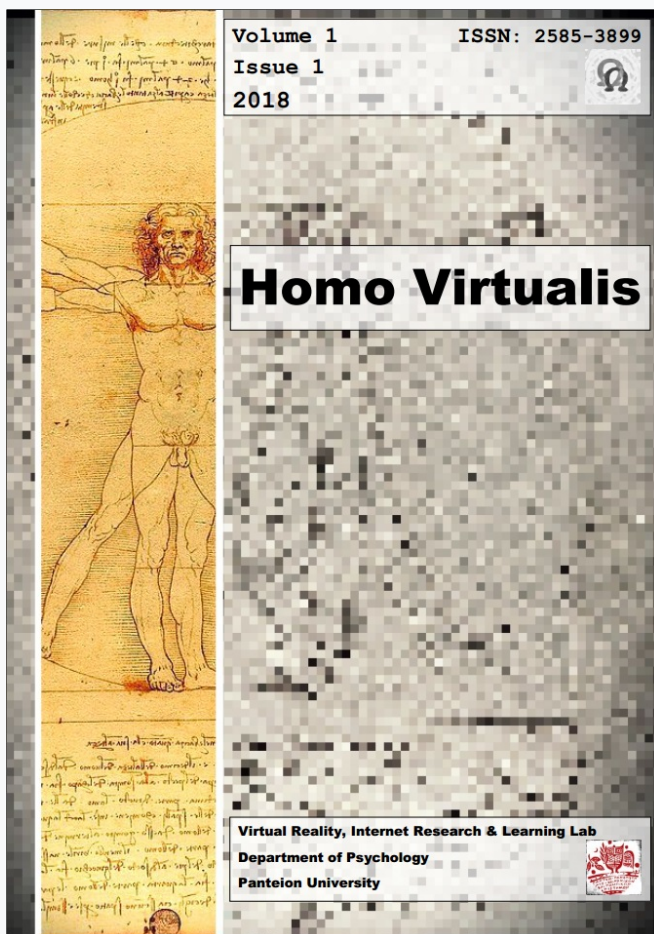


Homo Virtualis

Vol 1, No 1 (2018)

Inaugural Issue



"Me and my students' smartphones in the classroom": A case study using arts-based methods

Eleni Vakali, Alexios Brailas

doi: [10.12681/homvir.19070](https://doi.org/10.12681/homvir.19070)

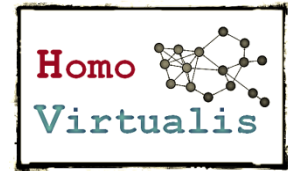
Copyright © 2018, Eleni Vakali, Alexios Brailas



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

To cite this article:

Vakali, E., & Brailas, A. (2018). "Me and my students' smartphones in the classroom": A case study using arts-based methods. *Homo Virtualis*, 1(1), 35–52. <https://doi.org/10.12681/homvir.19070>



“Me and my students’ smartphones in the classroom”: A case study using arts-based methods

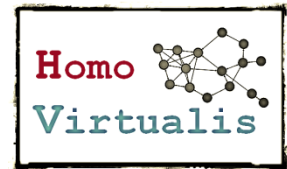
Vakali Eleni¹, Brailas Alexios²

Abstract: There is a new area flourishing within qualitative research based on methods using all forms of art: music, theatre, visual arts, and literature. In this paper we present an overview of the basic features of arts-based research; emphasizing on their meaning on education research, on the freedom of expression given to the participants in the research, and on the method the researcher applies to evaluate the collected data. We then present an arts-based research case study where the research questions relate to teachers’ reactions to the use of smartphones by students in the classroom. In this case study, teachers, especially those working on secondary education, are invited to portray their thoughts, emotions, and images that respond to these questions by painting them on a paper using markers. The findings show that the majority of the teachers are negative about the children using their smartphone in the classroom, along with evidence for teachers’ emotional response and how to confront the phenomenon.

Keywords: *arts-based research; qualitative research; social media*

¹ Artist, adult educator, modern applied arts and special education. E-mail: vakalieleni@gmail.com.

² Postdoc researcher, Department of Psychology, Panteion University of Social and Political Sciences. E-mail: abrailas@panteion.gr.



«Εγώ και τα κινητά των μαθητών μου στην τάξη»: Μία μελέτη περίπτωσης με αξιοποίηση μεθόδων βασισμένων στην τέχνη

Βακάλη Ελένη¹, Μπράιλας Αλέξιος²

Περίληψη: Ένας νέος κλάδος των ποιοτικών προσεγγίσεων στην έρευνα που αναπτύσσεται δυναμικά τα τελευταία χρόνια είναι αυτός της έρευνας με μεθόδους βασισμένες στην τέχνη σχεδόν σε όλες τις μορφές της: μουσική, θέατρο, εικαστικά, λογοτεχνία. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία επισκόπηση των βασικών χαρακτηριστικών των μεθόδων έρευνας βασισμένων στη τέχνη, με έμφαση στη σημασία τους για την εκπαιδευτική έρευνα, στην ελευθερία έκφρασης που προσφέρει στους συμμετέχοντες αλλά και στο ρόλο του ερευνητή στην ερμηνεία των στοιχείων που συλλέγει. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε μία μελέτη περίπτωσης έρευνας βασισμένης στην τέχνη, όπου τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη χρήση του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές μέσα στην τάξη. Ποια είναι τα συναισθήματα που αναδύονται στον εκπαιδευτικό, ποιες οι σκέψεις του για αυτό το φαινόμενο που πλέον παρατηρείται όλο και περισσότερο κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη; Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλούνται να απεικονίσουν σκέψεις, συναισθήματα και εικόνες που απαντούν σε αυτά ερωτήματα, ζωγραφίζοντας με μαρκαδόρους σε ένα χαρτί. Τα αποτελέσματα δίνουν αρκετά στοιχεία για τη συναισθηματική αντίδραση των εκπαιδευτικών και τον τρόπο πρόσληψης του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι έρευνας με βάση την τέχνη, ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, εκπαιδευτική έρευνα, κινητά τηλέφωνα

Εισαγωγή

Με τον όρο έρευνα εννοούμε τον τρόπο, ή τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να κατανοήσουμε και να κατακτήσουμε τη γνώση (Mertens, 2014), μία διαδικασία, όμως, που δεν συγχέεται, για παράδειγμα, με την απλή αποδοχή αξιωμάτων ως γνώση, αλλά αντιθέτως, με την συστηματική διερεύνηση μέσω της διαδικασίας συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των εμπειρικών δεδομένων (Bloor & Wood, 2006· Coe, 2012· Hammond &

¹ Εικαστικός, εκπαιδευτρια ενηλίκων και ειδικής αγωγής. E-mail: vakalieleni@gmail.com.

² Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. E-mail: abrailas@panteion.gr.

Wellington, 2013). Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έρευνα έχει ως στόχο να ελέγξει ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο ή και να βοηθήσει τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Στη συγκεκριμένη εργασία θα προχωρήσουμε σε μία ποιοτική διερεύνηση αξιοποιώντας εικαστικές τεχνικές συλλογής εμπειρικών δεδομένων.

Με αφετηρία τις ποιοτικές μεθοδολογίες στην έρευνα, μία πρώτη προσέγγιση είναι αυτή των Denzin & Lincoln (2005), σύμφωνα με την οποία ο παρατηρητής τοποθετείται ο ίδιος στον κόσμο προκειμένου να τον ερμηνεύσει και να τον κάνει ορατό μέσα από ένα σύνολο ερευνητικών πρακτικών. Είναι, δηλαδή, η ποιοτική έρευνα, μία νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο, άρα και η μελέτη των ποιοτικών ερευνητών, σημειώνουν, πραγματοποιείται μέσα στο φυσικό πλαίσιο των πραγμάτων/καταστάσεων τα οποία πραγματεύονται. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερη οικολογική εγκυρότητα της έρευνας (Trochim & Donnelly, 2006). Μία άλλη προσέγγιση είναι αυτή της Willig (2001), η οποία αναφέρει ότι ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα κατά την οποία ο ερευνητής επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο βιώνει ο άνθρωπος μία κατάσταση ή ένα γεγονός, άρα είναι η έρευνα που εστιάζει περισσότερο στο νόημα της πράξης του ανθρώπου και όχι στη συμπεριφορά του. Και τέλος, βλέποντας την έννοια σε ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο, κατά Hayes (1997), οι ποιοτικοί ερευνητές ερευνούν τον κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσα από την εμπειρία αυτών.

Ποια μεθοδολογία και ποιες συγκεκριμένες επιμέρους μεθόδους χρησιμοποιεί ένας ερευνητής; Η σύγχυση κάποιες φορές ξεκινάει από την ίδια τη χρήση των όρων. Έτσι, λέγοντας μέθοδο κατά Crotty (1998) εννοείται η τεχνική, ο τρόπος με τον οποίο θα συλλεχθούν και θα αναλυθούν όλα αυτά τα δεδομένα που αφορούν στο ερευνητικό ερώτημα και συνεχίζει με τη μεθοδολογία σημειώνοντας ότι είναι μία συνολική διαδικασία, ένα σχέδιο δράσης, για το ποιες μέθοδοι θα επιλεγθούν και πώς θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και το πώς συνδέονται με τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Case & Light (2011), η καταλληλότητα μίας μεθοδολογίας προσδιορίζεται από τα ερωτήματα που θέλει να θέσει ο ίδιος ο ερευνητής. Το ποια μεθοδολογία και, εν συνεχεία, συγκεκριμένη μέθοδο θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από τον προσανατολισμό του ίδιου του ερευνητή και το πώς θέλει να προσεγγίσει και να διερευνήσει ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015). Ενώ για τη μέθοδο σημειώνουν: «η επιλογή μίας μεθόδου και η απόρριψη κάποιων άλλων μεθόδων ωθεί σε ένα συγκεκριμένο τρόπο θέασης του κόσμου, στην υιοθέτηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, στη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων τεχνικών και εργαλείων ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων και, κατ'επέκταση, στην εξαγωγή συμπερασμάτων με συγκεκριμένο προσανατολισμό» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 17).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ποιοτική έρευνα σύμφωνα με τον Freebody (2003) είναι το είδος αυτό της έρευνας που έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό, ασχολείται με μεθόδους συλλογής δεδομένων έξω από εργαστηριακές συνθήκες αλλά μέσα από πιο φυσικές πηγές, ενδιαφέρεται για το πώς επιδρά ο ίδιος ο ερευνητής στο χαρακτήρα της έρευνας και εστιάζει στην εσωτερική ζωή των υποκειμένων και όχι απλά σε επιφανειακές συμπεριφορές ή εξωτερικές εκδηλώσεις. Κατά Wolcott (1992), οι βασικές κατηγορίες τεχνικών συλλογής εμπειρικών δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα είναι τρεις: α) η παρατήρηση που περιλαμβάνει τεχνικές όπως την συμμετοχική παρατήρηση, την μη-συμμετοχική παρατήρηση και τις εθνογραφικές έρευνες, β) η συνέντευξη, με υποκατηγορίες όπως τις δομημένες, ημι-δομημένες και ανοικτές συνεντεύξεις, και τις ομάδες εστιασμένης συζήτησης, τις βιογραφικές προσεγγίσεις και την προφορική ιστορία και,

τέλος, γ) η έρευνα αρχείου που περιλαμβάνει τεχνικές επεξεργασίας καταγεγραμμένων πηγών, η ιστορική έρευνα ή η λογοτεχνική κριτική. Προσθέτει όμως, ότι υπάρχουν μορφές έρευνας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν έναν συνδυασμό πολλών τεχνικών συλλογής εμπειρικών δεδομένων όπως, για παράδειγμα, η μελέτη περίπτωσης που μπορεί να αξιοποιεί όλες τις παραπάνω κατηγορίες.

Η τέχνη στην έρευνα

Η ανάγκη για χρήση πρακτικών της τέχνης ως μέσο αναζήτησης, αντίληψης και επικοινωνίας στο πλαίσιο μίας έρευνας, οδήγησε τους ερευνητές στη δημιουργία ενός νέου πεδίου, αυτού της «έρευνας βασισμένη στην τέχνη» (Leavy, 2017). Η μεθοδολογία αυτή βασίζεται σε μία επιστημολογία που αναγνωρίζει ότι η τέχνη είναι ικανή να επικοινωνήσει ιδιαίτερες όψεις ενός φαινομένου και να ευαισθητοποιήσει τους συμμετέχοντες (Leavy, 2015), ότι η χρήση της τέχνης είναι αναγκαία για την επίτευξη μίας καλύτερης προσωπικής αντίληψης και ενημερότητας, ότι μέσω της τέχνης χρησιμοποιούνται τεχνικές πέραν του προφορικού ή γραπτού λόγου, καθώς και ότι μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση αξιοποιείται η αισθητηριακή, κιναισθητική και φαντασιακή νοημοσύνη του υποκειμένου (Gerber, 2012).

Στην αγγλική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος «arts-based research», οπότε στη συνέχεια θα αναφερόμαστε με τη συντομογραφία του όρου που είναι «ABR». Άλλοι ορισμοί που έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί και καλύπτουν το πεδίο της έρευνας με τη χρήση τέχνης αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα (Leavy, 2017, σ. 15):

A/r/tography	Arts-based health research (ABHR)
Alternative forms of representation	Arts-based research practices
Aesthetically based research	Arts-informed inquiry
Aesthetic research practice	Arts-informed research
Art as inquiry	Critical arts-based inquiry
Art practice as research	Living inquiry
Art-based enquiry	Performative inquiry
Art-based inquiry	Performative social science (PSS)
Artistic inquiry	Poetic science
Arts-based research (ABR)	Practice-based research
Arts-based social research (ABSR)	Research-based art (RBA)
Arts-based qualitative inquiry	Research-based practice
Art in qualitative research	Scholartistry
Arts-based educational research (ABER)	Transformative inquiry through art

Πίνακας 1. Όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά προς τον όρο arts-based research

Ο όρος ABR έκανε την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από τον Eisner και από τότε έχει εξελιχθεί ως μία βασική κατηγορία μεθόδου έρευνας (Leavy, 2017). Η ABR, όμως, έχει τις ρίζες της δεκαετίες πριν, στη διαδικασία της ψυχοθεραπείας (art therapy), η ανάπτυξη της οποίας οδήγησε στην αναζήτηση για το πώς η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ψυχοθεραπείας, μία διαδικασία που άνοιξε το δρόμο στην ABR, έδειξε πως οι τέχνες και οι επιστήμες μπορούν να συμβαδίσουν και έτσι συνέβαλε στη μετέπειτα χρήση της τέχνης ως ερευνητικό εργαλείο (Coad, 2007· Leavy, 2017). Οι Cahnmann & Taylor (2008) σημειώνουν ότι οι μέθοδοι έρευνας μέσω της τέχνης μπορούν να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στις τέχνες και στις επιστήμες και, πολύ περισσότερο, να συμβάλουν εμμέσως στην αναδιαμόρφωση του δίπολου ποιοτικής-ποσοτικής έρευνας. Καθώς, λοιπόν, η ABR βασίζεται στην πρακτική άσκηση της τέχνης και όχι σε παραδοσιακές ερευνητικές πρακτικές, είναι αυτή που μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση μίας νέας ερευνητικής κουλτούρας (Barone, 2006).

Η τέχνη ως άλλη μορφή επικοινωνίας

Η τέχνη σε κάθε της μορφή έχει την ικανότητα να μας επηρεάσει άμεσα, σωματικά και ψυχροσυναισθηματικά. Μπορεί να μας τραβήξει την προσοχή, να μας προκαλέσει ή και να μας συνεπάρει ενώ, παράλληλα, αυτή η επιρροή και η όποια συναισθηματική και ψυχολογική αλλαγή προκληθεί, μπορεί να είναι μεγάλης έντασης αλλά και διάρκειας. Τα παραπάνω στοιχεία προσδίδουν στις τέχνες πολλαπλές δυνατότητες χρήσης τους στην εκπαίδευση (Leavy, 2017).

Ταυτόχρονα, η καλλιτεχνική έκφραση είναι εξαιρετικά πολύτιμη καθώς προσφέρει εμπειρικό υλικό που οι άλλες τεχνικές έρευνας δεν μπορούν να προσεγγίσουν (Brailas, 2017), ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνονται πρακτικές πέραν των τυπικών μορφών ποιοτικής έρευνας (Beveridge, 1957). Συγκεκριμένα, ο Beveridge (1957) αναφέρει ότι «τα δεδομένα και οι θεωρίες είναι νεκρά από μόνα τους χωρίς τη φαντασία, ενώ τα όνειρα και οι εικασίες είναι μάταιες φαντασιώσεις χωρίς την ύπαρξη της λογικής που θα τα μετατρέψει σε κάποιο χρήσιμο σκοπό» (σ. 58). Είναι, λοιπόν, η τέχνη ένα σημαντικό εργαλείο για την έρευνα μέσω της οποίας μπορούμε να ωθήσουμε το υποκείμενο να εκφράσει στοιχεία που αλλιώς δεν θα μπορούσε, αλλά και από την πλευρά του ερευνητή να του δώσει τη δυνατότητα να προσεγγίσει με νέους τρόπους το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Έτσι, συνεχίζει ο Beveridge αναφέροντας ότι σύμφωνα με μία κοινή παραδοχή δεν υπάρχει καθαρή συλλογιστική παρά μόνο όπου εμπίπτουν μαθηματικοί όροι, πρακτικά κάθε άλλος συλλογισμός ή αιτιολογία επηρεάζεται από το συναίσθημα και τις όποιες προκαταλήψεις ή εμπειρίες, έστω και αν όλα αυτά μπορεί να γίνονται υποσυνείδητα.

Η τέχνη ως εργαλείο στην έρευνα

Η ABR μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων, μέχρι την ανάλυσή τους και την επικοινωνία των αποτελεσμάτων (Mullen, 2003). Έτσι, δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών, και ενδεχόμενα συμπληρωματικών, ερευνητικών τεχνικών. Σε αντίθεση με κλασικές τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη, ο Huss (2005) μέσα από τη δική του έρευνα σε μία ομάδα Βεδουίνων γυναικών, αναφέρει ότι η χρήση της τέχνης και, συγκεκριμένα, της ζωγραφικής, έδωσε «φωνή» στις γυναίκες οι οποίες κατάφε-

ραν να εκφράσουν μέσα από τη ζωγραφική ανησυχίες για κοινωνικά ζητήματα που αφορούσαν την ομάδα τους, που με άλλο τρόπο δεν θα μπορούσαν να το επιτύχουν. Υποστηρίζει ότι η χρήση οπτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων μπορεί να λειτουργήσει ως ένα βήμα ενάντια στην επικράτηση των λέξεων και του προφορικού λόγου στο πλαίσιο μίας έρευνας, προσφέροντας έτσι εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Έτσι, συνεχίζει σημειώνοντας ότι αν μεταβιβάσουμε τη δημιουργικότητα και τη δραστηριοποίηση στον συμμετέχοντα της έρευνας, αιτιολογώντας του τη διαδικασία, τότε η σχέση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα γίνεται πιο άμεση και ισότιμη, ενώ το περιεχόμενο είναι πιο ακριβές καθώς μέσω της τέχνης έχουν αξιοποιηθεί μεν τα γνωστικά αλλά και τα συναισθηματικά στοιχεία στη διαδικασία της έκφρασης. Κατά τον Silverman (2000), η έρευνα οφείλει να προσεγγίσει αυτό που ο άνθρωπος κάνει με όλη του την παρουσία και όχι μόνο αυτό που επικοινωνεί μόνο με το λόγο, και η τέχνη αποτελεί το βήμα ώστε το «πράττειν» να γίνει μέρος της έρευνας.

Πρακτικές βασισμένες στην τέχνη μπορούν να αναδιοργανώσουν τις πληροφορίες που μία έρευνα έχει συλλέξει, ανεξάρτητα από το αν γίνεται αναφορά σε ποιοτική ή ποσοτική έρευνα, δίνοντας έτσι στην ABR μία μετασχηματιστική/μεταρρυθμιστική ιδιότητα, που αφορά περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής σκέφτεται και πράττει, άρα και το πώς προσεγγίζει και ερμηνεύει τις πληροφορίες (Rolling, 2013). Αναφερόμενος στη μεταρρυθμιστική ιδιότητα της τέχνης στην έρευνα, ο Rolling συνεχίζει σημειώνοντας ότι κάθε ιδέα ή μοντέλο σκέψης μέσω του οποίου ερμηνεύουμε τη συσσωρευμένη γνώση υπόκειται σε μία νέα ερμηνεία, μία διαδικασία που όπως αναφέρει, πάντοτε αποτελούσε απειλή σε παγιωμένα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς. Μία τέτοια διατάραξη επικρατούσας αντίληψης, κατά Barone (2006), κατάφερε να πραγματοποιήσει ο Eisner που ως πρωτοπόρος της ABR αμφισβήτησε την κυριαρχία της παραδοσιακής επιστημονικής επιστημολογίας ως της μόνης χρήσιμης και αποτελεσματικής οδού για την έρευνα στην εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας έρευνας με βάση την τέχνη (ABR)

Η χρήση της τέχνης ως εργαλείο στην ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και, συγκεκριμένα, στην ABR, έχει μία πολυδιάστατη αναφορά (Leavy, 2009). Τα βασικά χαρακτηριστικά που μπορούν να ερμηνεύσουν την ABR, κατά Barone & Eisner (2012), είναι οκτώ και μας δίνουν μία ολική εικόνα της πολύπλευρης χρήσης της. Αρχικά, η ABR έχει μία *μεταδομική* ιδιότητα κατά την οποία ο κόσμος που κατανοούμε θεωρείται ως μία ενιαία κατασκευή από τόσες ερμηνείες όσες και οι εμπειρίες μας. Η ABR, δηλαδή, αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ένα σύνολο από πολλαπλές κατασκευασμένες πραγματικότητες που αν και η κάθε μία είναι διαφορετική, μπορούν να μελετηθούν ολιστικά (Rolling, 2013). Η ABR είναι επίσης *μετά-παραδειγματική*, δέχεται δηλαδή ότι τα αποτελέσματα κάθε προηγούμενης πρακτικής δεν απορρίπτονται από καινούργια αποτελέσματα ερευνών, εξακολουθούν να υφίστανται ως κατευθυντήριες γραμμές, διαθέσιμες να αξιοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα, κατά Lincoln & Guba (1985) η συνειδητοποίηση της πληθώρας πρακτικών (ή, αλλιώς, παραδειγμάτων, όπως αναφέρεται) γνώσης για την πραγματικότητα που συνυπάρχουν στην ABR, προϋποθέτει την αντίληψη ότι οι πρακτικές αυτές, οι θεωρίες και οι γνώσεις δεν μπορούν να κατανοηθούν μεμονωμένα από τα περιβάλλοντά τους και η κάθε μία ξεχωριστά είναι καθοριστικές για το τι θα βρει ο ερευνητής.

Ένα επόμενο χαρακτηριστικό της ABR είναι η *πολλαπλασιαστικότητα* της, δηλαδή η δυνατότητά της να αυξάνει την πιθανότητες, τις δυνατές ερμηνείες και τον τρόπο κατανόησης,

σε περιπτώσεις όπου μία έρευνα έχει προκαλέσει αμφιβολίες, αναταραχές ή ανατροπή γεγονότων (Rolling, 2013). Και αυτό γιατί ο σκοπός της ABR δεν είναι να δώσει μία συγκεκριμένη τελική απάντηση πάνω στο θέμα που ερευνάται, αλλά να ενεργοποιήσει τον διάλογο θέτοντας σημαντικά ερωτήματα για περαιτέρω αναζήτηση (Barone & Eisner, 2012). Ένα αρκετά σημαντικό χαρακτηριστικό της ABR που τη διαχωρίζει από τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας είναι η προδομικότητά της, η ικανότητά της δηλαδή να δίνει προτεραιότητα στην αντίληψη των πραγμάτων και όχι στη μέτρηση τους κατά τη διάρκεια της έρευνας (Rolling, 2013). Έτσι, λοιπόν, ενώ η διερεύνηση μέσω της τέχνης αναζητά το νόημα και τη φύση του τι αισθανόμαστε, οι μετρήσεις ασχολούνται με το πόσο αισθανόμαστε και ως αποτέλεσμα αυτού, η ABR να μπορεί να οδηγεί σε νοήματα και έννοιες που οι μετρήσεις από μόνες τους δεν μπορούν να παράξουν (Barone & Eisner, 2012). Η πληρέστερη αντίληψη ενός αντικειμένου, φαινομένου ή γεγονότος πριν την αριθμητική του αποκωδικοποίηση απαιτεί πρώτα την εκτίμηση και κατανόηση στοιχείων προερχόμενα από ερεθίσματα όπως εικόνες, γλώσσα, μουσική ή την κίνηση του σώματος (Siegesmund & Chahnmann-Taylor, 2008).

Ένα επόμενο διακριτό χαρακτηριστικό είναι η *performative* διάστασή της, η ικανότητα δηλαδή της ABR να αξιοποιεί ένα ευρύ φάσμα μέσων τέχνης ως εργαλεία, και μέσω αυτών να βοηθάει τον ερευνητή να διευρύνει, να επεκτείνει, να διαφοροποιεί τα διαθέσιμα αυτά εργαλεία προς όφελος της έρευνας (Barone & Eisner, 2012). Και έτσι ακριβώς, στόχος της ABR δεν είναι να αντικαταστήσει παλαιότερες μεθόδους έρευνας αλλά να εμπλουτίσει τους δυνατούς τρόπους με τους οποίους ένας ερευνητής προσεγγίζει τα ερωτήματά του. Στην περίπτωση, αντίστοιχα, της έρευνας που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της εργασίας αυτής, δεν υποκαταστήσαμε τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς με μία άλλη τεχνική αλλά τις εμπλουτίσαμε μέσα από τη δημιουργία ζωγραφιών. Θέσαμε το βασικό ερώτημα προς τους εκπαιδευτικούς και οι απαντήσεις δόθηκαν όχι μέσω λεκτικού διαλόγου αλλά μέσω σχεδίων, σχημάτων, χρωμάτων.

Βασικό επίσης χαρακτηριστικό της ABR είναι ο *πλουραλισμός* κατά τον οποίο, οι έννοιες και οι θεωρίες βρίσκονται σε μία συνεχή διαπραγμάτευση, συναλλάσσονται και ερμηνεύονται εκ νέου. Υπάρχει, δηλαδή, μία συνεχής διαδικασία αναζήτησης και ερμηνείας των καταστάσεων που πραγματεύεται μία έρευνα μέσω της τέχνης και των εργαλείων της. Όπως αναφέρουν οι Lincoln & Guba (1985), υπάρχει αρκετός χώρος στο πλαίσιο της ABR για τον καλλιτέχνη, τον εκπαιδευτικό ή τον επιστήμονα, και όλοι μαζί μπορούν να φέρουν τα εργαλεία τους, εργαλεία που το καθένα έχει τη δική του αξία και χρησιμότητα στην έρευνα. Η ABR είναι *σκόπιμη*, καθώς η πληθώρα των διαφορετικών μορφών τέχνης δεν έχουν μόνο ως σκοπό την προσωπική έκφραση του καλλιτέχνη, αντιθέτως υπερβαίνουν αυτή την ιδιότητα και καθίστανται σημαντικά εργαλεία για την επεξήγηση/κατανόηση του κόσμου, ή ακόμα και την αλλαγή του (McIntyre, 2008· Kemmis, 2009). Μία καρποφόρα συνεργασία, κατά Barone & Eisner (2012), μπορεί να γίνει ανάμεσα τους ακαδημαϊκούς κλάδους της εκπαίδευσης, της επικοινωνίας και των τεχνών για την προετοιμασία επιστημόνων ερευνητών, ώστε να πραγματοποιήσουν την πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία του προσδιορισμού της *πολλαπλής πραγματικότητας* (Lincoln & Guba, 1985). Τέλος, σημαντικό χαρακτηριστικό της ABR αποτελεί η *συγκεκριμενοποίηση*, η ιδιότητα κατά την οποία τα αποτελέσματα των ερευνών της ABR δεν είναι γενικεύσιμα και δεν αποσκοπούν στη διατύπωση καθολικών νόμων, αλλά είναι πλαισιοθετημένα και εξαρτώνται κάθε φορά από την αλληλεπίδραση του ερευνητή και της πραγματικότητας που αντιμετωπίζει τη δεδομένη στιγμή της έρευνας.

Μελέτη περίπτωσης

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης (case study) ήταν η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων και η συλλογή εμπειρικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς, αξιοποιώντας την τεχνική της ατομικής ζωγραφικής. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από μία ομάδα εκπαιδευτικών (n=18) να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί σκέψεις ή συναισθήματα σχετικά με το θέμα: «Εγώ και το κινητό του μαθητή μου στην τάξη». Ποια ήταν η πρώτη τους σκέψη; Τι συναισθήματα βγαίνουν από την εικόνα ενός μαθητή με το κινητό κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Πώς αντιλαμβάνεται τη θέση του ως καθηγητής απέναντι στο φαινόμενο της χρήσης του κινητού και πώς διαμορφώνεται η σχέση του με τους μαθητές του;

Στόχος της έρευνας ήταν η προσέγγιση εκπαιδευτικών που εργάζονται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο ή Λύκειο) (n=15) καθώς αποσκοπούσαμε στην ομοιομορφία ως προς την εμπειρία τους μέσα από την ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης που αφορά στην ηλικία των μαθητών και τη σχέση τους με το κινητό τηλέφωνο. Επίσης, μία πρώτη σκέψη ήταν ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά δεν έχουν προσωπικό κινητό και αν έχουν, μάλλον δεν θα το χρησιμοποιούν στην τάξη. Με έκπληξη διαπιστώσαμε, μέσα από συζητήσεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (n=3), ότι αρκετά παιδιά κυρίως στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (πέμπτη και έκτη) έχουν κινητά τηλέφωνα. Τα σχέδια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, παρά το μικρό αριθμό τους, καθώς θεωρήσαμε ότι εμπεριέχουν ένα σημαντικό στοιχείο προς ανάλυση σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας, το οποίο θα αναφερθεί παρακάτω. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν κυρίως στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν και βιώνουν τη χρήση του κινητού μέσα στην τάξη από τους μαθητές τους, πώς αυτή η διαδικασία τους επηρεάζει ψυχοσυναισθηματικά, και ποια η θέση τους απέναντι στα παιδιά και στο φαινόμενο.

Συμμετέχοντες

Συνολικά στην έρευνα πήραν μέρος και πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα του σχεδίου 18 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 5 ήταν άντρες και 13 γυναίκες. Τρεις εκπαιδευτικοί εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων 2 είναι γυναίκες και 1 είναι άντρας. Οι υπόλοιποι 15 εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 3 συμμετέχοντες είναι κάτω των 30 ετών και γυναίκες, 8 από τους συμμετέχοντες 40-50 ετών και 7 συμμετέχοντες άνω των 50 ετών. Παρακάτω, ο πίνακας 2 μάς δίνει μία πιο εποπτική εικόνα των συμμετεχόντων.

	25-30 ετών		30-40 ετών		40-50 ετών		άνω των 50 ετών	
	Α'βάθμια	Β'βάθμια	Α'βάθμια	Β'βάθμια	Α'βάθμια	Β'βάθμια	Α'βάθμια	Β'βάθμια
Γυναίκες	1	2	-	-	-	6	1	3
Άνδρες	-	-	-	-	-	2	1	2

Πίνακας 2. Συμμετέχοντες ανά φύλο και βαθμίδα εκπαίδευσης

Όλοι οι συμμετέχοντες/εκπαιδευτικοί ήταν ταυτόχρονα εκπαιδευόμενοι σε ετήσιο πρόγραμμα σπουδών επάρκειας διδασκαλίας ή σε ετήσιο πρόγραμμα συμβουλευτικής σε σχολεία (προσφερόμενο από την ΑΣΠΑΙΤΕ). Αν και ενεργοί, λοιπόν, στο χώρο της εκπαίδευσης, ήθελαν είτε να πιστοποιηθούν στην επάρκεια διδασκαλίας, καθώς το πτυχίο τους δεν το καλύπτει, είτε να ανανεώσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους δεξιότητες. Στο δείγμα υπάρχει ανομοιογένεια ως προς την προέλευσή των συμμετεχόντων, καθώς ζουν και εργάζονται σε διαφορετικές πόλεις: Αθήνα, Λιβαδειά, Θήβα, Χαλκίδα και γύρω περιοχές. Στη συγκεκριμένη έρευνα, όμως, στόχος ήταν η προσέγγιση εκπαιδευτών βάσει της βαθμίδας που εργάζονται και όχι της περιοχής. Οπότε εξαρχής δεν επιλέχθηκε μία συγκεκριμένη πόλη για την ανεύρεση συμμετεχόντων.

Διαδικασία

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η άμεση ζωγραφική έκφραση της σκέψης τους σχετικά με το θέμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Δεν έγινε κάποια προετοιμασία παρά μόνο μία σύντομη επεξήγηση του θέματος. Σκοπός ήταν η άμεση έκφραση ως απάντηση στο «ερώτημα» που τέθηκε. Ο Beveridge (1957) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι το υποσυνείδητο λειτουργεί αυτόματα προς αναζήτηση προβλήματος σε περίπτωση που μία δυσκολία διεγείρει το νου. Δεν είναι, άρα, δυνατόν σε μία τέτοια κατάσταση σκόπιμα να παράγουμε την ιδέα ή να ελέγξουμε τη δημιουργία της ενώ, ταυτόχρονα, η ποικιλία και η ποιότητα των προτάσεων-απαντήσεων στο πρόβλημα αποτελεί μία λειτουργία του μυαλού στο κατά πόσο είναι καλά προετοιμασμένο ή εκπαιδευμένο αναφορικά με προηγούμενη γνώση ή αντίστοιχη εμπειρία. Ο χρόνος που δόθηκε, λοιπόν, στους συμμετέχοντες ήταν αρκετά μικρός, γύρω στα 10 λεπτά, ώστε η ζωγραφική αναπαράσταση να αποτελέσει άμεσο προϊόν της σκέψης χωρίς επεξεργασία, διόρθωση ή αναθεώρηση.

Το μέσα που χρησιμοποιηθήκαν ήταν λευκό χαρτί και χρωματιστοί μαρκαδόροι, με ανοιχτή όμως την επιλογή αν κάποιος ήθελε να χρησιμοποιήσει δικά του υλικά. Επίσης, τους ζητήθηκε να αναγραφεί, στο πίσω μέρος του χαρτιού, το φύλο, η ηλικία και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Ενώ, λοιπόν, στην αρχή της συζήτησης έδειξαν οι πιο πολλοί διστακτικοί ως προς τη διαδικασία με τη δικαιολογία ότι δεν είναι καλοί στη ζωγραφική, βλέποντας τους μαρκαδόρους άλλαξαν γνώμη αντιμετωπίζοντας, τελικά, τη διαδικασία ως παιχνίδι. Επίσης, ενημερώσαμε για τον σκοπό της έρευνας και για το πώς θα αξιοποιηθούν ερευνητικά τα σχέδια, διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ο στόχος ήταν να διαμορφώσουμε ένα φιλικό περιβάλλον επικοινωνίας και ασφάλειας.

Ανάλυση

Μετά την συλλογή των σχεδίων, το επόμενο στάδιο είναι η αναζήτηση και παρατήρηση στοιχείων όπου έγινε είτε ανά ομάδες σχεδίων είτε μεμονωμένα. Αξιοποιώντας την προσέγγιση της Θεματικής Ανάλυσης, αναγνωρίσαμε στα εμπειρικά δεδομένα ένα σύνολο επαναλαμβανόμενων μοτίβων (Denzin & Lincoln, 2005· Braun & Clarke, 2006· Fereday & Muir-Cochrane, 2006· Yukhymenko et al., 2014). Η παρατήρηση ανά ομάδες σχεδίων αφορά σε ένα κοινό στοιχείο που εμφάνισαν (theme) και, σε κάποιες περιπτώσεις, συνδυαστικά με το φύλο, την ηλικία ή τη βαθμίδα που εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Η μεμονωμένη παρατήρηση αφορά σε στοιχείο που εντοπίστηκε σε μία μόνο ζωγραφιά και θεωρήθηκε αρκετά έντονο και ξεχωριστό σε σχέση με το σύνολο των σχεδίων.



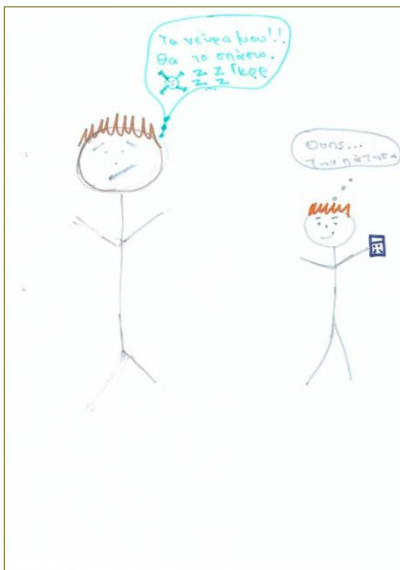
Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



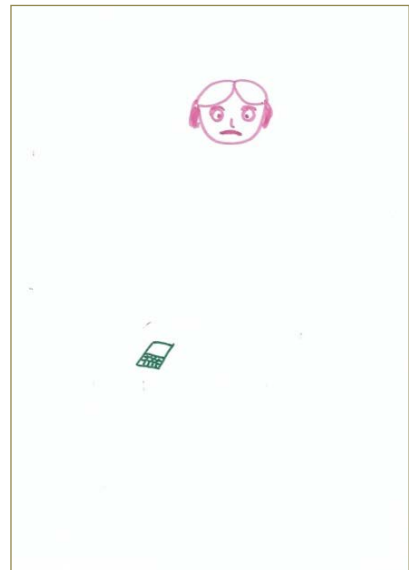
Εικόνα 3.



Εικόνα 4.



Εικόνα 5.



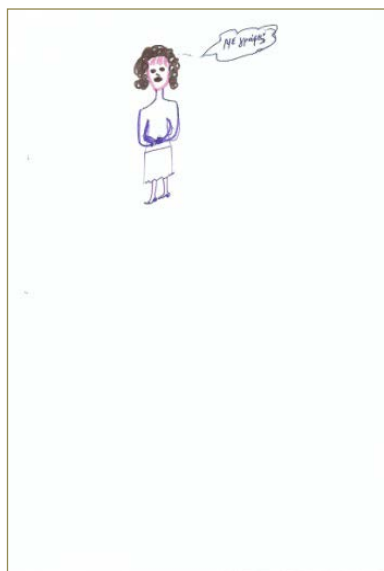
Εικόνα 6.

Αποτελέσματα

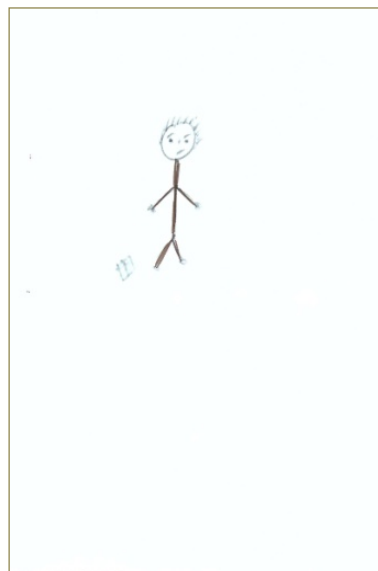
Ένα πρώτο βασικό στοιχείο που εντοπίσαμε στα εμπειρικά δεδομένα είναι η παρουσία ή η απουσία σχολικού πλαισίου στο σχέδιο, το πώς είναι σχεδιασμένο και ποια η θέση του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό εφόσον υπάρχει. Από τα δεκαοκτώ σχέδια, μόλις τα έξι εμφανίζουν την εικόνα της τάξης συνολικά (Εικ. 1, 2, 3), ενώ στα υπόλοιπα δώδεκα ο εκπαιδευτικός δείχνει είτε μόνος του, είτε με έναν μαθητή που κρατάει ή όχι το κινητό (Εικ. 4, 5, 6).

Στα σχέδια όπου βλέπουμε το χώρο της τάξης, ο διαχωρισμός των ρόλων είναι ξεκάθαρος και συγκεκριμένος. Ο δάσκαλος εμφανίζεται κοντά στην πλευρά της έδρας, ενώ τα παιδιά στα θρανία τους, και με την παρουσία διαλόγου ή κάποιου συμβολισμού, όπως οι κεραυνοί και το κανόνι στην εικόνα 3, απεικονίζεται ξεκάθαρα η αρνητική/αμυντική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή του με το κινητό, το οποίο βιώνει ενδεχόμενα ως απειλή. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι ο δάσκαλος σε αυτά τα σχέδια φαίνεται να έχει ενεργό ρόλο στην τάξη, άρα και έλεγχο της κατάστασης ή έστω διάθεση για να την αλλάξει. Αυτό το στοιχείο το βλέπουμε πιο εμφανές στην εικόνα 2, όπου τα παιδιά τιμωρούνται για τη χρήση κινητού καθώς ο καθηγητής τα έχει βγάλει από την αίθουσα και τα οδηγεί στο γραφείο του διευθυντή. Ενδιαφέρον, επίσης, έχει ότι ο εκπαιδευτικός αυτού του σχεδίου, όταν αρχικά τον πλησιάσαμε και του αναφέραμε το θέμα το οποίο θέλαμε να ζωγραφίσει, πήρε αμέσως το χαρτί και είπε με ένταση και αποφασιστικότητα: «α, για φέρε μου, σήμερα είχα αυτό το θέμα μέσα στην τάξη»!

Περνώντας στα υπόλοιπα δώδεκα σχέδια – τα περισσότερα στο σύνολο – όπου ο εκπαιδευτικός απεικονίζεται μόνος του, η απεικόνιση του πώς βλέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του διαφοροποιείται. Εδώ απεικονίζεται ενδεχομένως η απομόνωσή του και από το σχολικό πλαίσιο αλλά και από το πρόβλημα που ο εκπαιδευτικός δείχνει να έχει. Ενώ, λοιπόν, τα αρνητικά συναισθήματα σχετικά με τη χρήση του κινητού μέσα στην τάξη φαίνονται καθαρά στα χαρακτηριστικά των προσώπων (Εικ. 4, 5, 7, 8), ο ίδιος δείχνει να είναι μόνος του μέσα στο πρόβλημα χωρίς διάθεση για επικοινωνία, άρα και λύση.



Εικόνα 7.



Εικόνα 8.

Στην εικόνα 5, ο εκπαιδευτικός με τη λέξη «πάλι» δείχνει την επανάληψη του φαινομένου, όμως τα λόγια του παραμένουν μία σκέψη που δεν την εξωτερικεύει και δεν την επικοινων-

νεί, φαίνεται να ζει μία αρνητική κατάσταση με τη χρήση του κινητού στην τάξη που, όμως, δεν έχει βρει ένα τρόπο να τη διορθώσει. Στην εικόνα 7, επίσης, ενώ η σκέψη έχει γίνει ομιλία, άρα έχει εξωτερικευτεί, δεν υπάρχει διάλογος ούτε η μορφή του παιδιού απέναντι στον καθηγητή. Στο σύνολό τους αυτές οι εικόνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να αιωρούνται στο πάνω μέρος της σελίδας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν σχεδιάσει τον εαυτό τους μέσα στην αίθουσα και βρίσκονται στο κάτω μέρος της σελίδας ή από το κέντρο και κάτω, δείχνοντας ενδεχομένως ότι είναι μέσα στην κατάσταση και έτοιμοι να την αντιμετωπίσουν. Η σημασία και η ερμηνεία της τοποθέτησης της φιγούρας στη σελίδα και σε σχέση με το πλαίσιο εκτιμούμε ότι είναι ένα σημαντικό στοιχείο που, ωστόσο, χρήζει περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης από μία επόμενη έρευνα.

Το επόμενο στοιχείο που εντοπίσαμε αφορά μόνο στα σχέδια όπου υπάρχει σχολικό πλαίσιο ή, και αν δεν είναι ξεκάθαρο, τουλάχιστον ο εκπαιδευτικός δεν δείχνει απομονωμένος. Στα τρία από αυτά τα σχέδια (Εικ. 9, 10, 11) ο εκπαιδευτικός έχει ζωγραφίσει έντονες διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε αυτόν και το κινητό τηλέφωνο ή τα παιδιά. Οι γραμμές αυτές στα δύο πρώτα σχέδια είναι ακόμη πιο έντονες καθώς σχηματίζουν έναν τοίχο. Και στις τρεις ζωγραφιές, όμως, η σελίδα κόβεται στη μέση και από τη μία πλευρά βρίσκεται ο εκπαιδευτικός ενώ από την άλλη το κινητό ή τα παιδιά. Ίσως με αυτόν τον τρόπο να αποτυπώνεται η αντίθετη στάση του καθηγητή απέναντι στη χρήση του κινητού και ότι ο ίδιος το βιώνει έντονα την σχολική τάξη ως δύο στρατόπεδα: «εγώ και απέναντι μου ο μαθητής με το κινητό». Και αυτό αποτελεί στοιχείο προς περαιτέρω διερεύνηση. Σε αυτές τις τρεις ζωγραφιές δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία, αλλά έντονες κοφτές γραμμές και συμβολισμοί, όπως κεραυνοί και τόξα που δείχνουν ένταση και θυμό.



Εικόνα 9.



Εικόνα 10.



Εικόνα 11.



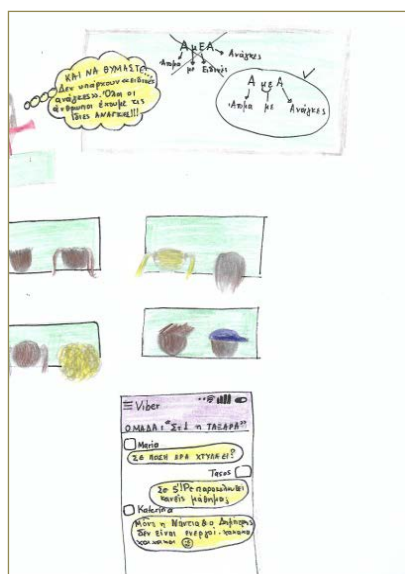
Εικόνα 12.



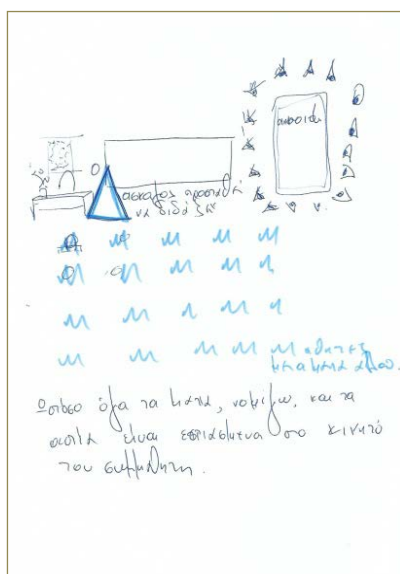
Εικόνα 13.

Στις δύο επόμενες ζωγραφιές, όμως, (Εικ. 12, 13) οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την αίθουσα μαζί με τους μαθητές ως ένα ενιαίο κομμάτι. Και εδώ είναι φανερή η ένταση σχετικά με την χρήση κινητού, όμως ο εκπαιδευτικός την αποτυπώνει μέσα από τη λεκτική επικοινωνία με τον μαθητή ακόμη και αν αυτή παραπέμπει απευθείας στην τιμωρία (Εικ. 13). Να σημειώσουμε ότι στην εικόνα 13, η γραμμή που χωρίζει την σελίδα είναι η διαδρομή από την τάξη προς τον διευθυντή και όχι το τοίχος που αναφέρθηκε στις προηγούμενες εικόνες. Έτσι, ενώ σε όλες αυτές τις έξι εικόνες ο εκπαιδευτικός έχει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη, δείχνει να το αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο.

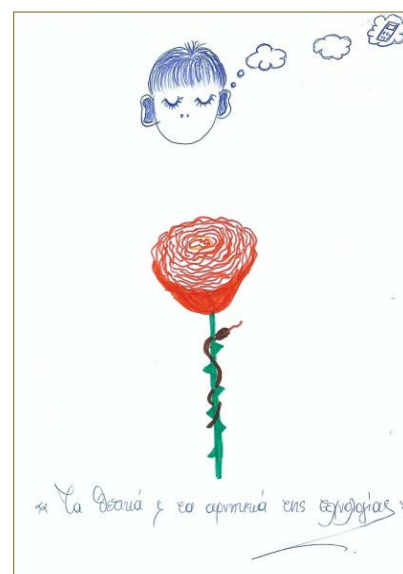
Τα δύο επόμενα στοιχεία αφορούν στην κατηγοριοποίηση των σχεδίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Όπως ήδη αναφέραμε στην αρχή, σκοπός της έρευνας ήταν να προσεγγίσουμε κυρίως εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην δευτεροβάθμια, όμως βλέποντας ότι και τα παιδιά του δημοτικού πλέον μπορεί να κάνουν χρήση κινητού μέσα στην τάξη, θεωρήσαμε ότι και αυτά τα σχέδια μπορούν να μας δώσουν στοιχεία σχετικά με μία προκαταρκτική διερεύνηση τους θέματος.



Εικόνα 14.



Εικόνα 15.



Εικόνα 16.

Στις τρεις, λοιπόν, ζωγραφιές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (Εικ. 14, 15, 16) το κινητό είναι μεν εμφανές μέσα στην τάξη ή απλά ως στοιχείο (Εικ. 16), η ένταση όμως που να δείχνει την αντίθεση σε σχέση με το φαινόμενο δεν είναι η ίδια με τα σχέδια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας (Εικ. 9-13). Το κινητό τηλέφωνο εδώ δεν βρίσκεται στα χέρια των μαθητών (Εικ. 11-13), αλλά υπάρχει μέσα στην αίθουσα ή στο μυαλό ως ένα αντικείμενο που η χρήση του τον απασχολεί. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ενδεχομένως απεικονίζουν τη χρήση του κινητού τηλεφώνου περισσότερο ως ένα φαινόμενο που παρατηρείται πλέον μέσα στο σχολικό πλαίσιο, παρά ως ένα γεγονός που τους θυμώνει γιατί το αντιμετωπίζουν καθημερινά και πρέπει να βρουν μία λύση. Αυτό φαίνεται πιο έντονα από τα σχόλια και τις σκέψεις τους μέσα στη ζωγραφιά. Έτσι, στην πρώτη ζωγραφιά (Εικ. 14) ο εκπαιδευτικός δείχνει μεν τον διάλογο ενός κινητού που καταλαμβάνει ένα μεγάλο κομμάτι του χαρτιού, όμως η αναφορά του ίδιου έχει σχέση με την αξία της εκπαίδευσης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στην δεύτερη ζωγραφιά (Εικ. 15) και πάλι το κινητό εμφανίζεται μέσα στην τάξη και ο δάσκαλος ως ένα μεγάλο γράμμα «Δ», όμως το σχόλιο μπαίνει περισσότερο ως μία γενική καταγραφή της κατάστασης σε αντίθεση με τους στοχοποιημένους διαλόγους των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας προς τους μαθητές. Τέλος, στην τρίτη ζωγραφιά (Εικ. 16) η εκπαιδευτικός αναφέρεται στα «θετικά και αρνητικά της τεχνολογίας», όπως σημειώνει, σε συνδυασμό με τη ζωγραφιά ενός λουλουδιού όπου το περικυκλώνει ένα φίδι – σχέδιο που πιθανόν οπτικοποιεί την παραπάνω φράση της. Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας, επομένως, αναγνωρίζουν τη χρήση κινητού τηλεφώνου ως υπαρκτή μέσα στην σχολική τάξη, προφανώς όμως επειδή εδώ αναφερόμαστε στην πρωτοβάθμια, η συχνότητα δεν είναι η ίδια με αυτή μέσα στις τάξεις της δευτεροβάθμιας όπου οι ζωγραφιές των εκπαιδευτικών δείχνουν πιο συγκεκριμένες με διαλόγους και σαφώς πιο έντονες και επιθετικές.



Εικόνα 17.



Εικόνα 18.

Ένα επόμενο χαρακτηριστικό στοιχείο που αποτυπώνεται σε δύο σχέδια, είναι η αναπαράσταση του κινητού ως ανθρώπου (Εικ. 17, 18). Στο σχέδιο 17, δίπλα από τα πρόσωπα των μαθητών βλέπουμε τα κινητά να είναι σχεδιασμένα με πόδια και χέρια, ενώ στο σχέδιο 18 τα κινητά έχουν σχεδιαστεί με χαρακτηριστικά προσώπου και μάλιστα ξαφνιασμένα μπροστά στην ανακοίνωση της καθηγήτριας. Εδώ θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι στο μυαλό του εκπαιδευτικού, το κινητό τηλέφωνο όχι μόνο έχει μπει στην σχολική αίθουσα, αλλά έχει καταλάβει τέτοια θέση στην καθημερινότητα που παίρνει τη θέση ανθρώπου. Η χρήση του τηλεφώνου προφανώς είναι τόσο συχνή που μπορεί να φαντάζει ως κυβερνητική (cyborg) επέκταση του μαθητή (Brailas & Tsekeris, 2014). Και στις δύο περιπτώσεις ο εκπαι-

δευτικός αποτυπώνει την αντίθεσή του. Στο σχέδιο 17, απέναντι από τα κινητά-ανθρώπους υπάρχει ένα κανόνι έτοιμο να τα καταστρέψει και ένας τοίχος με τη μορφή κεραυνού, ενώ στο σχέδιο 18 με έντονα μεγάλα γράμματα σε κόκκινο χρώμα, αναγράφεται η λέξη «S.O.S».

Μία τελευταία γενική παρατήρηση είναι ότι στο σύνολο των 18 σχεδίων οι 10 εκπαιδευτικοί επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν και τον γραπτό λόγο για να πλαισιώσουν αυτό που ήθελαν να εκφράσουν μέσα από τη ζωγραφική, είτε αν αυτό ήταν η απλή αναφορά της λέξης SOS, είτε η καταγραφή ολόκληρου διαλόγου.

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία, σκοπός ήταν η θεωρητική προσέγγιση της ABR (arts-based research) ως ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας και η πρακτική εφαρμογή της σε μία μελέτη περίπτωσης. Πώς η χρήση της τέχνης μπορεί να αντικαταστήσει τις κλασικές μεθόδους έρευνας, όπως η συνέντευξη, ή να σταθεί συμπληρωματικά δίπλα σε άλλες μεθόδους ώστε να συμβάλει στην αξιοποίηση των ποιοτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση; Η αμεσότητα της τέχνης ως μορφής έκφρασης, αλλά και αποκρυπτογράφησης των παραγόμενων στοιχείων μίας έρευνας αποτελεί ένα ιδιαίτερο συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο.

Τα αρχικά ερωτήματα στη συγκεκριμένη έρευνα αφορούσαν στην αντίδραση και τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού στη χρήση του κινητού από τους μαθητές μέσα στην τάξη. Μέσα, όμως, από τις ζωγραφιές, αναγνωρίστηκαν συγκεκριμένα απεικονιστικά μοτίβα. Η τέχνη, εδώ με τη μορφή της ζωγραφικής, αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό συμπληρωματικό εργαλείο συλλογής εμπειρικών δεδομένων καθώς δεν λειτουργεί με τους αυστηρούς όρους άλλων αντίστοιχων μεθόδων, όπως, για παράδειγμα, της συνέντευξης. Δεν υπάρχει ο περιορισμός της λεκτικής επικοινωνίας της απάντησης και της κριτικής της, αλλά αξιοποιείται ένα διαφορετικό κανάλι επικοινωνίας που επιτρέπει μία διαφορετική έκφραση του συναισθήματος.

Οι ζωγραφιές ανέδειξαν μοναδικά στοιχεία για τον κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, αλλά και κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Στο σύνολο τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αποδέχονται τη χρήση του κινητού από τους μαθητές τους μέσα στην τάξη, οι αντιδράσεις, όμως, ήταν διαφορετικές. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μαζί με την αντίθεσή τους εξέφρασαν και έναν δυναμισμό ως προς την αντιμετώπισή του φαινομένου, άλλοι εκδήλωσαν διάθεση για διάλογο, ενώ ένα μέρος ενδεχόμενα έδειξε απομόνωση και παθητικότητα απέναντι στο φαινόμενο.

Η έρευνα ανοίγει ένα «διάλογο» με τους εκπαιδευτικούς καταγράφοντας σκέψεις που μπορούν να αποτελέσουν ένα βήμα για περαιτέρω διερεύνηση της χρήσης του κινητού μέσα στην τάξη και μελλοντικής λειτουργικότερης διαχείρισης του φαινομένου. Ακόμα, η έρευνα μέσα από συγκεκριμένη βιβλιογραφία αναδεικνύει την τέχνη ως ένα εργαλείο αποτελεσματικό και αναγκαίο μέσα στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Φέρνει την τέχνη μπροστά στην έρευνα, ως ένα κλάδο με τεχνικές εύπλαστες και λειτουργικές, ικανές να αναδείξουν στοιχεία εκεί που άλλοι μέθοδοι υστερούν: «Οι μεθοδολογίες έρευνας βασισμένες στην τέχνη είναι χαρακτηριστικά επηρεασμένες και εμπνευσμένες από το έργο του καλλιτέχνη/ερευνητή και είναι σε θέση να αποδώσουν στοιχεία οδηγώντας τους ερευνητές σε κατευθύνσεις που οι άλλες επιστήμες δεν μπορούν να πάνε» (Rolling, 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aldridge, A. (1999). Prediction in sociology: Prospects for a devalued activity. *Sociological Research Online*, 4 (3). Retrieved February 20, 2018, from <http://www.socres-online.org.uk/4/3/aldridge.html>
- Barone, T. (2006). Guest editorial: Arts-based educational research then, now, and later. *Studies in ArtEducation*, 48 (1), 4-8.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts-based research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Beveridge, W. I. B. (1957). *The art of scientific investigation*. New York: W.W. Norton & Company.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. London: SAGE.
- Brailas, A. (2017). Digital storytelling in the classroom: how to tell students to tell a story. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 8 (1), 16-28.
<https://doi.org/10.1504/IJTCS.2017.084407>
- Brailas, A., & Tsekeris, C. (2014). Social behaviour in the internet era: Cyborgs, adolescents and education. *European Journal of Social Behaviour*, 1 (1), 1-4.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Case, J. M., & Light, G. (2011). Emerging methodologies in engineering education research. *Journal of Engineering Education*, 100 (1), 186-210. doi: 10.1002/j.2168-9830.2011.tb00008.x
- Coad, J. (2007). Using art-based techniques in engaging children and young people in health care consultations and/or research. *Journal of Research in Nursing*, 12 (5), 487-497.
<https://doi.org/10.1177/1744987107081250>.
- Coe, R. (2012). The nature of educational research. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L.V. Hedges (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 5-14). London: SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2007). *Research methods in education*. UK: Routledge.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005a). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005b). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 80-92.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and Practice*. London: Sage.
- Gamradt, J., & Staples, C. (1994). My school and me: Children's drawings in postmodern educational research and evaluation. *Visual Arts Research*, 20 (1), 36-49. Retrieved January 11, 2018, from <http://www.jstor.org/stable/20715817>
- Gerber, N., Templeton, E., Chilton, G., Liebman, M. C., Manders, E., & Shim, M. (2012). Art-based research as a pedagogical approach to studying intersubjectivity in the creative arts therapies. *Journal of Applied Arts and Health*, 3 (1), 39-48.
https://doi.org/10.1386/jaah.3.1.39_1
- Greenwood, J. (2012). Arts-based research: Weaving magic and meaning. *International Journal of Education & the Arts*, 13 (Interlude1). Retrieved February 9, 2018, from <http://www.ijea.org/v13i1/>
- Hayes, N. (1997). *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Hammond, M., & Wellington, J. J. (2013). *Research methods: The key concepts*. London: Routledge.
- Huss, E. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4), Article 4. Retrieved 23 January, 2018, from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/huss.pdf
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17 (3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford publications.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Second edition: Arts-Based research practice*. New York: Guilford Publications.
- Leavy, P. (2017). Introduction to arts-based research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research*. New York: The Guilford Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Marshall, J., & D'Adamo, K. (2011). Art practice as research in the classroom: A new paradigm in art education. *Art Education*, 64 (5), 12-18.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mullen, C. (2003). A self-fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 165-182.

- Rolling, J. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51 (2), 102-114.
- Rolling, J. H. (2013). *Arts-based research primer*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Siegesmund, R., & Cahnmann-Taylor, M. (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge.
- Steier, F. (1991). Introduction: Research as self-reflexivity, self-reflexivity as social process. In F. Steier (Ed.), *Research and reflexivity*. London; Newbury Park, Calif.: Sage.
- Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2006). *Research methods knowledge base*. USA: Cengage Learning.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/Philadelphia: Open University press.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). San Diego, CA: Academic Press.
- Yukhymenko, M., Brown, S. W., Lawless, K., Brodowinska, K., & Mullin, G. (2014). Thematic analysis of teacher instructional practices and student responses in middle school classrooms with problem-based learning environment. *Global Education Review*, 1 (3), 93-109.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ (<https://www.kallipos.gr/el/>).

Οι συγγραφείς

Βακάλη Ελένη: Είναι εικαστικός και εκπαιδευτρια ενηλίκων της μη-τυπικής εκπαίδευσης, απόφοιτος του τμήματος Τουριστικών Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Λάρισας το 2004 και κάτοχος Bachelor of Arts with First Class Honours στις Σύγχρονες Εφαρμοσμένες Τέχνες του Πανεπιστημίου Hertfordshire στην Αγγλία το 2012. Με επίκεντρο την τέχνη και την εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, τον Απρίλιο του 2018 ολοκλήρωσε το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ και το ετήσιο πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μπράιλας Αλέξιος: Είναι μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Αποφοίτησε από το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης το 2007 και ολοκλήρωσε τη διδακτορική του διατριβή στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου το 2013, στο πλαίσιο υποτροφίας σπουδών από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ). Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στις εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στην ψυχολογία και την εκπαίδευση, στην ομαδική ψυχοθεραπεία, στη διεργασιακή και στη βιωματική μάθηση, στην ψυχολογία των νέων μέσων και στη θεωρία πολυπλοκότητας. Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφτείτε την ιστοσελίδα: <https://abrailas.github.io/>.