

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Vol 2, No 1 (2020)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



Διερευνώντας την προοπτική της αειφορίας στο σύγχρονο πανεπιστήμιο

Χριστίνα Κάτσενου, Ευγενία Φλογαίτη

doi: [10.12681/ees.20773](https://doi.org/10.12681/ees.20773)

Copyright © 2020, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Κάτσενου Χ., & Φλογαίτη Ε. (2020). Διερευνώντας την προοπτική της αειφορίας στο σύγχρονο πανεπιστήμιο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 16–28. <https://doi.org/10.12681/ees.20773>

Διερευνώντας την προοπτική της αειφορίας στο σύγχρονο Πανεπιστήμιο

Χριστίνα Κάτσενου¹ και Ευγενία Φλογαΐτη²

¹ Δρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο ΠΕ/ΕΑΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

² Καθηγήτρια, Εργαστήριο ΠΕ/ΕΑΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιδίωξε να διερευνήσει τις δυνατότητες ανάπτυξης ενός πανεπιστημιακού τμήματος ως εκπαιδευτικού οργανισμού που κινείται στην κατεύθυνση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η έρευνα εφαρμόστηκε στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η διεξαγωγή της έρευνας συντονίστηκε από πέντε φοιτητικές ομάδες που μελετούσαν συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις εντός του πανεπιστημιακού κτιρίου και προωθούσαν λύσεις στην κατεύθυνση της ΕΑΑ. Η Έρευνα Δράσης ήταν η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι οι παγιωμένες αντιλήψεις, η γραφειοκρατική κουλτούρα και οι πολύπλοκες οργανωτικές και διοικητικές δομές λειτουργούσαν ανασταλτικά στην προσπάθεια αναμόρφωσης του πανεπιστημίου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

αειφορία, αειφόρος εκπαιδευτικός οργανισμός, αειφόρο πανεπιστήμιο, τριτοβάθμια εκπαίδευση, έρευνα δράσης

Εισαγωγή

Μέσα στο κλίμα των αλλαγών και ανακατατάξεων του σύγχρονου κόσμου, η έννοια της αειφορίας καθίσταται εξαιρετικά επίκαιρη. Βασικές αξίες, προσδιοριστικές του περιεχομένου της, όπως η οικολογική βιωσιμότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη, η δημοκρατία καθιστούν καινοτομική την προώθησή της στο χώρο της εκπαίδευσης (Huckle, 1999· Sauvé, 1999· Φλογαΐτη, 2006). Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση ως μια μικρογραφία της σύγχρονης κοινωνίας, συμμετέχει τόσο στις αιτίες που ευθύνονται για τη σύγχρονη κοινωνική και περιβαλλοντική κρίση όσο και στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση της. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός και φορέας κοινωνικών αξιών κατέχει έναν ουσιαστικό ρόλο για την προώθηση της αειφορίας τόσο στο εσωτερικό του όσο και ευρύτερα στην κοινωνία (Huckle, 1996· Uzell, 1999).

Η *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (ΕΑΑ) συνιστά ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα. Αποστασιοποιείται από τον εργαλειώδη χαρακτήρα της εκπαίδευσης κι επιδιώκει να μεταβεί σε μια εκπαίδευση απελευθερωτική και χειραφετική (Giroux, 1988· Aronowitz & Giroux, 1993· Φλογαΐτη, 2006). Προτάσσει την κοινωνική μάθηση και τον πολιτικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων, προσβλέπει στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, προωθεί την ανάπτυξη του ατόμου ως κριτικά σκεπτόμενου πολίτη (Sauvé, 1999). Ένας αειφόρος εκπαιδευτικός οργανισμός εργάζεται συνολικά, προκειμένου να επεξεργαστεί και να βελτιώσει την κουλτούρα του, προωθώντας στην καθημερινή λειτουργία του εκείνες τις αλλαγές που αντλούν από το όραμα της αειφορίας (Gough, 2005). Λειτουργεί ως ένας *οργανισμός μάθησης*, που μαθαίνει και εξελίσσεται μέσα στον χρόνο και στον χώρο κι ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Senge, 1990). Η εφαρμογή αυτής της *ολιστικής* προσέγγισης βασίζεται στην παραδοχή ότι η αειφορία δεν μπορεί παρά να διαπερνά όλα τα πεδία

λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε τεχνικό/οικονομικό επίπεδο (AliKhan, 1996· Posch, 1999). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνει τους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης στα πλαίσια ουσιαστικών αλλαγών, δομημένων στην κουλτούρα και τις προτεραιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών οργανισμών (Fullan & Ballew, 2001· Gough, 2005).

Εστιάζοντας στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα Πανεπιστήμια κατέχουν, αδιαμφισβήτητα, στρατηγικό ρόλο στην προώθηση της ΕΑΑ τόσο στο εσωτερικό τους όσο και ευρύτερα στην κοινωνία (Clugston & Calder, 1999· Chambers, 2009· Disterheft, Caeiro, Azeiteiro & Leal Filho, 2013· Leal Filho, 2015). Τα σύγχρονα πανεπιστημιακά κτίρια συγκροτούν «μικρές πόλεις», που συμβάλλουν στα σύγχρονα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, λόγω του μεγέθους, του μεγάλου πληθυσμού και των ποικίλων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε αυτά (Alshuwaikhat & Abubakar, 2008). Αλλά και στο πεδίο της κοινωνίας, τα Πανεπιστήμια εκλαμβάνονται ως οι φορείς ή πολλαπλασιαστές της αειφορίας, δεδομένου ότι προετοιμάζουν τους μελλοντικούς επαγγελματίες, που πρόκειται να αναλάβουν καίριους ρόλους και αρμοδιότητες στο σύνολο των θεσμών μιας κοινωνίας (Wright, 2002· Bekessy, Burgman, Wright, Leal Filho & Smith, 2003· Cortese, 2003· Palmer-Cooper, 2012· Christie, Miller, Cooke & White, 2015). Μάλιστα, η προώθηση της αειφορίας στην κοινωνία συνιστά, σύμφωνα με τον Moore (2005) μια *ηθική* υποχρέωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εξοικείωση των φοιτητών με τις ιδέες της αειφορίας είναι αυτονόητα σημαντική τόσο για την προετοιμασία τους ως μελλοντικών επαγγελματιών όσο και για την ενδυνάμωσή τους ως ενεργών πολιτών στο παρόν (Cortese, 2003). Οι φοιτητές μέσω της εμπλοκής τους στην ΕΑΑ, διερευνούν τις αξίες που διέπουν τις σύγχρονες κοινωνίες, αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων που διακρίνουν τα ζητήματα του σύγχρονου πολιτισμού, εξοικειώνονται με την κουλτούρα της πολυπλοκότητας (Wals & Jickling, 2002· Palmer-Cooper, 2012). Καλλιεργούν δυναμικές ικανότητες: την ικανότητα να διερευνούν, να στοχάζονται, να κρίνουν, να διαχειρίζονται αβέβαιες και αμφιλεγόμενες καταστάσεις, σημαντικά εφόδια για την συγκρότηση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας (Bekessy et al., 2003· Cortese & Hattan, 2010). Σε αυτό το δημοκρατικό πλαίσιο, καθίσταται αναγκαία η ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία λήψης όλων των σημαντικών αποφάσεων που αφορούν το περιβάλλον και τις συνθήκες της μάθησής τους (Schnack, 2008). Οι φοιτητές μέσω της εμπλοκής τους σε συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης και της δραστηριοποίησής τους σε ρεαλιστικές καταστάσεις καλλιεργούν την ικανότητα να διερευνούν και να εμβαθύνουν στα πραγματικά προβλήματα του πανεπιστημιακού τμήματος στο οποίο σπουδάζουν, αναλαμβάνουν ευθύνες και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ασκούν επιρροή, αφήνοντας το στίγμα τους στον ζωτικό χώρο του τμήματός τους (Rauch, 2002· Cortese & Hattan, 2010).

Στην προοπτική για ένα *αειφόρο Πανεπιστήμιο*, καθίσταται αναγκαία η ενσωμάτωση της οπτικής της αειφορίας σε κάθε επιμέρους λειτουργία του, δηλαδή τις διοικητικές και οργανωτικές δομές, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις κτιριακές και άλλες υποδομές, καλύπτοντας σε μια ενοποιημένη μορφή, το σύνολο των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε φοιτητές, καθηγητές, εργαζόμενους, συνεργάτες, την τοπική κι ευρύτερη κοινωνία (Richards & Gladwin, 1999· Cortese, 2003). Σύμφωνα με τον ορισμό των Velazquez, Munguia & Sanchez (2005): «*Αειφόρο είναι το Πανεπιστήμιο που ελαχιστοποιεί τις αρνητικές περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τη λειτουργία του*». Για τον Cortese (2003), η *εκπαίδευση*, η *έρευνα*, οι *διοικητικές λειτουργίες* και η *κοινότητα* είναι οι τέσσερις κομβικής σημασίας για το Πανεπιστήμιο διαστάσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν και προκαλούν επιθυμητές αλλαγές, όσο αυξάνεται η συνεργασία μεταξύ τους.

Επί της ουσίας, η ΕΑΑ φέρνει στο προσκήνιο καίρια ζητήματα, που άπτονται του ρόλου, της δομής και της αποστολής του σύγχρονου Πανεπιστημίου (Wals & Jickling, 2002). Είναι ενδεικτική, εξάλλου, η αύξηση του σύγχρονου ενδιαφέροντος για το αειφόρο Πανεπιστήμιο, το οποίο αποτυπώνεται στο περιεχόμενο των διεθνών διακηρύξεων (π.χ. Talloires Declaration, Halifax Declaration, HESI Higher Education Sustainability Initiative), στα πολυάριθμα συστήματα αποτίμησης του βαθμού ανταπόκρισης στην ΕΑΑ (π.χ. Environmental Management Systems EMS, Campus Sustainability Assessment Framework-CSAF Approach) και στην πληθώρα των άρθρων,

που δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά (π.χ. Journal of Cleaner Education, International Journal for Sustainability in Higher Education). Εντούτοις, η παγκόσμια ρητορική περί ΕΑΑ, δε φαίνεται να αντανακλάται στις εσωτερικές δομές και σχέσεις των πανεπιστημιακών τμημάτων (Wals & Blewitt, 2010· Christie et al., 2015· Leal Filho, 2015).

Η αναμόρφωση ενός Πανεπιστημίου στην κατεύθυνση της αειφορίας δε φαίνεται να αποτελεί μια εύκολη και αυτονόητη διαδικασία. Οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν τα περισσότερα Πανεπιστήμια είναι περιορισμένες, εστιάζουν, κυρίως στο πρασίνισμα των κτιριακών υποδομών και δείχνουν να υποτιμούν βασικές πτυχές, όπως είναι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οργανωτικές δομές και οι θεσμικές λειτουργίες (Beringer & Adomβent 2008· Wals & Blewitt, 2010). Ομοίως, τα ελληνικά Πανεπιστήμια εμπλέκονται, κυρίως, σε οικολογικές πρακτικές (π.χ. διαχείριση απορριμμάτων, εξοικονόμηση ενέργειας), που και αυτές είναι οποραδικές ή μεμονωμένες (Χαριζάνος, 2017).

Οι δυσκολίες ενσωμάτωσης της ΕΑΑ έγκεινται σε μεγάλο βαθμό στη δυσκολία προσέγγισης της ίδιας της έννοιας της αειφορίας, δεδομένου ότι αποτελεί μια αμφίσημη, υπό διερεύνηση έννοια, που δεν είναι εύκολο να προσεγγιστεί (Stables, 2013· Christie et al., 2015). Οι Leal Filho, Pallant, Enete, Richter & Brandli (2018) καταδεικνύουν και την περιορισμένη ενσωμάτωσή της τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στις επιμέρους ερευνητικές προσπάθειες, καταγράφονται και άλλα εμπόδια: η απροθυμία για αλλαγή, ο συντηρητισμός, οι «αγκυλωμένες» ή δυσκίνητες οργανωτικές δομές, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των φορέων, η αναβλητικότητα, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών, ο φόβος επιπλέον εργασίας (Disterheft et al., 2013· Leal Filho et al., 2018). Σύμφωνα με την έρευνα των Spira, Tappeser & Meyer (2013), η μετάβαση ενός Πανεπιστημίου στην κατεύθυνση της αειφορίας καθορίζεται από: α) την στάση των ατόμων ή ομάδων ατόμων που δρουν στο εσωτερικό του Πανεπιστημίου, β) τις καθιερωμένες δομές που εμπεριέχουν συγκεκριμένους κανόνες, πλαίσια και πολιτικές και γ) τις ανεπίσημες δομές εντός του Πανεπιστημίου, όπως συνήθειες πρακτικές, κουλτούρες και κοσμοθεωρίες.

Ως πρόταση για την επιτυχή προώθηση των στόχων της ΕΑΑ, οι Leal Filho et al. (2018), περιγράφουν την ανάγκη ενός προσεκτικού σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, προτείνουν την εκπόνηση ενός ξεκάθαρα και εφικτού σχεδίου δράσης, την επαρκή χρηματοδότησή του, την εμπλοκή μιας ομάδας ικανών προσώπων για την υλοποίηση του και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και τμημάτων, έτσι ώστε οι δομές να μένουν προσανατολισμένες στις αλλαγές ακόμα και μετά την απομάκρυνση ορισμένων προσώπων.

Μέθοδος

Η ιδέα της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης γεννιέται μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο που μόλις περιγράφηκε. Συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα επιδιώκει να διευκολύνει τις συμμετέχουσες φοιτήτριες να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στο τμήμα τους, να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν δράσεις στην κατεύθυνση της αειφορίας και στη συνέχεια να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεών τους.

Σκοπός - Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός που τίθεται από τις συμμετέχουσες φοιτήτριες είναι να διερευνήσουν στα πλαίσια ενός πανεπιστημιακού μαθήματος, αν και σε ποιο βαθμό μπορούν να προωθήσουν στο τμήμα τους δράσεις στην κατεύθυνση της αειφορίας και ποιοι είναι οι παράγοντες που περιορίζουν ή ενισχύουν τη λειτουργία του τμήματος ως αειφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ως εξής, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιοι παράγοντες επιδρούν καθοριστικά στη δράση των φοιτητών για προώθηση του τμήματός τους ως αειφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού;
- Πώς εκτιμούν οι φοιτήτριες τη συμμετοχή τους στην προώθηση του τμήματός τους ως αειφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού;

Τα ερευνητικά ερωτήματα καθόρισαν τον σχεδιασμό της έρευνας, κατεύθυναν τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και συντόνισαν την ερευνητική πορεία στο σύνολό της.

Είδος έρευνας

Η Έρευνα Δράσης (ΕΔ) επιλέγεται ως το καταλληλότερο είδος έρευνας για τη διερεύνηση του πανεπιστημίου ως αειφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού. Η συγκεκριμένη ερευνητική επιλογή βασίζεται στα καινοτομικά χαρακτηριστικά της ΕΔ: τη σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, τις συμμετοχικές μορφές συνεργασίας, τον στοχαστικοκριτικό χαρακτήρα, την ευελιξία του ερευνητικού πλαισίου που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας (Carr & Kemmis 1997· Posch, 2003· Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετείται το μοντέλο έρευνας δράσης του Stephen Kemmis (1980), το οποίο διευκολύνει την οργάνωση τεσσάρων κυκλικά επαναλαμβανόμενων φάσεων: του *σχεδιασμού*, της *δράσης*, της *παρατήρησης* και του *στοχασμού*. Ο *σχεδιασμός* αφορά στη διαμόρφωση ενός αρχικού κι ευέλικτου σχεδίου δράσης. Η *δράση* αφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων παρεμβάσεων στο κτίριο του πανεπιστημίου. Η *παρατήρηση* διενεργείται ταυτόχρονα με την εξέλιξη της δράσης. Ο *στοχασμός* στηρίζεται στα δεδομένα της παρατήρησης κι επιχειρεί να μελετήσει σε βάθος τις υλοποιούμενες δράσεις. Ο στοχασμός και ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής ομάδας αποτελούν τη βάση για τον επανασχεδιασμό ή την αναμόρφωση ορισμένων δράσεων.

Το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας

Η έρευνα εφαρμόζεται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ). Πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος *Εναλλακτικές Διδακτικές Τεχνικές στην Εκπαίδευση*, κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2017 – 2018. Στο μάθημα συμμετέχουν 24 φοιτήτριες.

Η ιδέα της έρευνας ανήκει στη διδάσκουσα του μαθήματος κ. Ευγενία Φλογαίτη. Βασικό κίνητρο αποτελεί η προβαλλόμενη επί σειρά ετών ανάγκη από τις φοιτήτριες του τμήματος να δοθεί μια αποτελεσματική λύση στα περιβαλλοντικά ζητήματα του πανεπιστημίου, αλλά και η επιθυμία τους για μια ουσιαστική συμμετοχή στα πανεπιστημιακά δρώμενα. Πριν την έναρξη των μαθημάτων, προηγήθηκαν σχετικές συζητήσεις της διδάσκουσας με τα μέλη του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ, σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της υπό μελέτη έρευνας. Στην πρώτη διδασκαλία του μαθήματος, δίνονται στις συμμετέχουσες φοιτήτριες οι κατάλληλες διευκρινίσεις σχετικά με τον σκοπό του μαθήματος και τον τρόπο εμπλοκής τους στην σχεδιαζόμενη έρευνα. Συμφωνούνται οι βασικές διαστάσεις, η στοχοθεσία και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Η έρευνα ξεκινά από το αμέσως επόμενο μάθημα.

Συμμετέχοντες

Η ΕΔ συμβάλλει στη δημιουργία μιας ανοιχτής και διαδραστικής μορφής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία. Συγκροτείται μια βασική ομάδα εργασίας, η αποκαλούμενη ως «πανεπιστημιακή ομάδα», στην οποία συμμετέχουν: α) η διδάσκουσα και τρία μέλη του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ σε ρόλο «διευκολυντών» ή «εξωτερικών συνεργατών», που διευκολύνουν τις φοιτήτριες να συλλέγουν δεδομένα, να παρατηρούν, να στοχάζονται και να επανασχεδιάζουν τη δράση τους, β) οι συμμετέχουσες φοιτήτριες ως «συνερευνητριες», οι οποίες επικεντρώνονται στη μελέτη της προβληματικής κατάστασης που έχουν επιλέξει. Οι φοιτήτριες συγκροτούν πέντε επιμέρους ερευνητικές ομάδες.

Οι συναντήσεις της πανεπιστημιακής ομάδας πραγματοποιούνται σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα. Στο πλαίσιο των συναντήσεων αυτών, οι φοιτητικές ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις πρωτοβουλίες που έχουν αναλάβει, περιγράφουν την εξέλιξη της δράσης τους, το ρόλο των εμπλεκόμενων προσώπων, τις αναδυόμενες δυσκολίες ή τα εμπόδια που συναντούν, συζητούν τις σκέψεις και τους στοχασμούς τους.

Τεχνικές Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιούνται οι ακόλουθες τεχνικές συλλογής δεδομένων:

α) Η *ανοιχτή παρατήρηση* των δράσεων. Οι φοιτήτριες καθώς συμμετέχουν στις υπό μελέτη δράσεις, ταυτόχρονα τις παρατηρούν και καταγράφουν τις σκέψεις τους, β) Το *προσωπικό αρχείο σημειώσεων* (ημερολόγιο) κάθε ομάδας. Οι φοιτήτριες αποτιμώντας κριτικά τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων τους, καταγράφουν όλα τα σημεία που χρήζουν προσοχής: σκέψεις, προβληματισμούς, αναδυόμενα εμπόδια και δυσκολίες, γ) Η *συζήτηση της διδάσκουσας και των μελών του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ με τις φοιτήτριες*. Η συζήτηση εστιάζει στην αποτίμηση των επιχειρούμενων δράσεων και στον διαρκή στοχασμό και αναστοχασμό επί των αναδυόμενων θεμάτων. Η συζήτηση παίρνει ελεύθερη και μη κατευθυνόμενη μορφή, προκειμένου να ευνοεί την ελεύθερη έκφραση των απόψεων, των σκέψεων και των προβληματισμών τους, στ) Η *συζήτηση της διδάσκουσας με τα μέλη του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ*, η οποία δίνει τη δυνατότητα για μια βαθύτερη προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας μέσω του διυποκειμενικού ελέγχου.

Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού βασίζεται στη μέθοδο του «τριγωνισμού» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), δηλαδή της τριπλής διασταύρωσης των στοιχείων τόσο με τη χρήση τριών διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση, συζήτηση, προσωπικές καταγραφές) όσο και με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (π.χ. από τις φοιτήτριες, τη διδάσκουσα και τα μέλη του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ, τους εκπροσώπους του τμήματος). Η συγκεκριμένη μέθοδος ενισχύει και εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων.

Διάρθρωση της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα δράσης διευκολύνει τα μέλη της πανεπιστημιακής ομάδας να εργαστούν συστηματικά στην προοπτική του Πανεπιστημίου ως αιεφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού. Ξεκινώντας από τον ρόλο, τις διαστάσεις και τις συνθήκες του σύγχρονου Πανεπιστημίου, η συζήτηση επεκτείνεται στο όραμα του αιεφόρου Πανεπιστημίου. Οι φοιτήτριες μοιρασμένες σε μικρές ομάδες, επιχειρούν να συνθέσουν το όραμά τους για το Πανεπιστήμιο και να το συσχετίσουν με τα πεδία του αιεφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού (παιδαγωγικό, κοινωνικό-οργανωσιακό, τεχνικό-οικονομικό). Συζητούνται οι δυνατότητες και οι δυσκολίες διεξόδου της φιλοσοφίας του αιεφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού στο ελληνικό Πανεπιστήμιο. Η συζήτηση επικεντρώνεται στα καίρια περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα του τμήματός τους, τα οποία απασχολούν τις φοιτήτριες, καθώς χρονίζουν και παραμένουν άλυτα επί σειρά ετών. Οι φοιτήτριες εκφράζουν τον προβληματισμό, τη δυσαρέσκεια, αλλά και την επιθυμία ουσιαστικής διαχείρισης και διευθέτησής τους. Καθοριστική είναι η απόφαση των φοιτητριών να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο και να εμπλακούν σε δράσεις προς την κατεύθυνση του αιεφόρου Πανεπιστημίου, επιλέγοντας ως κύριο πεδίο δράσης το κτίριο του τμήματός τους. Θεωρούν ως περισσότερο σκόπιμο και προσιτό να εσιάζουν στο τρίτο πεδίο του αιεφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού (τεχνικό-οικονομικό πεδίο), λαμβάνοντας, όμως, υπόψη την αλληλένδετη σχέση μεταξύ των τριών πεδίων. Ουσιαστικά, η επιλογή τους βασίζεται στην παραδοχή ότι επιθυμούν ένα ευχάριστο, οικολογικό κτίριο μέσα από αρμονικές κοινωνικές σχέσεις κι ενδιαφέρουσες μαθησιακές διαδικασίες.

Η προσπάθεια διερεύνησης του κτιρίου του τμήματός τους, ξεκινά με την εμπλοκή των φοιτητριών σε μια μελέτη πεδίου στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους του Πανεπιστημίου, με σκοπό τον εντοπισμό των θετικών και αρνητικών όψεων του κτιρίου. Η συζήτηση επί των αναδυόμενων θεμάτων οδηγεί στον εντοπισμό των βασικότερων προβληματικών καταστάσεων του κτιρίου: ρύπανση από σκουπίδια και απουσία ανακύκλωσης, έλλειψη θέρμανσης τον χειμώνα και δροσιάς το καλοκαίρι, υψηλές ενεργειακές ανάγκες του κτιρίου, έλλειψη πυροπροστασίας, ρύπανση των τοίχων κι έξαρση της αφισοκόλλησης, απουσία διαθέσιμων χώρων αναψυχής. Καθεμιά από τις επιμέρους ερευνητικές ομάδες επιλέγει μια προβληματική κατάσταση και αποφασίζει να εμπλακεί στη διερεύνησή της. Οι υπό μελέτη προβληματικές καταστάσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Οι ερευνητικές ομάδες και οι υπό μελέτη προβληματικές καταστάσεις

1^η ομάδα

Προβληματική κατάσταση: έλλειψη θέρμανσης τον χειμώνα και δροσιάς το καλοκαίρι

Διαστάσεις: απουσία συστημάτων κλιματισμού, πληθώρα χαλασμένων παράθυρων, παλιών ή μη αποδοτικών σωμάτων θέρμανσης, δυσκολία ενεργειακής αυτονομίας των ορόφων λόγω κεντρικής θέρμανσης του κτιρίου, σπατάλη ενέργειας, απουσία προγραμμάτων εξοικονόμησης ενέργειας

Πιθανές αιτίες: έλλειψη οικονομικών πόρων για την αγορά συστημάτων κλιματισμού και την αντικατάσταση ή επιδιόρθωση των παλιών σωμάτων θέρμανσης, μη συστηματική συντήρηση του καυστήρα

Συνέπειες: δυσκολίες παρακολούθησης των φοιτητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, σπατάλη ενέργειας, σπατάλη οικονομικών πόρων

Προτεινόμενες λύσεις: άσκηση πίεσης στους αρμόδιους φορείς για την καλύτερη ενεργειακή απόδοση του κτιρίου

2^η ομάδα

Προβληματική κατάσταση: ρύπανση από σκουπίδια, μη ανακύκλωση των απορριμμάτων

Διαστάσεις: έλλειψη κάδων στους κοινόχρηστους χώρους, αποσίγαρα στους διαδρόμους, πεταμένες συσκευασίες τροφίμων μέσα στις αίθουσες, δυσμενείς συνθήκες υγιεινής στις τουαλέτες

Πιθανές αιτίες: έλλειψη ικανού προσωπικού καθαριότητας, αδιαφορία και αμέλεια των φοιτητών

Συνέπειες: ρύπανση και παραμέληση των εσωτερικών χώρων του κτιρίου, διαμόρφωση μιας απωθητικής εικόνας του κτιρίου

Προτεινόμενες λύσεις: αύξηση του αριθμού των κάδων στους διαδρόμους και τις αίθουσες, ανακύκλωση του παραγόμενου χαρτιού

3^η ομάδα

Προβληματική κατάσταση: έλλειψη πυροπροστασίας, έλλειψη γνώσης πρώτων βοηθειών

Διαστάσεις: ελλιπής αριθμός πυροσβεστήρων, μη συστηματική αναγόμωση των πυροσβεστήρων, έλλειψη ενημέρωσης για τη σωστή χρήση τους, έλλειψη γνώσης πρώτων βοηθειών, απουσία φαρμακείου

Πιθανές αιτίες: οικονομικοί λόγοι, εγκληματική αμέλεια της τεχνικής υπηρεσίας του πανεπιστημίου, αδιαφορία της πανεπιστημιακής κοινότητας

Συνέπειες: απουσία πυρασφάλειας, γενικευμένο αίσθημα ανασφάλειας

Προτεινόμενες λύσεις: συντήρηση και αναγόμωση των υπαρχόντων πυροσβεστήρων, αντικατάσταση των παλιών πυροσβεστήρων, δημιουργία φαρμακείου, οργάνωση ενημερωτικών δράσεων για την πυρασφάλεια και τις πρώτες βοήθειες.

4^η ομάδα

Προβληματική κατάσταση: ρύπανση των τοίχων, έξαρση της αφισοκόλλησης

Διαστάσεις: τοίχοι γεμάτοι με συνθήματα και αφίσες στις εσωτερικές και εξωτερικές επιφάνειες του κτιρίου

Πιθανές αιτίες: δράση μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, ευνοϊκή προς τους αφισοκολλητές νομοθεσία, ανοχή και αδιαφορία της πανεπιστημιακής κοινότητας

Συνέπειες: φυσική φθορά και ρύπανση των τοίχων, διαμόρφωση μιας απωθητικής εικόνας του κτιρίου

Προτεινόμενες λύσεις: άσκηση πίεσης για τη μείωση της ρύπανσης των τοίχων, εικαστική παρέμβαση στους τοίχους του διαδρόμου του 3^{ου} ορόφου του τμήματος.

5^η ομάδα

Προβληματική κατάσταση: απουσία διαθέσιμων χώρων αναψυχής, υψηλές ενεργειακές ανάγκες του κτιρίου

Πιθανές αιτίες: αδιαφορία και παθητική στάση εκ μέρους της πανεπιστημιακής κοινότητας, έλλειψη γνώσης σε προγράμματα εξοικονόμησης ενέργειας και βιοκλιματικής

Συνέπειες: έλλειψη διαθέσιμων χώρων για την αναψυχή και ξεκούραση των φοιτητών, υψηλές ενεργειακές δαπάνες του κτιρίου

Προτεινόμενες λύσεις: ενεργειακή αξιοποίηση της ταράτσας μέσω της τοποθέτησης φωτοβολταϊκών πάνελ («πράσινη ταράτσα»), διαμόρφωση ενός τμήματός της σε χώρο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες των φοιτητών.

Αποτελέσματα

Από το ξεκίνημα της ερευνητικής διαδικασίας, οι φοιτητικές ομάδες εστιάζουν στη μελέτη της προβληματικής κατάστασης που έχουν επιλέξει. Επιχειρούν να προσεγγίσουν τις διαστάσεις, την ένταση και την έκταση των ζητημάτων, αναζητούν τις αιτίες και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη διαχείρισή τους, επικοινωνούν με τους αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες. Επιπλέον, διερευνούν τις δυνατότητες για την προώθηση των λύσεων, που κρίνουν ως περισσότερο ενδεδειγμένες σύμφωνα με τους στόχους της ΕΑΑ.

Στην προσπάθειά τους, οι φοιτήτριες έρχονται αντιμέτωπες με πολλές πρακτικές, δομικές ή θεσμικές δυσκολίες και περιορισμούς. Οι δυσκολίες αυτές πηγάζουν κυρίως από τον γραφειοκρατικό, πολύπλοκο και πολυεπίπεδο τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του Πανεπιστημίου. Ένα στοιχείο που αφηνιδιάζει τον στοχασμό των φοιτητικών ομάδων είναι ότι δεν είναι τόσο οικονομικοί οι λόγοι που δυσχεραίνουν την επίτευξη των στόχων - κάτι που θα ήταν αναμενόμενο σε περίοδο οικονομικής κρίσης - αλλά κυρίως γραφειοκρατικοί.

«Φοιτήτρια: Το πρόβλημα τελικά δεν αφορούσε την έλλειψη οικονομικών πόρων, ήταν η αργή γραφειοκρατία και η ανεπαρκής ενασχόληση επίλυσης του ζητήματος από τους αρμόδιους φορείς» (1^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Επόπτρια: Το σημαντικότερο πρόβλημα εντοπίζεται στη γραφειοκρατία, η οποία είναι απροσπέλαστη...» (Επικοινωνία της 2^{ης} ομάδας με την Επόπτρια)

Οι φοιτήτριες συνειδητοποιούν ότι η διαδικασία με την οποία εγκρίνονται οι ενέργειες και λαμβάνονται οι αποφάσεις σε όλα τα επίπεδα δράσεων του Πανεπιστημίου είναι εξαιρετικά αργή και χρονοβόρα. Για παράδειγμα, από την απόδοση ενός αιτήματος για την κάλυψη μιας λειτουργικής ανάγκης (π.χ. τοποθέτηση κλιματιστικού) μέχρι την έγκριση από την Σύγκλητο, την ανάληψη δράσης από την Τεχνική Υπηρεσία και την υλοποίησή της, μεσολαβούν πολλά ενδιάμεσα στάδια. Ακόμη, η διαδικασία χρηματοδότησης των δράσεων του πανεπιστημίου, που συμπεριλαμβάνει την έκδοση προκήρυξης, τη διενέργεια διαγωνισμού και την επιλογή μειοδότη καθίσταται εξαιρετικά σύνθετη ή προβληματική. Ο ιεραρχικός και συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης του Πανεπιστημίου αυξάνει και επιτείνει τη γραφειοκρατική ασφυξία.

«Φοιτήτρια: Οι διαδικασίες, που απαιτούνται είναι τόσο αργές και πολύπλοκες που μέχρι να υλοποιηθεί κάποια δράση, έχει αλλάξει ο χρόνος και έχει έρθει η νέα χρηματοδότηση.» (1^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Επόπτρια: Είναι τόσο μεγάλη η γραφειοκρατία, που τελικά δεν αφήνει να γίνονται οι δουλειές. Αναρωτιέται κάποιος: γιατί δεν το φτιάχνουν; Γιατί δυστυχώς δεν μπορούμε. Πρέπει να γίνει η προκήρυξη, να γίνει διαγωνισμός, να περιμένουμε τότε θα έρθει ο μειοδότης και πάει λέγοντας...» (Επικοινωνία της 1^{ης} ομάδας με την Επόπτρια)

«Γραμματέας τμήματος: Για να προωθηθεί μια ενέργεια, πρέπει να υπάρξει κεντρική βούληση. Να αποφασίσει η Σύγκλητος, για παράδειγμα, να γίνει ένα κτήριο βιοκλιματικό...» (Επικοινωνία της 5^{ης} ομάδας με την Γραμματέα)

Ακόμα και για την κάλυψη βασικών και απλών λειτουργικών αναγκών π.χ. την επιδιόρθωση μιας βλάβης, οι φοιτήτριες συνειδητοποιούν ότι η γραφειοκρατική διαδικασία καθίσταται εξαιρετικά απαιτητική.

«Φοιτήτρια: Μας προβλημάτισε το γεγονός ότι παρά την ενημέρωση των αρμοδίων για τη βλάβη που υπάρχει (το χαλασμένο σώμα του 4^{ου} ορόφου), δεν υπήρξε άμεση ανταπόκριση. Αν σκεφτεί κανείς ότι ένα μικρό πρόβλημα δεν επιλύεται, τι πρόκειται, άραγε, να συμβεί σε περίπτωση μεγαλύτερου και πιο σοβαρού προβλήματος;» (1^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

Μόνο η έξαρση των προβληματικών καταστάσεων είναι σε θέση να κινητοποιήσει τη λήψη άμεσων, διορθωτικών μέτρων. Ως εκ τούτου, τα ζητήματα που δεν αξιολογούνται ως σημαντικά, σοβαρά ή επείγοντα δεν προωθούνται και δεν επιλύονται. Το γεγονός αυτό προκαλεί ισχυρή δυσφορία, ιδίως στα μέλη της 4^{ης} ομάδας, καθώς συνειδητοποιούν ότι τα ζητήματα της ρύπανσης των τοίχων και της αφισοκόλλησης δεν εκλαμβάνονται από τους αρμόδιους φορείς ως ζητήματα άμεσης προτεραιότητας.

«Φοιτήτρια: Τα προβλήματα στη σχολή δομούνται ιεραρχικά, ανάλογα με το επείγον της κατάστασης (...) Το θέμα μας δεν είναι ιεραρχικά σημαντικό και έτσι δεν τρέχει το επείγον να επιλυθεί σύντομα. Νιώσαμε πως τα πράγματα δεν ήταν αισιόδοξα για μας» (4^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Επόπτρια: Το βάψιμο των τοίχων δεν είναι τόσο σοβαρό θέμα(...) Πρέπει να υπάρξει σοβαρή έξαρση ενός φαινομένου, προκειμένου να υπάρξει μια διορθωτική λύση και να καλεστούν οι τεχνικές υπηρεσίες. Για παράδειγμα, τώρα με τις βροχές, όταν το υπόγειο πλημμύρισε, έγιναν αντιπλημμυρικά έργα» (Επικοινωνία της 4^{ης} ομάδας με την Επόπτρια)

Ισχυρή αρνητική εντύπωση προκαλεί στις φοιτήτριες το γεγονός ότι δεν προωθούνται στο κτίριο του Πανεπιστημίου πρακτικές και δημιουργικές λύσεις π.χ. η αξιοποίηση ανεκμετάλλετων χώρων του Πανεπιστημίου, που θα αναβάθμιζαν σημαντικά την καθημερινότητα των φοιτητών. Είναι αξιοσημείωτο ότι λόγω της γραφειοκρατίας, ακόμη και απλές διαχειριστικές πρακτικές (π.χ. ανακύκλωση χαρτιού, αντικατάσταση των λαμπτήρων πυρακτώσεως), που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του Πανεπιστημίου, αλλά και στην εξοικονόμηση χρημάτων δεν αναδεικνύονται, επαρκώς. Αντιθέτως, επιλέγονται δαπανηρές, ενεργοβόρες, μη φιλικές στο περιβάλλον πρακτικές.

«Φοιτήτρια: Η κατάσταση με τα σκουπίδια είναι εκρηκτική. Ενώ υπήρχαν πολλοί κάδοι, αρκετοί κήκαν σε φοιτητικές εκλογές και δεν αντικαταστάθηκαν. Για την καθαριότητα του κτιρίου είναι διατεθειμένοι να δώσουν από την τσέπη τους χρήματα, για να πληρώσουν καθαρίστριες. Ούτε λόγος για ανακύκλωση. Τόσο χαρτί που παράγεται, θα μπορούσε να συλλέγεται και να πηγαίνει για ανακύκλωση» (2^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Γραμματέας τμήματος: Η αξιοποίηση της ταράτσας είναι μια καταπληκτική ιδέα που την έχουμε σκεφτεί κι εμείς. Κάποια στιγμή ψάξαμε να βρούμε ποιος ασχολείται, αλλά δεν το κυνηγήσαμε περαιτέρω και ναυάγησε η ιδέα» (Επικοινωνία της 5^{ης} ομάδας με την Γραμματέα)

Ενδεικτικά γεγονότα της μεγάλης γραφειοκρατίας είναι η αποποίηση της ευθύνης από τους αρμόδιους φορείς, η τάση απόδοσης της ευθύνης σε άλλους και συνολικά η μεγάλη σύγχυση ρόλων και αρμοδιοτήτων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Οι φοιτήτριες δυσκολεύονται να διακρίνουν το εύρος των καθηκόντων που κατέχει καθένας από τους φορείς που εμπλέκονται στις προβληματικές καταστάσεις που αναλαμβάνουν. Τα πρόσωπα με τα οποία επικοινωνούν, δείχνουν να αποφεύγουν την ανάληψη ευθύνης, εκδηλώνουν απροθυμία, διστακτικότητα ή και άρνηση για συνεργασία μαζί τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. στην επικοινωνία με την Τεχνική Υπηρεσία), η μυστικότητα και η άρνηση επικοινωνίας οφείλεται στην πραγματική ανησυχία τους, μήπως δημοσιευθούν αποσπάσματα των συνομιλιών τους.

«Φοιτήτρια: Όλοι αποδίδουν ευθύνες σε άλλους και πιθανόν κανείς να μη γνωρίζει ουσιαστικά (...) Ο ένας μας στέλνει στον άλλο, κάνουμε κύκλους και γυρίζουμε πάλι στην αρχή, χωρίς κανένα αποτέλεσμα (...) Δείχνουν να μην είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να μας βοηθήσουν...» (3^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Φοιτήτρια: Ο φόβος για τη δημοσιοποίηση στοιχείων ήταν ένα ακόμα κοινό στοιχείο που παρατηρήσαμε. Κάποιοι από τους υπεύθυνους φορείς μας μίλησαν με απότομο τρόπο, δηλώνοντας πως δε γινόταν να μας απαντήσουν, καθώς δεν γνώριζαν ποιοι στα αλήθεια είμαστε και πως υπήρχε πιθανότητα εμείς να δημοσιεύσουμε για άλλο λόγο τα στοιχεία αυτά» (1^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

Είναι, πάντως, χαρακτηριστικό ότι οι πληροφορίες που λαμβάνουν στα διάφορα ζητήματα που μελετούν είναι ασαφείς, συγκεχυμένες ή αντικρουόμενες μεταξύ τους.

«Φοιτήτρια: Όλη η προσπάθειά μας κατέληγε ανεπιτυχής (...) στο θέμα της καθαριότητας εμπλέκονταν πολλά άτομα, μας έδιναν ποικίλες απαντήσεις, αντικρουόμενες μεταξύ τους (...) Είχαμε απευθυνθεί σε όλα τα πιθανά αρμόδια πρόσωπα, σαφείς απαντήσεις δεν παίρναμε, αποθαρρυνθήκαμε» (2^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Φοιτήτρια: Τα λόγια του υπεύθυνου πετρελαίου αντιτίθενται στα λόγια της γραμματείας. Από τη γραμματεία μας ενημερώνουν πως δεν έχουμε πετρέλαιο, ενώ ο υπεύθυνος πετρελαίου τονίζει ότι η παράδοση πετρελαίου για το κτήριο έχει πραγματοποιηθεί» (1^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

Η σύγχυση και οι ισχυρές αντιφάσεις στα λεγόμενα των εμπλεκόμενων προσώπων προκαλούν στις φοιτήτριες πολύ έντονα συναισθήματα δυσαρέσκειας, απογοήτευσης και ματαιώσης. Οι φοιτήτριες βιώνουν έντονο αφηνιδιασμό από τη δυσκολία συνεργασίας μεταξύ των φορέων, αλλά και από την επιφυλακτική, καχύποπτη ή υποτιμητική στάση κάποιων προσώπων απέναντι στην πρωτοβουλία τους.

«Φοιτήτρια: Από τις συνεχείς αντιφάσεις, τα συναισθήματά μας ποικίλλουν από την απόγνωση έως την απελπισία...» (1^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Φοιτήτρια: Νιώθαμε μεγάλη απογοήτευση (...) Μας αντιμετώπιζαν με καχυποψία και επιφύλαξη, νιώθαμε ότι όλοι μας κορόιδευαν και δε μας έπαιρναν στα σοβαρά...» (3^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

Ως αποτέλεσμα, οι επιμέρους έρευνες των φοιτητικών ομάδων δεν ακολουθούν την προσδοκώμενη πορεία και εξέλιξη. Οι φοιτήτριες αδυνατούν να προγραμματίσουν και να οργανώσουν με συνέπεια την πορεία της δράσης τους. Η προσπάθεια επικοινωνίας και συνεννόησης με τους αρμόδιους φορείς - μια μη οικεία ενασχόληση για τις φοιτήτριες - δεσμεύει από τις ομάδες πολύτιμο χρόνο. Συνολικά, σημειώνονται μεγάλες καθυστερήσεις και παλινωδίες, που προκαλούν έντονη αβεβαιότητα στο εσωτερικό των ομάδων.

«Φοιτήτρια: Λόγω της έντονης γραφειοκρατίας, δεν προλάβαμε να ασχοληθούμε όπως έπρεπε... Στέλνοντας επιστολές και κανονίζοντας συναντήσεις, χάσαμε αρκετό χρόνο (...) Απόρροια όλων αυτών, ήταν να έχουμε μεγάλη ανασφάλεια και αβεβαιότητα για κάθε επόμενο βήμα, γιατί δεν είχαμε μια ξεκάθαρη εικόνα της κατάστασης, για να οργανωθούμε ανάλογα» (3^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Φοιτήτρια: Χρειαζόμασταν διαρκή ανατροφοδότηση από τις υπεύθυνες συντονίστριες, ακόμα και για το πώς αναζητούμε την επίσημη νομοθεσία ή πώς συντάσσουμε μια επιστολή. Έτσι, μην ξέροντας αν οι αποφάσεις που θα παίρναμε ήταν σωστές, περιμέναμε τα μαθήματα για να ζητήσουμε πληροφορίες, χάνοντας έτσι αρκετό χρόνο» (4^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

Στο συγκεκριμένο σημείο της έρευνας, ο συμμετοχικός και αυτοκριτικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης λειτουργεί καταλυτικά. Οι συζητήσεις της πανεπιστημιακής ομάδας διευκολύνουν τις φοιτήτριες να αξιολογήσουν τις εμπειρίες αυτές όχι ως μια αποτυχημένη παρέμβαση, αλλά ως ένα αυθεντικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τα διάφορα πρόσωπα και φορείς εντός του Πανεπιστημίου. Οι φοιτήτριες κατανοούν τη φύση και προέλευση των δυσκολιών που υπεισέρχονται και συνειδητοποιούν ότι οι αλλαγές που επιδιώκουν στο πλαίσιο της ΕΑΑ, χρειάζονται χρόνο για να γίνουν αποδεκτές και εφαρμόσιμες. Σταδιακά, οι φοιτήτριες εκτιμούν και καταξιώνουν τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα κι ενδυναμώνονται.

Καταρχήν, θεωρούν ότι η εμπειρία της έρευνας τους προσφέρει μια αυθεντική εικόνα της δομής, της οργάνωσης, των αντιλήψεων, αλλά και των περιορισμών που συνδέονται με τον τρόπο λειτουργίας του Πανεπιστημίου.

«Φοιτήτρια: Παρά τα αρνητικά συναισθήματα, νιώθουμε πληρότητα με τους εαυτούς μας, γιατί παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε, προσπαθήσαμε να κάνουμε όσα περισσότερα μπορούσαμε (...) Πριν την εμπλοκή μας στην εργασία, δε γνωρίζαμε πολλά πράγματα για τη λειτουργία του πανεπιστημίου. Η συμμετοχή μας μας έφερε πιο κοντά στο τι πραγματικά γίνεται στο Πανεπιστήμιο» (3^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Φοιτήτρια: Νιώθουμε ότι αποκτήσαμε μια πιο ουσιαστική εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας του Πανεπιστημίου και προσδιορίσαμε καλύτερα τη θέση μας μέσα σε αυτό. Αποκτήσαμε μια εμπειριστατωμένη εντύπωση του πώς λειτουργούν οι διάφοροι φορείς» (1^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

Αυτό που, κυρίως, εκτιμούν μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία είναι η ευκαιρία που τους προσφέρει να αναλαμβάνουν ενεργητικούς ρόλους και να δρουν σε ρεαλιστικές συνθήκες. Η συγκεκριμένη εμπειρία λειτουργεί χειραφετικά, γιατί ενισχύει το ρόλο τους ως ενεργών πολιτών στο παρόν και παράλληλα ενδυναμώνει το ρόλο τους ως υπεύθυνων επαγγελματιών στο μέλλον.

«Φοιτήτρια: Θεωρούμε ότι η εργασία αυτή είναι ιδιαίτερη, καθώς προϋποθέτει τη δική μας ενεργό δράση. Όλη η λογική του μαθήματος στρέφεται στη δική μας δράση, καλούμαστε να αναλάβουμε ρόλο σε θέματα της σχολής που μας αφορούν άμεσα ...

Φοιτήτρια: Δεν ήταν ένα παραδοσιακό μάθημα (...) είχαμε τη δυνατότητα να έρθουμε σε άμεση επαφή με το κάθε πρόβλημα, ψάχνοντας μόνες μας γύρω από αυτό. (5^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

«Φοιτήτρια: το μάθημα μας έφερε σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα που θα καλεστούμε να επιλύσουμε ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Θα είμαστε περισσότερο προετοιμασμένες στο μέλλον, πιο υποψιασμένες ως προς τους φορείς που θα πρέπει να απευθυνθούμε, καθώς και να τροποποιήσουμε τις προσδοκίες μας με βάση τους φορείς αυτούς» (4^η ομάδα, συζήτηση/προσωπικό αρχείο)

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, η προσπάθεια αναμόρφωσης του Πανεπιστημίου προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ δεν αποτελεί μια εύκολη, ομαλή και ανεμπόδιση διαδικασία. Παρακολουθώντας τα αποτελέσματα της δράσης των φοιτητικών ομάδων, συνειδητοποιούμε ότι είναι πολλά τα θεσμικά, δομικά και πρακτικά εμπόδια που υπεισέρχονται. Σχεδόν όλες οι πρωτοβουλίες των φοιτητριών συναντούν τη δυσκίνητη στάση των αρμόδιων φορέων, με αποτέλεσμα να σημειώνονται πολλές καθυστερήσεις και ανακολουθίες στην προώθηση των δράσεων.

Οι εν λόγω δυσκολίες συνδέονται κυρίως με την γραφειοκρατική κουλτούρα που επικρατεί στο χώρο του Πανεπιστημίου. Η διαδικασία με την οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις και δρομολογούνται οι ενέργειες στο τμήμα είναι εξαιρετικά αργή και χρονοβόρα. Η γραφειοκρατική ασφυξία επιτείνεται από το γεγονός ότι στις διοικητικές λειτουργίες του Πανεπιστημίου εμπλέκονται πολυάριθμοι φορείς και πρόσωπα, που κατέχουν ασαφείς, αλληλεπικαλυπτόμενους ή μη καθορισμένους ρόλους (Disterheft et al., 2013). Όπως υποστηρίζεται θεωρητικά, όσο περισσότερο ιεραρχικά δομημένος είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός κι όσο περισσότερο εμμένει σε γραφειοκρατικές και τυπικές διαδικασίες τόσο μεγαλύτερη είναι η αντίστασή του σε ανοιχτές κι ευέλικτες προσεγγίσεις (Scribner, Cockrell, K.S., Cockrell, D.H. & Valentine, 1999). Οι καινοτόμες προσεγγίσεις που προτείνει η ΕΑΑ προσκρούουν στην υπάρχουσα κουλτούρα των πανεπιστημιακών τμημάτων και καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο να παραμερίσουν ή να ανατρέψουν παγιωμένες αντιλήψεις και συνήθειες (Disterheft et al., 2013· Christie et al., 2015). Εκ των πραγμάτων, η προώθηση των πολυδιάστατων στόχων της ΕΑΑ συνιστά ένα δύσκολο εγχείρημα (Leal Filho, 2015).

Αξίζει, βεβαίως, να σημειωθεί ότι η διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας ήταν μάλλον ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα για να καμφθούν ή να αντιμετωπιστούν σε κάποιο βαθμό οι αναδυόμενες δυσκολίες. Η συνέχιση της έρευνας πλέον του ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου - ίσως για ένα ακόμη εξάμηνο - θα επέτρεπε στις φοιτήτριες να εξοικειωθούν περισσότερο με τα θέματα που άπτονται της δομής και των λειτουργιών του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, θα τους παρείχε τη χρονική ευχέρεια να παρακολουθήσουν πληρέστερα την εξέλιξη των δράσεών τους κι ενδεχομένως να υπερβούν σε κάποιο βαθμό κάποια από τα εμπόδια που συναντούσαν.

Εντούτοις, η εμπειρία της έρευνας εκλαμβάνεται από τις φοιτήτριες ως μια θετική και χρήσιμη εμπειρία. Επειδή η εμπλοκή τους αφορά ζητήματα της άμεσης καθημερινότητάς τους στο χώρο του Πανεπιστημίου, τους δημιουργεί την αίσθηση ότι η συμμετοχή τους είναι ουσιαστική, αυθεντική κι έχει νόημα. Πράγματι, η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία τους προσφέρει τη δυνατότητα να έχουν μια αυθεντική και αντιπροσωπευτική εικόνα του τμήματός τους, τόσο των διαδικασιών

που εφαρμόζονται όσο και των δυσκολιών ή περιορισμών που τίθενται. Μέσω της έρευνας δράσης, οι φοιτήτριες έχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται κριτικά απέναντι στη δράση τους, καθώς σύμφωνα με τον Bourdieu (1998), η αξία του κριτικού στοχασμού εμπεριέχεται στην ανάγκη να στοχάζομαστε γύρω από τη δράση, τις υπάρχουσες κουλτούρες και τους εκάστοτε περιορισμούς, καθώς μια τέτοια διαδικασία αποτελεί κλειδί για μια συμμετοχή σύμφυτη με την πραγματικότητα. Επομένως, μέσω του στοχασμού που εμπεριέχει η έρευνα δράσης, προωθείται μια διαδικασία διερεύνησης, αιτιολόγησης κι ερμηνείας της τρέχουσας πρακτικής και των περιορισμών της (Posch 2003).

Συμπερασματικά, η ενεργή συμμετοχή των φοιτητριών συνιστά ένα σημαντικό βήμα στην κατεύθυνση του αειφόρου μετασχηματισμού του Πανεπιστημίου. Σύμφωνα με την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, η ανάληψη υπεύθυνης και αυτόνομης δράσης, η άσκηση πίεσης προς τα αρμόδια όργανα, η προβολή των καιριών ζητημάτων στις φοιτητικές συνελεύσεις αποτελούν αξιόλογα βήματα προς την κατεύθυνση αυτή. Σαφώς, η διείσδυση της κουλτούρας της αειφορίας στην καθημερινή πρακτική των πανεπιστημιακών τμημάτων δεν είναι μια εγγενής και αυτονόητη διαδικασία (Disterheft et al., 2013). Όπως και κάθε εκπαιδευτική καινοτομία που επιδιώκει την αλλαγή εδραιωμένων αντιλήψεων, η ιδέα ενός Πανεπιστημίου στην κατεύθυνση της ΕΑΑ αιφνιδιάζει τα εμπλεκόμενα άτομα και φορείς και προσκρούει σε ποικίλες αντιστάσεις. Συνεπώς, για να αναθεωρηθούν οι καθιερωμένες αντιλήψεις και να χτιστεί κλίμα αειφορίας στο σύγχρονο Πανεπιστήμιο, απαιτείται αρκετός χρόνος, μικρά, σταδιακά και προσεχτικά βήματα και βέβαια επικοινωνία και συνεργασία σε όλα τα επίπεδα δράσεων του Πανεπιστημίου με ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου των ίδιων των φοιτητών ως βασικών συντελεστών στα πανεπιστημιακά δρώμενα (Leal Filho et al., 2018· Χαριζάνος, 2017).

SUMMARY IN ENGLISH

This research aimed to explore the potential for developing a university faculty as an educational organization moving towards Education for Sustainable Development (ESD). The research was implemented at the Department of Early Childhood in the University of Athens. The research was coordinated by five university student groups studying specific problem situations within the university building and promoting solutions to the ESD. Action Research was the research method selected to organize the research process. Analysis of research results showed that established perceptions, bureaucratic culture and complex organizational and administrative structures were inhibiting the attempt to reform the university faculty.

Αναφορές

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). *Education still under siege*, 2nd ed. South Hadley, MA, Bergin & Garvey.
- Ali Khan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J. Huckle & S. Sterling (Eds.), *Education for Sustainability* (pp.222-227). London, UK: Earthscan.
- Alshuwaikhat, H. M. & Abubakar, I. (2008). An integrated approach to achieving campus sustainability: Assessment of the current campus environmental management practices. *Journal of Cleaner Production*, 16, 1777-1785.
- Beringer, A. & Adomšent, M. (2008). Sustainable university research and development: inspecting sustainability in higher education research. *Environmental Education Research*, 14(6), 607-623.
- Bekessy, S., Burgman, M., Wright, T, Leal Filho, W. & Smith, M. (2003). *Universities and Sustainability*. Carlton: Tela Series, Australian Conservation Foundation.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Chambers, D. (2009). Assessing & planning for environmental sustainability - A framework for institutions of higher education. In W. Leal Filho (Ed.), *Sustainability at Universities. Opportunities, Challenges and Trends* (pp. 287-298). Frankfurt: Peter Lang.
- Christie, B., Miller, K., Cooke, R. & White, J.G. (2015). Environmental sustainability in higher education: What do academics think? *Environmental Education Research*, 21(5), 655-686.
- Clugston, R. & Calder, W. (1999). Critical dimension of sustainability in higher education. In W. Leal Filho (Ed.), *Sustainability and university life* (pp. 31-46). Frankfurt: Peter Lang.
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22.

- Cortese, A. & Hattan, A.S. (2010). Research and solutions: Education for sustainability as the mission of higher education. *Sustainability: The Journal of Record*, 3(1), 48–52.
- Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U.M. & Leal Filho, W. (2013). Sustainability science and education for sustainable education in universities: A way for transition. *Journal of Cleaner Production*, 31, 80-90.
- Fullan, M. & Ballew, A. (2001). *Leading in a Culture of Change: Personal Action Guide and Work Book*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Carvey.
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.
- Huckle, J. (1996). Realizing Sustainability in Changing Times. In J. Huckle and S. Sterling (Eds), *Education for Sustainability* (pp.18-39). London: Earthscan.
- Huckle, J. (1999). *Education for Sustainability: An invitation to join a debate*. Available online at: <http://www.john.huckle.org.uk>
- Κατσουρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Katsenou, C., Flogaitis, E. & Liarakou, G. (2015). Action research to encourage pupils' active participation in the sustainable school. *Applied Environmental Education and Communication*. 14(1), 14 - 22.
- Kemmis, S. (1980). Action research in retrospect and prospect. Oral presentation from: *Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*. Sydney: Australian Association for Research in Education.
- Leal Filho, W. (2015). Education for sustainable education in higher education: reviewing needs. In: W. Leal Filho (Ed.), *Transformative approaches to sustainable education at universities: working across disciplines* (pp. 3-12). Cham: Springer International Publishing.
- Leal Filho, W., Pallant, E., Enete, A., Richter, B. & Brandli, L.L. (2018). Planning and implementing sustainability in higher education institutions: an overview of the difficulties and potentials. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(8), 713-721.
- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 326–339.
- Palmer - Cooper, J. A. (2012). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην ανώτατη εκπαίδευση. Ο ρόλος και η σημασία της έρευνας. Στο Ε. Φλογαίτη, & Γ. Λιαράκου (Εκδ.) *Η έρευνα στην Εκπαίδευση για τη Αειφόρο Ανάπτυξη* (σελ. 97-109). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348.
- Posch, P. (2003). Action research in Austria: a review. *Educational Action Research*, 11(2), 233-246.
- Rauch, F. (2002). The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools. *Environmental Education Research*. 8 (1), 43-51.
- Richards, D. J. & Gladwin, T. N. (1999). Sustainability metrics for the business enterprise. *Environmental Quality Management*, 8(3), 11-21.
- Sauvé, L. (1999). Environmental education between modernity and post modernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9-35.
- Schnack, K. (2008). Participation, Education and Democracy: Implication for Environmental Education, Health Education and Education for Sustainable Development. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel and V. Simovska (eds) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer, 181- 196.
- Scribner, J.P., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H. & Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through organisational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Spira, F., Tappeser, V. & Meyer, A. (2013). Perspectives on sustainability governance from universities in the USA, UK, and Germany: How do change agents employ different tools to alter organizational cultures and structures? In S. Caeiro, W. L. Filho, C. Jabbour & U. M. Azeiteiro (Eds.), *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions: Mapping Trends and Good Practices Around the World* (pp. 175-187). Cham: Springer International Publishing.
- Stables, A. (2013). The unsustainability imperative? Problems with 'Sustainability' and 'Sustainable Development' as regulative ideals. *Environmental Education Research*, 19(2), 177–186.
- Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.
- Velazquez, L., Munguia, N. & Sanchez, M. (2005). Deterring sustainability in higher education institutions: An appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 383–391.
- Wals, A.E.J. & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3 (3), 221 - 232.
- Wals, A.E.J. & Blewitt, J. (2010). Third-wave sustainability in higher education: Some (Inter) national trends and developments. In P. Jones, D. Selby, & S. Sterling (Eds) *Sustainability Education – perspectives and practice across higher education* (pp. 55–74). London: Earthscan.
- Wright, T.S.A. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *International Journal for Sustainability in Higher Education*, 3(3), 203–220.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαριζάνος, Π. (2017). *Το αειφόρο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα: Διαδικτακή έρευνα και μια μελέτη περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Κάτσηνου, Χ., & Φλογαΐτη, Ε. (2020). Διερευνώντας την προοπτική της αειφορίας στο σύγχρονο Πανεπιστήμιο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 16-28. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.20773>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>