είχε προγραμματιστεί μία (1) παρατήρηση της απογευματινής συνάντησης του Συλλόγου Διδασκόντων που πραγματοποιείται σταθερά μια φορά το μήνα και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της τη συζήτηση παιδαγωγικών θεμάτων και η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει και σε επόμενες παρατηρήσεις, αν αυτό κρινόταν αναγκαίο. Τελικά, κατορθώθηκε να γίνουν συνολικά 4 ημέρες παρατήρησης από αυτές που περιγράφηκαν νωρίτερα, συγκεκριμένα έγιναν 2 απογευματινές παρατηρήσεις και 2 ολόκληρες μέρες παρατήρησης του πρωινού προγράμματος. Παρόλα αυτά το υλικό που προέκυψε από τις συνολικά 4 ημέρες παρατήρησης ήταν πολύ πλούσιο και αποφασίστηκε να αξιοποιηθεί διότι μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά στα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Οι παρατηρήσεις έγιναν στο διάστημα 26-02-2020 με 10-03-2020 και οι συνεντεύξεις τον Απρίλιο του 2020.

Ο λόγος επιλογής της συμμετοχικής παρατήρησης, ως αναγκαίας και κατάλληλης μεθόδου παραγωγής δεδομένων για τη συγκεκριμένη εργασία, ήταν ότι μου

---

<sup>9</sup> Ο βαθμός συμμετοχής στο πεδίο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μπορεί να ποικίλει από έρευνα σε έρευνα με βάσει την εμπλοκή της ερευνήτριας δημιουργώντας έτσι «το συνεχές της συμμετοχικής παρατήρησης», στην προκειμένη περίπτωση η παρατήρηση δεν αποτελεί το μοναδικό και κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Bryman, 2012: 443).

παρείχε τη δυνατότητα να δω στην πράξη τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν τα άτομα, τις συμπεριφορές, τις πράξεις, τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους, το κλίμα που έχει διαμορφωθεί και να αντλήσω περισσότερες πληροφορίες μέσω του φυσικού περιβάλλοντος, στο οποίο «ζυμώνονται» οι ιδέες και λαμβάνονται οι αποφάσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα αυτό έγινε πράξη, αφού, μέσω της παρατήρησης ειδικά του πρωινού προγράμματος, υπήρξε η δυνατότητα παρουσίας μου στα διαλείμματα και στα «κενά» που είχαν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη μέρα τους, δίνοντάς μου την ευκαιρία να παρατηρήσω τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν και εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε χώρους όπως το γραφείο των διδασκόντων, την κουζίνα, το γραφείο του διευθυντή, στους οποίους πραγματοποιούνται συζητήσεις ποικίλης θεματολογίας. Η διαδικασία αυτή μου επέτρεψε να δω κάτι παραπάνω από αυτό που μπορούν να αφηγηθούν τα ίδια τα άτομα για τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, προσθέτοντας έτσι μια επιπλέον οπτική στις αφηγήσεις.

Οι παρατηρήσεις προηγήθηκαν των συνεντεύξεων με σκοπό αφενός την εξοικείωση με το πεδίο έρευνας και τα ερευνητικά υποκείμενα, αλλά και την απόκτηση πληροφοριών που θα βοηθούσαν μετέπειτα στη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης. Οι παρατηρήσεις διαμορφώνουν το σκηνικό για τα ζητήματα που πρόκειται να συζητηθούν και βοηθούν στη μετακίνηση του/της ερευνητή/τριας από τις υποθέσεις που μπορεί να κάνει ο ίδιος/ η ίδια για το πώς λειτουργούν τα πράγματα, αλλά και στην κατανόηση των όσων αφηγούνται τα ερευνητικά υποκείμενα (Glesne, 2018: 135).

### **Τα ημερολόγια παρατήρησης**

Καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων διατηρούσα σημειώσεις πεδίου με τη μορφή ημερολογίου παρατήρησης. Το ημερολόγιο πεδίου είναι το σημαντικότερο εργαλείο στην ποιοτική έρευνα για μια ερευνήτρια, αφού μέσα σε αυτό καταγράφονται γεγονότα, δραστηριότητες, συζητήσεις, περιγραφές ατόμων, χώρων, ιδεών κλπ. (Glesne, 2018: 128). Οι σημειώσεις πεδίου έχουν χωριστεί σε τρεις κατηγορίες: τις νοητικές, τις πρόχειρες και τις ολοκληρωμένες, ανάλογα με το πώς γράφονται και το πότε γράφονται (Lofland & Lofland, 1995 στη Glesne, 2018:

129). Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν και οι τρεις περιπτώσεις ανά διαστήματα, αλλά πάντοτε μετά το πέρας της ημέρας διάβαζα τις σημειώσεις εκ νέου και τις οργάνωνα καλύτερα, εμπλουτίζοντάς τες, κάποιες φορές, με σκέψεις που προέκυπταν από τα όσα διαβάστηκαν. Οι σημειώσεις πεδίου κατά κύριο λόγο ήταν περιγραφικές, δηλαδή έγινε προσπάθεια οι σημειώσεις να είναι λεπτομερείς και ακριβείς χωρίς αξιολογικές κρίσεις (Glesne, 2018: 131). Η εκ των υστέρων ανάγνωση των ημερολογίων με έκανε να αναγνωρίσω πως δόθηκε πολύ μεγάλη έμφαση στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών καθώς αρκετές φορές καταγράφονται διάλογοι των υποκειμένων. Εκτός από τις συστηματικές καταγραφές κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, υπήρξαν σημειώσεις με σκέψεις, σχόλια αλλά και ιδέες για ερωτήσεις που θα μπορούσα να κάνω στα υποκείμενα, αλλά και για τα δεδομένα που προέκυπταν αναφορικά με τον τρόπο που θα τα αξιοποιούσα και θα τα ανέλυα στη συνέχεια.

### **Αναμόρφωση έρευνας με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν λόγω της πανδημίας Covid-19**

Χρειάστηκε να προσαρμοστεί η έρευνα στα καινούρια δεδομένα που έφερε η πανδημία του κορονοϊού, τα οποία στο πεδίο της εκπαίδευσης ήταν τα κλειστά σχολεία. Οι παρατηρήσεις διακόπηκαν στη μέση καθώς η απόφαση για το κλείσιμο των σχολείων πάρθηκε μεσοβδόμαδα και διήρκεσε 2 μήνες. Έτσι δεν ήταν εφικτό να ολοκληρωθούν οι παρατηρήσεις ούτε μετά το άνοιγμα των σχολείων για διάφορους λόγους, όπως ότι ο χρόνος διεξαγωγής μιας διπλωματικής εργασίας είναι περιορισμένος και άρα δε γινόταν να στηριχτεί η πορεία της εργασίας σε κάτι ασταθές και αβέβαιο, δηλαδή στο πότε θα άνοιγαν τα σχολεία. Επίσης, τα άτομα του πεδίου παρατήρησης μετά από δύο μήνες διαφορετικής λειτουργίας του σχολείου θα χρειαζόνταν σίγουρα μια περίοδο προσαρμογής στην καινούρια μετά-lockdown σχολική πραγματικότητα, οπότε η συνθήκη δε θα ήταν σε καμία περίπτωση ίδια με αυτή στην οποία είχα βρεθεί νωρίτερα. Οι παρατηρήσεις των προβών αλλά και της γιορτής της 25ης Μαρτίου δεν θα ήταν εφικτές έτσι κι αλλιώς, καθώς ο καιρός είχε περάσει, και τέλος η παρατήρηση ενός συλλόγου διδασκόντων δεν ευοδώθηκε καθώς ως ημέρα παρατήρησης είχε καθοριστεί η 25η Μαρτίου,

μετά τη σχολική γιορτή. Οπότε φυσικά και αξιοποιήθηκε το υλικό παρατήρησης που είχε συλλεχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή ως βοηθητικό, αλλά και συμπληρωματικό για τις συνεντεύξεις, οι οποίες ενώ σε μια «κανονική» συνθήκη θα γίνονταν δια ζώσης έγιναν όλες εξ αποστάσεως με ο,τι προκλήσεις μπορεί να έχει αυτό π.χ. κάποια τεχνικά προβλήματα στις κλήσεις μέσω διαδικτύου ή την απόσταση που αναγκαστικά δημιουργείται μεταξύ των ατόμων. Σε μια περίπτωση μάλιστα η συνέντευξη έγινε εξολοκλήρου από το τηλέφωνο με ανοιχτή ακρόαση και παράλληλη ηχογράφηση.

### **Πρόσβαση στο πεδίο**

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η συγκεκριμένη εργασία γίνεται στα πλαίσια της ολοκλήρωσης του προγράμματος σπουδών ενός μεταπτυχιακού. Αυτή η συνθήκη, στην περίπτωση μου, έκανε την πρόσβαση στο πεδίο πολύ εύκολη, καθώς διαμεσολαβήτρια για την επαφή με το συγκεκριμένο σχολείο ήταν η επιβλέπουσα καθηγήτρια. Τον βασικότερο ρόλο έπαιξε ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ήταν και διδάσκων στο τμήμα (ΤΕΑΠΗ) και ο οποίος επιδιώκει συνεργασίες με το Πανεπιστήμιο και άρα ήταν ιδιαίτερα ανοιχτός στο να αποτελέσει το συγκεκριμένο σχολείο πεδίο έρευνας, με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο διευθυντής αποτέλεσε τον διαμεσολαβητή για την επαφή μου με τους/τις εκπαιδευτικούς. Η πρώτη επαφή, λοιπόν, με το σχολείο -και παρατήρηση που είχε πιο διερευνητικό χαρακτήρα<sup>10</sup>- ήταν η συνάντηση και συζήτηση του θέματος της εργασίας με τον διευθυντή του σχολείου που αποτέλεσε και κριτικό φίλο στη συγκεκριμένη εργασία, δίνοντας λεπτομερείς πληροφορίες για το πλαίσιο του σχολείου (ωράριο λειτουργίας, συνελεύσεις, αριθμός μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών), για τις δράσεις που πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία του Συλλόγου Διδασκόντων, για τις σχέσεις με τους γονείς, τους/τις αποφοίτους/ες και για τη σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Έγιναν συνολικά 3

---

<sup>10</sup> Η συγκεκριμένη παρατήρηση δεν εστίαζε σε συγκεκριμένες πτυχές των καταστάσεων, των σχέσεων, των γεγονότων, αλλά αποτελούσε μια πιο γενική παρατήρηση με λεπτομερή καταγραφή των διαδράσεων, του χώρου, των ατόμων, των πρακτικών, των δράσεων που λάμβαναν χώρα εκείνο το απόγευμα στο σχολείο. Στόχος ήταν να γίνει κατανοητό το πλαίσιο μέσα στο οποίο συνέβαιναν όλα αυτά και να προβληθούν τα πιο ενδιαφέροντα θέματα για την ερευνήτρια, τα οποία θα βοηθούσαν στο να επιλέξει αργότερα που θα εστιάσει (Κυριαζή, 2011:258-259).

συναντήσεις με τον διευθυντή στις οποίες κράτησα προσωπικές σημειώσεις. Πριν τις συνεντεύξεις κυρίως, είναι πολύ σημαντικό ο/η ερευνητής/τρια να γνωρίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο/η συνεντευξιζόμενος/η εργάζεται ή ζει, ώστε να κατανοεί καλύτερα τα όσα θα ειπωθούν από αυτόν/η (Bryman, 2018:473).

### **Ερευνητικά Υποκείμενα - Τα προφίλ των εκπαιδευτικών**

Ερευνητικά υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν 8 εκπαιδευτικοί του σχολείου με διαφορετικά προφίλ, άλλοι/ες ήταν μόνιμοι/ες, άλλοι αποσπασμένοι/ες και ένας από αυτούς ήταν αναπληρωτής. Κάποιοι/ες βρίσκονταν, τη συγκεκριμένη χρονιά, στο σχολείο, ενώ άλλοι/ες όχι. Κάποιοι/ες είναι δάσκαλοι/ες με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και αρκετά χρόνια στο σχολείο, ενώ άλλοι μόλις 1 ή 2 χρόνια στο σχολείο. Ο σύλλογος διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου αποτελείται από 30 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι 15 είναι μόνιμοι/ες και οι υπόλοιποι/ες αναπληρωτ(ρι)ές, μέσα σε αυτούς/ες συμπεριλαμβάνονται και οι ειδικότητες. Επιλέχθηκαν και μόνιμοι/ες και αναπληρωτές/τριες με σκοπό να συμπεριληφθούν οι εμπειρίες και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν υπάρχει σαφής διάκριση των ομάδων στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν στο σχολείο, παρά μόνο αναφορικά με το εργασιακό τους καθεστώς. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μορφή της σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς οι περιπτώσεις που ερευνήθηκαν κρίθηκαν χαρακτηριστικές του θέματος και βοήθησαν στο να συλλεχθούν στοιχεία, τα οποία «φωτίζουν» τα ερευνητικά ερωτήματα (Κυριαζή, 2011: 116). Οι συνεντεύξεις ήταν 8 για τον εξής πρακτικό λόγο, δηλαδή τον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται σε μια έρευνα μεταπτυχιακού επιπέδου. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν πως ακόμα και από 8 συνεντεύξεις τα δεδομένα που προκύπτουν από την μεταφορά των λόγων των υποκειμένων σε γραπτό κείμενο είναι πάρα πολλά και η διαδικασία μετατροπής τους σε γραπτό κείμενο, χρονοβόρα.

	Ειδικότητα	Εργασιακό καθεστώς	Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία (χρόνια)	Στο σχολείο της έρευνας (χρόνια)
<u>Κυριακή</u>	Δασκάλα Α' τάξης	Αποσπασμένη	14	1
<u>Λυδία</u>	Εικαστικά	Αποσπασμένη	15	3
<u>Μίλτος</u>	Δάσκαλος Α' τάξης	Μόνιμος	13	10
<u>Λεωνίδας</u>	Δάσκαλος Ε' τάξης	Μόνιμος	18	11
<u>Αγγελική</u>	Δασκάλα Στ' τάξης	Μόνιμη	32	24
<u>Ειρήνη</u>	Δασκάλα ΣΤ' τάξης	Μόνιμη	16	3
<u>Ορφέας</u>	Τάξη Υποδοχής	Αναπληρωτής	11	1
<u>Ζωή</u>	Δασκάλα <sup>11</sup>	Μόνιμη	14	10

### Μέθοδος Ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις και αποφασίστηκε ότι θα χρησιμοποιηθούν όσες παρατηρήσεις κατορθώθηκε να γίνουν, ακολούθησε η οργάνωση των ημερολογίων και η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Επιχειρήθηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων δηλαδή, η αποδελτίωση του υπό έρευνα υλικού και η ταξινόμηση των σχετικών, με την έρευνα, αποσπασμάτων σε θέματα, δηλαδή επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος, με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2018: 101). Πρώτο βήμα ήταν η εξοικείωση με τα δεδομένα και έπειτα μια αρχική κατηγοριοποίηση τους με τρόπο που θα

<sup>11</sup> Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 ήταν αποσπασμένη στην Εθνική Βιβλιοθήκη γεγονός που της επέτρεψε να είναι περισσότερο προσηλωμένη σε μια επιμόρφωση που παρακολουθούσε.

περιέγραφε καλύτερα το υλικό. Από την πρώτη, κιόλας, ανάγνωση των δεδομένων που είχαν παραχθεί, έγινε κατανοητό πως το υλικό ήταν πολύ πλούσιο και πρόσφορο για την ανάλυση πολλών πτυχών της σχολικής καθημερινότητας του συγκεκριμένου σχολείου, γεγονός που αρχικά με δυσκόλεψε να εστιάσω τη ματιά μου στα όσα έψαχνα πραγματικά. Έτσι, κατέστη αναγκαίο να γίνουν προσεκτικές αναγνώσεις των δεδομένων, εστιασμένες στο θέμα της παρούσας έρευνας, έχοντας πάντα κατά νου τα κριτήρια με βάση τα οποία συγκροτούνται οι κοινότητες μάθησης. Τα κριτήρια αυτά τα κατέγραψα διαβάζοντας τη βιβλιογραφία και είχαν ως στόχο, σε πρώτο επίπεδο, να με βοηθήσουν στο να κατανοήσω καλύτερα πως λειτουργούν αυτές οι κοινότητες και σε δεύτερο επίπεδο συνέβαλαν στην προσπάθεια μου να μην παρεκκλίνω από το θέμα μελέτης μου και να κατορθώσω να δημιουργήσω σαφείς κατηγορίες ανάλυσης που θα στήριζαν τα ερωτήματα της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της συστηματικής ανάγνωσης των δεδομένων αναδείχθηκαν διάφορα θέματα, τα οποία κωδικοποιήθηκαν με σκοπό να κατανοήσω το νόημα των δεδομένων και να το αποδώσω με εννοιολογικούς προσδιορισμούς. Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί αυτοί ονομάζονται κωδικοί. Οι κωδικοί εκφράζουν ένα χαρακτηριστικό που αναγνωρίζει ο/η ερευνητής/τρια σε αποσπάσματα από το υλικό που πρόκειται να αναλύσει και φαίνεται να είναι σημαντικό για να απαντήσει στα ερευνητικά του/της ερωτήματα. Στην δική μου περίπτωση, οι κωδικοί ήταν και περιγραφικού τύπου, δηλαδή μπορεί να περιέγραφαν το περιεχόμενο μέρους των δεδομένων που προερχόταν από τα ίδια τα λόγια των εκπαιδευτικών, αλλά και ερμηνευτικού τύπου δηλαδή μπορεί να προέκυπταν από την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος των λόγων των υποκειμένων, αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθέτησα (Τσιώλης, 2018: 103-104). Για να είναι πιο σαφή τα αποσπάσματα που αντιστοιχούσαν σε κάθε κωδικό τα υπογράμμισα με διαφορετικά χρώματα, γεγονός που διευκόλυνε τη μεταφορά τους σε ένα νέο αρχείο, όπου ήταν συγκεντρωμένα όλα τα σχετικά με την έρευνα αποσπάσματα και στην ταξινόμησή τους σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είχαν ως στόχο να με βοηθήσουν να στοχαστώ θεωρητικά, να αποκωδικοποιήσω τα νοήματα που κρύβουν τα εμπειρικά δεδομένα και να εντοπίσω ενδιαφέρουσες πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου. Κατά τη διάρκεια της κατηγοριοποίησης διαπίστωνα πως κάποια από τα αποσπάσματα

μπορούσαν να ενταχθούν σε παραπάνω από μία θεματικές και έτσι προχώρησα στην αναθεώρησή τους, κάποιες χρειάστηκε να ενσωματωθούν σε άλλες και άλλες να εγκαταλειφθούν, λόγω του ότι διεύρυναν το θέμα περισσότερο απ' όσο θα μπορούσα να το διαχειριστώ. Έτσι κατέληξα σε 3 κατηγορίες, οι οποίες χωρίστηκαν σε υποκατηγορίες με στόχο να βοηθήσουν στην αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση των γενικών κατηγοριών, ώστε να είναι σαφείς και πλήρεις.

Αναφορικά με την επιλογή των αποσπασμάτων, στην αρχή αντιμετώπισα μεγάλη δυσκολία καθώς θεωρούσα πως όλα είναι εξίσου σημαντικά. Παρόλα αυτά επέλεξα εκείνα που θεώρησα πιο αντιπροσωπευτικά για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία που θέλησα να αναπτύξω, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα αποσπάσματα που αφέθηκαν στην άκρη δεν ήταν εξίσου σημαντικά ή δεν φώτιζαν περαιτέρω το κάθε επιχείρημα. Οι τελικές θεματικές κατηγορίες ανάλυσης που προέκυψαν είναι 3 και αφορούν, η πρώτη τις σχέσεις που δομούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, η δεύτερη τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί εντός του εργασιακού τους πλαισίου και η τρίτη τη συλλογική ταυτότητα που έχουν δομήσει.

Τέλος, συνειδητοποίησα πως η διαδικασία συγγραφής μιας διπλωματικής εργασίας είναι μια διαδικασία, η οποία θέλει χρόνο όχι μόνο πρακτικά, αλλά και για να γίνουν οι απαραίτητες ζυμώσεις σε επίπεδο συλλογισμού και επιχειρηματολογίας. Στην ποιοτική έρευνα η αλληλεπίδραση των δεδομένων με τη θεωρία μπορεί να είναι διαρκής. Διαβάζοντας συνειδητοποιούσα συνεχώς, πως μπορώ να εμβαθύνω περισσότερο και να κατανοήσω βαθύτερα το υλικό που έχω προς ανάλυση, γεγονός που με έκανε να γυρίζω και να ξαναγυρίζω στα δεδομένα μου και να βλέπω περισσότερα πράγματα. Μπορώ να πω πως από την πρώτη ολοκληρωμένη ανάλυση των κατηγοριών μέχρι και την τελευταία, ωρίμασα, κι αυτό είναι κάτι που μου έδειξε πόσο σημαντική είναι η ερευνητική δουλειά για τις κατανοήσεις του κόσμου γύρω μας.

### **Τρίτο Κεφάλαιο: Ανάλυση Δεδομένων**

Προτού περάσουμε στην ανάλυση είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται οποιαδήποτε ομάδα, κοινότητα, συλλογικότητα είναι περίπλοκος και επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν τα άτομα που την αποτελούν. Η πραγματικότητα αποτελεί μια πολυεπίπεδη σύνθεση του τρόπου με τον οποίο όλοι αυτοί οι παράγοντες συνδέονται και δημιουργούν την κουλτούρα<sup>12</sup> της ομάδας. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων μιας έρευνας αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία κατά την οποία η πολύπλοκη αυτή πραγματικότητα χωρίζεται σε μέρη για να γίνει κατανοητή.

### **Οι δασκάλες και οι δάσκαλοι δομούν σχέσεις και κατασκευάζουν γέφυρες επικοινωνίας... «είναι η δεύτερη μου οικογένεια»**

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της κοινότητας των εκπαιδευτικών που μελετάται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί μεταξύ τους. Οι σχέσεις που συγκροτούν τα άτομα και οι οποίες έχουν αναπτυχθεί μέσα στον χώρο εργασίας τους, το σχολείο, αποτελούν ένα από τα συστατικά στοιχεία για τον χαρακτηρισμό αυτής της κοινότητας ως «επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής και μάθησης». Πρέπει να σημειωθεί πως μόνο η ύπαρξη των διαπροσωπικών αυτών σχέσεων δεν μετατρέπει μια κοινότητα εκπαιδευτικών σε «κοινότητα πρακτικής και μάθησης», αλλά αποτελεί τη βάση και μια από τις σημαντικότερες, εκπαιδευτικά, πλευρές της ζωής και της δουλειάς των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994). Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα δοθεί έμφαση σε κάποιες εδραιωμένες πρακτικές που φαίνεται να υπάρχουν στην κοινότητα αυτή και που επιτρέπουν τη δόμηση σχέσεων τέτοιων που ανοίγουν το δρόμο για τη μάθηση μέσα από την εργασία.

---

<sup>12</sup> Πολλοί/ες θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να ορίσουν τον όρο «κουλτούρα» αλλά και τη σημασία που έχει όταν αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο. Η «κουλτούρα» αποτελεί μία πολυσήμαντη έννοια (Hargreaves, 1994: 165) που παίζει όμως κύριο ρόλο στη σχολική ζωή. Το κάθε σχολείο γεννά τη δική του μοναδική κουλτούρα (Sergiovanni, 2001: 77). Το περιεχόμενο της έννοιας της κουλτούρας των εκπαιδευτικών μπορεί να ειπωθεί ως αυτά που σκέφτονται, λένε και κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Η μορφή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών αντανακλάται στα χαρακτηριστικά μοτίβα της σχέσης των εκπαιδευτικών και στους τρόπους με τους οποίους σχετίζονται τα άτομα (Hargreaves, 1994: 166).

### Τυπικές και αυθόρμητες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων μέσα σε μία ομάδα είναι η αλληλεπίδραση των ατόμων, η οποία μπορεί να αποτυπωθεί στις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον να αναρωτηθούμε για τι πράγματα μιλούν οι εκπαιδευτικοί, ποια είναι η θεματολογία των συζητήσεων που κάνουν, με σκοπό να κατανοήσουμε, όσο το δυνατόν καλύτερα, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ομάδα τους, το πώς δομούνται οι σχέσεις μεταξύ τους και τι χαρακτηριστικά έχουν. Οι συζητήσεις στις οποίες μετέχουν οι εκπαιδευτικοί άλλοτε είναι προγραμματισμένες και άλλοτε αυθόρμητες.

Συγκεκριμένα, κάθε εβδομάδα, οργανώνονται σαραντα-πεντάλεπτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, στις οποίες συζητούνται κυρίως διαδικαστικά θέματα του σχολείου και μία φορά το μήνα λαμβάνει χώρα μια καθιερωμένη δίωρη απογευματινή συνάντηση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συναποφασίσει τη δημιουργία έξτρα χρόνου, τον οποίο χρειάζονται για να μπορούν να δουλεύουν όπως πραγματικά θέλουν και οραματίζονται. Ενδεικτικά, η Ειρήνη αναφέρει: **«Δεν μπορείς να πας με το γράμμα του νόμου εκεί, γιατί δε θα συναντηθείς, αλήθεια, ποτέ επί της ουσίας με τον συνάδελφό σου και με τα θέματα που μπαίνουν στους συλλόγους»**. Η συγκεκριμένη φράση φανερώνει την υπέρβαση θεσμικών εμποδίων καταδεικνύοντας την πολύ μεγάλη αξία που δίνεται στην αλληλεπίδραση με τους/τις συναδέλφους και, ουσιαστικά, τη συνεργασία μαζί τους. Όπως τονίζει και ο Hargreaves (2019: 16) ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στη συνεργασία και στην εκπαιδευτική αλλαγή είναι ο χρόνος και γι' αυτό, ο χρόνος εκτός τάξης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει αποτελεσματική συνεργασία. Η Κυριακή και ο Λεωνίδας αναφέρουν:

**«(...)έχουμε και έναν απογευματινό μεγάλο σύλλογο, ε, μία φορά το μήνα που για μένα εκεί είναι όλη η ουσία της κατάστασης, ε, γιατί είναι ο χρόνος να μιλήσουμε για προβληματισμούς, τι συμβαίνει στις τάξεις μας τι δε γίνεται, ε, κάποια project κοινά που θέλουμε να τρέξουμε σαν ομάδα, ε, κι ακόμα έχει μπει κι ένας χώρος σ' αυτό του να μοιραζόμαστε καλές πρακτικές»** (Κυριακή)

*«(...) συνήθως παιδαγωγικά θέματα και όχι απαραίτητα για το σχολείο, μπορεί να είναι σχολική γιορτή, μπορεί να 'ναι μια δράση που σκεφτόμαστε να αναλάβουμε, μια συνεργασία, ξέρω 'γω, με ένα πανεπιστήμιο, μια επιμόρφωση που μπορεί να μας ζήτησαν να κάνουμε ή θέλουμε να μας κάνουν, κάτι σαν παιδαγωγικά πράγματα πλέον που δεν μπορούμε μες στην καθημερινότητα αυτά να τα συζητήσουμε»*  
(Λεωνίδας)

Η μηνιαία αυτή συνάντηση έχει ως στόχο να συναντηθεί το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων και να συζητήσουν για τα όσα συμβαίνουν στις τάξεις τους, για προβληματισμούς που πιθανά έχουν, για ενδεχόμενες συνδιδασκαλίες, αλλά και για πράγματα που έχουν δουλέψει στις τάξεις τους και που θεωρούν πως είναι χρήσιμο να μοιραστούν με τους/τις συναδέλφους τους. Δημιουργείται, έτσι, ένας χρόνος στον οποίο το έδαφος είναι έφορο για ουσιαστικές συζητήσεις που αφορούν την επεξεργασία της εκπαιδευτικής πρακτικής των δασκάλων. Εκτός από ζητήματα που επικεντρώνονται σε πρακτικές εντός του σχολείου, ανοίγει ο δρόμος για τη συζήτηση θεμάτων ευρύτερου παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και μελλοντικών δράσεων που θα συνδέσουν το σχολείο με την ευρύτερη κοινότητα, το πανεπιστήμιο και άλλους φορείς. Οι απογευματινές αυτές συναντήσεις του συλλόγου γίνονται εκτός του ωραρίου των εκπαιδευτικών, καθώς χρειάζεται αρκετός χρόνος για να μπορέσουν να σχεδιαστούν και να οργανωθούν όσα προαναφέρθηκαν. Η συγκεκριμένη πρακτική αποτελεί πρωτοβουλία του σχολείου και μια εξαίρεση στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, γεγονός που αναφέρεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις και που, όπως αναφέρει ο Λεωνίδας, *«στην αρχή με ξένισε»*, αφού σε κανένα σχολείο, ούτε ιδιωτικό, ούτε δημόσιο, από όσα είχε δουλέψει στο παρελθόν δεν είχε συναντήσει αυτόν τον τρόπο δουλειάς. Μάλιστα, συνεχίζει λέγοντας: *«στο καινούριο πολλές φορές και εμείς δυσφορούμε στην αρχή, να μην το πω έτσι δυσφορούμε, εεε, μας εκπλήσσει»*. Η άμεση διόρθωση της λέξης που επέλεξε, η αλλαγή από «δυσφορία» σε «έκπληξη», φανερώνει τη δική του μετατόπιση απέναντι στις συχνότερες συναντήσεις που εστιάζουν στο παιδαγωγικό κομμάτι, μια μετατόπιση, η οποία φωτίζει την αξία των συναντήσεων αυτών αφού όπως λέει: *«Όταν (...) βλέπεις ότι αυτό το πράγμα τελικά λύνει προβλήματα, εεε, σε φέρνει πιο κοντά στους συναδέλφους, εεε, αντιμετωπίζεις*

*πολύ πιο σφαιρικά, εεε, γενικά την εκπαίδευση και τη σχολική ζωή, εεε, τότε, καταλαβαίνεις ότι είναι πολύ χρήσιμοι οι σύλλογοι.»*

Η σημασία που έχουν οι συναντήσεις αυτές για τους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζεται από την αναφορά τους στα όσα έχουν αποκομίσει από τη διαδικασία αυτή, τα οποία υπερβαίνουν την κόπωση που μπορεί να τη συνοδεύει. Η Κυριακή αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«όλη αυτή η κούραση, κι όλο αυτό που έρχεται, έρχεται με μια πολύ μεγάλη επιβεβαίωση μετά, ότι ξέρεις τι; Γίνεται όμως κάτι! Γιατί υπό άλλες συνθήκες δηλαδή βλέπω ανθρώπους που έχουν καεί στο επάγγελμα»*. Η οργανωμένη και εστιασμένη συνύπαρξη με τους συναδέλφους στα πλαίσια συζήτησης για θέματα που αφορούν τον τρόπο δουλειάς τους, δείχνει να έχει αποτέλεσμα. Η προσπάθεια που κάνουν και οι κόποι που καταβάλουν ανταμείβονται, γεγονός που βοηθά στο να αποτραπεί η εξουθένωση τους. Υπάρχει θετική αναγνώριση από τη μεριά τους για τα όσα κάνουν και αυτό δρα ενισχυτικά στην αυτοπεποίθησή τους, κάνοντας τους να συνεχίζουν και να μην τα παρατούν.

Το παράδειγμα που ακολουθεί αφορά την τάξη της Κυριακής, η οποία βρίσκεται για πρώτη χρονιά στο σχολείο, έχοντας την Α' Δημοτικού, και φανερώνει έναν από τους βασικούς λόγους για τους οποίους δεν εγκαταλείπουν αυτόν τον τρόπο δουλειάς. Η συγκεκριμένη τάξη ήταν μια τάξη με αρκετές δυσκολίες στη διαχείριση, υπήρχαν παιδιά που είχαν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα και δεν είχαν προηγούμενη σχολική εμπειρία, δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά, άλλα αντιμετώπιζαν διαφόρων ειδών προβλήματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά δυσκολεύονταν και στην τάξη, και αρκετά εκδήλωναν βίαιες συμπεριφορές, γεγονότα που δημιουργούσαν άγχος στην εκπαιδευτικό και ήταν μια μεγάλη πρόκληση για εκείνη η διαχείρισή τους. Οι προκλήσεις και οι δυσκολίες του πλαισίου της τάξης της, είχαν εντοπιστεί και από τους/τις συναδέλφους των ειδικοτήτων που έμπαιναν στην τάξη. Πρώτο χαρακτηριστικό που έδρασε ενισχυτικά για εκείνη ήταν το γεγονός ότι, όπως επισημαίνει *«δεν ήταν κάτι που το βίωνα μόνη μου, ότι «α, εγώ...»*. Επιβεβαιώθηκε, δηλαδή, η αίσθηση που είχε πως βρίσκεται σε ένα πλαίσιο πολύ απαιτητικό και αυτό ήταν κάτι που δεν το αντιμετώπισε μόνη της. Έθεσε τον προβληματισμό της στα πλαίσια των παιδαγωγικών συναντήσεων του συλλόγου και βρέθηκε από κοινού η εξής λύση: Εκπαιδευτικοί που είχαν μεγαλύτερη ευελιξία, λόγω ωραρίου,

ήταν όπως αναφέρει «alert» και επενέβαιναν όποτε εκείνη χρειαζόταν βοήθεια, μάλιστα αναφέρει πως *«η Σ. πολλές φορές (...) έμπαινε στην τάξη διακριτικά και ήμασταν 2 ξαφνικά μες την τάξη και άλλαξε το πράγμα (...) δηλαδή δεν ήταν κάτι που... χρειάστηκε να το διαχειριστώ μόνη μου. Δηλαδή κάπως το πήραμε όλες μα... όλοι μαζί, ρε παιδί μου, εγώ αυτό αισθάνθηκα, ότι υπάρχει υποστήριξη, και έτσι γίνεται.»*.

Από το παραπάνω παράδειγμα αντλούμε αρκετές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο δρουν τα άτομα μέσα στην κοινότητα αυτή. Πρώτον, γίνεται κατανοητό πως οι δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν παραμένουν εσωτερικές, αλλά εξωτερικεύονται στους/στις συναδέλφους σε επίπεδο συλλόγου. Οι εκπαιδευτικοί μέσω των σχέσεων που έχουν δομήσει έχουν το θάρρος να ζητήσουν βοήθεια όταν νιώσουν πως τη χρειάζονται, αλλά και να συμβουλευτούν τους υπόλοιπους/ τις υπόλοιπες, ώστε να λύσουν διάφορα ζητήματα σε σχέση, όπως λέει ο Μίλτος, με *«τη δουλεία μας πάντα και σε σχέση και με τις διαπροσωπικές μας σχέσεις και σε σχέση και με την αντιμετώπιση πολλών παιδιών, γονιών και τα λοιπά που προκύπτουν(...)»*.

Δεύτερον, εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα κενά μέσα στη μέρα τους λειτουργούν βοηθητικά τις ώρες που δεν έχουν μάθημα, επιλέγουν συνειδητά, δηλαδή, να παραμείνουν στο σχολείο σε περίπτωση που κάτι χρειαστεί κάποιος/α συνάδελφος/ισσα. Οι τάξεις δεν περιορίζονται στα στενά όρια που τις διαχωρίζουν, δεν υπάρχει δηλαδή η λογική ότι αυτή είναι η τάξη, παραδείγματος χάρη, της Κυριακής και άρα δε με νοιάζει τι γίνεται εκεί, «δεν μου πέφτει λόγος», «δεν ανακατεύομαι». Αν ο συνάδελφος ή η συναδέλφισσα αντιμετωπίζει πρόβλημα, θα ανοίξω την πόρτα και θα μπω μέσα να βοηθήσω και αυτό, λόγω της σχέσης που έχω δομήσει μαζί του/της, δεν είναι απλά αποδεκτό, αλλά και επιθυμητό, ανακουφιστικό, αποτελεί μια πράξη έμπρακτης στήριξης και ενδυναμώνει τη σχέση μεταξύ των ατόμων, δημιουργώντας συνδέσεις. Οι λύσεις φαίνεται να βρίσκονται από κοινού, γίνονται συζητήσεις σε βάθος και τα προβλήματα δεν αφήνονται ούτε στην τύχη, ούτε στον ένα ή στη μία εκπαιδευτικό που τα αντιμετωπίζει, να τα λύσει, διότι όπως αναφέρει ο Λεωνίδας:

*«το καλό το δικό μου, της δικής μου τάξης, δεν έχει κανένα νόημα, αν ασ πούμε ο διπλανός μου, ο συνάδελφός μου, υποφέρει, δυσκολεύεται ή*

*έχει μια δυσκολία. Δηλαδή τι θα κάνω; Δηλαδή σε ένα σύλλογο θα πω «α, εγώ τα πήγα τέλεια» και τελείωσε και ο άλλος ας πούμε που είχε τέσσερις δύσκολες περιπτώσεις παιδιών (...) λέει ανοιχτά ότι «φέτος απέτυχα» και τι, εεε, εγώ πως δηλαδή; Δεν μπορώ, δεν είναι το σχολείο, δεν είναι ένα επίπεδο πράμα το σχολείο, κατάλαβες;»*

Το νόημα της επιτυχίας όσων κάνει, για τον Λεωνίδα, δεν εντοπίζεται στο τι κάνει «καλά» ο ίδιος, αλλά στο αν είναι ικανοποιημένοι/ες, όλοι/ες, οι δάσκαλοι/ες του σχολείου με τη δουλειά τους. Δεν γίνεται να αγνοείς, να κάνεις πως δεν ακούς τους/τις συναδέλφους/ισσες γιατί έχεις να σκεφτείς τα δικά σου θέματα και πρέπει να τρέξεις, να προλάβεις, να φανείς ο «καλός δάσκαλος». Όπως λέει *«δεν υπάρχουν ίντριγκες του στυλ ανταγωνισμός, να φανώ εγώ έναντι του άλλου»*, δεν υπάρχει το αίσθημα του ανταγωνισμού μεταξύ των ατόμων που είναι ένα συναίσθημα που μπορεί να απομονώσει και που ως στόχο έχει την επικράτηση και την ανάδειξη έναντι όσων ανταγωνίζεσαι. Αυτό που φαίνεται να έχει νόημα είναι η στήριξη των συναδέλφων και η έμπρακτη αλληλεγγύη μεταξύ τους που θα τους κάνουν να προχωρήσουν όλοι/ες μαζί. Η αλληλεγγύη αυτή μετουσιώνεται σε διάφορες συμπεριφορές και πρακτικές. Για παράδειγμα ο Λεωνίδας συμπληρώνει:

*«ίσα - ίσα έχουμε πολύ ταπεινούς δασκάλους, οι οποίοι προσπαθούν, ας πούμε, και δασκάλες οι οποίοι, σε άααλλα σχολεία, δηλαδή, έχεις κάνει μια καταπληκτική δουλειά ένα πολύ ωραίο βιωματικό, ας πούμε, ο άλλος θα το κράταγε για τον εαυτό του να το αναδείξει, εδώ κατευθείαν θα το μοιράσει «α! Θέλετε, ξέρω 'γω, σας στέλνω μια ιδέα, πάρτε, μοιραστείτε, δείτε το», υπάρχει αυτό το μοίρασμα, αυτό, αυτομάτως, καταλαβαίνεις ότι σε κάνει να τους βλέπεις όλους με μια αγάπη»*

Η αποϊδιωτικοποίηση, δηλαδή, η κοινοποίηση και το μοίρασμα ιδεών, πρακτικών και εμπειριών, η εξωτερίκευση της κατακτημένης γνώσης προς τους/τις υπόλοιπους/ες δασκάλους/ες, ενισχύει το αίσθημα συναδελφικότητας και δυναμώνει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών (Loucks-Horsley et al., 1987 στο Nelson κ.ά, 2013). Η συναδελφικότητα σημαίνει πολλά περισσότερα από την απλή φιλία μέσα στο χώρο εργασίας (Nelson κ.ά, 2013) κι αυτό ακριβώς περιγράφει η Ειρήνη λέγοντας πως *«δεν είναι μια φιλία εεε «πίνω μύρες και τα λέμε ή πίνω καφέ και τα*

*λέμε», είναι λίγο διαφορετική φιλία, λίγοσο ανώτερη φιλία». Περιγράφει μια «φιλία» που ξεπερνά το τυπικό της φιλίας όπως θα το σκεφτόμασταν για άτομα με τα οποία δεν έχουμε ως κοινό, το επαγγελματικό κομμάτι στη ζωή μας. Για την Ειρήνη, αυτό το επαγγελματικό κομμάτι είναι το συστατικό στοιχείο της συγκεκριμένης «φιλίας» που την κάνει, αυτομάτως, «ανώτερη». Ανώτερη είναι η φιλία που δημιουργείται μέσα στο συγκεκριμένο σχολείο μεταξύ των δασκάλων, γιατί μέσα σε αυτή μπορεί να μιλήσει για το επάγγελμα της, να μοιραστεί τις ανησυχίες, τις εμπειρίες της, τις γνώσεις της γύρω από τη δουλειά της, με άτομα που ξέρει ότι μπορούν να την καταλάβουν ουσιαστικά. Δίνεται μια άλλη διάσταση στη σχέση των ατόμων μεταξύ τους, αυτή της ισχυρής συναδελφικότητας. Οι σχέσεις τους δεν είναι απλώς φιλικές. Η Ζωή μάλιστα όταν αναφέρεται στις σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους κάνει σαφή και έναν διαχωρισμό λέγοντας:*

***«με κάποιους έχουμε και φιλική σχέση γενικά υπάρχει έτσι πολλή εμπιστοσύνη, εεε, ντάξει δε θα 'λεγα ότι είναι τυπικές οι σχέσεις μας δηλαδή όπως σε έναν επαγγελματικό χώρο, πολύ συχνά βγαίναμε και όλοι μαζί έξω, εεε, έτσι υπάρχει μια μεγαλύτερη οικειότητα γενικά... δεν είναι τυπικές και αυτό νομίζω ότι έχει και πολύ μεγάλη σημασία για όλο αυτό που συμβαίνει εκεί.»***

Ο διαχωρισμός που θέλει να κάνει η Ζωή αφορά τις εργασιακές σχέσεις που μοιάζουν να είναι σχέσεις πιο απόμακρες, επιφανειακές, σχέσεις «αναγκαστικές» που πρέπει να υπάρξουν για να μπορέσουν οι εργαζόμενοι/ες να λειτουργήσουν στο χώρο εργασίας τους και των οποίων τα όρια καθορίζονται, κατά κύριο λόγο, από το ωράριο εργασίας, δηλαδή μοιάζει οι σχέσεις που δομούνται σε έναν επαγγελματικό χώρο να είναι σχέσεις που αρχίζουν και τελειώνουν εκεί, γεγονός που θέλει να τονίσει πως δε συμβαίνει σε αυτό το σχολείο. Στη συγκεκριμένη συνθήκη, παρόλο που τα άτομα αυτά δουλεύουν στον ίδιο χώρο, δεν αναπτύσσουν σχέσεις τυπικές, αλλά ουσιαστικές για τα ίδια, μιας και βγαίνουν και εκτός των ορίων του επαγγελματικού χώρου.

Σκεπτόμενες και σκεπτόμενοι τις πτυχές των σχέσεων των ατόμων που έχουν αναλυθεί ως τώρα, εύκολα γεννιέται το ερώτημα, δηλαδή δεν διαφωνούν ποτέ οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο;

Σε όλες τις ομάδες, σε όλες τις σχέσεις θα υπάρξουν, κάποια στιγμή, διαφωνίες, οπότε το σίγουρο είναι πως και από αυτή την ομάδα δε θα έλειπαν. Το πολύ σημαντικό όμως είναι αυτό που διευκρινίζει ο Λεωνίδας: *«(...) ακόμα και οι διαφωνίες μας, δεν είναι διαφωνίες ως προς την άποψη μας για αυτά που έχουμε στο μυαλό μας, την πολιτική του σχολείου ή οτιδήποτε, είναι πολλές φορές από υπερβάλλοντα ζήλο (...)*».

Η συλλογική αλληλεπίδραση είναι μια, αδιαμφισβήτητη, δύσκολη διαδικασία, κοπιώδης, μπορεί και επίπονη κάποιες φορές, καθώς, όπως λέει ο Μίλτος, *«πολλές φορές δημιουργεί προστριβές και διαφωνίες»* και αυτό του φέρνει εκνευρισμό. Οι προστριβές και οι διαφωνίες υπάρχουν στις αποτελεσματικές ομάδες, οι οποίες δεν τις αποφεύγουν, ίσα-ίσα, αναλύουν προσεκτικά την πηγή οποιασδήποτε διαφωνίας και προσπαθούν να βρουν τρόπους να λύσουν από κοινού, όποιο πρόβλημα προκύπτει (Mitchell & Sackney, 2011:73). Παρόλο που μπορεί αυτές οι διεργασίες να κουράζουν ή να δημιουργούν εκνευρισμό καμιά φορά, για τους ίδιους και τις ίδιες αποτιμώνται ως το ουσιαστικότερο κομμάτι της δουλειάς τους και αυτό γιατί, όπως λέει, επίσης, ο Μίλτος, οι συναντήσεις του συλλόγου με τον τρόπο που γίνονται του δίνουν *«πολύ μεγάλη ασφάλεια, δηλαδή και χαίρομαι, ότι υπάρχει ένα κομμάτι, το οποίο, ας πούμε, είναι ενωμένο στο σχολείο (...) νομίζω ότι από 'κει βοηθιέμαι πολύ»*. Το αίσθημα ασφάλειας που αναπτύσσεται στη συγκεκριμένη ομάδα αποτελεί γερή βάση για να μπορούν τα άτομα να μιλούν ανοιχτά και με ειλικρίνεια. Μια ομάδα που έχει χτίσει τόσο ισχυρές σχέσεις μέσα στην καθημερινότητά της, έχει βρει τρόπους να διευθετεί τέτοιου είδους καταστάσεις. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι και ο παρακάτω, που περιγράφεται από τη Λυδία:

*«Άντε να προκύψει μια ένταση, πρώτα απ' όλα να σου πω ότι γελάμε και πάρα πολύ στις συνελύσεις, δηλαδή οι εντάσεις πολλές φορές με αστεία που θα ειπωθούν, χαλαρώνουν, (...) δηλαδή τα 'χουμε όλα και τις εντάσεις και τα γέλια μετά και τα αστεία(...)*»

Η αντιμετώπιση δύσκολων ή αμήχανων καταστάσεων μέσω των αστείων αναδεικνύει το βάθος των σχέσεων που έχουν δομήσει τα άτομα μεταξύ τους, αλλά και τους κοινούς κώδικες που έχουν αναπτύξει. Για να γελάσουμε με κάτι πρέπει να

αντιλαμβανόμαστε τον τρόπο με τον οποίο αυτό λέγεται, την πρόθεση του ατόμου που λέει το αστείο και να μπορούμε να το αποκωδικοποιήσουμε, ώστε να μην παρεξηγηθούμε, αλλά να καταλάβουμε πως με το αστείο αυτό, η προηγούμενη συνθήκη έληξε. Τα αστεία και το γέλιο προϋποθέτουν, αλλά και ενισχύουν την οικειότητα μεταξύ των μελών της κοινότητας, τα άτομα δένονται περισσότερο μεταξύ τους και περνούν ευχάριστα στη δουλειά τους. Η ανταλλαγή αστείων, η αντιμετώπιση των καταστάσεων με χιούμορ, διατηρεί την ενέργεια των εκπαιδευτικών σε υψηλά επίπεδα, καθώς είναι ένας τρόπος εκτόνωσης που τους/τις βοηθά να βλέπουν τα πράγματα από μία πιο χαλαρή οπτική, μειώνοντας παράλληλα την ένταση και ενισχύοντας την εμπιστοσύνη μεταξύ τους (Nias, 1998; Pollard, 1987 στη Jarzabkowski, 2002).

Η οικειότητα των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αποτυπώνεται και στις αυθόρμητες καθημερινές συζητήσεις που κάνουν στα κενά τους και στα διαλείμματα. Μέσω των παρατηρήσεων του πρωινού προγράμματος στις τάξεις δυο εκπαιδευτικών, είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω από κοντά, όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές τους. Οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιήσουν ακόμα και τον ελεύθερο χρόνο τους στο σχολείο για να μιλήσουν για τους προβληματισμούς τους, αλλά και για το τι συμβαίνει, παιδαγωγικά, στις τάξεις τους και πως προχωρούν. Σε μια τέτοια αλληλεπίδραση ήμουν παρούσα. Την ημέρα που παρατήρησα την τάξη της Κυριακής εκείνη κάθισε λίγο παραπάνω για να προετοιμάσει το υλικό για την επόμενη μέρα, την ίδια ώρα είχε κενό η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης (Σ.) και έτσι βρήκαν την ευκαιρία να κάτσουν λίγο οι δυό τους να τα πουν. Οι δύο εκπαιδευτικοί μιλούσαν για διάφορα θέματα σχετικά με τη δουλειά τους στο σχολείο. Συζητήθηκαν κάποιες δυσκολίες που συνάντησε η Κυριακή εκείνη τη μέρα στο σχολείο, αλλά και ευρύτερα θέματα που την απασχολούν με τη φετινή της τάξη και τα οποία η Σ. γνώριζε πολύ καλά (παράλληλα εξηγούσαν και σε εμένα κάποια πράγματα). Η Σ. βρήκε την ευκαιρία και ρώτησε πως πήγε η εκπαιδευτική παρέμβαση που είχε οργανώσει η Κυριακή σε συνεργασία με τον μπαμπά ενός παιδιού από την τάξη.

Οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όταν βρίσκονται μαζί, σε πιο χαλαρές στιγμές της ημέρας, εκτιμώνται από τους ίδιους/ες ως πολύ σημαντικές και με νόημα. Η Αγγελική συγκεκριμένα αναφέρει:

**«(...) πάντα είτε στο γραφείο των δασκάλων, είτε μέσα στην κουζίνα οι συζητήσεις είναι πάντα εεε, για τα παιδιά, για τους γονείς, για μεταξύ μας και πάντα με ενδιαφέροντα θέματα, είτε αν θα πάμε διακοπές που θα πάμε, αλλά όχι ανοησίες, όχι ανοησίες, αυτό το θεωρώ σημαντικό σε ένα σχολείο (...) δεν άντεχα πριν που είχα μείνει λίγο (εν. σε άλλο σχολείο), δε άντεχα» (Αγγελική)**

Είτε οι συζητήσεις έχουν να κάνουν με πιο προσωπικά θέματα, όπως το που θα πάνε διακοπές, είτε με θέματα που αφορούν τους/τις μαθητ(ρι)ές τους και τις οικογένειές τους, οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν πράγματα ο ένας για τον άλλο. Ο χρόνος που αφιερώνουν στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις είναι ένας χρόνος ουσιαστικός από τον οποίο θα ωφεληθούν, είτε γνωρίζοντας καλύτερα τους/τις συναδέλφους/ισσες, είτε επεξεργαζόμενοι/ες από κοινού τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Οι συζητήσεις αυτές αποτιμώνται ως ενδιαφέρουσες σε αντίθεση με άλλες, οι οποίες είναι κενές νοήματος και τις οποίες έχουν συναντήσει σε προηγούμενα περιβάλλοντα εργασίας. Ο χρόνος που δίνεται για να πραγματοποιηθούν σε βάθος συζητήσεις είναι ένας βασικός παράγοντας που συσφίγγει τους δεσμούς που έχουν αναπτύξει τα άτομα της κοινότητας. Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στο να υπάρξει ο χρόνος για ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις έγκειται και στη διαθεσιμότητα των συναδέλφων. Ο Ορφέας αναφέρει:

**«(...) τα παιδαγωγικά θέματα που με απασχολούνε τα συζητάω με τους συναδέλφους, άμεσα και βρίσκουμε μια λύση είτε αυτό είναι σε σύλλογο είτε στο διάλειμμα είτε όποτε τους βρω, είτε μετά το τέλος του ωραρίου.»**

Η διαθεσιμότητα των συναδέλφων/-ισσών ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ τους και έρχεται να διώξει το αίσθημα της απομόνωσης που μπορεί να νιώθουν εκπαιδευτικοί που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με τους/τις συναδέλφους στα σχολεία που εργάζονται. Είναι σαφές πως τα άτομα μπορούν να στηριχτούν το ένα στο άλλο, για οποιοδήποτε θέμα προκύψει και υπάρχει μια σιγουριά πως πάντα θα είναι κάποιος/α εκεί για να σε ακούσει, αλλά και να σε

βοηθήσει με όποιον τρόπο μπορεί. Δεν περιμένουν τον σύλλογο για να συζητήσουν όσα τους απασχολούν, γνωρίζουν πως εκεί θα γίνουν ουσιαστικές ζυμώσεις, στις οποίες θα συμμετέχουν όλοι και όλες και θα παρθούν από κοινού αποφάσεις, όμως, καθημερινά γίνονται ζυμώσεις και σε μικρότερες ομάδες που προετοιμάζουν το έδαφος για τους συλλόγους, που όπως λέει και η Αγγελική **«έτσι πάρα πολλά προβλήματα, όχι πάρα πολλά, όλα, μερικές φορές έχουν συζητηθεί πριν ακόμα πάνε στο σύλλογο»**.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κοινότητας έχουν αναπτύξει ένα είδος κοινωνικού κεφαλαίου<sup>13</sup>. Ο βαθμός συσσώρευσης του κοινωνικού κεφαλαίου μιας ομάδας καθορίζεται από ορισμένες διαστάσεις<sup>14</sup>, την ύπαρξη πολλών από τις οποίες διακρίνουμε και στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών. Η πρώτη διάσταση είναι η αμοιβαιότητα<sup>15</sup>, η οποία ως όρος συνδέεται με την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια και δείχνει το ενδιαφέρον για τα συμφέροντα των άλλων ανθρώπων. Άλλη διάσταση είναι η εμπιστοσύνη<sup>16</sup> μεταξύ των ατόμων, με την έννοια ότι υπάρχει θετική στάση και υποστήριξη απέναντι σε πρωτοβουλίες που θα πάρουν κάποια από τα μέλη της ομάδας ή τουλάχιστον οι πρωτοβουλίες αυτές είναι σίγουρο πως δεν θα υπονομευθούν από τα υπόλοιπα. Οι σχέσεις αλληλοϋποστήριξης και εμπιστοσύνης

---

<sup>13</sup> Το κοινωνικό κεφάλαιο ως έννοια μπορεί να αναλυθεί ως ατομικό και ως συλλογικό χαρακτηριστικό που συμπυκνώνει πλήθος μεταβλητών όπως είναι οι αξίες, οι κοινωνικές νόρμες, η κοινωνική δικτύωση, η αλληλεγγύη, η αμοιβαιότητα, η εμπιστοσύνη και λειτουργεί ως δείκτης συνοχής και οργάνωσης των κοινωνιών. Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του κοινωνικού κεφαλαίου. Πάρα πολλοί θεωρητικοί έχουν εντάξει το κοινωνικό κεφάλαιο στις θεωρίες τους και το έχουν εμπλουτίσει, με κυριότερους και πιο σύγχρονους τους Bourdieu, Coleman και Putnam, οι οποίοι καθιέρωσαν τη συγκεκριμένη έννοια στο πεδίο των σύγχρονων κοινωνικών επιστημών. Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου μπορεί να συμβάλει σημαντικά στο να πραγματοποιηθούν εμπειρικές μελέτες και θεωρητικές αναζητήσεις που αναδεικνύουν τη σημασία που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις στα πλαίσια της συνολικής κοινωνικής λειτουργίας (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

<sup>14</sup> Για μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου «κοινωνικό κεφάλαιο» βλ. Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016, Καλοκαίρι). Κοινωνικό Κεφάλαιο: μια Απόπειρα Εννοιολογικής Οριοθέτησης του Όρου. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12 (66). <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/175>

<sup>15</sup>Περισσότερα για τον όρο «αμοιβαιότητα (reciprocity)» βλ. Taylor, M. (1982). *Community, Anarch and Liberty*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

<sup>16</sup> «radius of trust» βλ. Fukuyama, F. (2001, Ιανουάριος). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22 (1), σσ. 7-20.

επιτρέπουν, στους/στις εκπαιδευτικούς να δείξουν τις αδυναμίες τους και τα προβλήματα τους στους/στις συναδέλφους και να δεχτούν βοήθεια (Hargreaves, 1995). Η αίσθηση ασφάλειας, αποτελεί μια ακόμη διάσταση του κοινωνικού κεφαλαίου και έχει αναφερθεί πολλές φορές από τους/τις εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις τους. Η αίσθηση ασφάλειας ενισχύει τη συμμετοχή των ατόμων στις δραστηριότητες της κοινότητας και ενισχύεται από αυτή. Τέλος, μια σημαντική διάσταση του κοινωνικού κεφαλαίου της συγκεκριμένης κοινότητας είναι η στάση απέναντι στη διαφορετικότητα των ατόμων, η οποία εκλαμβάνεται ως ένας παράγοντας εμπλουτισμού της ομάδας, όπως αναφέρει η Ειρήνη *«όσον αφορά την διαφορετικότητα των ανθρώπων, ναι, υπάρχει αυτό, δηλαδή δεν είμαστε όλοι ίδιοι. Κάποιος είναι πιο... εμ.. πιο (κόπηκε ο ήχος) στη σκέψη του, άλλος είναι πιο εκφραστικός, άλλος είναι πιο κλειστός, άλλος είναι πιο οργανωτικός, αυτά συνθέτουν μια κατάσταση που όλοι μαζί μπορούμε να αλλάξουμε το σχολείο».*

#### **Τι συνέβη την περίοδο της καραντίνας:**

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που για εμένα, ως ερευνήτρια, επιβεβαίωσε την ύπαρξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης κοινότητας, ήταν η αλληλεπίδρασή τους κατά την περίοδο της πανδημίας και συγκεκριμένα της πρώτης καραντίνας, κατά την οποία διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις. Η πανδημία είναι μια συνθήκη που επέφερε το αιφνιδιαστικό κλείσιμο των σχολείων και ανάγκασε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να απομονωθούν στα σπίτια τους και να εργαστούν εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το τι συνέβη από τη μέρα που έκλεισε το σχολείο και μετά. Η Λυδία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο κομμάτι των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

*«Εδώ θα ήθελα να συμπληρώσω και κάτι άλλο για την περίοδο του κορονοϊού, τις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους, θέλω να πω ότι υπήρχε μια πάρα πολύ ζωντανή επικοινωνία καθημερινή, μέσω Viber, το οποίο έτσι μου φαίνεται πολύ συγκινητικό ας πούμε, (...) υπήρχε από πολλούς συναδέλφους μια καθημερινή, ζωντανή επικοινωνία, όχι μόνο για τα ζητήματα που αφορούσαν τα παιδιά, αλλά και μιας έτσι ανθρώπινης επαφής μεεε αστεία, με χιούμορ, με βιντεάκια για τον κορονοϊό που στέλναν»*

Είναι φανερό πως υπάρχει ένα νοιάξιμο μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, γεγονός που το εκφράζουν συχνά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ακόμη κι εκείνη την περίοδο της αναγκαστικής απομόνωσης τα άτομα μέσω των συζητήσεων, αλλά και των πρακτικών τους διατήρησαν την επικοινωνία που είχαν, με αποτέλεσμα η απόσταση που είχαν να είναι μόνο φυσική απόσταση και ποτέ κοινωνική. Αναφορικά με το τι συνέβη με τις εβδομαδιαίες και μηνιαίες συναντήσεις του συλλόγου, η Ειρήνη αναφέρει:

*«(...)Σε επίπεδο συλλόγου, επαγγελματικά δηλαδή, τέλος πάντων, συναδελφικά, αυτό που δούλεψε ήταν το Webex, δηλαδή ουσιαστικά η τηλεδιάσκεψη που είχαμε που εκεί πια δεν έχασε καθόλου από τον σύλλογο, εεε, από τον τρόπο που μιλούσαμε στον σύλλογο, μπαίνανε ζητήματα (...) έμπαιναν ζητήματα από εμπειρίες, πιο προσωπικά μέχρι εεεε που είμαστε, πως κινούμαστε, πως οργανώνουμε κάποια πράγματα σεεε έτσι πιο διαδικαστικά ας πούμε και πρακτικά (...) δηλαδή υπήρχε σύνδεση και το απώτερο (κόπηκε ο ήχος) ότι η σύνδεση είχε έναν κόμβο, το κομβικό της σημείο ήταν το σχολείο.»*

Προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει «το σχολείο από το σπίτι» χρειάστηκε η συμβολή όλων με όποιο μέσο μπορούσαν, παραδείγματος χάρη, η Αγγελική αναφέρει πως *«προσπαθούσανε οι δάσκαλοι που ήτανε πολύ καλύτεροι με τους υπολογιστές να βοηθήσουν εμάς τους λιγότερο καλούς»*. Η σημασία της δια ζώσης επικοινωνίας μέσω συναντήσεων, που όπως αναφέρθηκε νωρίτερα είναι βασική πρακτική της συγκεκριμένης κοινότητας εκπαιδευτικών, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα άτομα διατήρησαν την επαφή τους και κατά τη διάρκεια των 2 μηνών που τα σχολεία ήταν κλειστά, μέσω εβδομαδιαίων ομαδικών πολύωρων διαδικτυακών συνομιλιών, με σκοπό να μπορέσουν να διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πολύ πρωτόγνωρη κατάσταση. Η σχέση ήδη υπήρχε, οπότε λειτούργησε και εξ αποστάσεως, αναδεικνύοντας την πολύ έντονη ανάγκη των ατόμων για επικοινωνία με τους/τις συναδέλφους, αλλά και το ενδιαφέρον που δείχνουν ο ένας για τον άλλο.

### Δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Συνοψίζοντας, οι μορφές που αποκτούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτές που καθορίζουν την κουλτούρα του σχολείου (Hargreaves & Fullan, 1992 στους Thomson & Holloway, 1997). Η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης, αξιοπιστίας και οικειότητας που μεταφράζονται σε μοίρασμα ιδεών, πρακτικών, εμπειριών, συμβουλών, δυσκολιών, σε παροχή βοήθειας και υποστήριξης μέσα στην κοινότητα, ευνοούν τις συνεργατικές πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργατική κουλτούρα αναπτύσσεται σε σχολεία, στα οποία οι συναδελφικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από παροχή βοήθειας, υποστήριξης, συμβουλών, από κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία (Hargreaves, 1995 στην Allen, 2006: 107). Οι συνδιδασκαλίες και η παρατήρηση των τάξεων των συναδέλφων, αποτελούν συνεργατικές πρακτικές που πρόκειται να αναλυθούν στη συνέχεια.

Η συναδελφικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, μειώνει την απομόνωση που μπορεί να νιώθουν στην τάξη, φέρνει, ορατά για τους ίδιους, εργασιακά αποτελέσματα, παίζει κομβικό ρόλο στη διαχείριση των απαιτήσεων της σχολικής καθημερινότητας, στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών, της κόπωσης και στην αύξηση της ικανοποίησης που αντλούν από το επάγγελμά τους (Bakker & Demerouti, 2008 στους Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Αγγελική **«Είμαι κουρασμένη, αλλά ευτυχημένη, αυτό λέω... Ψυχικά δεν είμαι κουρασμένη. Σωματικά. Σωματικά κουρασμένη, αλλά ψυχικά ξεκούραστη. Και με τη συνείδησή μου ήσυχη. Αυτό.»**

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές, αφού το αν είναι καλά οι μαθητ(ρι)ες εξαρτάται άμεσα από την καλή κατάσταση των εκπαιδευτικών τους. Αν εκείνοι δεν νιώθουν αποδεκτοί μέσα στο περιβάλλον εργασίας τους, δεν μπορούν να νιώθουν ολοκληρωμένοι από τη δουλειά τους και χαλαροί μέσα στην τάξη (Nias, 1998 στο Hargreaves κ.ά, 2009: 223-224).

**«(...)δεν έχει σημασία πρώτα το γνωστικό, αλλά να είναι καλά ο μαθητής, γιατί αν ο μαθητής δεν είναι καλά δεν μπορεί να αποδώσει και**

*στον γνωστικό τομέα, πραγματικά έτσι είναι και για αυτό βάζαμε από τότε τις βάσεις, ώστε και εμείς να 'μαστε καλά και οι μαθητές μας και το γνωστικό» (Αγγελική)*

Τέλος, σήμερα είναι πιο ξεκάθαρο από ποτέ πως το κλειδί μιας επιτυχημένης αλλαγής στα σχολεία, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, είναι η βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001). Οι συλλογικές αλληλεπιδράσεις και η συλλογική μάθηση αποτελούν τον πυρήνα για την εξέλιξη των σχολείων (Bezzina, 2006 στους Nelson κ.ά, 2013).

**Το σχολείο ως χώρος μάθησης για τους/τις εκπαιδευτικούς: «Είναι σαν να 'ναι σχολείο και πανεπιστήμιο μαζί, να είσαι και δασκάλα και μαθήτρια»**

*«Η νοηματοδοτημένη γνώση γεννιέται στο πλαίσιο σχέσεων όπου κυριαρχούν συμμετοχικές και συνεργατικές πρακτικές»*

(Δραγώνα, 2020: 439)

Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που θα αναλυθούν σε αυτή την ενότητα φανερώνουν πως η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία που τελειώνει με το πέρας των φοιτητικών χρόνων' είναι διαρκής και επιτυγχάνεται με πολυάριθμους τρόπους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ένας από τους τρόπους αναλύθηκε προηγουμένως και είναι οι ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τη μορφή συζητήσεων, σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και το πώς εμπλέκονται, οι ίδιοι/ες, σε αυτή. Οι ουσιαστικές συναδελφικές σχέσεις που έχουν χτίσει οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, ενισχύουν τις συνεργατικές πρακτικές εντός του σχολείου (Mitchell & Sackney, 2011:60-61). Σε αυτό το κεφάλαιο θα δοθεί έμφαση σε συνεργατικές πρακτικές όπως η παρατήρηση και οι συνδιδασκαλίες, που, σε συνδυασμό με τις συζητήσεις που αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή προβληματισμών, το μοίρασμα επιτυχημένων πρακτικών, τον πειραματισμό και τον στοχασμό, ενισχύουν τη συναδελφικότητα (Hargreaves, 1995: 40-43). Οι συνεργασίες στο συγκεκριμένο σχολείο είναι βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών' είναι, όμως, σημαντικό να ειπωθεί πως δεν εμπλέκονται όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο στις

συνεργατικές πρακτικές. Οι συνεργασίες δεν επιβάλλονται, ούτε είναι υποχρεωμένοι οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται. Τα μέλη των κοινοτήτων πρακτικής συμμετέχουν στην κοινότητα που έχουν δημιουργήσει για διαφορετικούς λόγους και ο καθένας/η καθεμία με τον δικό του τρόπο (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002: 55).

Η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις τάξεις άλλων συναδέλφων/ισσών αποτελεί πολύ σημαντική διαδικασία στην καθημερινότητα του συγκεκριμένου σχολείου γιατί, όπως αναφέρει και η Κυριακή *«(...) εγώ πήρα πάρα πολλές ιδέες, «α ξέρεις τι, κάντο και λίγο έτσι» ή «μείωσε το χρόνο» δηλαδή εγώ ως πούμε έκανα 3 φορές την εβδομάδα «Τι νέα», 1 φορά την εβδομάδα συνέλευση, δηλαδή ήταν πολλά, μια μέρα έρχεται η Μ. μέσα και μου λέει «Κυριακή, θγάλε μία μέρα» (...)*. Από το παράδειγμα της Κυριακής καταλαβαίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί αποζητούν τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους, με σκοπό τη μάθηση και την εξέλιξή τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι/ες να ακούσουν προσεκτικά και να δεχτούν τις παρατηρήσεις και τον σχολιασμό των συναδέλφων/ισσών, αναφορικά με την πρακτική τους, με σκοπό να ξεπεράσουν κάποιο αδιέξοδο στο οποίο έχουν βρεθεί και να βρουν μια λύση. Η παρατήρηση των συναδέλφων έχει μεγάλη αξία για την επαναδιαπραγμάτευση και τον μετασχηματισμό της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό, έγινε αντιληπτό και από τις δικές μου παρατηρήσεις στις τάξεις 2 εκπαιδευτικών, οι οποίες δήλωσαν πως θα ήθελαν, ευχαρίστως, να επαναληφθεί αυτή η διαδικασία γιατί το να ακούν τη γνώμη μιας άλλης εκπαιδευτικού και τις παρατηρήσεις που έχει να κάνει, σε σχέση με τα όσα είδε να λαμβάνουν χώρα στην τάξη, είναι κάτι που τις βοηθάει πολύ. Η παρατήρηση της/του συναδέλφου και η ανάλυση της εκπαιδευτικής της/του πρακτικής, λοιπόν, βοηθά στην ανατροφοδότηση της/του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο που λειτουργεί στην τάξη. Εκτός από την ανατροφοδότηση που βοηθά στην εξέλιξη και τη βελτίωση του τρόπου δουλειάς, η παρατήρηση βοηθά να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν οι συνάδελφοί τους, γεγονός που διευκολύνει να «χτιστεί» ένα «σώμα» κοινής γνώσης στο σχολείο. Όπως αναφέρει, επίσης, η Κυριακή:

*«το «μπες – βγες» στις τάξεις δημιουργεί κι έναν κοινό κώδικα που μετά κάνεις άλλα πράγματα, δηλαδή η Τετάρτη δημοτικού φέτος, της Μ. Εεε, κάναν εφημερίδα, ε της λέω «Μ. έλα να δούμε πως, τι μπορούμε να εμπλέξουμε και τα δικά μου». Μιλάμε κι εμείς για εφημερίδα, πάμε στην τάξη τους, μας εξηγούν τα παιδιά τι είναι η εφημερίδα, μας λένε ότι κάνουν βόλτες στη γειτονιά, λέω «να βγούμε κι εμείς μια βόλτα στη γειτονιά», βγαίνουμε, ζωγραφίζουμε... Μπήκε τελικά μια ομαδική ζωγραφιά, δικιά μας, στην εφημερίδα...»*

Παρακολουθώντας τον τρόπο που δουλεύουν οι υπόλοιποι/ες, δημιουργούνται νέες ιδέες που εξελίσσουν και τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη δουλειά τους. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν συνεργασίες, οι οποίες γεννιούνται από την παρατήρηση. Οργανώνουν συνεργασίες που δύσκολα θα βλέπαμε σε σχολεία στην Ελλάδα, καθώς εμπλέκουν τμήματα διαφορετικών ηλικιών, με τα παιδιά να έχουν ενεργητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η Ζωή αναφέρει, σχετικά με την παρατήρηση, πως *«(...) πάρα πολλά πράγματα που είδα από κοντά, τα υιοθέτησα κι εγώ στη διδασκαλία, στην μαθησιακή διαδικασία αυτή. Εεε, είδα πολλά, εεε, πήρα πολλά εργαλεία, επίσης, τα οποία ήταν πάρα πολύ σημαντικά στην τάξη σε σχέση με την διαχείριση των μαθητών και των μαθητριών.»* Η παρατήρηση βοηθά και τους/τις ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς που παρατηρούν, να βελτιώσουν την πρακτική τους, υιοθετώντας πρακτικές που θεωρούν πως θα βοηθήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό πλαίσιο και θα βελτιώσουν την επικοινωνία και τη σχέση που δομούν με τους/τις μαθητ(ρι)ές τους, διαχειριζόμενοι/ες αποτελεσματικότερα τις προκλήσεις.

Οι διαδικασίες που περιγράφονται από τις εκπαιδευτικούς, τις οδηγούν στο να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να μαθαίνουν με τρόπο συλλογικό μέσα από τη δουλειά τους καθημερινά (Fullan, 2007: 283), καλλιεργώντας σταδιακά ένα κοινό σώμα γνώσης (Liberman, 1990: 44). Οι κοινοί κώδικες και η κοινή γλώσσα αναπτύσσονται μέσω της εποικοδομητικής κριτικής και της ανατροφοδότησης που προκύπτουν από την παρατήρηση της διδασκαλίας των συναδέλφων, τις παιδαγωγικές συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα, αλλά και μέσω του κοινού σχεδιασμού κατά τη διάρκεια των συνδιδασκαλιών. Η Ζωή θυμάται πολλές συνεργασίες, αλλά δίνει ιδιαίτερη βάση στην παρακάτω:

*«(...) μία έτσι θυμάμαι, ιδιαιτέρως, που είχαμε, είχαμε μοιράσει τότε που ήταν ο Π. δάσκαλος, πριν γίνει διευθυντής, είχαμε μοιράσει την έκτη δημοτικού και την τάξη υποδοχής, την είχαμε μοιράσει μεταξύ μας, δηλαδή δεν ήταν ένας δάσκαλος για την έκτη, ήμασταν και οι δύο δάσκαλοι της έκτης, ο ένας είχε πάρει, ας πούμε, εγώ είχα πάρει τα θετικά μαθήματα που μου άρεσαν περισσότερο, ο Π. είχε πάρει τα θεωρητικά και είχαμε μοιράσει αντίστοιχα και την τάξη υποδοχής, δηλαδή, κάποια παιδιά πιο προχωρημένα ξέρω 'γω στη γλώσσα τα είχε ο Π. και εγώ είχα τα αρχάρια (...) ήταν πάρα πολύ ωραία αυτή η χρονιά και το λέω γιατί ήταν πολύ ωραίο που μπορούσαμε κιόλας μεταξύ μας να διαλέξουμε κάποια πράγματα, στα οποία είχαμε περισσότερη όρεξη να κάνουμε εκείνη τη χρονιά, έτσι, project και τα λοιπά και δεν αισθανθήκαμε ότι υπάρχει κάποιος περιορισμός, μπορούσαμε λιγάκι να ανοίξουμε τις πιθανότητες, εεε, τις δυνατότητες μας.»*

Η συνύπαρξη των εκπαιδευτικών μέσα στις τάξεις παίρνει διάφορες μορφές. Στην παραπάνω περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μην έχει ο καθένας την τάξη του, αλλά να αναλάβουν δύο τάξεις από κοινού. Η επιλογή αυτή που όπως λέει η Ζωή *«δεν συνηθίζεται κιόλας»*, ενέχει πολλές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς διότι, προκειμένου να έχει αποτελέσματα μια συνδιδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν και να σχεδιάσουν από κοινού, γεγονός όμως που, όπως φαίνεται, έχει πολλά οφέλη για τους ίδιους. Τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συνεργασία αυτή ήταν η δυνατότητα να επιλέξουν να ασχοληθούν με αντικείμενα που έδιναν χαρά στους ίδιους και να δουλέψουν με όρεξη γύρω από διάφορα projects που σκέφτονταν, χωρίς περιορισμούς. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει μεγάλος βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο δουλειάς τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από την αφήγηση του Λεωνίδα σχετικά με μια, όπως λέει, *«από τις πιο σπουδαιές συνεργασίες που έχω κάνει»*.

*«(...) με μια συνάδελφο μου, (...) είχαμε δευτέρες, εεε, αποφάσισε εκείνηνη μμμ, ως θαυμάστρια του (...) Luis Serúñveda, είχε γράψει αυτός ένα καταπληκτικό βιβλίο, την «ιστορία ενός γάτου που έμαθε σε ένα γλάρο να πετάει». Τέλος πάντων, σε δευτεράκια, είχε κάνει ένα*

*προσχέδιο στο μυαλό της να το κάναμε κάπως βιωματικά στα παιδιάα, αυτό το παραμύθι, και αν μας έβγαине στο τέλος να καταλήξει σεεε ένα κινούμενο σχέδιο, είχα κάνει εγώ το μεταπτυχιακό μου, είχα μια εξοικείωση σε αυτό, στο animation, και οπότε δουλέψαμε ένα χρόνο να φανταστείς από Οκτώβριο μέχρι Ιούνιο το βιβλίο μέσα από διάφορα, από παιχνίδι, από δράμα, από δραστηριότητες μες στην τάξη, ώστε τα παιδιά, ξέρεις, να μπουν σε αυτό το κλίμα της ιστορίας (...)*»

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε πολύ ισχυρές συνεργατικές πρακτικές, καθώς έχουν κατορθώσει να βγουν από τα στενά όρια των τάξεων τους, μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τους και να συναντηθούν με άλλους/ες εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, έχοντας πάντα στο μυαλό τους τον παιδαγωγικό στόχο που θέτουν και το νόημα που έχει αυτή η συνάντηση για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά, προβαίνουν σε μια αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, δεν είναι παθητικοί διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά κριτικά σκεπτόμενοι/ες επαγγελματίες, δημιουργοί μαθησιακών καταστάσεων. Συνεργαζόμενοι/ες αναβαθμίζουν ουσιαστικά την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητ(ρι)ων, αφού ο καθένας μοιράζεται τις γνώσεις του και τα ενδιαφέροντά του, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Η οικοδόμηση της γνώσης δεν αποτελεί μοναχική αναζήτηση, αλλά μια διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ των ατόμων, τα οποία έρχονται στον χώρο, τον οποίο μοιράζονται -το σχολείο- με διαφορετικές γνωστικές βάσεις, διαφορετικές ιστορίες και εργαλεία που τους δίνουν τη δυνατότητα να προσθέσουν τα δικά τους «πετραδάκια» στο «μωσαϊκό» της κοινής γνώσης που δημιουργούν μέσω του μοιράσματος. Οι εκπαιδευτικοί είναι παραγωγοί της γνώσης, δεν είναι μεταλαμπαδευτές αυτής, όπως έχουμε συνηθίσει να συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνύπαρξη των εκπαιδευτικών στις τάξεις είναι ευκαιρία μάθησης για αυτούς/ες και δίνει λύσεις σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά μέσα στις τάξεις τους. Οι τάξεις τους μετατρέπονται σε πεδία έρευνας, όπου η γνώση πηγάζει από την πρακτική και την ανάλυσή της.

Στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν και δρουν αντανακλώνται οι αντιλήψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές και για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως ενεργών εκπαιδευτικών και σε αυτό έχει

βοηθήσει πάρα πολύ «το σχολείο» όπως λέει η Ειρήνη, *«δε νιώθεις ότι... σου αδειάζει τη σκέψη και μπαίνεις μέσα σαν υπάλληλος και άρα εσύ πρέπει να επιστρατεύσεις την φαντασία σου να κάνεις τη δουλειά σου ή να είσαι καλός με τα παιδιά (κόπηκε ο ήχος), δηλαδή δεν είναι μόνο η σχέση με τα παιδιά, είναι όσολο»*. Το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, ενεργητικό, φαίνεται και από την απάντηση της Αγγελικής στην ερώτηση μου αν υπάρχει κάτι που θα άλλαζε: *«όσο εξαρτάται από μένα, δε θα άλλαζα κάτι, όσο δεν εξαρτάται από μένα θα άλλαζα πάρα πολλά. Πάρα πολλά (...) Όλα θα τα άλλαζα δε νομίζω ότι θα άφηνα κάτι στη θέση του, γιατί θεωρώ ότι εκπαίδευση δεν είναι αυτό. Αυτή τη στιγμή. Είναι αυτό που θέλουμε να κάνουμε, που κάνουμε, που προσπαθούμε να κάνουμε και που θα θέλαμε να κάνουμε ολοκληρωμένα»*. Δε μένουν άπραγοι/ες, φαίνεται από τις πρακτικές που ακολουθούν πως «ανοίγουν διάλογο» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το αναμορφώνουν με σκοπό να δουλεύουν με τον τρόπο που θεωρούν καταλληλότερο για τα παιδιά. Η Αγγελική περιέγραψε με πολλές λεπτομέρειες και επιχειρήματα το τι θα άλλαζε η ίδια, θεσμικά, αν εξαρτιόταν από εκείνη, αν δηλαδή ήταν μέλος της ομάδας των ειδικών που αποφασίζουν για τα Αναλυτικά Προγράμματα και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων. Πρότεινε πολλές αλλαγές που αφορούν την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, θα έδινε περισσότερο χρόνο σε μαθήματα καλλιτεχνικά, από τα οποία μαθαίνουν πολλά πράγματα και οι ίδιοι/ες και τα παιδιά και μπορούν να συνδυαστούν με μαθήματα, όπως η Γλώσσα. Θα έδινε παραπάνω χρόνο για «κουβέντα» με τα παιδιά, όπως είπε, και θα προσέθετε ξανά την «Ευέλικτη Ζώνη» που καταργήθηκε και η οποία τους επέτρεπε να κάνουν άλλου τύπου δουλειά, συνεργατική, αναφερόμενη σε ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που έκανε από κοινού με μια συνάδελφο της και το οποίο δεν έχουν εγκαταλείψει, αλλά τους είναι πιο δύσκολο, με τα σημερινά δεδομένα, να πραγματοποιηθεί όπως θα ήθελαν. Είναι σαφής η αμφισβήτηση των δεδομένων προγραμμάτων σπουδών του ελληνικού σχολείου, στα οποία η διάταξη των μαθημάτων είναι δεδομένη και το περιεχόμενο τους διαμορφωμένο με συγκεκριμένο τρόπο. Οι θεσμικοί περιορισμοί που περιγράφει η Αγγελική έχουν σε μεγάλο βαθμό ξεπεραστεί σε αυτό το σχολείο μέσω των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί από κοινού. Αυτό φαίνεται και από την απάντηση της Ειρήνης στην ίδια ερώτηση:

*«Στο σχολείο; Νομίζω όχι. (...) όσον αφορά τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό είμαι καλυμμένη, στο μεταξύ μας, αυτό είναι πολύ σημαντικό. Εεεε, όλα τα άλλα, Μαρικαίτη μου, βγαίνουν μέσα από αυτό που έχουμε, δηλαδή δε θα άλλαζα εγώ τίποτα μόνη μου, ακόμα κι αν κάτι δε με ικανοποιεί θα... συλλογικά και πάλι θα το αλλάζαμε γιατί ξέρεις το μεγάλο στοίχημα είναι να 'σαι συνέχεια κινητικός, δηλαδή να μην, ακόμα και στο ριζοσπαστικό κομμάτι, ακόμα και στο πιο ελευθεριακό κομμάτι να μην παγώνεσαι σε μια κατάσταση(...)»*

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι/ες με τον τρόπο που δουλεύουν στο συγκεκριμένο σχολείο, αναγνωρίζουν πως είναι πολύ σημαντικό να μη μένουν στάσιμοι, γεγονός που μπορεί να συμβεί ακόμα και στους πιο ριζοσπαστικούς και ελευθεριακούς δασκάλους, αν εφησυχάσουν. Η στασιμότητα αποφεύγεται αναπτύσσοντας συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες που θα τις εξελίσσουν, οι εκπαιδευτικοί, με διαρκή ενημέρωση, μελέτη και σκέψη (Δαφέρμου κ.ά, 2006: 31 στους Ανδρούσου κ.ά, 2016: 120).

### **Επιμορφώσεις**

Οι εκπαιδευτικοί δεν επαναπαύονται σε ήδη κατακτημένες γνώσεις, όπως λέει η Κυριακή *«έχουμε να διαχειριστούμε ακόμα πράγματα(...)Είναι ένα διαρκές πράγμα (...)είναι μια εξελικτική διαδικασία και είμαι μέσα σ' αυτή οπότε έχω πολλά πράγματα να μάθω και να αλλάξω (...)»*. Δεν στηρίζονται σε συγκεκριμένους τρόπους άσκησης του επαγγέλματός τους, σε «συνταγές». Βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση και διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, επιμορφώνονται και εντός και εκτός σχολείου, με σκοπό να βοηθηθούν και να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού τους πλαισίου. Οι μορφές επιμόρφωσης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν τις αντιλήψεις τους για την ίδια την επιμορφωτική διαδικασία, για την εκπαιδευτική διαδικασία, το ρόλο των ίδιων μέσα σε αυτή και των στόχων που θέτουν. Οι επιμορφώσεις, στη συγκεκριμένη κοινότητα εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε συλλογικές και ατομικές επιμορφώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, όπως αναφέρει η Αγγελική:

*«(...) στους συλλόγους που κάνουμε, τους απογευματινούς περισσότερο, ο καθένας λέει πως δουλεύει ή τι ιδέα του ήρθε ή τι δουλεύει καλά στην τάξη του και μετά όλοι οι υπόλοιποι, όποιοι θέλουμε, το σημειώνουμε αυτό και είτε τον παρακαλάμε σε κάποιο επόμενο σύλλογο να μας κάνει μια παρουσίαση και να μας καθοδηγήσει, να μας βάλει μέσα στο θέμα, να το καταλάβουμε και εμείς, ή όσοι ενδιαφέρονται για αυτό κάνουν μια μικρή ομάδα που ο δάσκαλος αυτός τους λέει τι και πως και μετά σιγά, σιγά το κάνουν και εκείνοι»*

Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την αξία που έχει η γνώση που προκύπτει από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, η οποία ενσωματώνει, επεκτείνει και μετασχηματίζει την εκπαιδευτική θεωρία που οι ίδιοι/ες διαθέτουν. Οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο δεν έχουν μόνο έναν ρόλο, δηλαδή δεν είναι μόνο δάσκαλοι και δασκάλες των μαθητών/τριών τους, είναι και οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες, αλλά και δάσκαλοι/ες των συναδέλφων τους. Η επιμόρφωση που περιγράφεται, έχει τη μορφή «εσωτερικής» επιμόρφωσης, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν το ρόλο επιμορφωτή/τριας μετά από αίτημα των συναδέλφων τους και να αναλύσουν την πρακτική τους, να μιλήσουν για πράγματα που έχουν δοκιμάσει στις τάξεις τους και θεωρούν πως έχουν πετύχει, με σκοπό να βοηθήσουν τους/ τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους. Οργανώνονται σε μικρές ομάδες και επιμορφώνονται μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την εργασία τους με βιωματικό τρόπο και φαίνεται πως υπάρχει μια ανάγκη για συνεχή απόκτηση νέων ιδεών, τις οποίες αγκαλιάζουν, καθώς οι ιδέες αυτές πρόκειται να απαντήσουν σε ζητήματα που έχουν ανακύψει στην πράξη. Ο συγκεκριμένος τρόπος επιμόρφωσης αποτελεί μέρος της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ανακαλύπτουν ένα ενδιαφέρον ή μια ανάγκη που προκύπτει μέσα από εξωτερίκευση των εμπειριών τους και αυτοοργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν ενός τύπου σεμινάριο μεταξύ τους, χωρίς να επαναπαύονται σε μελλοντικές πιθανές προτάσεις επιμόρφωσης που μπορεί να έρθουν απ' έξω, δηλαδή από την Πρωτοβάθμια ή το Υπουργείο Παιδείας<sup>17</sup>. Αναγνωρίζουν τις ανάγκες που έχουν και εκμεταλλεύονται το

---

<sup>17</sup> Η Ελλάδα στο θέμα των επιμορφώσεων αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς όσες προσπάθειες έχουν γίνει με σκοπό να δημιουργηθεί επιμορφωτικό δίκτυο για τη στήριξη του εκπαιδευτικού

εσωτερικό δυναμικό τους, δηλαδή τις γνώσεις των συναδέλφων/ισσών, για να εμπλουτίσουν τα εργαλεία τους.

Μια άλλη μορφή που φαίνεται να παίρνει αυτή η «εσωτερική» επιμόρφωση είναι του «μέντορα-εκπαιδευτικού». Ο Λεωνίδας ανακαλεί μια ανάμνηση από την πρώτη χρονιά που βρέθηκε στο σχολείο ως νέος εκπαιδευτικός:

*«Είχανε μια πολύ μεγάλη εμπειρία αυτοί οι... παλαιότερες δασκάλες, εεε, σε προγράμματα αγωγής υγείας. Εγώ την Αγωγή Υγείας όταν ήρθααα στο σχολείο λέω «ααα θουρτσίζουμε τα δόντια μας (γέλια), σε τέτοιο στυλ, αυτό είναι; Δηλαδή πλένουμε τα δόντια μας και πλενόμαστε κάθε μέρα;» Καμία σχέση έτσι, μιλάμε για την ψυχική υγεία, οπότε καταλαβαίνεις πόσο μαύρα μεσάνυχτα είχα και πόσο εκπαιδευτήκα σε αυτό καιμ είχαμεεε, είχαμε μια πολύ καλή συνεργασία για μια χρονιά, την πρώτη μου χρονιά, με μια κυρία την κυρία Π., εεε, η οποία, στα κενά της, ενώ άλλοι ξέρω 'γω πάνε για καφέ ή για ψώνια ή στη λαϊκή, (γέλια) στα κενά της η γυναίκα μου είπε «ποιες μέρες μπορείς και εσύ, θα 'ρχομαι μια φορά την εβδομάδα ή δυο φορές την εβδομάδα να κάνουμε ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας». Ε, κάναμε διάφορα βιωματικά παιχνίδια, εεε, να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα τον εαυτό τους, να συνεργαστούν... διάφορα ομαδικά παιχνίδια, οπότε εντάξει αυτό, αυτομάτως, ξέρεις, κατάλαβα ότι εδώ «ωπ τι γίνεται; δηλαδή, αυτομάτως, παίρνεις την αίσθηση ότι κάτι γίνεται, κάτι εντυπωσιακό, δηλαδή εγώωω, πρώτος εγώ τα ευχαριστιόμουν αυτά, ξέρεις, όταν είσαι 31 στο σχολείο ξέρεις και έχεις όρεξη και νομίζεις ότι όλη η ενέργεια σου πρέπει να διοχετευθεί στα μαθηματικά και στην ιστορία και σε τέτοια και βλέπεις ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη κάτι άλλο, γιατί υπάρχει πολύ, πολύ άλλο πρόσφορο έδαφος και αλλού να στοχεύσεις οπότε σου ανοίγει, αυτομάτως, τους ορίζοντες, οπότε αυτή ήταν μια τέτοια επιμόρφωση»*

Η επιμόρφωση αυτή έγινε, επί της ουσίας, μέσα από την κοινή διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την κατ' ιδίαν υποστήριξη ενός νέου εκπαιδευτικού από μια έμπειρη εκπαιδευτικό που λειτουργούσε ως μέντορας (Hobson, Ashby, Malderez &

---

έργου, αποδείχτηκαν ανεπαρκείς, με αποτέλεσμα να μην καταστεί δυνατό να συγκροτηθεί μια συνεκτική πολιτική και ένας συστηματικός σχεδιασμός που θα αποσκοπούσε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης 2005: 128 στο Τσάφος, χχ.)

Tomlinson, 2009:1). Η κοινή διδασκαλία προϋποθέτει τη διερεύνηση τόσο των πρακτικών των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και του/της εκπαιδευτικού με τον/την οποίο/α συνεργάζονται. Μέσω της διαδικασίας αυτής δίνεται η ευκαιρία για μια στοχαστική συζήτηση παγιωμένων αντιλήψεων και εσωτερικευμένων πεποιθήσεων που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης. Η εκπαιδευτικός αφιέρωνε ώρες μέσα στην τάξη του συναδέλφου της, με αποτέλεσμα εκείνος να γνωρίσει έναν καινούριο τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είχε νόημα και ικανοποιούσε και τον ίδιο και τα παιδιά. Μέσω της διαδικασίας αυτής η εκπαιδευτικός κατόρθωσε να υποστηρίξει τον νεότερο συνάδελφό της στη διερεύνηση της ήδη διαμορφωμένης εκπαιδευτικής του θεωρίας και της προηγούμενης γνώσης που είχε λάβει, η οποία φαίνεται να εστίαζε στην ενασχόληση και τη διδασκαλία των μαθημάτων ως γνωστικών αντικειμένων που πρέπει να μάθουν τα παιδιά, με τη μορφή κατακερματισμένης γνώσης, ανοίγοντας τον δρόμο για μια παιδαγωγική πρακτική βασισμένη στις ανάγκες των παιδιών. Ο νεότερος εκπαιδευτικός μπόρεσε, επί της ουσίας, να κατανοήσει καλύτερα τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικού και βοηθήθηκε να ενταχθεί στην κουλτούρα του επαγγέλματος και στην ήδη υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου.

Εκτός από τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις που γίνονται από τους/τις συναδέλφους, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις που οργανώνουν σε συνεργασία με άλλους φορείς, με σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ο Μίλτος, παραδείγματος χάρη, αναφέρεται σε μια συνεργασία που είχαν με το Σεράφειο<sup>18</sup>:

*«Στο Σεράφειο, εκεί πέρα γίνεται και είναι μία ομάδα αρχιτεκτόνων από την εεε, από το Πολυτεχνείο Κρήτης, συνεργάζεται και με τον δήμο Αθηναίων, εεε, το «Μαθαίνω παίζοντας», εεε, το οποίο έχει πάρα πολύ ενδιαφέρον, γιατί έχει ένα κομμάτι τεχνολογικής κατάρτισης, ας πούμε, στους εκπαιδευτικούς που πηγαίναμε εκεί και μάθαμε διάφορα εργαλεία, εεε όπως ψηφιακή εκτύπωση, ας πούμε, και τα λοιπά, πολύ έτσι ενδιαφέροντα.»*

---

<sup>18</sup> Βλ. <http://www.serafio.gr/>

Στην προκειμένη περίπτωση η επιμόρφωση παρείχε στους/στις εκπαιδευτικούς νέα εργαλεία, τα οποία θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πέραν της απόκτησης νέων εργαλείων, βοηθητικών για την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επιμορφωθούν και για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα σε θέματα για τα οποία δεν είναι οι ίδιοι ειδικοί, αλλά θα βοηθήσουν στην ενδυνάμωση των μαθητ(ρι)ων τους. Σε μια τέτοια επιμόρφωση αναφέρθηκε η Αγγελική:

*«Ξέχασα να σας πω, εκπαιδευτήκαμε με το ΚΕΘΕΑ (...) το οποίο έκανε ένα πρόγραμμα προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες ζωής, ένα πρόγραμμα πρόληψης, εεε, που ξεκινάει από τα παιδιά του δημοτικού της πρώτης δημοτικού και φτάνει μέχρι και την έκτη, και μέσα από παιχνίδια, θέεεατρο ζωγραφικήηη, εεε, συζητήσεις και λοιπά, βοηθάμε τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους χρειαστούν στη ζωή τους όπως αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, τι ομοιότητες έχουμε και τι διαφορές, ότι είναι τόσο ωραία η διαφορά, εεε, ότι ο εαυτός μας αξίζει, είμαστε πολύτιμοι (...) τέσσερα χρόνια δηλαδή εθελοντικά μετά το σχολείο, κάθε δεκαπέντε, μαζευόμασταν κάποια συγκεκριμένη μέρα και κάναμε, εεμ, μας έκαναν βιωματικά εργαστήρια το ΚΕΘΕΑ για να μπορούμε να τα κάνουμε κι εμείς»*

Μέσω της επιλογής των επιμορφώσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύεται το τι θεωρούν σημαντικό να μαθαίνουν τα παιδιά, τα εφόδια με τα οποία πρέπει να τα εξοπλίζει το σχολείο, αλλά και με ποιους τρόπους θα οδηγηθούν στη γνώση και τη μάθηση. Οι επιμορφώσεις δε στοχεύουν μόνο στην απόκτηση νέων εργαλείων και γνώσεων που θα βοηθήσουν την αναβάθμιση της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών και θα τα βοηθήσουν να εξελιχθούν, αλλά αφορούν και στους ίδιους ως ομάδα. Όπως αναφέρει ο Μίλτος:

*«Ένα πολύ ωραίο που έχουμε συζητήσει, έτσι κι αλλιώς, να το κάνουμε σε σχέση με τους συναδέλφους που αφορά πάλι τα πλαίσια της συνεργασίας, αλλά είναι και σαν βιωματικό εργαστήρι είναι στην «Κόκκινη Κλωστή», ένα ωραίο που είναι και γνωστή μας η κυρία που το έχει και τα λοιπά, που έχουμε κάνει παλιότερα και ήταν πολύ ωραίο γιατί δεν είχε τον εκνευρισμό και τα λοιπά, ενός συλλόγου κι αυτά, αλλά*

*έφερε εμάς, γενικώς, λίγο πιο κοντά και ήταν πολύ ωραίο εκείνο...και έχουμε κι ένα έργο μέσα στο γραφείο που είναι στον τοίχο κολλημένο που είχαμε, το είχαμε φτιάξει όλοι, ήταν η ζωγραφιά που τελείωσε το βιωματικό εργαστήριο»*

Το συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο είχε ως στόχο να έρθουν οι εκπαιδευτικοί πιο κοντά και να συσφίξουν τις σχέσεις τους ως ομάδα, να ανακαλύψουν κοινά ενδιαφέροντα και να αποφορτιστούν. Επιμορφώσεις, όπως αυτές που περιγράφηκαν νωρίτερα, οι οποίες έχουν έναν κριτικό προσανατολισμό, διότι επιλέγονται από τους/τις ίδιους/ες, ενισχύουν την αυτονομία του σχολείου και την ανάπτυξη του. Σε ένα πλαίσιο επιμόρφωσης στο οποίο αισθάνονται ασφαλείς οι εκπαιδευτικοί γιατί το έχουν επιλέξει, μπορούν να εμπλακούν ευκολότερα σε αλληλεπιδραστικές διαδικασίες με τους/τις συναδέλφους και τους/τις επιμορφωτές/τριες, γεγονός που ενισχύει την προοπτική της αυτοανάπτυξής τους. Τέλος, μέσω των συλλογικών επιμορφωτικών διαδικασιών μπορούν να αποτιμήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν και να παρέμβουν με σκοπό να τις αλλάξουν.

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου, όμως, επιμορφώνονται και σε ατομικό επίπεδο όπως αναφέρει η Ειρήνη:

*«το σχολείο μας έχει ανθρώπους που κάνουν ταυτόχρονα κι άλλα πράγματα μέσα στη μέρα τους, παραδείγματος χάρη κάνουν δράσεις, παρακολουθούν σεμινάρια, επιμορφώνονται, φέρνουν πράγματα στο σχολείο, απ' έξω τα φέρνουν μέσα και μετά, ας πούμε, γυρίζουν προς τα έξω, στα παιδιά, στη γειτονιά, αυτό είναι πολύ σπουδαίο.»*

Ο καθένας και η καθεμία έχει τα δικά του/της ενδιαφέροντα και τις δικές του/της ανάγκες, όμως καθετί που μαθαίνει εκτός σχολείου προσπαθεί να το αξιοποιήσει προς όφελος των παιδιών και της ευρύτερης κοινότητας. Η Ζωή για παράδειγμα αναφέρει: *«(...) παρακολουθώ κάποια επιμόρφωση, τέλος πάντων, πάνω στη συστημική ψυχοθεραπεία, άλλο πράγμα αυτό, πολύ βοηθητικό, όμως, και αυτό για πράγματα που κάνουμε εκεί.»* Το ατομικό κομμάτι των εκπαιδευτικών συναντιέται με το συλλογικό κομμάτι της κοινότητας και μετατρέπει την γνώση που κατέχει το άτομο σε συλλογικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί όποτε υπάρξει ανάγκη.

Μέσα σε ένα πλαίσιο που οι συνάδελφοι επιμορφώνονται και ψάχνουν συνεχώς νέους τρόπους για να προσεγγίζουν τη διδασκαλία, τη μάθηση αλλά και τα παιδιά και τις οικογένειές τους, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιο εύκολο να κινητοποιηθούν με σκοπό να αναπτύξουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν νέες εμπειρίες. Ο Λεωνίδας αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Εεε έχω κάνει, λόγω και της παρουσίας μου στο σχολείο, μου δημιουργήθηκε η επιθυμία, αλλά και είχα και την παρότρυνση, και από τους εκπαιδευτικούς και τους συναδέλφους, τη διευθύντρια τότε, τον Π. να κάνω και ένα μεταπτυχιακό στο τμήμα σας, στις «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» οπότε δεν ξέρω αν ήμουν σε άλλο σχολείο δηλαδή (...) αυτό το σχολείο σου δίνει, ας πούμε, και ένα έναυσμα να, εεε, να ανοίξεις λίγο και τους ορίζοντες σου να φύγεις από το στενό πλαίσιο αυτό του καθημερινού και να κοιτάξεις να... και να ειδικευτείς περισσότερο σε κάτι που σε ενδιαφέρει και να βρεις έναν τρόπο να το εντάξεις αυτό στη, στη σχολική πράξη, την καθημερινή»*

Με την παρότρυνση των συναδέλφων και του διευθυντή για συμμετοχή σε διαδικασίες μετεκπαίδευσης, αποφεύγεται η στασιμότητα των εκπαιδευτικών και αναζωπυρώνεται το ενδιαφέρον τους για τη δική τους μάθηση. Με την ενθάρρυνση να ξαναβρεθούν στα έδρανα του Πανεπιστημίου ανοίγει άλλη μια πόρτα για τη σύνδεση της γνώσης που παράγεται στους ακαδημαϊκούς χώρους, με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και τη γεφύρωση ενός χάσματος που έχει απασχολήσει πολύ τις επιστήμες της αγωγής, αυτού της θεωρίας με την πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου έχουν ενεργητικό ρόλο στις επιμορφωτικές διαδικασίες, αφού αυτές εκκινούν από τις προσδοκίες τους και τις ανάγκες που έχουν εντοπίσει πως υπάρχουν. Τα παράγωγα των επιμορφώσεων που κάνουν επιστρέφουν στην τάξη φιλτραρισμένα από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς η επαγγελματική μάθηση προκύπτει μέσα από τον στοχασμό. Η επιμόρφωση για να λειτουργήσει απαιτεί διανοητική επεξεργασία, ώστε οι θεωρητικές γνώσεις ή οι γνώσεις που προκύπτουν μέσα από βιωματικές διαδικασίες να μην εφαρμόζονται άκριτα, έτσι ακριβώς όπως αποκτήθηκαν, αλλά να χρησιμοποιούνται με τρόπο που θα ανταποκρίνεται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, η

επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με το σχολείο και τις ανάγκες του, αλλά και με τα ζητήματα που απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς.

### **(Ανα)στοχασμός**

Ήδη έχουν γίνει αρκετές αναφορές στις στοχαστικές διεργασίες των εκπαιδευτικών. Ο στοχασμός των εκπαιδευτικών είναι πολυεπίπεδος. Παρακάτω θα εστιάσω στον στοχασμό που παίρνει τη μορφή αυτό-στοχασμού και αναστοχασμού ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν, αναλύοντας κάποια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Ο Λεωνίδας αναφέρει:

*«(...)θα έπρεπε να είμαι πιο ευέλικτος και, εεε, πιο οργανωμένος σε αυτό το κομμάτι του ολοήμερου, δηλαδή την μια φορά την εβδομάδα που έχω το ολοήμερο, θα έπρεπε να έχω κάνει μια προεργασία, πάντα το λέω να το κάνω, δεν το κάνω ποτέ (γέλια). Η εξήγηση είναι, είναι τόσο ετερόκλητο, γιατί από τη μια βοηθάς στην κουζίνα, μετά βοηθάς, κάνεις μια μεγάλη εφημερία, μπαίνεις μέσα να κάνεις μάθημα, μετά κάποιος έχουν τελειώσει, πιέζουν τα παιδιά «πάμε έξω να παίξουμε», μετά θέλεις να παίξεις, να τα απασχολείς δημιουργικά και γενικά πρέπει να έχεις μια οργάνωση, την οποία εγώ στο ολοήμερο... κουράζομαι πολύ, κουράζω και τα παιδιά καιiiii δεν είμαι αποδοτικός γιατί δεν, δεν το κάνω σωστά. Θα το άλλαζα στον εαυτό μου αυτό, τον τρόπο που δουλεύω στο ολοήμερο μια φορά την εβδομάδα.»*

Ο Λεωνίδας σκεπτόμενος το πώς λειτουργεί στο ολοήμερο, δεν είναι ικανοποιημένος από τον εαυτό του με τον τρόπο που διαχειρίζεται τη συγκεκριμένη συνθήκη. Καθώς περιγράφει την κατάσταση, προσπαθεί να ερμηνεύσει και να καταλάβει για ποιο λόγο δεν πάει καλά αυτό το κομμάτι και πιστεύει πως δεν οργανώνει όπως θα ήθελε τη διαδικασία με αποτέλεσμα να κουράζεται και εκείνος και τα παιδιά. Ο αναστοχασμός βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν την καθημερινή τους δράση, να κατανοήσουν τι συμβαίνει, να εντοπίσουν κάποιο πρόβλημα και να πάρουν μια απόφαση για να αλλάξουν, ενδεχομένως, κάτι, στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, καθώς αποτελεί κύρια διαδικασία λήψης αποφάσεων (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016:9). Εκτός από τη διδασκαλία μπορεί να

στραφεί και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά. Μια τέτοια περίπτωση αναφέρει η Λυδία:

*«δε σημαίνει πάντα ας πούμε ότι η διδασκαλία που θα κάνουμε στην τάξη θα είναι ιδανική, σε καμία περίπτωση, και λάθη θα γίνουν και θα υπάρξουν και συμπεριφορές που ούτε κι εμείς οι ίδιοι τις εγκρίνουμε, που μπορεί να είναι αυταρχικές ή οτιδήποτε άλλο, ας πούμε, ή τιμωρητικές, τα οποία δε σημαίνει ότι εμείς έτσι θέλουμε να είναι, αλλά επειδή δυστυχώς η πραγματικότητα είναι κάτι άλλο από αυτό που έχεις σαν ιδανικό στο μυαλό σου (...) απλώς εεε εκτιμάς την κατάσταση, προσπαθείς να καταλάβεις τι πήγε λάθος ή πως μπορεί να διορθωθεί αυτό, τι μπορεί να το αλλάξει, ποια τακτική, ποια μέθοδος ή ποια στρατηγική μπορεί να επιφέρει ένα καλύτερο αποτέλεσμα και προσπαθείς να συνεχίσεις.»*

Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ως σημαντικό κομμάτι την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών και για αυτό αναφέρει πως κάποιες φορές μπορεί να μη φερθούν όπως θα ήθελαν στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί στέκονται διερευνητικά και κριτικά απέναντι στην εκπαιδευτική τους πρακτική, την αναλύουν και αναζητούν νέες προοπτικές που θα τους βοηθήσουν να είναι πιο αποτελεσματικοί/ες στη δουλειά τους με τα παιδιά, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η πρακτική τους στη σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριές τους.

Παρατηρείται εστίαση και στοχασμός πάνω στις προσωπικές τους κατανοήσεις για τον τρόπο που δρουν και παρουσιάζονται από τους ίδιους/ες, όσο μιλούν, πιθανές αλλαγές, λύσεις που θα μπορούσαν να απαντήσουν στα ζητήματα που τους/τις απασχολούν. Αυτός ο κριτικός αυτό-στοχασμός τους βοηθά να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ες τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν και να συνδέσουν τον στοχασμό με την εμπειρία τους.

Οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν δημιουργήσει πολυάριθμες ευκαιρίες που τους βοηθούν να αναστοχαστούν σε σχέση με την πρακτική τους είτε μόνοι, είτε συλλογικά. Ο αναστοχασμός είναι μια συνηθισμένη πρακτική, η οποία συμβαίνει συστηματικά και πολλές φορές, αυθόρμητα, όπως έχει αναφερθεί και

νωρίτερα, με τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών τις ώρες που μπορεί να έχουν κάποιο κενό. Ο στοχασμός δεν περιορίζεται μόνο στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται καθημερινά, αλλά επεκτείνεται και στις ιδέες-αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση και την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία. Παραδείγματος χάρη ο Μίλτος αναφέρει:

*«μερικές φορές, μπορεί να είναι ξέρω 'γω το ότι να βλέπεις, ας πούμε, στα παιδιά και να περιμένεις από τα παιδιά άλλα πράγματα και μετά, ας πούμε, να λες «έχω, έχω όλα αυτά τα γύρω - γύρω» και να φτάνουμε μετά στο δια ταύτα και να υπάρχουν πολλοί σύλλογοι που απασχολούν και λέμε, ας πούμε, ότι τα παιδιά δε διαβάζουνε, τα παιδιά δεν προχωράνε στις, στο γνωστικό κομμάτι, ότι μήπως ας πούμε υπάρχει ο αντίλογος ότι δίνουμε πολλή σημασία(...) μεγαλύτερο βάρος στο ψυχοκοινωνικό και λιγότερο, ας πούμε, στο γνωστικό και μήπως κι αυτό θέλει τα όριά του και μήπως και... διάφορα τέτοια θέματα»*

Σε συλλογικό επίπεδο πέραν των συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα σε καθημερινή βάση μεταξύ τους έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και με τους/τις υπόλοιπους/ες, στον καθιερωμένο μηνιαίο παιδαγωγικό σύλλογο. Οι εκπαιδευτικοί δεν εφησυχάζουν, αναστοχαζόμενοι/ες ερμηνεύουν τις διδακτικές τους επιλογές και πρακτικές, συνειδητοποιούν τις εκπαιδευτικές τους αρχές βάσει των οποίων διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τους πράξη. Στις μηνιαίες παιδαγωγικές συναντήσεις αποφασίζουν και για πιθανές συλλογικές επιμορφώσεις που θα οδηγήσουν στην επαγγελματική εξέλιξη της ομάδας.

### **Δημιουργία στρατηγικών και εργαλείων**

Απόρροια των επιμορφωτικών διαδικασιών και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, συνθήκες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν να αναλύουν την πρακτική τους και εξελίσσονται επαγγελματικά, είναι η δημιουργία από τους/τις ίδιους/ες κάποιων εργαλείων και στρατηγικών που θα τους/τις διευκολύνουν και θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική καθημερινότητα. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες στο συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά κριτικά στοχαζόμενοι επαγγελματίες (Schön, 1995). Φαίνεται ότι αναζητούν νέες προοπτικές με βάση το εκπαιδευτικό, θεσμικό, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

μέσα στο οποίο εργάζονται, που θα ανοίξουν καινούριους δρόμους στην εκπαιδευτική τους πρακτική και θα την αναβαθμίσουν, με την έννοια ότι θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών. Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία θα σταθώ σε κάποιες στρατηγικές και κάποια εργαλεία που αναδείχθηκαν στις συνεντεύξεις μαζί τους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν άλλα, ή πως ο καθένας και η καθεμία εκπαιδευτικός δεν αξιοποιεί τα δικά του/της εργαλεία ή δεν αναπτύσσει τις δικές του/της στρατηγικές για να διαχειριστεί τις προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας.

Μέσω των εργαλείων που οι ίδιοι/ες δημιουργούν και των στρατηγικών που έχουν αναπτύξει στην καθημερινότητα τους υπερβαίνουν αρκετά θεσμικά εμπόδια, όπως την έλλειψη χρόνου μέσα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για αναστοχαστικές συζητήσεις με τους/τις συναδέλφους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δημιουργήσει τον έξτρα χρόνο που χρειάζονται με σκοπό την αλληλεπίδραση με τους/τις συναδέλφους (αυθόρμητες και οργανωμένες αναστοχαστικές συζητήσεις) αλλά και στρατηγικές όπως οι παρατηρήσεις στις τάξεις των συναδέλφων και οι συνδιδασκαλίες, με σκοπό να ανατροφοδοτούν την πρακτική τους. Άλλο θεσμικό εμπόδιο που υπερβαίνεται σχετίζεται με τις επιμορφώσεις που μπορεί να προτείνονται από το Υπουργείο, όπως αναφέρει ο Μίλτος: *«(...)δε θα μπω σε διαδικασία να πω ότι πως θα ήταν το να μας βάζουν, ας πούμε, να, να κάνουμε εκπαιδεύσεις ξέρω 'γω τι, και τα λοιπά αλλά, όχι μ' αυτόν τον τρόπο, αλλά ότι θα μπορούσε πραγματικά να υπάρχει 2-3 φορές το χρόνο ένα ωραίο βιωματικό εργαστήριο σε συνεργασία με έναν φορέα, ας πούμε, που θα τον πληρώσει το κράτος και θα μας κάνει ένα ωραίο... κάτι που θα μας προσφέρει στην πράξη(...)»*. Είναι σαφής η έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη σε πολλές από τις επιμορφώσεις, που προτείνονται απ' έξω και για αυτό, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν οι ίδιοι και προγραμματίζουν τις επιμορφώσεις που θα κάνουν.

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι το οποίο απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και αναδεικνύει ο Ορφέας είναι ο τρόπος προσέγγισης του συγκεκριμένου, εδραιωμένου Αναλυτικού Προγράμματος και του ενός εγχειριδίου, όταν πρόκειται για την τάξη υποδοχής.

*«Έχουμε μια μεγάλη αίθουσα δεν ξέρω αν την είδες, την αίθουσα εκδηλώσεων. Συνήθως είμαστε δύο τμήματα ανάλογα ή καμιά φορά χρησιμοποιούμε και τη βιβλιοθήκη, το υλικό που δίνει το κράτος δεν ταιριάζει καθόλου και δε μας βοηθάει (...) Οπότε κυρίως ασχολούμαστε με αυτά τα παιδιά χρησιμοποιώντας δικό μας υλικό, υλικό πρώτης, για τους μαθητές τουλάχιστον που δεν ξέρουν να διαβάζουν καθόλου ή να μιλάνε, εικόνες, βίντεο, μουσική, όλα αυτά (...)*»

Αναδεικνύεται ένα σημαντικό κομμάτι έλλειψης εκ μέρους της Πολιτείας, μέσω του Υπουργείου Παιδείας, σε ό,τι αφορά τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις της μάθησης και συγκεκριμένα την αρχική εκμάθηση της γλώσσας σε αλλόγλωσσα παιδιά στην τάξη υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται από το απόσπασμα, δεν επαναπαύονται στα ήδη έτοιμα και θεωρητικά «κατάλληλα» εγχειρίδια για να διδάξουν στην τάξη υποδοχής, αλλά χρησιμοποιούν υλικό που φτιάχνουν οι ίδιοι/ες ή υλικό που θεωρούν κατάλληλο, αφού είναι εκείνοι/ες που γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητρι(ρι)ων τους. Δημιουργώντας οι ίδιοι/ες εργαλεία μπορούν και επαναξιολογούν συνεχώς την εκπαιδευτική συνθήκη και είναι σε θέση να παρέμβουν για να τη μετασχηματίσουν όταν αυτό χρειάζεται. Αυτός ο τρόπος δουλειάς ουσιαστικά τους εξελίσσει επαγγελματικά, τους/τις κάνει πιο αποτελεσματικούς/ες, καθώς προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιούν και ενισχύει την επαγγελματική μάθηση, παρουσιάζεται από την Ειρήνη και είναι η καταγραφή της δουλειάς που κάνουν με τα παιδιά.

*«(...) αλλά αυτό το σχολείο με κάνει να συναντιέμαι με τους άλλους, αλλά να καταγράψω αυτό το πράγμα, δηλαδή να 'χει μια καταγραφή, δεν ξέρω αν το καταλαβαίνεις, δηλαδή να μην είναι μόνο δικό μου, αλλά να 'ναι πιο συλλογικό, να γίνεται κάτι! Να γίνεται κάτι που να 'ναι με άλλη επικεφαλίδα, όχι της Ειρήνης (...) λέμε «θα κάνουμε κάτι ως σχολείο, θα κάνουμε κάτι για τα κινητά, θα κάνουμε κάτι για το διαδίκτυο, θα κάνουμε μία γιορτή» με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο οι τάξεις θα συναντηθούν, ε για να συναντηθούν λοιπόν, θα πρέπει να συνεργαστούν, αλλά το καλό είναι ότι εδώ υπάρχει και μια αναφορά πάνω σε αυτό δηλαδή όταν συνεργάζεσαι με τον άλλο θα*

*κάνεις την καταγραφή σου και θα το αναφέρεις μετά.«Εμείς κάναμε αυτά, εσείς τι κάνατε; Εμείς κάναμε αυτά» εννοώ δε γίνεται στο τέλος, καμιά φορά σε άλλα σχολεία δε θα γινότανε και πουθενά, βγαίνανε τα κάνανε και τελείωνε η κατάσταση, εδώ μπαίνει και σε μία σειρά με βήματα δηλαδή με συναντήσεις και τα λοιπά.»*

Η καταγραφή είναι ένα εργαλείο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν δεδομένα από την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία τους βοηθούν να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν τις δράσεις τους, γεγονός που βοηθά να βελτιώσουν την πρακτική τους. Η Ειρήνη αναφέρει την καταγραφή με αφορμή δράσεις που κάνουν από κοινού και τη θεωρεί απαραίτητο εργαλείο για να μπουν στη διαδικασία να οργανώσουν τη δουλειά τους. Η αφήγηση αυτή σε συνδυασμό με όλες τις προηγούμενες αφηγήσεις παραπέμπει θεωρητικά στην έρευνα - δράσης κατά την οποία η δράση στηρίζεται στον αναστοχασμό και στην παραγωγή της γνώσης από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν προκειμένου να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δράσεις, τις εφαρμόζουν, καταγράφουν τα όσα κάνουν και τα μοιράζονται με τους/τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους/ισσες, αποτιμώντας τις δράσεις τους. Η μεθοδολογία αυτή πρόκειται για την έμπρακτη ανατροφοδότηση της θεωρίας από την πράξη, η πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση στις σκέψεις και στις δράσεις τους και δίνει συνεχώς πληροφορίες για το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μέσω της διαδικασίας αυτής ενισχύεται η αυτονομία τους αναφορικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, καθώς μαθαίνουν να αναλύουν, να κατανοούν και να επιλύουν ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι/ες καθημερινά.

Κλείνοντας την ενότητα της μάθησης μέσα από την εργασία, θα χρησιμοποιήσω κάποιες σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η εργασία τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν. Η Λυδία αναφέρει:

*«μπορώ να πω ότι έχω βελτιώσει τον τρόπο δουλειάς μου, δηλαδή με την αλληλεπίδραση με τους άλλους συναδέλφους ή από τα ερεθίσματα που παίρνω από άλλους συναδέλφους (...) σ' έναν τέτοιο χώρο πιστεύω ότι η βελτίωση είναι ίσως πιο εύκολη, πιο ουσιαστική γιατί υπάρχουν κι άλλα*

*ερεθίσματα ή αλληλεπιδράσεις, δηλαδή υπάρχουν άνθρωποι που είναι δημιουργικοί (...)Πραγματικά ένας χώρος έμπνευσης.»*

Οι αναφορές στη σημασία που έχει η αλληλεπίδραση με τους/τις συναδέλφους/ισσες για την επαγγελματική τους εξέλιξη, είναι πολύ συχνές στις συνεντεύξεις που έγιναν στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Όπως μου είπε η Αγγελική η προηγούμενη διευθύντρια που είχαν στο σχολείο, τους έλεγε: *«ο καθένας, εεε, μπορεί να έφτιαχνε ένα άγαλμα, αλλά ο Φειδίας μαζί με τους υπόλοιπους έφτιαξε μια Ακρόπολη, δηλαδή όλοι μαζί φτιάχνουμε ακροπόλεις, ένας, ένας φτιάχνει ωραία πράγματα, αλλά όχι ακροπόλεις»*. Οι εκπαιδευτικοί εμπνέονται από τους/τις συναδέλφους και βελτιώνονται και οι ίδιοι/ες παρέα με τους/τις συναδέλφους τους. Ένας ακόμη παράγοντας που συντελεί στην εξέλιξή τους, κατά τη Ζωή, είναι η δυνατότητα πειραματισμού.

*«(...) ήταν ένα σχολείο, μέσα στο σχολείο για μένα σαν δασκάλα (...) ήταν ακόμα ένα σχολείο για μένα γιατί μπόρεσα μέσα σε αυτό κι εγώ να πειραματιστώ, έτσι είχα πολύ μεγάλο κίνητρο και την ελευθερία, που λέγαμε πριν, οπότε και αυτό με έκανε να εξελιχθώ με έναν διαφορετικό τρόπο, ίσως απ' ότι θα εξελισσόμουν σε ένα άλλο σχολείο που δε θα 'χα τη δυνατότητα να τα κάνω αυτά (...)»*

Ο πειραματισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τρόπος μάθησης και για τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες μπαίνουν στη διαδικασία να υλοποιήσουν σκέψεις που έχουν, βασισμένες στην προσωπική τους θεωρία, αλλά και σε όσα έχουν εκπαιδευτεί και κατ' επέκταση να αναλύσουν την πρακτική τους. Ο πειραματισμός εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οτιδήποτε και να συμβεί θα παραχθεί γνώση από τη βιωμένη εμπειρία, είτε αφορά κάτι που δεν πέτυχε, δηλαδή δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και άρα θα αλλάξει, είτε αφορά κάτι το οποίο λειτούργησε και πήγε ένα βήμα παρακάτω την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από όλες τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν συνεχίζουν να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

### **Δημιουργία συλλογικής ταυτότητας: «Για εμάς αυτό είναι εκπαίδευση»**

Οι ουσιαστικές συναδελφικές και φιλικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει τα άτομα μεταξύ τους, αλλά και η επίτευξη της επαγγελματικής μάθησης ως μίας, κατά κύριο λόγο, συλλογικής διαδικασίας, δε θα μπορούσε να υπάρχει, πόσο μάλλον να έχει διάρκεια στο χρόνο, εάν τα άτομα δεν είχαν κάποιες κοινές αξίες και αντιλήψεις που αντανακλώνται, αναπόφευκτα, και στην θέση τους για το ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά και σε κοινούς στόχους σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο και τον ρόλο τους ως σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Το κεφάλαιο αυτό, εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική πράξη (Giroux, 2005: 74), γεγονός που προκύπτει έμμεσα και άμεσα από όλες τις συνεντεύξεις, αλλά κυρίως από τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες καθρεφτίζονται στις πράξεις τους. Αυτό που θα επιχειρήσω να αναδείξω παρακάτω είναι πως οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο, έχουν αναπτύξει μια ισχυρή συλλογική ταυτότητα που καθορίζει τις πρακτικές τους. Θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται αυτή η συλλογική ταυτότητα αναλύοντας τους λόγους των υποκειμένων σχετικά με αντιλήψεις, αξίες και στόχους, που μοιράζονται.

Οι κοινές αξίες που έχουν και οι κοινοί στόχοι που έχουν θέσει, εμπεριέχουν τις προσωπικές ιδεολογίες των ατόμων και άρα την ατομική ταυτότητα του καθενός και της καθεμιάς, δημιουργώντας, έτσι, τη συλλογική ταυτότητα της ομάδας. Οι ταυτότητες αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε το ποιοι/ες είμαστε και το ποιοι/ες είναι οι άλλοι/ες, με τον ίδιο τρόπο και οι άλλοι άνθρωποι κατανοούν τους εαυτούς τους και τους/τις υπόλοιπους/ες. Η συλλογική ταυτότητα σε επίπεδο ομάδας πηγάζει από τα κοινά ενδιαφέροντα, τις κοινές εμπειρίες και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων (Taylor & Whittier, 1992, στη Van Stekelenburg, 2013) και μπορεί να μελετηθεί εξετάζοντας φαινόμενα όπως συνήθειες πρακτικές στις οποίες μετέχουν τα άτομα, πεποιθήσεις και αξίες που το κάθε μέλος μοιράζεται. Η ταύτιση των ατόμων με την ομάδα μπορεί να μελετηθεί από τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, την δέσμευση - αφοσίωση στην ομάδα, την συμμετοχή σε πρακτικές που έχουν το χαρακτήρα «τελετουργιών» για την ομάδα,

δηλαδή στις συνήθειες πρακτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω κ.ο.κ. (Van Stekelenburg, 2013).

### **Κοινές αξίες και αντιλήψεις**

Κάθε ομάδα διαμορφώνει το δικό της σύστημα αξιών με βάση το οποίο δρουν τα άτομα που την αποτελούν. Η σαφήνεια του αξιακού συστήματος ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, την αίσθηση του «ανήκειν» και την κινητοποίηση τους (Αγαλιανού, 2016). Οι κοινές αξίες, οι αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των εκπαιδευτικών σε σχέση με το τι είναι εκπαίδευση, ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα, ποιος είναι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου, αλλά και η στάση τους ως πολιτών - εκτός από δασκάλων-, είναι κάποια βασικά θέματα, τα οποία προκύπτουν από τις συνεντεύξεις και κατέχουν μεγάλο μέρος τους. Οι αξίες και οι αντιλήψεις τους, η ιδεολογία<sup>19</sup> των μελών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αδιαπραγμάτευτες, δημιουργούν μια σαφή διαχωριστική γραμμή που κάνει απολύτως κατανοητό το ποιοι/ες είναι οι «άλλοι/ες» και το ποιοι/ες είμαστε «εμείς»<sup>20</sup>. Παραδείγματος χάρη ο Λεωνίδας και η Αγγελική σημειώνουν:

***«Φαντάσου τώρα εδώ και 15 Λαγοί να έρθουν στο δικό μας το σχολείο δεν μπορούν, γιατί είναι τόσο μειοψηφία που θα τους αποβάλει αυτό το σχολείο από μόνο του, κατάλαβες; (...) είμαστε ένα αντιφασιστικό σχολείο, ένα αντιρατσιστικό σχολείο φουλ, όσο δεν παίρνει, δηλαδή εγώ είμαι αντιφασίστας, όσο δεν παίρνει, το πρώτο πράμα που το λέω και στους γονείς «παιδιά, είμαι αντιφασίστας (γέλια), αγαπώ την πατρίδα μου αλλά, δεεεν, δηλαδή έχω αυτό το κακό, δεν μπορώ, δηλαδή, μη μου***

---

<sup>19</sup> Ο όρος «ιδεολογία» παρόλο που χρησιμοποιείται ευρέως στο καθημερινό λεξιλόγιο όσο και στην ορολογία των κοινωνικών επιστημών, είναι ένας όρος, ο οποίος περνά μια βαθιά κρίση προσδιορισμού και ταυτότητας, ακριβώς επειδή είναι πάρα πολλοί οι προβληματισμοί και οι αναγνώσεις του ζητήματος της «ιδεολογίας» (Μαυρίδης, 2001). Στην παρούσα εργασία ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει τις αρχές, τις απόψεις, τις ιδέες που έχουν οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί, αναφορικά με διάφορα ζητήματα (ηθικά, κοινωνικά, πολιτικά κλπ) λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν πει τα άτομα στις συνεντεύξεις τους και σκεπτόμενη πως σίγουρα δεν συγκλίνουν οι απόψεις όλων απόλυτα, καθώς αναφερόμαστε σε διαφορετικά άτομα που αποτελούν, όμως, μια δεμένη ομάδα που μοιράζεται κοινές αξίες.

<sup>20</sup> «άλλοι» δεν σημαίνει ούτε «άγνωστοι», ούτε «ξένοι», ούτε «ανεπιθύμητοι» ούτε οτιδήποτε άλλο πέραν του ότι δε μοιράζονται ή θεωρείται ότι δεν μοιράζονται με εμάς το γνώρισμα με το οποίο προσδιορίζεται η κοινωνική μας ομάδα – και γι' αυτό το λόγο δεν ανήκουν σε αυτή» (Τσιάκαλος, 2011: 122)

*αρχίσετε (...) υπήρχαν γονείς παλιά και «ναι με τους ξένους και με τις προσευχές...»*

*«Δηλαδή δε συζητάμε τις αξίες που έχει το σχολείο, αυτές δε συζητιώνται. Αυτές περνάνε έτσι. Αν θέλεις, καλώς... αν δε θέλεις, όχι. Θα γίνει παρέμβαση από μας και θα στριμωχτείς, εάν φέρεσαι άσχημα με τα παιδιά και λοιπά... δε θα στριμωχτείς... με τρόπο δημοκρατικό και εμείς το κάνουμε, αλλά είμαστε απόλυτοι σε αυτό.»*

Οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι και έτοιμες να «συγκρουστούν», αν αυτό χρειαστεί, με τους/τις «άλλους/ες» που θα θελήσουν να εμποδίσουν να συνεχίσει να υπάρχει το σχολείο, το οποίο οραματίζονται και το οποίο υπηρετούν πιστά. Είναι πολύ ξεκάθαρες οι αρχές που διέπουν το έργο τους και τις οποίες θέλουν να μοιραστούν με τους/τις μαθητ(ρι)ές τους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, φαίνεται από τη σαφή τοποθέτηση και των δυο εκπαιδευτικών στα παραπάνω αποσπάσματα πως δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στο σχολείο με σκοπό να εκλείψει ακόμα και η πιο μικρή πιθανότητα που μπορεί να επιτρέψει την ανάπτυξη οποιασδήποτε καχυποψίας και αρνητικής συμπεριφοράς. Είναι βαθιά αντιρατσιστ(ρι)ές, αντιφασίστ(ρι)ες, αλληλέγγυοι/ες, παίρνουν θέση, μιλούν για θέματα<sup>21</sup> που στα περισσότερα από τα σχολεία στα οποία όλοι και όλες έχουμε φοιτήσει είναι θέματα που δεν «ανοίγονται», αφήνονται στην άκρη, αγνοούνται, σαν να μην υπάρχουν δίπλα μας, μέσα στην κοινωνία στην οποία ζούμε και δρούμε.

Ένα πολύ μεγάλο κομμάτι της ταυτότητας του συγκεκριμένου σχολείου είναι η αντιρατσιστική στάση των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνουν κάποιες διευκρινήσεις για να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις και παρερμηνείες. Όπως αναφέρει ο Τσιάκαλος (2011), υπάρχει μια διαδεδομένη άποψη κατά την

---

<sup>21</sup> «Ένα άλλο επίσης που (...) κάναμε ήταν να συνεργαστούμε με το ΚΕΘΕΑ (...), το οποίο έκανε ένα πρόγραμμα «προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες ζωής», ένα πρόγραμμα πρόληψης, εεε, που ξεκινάει από τα παιδιά του δημοτικού της πρώτης δημοτικού και φτάνει μέχρι και την έκτη, και μέσα από παιχνίδια, θέατρο ζωγραφική, εεε, συζητήσεις και λοιπά, βοηθάμε τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους χρειαστούν στη ζωή τους όπως αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, τι ομοιότητες έχουμε και τι διαφορές, ότι είναι τόσο ωραία η διαφορά, εεε, ότι ο εαυτός μας αξίζει, είμαστε πολύτιμοι, εεε, τότε ένα μυστικό είναι μυστικό και πρέπει να το κρατάμε, να είμαστε φερέγγυοι δηλαδή και έμπιστοι, και τότε δεν είναι μυστικό και πρέπει να το πούμε σε κάποιον που εμπιστευόμαστε, παραδείγματος χάρη, «ο φίλος μου παίρνει ναρκωτικά», ας πούμε, παραδείγματος χάρη, αυτό είναι μυστικό, το κρατάω ή ζητάω βοήθεια; (...)» (Αγγελική)

οποία ο ρατσισμός είναι αποτέλεσμα κάποιων πραγματικά αρνητικών χαρακτηριστικών των ατόμων που βιώνουν τον ρατσισμό ή της αρνητικής εικόνας των ατόμων αυτών, δηλαδή των θυμάτων, που είναι κυρίαρχη στην κοινωνία, ως επακόλουθο της άγνοιας των πραγματικών λόγων ύπαρξης του ρατσισμού. Αυτό που στην πραγματικότητα έχει να αναδείξει η αντιρατσιστική εκπαίδευση είναι πως ο ρατσισμός είναι αποτέλεσμα διεργασιών που συμβαίνουν μέσα στην κοινωνία μεταξύ των εν δυνάμει ρατσιστών-θυτών και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας βλέπουν, καταγράφουν, ερμηνεύουν τον κόσμο και κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση επιτυγχάνεται όταν διαπερνά όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και μπορεί να εφαρμοστεί από όλους και όλες τους/τις εκπαιδευτικούς, όποιον τρόπο διδασκαλίας κι αν ακολουθούν. Το αν θα ενσωματωθεί η αντιρατσιστική εκπαίδευση στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι επιλογή του καθενός και της καθεμιάς, αυτό διαφαίνεται και στους λόγους των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας. Η πλειονότητα των μαθητών/τριων του συγκεκριμένου σχολείου είναι παιδιά μεταναστών και προσφύγων, το γεγονός αυτό είναι, επίσης, κομμάτι της ταυτότητας του σχολείου. Στις αφηγήσεις τους οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται ποτέ στα παιδιά αποδίδοντάς τους χαρακτηρισμούς, συγκεκριμένες ικανότητες, δυνατότητες και συμπεριφορές που θα οδηγούσαν στον διαχωρισμό των παιδιών, σε παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και σε παιδιά μετανάστες-πρόσφυγες, όπως τονίζει η Αγγελική **«Το σχολείο δίνει αξία σε όλους. Τους θεωρεί όλους ισότιμους. Σέβεται τη διαφορετικότητα, σέβεται τα «πιστεύω» του καθενός, δεν υπάρχει ρατσισμός, δεν υπάρχει διαχωρισμός και υποχρεωτικώς, όποιος δάσκαλος είναι σε εμάς πρέπει να φέρεται έτσι»**. Η πολυπολιτισμική σύνθεση του σχολείου αποτελεί προφανώς χαρακτηριστικό του πλαισίου, το οποίο αναγνωρίζουν και λαμβάνουν υπόψη, δεν διαφοροποιεί όμως τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στα παιδιά, με την έννοια ότι ο στόχος είναι όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση. Για να αμφισβητηθεί στην πράξη ο ρατσισμός στο χώρο του σχολείου πρέπει να συνδυαστεί με τον ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στην παραγωγή, ενίσχυση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001 στην Ανδρούσου, 2020: 465).

Για την ένταξη των παιδιών στο σχολείο, καθοριστικής σημασίας είναι η σχέση που δομούν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών/τριων, ως άτομα που γνωρίζουν πως ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα. Από τις συνεντεύξεις έγινε κατανοητό ότι δίνεται μεγάλη σημασία στις σχέσεις με τις οικογένειες όλων των παιδιών, η επικοινωνία με το σπίτι δεν μένει στο κομμάτι της άντλησης πληροφοριών για να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα προφίλ των παιδιών ή στην ενημέρωση για την επίδοση του κάθε παιδιού. Η δημιουργία της ουσιαστικής σχέσης με τις οικογένειες ξεκινά από την πρώτη επαφή που έχουν με το σχολείο, συνήθως τη γνωριμία με τον διευθυντή, η οποία χαρακτηρίζεται από τη ζεστή υποδοχή τους, όπως αναφέρει η Λυδία: *«Ένα πολύ ζεστό κλίμα «καλώς ήρθες», ένα ζεστό κλίμα, ένα καλωσόρισμα, πρώτα απ' όλα από τον κύριο Π. και από τους υπόλοιπους (γέλια). Το λέω γιατί μου 'χει κάνει εντύπωση το πως υποδέχεται οικογένειες πολιτικών προσφύγων. Αυτό είναι κάτι που δε θα το ξεχάσω ποτέ».*

Ανακαλώντας τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, μπορώ να αναφέρω πολλά παραδείγματα που ενισχύουν τον διάυλο επικοινωνίας με τις οικογένειες των μεταναστών/προσφύγων και δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και οικειότητας. Κάποια από αυτά τα παραδείγματα είναι οι πολύγλωσσες ανακοινώσεις, αλλά και η οργάνωση εκδηλώσεων - γιορτών στο χώρο του σχολείου, όπου οι γονείς αναλαμβάνουν να μαγειρέψουν φαγητά από τις πατρίδες τους παρέα με τα παιδιά, τους υπόλοιπους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς κι έπειτα να φάνε όλοι/ες μαζί. Οι σχέσεις με τις οικογένειες είναι βαθύτερες, οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν προσπάθησαν να βρουν άτομα, τα οποία θα μπορούσαν να διδάσκουν μαθήματα και στις μητρικές γλώσσες των παιδιών του σχολείου<sup>22</sup>, καθώς πολλά από τα παιδιά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, μάθαιναν ελληνικά και δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν π.χ. με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους ή δε γνώριζαν να γράψουν στη μητρική τους. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία σε γονείς μετανάστες/πρόσφυγες να μάθουν την ελληνική γλώσσα παρακολουθώντας μαθήματα<sup>23</sup> που παρέχονται εθελοντικά από τους/τις εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των απογευματινών δραστηριοτήτων του σχολείου, γεγονός που συμβάλλει στην

---

<sup>22</sup> Ένα διάστημα υπήρχε διορισμένη δασκάλα αλβανικών από το Υπουργείο Παιδείας.

<sup>23</sup> Στα μαθήματα ελληνικών για ενήλικες συμμετέχουν άτομα της ευρύτερης κοινότητας, τα μαθήματα αυτά δεν απευθύνονται μόνο στους γονείς του σχολείου.

πολλαπλή ενδυνάμωση των οικογενειών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριων, στην εξοικείωση με το ελληνικό σχολείο, αλλά και στο άνοιγμα του δρόμου για την ένταξη στην ελληνική κοινωνία, εφοδιάζοντας, όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και τους ενήλικες με εργαλεία που θα τους βοηθήσουν έμπρακτα. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με κάθε δυνατό τρόπο να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των οικογενειών, μερικές φορές καλύπτοντας ακόμη και κενά της Πολιτείας π.χ. προσπαθώντας να βρουν εργασία σε γονέα πρόσφυγα, όπου τον Μάιο του 2020 θα βρισκόταν άστεγος, εκείνος και η οικογένεια του, λόγω της λήξης του προγράμματος «ESTIA»<sup>24</sup>.

Οι παραπάνω διαδικασίες αναδεικνύουν τρόπους έμπρακτης αποδοχής της κουλτούρας και αναγνώρισης των συνθηκών διαβίωσης των οικογενειών που έχουν θέση μέσα στο σχολείο και λαμβάνονται υπόψη. Επίσης, αποκαλύπτουν και μια προσπάθεια εξάλειψης οποιασδήποτε καχυποψίας θα μπορούσαν να έχουν οι γονείς απέναντι στο σχολείο, γιατί όπως συμπεραίνει και ο Τσιάκαλος (2011) «*οι εκπαιδευτικοί κινούμαστε μεταξύ του ρατσισμού των θυτών και της καχυποψίας των θυμάτων*». Η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να έχουν ουσιαστικές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητ(ρι)ών τους δεν αφορά μόνο τους μετανάστες γονείς, αλλά όλους τους γονείς. Η πιθανή καχυποψία που θα χρειαστεί να αντικρούσουν παίρνει και μια άλλη μορφή, αυτή του αισθήματος της απειλής, του φόβου ότι θα τους ασκηθεί κριτική για τον τρόπο που μεγαλώνουν τα παιδιά τους και της αποκάλυψης των αδυναμιών τους, ακόμα και την αμφισβήτηση εκ μέρους των γονέων για τον τρόπο που επιλέγουν να δουλέψουν οι εκπαιδευτικοί (Δραγώνα, 2020). Η καχυποψία αυτή, όπως αναφέρει η Ζωή, εξαλείφεται λόγω της καλής σχέσης που έχουν αναπτύξει με τους γονείς:

*«(...) είναι ένα σχολείο μέσα σε μία κοινωνία, η οποία, ας πούμε, έχει μάθει να είναι αλλιώς το σχολείο, δεν το έχει μάθει έτσι, εεε, σε, για κάποιους αυτό είναι πολύ μεγάλη έκπληξη, για κάποιους γονείς, ενδεχομένως, για κάποιους άλλους γονείς μπορεί όμως να είναι και ματαιώση, (...) ματαιώση δεν είναι για τους περισσότερους βέβαια, η αλήθεια είναι ότι γενικά με τους γονείς έχουμε πολύ καλή σχέση,*

---

<sup>24</sup> Για λεπτομέρειες βλ. [http://estia.unhcr.gr/el/home\\_page/](http://estia.unhcr.gr/el/home_page/)

*πιστεύω ότι εκτιμούν πολύ το έργο του σχολείου, έτσι δείχνουν τουλάχιστον, ότι εκτιμούν αρκετά το έργο του σχολείου, γιατί είναι πραγματικά πολύ κοντά οι δάσκαλοι και οι δασκάλες, απλά θέλω να πω ότι έρχονται και στην αρχή μπορεί να υπάρχουν κάποια πολύ συγκεκριμένα άγχη, όπως, ας πούμε, να έχουν το άγχος του «γιατί ας πούμε αυτές τις ώρες κάνετε ταινία και δεν κάνετε ας πούμε μαθηματικά»(...)Εεε υπάρχουν, δηλαδή, και πολλά τέτοια ζητήματα, τα οποία χρειάζεται έτσι πολλή επικοινωνία και εξήγηση με τους γονείς και πάλι σε αυτό ποτέ, ίσως, δεν είναι και αρκετή, θέλει πολύ συχνές συναντήσεις με τους γονείς, για να το καταλάβουν αυτό.»*

Το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα που εμπλέκει όλα τα μέλη της σταθερά και με ουσιαστικό τρόπο στις διαδικασίες, εκτός από τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, εμπλέκει με διάφορους τρόπους τους υπόλοιπους/ες εργαζομένους/ες<sup>25</sup> και τους γονείς, είτε μέσω του συλλόγου γονέων και των κοινών συλλόγων διδασκόντων και γονέων που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου, είτε μέσω της πρόσκλησης των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλους τρόπους π.χ. με αφορμή το επάγγελμά τους και τη γνωριμία των παιδιών με αυτό.

Το σχολείο αποτελεί κόμβο ενός ευρύτερου κοινωνικού δικτύου<sup>26</sup>, λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας με τη γειτονιά και την τοπική κοινότητα. Έρχεται σε επαφή με διάφορους κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς, ομάδες, δομές κοινωνικής ένταξης, ειδικούς<sup>27</sup>, τον Δήμο<sup>28</sup>, τα Πανεπιστήμια<sup>29</sup> δημιουργώντας, έτσι, μια

---

<sup>25</sup> «οι καθαρίστριες του σχολείου και η δικιά μας, η Β., και η καθαρίστρια του 112 η Ξ., επίσης θεωρώ ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι του ζωντανού οργανισμού του σχολείου αυτού, και εκείνες, τότε, θυμάμαι κάνανε, δηλαδή βοηθούσαν τα παιδιά τότε στην ζωγραφική, το να τα ντύσουν με σακούλες (γέλια) να μην λερώνονται, είχανε γίνει πολύ ωραία πράγματα... Δηλαδή συμμετείχε μέχρι και η καινούργια κοπέλα που είχε ανοίξει το κυλικείο στο σχολείο, η Σ., η οποία έχει βάψει τους κυλινδρικούς κρουνοί στις βρύσες με αυτά τα ωραία τα χρώματα, τα παρδαλά γύρω γύρω.» (Μίλτος)

<sup>26</sup> «Το κάθε κοινωνικό δίκτυο αποτελεί το άθροισμα των προσωπικών επαφών μέσω των οποίων το άτομο διατηρεί την κοινωνική του ταυτότητα, λαμβάνει συναισθηματική υποστήριξη, υλική ενίσχυση και συμμετοχή στις υπηρεσίες ενώ παράλληλα εξασφαλίζει πρόσβαση στην πληροφορία και δημιουργεί τις συνθήκες για νέες προσωπικές και επαγγελματικές επαφές» (Walker, MacBride & Vachon, 1977, στην Αγαλιανού, 2016)

<sup>27</sup> Πριν την ένταξη ψυχολόγων στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν σε σταθερή βάση με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους από τα «Παιδικά χωριά SOS» βλ. <https://sos-villages.gr/>.

συνθήκη αλληλεπίδρασης και διαλόγου με την κοινωνία, που καθιστά το σχολείο έναν τόπο εξωστρέφειας, μια πολιτισμική κοινότητα που δημιουργεί συνθήκες στις οποίες τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν σημαντικές εξωσχολικές εμπειρίες. Το σχολείο καθίσταται «ανοιχτό», συνεχώς εξελίσσεται, τροφοδοτείται με καινούριες γνώσεις για να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις καθημερινές προκλήσεις της σχολικής ζωής. Συνδεόμενο όμως, με τους τρόπους που αναφέρθηκαν, με διάφορους φορείς παρέχει κιόλας γνώσεις στην ευρύτερη κοινότητα και συγκεκριμένα στο Πανεπιστήμιο, στην ακαδημαϊκή κοινότητα, γνώσεις που είναι αποκτημένες στο πεδίο. Από την αλληλεπίδραση αυτή ωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί και το Πανεπιστήμιο, αλλά πρωτίστως τα παιδιά, καθώς η συνεργασία αυτή αναμένεται να συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Αυγητίδου, 2014).

Τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής αντανακλούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο στέκεται δίπλα στους/στις μαθητ(ρι)ες και τις οικογένειες τους. Οι εκπαιδευτικοί όμως μέσα από τις αφηγήσεις τους αναδεικνύουν και τις αξίες που μοιράζονται στο σχολείο αυτό. Η Λυδία χαρακτηριστικά αναφέρει πως η κοινωνία χρειάζεται να έχει εργασιακούς χώρους που:

***«(...)να υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι έχουνε πίστη και αφοσίωση σε κάποια δημοκρατικά και ανθρώπινα ιδεώδη, δηλαδή που πιστεύουν***

---

Συμμετείχαν για αρκετά χρόνια στο πρόγραμμα πρόληψης του ΚΕΘΕΑ που αναφέρθηκε νωρίτερα βλ. <https://www.kethea.gr/prolipsi/>

Συνεργάστηκαν με τη «Στέγη Ιδρύματος Ωνάση» σε ένα project που περιλάμβανε επισκέψεις καλλιτεχνών στο σχολείο, εικαστικών, χορευτών κλπ.

Συνεργάστηκαν με το «Σκασιαρχείο», παιδαγωγική ομάδα που έχει ως στόχο «την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προτάσεων για το δημόσιο σχολείο», για λεπτομέρειες βλ. <https://skasiarxeio.wordpress.com/about/>

Συμμετείχαν σε σεμινάριο του εργαστηρίου «Κόκκινη Κλωστή», βλ. <https://www.kokkiniklosti.gr/>

Συνεργάστηκαν επίσης με τη χορευτική ομάδα «Σκυτάλη» βλ. <http://skytali.gr/> κ.ά

<sup>28</sup> Συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Ανοιχτά Σχολεία» του Δήμου Αθηναίων

<sup>29</sup> Οι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει επιμορφώσεις – βιωματικά εργαστήρια σε φοιτήτριες του ΤΕΑΠΗ, συνεργάζονταν με φοιτήτριες από τα ΤΕΙ, οι οποίες απασχολούσαν, κατά τη διάρκεια των απογευματινών δραστηριοτήτων, τα παιδιά, όση ώρα οι γονείς έκαναν μαθήματα ελληνικών, δέχονται πρακτικές ασκήσεις από Παιδαγωγικά Τμήματα, δέχονται φοιτητές/τριες που θέλουν να αξιοποιήσουν το σχολείο ως πεδίο έρευνας για τις διπλωματικές τους εργασίες, ο Διευθυντής του σχολείου διδάσκει στο ΤΕΑΠΗ, 2 από τους/τις εκπαιδευτικούς έχουν κάνει/κάνουν μεταπτυχιακό στο ίδιο Τμήμα.

*στην αλληλεγγύη που πιστεύουν στην ισότητα, στη δικαιοσύνη, στη συμπόνια, στην ανθρωπιά, στην ισότητα, εεε, που θέλουν να καταπολεμήσουν το ρατσισμό και τις εεε κοινωνικές ανισότητες (...)*»

Οι αξίες στις οποίες αναφέρεται η Λυδία όπως και άλλες που υπογράμμισαν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στις αφηγήσεις τους, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η ισότητα πρόκειται για αξίες που προσβλέπουν σε μια ισχυρή κοινωνική συνοχή και αποτελούν χαρακτηριστικά ενός προοδευτικού σχολείου. Η Ειρήνη αναφέρει *«(...) δηλαδή αναπτύσσουμε σχέσεις να μπορεί να βγαίνει και σαν φωνή δυναμική προς τα έξω, δηλαδή και τα παιδιά να ξέρουν ότι οι σχέσεις στηρίζονται στη φιλία, στην αλληλεγγύη, στο μοίρασμα, αλλά και στη διεκδίκηση, είναι πολύ σημαντικό αυτό...»* Η αναγνώριση εκ μέρους των παιδιών των δικαιωμάτων τους και η διεκδίκηση τους, προετοιμάζουν ενσυνείδητους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες στην ουσία τους. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις έννοιες αυτές μέσα από την εμπειρία τους στο σχολείο, βλέπουν πως λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, πως φέρονται στα ίδια και στις οικογένειες τους. Τα παραπάνω μας παραπέμπουν σ' αυτό που για τον Dewey είναι η εκπαίδευση:

*«Η εκπαίδευση, με την ευρύτερη σημασία της λέξης, είναι μία κοινωνική διάσταση της ζωής. Πρόκειται για τη μετάδοση μέσω επικοινωνίας, δηλαδή για μια διαδικασία ανταλλαγής της εμπειρίας, μέχρις ότου αυτή γίνει κοινό κτήμα όλων»* (Dewey, στο Houssaye, 2000: 162)

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καραντίνας, έχοντας έρθει σε επαφή με τις οικογένειες, γνώριζαν τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζούσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και για τον λόγο αυτό δεν έμειναν αμέτοχες και αμέτοχοι σε μια δύσκολη συγκυρία για όλους και όλες. Πολλοί γονείς έχασαν τις δουλειές τους κι έτσι ήταν πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν σε βασικές ανάγκες του νοικοκυριού τους, σημαντική δυσκολία υπήρχε επίσης και σε σχέση με την τηλεεκπαίδευση, διότι σε πολλά σπίτια μπορεί να μην υπήρχε η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή ή ακόμα και η απαραίτητη εξοικείωση των γονέων με τα τεχνολογικά μέσα, ώστε να έχουν πρόσβαση ή να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά στα εξ αποστάσεως μαθήματα. Για τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα κοινό ταμείο, όπου ο καθένας και η καθεμία θα

έδινε ό,τι μπορούσε με σκοπό να αγοραστούν τρόφιμα για τις οικογένειες<sup>30</sup>. Στη συνέχεια, ανέλαβε μια ομάδα εκπαιδευτικών που έμενε στη γειτονιά να διανέμει τα τρόφιμα από σπίτι σε σπίτι και μαζί με αυτά εκπαιδευτικό υλικό π.χ. φωτοτυπίες, σε όσα παιδιά δεν είχαν πρόσβαση ηλεκτρονικά, ακόμα και δεκαπεντάλεπτες επαναλήψεις στο δρόμο. Ήταν ζωτικής σημασίας η επικοινωνία μαζί τους κατά τη διάρκεια της καραντίνας, χρησιμοποιώντας πολλούς και διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, ανάλογα με την περίπτωση, αφού με τον τρόπο αυτό απέτρεψαν το ενδεχόμενο απομάκρυνσης των παιδιών από το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δεν κλείνουν τα μάτια, δεν είναι θεατές των εξελίξεων, γνωρίζουν πως αν μείνουν σπίτι ακόμα και σε μια τέτοια οριακή και πρωτόγνωρη κατάσταση, όπως αυτή της πανδημίας, ένα βασικό δικαίωμα των παιδιών που είναι η πρόσβαση στο σχολείο δε θα υφίσταται. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο ως έναν τόπο που δίνει αξία σε όλους και σε όλες, όπως λέει η Αγγελική:

***«Υπάρχουν όμως κάποιες γενικές γραμμές στο σχολείο, που είναι απαραβίαστες. Δηλαδή. Το σχολείο είναι δημοκρατικό, αυτό που ξέρετε βασικά. Το σχολείο δίνει αξία σε όλους. Τους θεωρεί όλους ισότιμους. Σέβεται τη διαφορετικότητα, σέβεται τα «πιστεύω» του καθενός, δεν υπάρχει ρατσισμός, δεν υπάρχει διαχωρισμός (...)*»**

Οραματίζονται και δουλεύουν για ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό σχολείο, το οποίο εντάσσει τη διαφορετικότητα και τη θεωρεί πλούτο και στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τους γονείς, την ευρύτερη τοπική κοινότητα και αξιοποιούν τα βιώματα των μαθητών και μαθητριών. Το δημοκρατικό σχολείο για το οποίο προσπαθούν και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί σκιαγραφείται στις αφηγήσεις τους: είναι ένα σχολείο στο οποίο όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, τη θρησκεία τους, το φύλο τους, θα λάβουν όλα εκείνα τα μορφωτικά αγαθά προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, πατώντας στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Η έννοια του δημοκρατικού σχολείου δεν τελειώνει

---

<sup>30</sup> Η καθημερινή διανομή φαγητού στα παιδιά διακόπηκε όταν η χώρα μπήκε σε καθεστώς lockdown και έκλεισαν τα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πως πολλές οικογένειες στηρίζονται σε αυτά τα γεύματα.

εδώ, αλλά ξεκινά αναπόφευκτα από τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, γεγονός στο οποίο δίνουν ιδιαίτερη σημασία οι εκπαιδευτικοί. Ο Ορφέας αναφέρει:

*«Είναι δημοκρατικό γιατί σε, σε πολύ απλή μετάφραση, όλες οι φωνές ακούγονται, στην πράξη όμως. Και των μαθητών και των δασκάλων. Για να πάρουμε μια απόφαση πρέπει πρώτα να το συζητήσουμε μεταξύ μας στο σύλλογο διδασκόντων, όπου με άμεση δημοκρατία, ψηφίζουμε και ο καθένας έχει μια ψήφο ισάξια με τους άλλους. Και όλες οι αποφάσεις συζητιούνται πριν καταλήξουμε σε κάποια.»*

Οι δημοκρατικές αρχές διαπερνούν το σύνολο της σχολικής ζωής είτε αυτό αφορά αποφάσεις που λαμβάνονται από τους/τις ενήλικες του σχολείου στα πλαίσια των συνελεύσεων του συλλόγου διδασκόντων, είτε αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν σε επίπεδο τάξεων και στις οποίες κυρίαρχο λόγο έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι οποίοι/ες μαθαίνουν με τρόπο βιωματικό πως λειτουργεί η Δημοκρατία, δηλαδή όπως τόνισε και η Ειρήνη *«υπάρχει μια δημοκρατία, η οποία όμως έχει την υποχρέωση, έχει το δικαίωμα, έχει όλο αυτό το πράγμα, δεν, δεν είναι ένα σχολείο ξέφραγο»*.

Από τις παρατηρήσεις που έγιναν, κατά τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος, είχα την τύχη να παρακολουθήσω συλλογικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στις τάξεις. Στην Δ' (τετάρτη) τάξη, την τελευταία μισή ώρα, παιδιά και εκπαιδευτικός, έκαναν συνέλευση για να συζητήσουν διάφορα θέματα που είχαν προκύψει. Ένα από αυτά ήταν η παραβίαση ενός κανόνα, που είχαν βάλει από κοινού τα παιδιά με την εκπαιδευτικό, από ένα αγόρι της τάξης τους, και προτάσεις για το τι θα γινόταν από εκεί και πέρα. Τη συζήτηση συντόνιζε ένα κορίτσι, το οποίο κρατούσε και τα πρακτικά της συζήτησης σε ένα τετράδιο. Οι προτάσεις – συνέπειες της παραβίασης του κανόνα, συζητούνταν, και πάνω σε αυτές επιχειρηματολογούσαν τα παιδιά και η εκπαιδευτικός. Στο τέλος της συζήτησης πήρε το λόγο το αγόρι και ζήτησε από την εκπαιδευτικό να της γράψει σε ένα χαρτί για ποιο λόγο έκανε ό,τι έκανε, πρόταση που είχε ειπωθεί στη συζήτηση. Το συγκεκριμένο στιγμιότυπο αυτής της ημέρας είναι αυτό που στα δικά μου μάτια, ως εκπαιδευτικού, αποτελεί την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συζήτηση στον κύκλο, η συνέλευση, ήταν αίτημα των παιδιών από την πρώτη κιόλας ώρα της

ημέρας και δε δίστασαν να το ζητήσουν από την εκπαιδευτικό. Προφανώς το να μιλούν ανοιχτά, το ότι ακούγονται και έχουν μάθει να επιχειρηματολογούν είναι διαδικασίες που έχουν καλλιεργηθεί εξ αρχής από την εκπαιδευτικό. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούσε η συγκεκριμένη τάξη, η αυτονομία των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ηρεμία που υπήρχε στην τάξη και που εξέλαβα καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας είναι απόρροια των σχέσεων που έχουν δομηθεί μεταξύ των παιδιών και της εκπαιδευτικού. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία, φυσικά, δε λείπει το στοιχείο του εγγραμματισμού των παιδιών με έναν τρόπο που έχει ουσία για τα ίδια.

Στην παρατήρηση της Α' (πρώτης) δημοτικού παρακολούθησα μια οργανωμένη συζήτηση σχετικά με τα νέα που είχαν να μοιραστούν τα παιδιά από το Σαββατοκύριακο που πέρασε. Τα παιδιά έπαιρναν τον λόγο ένα – ένα, μάλιστα προκειμένου να μη διακόπτουν το ένα το άλλο και να μάθουν να σέβονται και να ακούν το άτομο που μιλάει, ο «λόγος» είχε πάρει τη μορφή ενός αντικειμένου, το οποίο έπαιρνε όποιο παιδί ήθελε να μιλήσει. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε όλα τα παιδιά να μιλήσουν, εάν κάποιος δεν είχε κάτι να πει εκείνη τη στιγμή, ήταν απολύτως σεβαστό. Μέχρι να τελειώσει η ώρα που είχε δοθεί για τη συγκεκριμένη διαδικασία, μίλησαν όλα τα παιδιά. Τα συγκεκριμένα παραδείγματα έρχονται να συμπληρώσουν αυτό που αναφέρει παραπάνω ο Ορφέας ότι επί της ουσίας σε αυτό το σχολείο ακούγονται οι φωνές των παιδιών, δίνεται χώρος και χρόνος στα παιδιά να εκφραστούν και να μάθουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες, σεβόμενα το ένα το άλλο.

### **Κοινοί στόχοι**

Οι κοινές αξίες και αντιλήψεις, διαμορφώνουν τους στόχους που θέτει ο συγκεκριμένος σύλλογος διδασκόντων, και διατρέχουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και τον συνολικότερο εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Μέσω των αφηγήσεών των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτό το επίκεντρο των στόχων τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως στόχος είναι **«το καλό των παιδιών και το πως τα παιδιά θα βοηθηθούν μέσα από αυτό»**, **«να έχει και νόημα για τα παιδιά αυτό το πράγμα, να το κάνουνε και να θέλουνε, να αφορά τα ίδια πρώτα απ' όλα»**, αναδεικνύοντας έτσι

τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου. Υπάρχει όμως μια ειδοποιός διαφορά στην οποία αξίζει να σταθούμε. Είναι αλήθεια πως υπάρχει η πρόθεση και η στόχευση πολλών εκπαιδευτικών να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα παιδιά, όμως στην προκειμένη περίπτωση αυτή η στόχευση είναι συλλογική και πάει ένα βήμα παραπέρα. Αυτό, θα επιχειρήσω να αναλύσω παρακάτω με αφορμή ένα και μόνο απόσπασμα από τη συνέντευξη του Λεωνίδα:

*«Τι είναι καλύτερο για τα παιδιά νομίζω (...) δεν είναι παραμύθι ότι τα παιδιά είναι στο επίκεντρο της διαδικασίας (...) Γιατί είναι από τόσο δύσκολα περιβάλλοντα, έρχονται από δυσκολεμένες οικογένειες, από συνθήκες ζωής που το σχολείο πρέπει να προνοήσει και για αυτό (...) Τις επιδιώκουμε αυτές τις συνεργασίες, γιατί ανοίγουν και το σχολείο στην κοινωνία, φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με φορείς και δομές και δράσεις, που ίσως δεν έχουν τον χρόνο και τον τρόπο να αα, να το ζήσουν εκτός σχολείου, να πάνε σε ένα θέατρο ας πούμε, να πάνε στη «Στέγη Ιδρύματος Ωνάση» ή να παρακολουθήσουν μια παράσταση χορού, εεε ή να συμμετέχουν τα ίδια σε μια χορευτική παράσταση, ας πούμε, οπότε εεε τα κυνηγάμε αυτά ναι, ξεκάθαρα, σχετικά πολύ, ειδικά αν έχω μεγάλες τάξεις, εεε το κυνηγάω στην αρχή της χρονιάς αρκετά.»*

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη πως ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου τους προέρχεται στην πλειονότητά του από ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα, από οικογένειες μη προνομιούχες, γεγονός που καθορίζει το μορφωτικό κεφάλαιο<sup>31</sup> που φέρουν τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο. Ουσιαστικά, μιλάμε για στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη γνώση και το σχολείο, αλλά και για εξω-σχολικές εμπειρίες των παιδιών, που ενώ δεν αποτελούν αντικείμενο του περιεχομένου που πρόκειται να διδαχτούν στο σχολείο, τα προετοιμάζουν για τη μάθηση. Οι εμπειρίες που οικοδομούν αυτό το μορφωτικό κεφάλαιο είναι, παραδείγματος χάρη, η συνεχής επαφή των παιδιών με τα βιβλία, τη μουσική, το θέατρο, τα μουσεία κ.ά. Μέσω των εμπειριών αυτών καλλιεργείται το έδαφος για την εξοικείωση και την

---

<sup>31</sup> Για τη θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου» βλ. Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 162-169.

κατανόηση των έργων και των ιδεών της τέχνης, δηλαδή την εξοικείωση των παιδιών με διανοητικές πρακτικές και δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου, μέσω των δράσεων και των πρακτικών τους, διευκολύνουν την πρόσβαση όλων των μαθητών και των μαθητριών σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες. Σε μια από τις συναντήσεις που είχα με τον διευθυντή του σχολείου, με αφορμή τη συγκεκριμένη εργασία, πληροφορήθηκα για μια επίσκεψη των παιδιών στο πολιτιστικό κέντρο της περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί είχαν διαπιστώσει πως τα παιδιά δε γνώριζαν την ύπαρξη του πολιτιστικού κέντρου, το οποίο παρείχε πληθώρα δραστηριοτήτων, με αντίτιμο μία μικρή συνδρομή. Αποφάσισαν να οργανώσουν μια επίσκεψη στο πολιτιστικό κέντρο, όπου με τη συνεργασία των εργαζομένων, θα παρουσιάζονταν στα παιδιά οι δραστηριότητες που παρέχονται. Το αποτέλεσμα αυτής της επίσκεψης ήταν η εγγραφή και συστηματική συμμετοχή πολλών από τα παιδιά σε δραστηριότητες του κέντρου, παραδείγματος χάρη στην ομάδα σκακιού. Ένα άλλο παράδειγμα εξοικείωσης των παιδιών με αυτού του είδους τις διανοητικές πρακτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι και η συστηματική εκμετάλλευση του χώρου της βιβλιοθήκης του σχολείου, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του τυπικού προγράμματος, αλλά και τα απογεύματα που είναι ανοιχτό το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν δραστηριότητες όπως η ανάγνωση παραμυθιών και η επεξεργασία τους με ποικίλους τρόπους, άλλα και ο δανεισμός βιβλίων. Με ενέργειες όπως αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω, που έχουν συστηματικό χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με πολιτιστικά στοιχεία που καλλιεργούν τις ικανότητες εκείνες που το σχολείο απαιτεί από όλους/ες και τις οποίες δεν κατέχουν όλοι και όλες, ξεκινώντας τη σχολική τους πορεία. Είναι σαφές πως ζούμε σε μια κοινωνία, όπου τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας διαφορετικές μορφωτικές αφετηρίες, για αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τα όρια της εκπαιδευτικής τους αυτονομίας, διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, εφευρίσκουν τρόπους και χρησιμοποιούν ποικίλες παιδαγωγικές μεθόδους με σκοπό να μην αναπαράγουν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, αλλά να παρέχουν σε όλα τα παιδιά τις γνώσεις και κυρίως τις ικανότητες που κάποια έχουν από τα προνομιούχα περιβάλλοντά τους.

Οι αξίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης κοινότητας, οι στόχοι που θέτουν, οι τρόποι με τους οποίους κάνουν πράξη τους στόχους αυτούς και η συνεχής επαναδιαπραγμάτευση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν, μέσω των συζητήσεων για παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν στους συχνούς παιδαγωγικούς συλλόγους που λαμβάνουν χώρα, μας παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα αποτελεσματικά σχολεία. Αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο στο οποίο, οι υπάρχουσες δομές και οι δραστηριότητες της σχολικής ζωής προσανατολίζονται στην κατεύθυνση του να δημιουργηθεί ένα σχολείο που θα αναγνωρίζει και θα αξιοποιεί τον πολιτισμό, την ιστορία και τις εμπειρίες τόσο των μαθητ(ρι)ών όσο και των γονέων τους (Apple, 2002), ένα σχολείο που οι άνθρωποι, οι οποίοι το υπηρετούν θα αναγνωρίζουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες θα συνεχίσουν να υπάρχουν εάν δεν υπάρξουν συνολικότερες και ουσιαστικότερες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, αλλά που με τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές θα συμβάλλουν στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού εντός της σχολικής κοινότητας. Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Freire, 2009).

### **Δέσμευση, αφοσίωση και συνέπεια**

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, έχει μεγάλη σημασία να ειπωθεί ότι για να επιτευχθούν όλα όσα οραματίζονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά και για να παραμείνουν σε εγρήγορση, κύριοι παράγοντες είναι η δέσμευση, η αφοσίωση και η συνέπειά τους στον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν. Ο Λεωνίδας αναφέρει:

*«με εντυπωσιάζει, σίγουρα, η δέσμευση όλων αυτών των ανθρώπων από διάφορες ηλικίες, από διάφορες εεεμ, εεε, άλλες υποχρεώσεις ο καθένας, που όλοι δεσμεύονται ότι μια φορά τον μήνα, (...) δεσμεύονται να έρθουν ένα απόγευμα και να συζητήσουν πράγματα καθαρά για το σχολείο και που δεν είναι και, δηλαδή δεν, δεν είναι ότι είναι ζητήματα ζωής και θανάτου (γέλια), απλά για να διευκολύνουμε περισσότερο το έργο μας. Αυτό. Η εμπειρία μου είναι πολύ θετική, εεε, σίγουρα θα συνεχιστεί, όσο υπάρχει αυτή η λογική, αυτή η πολιτική του σχολείου, με αυτό τον διευθυντή και με αυτόν τον σύλλογο, εεε, θα συνεχιστεί και νομίζω ότι είναι πολύ θετικό»*

Η δέσμευση αυτή είναι πολυεπίπεδη. Υπάρχει δέσμευση σε σχέση με τους στόχους τους και τις πρακτικές που υπηρετούν αυτούς τους στόχους, δέσμευση απέναντι στα παιδιά και στις οικογένειες τους, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα, ότι θα είναι δίπλα τους σε ό,τι χρειαστούν, και αυτό, υπάρχει ανάγκη να το ξέρουν οι άνθρωποι στους οποίους και στις οποίες απευθύνονται όλα όσα κάνουν. Μια δέσμευση απέναντι στους εαυτούς τους, προσπαθώντας να υπηρετούν κάθε μέρα τα ιδανικά τους, προσπαθώντας να περιγράψουν όσο πιο απλά μπορούν, σε εμένα, αυτό που νιώθουν για οτιδήποτε γίνεται σε αυτό το σχολείο.

Η αφοσίωση που δείχνουν οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί στο έργο τους, φανερώνει τη σιγουριά που έχουν για τις θέσεις τους –κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές- και τις ενέργειες τους. Η σιγουριά προϋποθέτει επιστημονική κατάρτιση, πολιτική σαφήνεια και ηθική ακεραιότητα (Freire, 2009), τα παραπάνω χαρακτηριστικά, θεωρώ, πως αναδύονται μέσα από τις συνεντεύξεις των δασκάλων του σχολείου. Είναι σημαντικό να ειπωθεί πως η εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί, από πλήθος εμπειρικών μελετών, με την εργασιακή αποτελεσματικότητα τους, την διατήρηση του ενθουσιασμού και της ενέργειάς τους, την ικανότητα τους να καινοτομούν και να ενσωματώνουν καινούριες ιδέες στην καθημερινή τους πρακτική, καθώς και με την επιρροή που μπορούν να ασκήσουν στην πρόοδο των μαθητ(ρι)ών τους και στη στάση που εκείνοι/ες έχουν προς το σχολείο (Κυρίτσης & Παπαοικονόμου, 2012).

Φυσικά, η επαγγελματική δέσμευση προϋποθέτει πολύ κόπο, προσωπικό χρόνο και συναισθηματική σύνδεση με αυτό που ο καθένας και η καθεμία κάνει. Όπως λέει η Λυδία:

***«(...)είναι το σχολείο που με καλύπτει απόλυτα, είναι το σχολείο που θέλω να δουλεύω, που με εκφράζει κυρίως σε κοινωνικό και πολιτικό, ως πούμε, επίπεδο»***

Η δέσμευση αυτή ενισχύεται από την ικανοποίηση που φαίνεται να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τη δουλειά τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Η επαγγελματική ικανοποίηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πηγάζει από διάφορους παράγοντες, πολλοί από τους οποίους έχουν συζητηθεί εκτενώς σε αυτή την

εργασία, παραδείγματος χάρη οι συναδελφικές σχέσεις και ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας που αυτές έχουν, το γεγονός πως έχουν βρεθεί σε ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τους δίνεται η ευκαιρία να εξελιχθούν επαγγελματικά και στο οποίο έχουν συναντήσει άτομα με τα οποία μοιράζονται κοινές ιδέες και απόψεις. Μεγάλο μέρος της δέσμευσής τους οφείλεται και στο εσωτερικό τους κίνητρο, το οποίο βρήκε έδαφος για να «τραφεί» όπως λέει η Αγγελική: **«(…)όταν έγινα δασκάλα ήθελα όλα αυτά να τα κάνω. Αλλά επειδή το σχολείο τότε, δεν ήταν όπως είναι τώρα το δικό μας, τα έκανα με την τάξη μου, αλλά πιο ατομικά»**. Τέλος, η δέσμευσή τους τροφοδοτείται και από την αγάπη τους για τη δουλειά τους, όπως αναφέρουν η Ειρήνη και η Λυδία:

*«Ίσως δεν πρέπει να τη στολίσω, είναι αυτό που λες «το αγαπάω, ρε παιδί μου» ... εεε ... σαν να, εεε σαν να έχεις καταλάβει μέσα σου τι θέλεις, σαν να 'χεις καταλάβει μέσα σου ποίος είναι ο ρόλος σου, ως δασκάλα... και να κάνεις αυτή τη σχέση, να 'χει και δύσκολα κομμάτια, να απαιτεί και χρόνο από την προσωπική σου ζωή... αλλά να λες «αξίζει τον κόπο», αυτό...» (Ειρήνη)*

*«δηλαδή τι νόημα έχει να περνάει κανείς την ώρα του ας πούμε, είτε με το να είναι σε ένα χωράφι 8 ώρες την ημέρα, είτε σ' ένα σχολείο, είτε κάπου αλλού, αν δεν αγαπάει αυτό που κάνει, κι αν μέσα του δεν έχει έναν έρωτα μ' αυτό που κάνει, πρέπει να 'χεις έναν έρωτα μ' αυτό που κάνεις (γέλια). Κι εμείς κάπως έναν έρωτα έχουμε με όλο αυτό που κάνουμε εκεί πέρα μέσα (γέλια) ...» (Λυδία)*

Η αγάπη, για τον Freire, αποτελεί ένα από τα προσόντα των προοδευτικών δασκάλων που τους βοηθά να επιτελούν καλύτερα το έργο τους. Η αγάπη αυτή δεν προσανατολίζεται αποκλειστικά στα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά στην ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας, η οποία χωρίς αυτή θα στερούταν νοήματος. Ο Freire (2009: 146-147) μιλά για ένα είδος «αρματωμένης αγάπης», μαχητικής αγάπης, χωρίς την οποία οι εκπαιδευτικοί δε θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες της δουλειάς τους, τις αδικίες, τους χαμηλούς μισθούς, την περιφρόνηση που λαμβάνουν από τις κυβερνήσεις. Οι εκπαιδευτικοί

που μάχονται, τιμωρούνται και παρόλα αυτά εξακολουθούν να είναι αφοσιωμένοι/ες στο έργο τους. Με την αρματωμένη αυτή αγάπη θα κατορθώσουν να εφεύρουν, μέσα τους, άλλη μια ποιότητα πολύ σημαντική για το έργο τους, το θάρρος, που θα τους/τις κάνει να αγωνιστούν και να αγαπήσουν.

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου συλλόγου μαθαίνουν στο χώρο εργασίας τους αλλά και οι διαδικασίες που ενισχύουν τη μάθηση αυτή. Αλληλεπιδρώντας με τα δεδομένα της έρευνας έγινε κατανοητό πως για να επιτευχθεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και να χαρακτηριστεί η ομάδα τους ως κοινότητα πρακτικής και μάθησης παίζουν ουσιαστικό ρόλο κάποιοι παράγοντες όπως οι σχέσεις που δομούν μεταξύ τους και οι αντιλήψεις που έχουν για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως πολίτες.

Η επαγγελματική μάθηση είναι μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου έχουν κατορθώσει να δημιουργήσουν μια ομάδα που μαθαίνει και αλληλοϋποστηρίζει τα μέλη της, μέσα από την ύπαρξη ισχυρών δεσμών που τους επιτρέπουν να μοιράζονται και να διερευνούν κριτικά τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Η μάθηση για να συντελεστεί προϋποθέτει την απόκτηση γνώσεων, συνεχή ενημέρωση, πειραματισμό, προσωπική εμπειρία και αυτοστοχασμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά ενισχύεται όταν ο στοχασμός γίνεται συλλογικός και πραγματοποιούνται συζητήσεις με τους/τις συναδέλφους αναφορικά με την εκπαιδευτική πρακτική του καθενός και της καθεμιάς, αναδεικνύοντας την προοπτική που αυτή έχει. Ο συγκεκριμένος σύλλογος έχει κατορθώσει να λειτουργεί ως παιδαγωγική και ερευνητική ομάδα, η οποία στοχάζεται με αντικείμενό το εκπαιδευτικό της έργο και πράττει λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται. Ο συλλογικός στοχασμός, μέσω συζητήσεων, καταλήγει πολλές φορές σε επιμορφώσεις και στρέφει τα άτομα σε μια παρεμβατική εκπαιδευτική πρακτική μέσω της οποίας μπορούν να άρουν τους περιορισμούς που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιώντας και δημιουργώντας εργαλεία, τα οποία τους/τις βοηθούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, να είναι παρόντες και παρούσες, ενεργοί και ενεργές, καθιστώντας τους, εκπαιδευτικούς «στο εδώ και στο τώρα». Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους εξέλιξης, μέσω της συστηματικής μελέτης της εκπαιδευτικής πράξης, κατορθώνοντας με αυτόν τον

τρόπο να υπερβούν παγιωμένους δεισμούς όπως αυτόν της θεωρίας και της πράξης.

Το συγκεκριμένο σχολείο αποτελεί ζωντανό οργανισμό που χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, ευελιξία, καινοτομία, διαφορετικότητα, καθώς επίσης και από κοινές ιδέες και σκοπούς που μοιράζονται τα μέλη του. Η μάθηση και η αλλαγή αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά αυτής της ζωντανής κοινότητας, δεν είναι τυχαίες διαδικασίες αλλά διαρκείς, οδηγούνται και τροφοδοτούνται από τους σκοπούς και τις αξίες στις οποίες έχουν συμφωνήσει τα άτομα της κοινότητας. Τα κοινά πιστεύω και οι αντιλήψεις τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών έχουν συμβάλει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ανησυχίες, προβληματισμούς, ιδέες, πρακτικές και τον χρόνο τους.

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου αντιλαμβάνονται τα σχολεία ως μέρη της κοινωνίας μέσα στην οποία βρίσκονται και άρα ως απολύτως επηρεασμένα από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν κάθε περίοδο. Επίσης, αντιλαμβάνονται τον δικό τους ρόλο ως πολιτικό, γνωρίζουν πως όποια στάση κι αν κρατήσουν έχει αντίκτυπο στις ζωές των παιδιών και για αυτό έχουν επιλέξει να έχουν ενεργητικό ρόλο. Ο ενεργητικός τους ρόλος γίνεται αντιληπτός μέσω των δράσεων και των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν, καθώς έχουν καταφέρει να αναδείξουν το σχολείο τους σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχουν κατορθώσει να δημιουργήσουν ένα αυτοοργανωμένο και σε μεγάλο βαθμό αυτόνομο σχολείο μέσα σε ένα, ως επί το πλείστον, συντηρητικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτό γιατί γνωρίζουν πως αν δεν μετακινηθούν, αν δεν κατανοήσουν, αν δεν αναζητήσουν, δε θα συναντηθούν με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους. Κατανοούν πως για να μπορέσουν να προσφέρουν στους/στις μαθητ(ρι)ες τους το καλύτερο που μπορούν, οφείλουν να τους γνωρίσουν, να γνωρίσουν τις ανάγκες τους και να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους και με τις οικογένειες τους για να κατορθώσουν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο θα νιώθουν ασφαλείς και θα μαθαίνουν. Είναι δίπλα στα παιδιά και τις οικογένειες τους φροντίζοντας να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους κάθε στιγμή και να δρουν παρεμβατικά όποτε αυτά απειλούνται. Αναφορικά με τις οικογένειες μεταναστ(ρι)ων και προσφύγων

στοχεύουν στην ουσιαστική ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία, δημιουργώντας μια ασπίδα έναντι ρατσιστικών πρακτικών, όχι μόνο σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε θεσμικό, αφού όπως αποδεικνύεται και από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη δουλειά τους υπάρχουν βασικές ελλείψεις στον κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό που κρίνεται ακατάλληλος να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών που φτάνουν π.χ. στο ελληνικό σχολείο χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα ή χωρίς να έχουν πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία.

Οι δράσεις τους δεν περιορίζονται στους/στις μαθητ(ρι)ες του σχολείου και τις οικογένειες τους, αλλά η πόρτα του σχολείου τους ανοίγει για να υποδεχτούν ανθρώπους της γειτονιάς που μέσα από όσα μπορούν να τους προσφέρουν θα βοηθηθούν σε ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους άμεσα, από καθημερινά πράγματα όπως το να ξέρουν να πουν που μένουν, να μπορούν να δώσουν τον αριθμό τηλεφώνου τους, να έχουν μια εξοικείωση με τις συναλλαγές π.χ. σε σουπερμαρκετ μέχρι τη διαχείριση γραφειοκρατικών θεμάτων (συμπλήρωση εντύπων, αιτήσεων κλπ). Έχουν μια ξεκάθαρη πολιτική θέση υπέρ των αδυνάτων, μέσω της δουλειάς τους βάζουν το λιθαράκι τους στον κοινωνικό μετασχηματισμό προς μια ριζοσπαστική δημοκρατία. Ακόμα και αν ο κοινωνικός μετασχηματισμός ή ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός ακούγονται «βαριές» εκφράσεις, όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προσφέρουν τις γνώσεις τους, την ενέργεια τους, την υποστήριξη τους και δρουν με βάση το συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, δημιουργούν μικρές ρωγμές στα συστήματα και στις συντηρητικές κοινωνίες.

Εκτός από την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών και των οικογενειών τους, ενωμένοι και ενωμένες, υπερασπίζονται τα δικά τους δικαιώματα είτε πρόκειται για την αυτονομία που διεκδικούν να έχουν στον τρόπο με τον οποίο θα ασκούν το επάγγελμα τους, είτε για τα εργασιακά τους δικαιώματα. Ο Μίλτος αναφερόμενος σε δυσκολίες που έχουν περάσει, μου μίλησε για την απόφαση που είχε παρθεί για συγχώνευση του σχολείου τους με ένα διπλανό σχολείο, κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Η απόφαση αυτή ήταν παράλογη σε μια από τις πιο πυκνοκατοικημένες περιοχές της Αττικής και όπως λέει: **«Υπήρχε μεγάλο άγχος και αγωνία από την άποψη ότι το περιβάλλον γενικώς, είτε ήτανε ξέρω 'γω... κυβέρνηση, είτε ήτανε το διπλανό σχολείο, φαινόταν λιγάκι σαν να μην υπάρχει βοήθεια απ' έξω»**. Οι

εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν και πάλεψαν με σκοπό να μη συγχωνευθεί το σχολείο τους και όπως λέει ο Μίλτος: **«Ο διευθυντής είχε τραβήξει σίγουρα, όπως πάντα, το μεγαλύτερο άγχος και είχε (...) τρέξει πάρα πολύ και τα λοιπά, στο να μην γίνει τελικά η συγχώνευση»**. Η πιθανότητα συγχώνευσης ήταν μια από τις πιο πρόσφατες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, όμως οι παλιότεροι/ες δεν ξεχνούν, και το αναφέρουν συχνά, πως μια από τις δυσκολότερες περιόδους που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ήταν η απομάκρυνση της προηγούμενης διευθύντριας τους για κάποιον καιρό από το σχολείο. Η συγκεκριμένη διευθύντρια όταν ανέλαβε αυτή τη θέση είχε να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες όμως είχε μια διαφορετική αντίληψη για το ρόλο της και τη σχέση που έπρεπε να έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους για να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά το σχολείο, όπως λέει η Αγγελική **«άρχισε να μας προωθεί στο να γνωριστούμε καλύτερα νααα είμαστε όλοι μια ομάδα, συναντιόμαστε πολύ συχνά, (...) και συζητάγαμε μεταξύ μας»**. Είχε χτιστεί ένα κλίμα το οποίο ενθαρρύνθηκε και από τον τωρινό διευθυντή που ανέλαβε, όταν εκείνη συνταξιοδοτήθηκε. Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους έδωσαν μεγάλη βάση στον υποστηρικτικό ρόλο που έχει ο διευθυντής και στη σημαντική συμβολή του στη διατήρηση και ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για να καταφέρει ένα σχολείο να λειτουργήσει ως κοινότητα πρακτικής και μάθησης και να αξιοποιήσει στο έπακρο το δυναμικό του, καθοριστικό ρόλο παίζει η στάση που θα κρατήσει ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου. Παρότι δεν εξετάζεται στη συγκεκριμένη εργασία μεμονωμένα ο ρόλος του διευθυντή, αλλά εκλαμβάνεται ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι **«πίσω απ' όλα κρύβεται ο διευθυντής μας ο Π.»**, όπως λέει η Αγγελική.

### **Σκέψεις για πιθανές επόμενες έρευνες**

Το συγκεκριμένο σχολείο, όπως έχω αναφέρει ξανά στην εργασία, αποτελεί ένα έφορο πεδίο έρευνας με δυνατότητες διερεύνησης και άλλων πτυχών της σχολικής καθημερινότητας. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι πρόθυμοι να στηρίξουν κάθε ερευνητική προσπάθεια αφού και οι ίδιοι εμπλέκονται σε ερευνητικές διαδικασίες και μαθαίνουν μέσα από αυτές.

Κάποιες σκέψεις που μου γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας και συνδιαλεγόμενη ξανά και ξανά με τα δεδομένα είχαν να κάνουν με το ενδιαφέρον που θα είχε μια έρευνα στην οποία ερευνητικά υποκείμενα θα ήταν τα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου, ώστε να κατανοήσουμε πως εκείνα βιώνουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν σε αυτό το πλαίσιο. Αυτή η ιδέα θα μπορούσε να επεκταθεί και να πάρει τη μορφή μελέτης για τη συσχέτιση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί και των αποτελεσμάτων που έχει αυτή η δουλειά στην επίδοση αλλά και στην ενδυνάμωση των μαθητ(ρι)ων, μέσα από τη δική τους οπτική.

Άλλη μια σκέψη είναι να μελετηθούν και άλλες περιπτώσεις συλλόγων διδασκόντων που λειτουργούν συνεργατικά ή και υποομάδων που λειτουργούν συνεργατικά σε ορισμένα σχολεία με σκοπό την ανάδειξή τους και τη συσχέτισή τους με τις επιδόσεις των μαθητ(ρι)ων. Η ύπαρξη και άλλων εμπειρικών ερευνών που μελετούν δημόσια σχολεία στα οποία αναπτύσσονται επαγγελματικές συλλογικότητες θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια πιθανή δικτύωση των σχολείων αυτών και στη γνωριμία συναδέλφων/ισσων με κοινές αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Επίσης είναι ένας ακόμη τρόπος σύνδεσης μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων που τροφοδοτεί και τις δύο πλευρές.

### **Αναστοχαστικές σκέψεις**

Η διαδικασία παραγωγής ενός ερευνητικού υλικού, μέσω συνεντεύξεων και παρατήρησης πεδίου, όπως και η ανάλυση του υλικού αυτού, είναι μια διαδικασία διαρκούς διαπραγμάτευσης. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας υπήρξαν πολλές φορές που ένιωσα ανασφάλεια για τον τρόπο με τον οποίο αναλύω τα δεδομένα, ανασφάλεια για το αν ο τρόπος με τον οποίο διαβάζω και ερμηνεύω τα δεδομένα είναι λάθος, γεγονός που με οδήγησε στη συνειδητοποίηση του πόσο βαθιά ριζωμένη μέσα μου είναι η σκέψη του «σωστού» και του «λάθους» και πόσο μεγάλη η αδυναμία μου να αφεθώ ελεύθερη να αναλύσω.

Η διαδικασία συγγραφής της διπλωματικής με έκανε να συνειδητοποιήσω πόσο πολύπλοκη, απαιτητική και χρονοβόρα είναι η ερευνητική δουλειά, αλλά παράλληλα, πόσο δημιουργική είναι. Συνειδητοποίησα πως υπήρξαν στιγμές που τα

όσα έγγραφα φαίνονταν προφανή και δεδομένα και η σκέψη μου έρεε και άλλες φορές ήταν τόσο δύσκολο να εκφράσω αυτό που ήθελα, σε σημείο που μπορεί να παιδευόμουν ώρες ή και μέρες μέχρι να τα καταφέρω. Συνειδητοποίησα επίσης πως οι σκέψεις μου, οι ιδέες μου σε συνδυασμό με το διάβασμα της βιβλιογραφίας και τη συνεχή αναζήτηση για νέο υλικό βοηθούσε στο να κατανοήσω καλύτερα τα δεδομένα που είχα συλλέξει, αλλά παράλληλα άνοιγε και νέα μονοπάτια στα οποία έπρεπε να αντισταθώ, για να μην ξεφύγω από το θέμα μελέτης μου. Άλλη μια συνειδητοποίηση που έκανα ήταν πως θα μπορούσα να αλλάζω και να βελτιώνω συνέχεια τα όσα γράφω και πως όσο ξαναδιάβαζα τα ήδη γραμμένα κομμάτια της εργασίας μου, πάντα έβρισκα κάτι ακόμα που χρειαζόταν διόρθωση.

Η επιλογή μου να αξιοποιήσω ως ερευνητικό εργαλείο τις συνεντεύξεις, μου έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσω συναδέλφους και συναδέλφισσες εκπαιδευτικούς, να τους/τις ακούσω, να μπω στη διαδικασία να ερμηνεύσω τα όσα μοιράστηκαν μαζί μου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, να δω τι κρύβεται πίσω από τις γραμμές. Μέσω των παρατηρήσεων στο σχολείο και στις τάξεις τους είχα τη δυνατότητα να δω από κοντά τον τρόπο δουλειάς τους, τη σχέση τους με τα παιδιά και τους/τις συναδέλφους/ισσές τους.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων μου άφησε ανάμεικτα συναισθήματα και αυτό γιατί, λόγω της πανδημίας covid-19, αναγκαστικά, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ηλεκτρονικά, γεγονός που στην αρχή με άγχωσε για το πώς θα «έσπαγε ο πάγος» μεταξύ ατόμων που δεν γνωρίζονταν και θα «συναντιόνταν» για πρώτη φορά μέσω οθόνης. Είχα καταφέρει να γνωρίσω από κοντά κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο σχολείο μόνο 2 από τους/τις εκπαιδευτικούς από τους οποίους/ες πήρα συνεντεύξεις, γιατί οι παρατηρήσεις διακόπηκαν αιφνιδιαστικά όταν έκλεισαν τα σχολεία τον Μάρτιο του '20. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί ήδη από τις τηλεφωνικές επικοινωνίες που είχαμε για να κανονίσουμε τις διαδικτυακές μας συναντήσεις ήταν πολύ θερμοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν να πραγματοποιηθεί αυτή η διπλωματική. Γνώρισα κατά μια έννοια «συμμάχους», με τους οποίους και τις οποίες μοιραζόμαστε κοινές αντιλήψεις για τον ρόλο που πρέπει να έχουν τα σχολεία στην κοινωνία μας, κάτι που με βοηθάει να μη χάνω την ελπίδα μου σε μια εποχή που είναι πολύ δύσκολη για τους νέους και τις νέες εκπαιδευτικούς. Επίσης είναι πολύ σημαντικό για μένα το γεγονός ότι ξέρω πως οι

πόρτες του σχολείου είναι ανοιχτές και όποτε νιώσω την ανάγκη μπορώ να απευθυνθώ σε εκείνους/ες για συμβουλές σχετικά με τη δουλειά μου.

## **Βιβλιογραφία**

- Αγαλιανού, Ο. (2016). Το σχολείο ως δίκτυο. *Υσπληξ: Επιστημονικό περιοδικό Φυσικής Αγωγής* (3), 1-9. Ανακτήθηκε από <https://www.penelfa.gr/periodiko/Vol%2003%202016.pdf>
- Allen, J. (2006): Beginning teacher socialization in the workplace: Some perspectives from the literature. CQUniversity. Chapter. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10018/7249>
- Ανδρούσου, Α. (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό πεδίο* (σσ. 357-474). Αθήνα: Gutenberg
- Ανδρούσου, Α., Κορτέση – Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 3, σσ.41-170. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, Β. Τσάφος (επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1, (1), 8-29.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (1). Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση* (Μ. Δεληγιάννη, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Aronowitz, St. & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. Routledge & Kegan Paul: London
- Blankenship, S. & Ruona, W. (2007) Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, μεταμοντέρνο και Κριτική Παιδαγωγική: Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα όπλα της κριτικής. *Ουτοπία*, 56, 108-118.

Δραγώνα, Θ. (2020). Σχολείο και κοινότητα. Στο Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 439-456). Αθήνα: Gutenberg.

Dufour, R. (2004). What is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (2η Έκδοση εκδ.). (Τ. Λιάμπας, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Fukuyama, F. (2001, Ιανουάριος). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22 (1), σσ. 7-20.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203986561>

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press

Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship?* (2nd ed.). Teachers College Press

Giroux, H.A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203956502>

Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 136.

Hargreaves, A. (1994): *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.). (2009). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer Netherlands

Hargreaves, A. (2019): Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects, *Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2019.1639499

Hargreaves, D. (1995). “School Culture, School Effectiveness and School Improvement”, *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1) , 23-46. Retrived from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345950060102>

- Hobson, A., J. Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers : What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Houssaye, J. (Επιμ.). (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. (Δ. Καρακατσάνη, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1-20.
- Κυρίτσης, Δ., & Παπαοικονόμου, Α. (2012). Η δέσμευση (commitment) των εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στο ρόλο τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 113-130 Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7061>
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kimble, C., Hildreth, P. & Bourdon, I. (Eds.). (2008). *Communities of Practice: Creating learning environments for educators*. Charlotte, NC: Information Age
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Liberman, A. (Ed.). (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press
- Λυμπέρης, Α. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, (103-104), 133-144.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρίδης, Η. (2001, Νοέμβριος). Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία της Ιδεολογίας: Κριτική της Ιδεολογίας και αποδόμηση. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* (18), σσ. 33-70. <https://doi.org/10.12681/hpsa.15049>
- Μουρκογιάννη, Κ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, σσ. 536-547
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826027>

Nelson, J., Caldarella, P., Adams, M., & Shatzer, R. (2013). Effects of Peer Praise Notes on Teachers' Perceptions of School Community and Collegiality. *American Secondary Education, 41*(3), 62-77. Retrieved April 25, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43694168>

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61*, 101-116. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/317502703\\_E\\_polydiastate\\_physe\\_tou\\_scholeiou\\_pou\\_mathainei](https://www.researchgate.net/publication/317502703_E_polydiastate_physe_tou_scholeiou_pou_mathainei)

Πατσατζάκη, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως - επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Επιστήμες Αγωγής, 3*, 7-27.

Προεδρικό Διάταγμα «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», 79/2017 Αυγούστου 2017, Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017)

Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016, Καλοκαίρι). Κοινωνικό Κεφάλαιο: μια Απόπειρα Εννοιολογικής Οριοθέτησης του Όρου. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 12* (66). Ανακτήθηκε από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/175>

Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. (Γ. Κρητικός, μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Χαραβιτσίδης, Π. (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντες βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Roth, W. M. & Lee, Y. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review, 1* (1), 27-40. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.01.002>

Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (ερευνητική μελέτη)*. Αθήνα: Ατραπός

Schön, D. A. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning, 27*(6), 27-34. Retrieved from <https://doi:10.1080/00091383.1995.10544673>

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?*. London: Routledge/Falmer.

Τσάφος, Β. (χ.χ.). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές προκλήσεις. Ανακτήθηκε από [http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena09\\_%CE%A4%CF%83%CE](http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena09_%CE%A4%CF%83%CE)

[%AC%CF%86%CE%BF%CF%82 %CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7.pdf](#)

Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2013). Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Στο Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, Ν. Ανδρεαδάκης (2013) (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συμποσίου* (σσ. 285-294). ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τσάφος, Β. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ.97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας

Taylor, M. (1982). *Community, Anarch and Liberty*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Thomson, J. M. & Holloway, D. G. (1997). Staff development procedures and a culture of collaboration in a primary school, *Teacher Development*, 1(2), 309-326, DOI: 10.1080/13664539700200017

Vanblaere, B., & G. Devos (2016) Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57: 26-38.

Van Stekelenburg, J. (2013, Ιανουάριος). Collective identity. [https://www.researchgate.net/publication/319550464\\_Collective\\_Identity](https://www.researchgate.net/publication/319550464_Collective_Identity)

Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teacher and Teaching Education*, 24 (1), 80-91 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. National Science Foundation (US). <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 2348.