

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ,
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ
ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ**

**Διερεύνηση των αντιλήψεων των Σχολικών Συμβούλων και των
Προϊσταμένων Γραφείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά
με τις εννοιολογήσεις και τις παραμέτρους της κοινωνικής
δικαιοσύνης και της ετερότητας στο πλαίσιο του θεσμού της
εκπαίδευσης**

ΝΑΣΤΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: κ. Πέτρος Πασιαρδής

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: κα. Γιασεμή Σαραφίδου

ΒΟΛΟΣ 2011

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄: Εισαγωγή | 1 |
| Α.1. Εισαγωγή, γενικός σκοπός και επιμέρους στόχοι | 1 |
| Α.2. Διάρθρωση της εργασίας | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄: Επισκόπηση Βιβλιογραφίας | 9 |
| Β.1. Θεωρητική διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και ζητήματα οριοθέτησης των διαστάσεών της | 9 |
| Β.2. Κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα: ταυτότητες, σχέσεις κυριαρχίας και διαδικασίες αποκλεισμού | 23 |
| Β.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της ταυτότητας | 23 |
| Β.2.2. Αναγνώριση της ετερότητας και σχέσεις κυριαρχίας | 29 |
| Β.2.3. Διαδικασίες και μηχανισμοί της παραγνώρισης και του αποκλεισμού | 35 |
| Β.3. Κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας | 45 |
| Β.3.1. Η διαχρονική σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης, ετερότητας και εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών | 45 |
| Β.3.2. Κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα στη θεωρία ηγεσίας | 49 |
| Β.3.3. Κοινωνική δικαιοσύνη, ετερότητα και ηγετικές πρακτικές στον εκπαιδευτικό θεσμό | 54 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄: Θεωρητικό πλαίσιο, μεθοδολογία, σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας | 63 |
| Γ.1. Επιστημολογική και μεθοδολογική πλαισίωση της έρευνας | 63 |
| Γ.2. Σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας | 73 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄: Ευρήματα και συζήτηση | 86 |
| Δ.1. Προσδιορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άδικης αντιμετώπισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο | 87 |
| Δ.1.1. Προσδιορισμός της έννοιας της ‘κοινωνικής δικαιοσύνης’ | 87 |
| Δ.1.2. Προσδιορισμός και παράμετροι της άδικης αντιμετώπισης, της | |

| | |
|--|-----|
| περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού | 93 |
| Δ.1.3. Συνέπειες της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού ομάδων ή προσώπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο | 127 |
| Δ.2. Προσδιορισμός του φάσματος παραγνώρισης της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο | 136 |
| Δ.2.1. Αναδυόμενοι προσδιορισμοί της παραγνώρισης ομάδων ή προσώπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο | 137 |
| Δ.2.2. Αντιλήψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης του δείγματος για την παραγνώριση ενδεικτικών όψεων της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο | 142 |
| Δ.3. Εκτιμώμενη επάρκεια διαχείρισης των μορφών άδικης αντιμετώπισης και των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τις σχετικές παρεμβάσεις | 212 |
| Δ.3.1. Εκτιμώμενη επάρκεια των τρόπων διαχείρισης της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. | 212 |
| Δ.3.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας | 218 |
| Δ.3.3. Παράγοντες που διευκολύνουν τις παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας | 232 |
| Δ.4. Εμπλοκή των Στελεχών του δείγματος στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, συνεργασία με άλλα Στελέχη και βαθμός συμμετοχής τους στο σχετικό δημόσιο διάλογο | 242 |
| Δ.4.1. Τρόποι εμπλοκής των Στελεχών του δείγματος στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. | 242 |
| Δ.4.2. Βαθμός και ποιότητα της συνεργασίας με άλλα Στελέχη στο πλαίσιο προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας | 262 |
| Δ.4.3. Βαθμός δημόσιας έκφρασης απόψεων και αντιρρήσεων αναφορικά με την προαγωγή ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας | 267 |
| Δ.5. Αναγκαιότητα πραγματοποίησης αλλαγών στις ισχύουσες δομές/ διαδικασίες και ενδεικνυόμενο ιεραρχικό επίπεδο διαχείρισης των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης | 272 |

| | |
|--|-----|
| Δ.5.1. Προτεινόμενες αλλαγές στις ισχύουσες διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές και διαδικασίες με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης | 272 |
| Δ.5.2. Εκτιμήσεις για το επίπεδο της οργανωσιακής ιεραρχίας στο οποίο θα πρέπει να ανήκει η κύρια ευθύνη/πρωτοβουλία για τη διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας | 302 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄: Συμπεράσματα, προτάσεις για επίλυση και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

E.1. Συμπεράσματα και προτάσεις για επίλυση

E.1.1. Προσδιορισμοί της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άδικης αντιμετώπισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

312

E.1.2. Προσδιορισμός του φάσματος παραγνώρισης της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

318

E.1.3. Εκτιμώμενη επάρκεια διαχείρισης των μορφών άδικης αντιμετώπισης και προσδιορισμός των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τις σχετικές παρεμβάσεις

330

E.1.4. Εκτιμήσεις των Στελεχών του δείγματος για την εμπλοκή τους στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, τη συνεργασία τους με άλλα Στελέχη και τη συμμετοχή τους στο σχετικό δημόσιο διάλογο

334

E.1.5. Εκτιμήσεις για την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αλλαγών στις ισχύουσες δομές/ διαδικασίες και για το ενδεικνυόμενο ιεραρχικό επίπεδο διαχείρισης των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης

339

E.2. Γενικό συμπέρασμα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

345

E.2.1. Γενικό συμπέρασμα

345

E.2.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

349

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

352

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Οδηγός συνέντευξης

376

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας

382

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

Εισαγωγή (Thesis)

A.1. Εισαγωγή, γενικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της εργασίας

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, παράλληλα με τη θέση της ως κεντρικού ζητήματος της πολιτικής φιλοσοφίας και γενικότερα των κοινωνικών επιστημών, έχει αποτελέσει κομβικό σημείο αναφοράς στη θεωρία της εκπαίδευσης, καθώς η θεώρηση της εκπαίδευσης ως παράγοντα αναμόρφωσης της κοινωνίας και διασφάλισης δικαιότερων μορφών συνύπαρξης των μελών της αποτελεί πλέον κοινό τόπο στον σύγχρονο ακαδημαϊκό και πολιτικό λόγο.

Ιστορικά, η κοινωνική δικαιοσύνη έχει αποτελέσει ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, αν και αυτό συμβαίνει με διαφορετικούς όρους και από διαφορετικές οπτικές γωνίες ανά περίπτωση, καθώς η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης μεταβάλλεται και επεκτείνεται διαρκώς, ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο και ανάλογα με τις επικρατούσες θεωρητικές τάσεις. Ακολουθώντας, στο πλαίσιο του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου, η κοινωνική δικαιοσύνη προσδιορίζεται ποικιλοτρόπως διαμέσου πληθώρας άλλων συναφών εννοιών όπως είναι η ισοκατανομή πόρων, η ισότητα πρόσβασης, οι ίσες ευκαιρίες ένταξης και ανάπτυξης, η αναγνώριση ταυτοτήτων, η ισότιμη απόκτηση ικανοτήτων κλπ. Κατά συνέπεια, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται στενά με την έννοια της δημοκρατίας, ενώ η απουσία της προσδιορίζεται ως ανισότητα, παραγνώριση της διαφοράς, περιθωριοποίηση και αποκλεισμός.

Τις τελευταίες δεκαετίες, σε καιρούς μετα-νεωτερικότητας (ή όψιμης νεωτερικότητας), οι εννοιολογήσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν επηρεαστεί, μεταξύ άλλων, από την διαδικασία παγκοσμιοποίησης και από την συνεχή αλλαγή των κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών (βλ. επίσης Τσουκαλάς, 2010). Κατά συνέπεια, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αναμορφώνεται και επεκτείνεται διαρκώς, κυρίως ως αποτέλεσμα του ευρύτατου φάσματος ανισοτήτων, οι οποίες αναδύονται, τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, παρόλες τις αλλαγές στο

περιεχόμενο του όρου, η κοινωνική δικαιοσύνη υπήρξε πάντοτε αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση διότι:

‘η εκπαίδευση βρίσκεται στην καρδιά της ελπίδας για αλλαγή, εφόσον είναι τα σχολεία, οι σχολές και πάνω απ’ όλα τα πανεπιστήμια, από τα οποία η κοινωνία έχει το δικαίωμα να προσδοκά την εγκαθίδρυση ενός μοντέλου κοινωνικής δικαιοσύνης και την ανανέωσή του για κάθε γενιά’

(Lumby & Coleman, 2007: ix)

Βασική παράμετρο της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί η αναγνώριση των ποικίλων μορφών της ετερότητας. Σε αντιστοιχία με τις παγκόσμιες τάσεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται προ πολλού μπροστά σε μια συνεχώς αυξανόμενη ποικιλία (πολιτισμική, εθνική, φυλετική, θρησκευτική, σωματική, έμφυλη κλπ), η οποία δεν αφήνει πλέον πολλά περιθώρια εμμονής στην ιδέα της ομοιογένειας. Ωστόσο, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού κόσμου στις όποιες αλλαγές δεν είναι εύκολη υπόθεση και συναντά διάφορα εμπόδια τόσο στο μικρο-επίπεδο της καθημερινής επικοινωνίας και των σχέσεων όσο και στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και των δομών. Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα η απουσία ουσιαστικής και συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συχνά επιτρέπει τις αυθαίρετες κρίσεις για το βαθμό στον οποίο κάτι ισχύει ή δεν ισχύει. Θα μπορούσε για παράδειγμα κάποιος να ισχυρισθεί πως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπάρχουν στοιχεία ρατσισμού, ξενοφοβίας, σεξισμού, ομοφοβίας ή θρησκευτικού φονταμενταλισμού. Ωστόσο, η επικαιρότητα που διαμορφώνεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, μας φέρνει συχνά αντιμέτωπους με όλα σχεδόν τα παραπάνω και καταδεικνύει τη δυσκολία γεφύρωσης ενός υπαρκτού χάσματος ανάμεσα στην περί σεβασμού της ετερότητας ρητορική και στις βιωμένες εμπειρίες μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης.

Η αναγνώριση και προαγωγή της ετερότητας στις εκπαιδευτικές πρακτικές συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο άνθρωπος, ο πολίτης, ο μαθητής, ο γονέας, ο εκπαιδευτικός (ως πρόσωπο και ως ιεραρχικά υφιστάμενος) και ο εκπαιδευτικός ηγέτης. Επομένως, η αναγνώριση και ένταξη της ετερότητας παραπέμπει στην ανάγκη επαναδιαπραγμάτευσης του ζωτικού χώρου που καταλαμβάνεται από τις κυρίαρχες ομάδες, ώστε να ‘χωρέσουν’ σ’ αυτόν και οι

εκάστοτε θεωρούμενοι περιθωριοποιημένοι. Ωστόσο, η εκτελεστική εξουσία εμφανίζεται συχνά διστακτική ή και απρόθυμη απέναντι στην ανάγκη για ουσιαστικές και όχι απλώς διακηρυγμένες τομές που προάγουν ουσιαστικά την ετερότητα. Υπάρχει πλήθος παραδειγμάτων που καταδεικνύει τις δυσκολίες διαχείρισης των ζητημάτων ετερότητας, όπως το ζήτημα της ένταξης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στα προγράμματα σπουδών, η αμφιλεγόμενη γενικευτική επιβολή του μαθήματος των θρησκευτικών - παρά τη δυνατότητα εξαίρεσης των αλλοθρήσκων-, η υπερ-μοριοδότηση της έγγαμης οικογενειακής κατάστασης σε βασικές υπηρεσιακές μεταβολές κλπ. Σ' αυτά τα ζητήματα θα μπορούσε ακόμα να προστεθεί η, όχι και τόσο σπάνια – σύμφωνα με επώνυμες δημόσιες καταγγελίες – καταστρατήγηση της αξιοκρατίας στις διαδικασίες επιλογής των Στελεχών Εκπαίδευσης, μέσα από τις οποίες η ετερότητα αποτελεί εκ νέου το θύμα, προς όφελος της όποιας πολιτικής, ιδεολογικής ή κομματικής ομοιομορφίας.

Σε συνέχεια των παραπάνω, αρχίζει να διαφαίνεται πως τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας ενέχουν ιδεολογικές και πολιτικές προεκτάσεις, ενώ οι επιπτώσεις τους αγγίζουν το οργανωσιακό και διοικητικό επίπεδο του θεσμού της εκπαίδευσης. Ως ένας από τους παράγοντες, οι οποίοι καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε σχέση με τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως οι ηγέτες της εκπαίδευσης καλούνται να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις άνωθεν κατευθυνόμενες πολιτικές και τις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης συνιστούν κομβικούς παράγοντες στη διαδικασία προαγωγής της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον οι αξίες, οι θέσεις και οι αντιλήψεις τους μπορούν να επηρεάσουν και να κατευθύνουν τις αξίες και τους στόχους των οργανισμών των οποίων προΐστανται. Σε πολλές περιπτώσεις, τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης διαθέτουν τη διακριτική ευχέρεια μιας διασταλτικής ερμηνείας και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχετικού νομοθετικού πλαισίου, την οποία ευχέρεια θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν – και συχνά το πράττουν – με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης γενικότερα και την αναγνώριση της ετερότητας ειδικότερα. Οι αξιακές θέσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ηγετών σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα, καθώς και η ευρύτερη ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αρχίζουν ήδη να κατακτούν σημαντικό μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία επεκτείνεται ραγδαία τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη υπο-διερευνημένες περιοχές αναφορικά

με τη σχέση ανάμεσα στις διαφορετικές εννοιολογήσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, τις θεωρίες ηγεσίας και τις καθημερινές πρακτικές των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περαιτέρω διερεύνηση των παραμέτρων μιας κοινωνικά δίκαιης και προσανατολισμένης-στην-ετερότητα εκπαιδευτικής ηγεσίας, η ανάδειξη πιθανών διλημμάτων και εμποδίων που σχετίζονται με την ανάπτυξη μιας τέτοιας ηγεσίας και η διερεύνηση των πιθανών επιπτώσεων των παραπάνω παραμέτρων για τη θεωρία και την πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι άμεσοι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι οι ακόλουθοι¹:

ΣΤΟΧΟΣ 1: Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας αφορά στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα Στελέχη του δείγματος αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν τις έννοιες της **κοινωνικής δικαιοσύνης** (social justice) (1.1.) και της **άδικης αντιμετώπισης** (1.2.) με τις μορφές της **περιθωριοποίησης** (marginalization) και του **αποκλεισμού** (exclusion) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (1.3.), ενώ επιπρόσθετα, διερευνώνται οι αντιλήψεις των Στελεχών για τους **παράγοντες που συμβάλλουν στην άδικη αντιμετώπιση** με τις παραπάνω μορφές (1.4.). Τέλος διερευνώνται οι εκτιμήσεις των υποκειμένων για τις **πιθανές συνέπειες** της άδικης αντιμετώπισης με τις μορφές της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού (2.3.).

ΣΤΟΧΟΣ 2: Με το δεύτερο στόχο επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των Στελεχών Εκπαίδευσης του δείγματος για την έννοια της **παραγνώρισης** (misrecognition) συγκεκριμένων ομάδων/ κατηγοριών ή προσώπων, εξαιτίας ορισμένων διαφορών τους από τα κυρίαρχα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να συμβεί (2.1.). Στο πλαίσιο ίδιου στόχου διερευνώνται οι εκτιμήσεις των Στελεχών για **ενδεικτικές όψεις ετερότητας** (diversity) που τίθενται από τον ερευνητή, και αφορούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Κοινωνικο-οικονομική τάξη, εθνοτική προέλευση, φυλετική καταγωγή, σωματικά χαρακτηριστικά, κατάσταση υγείας, ορατή ή μη ορατή αναπηρία, ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σεξουαλική ταυτότητα και ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις (2.2.). Ο επιμέρους στόχος αυτής της διακριτής αναφοράς των όψεων της ετερότητας από τον ερευνητή είναι η βαθύτερη διερεύνηση

¹ Παρενθετικά αναφέρονται οι αριθμοί των αντίστοιχων ερωτήσεων συνέντευξης, με τον τρόπο που παρουσιάζονται στο οδηγό συνέντευξης (βλ Παράρτημα Ι)

των ιδιαίτερων τρόπων και διαδικασιών, διαμέσου των οποίων συντελείται η παραγνώριση αναφορικά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

ΣΤΟΧΟΣ 3: Επιχειρείται η διερεύνηση των εκτιμήσεων των Στελεχών του δείγματος για το **βαθμό επάρκειας των τρόπων διαχείρισης της κοινωνικής αδικίας** με τις μορφές της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (3.1.), καθώς επίσης και για τους **παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν** την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης (3.2.). Επιπρόσθετα, διερευνώνται τα εκτιμώμενα από τα Στελέχη **εμπόδια και διευκολύνσεις**, τα οποία συνάντησαν στη διαδικασία προώθησης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας (4.3. & 4.4.)

ΣΤΟΧΟΣ 4: Διερευνάται η εκτιμώμενη **ετοιμότητα** των Στελεχών ως προς την προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, διαμέσου των εκτιμώμενων **τρόπων εμπλοκής** τους σε σχετικές ενέργειες στο πλαίσιο της καθημερινής διοικητικής ή καθοδηγητικής τους πρακτικής (4.1. & 4.2.). Κατ' επέκταση διερευνώνται οι εκτιμώμενοι **τρόποι αξιοποίησης της διακριτικής τους ευχέρειας, με σκοπό την υπέρβαση των εμποδίων που συνάντησαν** (5.1.). Τέλος, διερευνάται ο **βαθμός συνεργασίας τους με άλλα Στελέχη** και ο **βαθμός δημόσιας έκφρασης των απόψεών τους**, με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στον τομέα ευθύνης τους (5.2 & 5.3).

ΣΤΟΧΟΣ 5: Διερευνώνται οι εκτιμήσεις των Στελεχών του δείγματος σχετικά με την **αναγκαιότητα ή μη πραγματοποίησης αλλαγών στις ισχύουσες (εκπαιδευτικές, διοικητικές ή καθοδηγητικές) πρακτικές** (3.3.), καθώς και για τους πιθανούς τρόπους πραγματοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών (3.4.). Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι απόψεις των Στελεχών σχετικά με το επίπεδο της ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο εκτιμούν πως πρέπει κυρίως να γίνεται η διαχείριση ζητημάτων σχετικών με την κοινωνική δικαιοσύνη και την αναγνώριση της ετερότητας (5.4.).

Απώτερος σκοπός όλων των παραπάνω είναι ο εντοπισμός των επιπτώσεων που απορρέουν από τα συμπεράσματα της έρευνας για τους τρόπους άσκησης της εκπ/κής ηγεσίας και η σκιαγράφηση των απαιτούμενων αλλαγών προς την κατεύθυνση βελτίωσης της διοικητικής και καθοδηγητικής πρακτικής αναφορικά με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας. Με άλλα λόγια, διαμέσου του παρόντος πονήματος αναζητούνται οι παράμετροι ενός τύπου ηγεσίας, ο οποίος διασφαλίζει αποτελεσματικότερα τις ποικίλες διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης

και της αναγνώρισης της ετερότητας. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως δεν αποτελεί στόχο της παρούσας εργασίας η εξαντλητική διερεύνηση όλων των πιθανών εκδοχών της ετερότητας και του τρόπου με τον οποίο καθεμιά από αυτές μπορεί να συνδέεται με την ανισότητα και την κοινωνική αδικία. Αντίθετα, η διερεύνηση ενδεικτικών παραμέτρων της ετερότητας επιχειρείται σε σχέση με τα καθημερινά ζητήματα και διλήμματα που αντιμετωπίζουν τα Στελέχη Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του διοικητικού ή καθοδηγητικού έργου του τομέα ευθύνης τους. Με την έννοια αυτή, η ανάλυση των όψεων της ετερότητας περιορίζεται κυρίως στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διοίκησης και καθοδήγησης. Κατά συνέπεια, η αξία του ερευνητικού μέρους της εργασίας αυτής αφορά κυρίως τις επιπτώσεις που απορρέουν από τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας, τόσο για τη θεωρία ηγεσίας, όσο και για το πεδίο εφαρμογής των ηγετικών πρακτικών.

Τέλος, στο πλαίσιο της παρούσας διερεύνησης αναδεικνύονται έξι μμεσα:

- 1) η σχέση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο (κοινότητα, γονείς, φορείς κλπ).
- 2) οι ιεραρχήσεις και αξιολογήσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο του διοικητικού/καθοδηγητικού έργου των στελεχών του δείγματος
- 3) οι ρόλοι και οι ταυτότητες (οντολογικές και κατηγορικές) των υποκειμένων μέσα στο σχολείο και οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων και λοιπών φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία
- 4) ορισμένες αξιολογήσιμες παράμετροι που αφορούν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης.
- 5) Οι παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση των διοικητικών/καθοδηγητικών καθηκόντων τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων εκ μέρους των στελεχών
- 6) οι μικρο-πολιτικές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα Στελέχη του δείγματος και στα άλλα (ατομικά ή συλλογικά) υποκείμενα που εμπλέκονται στον τομέα ευθύνης τους.

A.2. Διάρθρωση της εργασίας

Σε συνέχεια της παρούσας εισαγωγής, στο **Β' Κεφάλαιο** πραγματοποιείται μια εμπειριστατωμένη διερεύνηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το σύνολο των ζητημάτων που τίγονται στο πλαίσιο της διενεργηθείσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιο (**B.1.**) επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και των διαστάσεών της. Επίσης διερευνώνται ζητήματα οριοθέτησης των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης δηλαδή της κατανομητικής διάστασης, της αναγνώρισης και της δικαιοσύνης ως ελευθερίας από καταπιεστικές σχέσεις, ενώ επιπρόσθετα εξετάζεται η προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως ζητήματος ικανοτήτων. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο (**B.2.**) εξετάζεται περισσότερο εμπειριστατωμένα η σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την αναγνώριση της ετερότητας. Επιχειρείται μια συστηματική διερεύνηση της έννοιας της ταυτότητας, των σχέσεων κυριαρχίας και των μηχανισμών παραγνώρισης και αποκλεισμού που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι συνέπειες των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του αποκλεισμού μέσα από ψυχολογικές θεωρίες των διομαδικών σχέσεων και των προκαταλήψεων. Στο τρίτο υποκεφάλαιο (**B.3.**) διερευνώνται οι σχέσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας με την εκπαιδευτική ηγεσία διαμέσου των υφιστάμενων θεωριών της εκπ/κής ηγεσίας/διοίκησης και της οργανωσιακής θεωρίας. Εξετάζεται η διαχρονική σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, καθώς και η σχέση της οργανωσιακής κουλτούρας και της εκπαιδευτικής διοίκησης με τις δυνατότητες προαγωγής και ένταξης της ετερότητας, διαμέσου συγκεκριμένων ρυθμίσεων και παρεμβάσεων. Τέλος, εξετάζονται οι επιπτώσεις των παραμέτρων της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας για την θεωρία και την πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας/διοίκησης.

Στο **Γ' Κεφάλαιο** παρουσιάζεται η μεθοδολογία, το θεωρητικό πλαίσιο, ο σχεδιασμός και η διαδικασία της έρευνας. Στο πρώτο υποκεφάλαιο (**Γ.1.**) προσδιορίζονται και τεκμηριώνονται οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές οι οποίες πλαισιώνουν την ερευνητική διαδικασία, ενώ στο δεύτερο υποκεφάλαιο (**Γ.2.**) παρουσιάζονται αναλυτικά οι ποικίλες παράμετροι που καθορίζουν το σχεδιασμό και τη διενέργεια της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, για

λόγους οικονομίας χώρου, ο πλήρης οδηγός συνέντευξης παρουσιάζεται αναλυτικά στο **Παράρτημα Ι**.

Στο **Δ΄ Κεφάλαιο** παρουσιάζονται και συζητώνται τα ευρήματα της έρευνας. Λόγω του μεγάλου όγκου του πρωτογενούς υλικού που προήλθε από την ερευνητική διαδικασία (ημι-δομημένες συνεντεύξεις), παρατίθενται τα πιο σημαντικά αποσπάσματα του λόγου των υποκειμένων, σε συνδυασμό με την συζήτηση των ευρημάτων υπό το φως της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και των συναφών ερευνών.

Για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του πρωτογενούς υλικού, το παρόν κεφάλαιο υποδιαιρείται σε πέντε υποκεφάλαια, τα οποία αντιστοιχούν στους στόχους της ερευνητικής εργασίας (βλ. αναλυτική παρουσίαση των στόχων στο Α.1).

Στο **Ε΄ Κεφάλαιο** επιχειρείται η εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων τα οποία απορρέουν από τα ευρήματα, ενώ προτείνονται τρόποι αναμόρφωσης και παρεμβάσεων προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τέλος, κατατίθενται ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα...

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

B.1. Θεωρητική διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και ζητήματα οριοθέτησης των διαστάσεων της

‘...τι πράγμα είναι η δικαιοσύνη σε σχέση με την αδικία; Γιατί έλεγες, μου φαίνεται, πως η αδικία είναι πιο γερή και πιο δυνατή από τη δικαιοσύνη. Ενώ τώρα, αφού είπαμε πως η δικαιοσύνη είναι αρετή και σοφία, εύκολα θα αποδειχτεί πως είναι και πιο δυνατό πράγμα από την αδικία. Αφού αυτή είναι αμάθεια...’

(Πλάτων, Πολιτεία, 351a)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν απασχολήσει, άμεσα ή έμμεσα, την εκπαιδευτική έρευνα επί μακρόν. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με την εκπαίδευση αλλάζει διαρκώς με την πάροδο του χρόνου, καθώς νέα προβλήματα και διλήμματα έχουν εμφανιστεί στις διάφορες πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικές περιόδους, οδηγώντας στην ανάπτυξη νέων θεωρητικών προσεγγίσεων. Κατά συνέπεια, ο παραπάνω προσδιορισμός της δικαιοσύνης ως αρετής και σοφίας από τον Πλάτωνα, επιδέχεται σήμερα πολλές και διαφορετικές ερμηνείες και επομένως δεν μπορεί να γίνεται απλώς δεκτός ως μία ‘αχρονική ηθική και πολιτική αλήθεια’. Χωρίς καμία πρόθεση υποτίμησης της παραπάνω πλατωνικής ρήσης, κάθε προσέγγιση της δικαιοσύνης που γίνεται στη βάση του ότι ‘η αλήθεια είναι πάντα η ίδια’, θα παρέπεμπε σε μια ουσιοκρατική θεώρησή της (Gutmann, 1994: 57). Ωστόσο, αντίθετα με την παραπάνω πιθανή θεώρηση, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης με αναφορά στις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές παραμέτρους που εμπλέκονται στη συγκρότησή της. Όπως επισημαίνει η Griffiths (1998), ιστορικά, το περιεχόμενο του όρου ‘κοινωνική δικαιοσύνη’ έχει αλλάξει, από το να είναι επικεντρωμένο κυρίως στην ‘κοινωνική τάξη’, στο να συμπεριλάβει την ισότητα ως προς το φύλο και τη φυλετική καταγωγή κατά τις δεκαετίες του 1970 και

του 1980, ενώ επεκτάθηκε σε ζητήματα αναπηρίας και σεξουαλικότητας στη δεκαετία του 1990. Όπως επισημαίνει:

‘έχει γίνει ξεκάθαρο ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί πλέον ζήτημα απελευθέρωσης για τη μια ή την άλλη κοινωνική ομάδα ή σέκτα. Εκείνες οι κοινωνικές ομάδες ή σέκτες είναι όλο και πιο δύσκολο να ταυτοποιηθούν σε μια περίοδο στην οποία οι πολιτικές ταυτότητες έχουν γίνει περισσότερο περίπλοκες, κατακερματισμένες και μεταβαλλόμενες’

(Griffiths, 1998: 11)

Επιπρόσθετα, όπως τονίζει η ίδια (1998: 9), ‘...η προσοχή σε ζητήματα κοινωνικής τάξης έχει βρεθεί μέσα και έξω από την ακαδημαϊκή και πολιτική ‘μόδα’, όπως άλλωστε έχει βρεθεί και η αποδοχή όρων όπως ‘ισότητα’, ‘κοινωνική δικαιοσύνη’, ‘κοινωνική χειραφέτηση’ και ‘κοινωνική ένταξη’.

Ανακύπτει λοιπόν το ζήτημα ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με την εκπαίδευση εμφανίζεται κάπως κατακερματισμένη και ίσως θεωρητικά ελλιπής. Την άποψη αυτή υποστήριξε η Gewirtz περισσότερο από μια δεκαετία πριν θεωρώντας ότι, στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, γινόταν ‘πολύ λίγη συζήτηση για το τι σημαίνει ή τι θα έπρεπε να σημαίνει κοινωνική δικαιοσύνη’ (1998: 469). Έκτοτε, παρά το γεγονός ότι υπήρξε μια σημαντική θεωρητική παραγωγή αναφορικά με τη σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαίδευσης, τα προβλήματα που απορρέουν από την κοινωνική αδικία συνεχίζουν να υπάρχουν και να επεκτείνονται. Πριν διερευνηθεί η σύνδεση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την εκπαιδευτική ηγεσία, θα επιχειρηθεί ο προσδιορισμός της στο φιλοσοφικό επίπεδο, ο οποίος ακολουθεί δύο διακριτές κατευθύνσεις, όπως υποστηρίζεται παρακάτω:

‘Η φιλοσοφική σκέψη σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη έχει αναπτυχθεί σε δύο πολύ βασικές γραμμές. Η μία γραμμή επικεντρώνεται στα αγαθά που τα πρόσωπα αποκτούν μέσα από ένα κατανομητικό σχήμα, με το να συγκρίνουν το μερίδιό τους, είτε με αυτό που έχουν ομοειδείς άλλοι, είτε με εκείνα που τα πρόσωπα χρειάζονται ή αξίζουν με βάση κάποια ηθικά στάνταρντς ή και τα δύο. Η άλλη γραμμή επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ των προσώπων που εμπλέκονται και τη σχετική τους θέση μέσα σ’ ένα σχήμα άσκησης εξουσίας. Το πρώτο [από τα παραπάνω] θα

μπορούσε να ονομαστεί επικέντρωση στην κατανεμητική δικαιοσύνη και το τελευταίο [επικέντρωση] στην πολιτική δικαιοσύνη. Το πρώτο ενδιαφέρεται στην τελική κατάσταση των κατανομών και στην υλική ευημερία των προσώπων και το τελευταίο στη νομική και πολιτική θέση των προσώπων (ή ομάδων) σε ένα πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει πως είναι νομότυπο

Forst (2007: 260)

Με ανάλογο τρόπο, τις δύο αυτές ‘γραμμές’ της δικαιοσύνης ακολουθεί η ανάλυση της Gewirtz (1998: 470), η οποία τις προσδιορίζει ως μία κατανεμητική και μία σχεσιακή διάσταση. Κατά συνέπεια, επιχειρεί έναν αναλυτικό διαχωρισμό της κοινωνικής δικαιοσύνης σε **‘δικαιοσύνη ανακατανομής’** και σε **‘σχεσιακή δικαιοσύνη’**, με βάση την πεποίθηση πως ‘η κοινωνική δικαιοσύνη δε θα ’πρεπε να χρησιμοποιείται αποκλειστικά με τη στενή συμβατική έννοια του τρόπου με τον οποίο τα αγαθά κατανέμονται στην κοινωνία, αλλά θα έπρεπε να επεκταθεί, ώστε να συμπεριλάβει όλες τις πλευρές των θεσμικών κανόνων και σχέσεων...’ (Gewirtz, 1998:469). Σύμφωνα με την Gewirtz (1998) οι δύο διαστάσεις της δικαιοσύνης είναι στενά συνδεδεμένες και επομένως είναι δύσκολο να διαχωριστούν, ωστόσο επιχειρεί τη διάκρισή τους για αναλυτικούς λόγους:

‘ένας τρόπος διάκρισης ανάμεσα στην κατανεμητική και τη σχεσιακή διάσταση [της δικαιοσύνης] είναι το να τις φανταστούμε ως προερχόμενες από δύο οντολογικά αντίθετες οπτικές. Η κατανεμητική διάσταση είναι κυρίως ατομικιστική και ατομιστική, ως προς το ότι αναφέρεται στο πώς τα αγαθά κατανέμονται στα άτομα... Αντίθετα, η σχεσιακή διάσταση είναι ολιστική και μη-ατομιστική, καθώς ενδιαφέρεται κυρίως για τη φύση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων στην κοινωνία, παρά για το πόσα αποκτούν τα άτομα’

Gewirtz (1998: 471)

Σύμφωνα με τον κλασσικό ορισμό του Rawls, η κατανεμητική διάσταση της δικαιοσύνης προσδιορίζεται σε σχέση με την κατανομή των δικαιωμάτων, των υποχρεώσεων και των κοινωνικο-οικονομικών αγαθών που προκύπτουν από την κοινωνική συνεργασία (Λιανός, 2000 & Gewirtz,1998). Επιπρόσθετα, η δικαιοσύνη κατανομής συνδέεται στενά με την έννοια της ισότητας. Όπως επισημαίνει ο Λιανός

(2000: 127) το κοινό στοιχείο των ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ότι βασίζονται στην 'ισότητα ως προς κάτι' εφόσον 'σε όλες τις θεωρίες υπάρχει *κάτι* σε σχέση με το οποίο τα άτομα θεωρούνται ίσα'. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η δικαιοσύνη με τη μορφή της ισότητας ως προς την κατανομή έχει εμφανιστεί κυρίως με τρεις μορφές (Gewirtz, 1998: 472). Η πρώτη, η **'ισότητα ευκαιριών'** (equality of opportunity), αναφέρεται στην ισότητα ως προς τα τυπικά δικαιώματα, την ισότητα πρόσβασης και την ισότητα συμμετοχής. Η δεύτερη, η **'ισότητα του αποτελέσματος'** (equality of outcome), αναφέρεται στην ισότητα των ποσοστών επιτυχίας των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, διαμέσου παρεμβάσεων οι οποίες παρεμποδίζουν την αποστέρηση, όπως είναι οι πολιτικές αντιστάθμισης (positive discrimination) και επιβεβαιωτικής δράσης (affirmative action). Η τρίτη εκδοχή, η **'ισότητα των συνθηκών'** (equality of condition) προέκυψε, σύμφωνα με τη Gewirtz, από την αδυναμία των προηγούμενων φιλελεύθερων εννοιολογήσεων της κατανομητικής δικαιοσύνης να αντιμετωπίσουν 'τα θεμελιακά προβλήματα των ιεραρχιών της δύναμης, του πλούτου και άλλων προνομίων' και ερμηνεύεται ως 'ισότητα ως προς τις συνθήκες διαβίωσης όλων των μελών της κοινωνίας (πολιτών και μη-πολιτών) λαμβάνοντας υπόψη την ανομοιομορφία τους, η οποία μπορεί να προκύπτει από το φύλο, την εθνικότητα, την αναπηρία, τη θρησκεία, την ηλικία, το σεξουαλικό προσανατολισμό ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό' (Lynch, 1995:24-25 στο Gewirtz, 1998:472). Σύμφωνα με τη Gewirtz (1998), η τελευταία αυτή προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα μιας περισσότερο ολιστικής κατανόησης της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης, εφόσον μαζί με την κατανομητική, ενσωματώνει σε κάποιο βαθμό και τη σχεσιακή της διάσταση.

Σε συνέχεια των παραπάνω, η ανάγνωση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποκλειστικά ως κατανομής θεωρείται ως περιοριστική και προτείνεται ένας ευρύτερος τρόπος κατανόησής της, ο οποίος συμπεριλαμβάνει τις σχέσεις δύναμης που δομούν την κοινωνία, τόσο στο μικρο-επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και στο μακρο-επίπεδο των κοινωνικο-οικονομικών σχέσεων που σχετίζονται με το κράτος και την αγορά (Gewirtz, 1998). Αυτές οι σχέσεις δύναμης αφορούν, όχι μόνο τις διαδικασίες με τις οποίες κατανέμονται τα αγαθά, αλλά και τις ιεραρχίες οι οποίες εδραιώνονται τυπικά ή άτυπα στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων, προσδιορίζοντας έτσι μια σχεσιακή διάσταση της δικαιοσύνης, η οποία 'αφορά τις πρακτικές και τις διαδικασίες που καθορίζουν την οργάνωση των πολιτικών

συστημάτων, των οικονομικών και κοινωνικών θεσμών, της οικογένειας και των διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων' (Gewirtz, 1998:471). Η σχεσιακή δικαιοσύνη θα μπορούσε, σύμφωνα με τη Gewirtz (1998), να διακριθεί με τη σειρά της σε 'δικαιοσύνη ως αναγνώριση' και σε 'δικαιοσύνη ως αμοιβαιότητα'. Οι εκδοχές αυτές της σχεσιακής δικαιοσύνης αναφέρονται στην εξισορρόπηση δύο φαινομενικά αντίθετων ηθικών υποχρεώσεων, της διαφοράς και της αλληλεγγύης. Ωστόσο, σε πιο πρόσφατη μελέτη (βλ. Cribb & Gewirtz, 2003) προτείνεται ο διαχωρισμός της παραπάνω μη-κατανεμητικής (σχεσιακής) διάστασης της δικαιοσύνης σε δύο διακριτές διαστάσεις, την 'πολιτισμική' και τη 'σχεσιακή', καταλήγοντας έτσι σε μια τρισδιάστατη προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης: κατανεμητική, πολιτισμική και σχεσιακή.

Επικαλούμενοι τη Fraser, οι Cribb & Gewirtz (2003) προσδιορίζουν την **πολιτισμική δικαιοσύνη** ως την απουσία πολιτισμικής κυριαρχίας, παραγνώρισης και έλλειψης σεβασμού. Καθοριστική στο πλαίσιο της πολιτισμικής δικαιοσύνης είναι η έννοια της αναγνώρισης, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με ζητήματα ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Ταίηλορ, η έννοια της αναγνώρισης είναι στενά συνδεδεμένη με την ταυτότητα, την αυθεντικότητα και την επιβίωση (Ταίηλορ, 1997 & Appiah, 1997). Όπως επισημαίνεται, 'η ορθή αναγνώριση δεν αποτελεί μονον ζήτημα τήρησης ενός τυπικού ευγενείας, αλλά είναι μια ουσιαστική ανθρώπινη ανάγκη' (Ταίηλορ, 1997: 73). Με την έννοια αυτή, η αναγνώριση θεωρείται ως ανθρώπινο δικαίωμα το οποίο συνδέεται με την κοινωνική δικαιοσύνη στη βάση του ότι αποτελεί έναν τρόπο επίτευξης εκείνων των μορφών αλληλεγγύης και συλλογικής ταυτότητας οι οποίες καθιστούν εφικτή τη συλλογική δράση, χωρίς όμως να συμπιέζουν την ετερότητα των ταυτοτήτων ή των ενδιαφερόντων. Αυτή η διαδικασία, όπως τονίζει η Gewirtz (1998:476), οδηγεί στην 'επίτευξη κοινότητας δια της διαφοράς' και βρίσκεται σε συμφωνία με μια φουκοϊκή κριτική της δύναμης, σύμφωνα με την οποία 'η πολιτική της αναγνώρισης ή ηθική της ετερότητας εμπλέκει όχι μόνο μια αφοσίωση στην ανταπόκριση προς τους άλλους και την ετερότητα, αλλά επίσης μια αφοσίωση στην αποφυγή άσκησης της δύναμης της επιτήρησης, του ελέγχου και της πειθαρχίας στους άλλους'.

Η σχεσιακή διάσταση της δικαιοσύνης έρχεται να συμπληρώσει τις δύο άλλες, δηλαδή την κατανεμητική και την πολιτισμική. Η **σχεσιακή δικαιοσύνη** αφορά τους μηχανισμούς οι οποίοι παρεμποδίζουν ή περιορίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής ορισμένων προσώπων ή ομάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναφορικά με

ζητήματα της ζωής τους (Cribb & Gewirtz, 2003). Συνεπώς, ως βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη σχεσιακής δικαιοσύνης θα μπορούσε να θεωρηθεί η ‘ελευθερία από καταπιεστικές σχέσεις’ (Gewirtz, 1998 & Young 2006). Όπως υποστηρίζεται, οι αδικίες ανακατανομής μπορούν να ενισχύσουν ποικίλες μορφές καταπίεσης αλλά και να προέλθουν από αυτές, όμως καμία από αυτές δεν μπορεί να αναχθεί απλώς στο επίπεδο της ανακατανομής, καθώς όλες τους εμπλέκουν κοινωνικές δομές και σχέσεις πέρα από την ανακατανομή. Επιπρόσθετα, ούτε η διάσταση της αναγνώρισης επαρκεί από μόνη της για την ανάδειξη των πρακτικών εκμετάλλευσης που υπάρχουν στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος. Κατά συνέπεια, οι παραπάνω διαστάσεις της δικαιοσύνης, αν και παρέχουν τη βάση για την παραγωγή μιας αίσθησης συλλογικής αντίστασης στην κάθε είδους κυριαρχία, ‘είναι επίσης πολιτικά περιορισμένες διότι δεν αποτελούν εννοιολογήσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης οι οποίες μπορούν με χρήσιμο τρόπο να προσδώσουν κατεύθυνση και περιεχόμενο στη συλλογική δράση’ (Gewirtz, 1998: 477). Κατά συνέπεια, η σχεσιακή διάσταση της δικαιοσύνης μας μεταφέρει στο πολιτικό/θεσμικό επίπεδο, και με τον τρόπο αυτό διαφαίνεται πως το θεωρητικό σχήμα της Young, ‘επικεντρώνεται στις ‘πολλαπλά διαμεσολαβημένες σχέσεις’ της μαζικής αστικής κοινωνίας καθώς επίσης και στις αδιαμεσολάβητες πρόσωπο-με-πρόσωπο σχέσεις και επομένως μπορεί ειδικότερα να βοηθήσει στην ταυτοποίηση των αναγκαίων στόχων οποιασδήποτε συλλογικής πολιτικής δράσης, χωρίς να χάνει την επαφή με τη σπουδαιότητα της αμοιβαιότητας και της αναγνώρισης’ (Gewirtz, 1998: 477). Σε συνέχεια των παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως ‘η σχεσιακή δικαιοσύνη μπορεί να θεωρηθεί τόσο ως αυτοσκοπός, όσο και ως μέσον για τους σκοπούς της καταναεμητικής και πολιτισμικής δικαιοσύνης’ (Cribb & Gewirtz, 2003: 19).

Ωστόσο, οι διαφορετικοί τρόποι προσδιορισμού και διασύνδεσης των δύο κύριων μορφών της δικαιοσύνης – καταναεμητικής και μη καταναεμητικής (πολιτισμική και σχεσιακή διάσταση) – σε θεωρητικό επίπεδο, έχουν οδηγήσει σε αρκετές διαφωνίες. Κατά συνέπεια, υπάρχουν αντικρουόμενες θεωρητικές τάσεις και ερμηνείες, οι οποίες οφείλουν να αναγνωριστούν και να μελετηθούν (Cribb & Gewirtz, 2003: 18). Από τον συνεχιζόμενο διάλογο μεταξύ των θεωρητικών αναδεικνύεται μια σειρά προβλημάτων σχετικά με τις εννοιολογήσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης και την οριοθέτηση των διαστάσεών της, τα οποία παρατίθενται συνοπτικά στη συνέχεια.

Το πρώτο πρόβλημα θα μπορούσε να προκύψει εάν οποιαδήποτε από τις δύο διαστάσεις της δικαιοσύνης, είτε η κατανομητική, είτε η μη-κατανομητική, υποτιμηθεί ή ακόμη χειρότερα, αναχθεί στην άλλη. Επικαλούμενος την Iris Marion Young, ο Forst επισημαίνει πως αυτός ο κίνδυνος είναι εγγενής κυρίως στο κατανομητικό παράδειγμα, εφόσον ‘η επικέντρωση στην κατανομή των αγαθών τείνει να θεωρεί τα πρόσωπα κυρίως ως αποδέκτες αγαθών, λίγο πολύ παθητικούς’ (Forst, 2007: 161). Επιπρόσθετα, η ίδια η Young υποστηρίζει ότι ‘οι θεωρητικοί που εργάζονται σ’ αυτό το παράδειγμα δεν αναγνωρίζουν επαρκώς το πώς οι κοινωνικές δομές αναδεικνύουν επιπρόσθετα ζητήματα δικαιοσύνης, όπως εκείνα που αφορούν τη δύναμη λήψης αποφάσεων, την κατανομή της εργασίας, την αποστέρηση δυνατοτήτων με βάση τις κυρίαρχες νόρμες και την ελευθερία από καταπιεστικές σχέσεις’ (Young, 2006: 93). Η άποψη αυτή ενισχύεται από τη Gewirtz (1998: 471-2), η οποία επισημαίνει ότι ‘έννοιες όπως ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια δεν μπορούν να θεωρηθούν απροβλημάτιστα ως αγαθά προς κατανομή’. Με την έννοια αυτή, η δικαιοσύνη:

‘δε στοχεύει πρωταρχικά στην αξιολόγηση τελικών καταστάσεων ή κατανομής αγαθών, άσχετα με τον τρόπο που αυτά προκύπτουν. Η δικαιοσύνη είναι μια σχεσιακή αρετή των πράξεων, δομών και θεσμών στα οποία τα πρόσωπα στέκονται το ένα δίπλα στο άλλο ως κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενα, είτε πρόκειται για δομές που αφορούν την κατανομή των αγαθών, είτε αφορούν την άσκηση πολιτικής δύναμης’

(Forst, 2007: 160)

Από την άλλη μεριά, η Nancy Fraser επικρίνει τη Young διαμέσου των θέσεων της για το ‘δίλημμα κατανομής-αναγνώρισης’, σύμφωνα με το οποίο η αναγνώριση θα μπορούσε να λειτουργήσει εναντίον της ανακατανομής, ενώ υποστηρίζει την ανάγκη διάκρισης μεταξύ των ‘πολιτισμικών ομάδων’ και των ομάδων που προσδιορίζονται με βάση την ‘πολιτική οικονομία’ εφόσον ‘απαιτούνται διαφορετικές λύσεις για τους διαφορετικούς τύπους ιμπεριαλισμού’ (στο Gewirtz, 1998: 478). Κατά συνέπεια, η Fraser προτείνει μια περισσότερο ‘διαφοροποιημένη θεωρία της διαφοράς’ η οποία λαμβάνει υπόψη το ‘ποιες όψεις της διαφοράς θα έπρεπε να καταργηθούν (είτε επειδή είναι από μόνες τους καταπιεστικές, είτε διότι παρεμβαίνουν στην ανακατανομή),

ποιες θα έπρεπε απλώς να επιβεβαιωθούν και ποιες θα έπρεπε να γενικευθούν' (Gewirtz, 1998: 482).

Ως συνέχεια του πρώτου, ένα δεύτερο πρόβλημα σχετίζεται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται κατανοητή η δικαιοσύνη, το οποίο θα μπορούσε να είναι μονοδιάστατο, δισδιάστατο ή πολυδιάστατο. Ο κεντρικός πυρήνας αυτού του προβλήματος αναδεικνύεται μέσα από τη χρόνια και ιδιόμορφη διαμάχη² μεταξύ του Axel Honneth και της Nancy Fraser. Όπως επισημαίνει ο Simon Thomson (2005), οι δύο θεωρητικοί αποδέχονται πως είναι απαραίτητη η ανάδειξη και των δύο διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης, με διαφορετικό όμως τρόπο. Ενώ η Fraser θεωρεί την ανακατανομή και την αναγνώριση ως δύο στοιχεία της κοινωνικής δικαιοσύνης που δε μπορούν να αναχθούν το ένα στο άλλο, προτείνοντας μια διστική θεωρία δικαιοσύνης, αντίθετα, ο Honneth θεωρεί πως οι αδικίες που προκύπτουν από την ανακατανομή μπορούν να γίνουν κατανοητές ως ζητήματα αναγνώρισης, αναπτύσσοντας έτσι μια μονιστική θεώρηση της δικαιοσύνης.

Πιο συγκεκριμένα, ο Honneth πιστεύει πως τα ζητήματα κατανομικής δικαιοσύνης μπορούν να γίνουν κατανοητά αποκλειστικά με όρους αναγνώρισης, αντιμετωπίζοντας την ανακατανομή ως μία κατηγορία που προκύπτει από την αναγνώριση. Ωστόσο, κατά τον Honneth, η αναγνώριση μπορεί να συμβεί με τρεις 'διακριτές αλλά ίσες μορφές κοινωνικών σχέσεων', οι οποίες είναι η 'αγάπη', το 'δίκαιο' και η 'αλληλεγγύη' ως προς τις προσωπικές επιτεύξεις (Γκόβαρης, 2001: 195 & Torppinen, 2007: 429). Η πρώτη μορφή αναγνώρισης είναι η 'αγάπη', η οποία είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης ταυτότητας με ψυχο-κοινωνικούς όρους. Η δεύτερη μορφή αναγνώρισης είναι το 'δίκαιο' και αφορά το σεβασμό τον οποίο θα έπρεπε να απολαμβάνουν ισότιμα όλες οι ανθρώπινες υπάρξεις και προϋπόθεση του οποίου είναι η διατήρηση ενός συστήματος πολιτειακών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Η τρίτη μορφή αναγνώρισης είναι η ύπαρξη 'αλληλεγγύης' και καταξίωσης ως προς τα προσωπικά επιτεύγματα, η οποία σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση που απορρέει από την επιτυχία των ανθρώπων ως παραγωγικών πολιτών και την οποία θα έπρεπε όλοι να έχουν ίσες δυνατότητες να αποκτήσουν. Με την προσέγγισή του, ο Honneth δεν επικροτεί απλώς την πρωτοκαθεδρία της αναγνώρισης εις βάρος της ανακατανομής, αλλά ανάγει την αναγνώριση σε

² Η Nancy Fraser και ο Axel Honneth παρουσίασαν από κοινού τις θέσεις τους σε μια κοινή έκδοση σειράς άρθρων τους με τίτλο: Fraser, N. and Honneth, A. ((2003)) *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*; Verso: London

θεμελιακή και υπερέχουσα ηθική κατηγορία (Thomson, 2005). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Kompridis (2007: 278), ο Honneth αντιλαμβάνεται την αναγνώριση ως μια 'ζωτική ανθρώπινη ανάγκη', χωρίς την οποία δε μπορούμε να επιτύχουμε την πλήρη 'αυτο-πραγμάτωση' δηλαδή 'δεν μπορούμε να γίνουμε αυτοί που θα θέλαμε να είμαστε, δεν μπορούμε να πραγματοποιήσουμε το είδος ζωής που επιθυμούμε για τον εαυτό μας'. Με τον τρόπο αυτό, η αναγνώριση αποτελεί 'ζήτημα ταυτότητας', αντί για 'ζήτημα δικαιοσύνης' (Kompridis, 2007: 277). Αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί στη βάση του ότι ο Honneth 'υπερτονίζει το βαθμό στον οποίο χρειαζόμαστε αναγνώριση, ώστε να εξασκήσουμε τη δυνατότητά μας για διαμεσολάβηση και να μιλήσουμε με τη δική μας φωνή' (Kompridis, 2007: 283).

Ωστόσο, η θέση της Fraser είναι αισθητά διαφορετική. Όπως επισημαίνει ο Thomson (2005), σύμφωνα με τη Fraser η αναγνώριση και η ανακατανομή θα πρέπει να θεωρηθούν ως δύο διακριτές αναλυτικές κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες είναι εφαρμόσιμη, είτε στον πολιτιστικό, είτε στον οικονομικό τομέα, ωστόσο όμως καμία από τις δύο δεν μπορεί να αναχθεί στην άλλη. Αντίθετα με τον Honneth, η Fraser 'αντί να αντιμετωπίζει την αναγνώριση ως εργαλείο της ατομικής αυτοπραγμάτωσης, την αντιμετωπίζει ως εργαλείο απόκτησης της πλήρους υπόστασης [κάποιου] ως προς την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση' (Kompridis, 2007: 278). Με τον τρόπο αυτό η Fraser κατασκευάζει 'μια ερμηνεία της ίσης αυτονομίας η οποία δίνει βαρύτητα στο πλαίσιο και είναι ριζοσπαστική-δημοκρατική' (Toppinen, 2007: 433). Αυτό προκύπτει από την άποψη της Fraser πως οι 'πολιτικές της διαφοράς' (ή πολιτικές των ταυτοτήτων) που κυριαρχούν τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν εκτοπίσει τις 'πολιτικές της ισότητας' (ή ταξικές πολιτικές) και, κατ' επέκταση, η επικέντρωση στην 'πολιτισμική αναγνώριση' λειτουργεί εις βάρος της 'οικονομικής ανακατανομής', παρεμποδίζοντας την κατανόηση της φύσης της αδικίας (Thomson, 2005; Gewirtz, 1998). Αυτό θα μπορούσε να συμβεί διότι η ανακατανομή βασίζεται κυρίως στην προώθηση της 'ομοιομορφίας', ενώ η αναγνώριση βασίζεται κυρίως στην προώθηση της 'διαφοροποίησης'. Σύμφωνα με τη Gewirtz (1998), η Fraser προτείνει διαφορετικές λύσεις για τους διαφορετικούς τύπους ιμπεριαλισμού και διακρίνει τις κοινωνικές ομάδες που διαμορφώνονται με βάση τον πολιτισμό (εθνικές ομάδες, γυναίκες, σεξουαλικότητα) από εκείνες που διαμορφώνονται με βάση την πολιτική οικονομία (κοινωνικο-οικονομική τάξη). Υπό το πρίσμα αυτού του διαχωρισμού, η επιβεβαίωση των διαφορών δεν είναι αρκετή για την επανόρθωση

των αδικιών, αλλά παράλληλα απαιτείται μια ‘πολιτικο-οικονομική αναδόμηση και αναμόρφωση’ (Gewirtz, 1998: 478).

Τρίτον, υπάρχουν ορισμένες επιλοκές αναφορικά με την ίδια την έννοια της αναγνώρισης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Όπως υποστηρίζει ο Kompridis (2007: 284) ‘τόσο ο Honneth, όσο και η Fraser έχουν μια εργαλειακή θεώρηση της αναγνώρισης δηλαδή και οι δύο τη θεωρούν ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού, είτε αυτός ο σκοπός είναι μια τακτοποιημένη προσωπική ταυτότητα, είτε η πλήρης κοινωνική συμμετοχή’. Σε σχέση με το παραπάνω, εντοπίζει δύο προβλήματα: Πρώτον, το ότι ‘μια εργαλειακή θεώρηση της αναγνώρισης ιατρικοποιεί τα ζητήματα της αναγνώρισης, της ταυτότητας και της δικαιοσύνης’ και δεύτερον, το ότι αναζητά να εργαλειοποιήσει εκείνο το οποίο είναι απολύτως μη εργαλειοποιήσιμο’, στη βάση του ότι ‘η αναγνώριση δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί ‘να κατανεμηθεί’ (ibid). Ακολουθως, ο Kompridis δε θεωρεί τους αγώνες για νομική αναγνώριση ως επαρκές μοντέλο για την εμπειριστατωμένη εννοιολόγησή της. Επιπρόσθετα, το ‘υποκείμενο’ της αναγνώρισης δεν είναι κάτι πάνω στο οποίο θα μπορούσε εύκολα να συμφωνήσει ο καθένας και υπάρχουν πολλά παραδείγματα διεκδικήσεων στα οποία η πιθανότητα παραγνώρισης ενυπάρχει σε κάθε πράξη αναγνώρισης’ (Kompridis, 2007: 287). Η τελευταία αυτή θέση βρίσκεται σε συμφωνία με το σκεπτικό της Iris Marion Young, η οποία υποστηρίζει πως:

‘θα πρέπει να αρχίσουμε με την παραδοχή ότι υπάρχουν πολλαπλές ενεργές κατηγορίες διαφοράς και διεκδικήσεων αναγνώρισης στη σύγχρονη φιλελεύθερη δημοκρατική πολιτική, αντί να επιμένουμε στην άποψη ότι όλες έχουν την ίδια λογική’ και επομένως θα πρέπει να γίνει μια διάκριση μεταξύ των διεκδικήσεων για αναγνώριση από τις διάφορες ομάδες, πολιτισμικές ή άλλες: ‘μερικές ομάδες επιζητούν ανεκτικότητα προς τις διακριτές πολιτισμικές τους πρακτικές. Άλλες επιζητούν να απομακρύνουν τη στιγματισμένη ή υποτιμημένη κοινωνική τους θέση, η οποία προέρχεται από το ότι θεωρούνται πως παρεκκλίνουν από κάποιο κανονιστικό πρότυπο. Η δίκαιη ανταπόκριση σε κάθε διεκδίκηση προαπαιτεί την αποδοχή της ετερότητας, αλλά με διαφορετικούς τρόπους. Ορισμένες ομάδες, συνήθως θρησκευτικές ομάδες, προτάσσουν ένα τρίτο αίτημα: το ότι οι απόψεις τους για τις αποδεκτές ιδέες ή συμπεριφορές ορισμένων προσώπων θα πρέπει γενικά να αποτελέσουν κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα’

(2006: 102)

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι διεκδικήσεις ορισμένων θρησκευτικών ομάδων αναφορικά με ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας, οι οποίες επιχειρούν να επιβάλλουν ‘ηθικές αρχές’ και ‘απαγορεύσεις’, οι οποίες ωστόσο βρίσκονται σε αντίθεση με βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και δημοκρατικές διεκδικήσεις. Ακολούθως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αναγνώριση δε μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως ζήτημα ταυτότητας ή διαμεσολάβησης ούτε ως αγαθό προς κατανομή. Αντίθετα, όπως υποστηρίζει ο Kompridis (2007: 285), θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια ‘διαδικασία επανεκπαίδευσης’ και ‘αλλαγής των γνωστικών προσανατολισμών και των κανονιστικών προσδοκιών μας’, καθώς αποτελεί ‘μέρος μιας ευρύτερης μαθησιακής διαδικασίας, το αποτέλεσμα της οποίας - στη βάση του ότι αποτελεί μια γνήσια *μαθησιακή* διαδικασία – θα είναι απρόοπτο και απρόβλεπτο’. Με τον τρόπο αυτό η αναγνώριση καθίσταται ‘ένας αγώνας για τα κανονιστικά πρότυπα της αναγνώρισης’ καθεαυτά. Επομένως, η αναγνώριση καθίσταται ‘ένα ζήτημα ελευθερίας και όχι μόνο ζήτημα δικαιοσύνης ή ταυτότητας’ (Kompridis, 2007: 287). Η παραπάνω θεώρηση της αναγνώρισης ως ζήτημα ελευθερίας παραπέμπει επίσης στο ζήτημα της δικαιοσύνης ως ελευθερίας από καταπιεστικές σχέσεις, η οποία, όπως έχει προαναφερθεί αποτελεί ζήτημα σχεσιακής δικαιοσύνης.

Επιπλέον των παραπάνω θεωρήσεων της δικαιοσύνης και της προβληματικής που χαρακτηρίζει τις μεταξύ τους σχέσεις, θα μπορούσε να αναφερθεί η προσέγγιση της **δικαιοσύνης ως ζητήματος ικανοτήτων**, η οποία ‘κατευθύνει την προσοχή μας στις όποιες πηγές ανελευθερίας θα μπορούσαν να περιορίσουν τις γνήσιες επιλογές και το πώς επιδρά αυτό στην ετερότητα των ατόμων’ (Walker, 2006: 180). Η ‘προσέγγιση των ικανοτήτων’ βασίζεται στο έργο της Nussbaum και του Amartya Sen, ο οποίος θεωρεί τις ικανότητες ως τη βάση ‘για την θεωρητική εξέταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης’ (Walker, 2006: 163). Κατά συνέπεια, η προσέγγιση των ικανοτήτων έχει θεωρηθεί σημαντική για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική ηγεσία ‘αν και αναπτύχθηκε αναφορικά με ολόκληρες κοινωνίες παρά σε σχέση με οργανισμούς’ (Lumby & Coleman, 2007: 27).

Ο θεωρητικός πυρήνας της προσέγγισης των ικανοτήτων βασίζεται στη σπουδαιότητα της λειτουργίας των ικανοτήτων στη διαδικασία αξιολόγησης της ισότητας και της ευημερίας, καθώς ‘η οικονομική ανάπτυξη ως ο βασικός δείκτης ποιότητας ζωής δε μας βοηθά να κατανοήσουμε τα εμπόδια για την ισότητα όλων, τα

οποία υπάρχουν στις κοινωνίες μας' (Walker, 2006:164). Επιπρόσθετα, αν και η προσέγγιση αυτή ενσωματώνει ζητήματα ανακατανομής και ζητήματα αναγνώρισης, ωστόσο όμως δεν υπάρχει απαίτηση να αποτελέσει 'μια ολοκληρωμένη θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση...' (Walker, 2006: 164). Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση των ικανοτήτων επιχειρεί ν' αντισταθμίσει την κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη ερμηνεία της εκπαίδευσης με βάση το ανθρώπινο κεφάλαιο, η οποία στοχεύει στην οικονομική παραγωγικότητα και την απασχόληση και αντίθετα, 'ερωτά για εκείνα που η εκπαίδευση μας καθιστά ικανούς να κάνουμε και να είμαστε' (Walker, 2006: 164).

Βασική παραδοχή της προσέγγισης των ικανοτήτων είναι ότι 'οι οργανώσεις αποτελούν κοινωνικές ολότητες με πραγματικούς ανθρώπους που έχουν δικαίωμα στην αξιοπρέπεια και στην άσκηση αυθεντικής διαμεσολάβησης' (Gunter, 2006: 261). Με αυτό τον τρόπο η εν λόγω προσέγγιση αναδεικνύει την 'ανθρώπινη ανάπτυξη', την 'αυτονομία', την 'ευημερία' και την 'ελευθερία' και μας επιτρέπει να ρωτήσουμε ένα διαφορετικό φάσμα ερωτήσεων, όπως: Κατανέμονται δίκαια οι ικανότητες; Έχουν κάποιοι άνθρωποι περισσότερες ευκαιρίες να μετατρέψουν τους πόρους τους σε ικανότητες σε σύγκριση με άλλους; Ποιες ικανότητες έχουν μεγαλύτερη σημασία για την ανάπτυξη αυτονομίας στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών ευκαιριών και την πραγματοποίηση επιλογών ζωής; Διδάσκονται όλα τα παιδιά και οι νέοι ότι είναι ισότιμοι ως άνθρωποι ή όχι; Ωστόσο, επειδή τα διαφορετικά άτομα χρειάζεται να αναπτύξουν διαφορετικές ικανότητες, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως όλοι οι άνθρωποι θα κάνουν τις ίδιες επιλογές. Επομένως, τα 'ίσα αποτελέσματα' δεν μπορούν να αποτελέσουν μέτρο επιτυχίας, 'εφόσον δεν θα ακολουθήσουν όλοι την ίδια διαδρομή' (Lumby & Coleman, 2007: 27). Κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζει η Walker (2006: 165), 'οι πόροι (ή αλλιώς η ανακατανομή) αποτελούν μέρος μόνον της ιστορίας, εφόσον αυτό που έχει σημασία είναι οι ευκαιρίες που έχει ο καθένας να μετατρέψει το σύνολο των πόρων του σε πολύτιμες, ορθολογικά επιλεγμένες πράξεις και τρόπους ύπαρξης'. Συνοπτικά, όπως τονίζει η Walker (2006: 167) 'οι άνισοι πόροι αποτελούν ένα ζήτημα και η ανακατανομή είναι απαραίτητη, όμως δεν είναι επαρκής για την ισότητα ικανοτήτων'. Επομένως, η ισότητα ικανοτήτων προτάσσεται έναντι της ισότητας εισοδήματος.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης των ικανοτήτων, η ικανότητα ορίζεται ως μια 'δυνάμει λειτουργία', και το σύνολο των ικανοτήτων ενός ατόμου συνιστά την ελευθερία του να είναι όπως επιθυμεί και να ενεργεί προς την κατεύθυνση επίτευξης

της ευημερίας του. Με τον τρόπο αυτό, η έννοια της ικανότητας είναι ευρύτερη από τη στενή έννοια της δεξιότητας. Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνει η Walker (2006:165), '[σ]ύμφωνα με τον Sen, δεν έχουν τόση σημασία οι επιτευχθείσες λειτουργίες όσο οι πραγματικές ευκαιρίες (ελευθερίες) που κάποιος έχει για την επίτευξη αυτών των λειτουργιών'. Κατ' επέκταση, μια ικανότητα δεν προσδιορίζει μόνο την ελευθερία που κάποιος έχει στο παρόν, αλλά και την ελευθερία που θα έχει στο μέλλον, διαμέσου της δυνατότητας πρόσβασης ή μη πρόσβασης σε άλλα αγαθά. Πρόκειται λοιπόν για 'ελευθερία αυτενέργειας' (agency freedom), η οποία ορίζεται ως 'η δυνατότητα κάποιου να επιδιώξει στόχους τους οποίους θεωρεί αξιόλογους και οι οποίοι είναι σημαντικοί για τη ζωή που επιθυμεί να ακολουθήσει. Η αυτενέργεια και η ευημερία είναι βαθιά συνδεδεμένες' (Walker, 2006:165). Η επικέντρωση στις ατομικές ικανότητες που χαρακτηρίζει τις παραπάνω θέσεις, φέρνουν εκ πρώτης όψεως την προσέγγιση των ικανοτήτων κοντά στον ατομικισμό του νεο-φιλελευθερισμού. Ωστόσο, όπως διευκρινίζει η Walker:

'η καθοριστική διαφορά είναι πως η προσέγγιση των ικανοτήτων είναι ηθικά ατομικιστική. Ο νεο-φιλελευθερισμός είναι οντολογικά ατομικιστικός... Οι λειτουργίες εξαρτώνται από ατομικές περιστάσεις, από τις σχέσεις που ένα άτομο έχει με τους άλλους και από τις κοινωνικές συνθήκες και πλαίσια μέσα στις οποίες μπορούν να επιτευχθούν οι δυνάμει προοπτικές (ελευθερία). Οι ατομικές ελευθερίες, όπως επισημαίνει ο Sen, εξαρτώνται επίσης από κοινωνικές και οικονομικές διευθετήσεις (πχ. εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη) και από πολιτικά και πολιτειακά δικαιώματα'.

(2006:166)

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, η Walker παραθέτει έναν μη ιεραρχικό κατάλογο σημαντικών ικανοτήτων, ενώ επισημαίνει πως 'η μείωση της ανάπτυξης μιας οποιασδήποτε ικανότητας σημαίνει επίσης τη μείωση των άλλων' (Walker (2006: 180). Ο κατάλογος αυτός περιλαμβάνει τις εξής ικανότητες (ibid):

1. Αυτονομία (η ικανότητα του να κάνει κάποιος επιλογές και να αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες με τις οποίες να κάνει τις επιλογές του).
2. Γνώση (η ικανότητα για κριτική σκέψη και για ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σχετικά με περίπλοκα ηθικά και κοινωνικά ζητήματα)

3. Κοινωνικές σχέσεις (η ικανότητα να είσαι φίλος, να συμμετέχεις σε μια ομάδα με στόχο τη φιλία ή τη μάθηση ή την επίτευξη στόχων)
4. Σεβασμός και αναγνώριση (η ικανότητα να αποκτά και να διατηρεί κανείς αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, να διασφαλίζει σεβασμό για και από τους άλλους, να αντιμετωπίζεται με αξιοπρέπεια)
5. Οραματισμός (η ικανότητα για δημιουργία κινήτρων μάθησης και επιτυχίας, ελπίδας για καλύτερη ζωή)
6. Φωνή (η ικανότητα για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, για την υπέρβαση της σιωπής σε περιπτώσεις σχέσεων δύναμης και παρενόχλησης)
7. Σωματική συνοχή και υγεία (η ικανότητα να αποφεύγει κάποιος την παρενόχληση από δασκάλους και συμμαθητές, να είναι ασφαλής, να επιλέγει τη σεξουαλικότητά του, να συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες)
8. Συναισθηματική συνοχή και συναισθήματα (η ικανότητα να αποδιώχνει κάποιος το φόβο που απειλεί τη μάθηση είτε αυτός αφορά σωματική τιμωρία είτε αφορά λεκτικές επιθέσεις)

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται πως πέρα από την ύπαρξη διαθέσιμων πόρων, σημασία έχουν οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες του καθενός να τους μετατρέψει σε ικανότητες. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται η ανθρώπινη ετερογένεια και η ετερότητα αποκτά εξέχουσα θέση στην προσέγγιση της ισότητας, καθώς, όπως επισημαίνει ο Sen, '[η] ανθρώπινη ετερότητα δεν αποτελεί μια δευτερεύουσα επιπλοκή που μπορεί να αγνοηθεί ή να αναδειχθεί αργότερα. Αποτελεί μια θεμελιακή παράμετρο του ενδιαφέροντός μας για την ισότητα' (στο Walker 2006:166). Ο ίδιος προσδιορίζει τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων σε τρεις άξονες: Τον προσωπικό άξονα, τον εξωτερικό ή περιβαλλοντικό άξονα και τον δι-ατομικό ή κοινωνικό άξονα, 'ο οποίος θα δημιουργήσει τις διαφορές στη δυνατότητα των ανθρώπων να μετατρέψουν τους πόρους σε αξιόλογα αποτελέσματα' (ibid). Κατά συνέπεια, οι διαφορές ως προς το φύλο, την φυλετική προέλευση, την αναπηρία κλπ, επηρεάζουν τη δυνατότητα μετατροπής των διαθέσιμων πόρων σε ικανότητες. Τα παραπάνω ζητήματα αποτελούν σημαντικές εκδοχές της ετερότητας, οι παράμετροι της οποίας εξετάζονται αναλυτικά στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

B.2. Κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα: ταυτότητες, σχέσεις κυριαρχίας και διαδικασίες αποκλεισμού

Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται η εκτενέστερη διερεύνηση των μη κατανομητικών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης δηλαδή εκείνων που αφορούν σε ζητήματα αναγνώρισης και σχέσεων. Κεντρικούς άξονες στο επίπεδο αυτό αποτελούν οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται στενά με τις έννοιες της κυριαρχίας, της παραγνώρισης και του αποκλεισμού. Επιπρόσθετα εξετάζεται η σχέση των αξιών και των προκαταλήψεων με τους ποικίλους μηχανισμούς αποκλεισμού που διέπουν τις δι-ομαδικές σχέσεις.

B.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της ταυτότητας

Η έννοια της ταυτότητας έχει αποτελέσει επί μακρόν αντικείμενο μελέτης των ανθρωπιστικών επιστημών, κυρίως της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας. Πρόκειται για μια έννοια καθοριστικής σημασίας, εφόσον περιέχει πολλές από τις γνωστές διχοτομήσεις, όπως: ατομικό-συλλογικό, υποκειμενικό-αντικειμενικό, σκόπιμο-ακούσιο, εσωτερικό-εξωτερικό. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ταυτότητας αποκτά στρατηγική σημασία για τη συγκρότηση των ατομικών και των συλλογικών υποκειμένων. Όπως έχει επισημανθεί, 'η κοινωνία τείνει να οργανώνεται γύρω από ταυτότητες: ταυτότητες ως κοινωνικές κατασκευές, ταυτότητες ως διαφορά, ταυτότητες ως καθήκον και ηθική, ταυτότητες ως γνώση, ταυτότητες ως επιτελεστικές πράξεις, ταυτότητες ως συσχετισμοί, ταυτότητες ως αντιπροσώπευση και ταυτότητες ουσιοκρατικές' (Rasmussen, 2006: 58). Ωστόσο, οι διάφορες θεωρητικές τάσεις στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας προσδιορίζουν την ταυτότητα με διαφορετικούς τρόπους, δίνοντας διαφορετική βαρύτητα στους εξωγενείς ή στους ενδογενείς παράγοντες που τη συγκροτούν και, κατ' επέκταση, δίνοντας διαφορετική έμφαση στο κοινωνιολογικό δίπολο 'δράση – δομή'. Στη συνέχεια εξετάζονται ορισμένες ενδεικτικές θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της ταυτότητας, η οποία κατά περίπτωση θεωρείται ως προϊόν αλληλεπίδρασης, ως δομή εξαναγκασμού, ως

αναστοχαστικό επίτευγμα, ως μορφογένεση, ως κατασκευή του λόγου ή ως συνδυασμός κάποιων από τα παραπάνω.

Πρώτον, από τη σκοπιά της συμβολικής διαντίδρασης, ο George Herbert Mead υποστήριξε πως ο αναστοχαστικός εαυτός αποτελείται από δύο στοιχεία: το 'εγώ', που είναι το εσωτερικό στοιχείο της ατομικότητας και της αυτο-συνειδησίας του κάθε προσώπου και το 'εμέ' που είναι το σύνολο των στάσεων των άλλων που έχει οικειοποιηθεί το κάθε άτομο διαμέσου της κοινωνικοποίησης (βλ. Jenks, 1998: 273; Ritzer, 1998: 246). Για τους θεωρητικούς της συμβολικής διαντίδρασης, το 'εμέ', δηλαδή οι άλλοι με τους οποίους μοιραζόμαστε τον κόσμο μας, αποτελεί την κοινωνική δομή. Εάν λοιπόν στο μακρο-επίπεδο η ταυτότητα αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη δράση και τη δομή, στο μικρο-επίπεδο του εαυτού αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο 'εγώ' και το 'εμέ'. Το 'εμέ' αντιπροσωπεύει τα πρόσωπα που είναι σημαίνοντα για το 'εγώ'. Κατά συνέπεια 'καθορίζουμε την ταυτότητά μας ευρισκόμενοι σε διάλογο και ενίοτε σε αντιπαράθεση, με όλα αυτά που κάποια σημαίνοντα πρόσωπα θα επιθυμούσαν να δουν σε μας' (Ταίηλορ, 1997: 81). Αντίστοιχα, ορισμένοι εκπρόσωποι της φαινομενολογικής κοινωνιολογίας υποστηρίζουν πως η ταυτότητα είναι ταυτόχρονα ανθρώπινη δημιουργία αλλά και δομή εξαναγκασμού. 'Η ταυτότητα είναι φαινόμενο που αναδύεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση ατόμου και κοινωνίας... Η ταυτότητα παραμένει ακατανόητη, αν δεν τοποθετηθεί σε κάποιο κόσμο' (Μπέργκερ και Λούκμαν, 2003: 319). Ωστόσο, η φαινομενολογία και η συμβολική διαντίδραση θεωρείται ότι προχωρούν υπερβολικά μακριά προς μια υποκειμενιστική κατεύθυνση (Walsh, 1998: 293). Όπως έχει υποστηριχθεί, με το να θεωρούν τη δι-υποκειμενικότητα της διαντίδρασης ως μοναδικό τόπο συγκρότησης της κοινωνικής δομής, ουσιαστικά μελετούν τη δράση σ' ένα 'ιεραρχικό κενό' (Μουζέλης, 2000: 54). Επομένως, όπως επισημαίνει ο Craib (2000: 170) παραμελούν τα φαινόμενα εξουσίας, κοινωνικής σύγκρουσης και κοινωνικής αλλαγής.

Μια δεύτερη προσέγγιση της ταυτότητας, η οποία μεταφέρει την έμφαση στις δομές, προέρχεται από το θεωρητικό πλαίσιο του δομισμού, σύμφωνα με το οποίο 'τα άτομα ή φορείς δράσης δεν έχουν αυτόνομη δύναμη, αλλά μόνο έναν ρόλο, ενόσω είναι 'κομιστές' των δομών...' (Marsh and Stoker, 2002: 275). Ως βασικός εκπρόσωπος του δομισμού, ο Althusser, υποστηρίζει πως '[ο]ι ιδεολογικοί μηχανισμοί υπάρχουν πριν από τη γέννησή μας και καταγράφουν τη ζωή μας για λογαριασμό μας' (στο Craib, 2000: 346). Κατά τον Althusser, επομένως, τα άτομα δρουν με βάση

δομές που δε μπορούν να δουν και των οποίων μπορεί να μη έχουν επίγνωση. Με τον τρόπο αυτό, το υποκείμενο της δράσης ‘αποκεντρώνεται’ και ακολούθως η υποκειμενικότητα γίνεται το αποτέλεσμα μιας άκρως ντετερμινιστικής εννοιολόγησης της δομής, εφόσον καταργείται η οποιαδήποτε συμμετοχή του υποκειμένου στη συγκρότηση της ταυτότητάς του. Ως συνέπεια, το υποκείμενο παύει να αποτελεί τον προνομιακό φορέα του νοήματος και κυριαρχείται απλώς από την ελεγκτική δύναμη της εξωτερικής κατηγοριοποίησης.

Τρίτον, μια διαφορετική εννοιολόγηση της ταυτότητας επιχειρείται στο πλαίσιο της ‘θεωρίας της δομοποίησης’ του Anthony Giddens. Σύμφωνα με τον Giddens, η δομή και η δράση θεωρούνται αναπόσπαστες και αμοιβαία συγκροτούμενες. Ο Giddens αναγνωρίζει τη σημασία της αναστοχαστικότητας, την οποία θεωρεί ως ‘βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας’, καθώς ‘[ό]λα τα ανθρώπινα όντα διατηρούν στη μνήμη τις αιτίες όσων κάνουν, ως αναπόσπαστο μέρος των πράξεών τους’ (Giddens, 2001: 55). Όπως επισημαίνει ο ίδιος:

‘[η] ταυτότητα του εαυτού δεν είναι ένα διακριτό χαρακτηριστικό ή ακόμα, ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που κατέχει το άτομο. Είναι ο εαυτός, όπως γίνεται κατανοητός αναστοχαστικά από το πρόσωπο σύμφωνα με τη βιογραφία του. Η ταυτότητα εδώ προϋποθέτει ακόμα συνέχεια στο χρόνο και το χώρο: αλλά η ταυτότητα του εαυτού είναι τέτοια συνέχεια, όπως ερμηνεύεται αναστοχαστικά από τον φορέα της δράσης’

(Giddens, 1991: 53).

Ενώ όμως ο Giddens εξετάζει το ρόλο των ιδεών σε βάθος με την έννοια της αναστοχαστικότητας, δεν τις συνδέει με τη δομή και τη δράση. Για το λόγο αυτό η προσέγγισή του έχει επικριθεί για το ότι ‘καθιστά πολύ δύσκολο το να εξετάσει κανείς ουσιαστικά τη φύση της εσωτερικής διαλεκτικής σχέσης μεταξύ δομής και δράσης’ (Marsh and Stoker, 2002: 279). Συνεπώς η συστηματική διερεύνηση των συγκεκριμένων παραμέτρων της συγκρότησης της υποκειμενικότητας καθίσταται δύσκολη μέσα από τη θεωρία της δομοποίησης.

Στο πλαίσιο μιας τέταρτης προσέγγισης της έννοιας της ταυτότητας, επιχειρείται η σύνδεση της ταυτότητας με τη δομή και τη δράση. Πρόκειται για τη ‘μορφογενετική προσέγγιση’ της Margaret Archer, η οποία διαχωρίζει αναλυτικά τη

δομή από τη δράση, θεωρώντας πως η δομή προηγείται χρονικά της δράσης. Όπως παραθέτουν οι Marsh and Stoker (2002: 286-91), η Archer προτείνει ένα διαχρονικό μοντέλο της σχέσης ανάμεσα στη δομή και τη δράση, το οποίο αποκαλεί ‘μορφογενετικό κύκλο’ και ο οποίος έχει τρία μέρη: Πρώτον, την ‘κοινωνική οροθέτηση’, που αναφέρεται στο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει η δράση. Δεύτερον, την ‘κοινωνική αλληλεπίδραση’, κατά την οποία οι φορείς δράσης δέχονται την επίδραση των δομικών συνθηκών, αλλά και επιδρούν αναστοχαστικά πάνω σ’ αυτές. Τρίτον, τη ‘δομική ανάπτυξη (ή αναπαραγωγή)’, κατά την οποία αναδύεται μια ‘αλλαγή’ (μορφογένεση) ή παρατηρείται μια ‘αναπαραγωγή’ (μορφόσταση) ως αποτέλεσμα σύγκρουσης ή συμβιβασμού. Το βασικό στοιχείο της διαδικασίας συγκρότησης της υποκειμενικότητας είναι σύμφωνα με την Archer, η αλληλεπίδραση και ο ‘εσωτερικός διάλογος’ ανάμεσα στην κοινωνικο-πολιτισμική δομή (πλαίσιο) και τον φορέα δράσης (υποθέσεις). Σύμφωνα με την ίδια, ‘[γ]ια οποιοδήποτε δεδομένο υποκείμενο το πλαίσιο και οι υποθέσεις είναι εσωτερικά ή αναγκαστικά συσχετιζόμενες’. (Archer, 2003: 344). Το πλαίσιο εμπεριέχει ‘περιορισμούς’ και ‘διευκολύνσεις’ που γίνονται αντικείμενα αναστοχασμού των φορέων και μπορούν να λειτουργήσουν ακόμα και ‘διαμέσου προβλέψεων’ (Archer, 2003: 6).

Κατά την Archer ο δρων εαυτός είναι ταυτόχρονα και διαλογικός εαυτός. Για την κατανόηση του εσωτερικού διαλόγου προτείνει την αναλυτική διάκριση ανάμεσα στο ‘εγώ’, το ‘εμέ’ και το ‘εσύ’. Όπως επισημαίνει η Archer, ο εσωτερικός διάλογος συμβαίνει μόνο ανάμεσα στο ‘εγώ’ με τον εαυτό του, δηλαδή κατά τρόπο αυτοαναφορικό, καθώς το ‘εμέ’ αναφέρεται στον παρελθόντα/ αναδρομικό εαυτό και το ‘εσύ’ στον προοπτικό/ μελλοντικό εαυτό. Επομένως το ‘εμέ’ και το ‘εσύ’ δεν διαθέτουν διαλογική φωνή. Η αναλυτική αυτή διάκριση ‘μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η διαδοχή των εσωτερικών διαβουλεύσεων (οι οποίες κοιτάζουν πάντα και μπροστά και πίσω) σχηματίζει αναστοχαστικά την τροχιά του ‘εγώ’ κατά τη διάρκεια της ζωής. Αυτό μπορεί να αναπαρασταθεί ως μία μορφογενετική διαδικασία, η οποία συμβαίνει καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής κάθε προσώπου’ (Archer, 2003: 115). Η ταυτότητα επανασυγκροτείται διαρκώς μέσα από επάλληλους ‘μορφογενετικούς κύκλους’, στους οποίους μπορούν να παρέμβουν μελλοντικά ενδεχόμενα. Με τον τρόπο αυτό, η συγκρότηση της ταυτότητας δεν καθορίζεται μόνο από την ακούσια τοποθέτηση του υποκειμένου σε μια συλλογικότητα ούτε αποκλειστικά διαμέσου της εκούσιας δράσης, αλλά αποτελεί ‘επίτευγμα’ και ‘αναδυόμενο χαρακτηριστικό’ των ίδιων των υποκειμένων, καθώς -

στο πλαίσιο του εσωτερικού διαλόγου - μιλούν 'για την κοινωνία' και όχι 'στην κοινωνία'. Κατά συνέπεια, η Archer αμφισβητεί τη θέση της συμβολικής διαντίδρασης, η οποία θεωρεί δυνατή τη συμμετοχή της κοινωνίας, στον εσωτερικό διάλογο των υποκειμένων, διότι η θέση υποκειμένου που αποδίδεται στην κοινωνία συσκοτίζει τη θέση της 'ως αντικειμένου'. Όπως διερωτάται, '[ε]άν η κοινωνία συμμετείχε στους εσωτερικούς διαλόγους, δηλαδή αν ήταν υποκείμενο με τη μορφή του 'γενικευμένου άλλου', πώς θα μπορούσε ταυτόχρονα να είναι το αντικείμενο των κριτικών μας διαβουλεύσεων; Δε θα μπορούσε' (Archer, 2003: 121).

Η ολοκληρωτική υπέρβαση του αντιθετικού διπόλου δομής – δράσης επιχειρείται ωστόσο στο πλαίσιο του μεταδομισμού, σύμφωνα με το οποίο η δράση και η δομή δεν υπάρχουν στον κοινωνικό κόσμο, αλλά αποτελούν κατασκευές του λόγου. Επομένως, ο μετα-δομισμός 'αναγνωρίζει ένα μόνο πεδίο ανάλυσης, το επιφανειακό' (Craib, 2000: 374). Το επίπεδο αυτό είναι ο λόγος και οι σχέσεις εξουσίας που δημιουργούνται διαμέσου της χρήσης του. Το υποκείμενο συγκροτείται δια των λογοθετικών (ή ρηματικών) πρακτικών διαμέσου της λειτουργίας της γνώσης/εξουσίας και επομένως δεν μπορεί να εννοηθεί έξω από το λόγο. Με τον τρόπο αυτό η ανθρώπινη δράση γίνεται ένα επιφανόμενο, καθώς αναιρείται η οποιαδήποτε δυνατότητα των ατόμων να καθορίσουν την πορεία της ιστορίας. Ωστόσο, σύμφωνα με ορισμένους επικριτές των παραπάνω θέσεων, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως η δομή και η δράση όντως υπάρχουν 'εκεί έξω' με τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους. Όπως επισημαίνουν οι Marsh and Stoker (2002: 283), 'είναι πιθανό ότι φαινόμενα όπως η δομή και η δράση μπορούν να παραγάγουν αποτελέσματα στην κοινωνική πραγματικότητα, ακόμα και χωρίς να αρθρώνονται στο λόγο'. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Μουζέλη, αν και οι ταυτότητες που διαμορφώνουν οι άνθρωποι θα μπορούσαν να αποτελούν την ακούσια έκβαση ποικίλων πρακτικών, 'όλα αυτά δε θα πρέπει να μας κάνουν να αγνοούμε τη μη παθητική, συνειδητή διάσταση και της ατομικής και της κοινωνικής ανάπτυξης' (2000: 90). Συνεπώς, ο μετα-δομισμός θα μπορούσε να επικριθεί πως, με την ανείρεση του εμπειρικού και την τοποθέτηση όλων των σχέσεων στο επίπεδο του λόγου, προωθεί την 'ιδέα' ενός ατόμου χωρίς ταυτότητα.

Σε συνέχεια των προσεγγίσεων της ταυτότητας που προηγήθηκαν, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως αυτές διακρίνονται από διαφορετικές διαβαθμίσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κοινωνικών δομών (με ακραία εκδοχή τον κοινωνικό ντετερμινισμό του δομισμού) και της δράσης των κοινωνικών υποκειμένων (με

ακραία εκδοχή τον βολονταρισμό της φαινομενολογικής προσέγγισης). Ωστόσο, όπως διαφαίνεται, ιδιαίτερη σημασία έχει πως η ταυτότητα είναι προϊόν συσχετισμών και πως υφίσταται μόνο σε σχέση με άλλες ταυτότητες. Σύμφωνα με τον Jenkins (2004), η ταυτότητα συγκροτείται στα πλαίσια του κοινωνικού ή ‘ανθρώπινου κόσμου’ στον οποίο συναντιούνται άτομα και συλλογικότητες ως συνάρτηση τριών καταστάσεων: της ‘ατομικής’ κατάστασης, της κατάστασης ‘αλληλεπίδρασης’ και της ‘θεσμικής’ κατάστασης. Όπως επεξηγεί ο ίδιος, ‘οι τρεις καταστάσεις είναι ταυτόχρονες και καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο, διυποκειμενικά και φυσικά. [...] είναι σχεδόν αδύνατο να μιλήσεις για τη μια χωρίς τουλάχιστον να υπονοήσεις τις άλλες’ (Jenkins, 2004: 18). Συνήθως αντιλαμβανόμαστε την ταυτότητα ως ‘κάτι το οποίο απλά είναι’, ωστόσο η ταυτότητα δεν είναι ποτέ μια τελειωμένη και τακτοποιημένη υπόθεση, αλλά συνιστά μια διαδικασία συνεχούς ‘ταυτοποίησης’. Σύμφωνα με τον Jenkins (2004), η ταυτότητα δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό στοιχείο, καθώς δε νοείται ‘ατομική’ ταυτότητα που δεν είναι ταυτόχρονα σε κάποιο βαθμό ‘κοινωνική’. Συνεπώς, όπως υποστηρίζει ο ίδιος:

‘[ό]λες οι ανθρώπινες ταυτότητες είναι εξ ορισμού κοινωνικές ταυτότητες. Το να ταυτοποιήσουμε τον εαυτό μας ή τους άλλους είναι ζήτημα νοήματος και το νόημα εμπλέκει πάντοτε την αλληλεπίδραση: συμφωνία και διαφωνία, σύμβαση και καινοτομία, επικοινωνία και διαπραγμάτευση. Το να προσθέσουμε το ‘κοινωνικό’ σ’ αυτό το πλαίσιο είναι κάπως περιττό’

(Jenkins, 2004: 4)

Στο συλλογικό επίπεδο μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Jenkins (2004: 21) παραφράζοντας τον Marx, οφείλουμε να διακρίνουμε τον τρόπο με τον οποίο μια συλλογικότητα ταυτοποιείται και ‘καθορίζεται από τους άλλους’ (αποτελώντας κατηγορία) από τον τρόπο με τον οποίο ταυτοποιεί και ‘καθορίζει τον εαυτό της’ (αποτελώντας ομάδα). Η ταυτοποίηση και η κατηγοριοποίηση μπορούν να ανατροφοδοτήσουν η μία την άλλη, αναδεικνύοντας πως η διαφορά ανάμεσα σε ‘αυτό που είμαστε και αυτό που φαινόμαστε ότι είμαστε, έχει τεράστια σημασία’ (Jenkins, 2004: 3). Επιπρόσθετα, οι επιπτώσεις της ‘ταυτότητας’ υφίστανται ταυτόχρονα, τόσο στο επίπεδο της συλλογικότητας και της ιστορίας, όσο και στο επίπεδο της ατομικής ύπαρξης.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, εκείνο που τελικά έχει σημασία είναι πως η δυνατότητα που διαθέτουν τα άτομα, για να σχηματίσουν τον εαυτό τους και να συγκροτήσουν την ταυτότητά τους δεν είναι ομοιόμορφη. Επομένως, στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η κεντρικότητα των σχέσεων δύναμης και κυριαρχίας, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην συγκρότηση των ταυτοτήτων και κατ' επέκταση στην κοινωνική τους ιεράρχηση. Τα ζητήματα αυτά συνδέουν την έννοια της ταυτότητας με την έννοια της ετερότητας και εξετάζονται αμέσως παρακάτω.

B.2.2. Αναγνώριση της ετερότητας και σχέσεις κυριαρχίας

Όπως διεφάνη από την θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε, η ταυτότητα αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης, διαμέσου ποικίλων διεργασιών ταυτοποίησης και διαφοροποίησης, οι οποίες παραπέμπουν ευθέως στην **έννοια της ετερότητας**. Η έννοια της ετερότητας έχει απασχολήσει εκτενώς τη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια και επιδέχεται πολλές διαφορετικές ερμηνείες, λόγος για τον οποίο έχει χαρακτηριστεί ως 'έννοια-χαμαιλέον', αλλά και ως εύχρηστος όρος, ο οποίος ωστόσο 'περικλείει εξαιρετικά αντικρουόμενες κατανοήσεις' (Lumby & Coleman, 2007:19). Με τον όρο ετερότητα προσδιορίζεται 'το σύνολο των χαρακτηριστικών τα οποία όχι μόνο έχουν ως αποτέλεσμα την αντίληψη των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων, αλλά τα οποία μπορούν επίσης να προκαλέσουν την θετική ή αρνητική αντίδραση των άλλων, για το άτομο υπό συζήτηση' (Lumby & Coleman, 2007:1). Ως παραδείγματα τέτοιων χαρακτηριστικών θα μπορούσαν ν' αναφερθούν: η κοινωνικο-οικονομική προέλευση, οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές (εθνοτική καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία), το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός, τα σωματικά χαρακτηριστικά (σωματική αρτιμέλεια, εμφανείς και αφανείς αναπηρίες, κατάσταση υγείας), τα ψυχοπνευματικά χαρακτηριστικά (μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές ιδιαιτερότητες), οι διαφορές αξιών (απόψεις, πεποιθήσεις, ιδεολογία), το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και η ηλικία, χωρίς ωστόσο ο κατάλογος αυτός να θεωρείται εξαντλητικός.

Διαχρονικά, κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά έτυχαν μεγαλύτερου ενδιαφέροντος από άλλα. Προτείνεται λοιπόν η διάκριση ανάμεσα σε ευρείς και σε στενούς ορισμούς των διαστάσεων της ετερότητας, καθώς:

‘οι ευρείς ορισμοί ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων τα οποία περιλαμβάνουν την ηλικία, την αναπηρία, τη θρησκεία, το σεξουαλικό προσανατολισμό, τις αξίες, τον εθνικό πολιτισμό, την εθνοτική προέλευση, την παιδεία, τον τρόπο ζωής, τα πιστεύω, τη σωματική διάπλαση, την κοινωνική τάξη και την οικονομική κατάσταση’... [ενώ] ... ‘οι στενότεροι ορισμοί επικεντρώνονται σ’ εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία γίνονται αντιληπτά ως τα πιθανότερα αίτια μειονεξίας των ατόμων – φυλετική καταγωγή, φύλο, αναπηρία και ηλικία’

(Lumby & Coleman, 2007: 20)

Ένας διαφορετικός τρόπος κατηγοριοποίησης της ετερότητας είναι μεταξύ των παρατηρήσιμων και μη-παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών. Ως παραδείγματα για τα πρώτα θα μπορούσαν ν’αναφερθούν το φύλο, η φυλετική καταγωγή και η σωματική διάπλαση ενώ στα δεύτερα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί το επίπεδο εκπαίδευσης, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η κατάσταση της υγείας. Στη βάση του ότι όσο πιο παρατηρήσιμες είναι οι διαφορές, τόσο πιθανότερο είναι το να προκαλέσουν διακρίσεις, οι Lumby & Coleman (2007:21), επισημαίνουν πως ‘[η] κατηγοριοποίηση [των χαρακτηριστικών της ετερότητας] σε παρατηρήσιμα/ μη-παρατηρήσιμα θα μπορούσε να είναι χρήσιμη για την ανάπτυξη της κατανόησης του πώς ανταποκρίνονται οι άνθρωποι στη ετερότητα’.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει μια τρίτη κατηγοριοποίηση της ετερότητας, αφενός σε διαφορές που έχουν σημασία_ως προς την ενδυνάμωση των ανισοτήτων και, αφετέρου σ’ εκείνες που δεν έχουν ανάλογη σημασία. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί η διάκριση των διαφορών, την οποία επιχειρεί η Nancy Fraser, καθώς εντοπίζει ορισμένες αντιτιθέμενες εννοιολογήσεις της διαφοράς και προτείνει πως τα διαφορετικά είδη διαφοράς οφείλουν να αντιμετωπισθούν με διαφοροποιημένο τρόπο (στο Gewirtz, 1998:480): Πρώτον, υπάρχουν διαφορές οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αντικείμενα καταπίεσης και επομένως πρέπει να καταργηθούν, είτε επειδή οι ίδιες είναι καταπιεστικές είτε επειδή παρεμποδίζουν τη δίκαιη ανακατανομή. Δεύτερον, υπάρχουν διαφορές που θεωρούνται ως αντικείμενα πολιτισμικής ανωτερότητας, οι οποίες θα πρέπει να επεκταθούν και να γενικευθούν. Τρίτον, υπάρχουν διαφορές που αποτελούν απλές ποικιλομορφίες δεν

πρέπει να καταργηθούν ούτε να επεκταθούν, αλλά να επιβεβαιωθούν ως έχουν και να αναγνωρισθεί η αξία τους.

Καθίσταται επομένως προφανές ότι ο βασικός τρόπος με τον οποίο η ετερότητα συνδέεται με τη δικαιοσύνη αφορά στο ότι 'η κρυφή πτυχή των όψεων της ετερότητας είναι ότι οι άνθρωποι δεν γίνονται απλώς αντιληπτοί ως διαφορετικοί, αλλά κάποιοι από αυτούς θεωρούνται ως κατώτεροι από άλλους' (Lumby & Coleman, 2007: 21). Στο πλαίσιο των καθημερινών ανθρώπινων σχέσεων, οι διαφορές που συγκροτούν την 'ετερότητα' παρουσιάζονται συχνά με ουσιοκρατικό τρόπο ως αντικειμενικές κατηγορίες, ενώ σε μεγάλο βαθμό αποτελούν απλώς υποκειμενικές εκτιμήσεις των ανθρώπων, δηλαδή κοινωνικές κατασκευές οι οποίες αντανακλούν τις σχέσεις δύναμης που χαρακτηρίζουν την καθημερινή ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Στη βάση αυτή, μέσα από τις ποικίλες κατηγοριοποιήσεις, οι άνθρωποι συνήθως στοχεύουν στη δημιουργία κατανοητών και συχνά απλουστευτικών σχημάτων, τα οποία νομιμοποιούν την χαμηλότερη ιεραρχική τοποθέτηση εκείνων των ταυτοτήτων που έχουν 'προσδιοριστεί' εκ των προτέρων ως κατώτερες. Κατά συνέπεια, η αναγνώριση και ο σεβασμός και της διαφοράς αποτελούν προϋποθέσεις της δίκαιης αντιμετώπισης εκείνων των ταυτοτήτων που θεωρούνται ότι δεν εμπίπτουν στα κυρίαρχα πρότυπα. Σύμφωνα με τον Ταίηλορ, η διαπλοκή της έννοιας της αναγνώρισης με την έννοια της ταυτότητας υποδηλώνεται με την ακόλουθη παραδοχή:

‘αφού η ταυτότητά μας συγκροτείται εν μέρει από την αναγνώριση ή την απουσία της – και ενίοτε από την εσφαλμένη αναγνώριση που μας επιφυλάσσουν οι άλλοι –, ένα άτομο ή μια ομάδα μπορούν να υποστούν σοβαρή ζημία ή παραμόρφωση, εάν οι άνθρωποι στην κοινωνία όπου ζουν τους μεταδίδουν την περιοριστική, μειωτική και περιφρονητική εικόνα που διατηρούν γι' αυτά. Η απουσία αναγνώρισης ή η εσφαλμένη αναγνώριση μπορούν να αποβούν επιζήμιες και να αποτελέσουν μια μορφή καταπίεσης, η οποία καταλήγει στον εγκλωβισμό και σ' έναν εσφαλμένο, διαστρεβλωμένο και στερημένο τρόπο ύπαρξης’

(Ταίηλορ, 1997: 72)

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται πως η σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας είναι πολύπλοκη και επομένως θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως 'η

ετερότητα σχετίζεται με την ανισότητα εξαιτίας διαφορών στην κατανομή δύναμης και πόρων' (Lorbiecki and Jack, 2000, στο Lumby & Coleman, 2007:6). Ωστόσο, είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταδειχθεί το εάν η απουσία κοινωνικής δικαιοσύνης σχετικά με τις παραπάνω διαφορές, αφορά κυρίως στο επίπεδο της κατανομής πόρων και ικανοτήτων ή κυρίως στο επίπεδο της αναγνώρισης και της ελευθερίας από καταπιεστικές σχέσεις. Αν και μπορούμε να διακρίνουμε την ύπαρξη διαστάσεων στην παρουσία ή στην απουσία κοινωνικής δικαιοσύνης, ωστόσο οι επιπτώσεις είναι αδιαχώριστες για τα υποκείμενα που τις υπόκεινται. Στη βάση του ότι η συγκρότηση της ταυτότητας του κάθε υποκειμένου είναι πολυεπίπεδη, η κοινωνικά δίκαιη αντιμετώπιση των συλλογικών ή ατομικών υποκειμένων προϋποθέτει την ικανοποίηση του συνόλου των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως έχει ήδη διαφανεί από τα προηγούμενα. Συνεπώς, η δίκαιη κατανομή των πόρων είναι αλληλένδετη με την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε υποκειμένου, την ελευθερία του από καταπιεστικές σχέσεις και τη δυνατότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων του. Φαίνεται λοιπόν δύσκολη η ικανοποίηση του αιτήματος για κατανομητική δικαιοσύνη χωρίς την ταυτόχρονη ικανοποίηση του αιτήματος για μη κατανομητική (πολιτισμική & σχεσιακή) δικαιοσύνη, εφόσον η απουσία της πρώτης οδηγεί στην απουσία της δεύτερης και αντιστρόφως. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως ο κοινός παράγων που καθορίζει την ύπαρξη και των δύο παραπάνω διαστάσεων της δικαιοσύνης είναι η απουσία σχέσεων κυριαρχίας και κατ' επέκταση η διασφάλιση της ελευθερίας από καταπιεστικές σχέσεις (Young, 2006).

Με τη σειρά της, η **έννοια της κυριαρχίας** επιδέχεται αρκετά διαφοροποιημένους προσδιορισμούς. Όπως επισημαίνει η Applebaum, για να κατανοήσουμε την 'συστημική κοινωνική αδικία', χρειάζεται να ξεφύγουμε από τη συνήθη εννοιολόγηση της κυριαρχίας, σύμφωνα με την οποία κάποιοι άνθρωποι χρησιμοποιούν ωμή δύναμη, '...για να περιορίσουν τη θέληση και την ελευθερία αθώων άλλων' (2001: 58). Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι συστημικοί κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τους προσωπικούς, χρειάζεται να τοποθετήσει κανείς την ταυτότητά του μέσα στις δομές καταπίεσης, το οποίο με τη σειρά του προϋποθέτει μια ξεκάθαρη κατανόηση του τι σημαίνει κυριαρχία. Σύμφωνα με την Applebaum (2001: 57), 'οι ατομικές μας ταυτότητες αποτελούν μια διασταύρωση αμέτρητων ομαδικών χαρακτηριστικών και συντίθενται με βάση τη συμμετοχή μας σε ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες, κυρίαρχες και μη κυρίαρχες

κοινωνικές ομάδες'. Επομένως, '[ο] όρος 'κυριαρχία' καθιστά ευκολότερη την εξήγηση του πώς ορισμένοι άνθρωποι που είναι μέλη περιθωριοποιημένων ομάδων συνεχίζουν, σε ορισμένα πλαίσια, να απολαμβάνουν προνόμια ως συνέπεια της συμμετοχής τους σε μια κυρίαρχη ομάδα' (Applebaum, 2001: 58). Αυτό σημαίνει πως ορισμένα υποκείμενα μπορεί να ανήκουν σε μια κυρίαρχη ομάδα/ κατηγορία ως προς κάποια χαρακτηριστικά τους και σε μια μειονεκτούσα ομάδα/ κατηγορία ως προς κάποια άλλα. Συνεπώς, οι σχέσεις κυριαρχίας δεν μπορούν να προσδιοριστούν με βάση ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά είναι περίπλοκες και πολυδιάστατες.

Για μια ευρύτερη κατανόηση της έννοιας της κυριαρχίας η Applebaum προτείνει τρεις προϋποθέσεις. Πρώτον, απαιτείται η μετατόπιση από μια ατομικιστική οπτική προς μια οπτική των κοινωνικών ομάδων, εφόσον η καταπίεση, ως προϊόν της κυριαρχίας, αποτελεί πρωτίστως μια συνθήκη ομάδων και δευτερευόντως μια συνθήκη ατόμων. Επικαλούμενη την Iris Young, η Applebaum (2001:59), επισημαίνει πως η έννοια της κοινωνικής ομάδας δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται μόνον ως πολιτισμική ή εθνική ομάδα, αλλά και ως ομάδα που βασίζεται στο φύλο, τη φυλετική καταγωγή και τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την προσδιορίζει ως 'μία συλλογικότητα ατόμων τα οποία διαφοροποιούνται από μία τουλάχιστον άλλη ομάδα ως προς τις πολιτισμικές νόρμες, πρακτικές και τρόπο ζωής'. Επιπρόσθετα επισημαίνει πως οι κοινωνικές ομάδες είναι αλληλένδετες με τις ταυτότητες των ανθρώπων που ανήκουν σ' αυτές, οι οποίοι, χωρίς να έχουν επιλέξει τη συμμετοχή τους σε κάποια ομάδα, βρίσκονται τοποθετημένοι μέσα σ' αυτήν (πχ δεν επιλέγει κάποιος να είναι λευκός ή μαύρος, αλλά θεωρείται μ' αυτό τον τρόπο από τους άλλους). Επίσης, οι κοινωνικές ομάδες δεν είναι 'πραγματικές' και δεν υφίστανται η μια ανεξάρτητα από την άλλη, με την έννοια ότι είναι αυθαίρετες κατηγορίες τις οποίες οι κοινωνίες υλοποιούν ως 'εκφράσεις των κοινωνικών σχέσεων που βασίζονται σε κοινωνικά κατασκευασμένες διαφορές' (Applebaum, 2001:59). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές έχουν αξιολογικές επιπτώσεις στις ταυτότητες των υποκειμένων, στη βάση του ότι δεν προσδιορίζουν απλώς το διαφορετικό, αλλά ταυτόχρονα συγκροτούν μια σχέση ανωτερότητας-κατωτερότητας, διαμέσου της οποίας το διαφορετικό προσδιορίζεται συχνά ως παρεκκλίνον. Πρόκειται για την περίπτωση 'εσφαλμένης αναγνώρισης' η οποία '[μ]πορεί να επιφέρει σοβαρές πληγές και να αναγκάσει τα θύματά της να μισήσουν τον εαυτό τους' (Ταίηλορ, 1997: 73).

Δεύτερον, σε συνέχεια των παραπάνω, απαιτείται να κατανοήσουμε ότι η κυριαρχία λειτουργεί μέσα από κατηγορίες νοήματος που εκφράζουν τις κυρίαρχες

ομάδες. Η κριτική της κυριαρχίας δεν είναι εύκολο να αποκαλύψει εκείνη την κοινωνική αδικία που δε συμβαίνει αποκάλυπτα, παρά μόνο διαμέσου των κατηγοριών νοήματος που χρησιμοποιεί η εκάστοτε κυρίαρχη ομάδα, οι οποίες δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν. Ως κατηγορίες νοήματος η Applebaum (2001:60) ορίζει τις ‘άρρητες και αναμφισβήτητες κανονικότητες (νόρμες), συνήθειες και σύμβολα’, τα οποία είναι ριζωμένα στις κοινωνικές δομές και με βάση τα οποία οι άλλοι κρίνονται με άδικο τρόπο. Αυτές οι κατηγορίες νοήματος αφορούν τις αξίες και τα πιστεύω, τα οποία εντοπίζονται στις κυρίαρχες πεποιθήσεις, στα πολιτισμικά και άλλα στερεότυπα και στους θεσμικούς κανόνες. Με τον τρόπο αυτό, η κοινωνική αδικία προκύπτει μέσα από καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς οι κατηγορίες νοήματος της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας συντηρούν τις κανονικότητες (νόρμες) που καθιστούν τα μέλη των υποτελών ομάδων ‘διαφορετικά’. Αυτές οι κανονικότητες είναι ριζωμένες στο κοινωνικό σύστημα ανάμεσα στο ‘ατομικό’, το ‘πολιτισμικό’ και το ‘θεσμικό’ επίπεδο της κοινωνίας και επιτρέπουν στα χαρακτηριστικά των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (πχ το λευκό χρώμα δέρματος) να καθίστανται αόρατα, ακριβώς διαμέσου της μονοπώλησης της κανονικότητας και της ομαλότητάς τους. Έτσι ‘η δύναμη της λευκότητας [του δέρματος] λειτουργεί κυρίως διαμέσου του γεγονότος ότι δεν είναι ορατή’ (Applebaum, 2001:61). Ωστόσο, παραμένουν ορατά και εμφανή τα χαρακτηριστικά εκείνων που έχουν οριστεί ως ‘διαφορετικοί’ και των οποίων οι κατηγορίες νοήματος δεν συμμορφώνονται με τις κυρίαρχες κανονικότητες. Ως συνέπεια των παραπάνω, η κυρίαρχη ομάδα αντιλαμβάνεται τις κανονικότητες ως φυσικές και ως έχουσες οικουμενική ισχύ, ενώ αντίθετα, η μη κυρίαρχη ομάδα τις αντιλαμβάνεται ως πηγές διαφοράς, οι οποίες μπορούν να παρεμποδίσουν την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και επιδιώξεων. Κατ’ επέκταση, σύμφωνα με τον Γκόβαρη, η διαφορά βιώνεται από τη μη κυρίαρχη ομάδα ως ‘αίτια στιγματισμού’ αλλά και ως ‘πλαίσιο δυνατοτήτων κοινωνικής και πολιτισμικής δράσης’, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του εθνικού αυτοπροσδιορισμού ή ‘αυτο-εθνικοποίησης’, η οποία ‘αποτελεί τη μοναδική εναλλακτική συγκρότησης μιας διακριτής κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας’ (2001:126).

Τέλος, η τρίτη προϋπόθεση για την κατανόηση της έννοιας της κυριαρχίας είναι, σύμφωνα με την Applebaum, η μετάβαση από τον προσδιορισμό της δύναμης από ‘δύναμη επί’ σε ‘δύναμη να’. Συνήθως τα μέλη των κυρίαρχων ομάδων δυσκολεύονται να αποδεχθούν το γεγονός ότι βρίσκονται σε θέση κοινωνικά

κυρίαρχη διότι θεωρούν πως, εφόσον δε διαθέτουν δύναμη επί κάποιων άλλων, δε θα μπορούσαν να είναι κυρίαρχοι. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται:

‘[τ]ο είδος της δύναμης που εμπλέκεται στην κυριαρχία δεν είναι ο αρνητικός, εξαναγκαστικός και έκδηλος έλεγχος ενός ατόμου από ένα άλλο, αλλά μάλλον η θεωρούμενη ως δεδομένη θετική ικανότητα του να κάνεις ορισμένα πράγματα και του να απολαμβάνεις συγκεκριμένα προνόμια, τα οποία άλλοι στερούνται με άδικο τρόπο’

(Applebaum, 2001:63)

Ωστόσο, είναι δύσκολο να αναγνωρίσει κανείς τα προνόμια που απολαμβάνει έναντι κάποιων άλλων με λιγότερα προνόμια, εάν δε βρεθεί πραγματικά στη θέση τους. Επομένως, επισημαίνει η Applebaum (2001:65), ‘η αύξηση της επίγνωσης για την κυριαρχία δεν υπονοεί αναγκαστικά την αποποίηση των κυρίαρχων αξιών’. Αντίθετα, είναι απαραίτητη η κατανόηση των λεπτών αλλά περίπλοκων τρόπων με τους οποίους λειτουργεί η ‘κυριαρχία’, ώστε να επιτευχθεί ο ζητούμενος ‘σεβασμός στην ετερότητα’.

B.2.3. Διαδικασίες και μηχανισμοί της παραγνώρισης και του αποκλεισμού

Όπως έχει ήδη διαφανεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η άδικη αντιμετώπιση που προκύπτει στο πλαίσιο των σχέσεων κυριαρχίας μπορεί να συμβεί με την μορφή της παραγνώρισης και κατ’ επέκταση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, εφόσον διαμέσου των κυρίαρχων κατηγοριών νοήματος προκύπτει η υποτελής θέση των μη κυρίαρχων ομάδων ή προσώπων, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η ‘ομαλότητα’ και η ‘υπεροχή’ της κυρίαρχης ομάδας. Σύμφωνα με τη Young (2006:94), οι ευρύτερες εννοιακές κατηγορίες που προσδιορίζουν την κοινωνική αδικία είναι η ‘κυριαρχία’ και η ‘καταπίεση’. Κατ’ επέκταση, η κοινωνική αδικία μπορεί να συμβεί διαμέσου διαφορετικών επιμέρους μηχανισμών στα ποικίλα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και ανθρώπινης επικοινωνίας, δηλαδή το θεσμικό, το

πολιτισμικό και το ατομικό επίπεδο, ενώ με ανάλογο τρόπο μπορούν να διαφοροποιηθούν και οι επιπτώσεις της (βλ. και Applebaum, 2001).

Σύμφωνα με την Iris Marion Young, μία από τις διαδικασίες με τις οποίες επιτελούνται η κυριαρχία και η καταπίεση στο **θεσμικό επίπεδο** είναι η διαδικασία ‘ομαλοποίησης’. Η Young προσδιορίζει την ομαλοποίηση ως ‘δομική ανισότητα’ η οποία τείνει να ευνοεί μερικούς, ενώ ταυτόχρονα αδικεί άλλους, επισημαίνοντας πως:

[ο] όρος ‘ομαλοποίηση’ ορίζεται ως ‘οι διαδικασίες οι οποίες κατασκευάζουν εμπειρίες και ικανότητες κάποιου μέρους της κοινωνίας και τις αναδεικνύουν σε κανονιστικά πρότυπα, με βάση τα οποία κρίνονται όλοι και μερικοί χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς ή παρεκκλίνοντες... Η άδικη ομαλοποίηση προκύπτει όταν οι θεσμοί και οι πρακτικές αναμένουν πως τα άτομα θα έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές τα οποία θεωρούνται ως κανονιστικά πρότυπα, αλλά τα οποία ορισμένα άτομα αδυνατούν να πετύχουν ή τα πετυχαίνουν με μεγάλο προσωπικό κόστος, επειδή είναι διαφορετικά’

(Young, 2006:96)

Με την έννοια αυτή, η ομαλοποίηση σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη κυρίαρχων κατηγοριών νοήματος και κανονιστικών προτύπων, αποτελεί μια διαδικασία περιφρούρησης των προτύπων αυτών και ταυτόχρονα έναν μηχανισμό επιτήρησης των όποιων παρεκκλίσεων από αυτά. Σύμφωνα με τον Jenkins η κατασκευή του ομαλού έχει πολλές πλευρές. Επικαλούμενος τον Ian Hacking, αναφέρει ως μία από αυτές τη ‘ραγδαία ανάπτυξη των μαθηματικών ως πολιτισμικού λόγου και ως τρόπου κατανόησης του κόσμου. Η ανάπτυξη της στατιστικής μεταμόρφωσε την ανακριβή καθημερινή πιθανότητα που ήταν βασισμένη στην τύχη και την εμπειρία σε μια σκληρή εικόνα προβλεψιμότητας, που νομιμοποιούνταν από την επιστήμη και εξυπηρετούσε τις ανάγκες της γραφειοκρατίας. Αυτό διευκόλυνε τον ιμπεριαλισμό των αυξανόμενα περίτεχνων και ασυγχώρητα αυστηρών μοντέλων στατιστικής ‘ομαλότητας’ (Jenkins, 2004: 171). Όπως επισημαίνεται από τον ίδιο, πολλά από τα αντικείμενα αυτής της διαδικασίας δεν υπήρχαν προηγουμένως και πολλές κατηγορίες έπρεπε να εφευρευθούν, ώστε στη συνέχεια οι άνθρωποι να μπορέσουν να ενταχθούν σ’ αυτές και να μετρηθούν. Σε συνέχεια των παραπάνω, η κυριαρχία και η καταπίεση που προκύπτουν από τη διαδικασία ομαλοποίησης μπορούν να

λειτουργήσουν με πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα είναι ο εθνικισμός, ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η ετεροκανονικότητα, ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός και ποικίλες άλλες μορφές πολιτισμικής ηγεμονίας. Συνεπώς, η διαδικασία ομαλοποίησης δεν περιορίζεται στο θεσμικό επίπεδο αλλά επεκτείνεται και στο πολιτισμικό, εφόσον είναι στενά συνδεδεμένη με ζητήματα αξιών, διομαδικών σχέσεων και διομαδικών συγκρούσεων.

Περνώντας στο **πολιτισμικό επίπεδο**, κυρίαρχο εδώ είναι το ζήτημα των αξιών. Η Applebaum εντοπίζει το πρόβλημα των κυρίαρχων αξιών στις απόψεις των ομάδων που εμφορούνται από αυτές και συγκεκριμένα στην υποτιθέμενη οικουμενικότητά τους και στην αποκλειστική κανονιστική τους υπεροχή παρά στις αξίες καθεαυτές. Όπως επισημαίνει:

‘Όταν οι αξίες της κυρίαρχης ομάδας θεωρούνται ως πηγή του κακού, τότε η μόνη λογική και ηθική επιλογή θα ήταν η απόρριψη των προβληματικών αξιών. Όταν όμως γίνεται κατανοητό ότι αυτό που βλάπτει είναι η κυριαρχία αυτών των αξιών και όχι οι αξίες αυτές καθαυτές, εμφανίζονται άλλες εναλλακτικές, μεταξύ των οποίων η ένταξη και η επαναθεώρηση’

(Applebaum, 2001:65)

Επομένως, το πρόβλημα ανακύπτει όταν οι κυρίαρχες αξίες υποδηλώνουν ιεραρχικές σχέσεις και αποβαίνουν καταπιεστικές για ορισμένες ομάδες ανθρώπων και εφόσον τα μέλη των ομάδων τείνουν να τοποθετούνται απέναντι στα διάφορα ζητήματα εκφράζοντας πίστη στην ομάδα τους και εχθρότητα προς τις άλλες ομάδες. Όπως επισημαίνεται, οι ομάδες προσπαθούν να διασφαλίσουν την κοινωνική κυριαρχία όσο και την ‘επίτευξη επαρκών υλικών πόρων’ (Lumby & Coleman, 2007:37). Αυτή η εχθρότητα προς τις εξω-ομάδες δεν αποτελεί τόσο επιλογή των μεμονωμένων ατόμων αλλά κυρίως αφορά τις συναισθηματικές, γνωστικές και ομαδικές διαδικασίες, ‘οι οποίες διασφαλίζουν προνομιακή θέση για το άτομο ή την ομάδα, διαμέσου του εκμηδενισμού ή της απαξίωσης της ‘διαφοράς’ (Lumby & Coleman, 2007:38). Όπως άλλωστε επισημαίνει η Applebaum:

‘...μια κοινωνική ομάδα δεν μπορεί να γίνει επαρκώς κατανοητή, χωρίς την κατανόηση της ομάδας σε σύγκριση με την οποία αξιολογείται. Για παράδειγμα, ‘το

να είσαι γυναίκα' δε μπορεί να γίνει κατανοητό χωρίς την κατανόηση του τί σημαίνει 'το να είσαι άνδρας. 'Το να είσαι έγχρωμος' δε μπορεί να γίνει κατανοητό, χωρίς την κατανόηση του τι σημαίνει 'το να είσαι λευκός'. 'Το να είσαι γκέι ή λεσβία' δε μπορεί να γίνει κατανοητό χωρίς αναφορά στο τι σημαίνει 'να είσαι ετεροφυλόφιλος [...]...το πρώτο μέρος των αντιθετικών διπόλων αποκτά νόημα μόνο αναφορικά με ότι δεν είναι το δεύτερο'

(Applebaum, 2001:62)

Το παραπάνω σηματοδοτεί τον εξουσιαστικό χαρακτήρα των ταυτοτήτων και τον 'αγώνα ενάντια στο άγνωστο', ο οποίος όπως έχει υποστηριχθεί, 'είναι συνυφασμένος με το χαρακτήρα της μοντέρνας εποχής' (Γκόβαρης, 2001:26). Στο πλαίσιο αυτό, το υποκείμενο συγκροτείται διαμέσου του αποκλεισμού του 'άλλου' εφόσον:

'...[η] προβολή του 'άλλου' ως του αντίθετου αναδεικνύεται σε βασική προϋπόθεση επίτευξης προσωπικής αυτονομίας. Το ενιαίο και αυτόνομο υποκείμενο δεν μπορεί να έχει υπόσταση χωρίς την κυριαρχία πάνω στην ετερότητα'

(Γκόβαρης, 2001:27)

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αρκετά προφανές πως η απόπειρα αλλαγής των δομών δε μπορεί να επιτύχει ουσιαστικές αλλαγές, χωρίς την αναπροσαρμογή των υποκείμενων συναισθηματικών και γνωστικών διαδικασιών.

Πέραν της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης των ζητημάτων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού που προηγήθηκε, διαμέσου της οποίας δίνεται έμφαση στις δομές κυριαρχίας που υφίστανται κυρίως στο θεσμικό και πολιτισμικό επίπεδο, τα ζητήματα αυτά έχουν αποτελέσει επίσης αντικείμενο διερεύνησης στο **(δι)ατομικό επίπεδο** (και κατ' επέκταση στο δι-ομαδικό). Οι διάφορες ψυχολογικές προσεγγίσεις έρχονται να διαφωτίσουν ορισμένα σκοτεινά και ανεξερεύνητα σημεία της κοινωνικο-πολιτισμικής ανάλυσης και να συμπληρώσουν τη συνολική εικόνα της λειτουργίας των μηχανισμών με τους οποίους λειτουργεί η παραγνώριση, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός τοποθετώντας την έμφαση όχι μόνο στις γνωστικές, αλλά και στις υπολανθάνουσες συναισθηματικές διεργασίες. Με τη σειρά της, η αναζήτηση των βαθύτερων ψυχολογικών μηχανισμών που διέπουν τις

διαδικασίες παραγνώρισης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού μας παραπέμπει στο επίπεδο της ανθρώπινης επικοινωνίας, σχετικά με το οποίο έχει υποστηριχθεί πως:

‘[η] αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων είναι πολύπλευρη. Τόσο στο ατομικό όσο και στο ομαδικό επίπεδο, η ανταπόκριση προς τους ξένους θα εμπλέκει γνωστικές και συναισθηματικές στρατηγικές, συνειδητές και ασυνειδητές... Όμως, κάθε συνάντηση μεταξύ μεμονωμένων ατόμων είναι επίσης και συνάντηση μεταξύ ομάδων. Κάθε άτομο θα είναι μέλος ενός αριθμού ομάδων και μπορεί να φοράει το μανδύα μιας ή περισσότερων [ομάδων] κατά την αντίληψη των άλλων’

(Lumby & Coleman, 2007:32)

Υπάρχουν ποικίλες απόψεις για τα υπολανθάνοντα κίνητρα της επικοινωνίας με τους άλλους. Από τη σκοπιά ενός βιολογικού ντετερμινισμού και με βάση τον παράγοντα της ‘γενετικής ομοιότητας’ έχει υποστηριχθεί πως μπορεί να έχουμε αναπτύξει πρότυπα επιβίωσης τα οποία μας προδιαθέτουν θετικά προς την ομοιότητα, εφόσον ‘μπορεί να θεωρήσουμε ευκολότερο το να εμπιστευθούμε τους άλλους, εάν η αντιληπτή ομοιότητα μας οδηγεί στο να πιστέψουμε πως η συμπεριφορά τους είναι προβλέψιμη’ (Lumby & Coleman, 2007:33). Επομένως, η προδιάθεσή μας απέναντι στους άλλους καθορίζεται σε κάποιο βαθμό από τα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ‘άλλου’ και από τη σχετική αντιπροσωπευτικότητα ή σπανιότητα των χαρακτηριστικών αυτών. Με τον τρόπο αυτό:

‘Οι συναντήσεις με τους άλλους είναι ικανοποιητικές όταν δεν ανησυχούμε διότι πιστεύουμε πως μπορούμε να προβλέψουμε το πώς θα αισθανθούν, θα σκεφτούν και θα δράσουν και ότι τα συναισθήματά τους, οι σκέψεις και οι πράξεις τους θα μας επιβεβαιώσουν ως προς την ιδέα που έχουμε για τον εαυτό μας και ως μέλη των ομάδων με τις οποίες ταυτιζόμαστε. Η ομοιότητα ή η αντιληπτή ομοιότητα είναι πιθανό να ενθαρρύνει μια αίσθηση ασφάλειας. Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η αντιληπτή ομοιότητα ή διαφορά για έναν άλλο άνθρωπο, επηρεάζει τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις, τη διάθεσή μας να συνεργαστούμε και την ικανότητά μας να εργαστούμε μαζί παραγωγικά’

(Lumby & Coleman, 2007:33)

Ωστόσο, από μια περισσότερο κονστρουκτιβιστική σκοπιά επισημαίνεται πως '[η] κοινωνική ζωή διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο σχέσεων μέσα στο οποίο οι άνθρωποι αναζητούν την ένταξη και το αίσθημα του ανήκειν' (Abrams et al, 2005: 1). Κατά συνέπεια, οι στάσεις μας προς τους άλλους που εκλαμβάνονται ως διαφορετικοί καθορίζονται από τη βούλησή μας, είτε αυτές είναι αλτρουϊστικές, είτε αποβλέπουν στην κοινωνική μας υπεροχή απέναντι στους άλλους. Όπως επισημαίνουν οι Milliken and Martins (στο Lumby & Coleman, 2007:33), υπάρχει ένα συστημικό πρόβλημα στην ανθρώπινη επικοινωνία, εφόσον 'οι ομάδες και οι οργανισμοί θα δρουν συστηματικά, ώστε να απομακρύνουν τα άτομα που είναι διαφορετικά από την πλειονότητα'. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σημασία των στερεότυπων, δηλαδή των 'υπεργενικεύσεων' για τα μέλη μιας κοινωνικής κατηγορίας, οι οποίες είναι κατά κανόνα αρνητικές και συνήθως λανθασμένες, εφόσον δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά απλώς βασίζονται σε μια υποτιθέμενη ομοιογένεια και σταθερότητα των χαρακτηριστικών των μελών μιας ομάδας. Σύμφωνα με τις Lumby & Coleman (2007:35):

'[ό]ταν επικοινωνούμε, πρώτα κατηγοριοποιούμε το [άλλο] άτομο σε μια συγκεκριμένη ομάδα και κατόπιν εφαρμόζουμε γενικευμένες αντιλήψεις για την ομάδα στο συγκεκριμένο άτομο... Εφόσον ένα στερεότυπο εγκαθιδρυθεί, τότε η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να στηρίζει το στερεότυπο, φιλτράροντας οποιοδήποτε στοιχείο αντιτίθεται σ' αυτό'

(Lumby & Coleman, 2007:35)

Με άλλα λόγια, εφόσον ένα άτομο έχει κατηγοριοποιηθεί, οι γνωστικές μας διεργασίες λειτουργούν προς την κατεύθυνση της διατήρησης του εν λόγω ατόμου στα πλαίσια της κατηγορίας στην οποία το έχουμε ήδη εντάξει. Αν λειτουργούσαμε διαφορετικά θα διακινδυνεύαμε την έκθεσή μας στους κινδύνους της αβεβαιότητας και του απρόβλεπτου. Τα στερεότυπα οδηγούν με τη σειρά τους στις προκαταλήψεις και στο ρατσισμό, τα οποία ωστόσο, δεν περιορίζονται στο ατομικό επίπεδο, αλλά μπορούν να εμφανιστούν 'στο ατομικό, το διαπροσωπικό, το διομαδικό και το θεσμικό επίπεδο' (Augoustinou, et. al., 2001:1).

Οι διομαδικές σχέσεις έχουν αποτελέσει επί μακρόν αντικείμενο μελέτης της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως άλλωστε και οι διομαδικές συγκρούσεις. Επιπρόσθετα,

‘το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής ψυχολογίας των διομαδικών σχέσεων αναφέρεται στα προβλήματα των διακρίσεων, των στερεοτύπων και των σχέσεων ανάμεσα σε πλειονοτικές και μειονοτικές ομάδες διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης’ (Wetherell, 2005: 254). Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί διαχρονικά διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να παρουσιαστούν μόνο σε συνοπτική μορφή στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Οι αντικοινωνικές συμπεριφορές αποδόθηκαν κατά καιρούς είτε στην ανωνυμία της ομάδας, όπως υποστηρίζεται στη θεωρία της ‘αποπροσωποποίησης’ του Zimbardo, είτε σε συγκεκριμένους τύπους προσωπικότητας, όπως στη θεωρία της ‘αυταρχικής προσωπικότητας’ του Adorno και των συνεργατών του. Η πρώτη από τις θεωρίες αυτές έχει διαψευστεί από νεότερες έρευνες, που καταδεικνύουν ότι ‘οι άνθρωποι σε ομάδες δεν προβαίνουν αδιάκριτα σε ανορθολογικές και βίαιες πράξεις’, ενώ η δεύτερη δέχεται σφοδρή κριτική για το γεγονός ότι παραβλέπει πολιτισμικούς και κοινωνικο-ιστορικούς παράγοντες (Hewstone, et. al.1994: 384-6).

Από την άλλη μεριά, η θεωρία της ρεαλιστικής ομαδικής σύγκρουσης (Sherif & Sherif) απορρίπτει ερμηνείες της διομαδικής σύγκρουσης που στηρίζονται σε βιολογικές ή παραδοσιακές ψυχολογικές έννοιες, υποστηρίζοντας πως ‘για να κατανοήσουμε το ρατσισμό, δεν αρκεί να εξετάσουμε την προσωπικότητα ή τις γνωστικές διεργασίες αυτές καθαυτές, θα πρέπει να κατανοήσουμε πως διαμορφώνεται η ψυχολογία του ατόμου μέσα σε ομαδικές συνθήκες... [εφόσον]... η άμεση κοινωνική συνθήκη προξενεί ή επιφέρει τις ψυχολογικές εκείνες καταστάσεις που ενέχονται στην επιθετικότητα, στις διακρίσεις και στη διομαδική σύγκρουση’ (Wetherell, 2005: 289). Τα πασίγνωστα πειράματα πεδίου των Sherif & Sherif (1969) κατέδειξαν ότι οι ψυχολογικές τάσεις δεν αποτελούσαν προϋποθέσεις για την εμφάνιση διομαδικής εχθρότητας. Για την εμφάνισή της χρειαζόνταν μόνον μια αντικειμενική σχέση ανταγωνισμού. Αργότερα καταδείχθηκε ότι, και μόνο η επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικής ομάδας από αυτή στην οποία ανήκει κάποιος, αρκεί για να ενεργοποιήσει ανταγωνιστικούς μηχανισμούς (Hewstone, et. al.1994: 393).

Με βάση μια διαφορετική οπτική, ο Tajfel προτείνει ότι η μελέτη της διομαδικής συμπεριφοράς πρέπει να επικεντρωθεί στις σχέσεις των ανθρώπων ‘ως μελών ομάδων και όχι ως ανεξάρτητων ατόμων’ (Hewstone, et. al.1994: 388). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner), με βάση τα πειράματα της ελάχιστης ομάδας, συνδέει την προσπάθεια απόκτησης και διατήρησης θετικής αυτο-

εικόνας με διομαδικές στρατηγικές διάκρισης. Σύμφωνα με τους εμπνευστές του θεωρητικού αυτού σχήματος, ο διαχωρισμός σε ομάδες παρέχει στα άτομα ένα νέο γνωστικό σχήμα, μέσα από τις κατηγορίες του οποίου βλέπουν τον κόσμο. Οι κατηγορίες δεν είναι ιδιοσυγκρασικές, αλλά κοινωνικά κατασκευασμένες και θεωρούνται 'προϊόντα της ανθρώπινης δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια' (Wetherell, 2005: 300). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η εξω-ομάδα γίνεται αντιληπτή ως περισσότερο ομοιογενής από την ενδο-ομάδα. Στην περίπτωση, όμως, στην οποία μειονοτικές ενδο-ομάδες βλέπουν την πλειοψηφία ή άλλες μειονότητες, 'είναι η ενδο-ομάδα που γίνεται αντιληπτή ως πιο ομοιογενής' (Hewstone, et. al.1994: 399). Το ζήτημα που απασχόλησε ιδιαίτερα, αναφορικά με αυτή τη θεωρία, είναι ο τρόπος διαχείρισης του ανταγωνισμού από τα μέλη των μειονοτικών ομάδων. Όπως υποστηρίχθηκε, υπάρχουν 'εναλλακτικές γνωστικές διεργασίες', όπως η 'πίστη στην κοινωνική κινητικότητα', σύμφωνα με την οποία στόχος των ατόμων είναι να βελτιώσουν τη θέση τους ανεξάρτητα από την ομάδα τους. Ωστόσο, μόνο η μετάβαση στο στάδιο που ο Tajfel ονομάζει 'πίστη στην κοινωνική αλλαγή', μπορεί να οδηγήσει σε ισχυρή συλλογική δράση των μειονοτικών ομάδων. Οι κριτικές προς τη θεωρία αυτή επισημαίνουν πως δε λαμβάνει υπόψη την ύπαρξη διαφορετικών τρόπων με τους οποίους νοηματοδοτείται η δι-ομαδική συνθήκη από τα μέλη της ομάδας. Αυτή η διαδικασία νοηματοδότησης θεωρείται σημαντική, αφού καθορίζει τις συνέπειες της ομαδικής ταύτισης στις ενδο-ομαδικές και εξω-ομαδικές δυναμικές. Παρόλ' αυτά η παραπάνω θεωρία έχει προσφέρει σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη μελέτη και κατανόηση των μηχανισμών της προκατάληψης.

Ασκώντας κριτική στις παραπάνω κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις, η Wetherell αναφέρει: 'αυτή η ερευνητική κατεύθυνση συνήθως, αλλά όχι πάντα, υποθέτει ότι είναι δυνατό να βγει κανείς από την ομαδική συνθήκη και να σχηματίσει μια μη μεροληπτική άποψη για τη φύση των εμπλεκόμενων' (Wetherell, 2005: 322). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η ίδια, η προσέγγιση της Ψυχολογίας του Λόγου (κοινωνικο-κονστρουκτιονιστική προσέγγιση) 'αναπτύσσει μια νέα οπτική στις πράξεις κατηγοριοποίησης, διάκρισης και ταύτισης που βρίσκονται στην καρδιά του ρατσισμού' (Wetherell, 2005: 309). Όπως αναφέρεται, οι ερευνητές της προσέγγισης αυτής πιστεύουν πως, στις πειραματικές προσεγγίσεις υπάρχει η τάση να απομονώνονται τα φαινόμενα έξω από το πλαίσιο τους. Συχνά, οι προσεγγίσεις αυτές κατανοούν την προκατάληψη με βάση αμιγώς ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η

προσωπικότητα, οι ατομικές γνωστικές διαδικασίες και τα προσωπικά κίνητρα, τα οποία θεωρούνταν ότι μπορούν να δημιουργήσουν προδιαθέσεις στα άτομα και να οδηγήσουν αυτόματα και μοιραία στην έκφραση προκατάληψης. Όπως έχει επισημανθεί, όμως, ‘η προκατάληψη δε θα ήταν σημαντικό πρόβλημα, άξιο δημόσιας προσοχής και εκτεταμένης έρευνας, αν εντοπιζόνταν σε λίγα μεμονωμένα άτομα’ (Reynolds and Turner, 2001:159).

Επίσης, ορισμένες παλαιότερες προσεγγίσεις επικρίνονται ως προς το ότι θεωρούσαν την προκατάληψη ως κατάσταση του νου που επιδέχεται αλλαγή μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, ‘πολιτικά, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποπροσανατολίζει την προσοχή από την πολιτική αναγκαιότητα για κοινωνική και δομική αλλαγή’ (LeCouteur and Augoustinis, 2001: 229). Στα πλαίσια της γνωστικής προσέγγισης η επίγνωση τοποθετείται πριν από τη γλώσσα. Αντίθετα, στην ψυχολογία του λόγου δίνεται έμφαση στο ρόλο της γλώσσας ως κοινωνικά συγκροτητικής δύναμης σε επίπεδο συνείδησης και εμπειρίας, όπως και στη δημιουργία και αναπαραγωγή νοημάτων στο πλαίσιο της καθημερινής αλληλεπίδρασης. ‘Η ίδια η γλώσσα είναι το όχημα της σκέψης... οι λέξεις δεν είναι απλά αφηρημένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν ή να περιγράψουν πράγματα. Χρησιμοποιούνται για να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα να συμβούν’ (LeCouteur and Augoustinis, 2001: 216-7).

Η βασική διαφορά της παραδοσιακής γνωστικής κοινωνικοψυχολογικής προσέγγισης από την προσέγγιση που βασίζεται στην ανάλυση του λόγου είναι ότι, η πρώτη αντιμετωπίζει τις γνωστικές κατηγορίες ως αναφερόμενες σε σταθερά αντικείμενα που υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο, ενώ η δεύτερη ενδιαφέρεται να καταδείξει τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές κατηγορίες κατασκευάζονται και χρησιμοποιούνται μέσω του λόγου, καθώς και τις ιδεολογικές συνέπειες αυτής της διαδικασίας. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά, ‘η κατηγοριοποίηση, αντίληψη και ιεράρχηση των κοινωνικών ομάδων είναι μια διαδικασία πολύ ευαίσθητη στους κοινωνικούς παράγοντες και εμφανίζεται στο πλαίσιο αφηγήσεων, λόγου, διαλόγου και κοινωνικών πρακτικών... οι περιγραφές των ομάδων εμφανίζονται ως τμήματα ιστοριών και ερμηνειών που είναι στη φύση τους ιδεολογικές... [που] σημαίνει ότι αυτό το έργο λόγου θα πρέπει να γίνει κατανοητό με όρους σχηματοποίησης των κοινωνικών σχέσεων, της εξουσίας και των ανισοτήτων μέσα σε μια κοινωνία’ (Wetherell, 2005: 312-3). Επομένως, μέσα από αυτή την οπτική ‘ο ρατσισμός ή προκατάληψη παύει να είναι μια ατομική ή ψυχολογική

κατάσταση και γίνεται περισσότερο ένα δομικό χαρακτηριστικό μιας κοινωνίας, η οποία είναι οργανωμένη γύρω από την καταπίεση μιας ομάδας και την κυριαρχία μιας άλλης... Τα άτομα χρησιμοποιούν οποιουδήποτε πόρους διαθέτουν με στόχο να δικαιώσουν και να νομιμοποιήσουν ρατσιστικές πρακτικές...' (LeCouteur and Augoustinos, 2001: 229). Επιπρόσθετα, χωρίς την αναφορά στις σχέσεις εξουσίας μπορεί να προκύψει 'μια πλαστή εξίσωση των καταπιεστών με τους καταπιεζόμενους' (Reicher, 2001: 293).

Η έρευνα λόγου σε διάφορες χώρες καταδεικνύει ότι, 'ο σύγχρονος ρατσισμός είναι ένα περίπλοκο μίγμα φιλελεύθερων αρχών και αρχών ισότητας, το οποίο λειτουργεί προς την κατεύθυνση της νομιμοποίησης και δικαίωσης των διακρίσεων και της ύπαρξης ανισοτήτων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων' (LeCouteur and Augoustinos, 2001: 230). Όπως έχει, επίσης, επισημανθεί 'ο ρατσισμός έχει αλλάξει από του να είναι άμεσος και επιθετικός στο να είναι ήπιος και πλάγιος' (Walker, 2001: 24). Αν καταπιαστούμε να ψάχνουμε για απροκάλυπτες ρατσιστικές ιστορίες 'θα χάσουμε πολύ, αν όχι όλο, από το ρατσισμό που υπάρχει στον κόσμο μας και ακόμα, εκεί που βρίσκουμε ρατσιστικές θεωρίες, μπορεί να μην έχουμε βρει ρατσιστική δράση' (Reicher, 2001:295). Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με την οπτική της Ψυχολογίας του Λόγου, να 'αποφεύγει συνειδητά να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τη χρήση κατηγοριών ως διαγνωστικό εργαλείο των μόνιμων ψυχολογικών χαρακτηριστικών και καταβολών των ατόμων... [με τον τρόπο αυτό] ο ρατσισμός ως χαρακτηριστικό ατόμων ή η απόδοση προκατάληψης σε άλλους, κατασκευάζονται και αμφισβητούνται στην καθημερινή αλληλεπίδραση των μελών μέσω της ομιλίας' (Rapley, 2001:236-7). Σύμφωνα με την ψυχολογία του λόγου, 'η 'φυλή' και ο 'ρατσισμός' δεν αποτελούν το είδος κοινωνικο-επιστημονικών αντικειμένων για τα οποία η ψυχολογία μπορεί να βγάλει τελικά και οριστικά συμπεράσματα... Τα είδη κοινωνικής δράσης που συνιστούν συμμετοχή στην κατηγορία όσων περιγράφονται ως 'κάνω ρατσισμό' ή 'είμαι ρατσιστής' δεν ποικίλουν μόνο από χρόνο σε χρόνο και από τόπο σε τόπο, αλλά οι παράμετροι αυτών των κατηγοριών αμφισβητούνται συνεχώς στον καθημερινό και τον πολιτικό λόγο' (Rapley, 2001: 249).

Τα υπολανθάνοντα κίνητρα της επικοινωνίας δεν θα διερευνηθούν περισσότερο στο σημείο αυτό. Σημασία στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έχουν οι συνέπειες των παραπάνω μηχανισμών για τις διαπροσωπικές και δι-ομαδικές σχέσεις στο

πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι οποίες ωστόσο εξετάζονται στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο των ευρημάτων της έρευνας (Δ.2.3.2.).

B.3. Κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας

B.3.1. Η διαχρονική σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης, ετερότητας και εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών

Στην εκπαιδευτική θεωρία και πολιτική, η ενασχόληση με την κοινωνική δικαιοσύνη έχει κατά καιρούς φέρει τις διαφορετικές διαστάσεις της σε ένταση μεταξύ τους, η οποία, όπως υποστηρίζουν οι Cribb & Gewirtz (2003), μπορεί να συνεχίσει να υπάρχει ακόμη και αν υιοθετηθεί ένα πλουραλιστικό μοντέλο δικαιοσύνης. Όπως έχει ήδη επισημανθεί στο πρώτο υποκεφάλαιο του παρόντος κεφαλαίου, η κατανομική δικαιοσύνη έχει γίνει κατανοητή με τρεις τρόπους: ως ισότητα ευκαιριών, ως ισότητα αποτελεσμάτων και ως ισότητα συνθηκών (Gewirtz (1998: 472). Οι περισσότερες από τις παραπάνω προσεγγίσεις της κατανομικής δικαιοσύνης συνοδεύονται επίσης από διαφορετικούς βαθμούς ενδιαφέροντος για ζητήματα αναγνώρισης και σχέσεων, ωστόσο, όχι πάντοτε με επιτυχία. Αυτό γίνεται σαφέστερο διαμέσου του παρακάτω ιστορικού απολογισμού των διαφορετικών τρόπων, με τους οποίους έχει γίνει η διαχείριση της ετερότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζει η Blackmore (2006), ιστορικά, η διαχείριση της ετερότητας έγινε με τρεις τρόπους: ως ‘διαχείριση της ετερότητας’, ως ‘διαχείριση-για-ετερότητα’ και ως ‘ετερότητα-στην-ηγεσία’. Όλες αυτές οι θέσεις αντιπροσωπεύουν διαφορετικές διαβαθμίσεις αναγνώρισης (καθώς και ανακατανομής και συμμετοχής), ενώ επίσης διαφοροποιούνται ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των σχετικών ανισοτήτων.

Πρώτον, η ‘διαχείριση της ετερότητας’ αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που άρχισαν την δεκαετία του 1970 και στόχευαν στο να εμψυχήσουν κανόνες των επιχειρήσεων στο δημόσιο τομέα, τη μείωση των δημοσίων

δαπανών για την παιδεία και την ικανότητα των κυβερνήσεων ‘να οδηγούν αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία από απόσταση’ (Blackmore, 2006: 186). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η περίοδος αυτή συμπίπτει με την παρακμή του ‘πρώτου δρόμου’ στην εκπαιδευτική πολιτική, αφητηρία του οποίου ήταν το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και ο οποίος χαρακτηριζόταν από την επέκταση του ενιαίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και από μια υπέρμετρη εμπιστοσύνη στη δυνατότητα του κράτους να επιλύει κοινωνικά προβλήματα (Hargreaves and Shirley, 2009: 3-4). Αυτή η θεώρηση θα μπορούσε επίσης να παραλληλισθεί με την προσέγγιση των ‘ίσων ευκαιριών’ στην αντιμετώπιση της αδικίας και είχε ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό παρά την ένταξη των περιθωριοποιημένων ομάδων, καθώς είχε την τάση ‘να παραβλέπει τις άνισες δομικές και πολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν συγκεκριμένα σχολεία και οι ηγεσίες τους, οι οποίες παρεμποδίζουν την ικανότητά τους να επιφέρουν ισότητα’ (Blackmore, 2006: 188). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι Lumby και Coleman (2007: 25-6), το μοντέλο των ίσων ευκαιριών, παρόλο το ότι στόχευε στην αύξηση της αντιπροσώπευσης των υποεκπροσωπούμενων ομάδων, το έκανε ‘χωρίς να δίνει σημασία σε μια κουλτούρα ένταξης’, οδηγώντας με τον τρόπο αυτό στην ενσωμάτωση και την ομογενοποίηση. Επομένως, θα μπορούσαν να εντοπισθούν στην προσέγγιση αυτή υπολανθάνουσες διαδικασίες ‘ομαλοποίησης’, οι οποίες, σύμφωνα με την Iris Marion Young (2006: 96-7), θα μπορούσαν να επιφέρουν στιγματισμό και αποστέρηση, ‘καθώς ανάγουν τις εμπειρίες και τις ικανότητες ορισμένων κοινωνικών ομάδων σε μέτρο σύγκρισης, σύμφωνα με το οποίο κρίνονται όλοι οι άνθρωποι’.

Δεύτερον, η προσέγγιση της ‘**διαχείρισης-για-ετερότητα**’ έκανε την εμφάνισή της ‘κατά την δεκαετία του 1980 μέσα από την τάση για γλωσσική, πολιτισμική και διαφυλική ένταξη στα αναλυτικά προγράμματα και την παιδαγωγική, το οποίο ‘προϋποθέτει έναν βαθμό αναγνώρισης και σεβασμού της ετερότητας, ο οποίος υπερβαίνει το άτομο και αναγνωρίζει τις πολιτισμικές διαφορές και τις ομαδικές ταυτότητες’ (Blackmore, 2006: 189). Αυτή η προσέγγιση της ετερότητας θα μπορούσε να παραλληλισθεί με τη θεώρηση της κατανομητικής δικαιοσύνης ως ‘ισότητας αποτελέσματος’. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να εντοπισθεί στην περίοδο την οποία ο Hargreaves και ο Shirley (2009: 8) αποκαλούν προσέγγιση του ‘δεύτερου δρόμου’ στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία τοποθετείται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με αρχές του 1990 και περιελάμβανε την ενίσχυση ‘λεπτομερών και κανονιστικών αναλυτικών προγραμμάτων’, τον ‘αυξημένο ανταγωνισμό μεταξύ των

σχολείων' και τη διεθνή τάση ενός 'αυξανόμενου κυβερνητικού συγκεντρωτισμού και ομογενοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων' σε πολλές χώρες της Δύσης. Όπως επισημαίνει ο Bates (2006: 148) αυτή υπήρξε μια 'ιδιαίτερα περιοριστική απόπειρα βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων'. Μέσα σ' αυτό το κλίμα εκπαιδευτικής πολιτικής και παρά την ύπαρξη ορισμένων προοδευτικών παρεμβάσεων, παραβλέφθηκε και χάθηκε η 'θετική αξία της πολιτισμικής διαφοράς' (Blackmore, 2006: 189).

Τρίτον, η φάση της **'ετερότητας-στην-ηγεσία'** στοχεύει σε 'μια περισσότερο ισότιμη (αλλά όχι αναγκαστικά ίση) εκπροσώπηση συγκεκριμένων περιθωριοποιημένων ομάδων' (Blackmore, 2006: 189). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 ο λόγος περί ίσων ευκαιριών και περί ισότητας αποτελεσμάτων αντικαταστάθηκε από το λόγο περί ετερότητας, ο οποίος θεωρεί τη διαφορά 'όχι ως πηγή ελλειματικότητας, αλλά ως πηγή παραγωγικών σχέσεων' και, επομένως, 'εμπλουτίζει τις πρωιμότερες νομικίστικες και διαδικαστικές πολιτικές των ίσων ευκαιριών, οι οποίες βασιζόνταν στη νομοθεσία κατά των διακρίσεων και υπέρ των δράσεων επιβεβαίωσης' (Blackmore, 2006: 183). Ωστόσο, και στην προσέγγιση αυτή 'υπάρχει μικρό ενδιαφέρον για τη συστημική αποστέρηση ή εύνοια, για τις κοινωνικές σχέσεις δύναμης/φύλου ή για την προνομιακή μεταχείριση συγκεκριμένων αξιακών συστημάτων' (Blackmore, 2006: 190). Με άλλα λόγια 'δεν υπάρχει αναγνώριση της διαφοράς δύναμης και κύρους μεταξύ των πολιτισμικών ομαδοποιήσεων αλλά μια 'πολιτική της παρουσίας' βασισμένη σε μια στενή φιλελεύθερη ερμηνεία της εκπροσώπησης, σύμφωνα με την οποία η εκπροσώπηση μπορεί από μόνη της να επιφέρει ενδυνάμωση και αναμόρφωση' (ibid). Αυτός ο 'εθιστικός παροντισμός', όπως τον αποκαλούν οι Hargreaves & Shirley (2009: 45), αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης του ' τρίτου δρόμου' στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ήταν κυρίαρχη μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και θα μπορούσε να παραλληλισθεί με τις 'συνθήκες παροντισμού' που ο Bernstein αποδίδει στην 'καθολικά παιδαγωγικοποιημένη κοινωνία' (Singh, 2002: 580). Ο σκοπός του ' τρίτου δρόμου' ήταν 'να συνδυάσει την καλύτερη δυνατή υποστήριξη του κράτους με τον ανταγωνισμό των αγορών' διαμέσου του συνδυασμού 'δημόσιων, ιδιωτικών και εθελοντικών λύσεων στα κοινωνικά προβλήματα' και 'επιζητώντας να παντρέψει τον ιδεαλισμό της δεκαετίας του 1960 με τις προσγειωμένες προκλήσεις της εκ των κάτω διακυβέρνησης' με τη μορφή που είναι γνωστή ως 'Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ' (Hargreaves & Shirley, 2009: 12). Ωστόσο, θα μπορούσε να

υποστηριχθεί πως σ' αυτό το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής τα σχολεία 'συγκροτούνται με βάση θεωρήσεις της τάξης και της ομοιότητας' με τρόπο ώστε 'οποιαδήποτε και να είναι η ρητορική περί ετερότητας, εκείνο που αποτελεί αξία και προστατεύεται είναι η ομοιότητα' (Lumby & Coleman, 2007: 41). Επιπρόσθετα, 'κατηγορίες όπως η φυλετική καταγωγή, η κοινωνική τάξη, το φύλο και η εθνικότητα, όταν συσχετίζονται με όρους όπως 'μειονεκτικός', 'χαμηλής επίδοσης' και 'σε κίνδυνο' αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής' (Blackmore, 2006: 191).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι εν λόγω προσεγγίσεις της ετερότητας δεν έχουν επεκτείνει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δυνατότητες ύπαρξης περισσότερο κοινωνικά δίκαιων και ενταξιακά προσανατολισμένων σχολείων. Επίσης, η καθεμιά από τις παραπάνω προσεγγίσεις έχει επηρεάσει το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αν και σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικούς τρόπους. Όπως έχει ήδη διαφανεί προηγουμένως, η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και την κοινωνική δικαιοσύνη είναι περίπλοκη και πολυ-επίπεδη. Ιστορικά, το επιτυχημένο διοικητικό στέλεχος εκπαίδευσης προσδιοριζόταν κυρίως ως 'ένας τεχνικός που επιθετικά (αν και άτσαλα) διαχειριζόταν ποσοτικά δεδομένα' και, ο οποίος 'κατείχε τις δεξιότητες χρήσης των εργαλείων των επιχειρήσεων...' (Karpinski and Lugg, 2006: 280). Ωστόσο, οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων αναμένονταν επίσης να είναι 'οι φύλακες του status quo' και οι 'διαχειριστές της αρετής', η οποία 'εξισωνόταν με την διαφύλαξη των κοινωνικών προσδοκιών για ευγενική υπακοή και συγκατάθεση' (Karpinski and Lugg, 2006: 281). Θα μπορούσε επομένως να υποστηριχθεί ότι '...η εκπαιδευτική διοίκηση, τόσο ως πεδίο ακαδημαϊκής αναζήτησης, όσο και ως επάγγελμα, ιστορικά βρίσκεται σε ασυμφωνία – αν όχι σε απόλυτη αντίθεση – με την κοινωνική δικαιοσύνη' (Karpinski and Lugg, 2006: 279). Όπως καταδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία, η ενασχόληση με την κοινωνική δικαιοσύνη σε επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη τάση.

Επιπρόσθετα, η σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την εκπαιδευτική διοίκηση έχει γίνει αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον Theoharis (2007), οι ηγέτες που επικεντρώνονται στην κοινωνική δικαιοσύνη τοποθετούν τα ζητήματα φυλετικής καταγωγής, κοινωνικής τάξης, φύλου, αναπηρίας και άλλων συνθηκών που περιθωριοποιούν...στο κέντρο της διοικητικής τους πρακτικής αλλά και του οράματός τους. Οι Karpinski και Lugg (2006: 279) προσδιορίζουν την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ως 'επιδίωξη πολιτικών, πρακτικών και πολιτικής

(εκπαιδευτικής, κοινωνικής και οικονομικής...), τα οποία ενισχύουν τις ευκαιρίες ζωής όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων των παιδιών που είναι ιστορικά περιθωριοποιημένα'. Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνει η Blackmore (2006: 184), η ηγεσία αυτή απορρίπτει απόψεις που βασίζονται στην ενσωμάτωση της οργανωσιακής κουλτούρας, στοχεύοντας στο να αλλάξουν 'τα πιστεύω, τις ιδεολογίες και τις αξίες των ατόμων προς όφελος του οργανισμού'. Η Blackmore (2006: 185) αποκαλεί αυτή την προσέγγιση 'μετασχηματιστικό λόγο περί ετερότητας' και θεωρεί πως είναι 'βασισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη' και συμβολίζει 'μια μετάβαση από μια πολιτική ανακατανομής που επικεντρώνεται στην κοινωνικο-οικονομική αποστέρηση κατά τη δεκαετία του 1960, σε μια πολιτική αναγνώρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοράς ως βάσης για τις διεκδικήσεις προς το εθνικό κράτος κατά τη δεκαετία του 1980'. Οι διαδικασίες ομαλοποίησης δεν έχουν θέση σε μια τέτοια ηγεσία αλλά, αντίθετα, θα πρέπει να υπάρχει στόχευση στη δημιουργία οργανισμών οι οποίοι 'λειτουργούν με βάση τις δημοκρατικές αξίες της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφοράς και όχι της ενσωμάτωσής της' (ibid). Με τον τρόπο αυτό η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη καθίσταται 'ένας φιλοδοξος στόχος' ο οποίος 'αντιπροσωπεύει μια ριζική απομάκρυνση από την ιστορία της εκπαιδευτικής διοίκησης ως επαγγέλματος και ως τρόπου αναζήτησης' (Karpinski and Lugg, 2006: 280). Τέτοια ηγεσία δε μπορεί να πραγματοποιηθεί εύκολα και υπάρχουν αρκετά επιχειρήματα γι' αυτό.

Με βάση την παραπάνω σύντομη ιστορική αναφορά στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, στη συνέχεια επιχειρείται η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους συνδέεται η εκπαιδευτική ηγεσία με την κοινωνική δικαιοσύνη και την ετερότητα, καθώς και των επιπτώσεών τους για τη θεωρία και πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

B.3.2. Κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα στη θεωρία ηγεσίας

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία, η ηγεσία προσδιορίζεται ως 'η διεύθυνση συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να επηρεάσουν άλλους προς μια επιλεγμένη κατεύθυνση' (Lumby & Coleman, 2007: 1-2). Η ηγεσία γίνεται εμφανής, 'όταν η επιρροή της είναι αποτελεσματική στο βαθμό

του να είναι ευδιάκριτη για τους άλλους' (ibid). Ωστόσο, η θέση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας στη θεωρία της εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείται ως αμφιλεγόμενη για διάφορους λόγους.

Πρώτον, όπως επισημαίνουν οι Lumby & Coleman (2007: 68) '[ο]ι θεωρίες της ηγεσίας (και του μάνατζμεντ) έχουν από καιρού αποτελέσει στόχο κριτικής από τη σκοπιά εκείνων που θεωρούν ότι δεν εμπλέκονται επαρκώς με την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανάδειξη ζητημάτων σχετικών με την ετερότητα' (Lumby & Coleman, 2007:68). Αυτό καταδεικνύεται από το ότι ενώ υπάρχει μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική ηγεσία 'ένα πολύ μικρότερο μέρος τη σχετίζει με την ετερότητα' (ibid). Επιπρόσθετα, η σχέση μεταξύ των δύο θεωρείται ότι βρίσκεται σε 'ένταση'. Έτσι από τη μια οι θεωρίες ηγεσίας καταπιάνονται ελάχιστα με ζητήματα ετερότητας και από την άλλη, οι κοινωνικές επιστήμες που καταπιάνονται με ζητήματα ανισότητας σπανίως επεκτείνονται σε ζητήματα ηγεσίας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα χάσμα ανάμεσα στους δύο χώρους, καθώς ένα μεγάλο μέρος της κυρίαρχης θεωρίας για την ηγεσία συνήθως περιορίζεται στη διερεύνηση των επιπτώσεων της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών, χωρίς να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας, τα οποία απλώς υπονοούνται, αν δεν εκλείπουν παντελώς. Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρουσιάζονται οι γενικές διεκδικήσεις και τα κεντρικά στοιχεία της 'επιτυχημένης ηγεσίας' ή του 'επιτυχημένου μάνατζμεντ', αλλά και πάλι δε γίνεται καμιά φανερή σύνδεση με ζητήματα ισοτιμίας και δικαιοσύνης (βλ. Briggs et al, 2003 & Leithwood et al, 2006). Παρόλο ότι τέτοιες προσεγγίσεις είναι χρήσιμες για τον λόγο ότι συνοψίζουν τα περισσότερα απ' όσα θεωρούνται 'καλή ηγεσία', θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι εκλαμβάνουν την επιτυχία διαμέσου ενός σχετικά γενικού και ίσως περιοριστικού ρεπερτορίου ηγετικών πρακτικών, χωρίς να θίγουν ανοικτά τα ζητήματα αδικίας και καταπίεσης, για τα οποία θα χρειαζόταν ίσως ένα διαφορετικό λεξιλόγιο και εννοιολογικό πλαίσιο. Καθίσταται λοιπόν προφανές πως χρειάζεται να διευρυνθεί το σημείο επαφής μεταξύ των δύο κατευθύνσεων μελέτης, καθώς ζητήματα ηγεσίας και ετερότητας συνυπάρχουν όλο και περισσότερο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Δεύτερον, ως συνέπεια του παραπάνω, η θεωρία περί εκπαιδευτικής ηγεσίας 'συνεισφέρει στη διατήρηση της ομοιογένειας με διάφορους τρόπους' (Lumby & Coleman, 2007: 70). Επικαλούμενες τη Blackmore (2006:191), οι Lumby & Coleman (2007:69), υιοθετούν την άποψη πως 'το κυρίαρχο μέρος της θεωρίας της διοίκησης

υστερεί ως προς τα εννοιολογικά πλαίσια και τη γλώσσα, τα οποία απαιτούνται για την ανάδειξη της καταπίεσης των ομάδων στην εκπαίδευση'. Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως '[η] ηγεσία, κατά το μεγαλύτερο μέρος, έχει διατηρήσει ακλόνητη την ιδέα της ομογενοποιημένης ηγεσίας' (Lumby & Coleman, 2007:68). Πρόκειται για τις εκδοχές ηγεσίας που έχουν επικριθεί ως ηγεμονικές εκδοχές από τις διάφορες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις, όπως η κριτική φυλετική θεωρία και η φεμινιστική θεωρία. Ωστόσο, οι θεωρίες αυτές, αν και συνιστούν κριτική στην κυρίαρχη θεωρία ηγεσίας, 'μέσα από την ιστορική, μονόπλευρη, ουσιοκρατική οπτική τους, είναι ανεπαρκείς στο να ανακατασκευάσουν μια θεωρία η οποία να ανταποκρίνεται στις πολλαπλές ταυτότητες των υποκειμένων και η οποία να προάγει την ένταξη όλων των εν ενεργεία ή δυνάμει ηγετών, όποια κι αν είναι τα χαρακτηριστικά τους' (Lumby & Coleman, 2007:68). Το ερώτημα λοιπόν δεν αφορά πλέον στην επικράτηση μιας συγκεκριμένης εναλλακτικής οπτικής (πχ φεμινιστικής, αντιρατσιστικής κλπ), αλλά στην ανάγκη να γίνουν, τόσο η θεωρία όσο και η πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας, περισσότερο δημοκρατικές και συμπεριληπτικές. Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό είναι η ταυτόχρονη ανάδειξη περισσότερων διαφορών.

Από την άλλη μεριά, ο λόγος επικράτησης και κυριαρχίας θεωριών που είναι θεμελιωμένες στην ευθυγράμμιση και την κοινοτοπία είναι το 'ότι υπάρχει μία ισχυρή παρόρμηση που ευνοεί εκείνους που γίνονται αντιληπτοί ως όμοιοι και ότι οι γνωστικές διαδικασίες ωθούν στην αποφυγή και στον αρνητικό προσδιορισμό εκείνων που θεωρούνται ως 'άλλοι' (Lumby & Coleman, 2007: 79). Το επιχείρημα αυτό έχει επεκταθεί περισσότερο από την Gunter (2006: 258), η οποία υποστηρίζει ότι η θεωρία της ηγεσίας είναι προβληματική ως προς την τάση της να προστατεύει την ομοιότητα με τη διαχείριση περίπλοκων ζητημάτων 'διαμέσου του ορθολογισμού με μια επίφαση κοινοτισμού'. Όπως εξηγεί η Gunter (2006: 258), 'ο ορθολογισμός επιτρέπει τον έλεγχο της διαμεσολάβησης διαμέσου των οργανωσιακών δομών' όπου 'η έμφαση δίνεται στην ενότητα διαμέσου των αποτελεσμάτων'. Από την άλλη μεριά, στον κοινοτισμό ο εαυτός γίνεται ένας οπαδός του οργανωσιακού οράματος και αποστολής και η έμφαση δίνεται 'στον περιορισμό της διαμεσολάβησης διαμέσου της κουλτούρας'. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει η ίδια, και οι δύο αυτές τάσεις αποκλείουν η μία την άλλη αλλά με διαφορετικούς τρόπους, καθώς 'ο ορθολογισμός αποκλείει διαμέσου της υπέρμετρης έμφασης στους τυπικούς ρόλους και ο κοινοτισμός διαμέσου της προνομιακής αντιμετώπισης των τυπικών αξιών' (Gunter, 2006: 259).

Με τον τρόπο αυτό, ακόμη και η μετασηματιστική ηγεσία ‘έχει την τάση να διατηρεί παρά να αμφισβητεί τις ισχύουσες ιεραρχίες’ καθώς ‘βασίζεται στην αποκάλυπτη ομοιότητα’ (ibid). Όμως, όπως τονίζουν οι Lumby και Coleman (2007: 81), ‘η θεωρία που υποστηρίζει την ετερότητα δεν μπορεί να έχει τελικό σημείο’. Η θεωρία με ξεκάθαρη επικέντρωση στην ετερότητα, σε αντίθεση με τη μετασηματιστική ηγεσία, δε στοχεύει στην επίτευξη κοινών αξιών, στόχων ή οράματος αλλά προτείνει ‘έναν συνεχή αγώνα διαπραγμάτευσης μεταξύ ατόμων και ομάδων, αναφορικά με τη δύναμη και την κοσμοθεώρηση’ (ibid).

Τρίτον, υπάρχουν σημαντικές αδυναμίες των ίδιων των θεωριών ηγεσίας οι οποίες επικεντρώνονται ξεκάθαρα σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας. Η θεωρία για την εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία είναι αφοσιωμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ετερότητα, δεν έχει καταφέρει να αναδείξει επαρκώς τις πολλαπλές ταυτότητες ατόμων ή ομάδων. Όπως επισημαίνουν οι Lumby και Coleman, πέρα από το φύλο και την φυλετική καταγωγή ‘οι σχέσεις με την ηγεσία άλλων χαρακτηριστικών, όπως η εθνοτική καταγωγή, η αναπηρία, η θρησκεία και ο σεξουαλικός προσανατολισμός σπανίως έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας’ (2007: 9). Ωστόσο, παρόλο ότι ‘η φεμινιστική κριτική και σε μικρότερο βαθμό η κριτική φυλετική θεωρία έχουν αποτελέσει σημαντικές προκλήσεις για τη θεωρία ηγεσίας’, δεν επαρκούν για την ανακατασκευή της θεωρίας ηγεσίας εξαιτίας ‘της ιστορικής ουσιοκρατικής οπτικής τους’ (Lumby και Coleman (2007: 70). Με παρόμοιο τρόπο, παραβλέπονται τα διαπολιτισμικά ζητήματα διαμέσου της επικέντρωσης σε ‘αξίες που αντανάκλουν κυρίως μια ομοιογενή Δυτική κουλτούρα’ (ibid). Συνεπώς, η δυσκολία της θεωρίας έγκειται στην αδυναμία υπέρβασης των πολλαπλών και αντικρουόμενων θεωρήσεων για το κοινό καλό, ώστε να καταστεί εφικτός ένας σαφής προσδιορισμός της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι Lumby & Coleman παρομοιάζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι θεωρητικοί της εκπαιδευτικής ηγεσίας με εκείνες που αντιμετωπίζουν οι θεωρητικοί της πολιτικής και θέτουν το ερώτημα του ‘πώς θα μπορούσε να εγκαθιδρυθεί μια έννοια της δικαιοσύνης διαμέσου της ηγεσίας, όταν οι απόψεις για το κοινό καλό είναι πολλαπλές και αντικρουόμενες;’ (2007:81). Όπως επισημαίνουν, ‘[α]υτό δημιουργεί τεράστια δυσκολία στους ηγέτες οι οποίοι θα πρέπει να κάνουν επιλογές μαζί με άλλους μέσα από λογικές και αιτιολογημένες εναλλακτικές’ (Lumby & Coleman, 2007:81).

Οι ηγέτες αποτελούν μέρος του ίδιου οργανωσιακού πλέγματος με εκείνους των οποίων ηγούνται. Κατά συνέπεια, '[η] θεωρία που αγκαλιάζει την ετερότητα δεν πρέπει να αφορά τόσο το τι κάνει ο ηγέτης στους άλλους ή με τους άλλους όσο το τι κάνει ο ηγέτης μέσα του/της' (Lumby & Coleman, 2007:82). Με άλλα λόγια, χρειαζόμαστε μια θεωρία ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα, η οποία 'να αναγνωρίζει ότι η ηγεσία δημιουργείται από την καθημερινή αλληλεπίδραση των ανθρώπων' και 'να προαγάγει μια διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας προέχει η απουσία κοινής κατεύθυνσης και κοινών προτεραιοτήτων, ώστε να ανατρέφεται η διαφορά' (Lumby & Coleman, 2007:83). Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Lumby Coleman:

‘το μεγαλύτερο μέρος της κανονιστικής βιβλιογραφίας για την ετερότητα υποθέτει την αφοσίωση των ηγετών της εκπαίδευσης στην ετερότητα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η υποστήριξη της ετερότητας προάγεται με δόλιο τρόπο ως αν ήταν αναντίρρητα προς όφελος όλων. Δεν εξετάζεται η πιθανότητα του να οδηγεί η υποστήριξη της ετερότητας από την ηγεσία σε μια ανακατανομή δύναμης, η οποία δεν είναι ευχάριστη για εκείνους που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα’.

(2007: 79)

Το πρόβλημα λοιπόν έγκειται στο ότι ορισμένες θεωρίες ηγεσίας, παρόλη την έμφαση που δίνουν στη σύγκρουση αξιών, στις διαφορετικές αντιλήψεις για το καλό και το κακό και στους διαφορετικούς τρόπους επίτευξης στόχων, αγνοούν πως η ορθότητα των επιλογών των ηγετών συχνά κρίνεται και με βάση το βαθμό στον οποίο αυτές διασφαλίζουν τα προνόμια της κυρίαρχης ομάδας. Ως αποτέλεσμα 'η θεωρία προσφέρει μικρή καθοδήγηση στους ηγέτες για το πώς να κάνουν επιλογές μαζί με άλλους σ' αυτό το αντιφατικό πλαίσιο' (Lumby & Coleman, 2007:82). Επομένως, χρειάζεται να αναγνωρίσουν οι ίδιοι οι ηγέτες την αναγκαιότητα προστασίας των μη-προνομιούχων, ενώ 'πρέπει να κατανοήσουν το γιατί έχουν τις συγκεκριμένες αξίες και το πώς αυτό σχετίζεται με τις πεποιθήσεις και τις αξίες των άλλων' (Lumby & Coleman, 2007:82).

B.3.3. Κοινωνική δικαιοσύνη, ετερότητα και ηγετικές πρακτικές στον εκπαιδευτικό θεσμό

Στη συνέχεια εξετάζονται οι επιπτώσεις των παραμέτρων της κοινωνικής δικαιοσύνης για το επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Όπως έχει ήδη καταδειχθεί παραπάνω, ιστορικά, ‘οι ηγέτες της εκπαίδευσης έχουν υπάρξει ελλιπώς προετοιμασμένοι στο να υπηρετήσουν παιδιά από μειονότητες’ (Karpinski and Lugg, 2006, 286). Ωστόσο, ‘η πρόσφατη ιστορία έχει δείξει μια μετακίνηση από την έμφαση σε μια νομικίστικη προσέγγιση της προστασίας των δικαιωμάτων ως ίσων ευκαιριών διαμέσου εξωτερικών απαιτήσεων, προς την έμφαση στη διαχείριση της ετερότητας διαμέσου της εκπαίδευσης του προσωπικού στο να εκτιμά και να σέβεται όλα τα μέλη της κοινότητας’ (Gunter, 2006: 257). Στο πλαίσιο αυτό, οι ηγέτες της εκπαίδευσης δε μπορούν άκριτα να υποστηρίζουν θέσεις, οι οποίες είναι ‘ψυχολογικά ευχάριστες και πολιτικά προνομιακές για την κυρίαρχη ομάδα’ (Lumby & Coleman, 2007: 81).

Αντίθετα, οι τρόποι με τους οποίους οι ηγέτες της εκπαίδευσης οφείλουν να προαγάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να περιλαμβάνουν ‘τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών’, ‘τη βελτίωση των σχολικών δομών’, ‘την επανεξέταση και την προαγωγή της δύναμης του προσωπικού’ και ‘την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και κοινότητας’ (Theoharis, 2007: 236). Ωστόσο, αυτές οι κάπως γενικές προτροπές χρειάζεται να επεκταθούν περισσότερο και να συνδεθούν με την υποχρέωση των ηγετών, οι οποίοι πραγματικά ενδιαφέρονται να υποστηρίξουν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ετερότητα, ‘να βάλουν στην άκρη τη συνήθη αδιαφορία και να επικοινωνήσουν πλήρως με εκείνους οι οποίοι, όχι μόνο αντιλαμβάνονται τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο αλλά, μπορεί επίσης να υφίστανται καταπίεση από τις αποφάσεις που παίρνονται, τις αξίες που προωθούνται και τους στόχους που υιοθετούνται’ (Lumby & Coleman, 2007: 79). Επιπρόσθετα, χρειάζεται να διαθέτουν ‘κίνητρα πολιτικής δράσης’ και να δημιουργούν ‘τα πλαίσια στα οποία η δικαιοσύνη μπορεί να υπάρξει ενάντια στις αδικίες που προκύπτουν στην περιοχή ευθύνης τους’ (Lugg and Shoho, 2006: 204). Χρειάζεται λοιπόν οι ηγέτες να υιοθετούν θέσεις οι οποίες μπορεί να είναι άβολες και δύσκολες.

Κατά συνέπεια προκύπτει ένας αριθμός επιπτώσεων για τους ηγέτες της εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με τις τρεις διαστάσεις της δικαιοσύνης (Gewirtz,

1998; Cribb and Gewirtz, 2003, Gewirtz, 2006) και σε συμφωνία με τις αρχές της ανακατανομής, της αναγνώρισης, της συμμετοχής και της διαμεσολάβησης, οι οποίες ‘θα καταστήσουν δυνατή τη μετασχηματιστική θέση η οποία προάγει την ετερότητα στο μάνατζμεντ και την ηγεσία’ (Blackmore, 2006: 194-5).

Πρώτον, υπάρχουν επιπτώσεις αναφορικά με **ζητήματα ανακατανομής**. Όπως υποστηρίζει η Blackmore (2006, 194-5), ‘η αρχή της ανακατανομής προϋποθέτει την τοποθέτηση της ισότητας στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής (και επομένως των πόρων)’. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και πόρων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από ευρύτερες δομές, ιδιαίτερα σε περισσότερο συγκεντρωτικά συστήματα. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαν να υπάρξουν δομικοί περιορισμοί ως προς την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας, όπως ο έλεγχος διαμέσου της λογοδότησης και των σταθμισμένων τεστ. Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνουν οι Karpinski και Lugg (2006: 286) ‘η ίδια η λογοδότηση (accountability) είναι ελλιπώς προσδιορισμένη σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη’. Από την άλλη μεριά, οι δομικές αλλαγές και τα εμπόδια δείχνουν επίσης ότι ‘η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως ευθύνη μόνον της πολιτείας’ (Cribb and Gewirtz, 2003:21). Με την έννοια αυτή, οι ηγέτες της εκπαίδευσης χρειάζεται να αντιμετωπίσουν ποικίλα εμπόδια αναπτύσσοντας αντιστάσεις και διερευνώντας το ‘πώς να χρησιμοποιήσουν την λογοδότηση για τους δικούς τους σκοπούς’ (Karpinski and Lugg, 2006: 287).

Τα παραπάνω δείχνουν ότι τα ζητήματα λογοδότησης συνδέονται στενά όχι μόνο με ζητήματα ανακατανομής πόρων αλλά επίσης και δύναμης. Αυτό καθίσταται προφανές, αν σκεφτεί κανείς την απροθυμία ορισμένων ηγετών της εκπαίδευσης να ασχοληθούν με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας και να εργαστούν προς την κατεύθυνση αλλαγής των δομών. Όπως επισημαίνουν οι Lumby και Coleman (2007: 79), ‘υπάρχει επίσης το πολιτικό ζήτημα του γιατί να θέλει η κυρίαρχη ομάδα των ηγετών της εκπαίδευσης να αμφισβητήσει ένα σύστημα το οποίο προηγουμένως της έχει δώσει δύναμη’. Τέτοια συμπτώματα ‘μανατζερισμού’ δείχνουν επίσης ότι υπάρχουν διαφορές δύναμης μεταξύ των διαφόρων φορέων δράσης στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Οι ηγέτες που βρίσκονται υψηλότερα στην ιεραρχία έχουν μεγαλύτερο έλεγχο των πόρων και επίσης μεγαλύτερη δύναμη ελέγχου του προσωπικού τους. Ακόμη χειρότερα, στο πλαίσιο αυτό ‘οι ανάγκες των μαθητευομένων έχουν μικρότερη σημασία από εκείνες του οργανισμού, εφόσον η ανάπτυξη των οικονομικών και του στάτους του οργανισμού αποτελεί τον πρότιστο

στόχο' (Lumby & Coleman, 2007: 90-91). Αυτή η προσέγγιση της ηγεσίας θα μπορούσε να δημιουργήσει ακόμη μεγαλύτερη αποστέρηση στους ήδη μειονεκτούντες, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος του κόσμου 'η ποσότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει ένα παιδί καθορίζεται κυρίως από τον πλούτο και το εισόδημα των γονέων του' (Young, 2006: 93). Ωστόσο, αυτό δεν αποτελεί μόνο ζήτημα κατανομής δικαιοσύνης αλλά επίσης εμπλέκει ζητήματα αναγνώρισης, τα οποία εξετάζονται παρακάτω.

Δεύτερον, υπάρχουν επιπτώσεις για τις ηγετικές πρακτικές αναφορικά με **ζητήματα αναγνώρισης**. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, τα ζητήματα αναγνώρισης μπορούν να είναι περίπλοκα, καθώς διαφορετικές διεκδικήσεις θα μπορούσαν να είναι αντικρουόμενες. Επιπρόσθετα, έχει επισημανθεί ότι η αναγνώριση, εκτός του να αποτελεί ζήτημα ταυτότητας, αποτελεί επίσης ζήτημα ελευθερίας. Με την έννοια αυτή, η αναγνώριση στο πεδίο της εκπαίδευσης καθίσταται ζήτημα επαναδιαπραγμάτευσης και γνήσιας μάθησης, τα οποία διαφαίνονται με τη μορφή ενός συνεχούς αγώνα εναντίον των εξωτερικών ή εσωτερικών περιορισμών στην αυτοπραγμάτωση, την επίδοση, την πολιτισμική έκφραση, την ίση αυτονομία και την πλήρη συμμετοχή. Συνεπώς, οι ηγέτες της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν το ότι 'κάθε ανθρώπινη ύπαρξη είναι μοναδική και επομένως, όταν τα άτομα σχετίζονται μεταξύ τους προκύπτουν ζητήματα ταυτότητας, τόσο ως προς τις ομοιότητες, όσο και ως προς τις διαφορές. Το πώς παρουσιάζεται και γίνεται κατανοητός ο εαυτός και το πώς ο εαυτός κατανοεί και αναγνωρίζει τους άλλους βρίσκεται στο επίκεντρο των δομών δύναμης μέσα στον κοινωνικό ιστό' (Gunter, 2006: 257).

Οι ηγέτες της εκπαίδευσης χρειάζεται επίσης να αναπτύξουν ευαισθησία σχετικά με την ιστορική περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων και κατηγοριών ατόμων και να έχουν επίγνωση του ότι 'η κοινωνική τάξη, η φυλετική καταγωγή, η ηλικία και η σεξουαλικότητα δεν υφίστανται ως κανονιστικές αλήθειες για το ποιο είμαστε, αλλά αποτελούν δημιουργημένες κατηγοριοποιήσεις και ως τέτοιες χρησιμοποιούνται για να συστηματικοποιήσουν και, επομένως, για να ελέγξουν τις υπάρχουσες οριοθετήσεις' (ibid). Η ερμηνεία του παραπάνω με όρους δράσης και πρακτικής προς την κατεύθυνση διασφάλισης της αναγνώρισης και της επίτευξης αντιπροσωπευτικής ποικιλομορφίας (ετερότητας) προϋποθέτει 'έναν έλεγχο του περιβάλλοντος για τον εντοπισμό των τύπων δικτύων μέσα στα οποία βρίσκεται το σχολείο, οι δάσκαλοι και οι μαθητές του' (Blackmore, 2006: 194-5). Ωστόσο, αυτό

από μόνο του δεν είναι αρκετό, αλλά επιπρόσθετα χρειάζεται οι ηγέτες να προχωρήσουν ακόμη παραπέρα και να εντοπίσουν, να αποκαλύψουν και να επηρεάσουν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται η δύναμη μέσα στα σχολεία τους. Όπως επισημαίνει η Gunter (2006: 265), ‘η διαχείριση μια ετερογενούς κοινότητας μαθητών σε ένα σχολείο δεν αποτελεί επομένως μόνο ζήτημα κατηγοριοποίησης και μέτρησης (για παράδειγμα, ποσοστά σκασιαρχείου) αλλά είναι ζήτημα του πώς θέλουμε να προσεγγίσουμε τα σχολεία και τη σχολική εκπαίδευση ως ηθικά ζητήματα’.

Σε συνέχεια των παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, πως τα ζητήματα αναγνώρισης είναι στενά συνδεδεμένα με αξίες, στερεότυπα, ηθικά διλήμματα και άλλους πολιτισμικά προσδιορισμένους τρόπους αντίληψης του κοινωνικού και επαγγελματικού κόσμου. Με την έννοια αυτή, όπως υποστηρίζουν οι Lumby & Coleman (2007: 40), ‘...συνήθως δεν είναι οι συνειδητές επιλογές και πράξεις των ηγετών εκείνες οι οποίες οδηγούν στην ανισότητα και τον αποκλεισμό. Μάλλον υπάρχει ένα σύνολο μηχανισμών οι οποίοι διατηρούν την κυριαρχία και των οποίων οι εργαζόμενοι ίσως να μην έχουν επίγνωση’. Σύμφωνα με τις Lumby & Coleman ‘τέτοιοι μηχανισμοί είναι ‘τα πρότυπα ηγετών’ και η ‘υποτιθέμενη ανεπάρκεια των αποκλεισμένων’ (ibid). Ο πρώτος μηχανισμός αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται το πρότυπο του ηγέτη, το οποίο συνήθως είναι συμβατό με τα χαρακτηριστικά, τις αξίες και τις συμπεριφορές των κυρίαρχων κανονιστικών προτύπων του ευρύτερου εργασιακού τους περιβάλλοντος. Όπως αναφέρουν οι Lumby & Coleman, το παραπάνω είναι σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο στη βάση του ότι ‘...οι άνθρωποι ικανοποιούνται όταν εργάζονται με άλλους σαν το εαυτό τους...’ (2007: 40). Ωστόσο, το τελευταίο συνδέεται μ’ ένα δεύτερο μηχανισμό, ο οποίος αφορά την υποθετική ‘ανικανότητα των αποκλεισμένων’. Αυτή η αντίληψη προκύπτει συχνά από την απροκάλυπτη συσχέτιση της διαφοράς από το κατά περίπτωση κυρίαρχο κανονιστικό πρότυπο με την ανικανότητα και σχετίζεται επίσης με την επιβολή των κυρίαρχων κανονιστικών προτύπων και την εξ’ ορισμού απόρριψη της ετερότητας. Από τα παραπάνω λοιπόν συνάγεται πως ‘παρά τη ρητορική περί ετερότητας, η ομοιομορφία επικροτείται και προστατεύεται’ (Lumby & Coleman, 2007:41). Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από την Gewirtz (2006: 69), η οποία υποστηρίζει πως τα ζητήματα αναγνώρισης γίνονται περισσότερο κατανοητά ‘σε συγκεκριμένα πλαίσια ερμηνείας και εφαρμογής’. Με την έννοια αυτή τα

ζητήματα αναγνώρισης σχετίζονται με τα ζητήματα συμμετοχής και διαμεσολάβησης, τα οποία εξετάζονται αμέσως παρακάτω.

Τρίτον, οι επιπτώσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης για την ηγεσία συνδέονται επίσης με **ζητήματα συμμετοχής**. Η συμμετοχή είναι πρωτίστως ζήτημα σχεσιακής δικαιοσύνης, συνδέεται όμως στενά με την αναγνώριση και με την απουσία πολιτισμικής κυριαρχίας, παραγνώρισης και έλλειψης σεβασμού. Επιπρόσθετα, η δυνατότητα συμμετοχής εξαρτάται από ζητήματα κατανομής και αυτό δείχνει ότι στην πράξη, οι διαφορετικές διαστάσεις της δικαιοσύνης δύσκολα μπορούν να διαχωριστούν. Όπως έχει επισημανθεί, 'η αρχή της συμμετοχής προϋποθέτει την ερώτηση: με ποιο τρόπο τα αναλυτικά προγράμματα, οι πολιτικές πειθαρχίας και οι στρατηγικές εγγραφών αποκλείουν ορισμένους μαθητές (και ομάδες), ενώ ευνοούν άλλους; (Blackmore, 2006: 194-5). Με την έννοια αυτή η συμμετοχή είναι αδιαχώριστη από τους κυρίως σκοπούς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι οποίοι αφορούν τους μαθητές και κατ' επέκταση τη μάθηση, τόσο με τη στενή όσο και με την ευρεία έννοια του όρου. Όπως επισημαίνει η Gunter (2006: 262), 'οι ηγέτες, το ηγείσθαι και η ηγεσία είναι άνευ περιεχομένου, εκτός εάν προσαρτηθούν σε κάποιο στόχο και, το ότι αναφερόμαστε στην εκπαίδευση σημαίνει πως, αυτός θα πρέπει να τοποθετείται στους μαθητές και τη μάθηση'.

Ακολούθως, η Gunter θεωρεί πως χρειάζεται 'να επικεντρωθούμε στο πώς η μάθηση διαμεσολαβείται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά και, επομένως, χρειάζεται να εξετάσουμε τα εργαλεία και τη γλώσσα της μάθησης μέσα σε κάποιο πλαίσιο' (ibid). Αυτό υποστηρίζεται επίσης και από άλλους θεωρητικούς, οι οποίοι προέρχονται από ποικίλους τομείς των επιστημών αγωγής (Greeno, 1997; Cribb and Gewirtz, 2003). Ωστόσο, η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία θα μπορούσε να παρεμποδισθεί από τις δομές της λογοδότησης και των στάνταρτς, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούν να έχουν καταστροφικές επιπτώσεις για κάποιους μαθητές, εφόσον 'εναπόκειται στην επαγγελματική διακριτική ευχέρεια των διευθυντών των σχολείων να αποκλείσουν από τα σχολεία τους τους περισσότερο δύσκολους μαθητές' (Lugg and Shoho, 2006: 203). Επιπρόσθετα, αναφορικά με ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων και με το περιεχόμενο της μάθησης, ορισμένοι μαθητές 'είναι καταδικασμένοι σε παθητική μάθηση η οποία έχει πολύ λίγο προσωπικό νόημα για τα καθημερινά τους βιώματα, τη στιγμή κατά την οποία διακεκριμένοι ενήλικες οφείλουν να επιδείξουν τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκε [για τους εν λόγω μαθητές] η προστιθέμενη αξία' (Taysum and Gunter, 2008:195).

Τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται επίσης με τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου και έχουν αναδειχθεί ευρύτατα από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985; Bourdieu, 2003; Bernstein, 2003). Επομένως, οι ηγέτες της εκπαίδευσης χρειάζεται να λάβουν υπόψη τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και επιμέρους κοινότητες όταν έχουν να κάνουν με ανισότητες. Εάν αποδεχθούμε την πρόταση του Apple (2008: 259), ότι ‘η εκπαίδευση αποτελεί μια αρένα, της οποίας η σημασία για την αναμόρφωση της κοινωνίας δεν είναι διόλου ευκαταφρόνητη’, τότε οι ηγέτες της εκπαίδευσης θα πρέπει να επεκτείνουν τις ανησυχίες τους στο επίπεδο της ευρύτερης κοινότητας. Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντοτε πραγματοποιήσιμο, καθώς ‘οι ηγέτες της εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπίσουν έντονη επιθετικότητα εκ μέρους του ευρύτερου κοινού, ανάλογα με τη δυναμική των τοπικών τους κοινοτήτων’ εάν δράσουν με τρόπους, οι οποίοι θέτουν σε αμφισβήτηση τις αξίες και τα συμφέροντα της πλειοψηφίας (Lugg and Shoho, 2006: 205). Αυτές οι εντάσεις και δυσκολίες επισύρουν με τη σειρά τους ορισμένες επιπτώσεις για τη δυνατότητα διαμεσολάβησης των ηγετών της εκπαίδευσης.

Το τελευταίο, αλλά όχι μικρότερης σημασίας χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στο οποίο οφείλουμε να σταθούμε, είναι τα **ζητήματα διαμεσολάβησης** (agency). Η δυνατότητα διαμεσολάβησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία στοχεύει στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως έχει άλλωστε υποστηριχθεί ‘η διαμεσολάβηση συνδέεται με την συμμετοχή. Τα ερωτήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο αυτό είναι: Ποιες είναι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο; Διευκολύνουν οι διαδικασίες αυτές την έκφραση απόψεων και τη διαμεσολάβηση (δηλαδή τη δυνατότητα άσκησης επιρροής) διαμέσου των μαθητικών συμβουλίων, των συλλόγων γονέων και των σχολικών συμβουλίων/ επιτροπών;’ (Blackmore, 2006: 194-5). Η έννοια της ‘ελευθερίας διαμεσολάβησης’ είναι κεντρική στην προσέγγιση των ικανοτήτων για την κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία αναφέρθηκε σε προηγούμενα εδάφια. Ως δυνατότητα διαμεσολάβησης ορίζεται ‘η ικανότητα κάποιου να επιδιώξει στόχους τους οποίους θεωρεί άξιους λόγου και σημαντικούς για τη ζωή του. Η δυνατότητα διαμεσολάβησης και η ευημερία συνδέονται στενά’ (Walker, 2006: 165). Ωστόσο, οι ηγέτες δεν απαιτείται να διευκολύνουν μόνο τα άλλα μέλη της κοινότητας του σχολείου τους (μαθητές, εκπαιδευτικούς και άλλο προσωπικό, γονείς κτλ) στο να ασκήσουν τη δυνατότητά τους για διαμεσολάβηση, αλλά επίσης χρειάζεται να διευκολύνουν και τους εαυτούς τους.

Η δυνατότητα των ηγετών να ασκήσουν διαμεσολάβηση δεν είναι αυτονόητη, εφόσον το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν δεν τους επιτρέπει πάντοτε να δρουν και να πετυχαίνουν το σκοπό τους ως προς την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας. Σε μια ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι προσωπικές ιστορίες των ηγετών επηρεάζουν τον αγώνα τους για την άσκηση διαμεσολάβησης και των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουν τους δομικούς περιορισμούς, οι Taysum και Gunter (2008: 192) υποστηρίζουν ότι 'εκείνοι οι οποίοι έχουν υποστεί αποστέρηση προνομίων μπορούν να αναγνωρίσουν τη συνεχή αναπαραγωγή της στους επαγγελματικούς τους χώρους και το γεγονός αυτό προσδιορίζει τις στάσεις τους'. Με την έννοια αυτή, οι ίδιες δομικές αδικίες, τις οποίες οι ηγέτες καλούνται να καταπολεμήσουν, μπορούν να παρεμποδίσουν τις ίδιες τους τις πράξεις, εφόσον οι μηχανισμοί αποκλεισμού συνεχίζουν να λειτουργούν για κάποιους, ακόμη και μετά την κατάληψη ηγετικών θέσεων. Όπως τονίζουν οι (Lumby & Coleman, 2007:41), '[ο]ι μηχανισμοί των ηγετικών προτύπων και της υποθετικής ανικανότητας των αποκλεισμένων έχουν ως επίπτωση την αποτυχία διορισμού διαφορετικών ηγετών και την κοινωνική απομόνωση εκείνων που διορίζονται'.

Κατά συνέπεια, πριν επιδοθούν στην υποστήριξη και προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι ηγέτες χρειάζεται να απαλλαγούν από τα υφιστάμενα εμπόδια και αυτά περιλαμβάνουν εμπόδια για τη δική τους διαμεσολάβηση, τις δικές τους θέσεις και επαγγελματικές επιλογές. Αυτό σημαίνει πως οι ηγέτες της εκπαίδευσης θα πρέπει διαρκώς να επαναδιαπραγματεύονται ζητήματα αυτονομίας και ελέγχου. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Cribb και Gewirtz (2007: 204) 'η αυτονομία ενός παράγοντα μπορεί να εκθρέψει ή να παρεμποδίσει την αυτονομία των άλλων'. Συνεπώς, τα ζητήματα αυτονομίας μπορούν να αποτελέσουν έδαφος διαμάχης, ιδιαίτερα σε σχέση με τις αξίες και τα ηθικά ζητήματα, καθώς οι ηγέτες της εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπίσουν αντίθετες διεκδικήσεις, ηθικά διλήμματα και αντικρουόμενες θέσεις στην καθημερινή τους πρακτική.

Τα παραπάνω θα μπορούσαν να σχετίζονται με ζητήματα που θεωρούνται 'αμφιλεγόμενα' (αν και ίσως δεν θα έπρεπε) από ορισμένες κοινότητες. Τέτοια ζητήματα είναι οι εθνικές, θρησκευτικές και οι σεξουαλικές ταυτότητες εκπαιδευτικών ή μαθητών (Allen, 2007; Rottman, 2006; Atkinson and DePalma, 2008; Tooms and Lugg, 2008). Επομένως, αυτό που ίσως χρειάζεται είναι μια ολιστική προσέγγιση, η οποία καταδικάζει κάθε μορφής – 'πραγματική' ή υποθετική – αυτο-επικαλούμενη 'ομαλότητα' και 'εθνική ή θρησκευτική υπεροχή'. Αυτό

προϋποθέτει την τοποθέτηση εναντίον κάθε είδους καταπίεσης και την κριτική στάση απέναντι σε κάθε κανονιστική κοσμοθεώρηση που βασίζεται στην ‘κοινή λογική’, καθώς, όπως επισημαίνει ο Kumashiro:

‘η αντιμετώπιση της καταπίεσης απαιτεί περισσότερα από το να έχει κάποιος επίγνωση της καταπίεσης και αυτό συμβαίνει επειδή οι άνθρωποι συνήθως επενδύουν στο status quo, όπως όταν επιθυμούν να επαναλαμβάνουν όσα έχουν ομαλοποιηθεί στη ζωή μας. Η αλλαγή προϋποθέτει τη διάθεση εξόδου από τη ‘ζώνη άνεσης’

(2009: 54)

Ακολούθως, η ετοιμότητα των ηγετών να ανταποκριθούν στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό και από τα προσωπικά τους κίνητρα, τα οποία συχνά υπερβαίνουν το επίπεδο των φαινομενικά συνειδητών και ορθολογικών επιλογών τους. Όπως επισημαίνεται:

‘Όποια κι αν είναι η ρητορική του ορθολογισμού, η δράση επηρεάζεται από πολύ περισσότερα πέρα από τη λογική. Από κάτω υπολανθάνουν παντοδύναμα προσωπικά κίνητρα. Η ορμή κάθε ατόμου να συντηρήσει ή να βελτιώσει την ψυχική και τη φυσική του κατάσταση είναι σημαντική. Οι στόχοι είναι η συντήρηση ή η αύξηση όχι μόνο των σωματικών πόρων αλλά επίσης και της ψυχολογικής ασφάλειας και του στάτους. Επομένως, οι σχέσεις μεταξύ ηγετών και μεταξύ ηγετών και οπαδών, σε πλαίσια ετερότητας αποτελούν σε ατομικό επίπεδο μια έντονα προσωπική και συναισθηματική εμπειρία’

(Lumby & Coleman, 2007:31)

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η δυνατότητα των ηγετών για διαμεσολάβηση και αυτενέργεια εξαρτάται από ένα σύνολο οργανωσιακών αλλά και ατομικών παραγόντων, τους οποίους ο ηγέτης καλείται να διαχειριστεί επαρκώς με στόχο αφενός τη διασφάλιση του ευνοϊκού εργασιακού κλίματος στον οργανισμό του οποίου ηγείται και, αφετέρου την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλα τα συμμετέχοντα μέλη, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του. Σε συνέχεια της παραπάνω θεωρητικής διερεύνησης της σχέσης μεταξύ κοινωνικής δικαιοσύνης, ετερότητας και εκπαιδευτικής ηγεσίας, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η

μεθοδολογία και ο τρόπος διενέργειας της ποιοτικής έρευνας, με την οποία επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των Στελεχών Εκπαίδευσης για τα παραπάνω ζητήματα, σύμφωνα με τους στόχους που παρουσιάστηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄

Θεωρητικό πλαίσιο, μεθοδολογία, σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας

Γ.1. Επιστημολογική και μεθοδολογική πλαισίωση της έρευνας

Αναπόσπαστο τμήμα κάθε επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης στην οποία στηρίζεται, η οποία δεν αφορά μόνο τον τρόπο διενέργειας της έρευνας αλλά επίσης και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων της. Όπως έχει επισημανθεί, ‘η μεθοδολογία και οι διαδικασίες καθορίζουν τη φύση των ευρημάτων της έρευνας’ (Orie, 2006: 17). Ωστόσο οι επιλογές που οφείλει να κάνει ο ερευνητής δεν περιορίζονται μόνο στον καθορισμό της μεθόδου και των συγκεκριμένων διαδικασιών συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, αλλά περιλαμβάνουν επίσης τον προσδιορισμό των γενικότερων οντολογικών και, κυρίως, των επιστημολογικών παραδοχών του εγχειρήματός του. Αμέσως παρακάτω επιχειρείται η παρουσίαση και αιτιολόγηση των οντολογικών και επιστημολογικών παραδοχών της παρούσας έρευνας, καθώς και ο προσδιορισμός των μεθοδολογικών επιλογών που αφορούν το σχεδιασμό και τη διενέργειά της.

Κατ’ αρχήν, το **οντολογικό επίπεδο** αφορά τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτός ο κοινωνικός κόσμος, ο οποίος σύμφωνα με τον Orie (2006: 20) θα μπορούσε να θεωρηθεί είτε ως ‘έξωτερικός, ανεξάρτητος, δεδομένος και αντικειμενικά πραγματικός’, είτε ως ‘κοινωνικά κατασκευασμένος, υποκειμενικά βιωμένος και ως το αποτέλεσμα της ανθρώπινης σκέψης όπως αυτή εκφράζεται διαμέσου της γλώσσας’. Η πρώτη από τις παραπάνω θέσεις συνιστά την αποκαλούμενη θεμελιωτική ή θετικιστική προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου ενώ η δεύτερη είναι γνωστή ως προσέγγιση της ‘κοινωνικής κατασκευής’ ή του ‘κοινωνικού εποικοδομισμού’ (Moore, 2004). Ωστόσο, ο Moore (2004: 166) διακρίνει και μια τρίτη προσέγγιση, εκείνη του ‘οντολογικού ή κριτικού ρεαλισμού’, η οποία αναζητά τους όρους της αλήθειας ‘στις υλικές συνθήκες (τις συλλογικές κοινωνικές σχέσεις) μέσα στις οποίες αυτή παράγεται’ παρά στην ‘υποκειμενικότητα’

(Moore, 2004: 149). Στην προσέγγιση αυτή επικρατεί ένας ‘διπλός προσδιορισμός’ της γνώσης, ο οποίος ‘είναι έντονα ιστορικοποιημένος, τόσο εσωτερικά, όσο κι εξωτερικά’ (Moore, 2004: 168).

Περνώντας στο **επιστημολογικό επίπεδο**, οι παραπάνω οντολογικές θέσεις εκφράζονται μέσα από ‘παραδείγματα’ δηλαδή τρόπους θέασης του κόσμου και οργάνωσής του ‘σε ένα συνεκτικό σύνολο’ (Hughes, 2001: 31). Πιο συγκεκριμένα, το επιστημολογικό επίπεδο αφορά ‘μια σειρά ερωτημάτων και ζητημάτων για τη γνώση: τι είναι, πώς την αποκτούμε, πώς την αναγνωρίζουμε, πώς σχετίζεται με την αλήθεια, πώς διαπλέκεται με τη δύναμη’ (Griffiths, 1998: 35). Σύμφωνα με τη Griffiths, το επίπεδο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη θεωρητική πλαισίωση μιας επιστημονικής έρευνας διότι κάθε έρευνα ‘στοχεύει, τουλάχιστον εν μέρει, στην απόκτηση γνώσης’ (ibid). Σε συνέχεια των παραπάνω θα επιχειρηθεί μια σύντομη αναφορά στα κύρια επιστημολογικά παραδείγματα του θετικισμού, της ερμηνευτικής, του δομισμού και του μεταδομισμού, ακολουθούμενη από τη διαμόρφωση των επιστημολογικών παραδοχών της παρούσας εργασίας.

Στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος, έχει επισημανθεί πως ‘ο κόσμος αποτελείται από δύο επίπεδα – μια συνεχώς μεταβαλλόμενη επιφάνεια των γεγονότων και των εμφανίσεων και μια αμετάβλητη θεμελιακή τάξη , η οποία εκφράζεται με οικουμενικούς νόμους’ (Hughes (2001: 32). Κύριος στόχος στο θετικιστικό πλαίσιο προσέγγισης της γνώσης είναι η ανακάλυψη της σχέσης ‘*αιτίου-αποτελέσματος*’ που υφίσταται μεταξύ των δύο παραπάνω επιπέδων και η ‘*απόδειξη*’ των νόμων του τη διέπουν (ibid). Ο θετικισμός έχει τις ρίζες του στον θεμελιωτισμό, στο πλαίσιο του οποίου η γνώση είτε προέρχεται από τη ‘*θεία αποκάλυψη*’, είτε θεωρείται ‘*διαισθητικά ανταπόδεικτη*’, είτε (στην εμπειριστική περίπτωση) βασίζεται ‘*στην άμεση αισθητηριακή εμπειρία*’ (Moore, 2004: 158). Ωστόσο, ο θετικισμός επιχείρησε να αμφισβητήσει εν μέρει αυτή την προσέγγιση αυτή της γνώσης, διατηρώντας όμως το θεμελιωτικό της χαρακτήρα και ‘*αναζήτησε την τελειότητα της γλώσσας διαμέσου μη-διαμεσολαβημένων [κοινωνικά και πολιτισμικά] νοημάτων, τα οποία θεμελιώνονται στις άμεσες και διαφανείς σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και τις αισθήσεις...*’ (ibid). Όπως επισημαίνει ο Moore, τόσο ο θεμελιωτισμός όσο και ο θετικισμός αποτελούν προσεγγίσεις διαμέσου των οποίων η ‘*έγκυρη γνώση*’ θεωρείται ως ανεξάρτητη από τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται και συνεπώς, διαμέσου και των δύο αυτών προσεγγίσεων το ‘*κοινωνικό*’ και το ‘*πολιτισμικό*’ θεωρούνται ‘*ότι παραποιούν τη γνώση και την αλήθεια*’ (2004:

158). Επομένως, η θετικιστική προσέγγιση της γνώσης ‘αφορά έναν αντικειμενικό κόσμο ο οποίος υπάρχει ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός από τον ερευνητή’ (Hughes, 2001: 33).

Στον αντίποδα του θετικισμού βρίσκεται το ‘ερμηνευτικό παράδειγμα’, σύμφωνα με το οποίο *‘κατασκευάζουμε και ανα-κατασκευάζουμε διαρκώς τον κοινωνικό μας κόσμο ως ένα δυναμικό σύστημα νοημάτων δηλαδή ένα σύστημα το οποίο αλλάζει με το χρόνο’* (Hughes, 2001: 35-6). Το παράδειγμα αυτό αποτελεί την κύρια έκφραση της εποικοδομιστικής θέσης ότι *‘[η] πραγματικότητα δε βρίσκεται ‘εκεί έξω’ περιμένοντας να την περιγράψουμε. Είναι οι ίδιες οι περιγραφές οι οποίες κατασκευάζουν το ‘πραγματικό’, του οποίου τη γνώση υποστηρίζουμε πως κατέχουμε’* (Moore, 2004: 150). Η παραπάνω εποικοδομιστική θέση έχει την αφετηρία της στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και συγκεκριμένα στα θεωρητικά ρεύματα της φαινομενολογίας, της συμβολικής διαντίδρασης και της εθνομεθοδολογίας, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ποικίλες υποκειμενικές εκδοχές της *‘αλήθειας’* και για το λόγο αυτό οι παραπάνω προσεγγίσεις έχουν χαρακτηριστεί ως *‘σχετικιστικές’* (Moore, 2004). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί πως μέσα από την οπτική των ερευνητών του ερμηνευτικού παραδείγματος *‘η γνώση είναι έγκυρη εάν είναι αυθεντική, δηλαδή είναι η αληθινή φωνή των υποκειμένων της έρευνάς τους’* (Hughes, 2001: 36). Επιπρόσθετα, στην ερμηνευτική προσέγγιση *‘η γλώσσα είναι πολύ περισσότερα από του να είναι απλώς ένα παράθυρο σ’ έναν κόσμο που υπάρχει ανεξάρτητα από αυτήν. Αντίθετα, η γλώσσα δημιουργεί τον κοινωνικό μας κόσμο’* (ibid).

Ο τρίτος τρόπος θέασης του κοινωνικού κόσμου αφορά στο επιστημολογικό παράδειγμα του ‘δομισμού’, σύμφωνα με το οποίο, όπως επισημαίνει ο Hughes (2001: 39), το *‘νόημα’* εξηγείται *‘με βάση τη σχέση του με άλλα στοιχεία ενός συστήματος’*. Με την έννοια αυτή, *‘το νόημα δε βρίσκεται μέσα σε κάτι περιμένοντας να ανακαλυφθεί διαμέσου προσεκτικής παρατήρησης ή πειραματισμού. Αντίθετα, το νόημα βρίσκεται στο μη παρατηρήσιμο σύστημα σχέσεων ανάμεσα σ’ αυτό το ‘κάτι’ και σε κάτι άλλο’* (Hughes, 2001: 39-40). Σύμφωνα λοιπόν με τους δομιστές *‘μπορούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο καλύτερα όχι ερμηνεύοντας τις εμπειρίες των υποκειμένων, αλλά αποσαφηνίζοντας τα απρόσωπα συστήματα σχέσεων που συνδέουν τον κόσμο’* και επομένως, *‘δεν εξηγεί το άτομο το σύστημα των σχέσεων – το σύστημα ‘εξηγεί’ το άτομο’* (ibid). Με την έννοια αυτή ο δομισμός είναι οντολογικά συναφής με τον θετικισμό, ως προς το ότι *‘και οι δύο θεωρούν τη γνώση*

ως [κάτι] ‘εκεί έξω’ που περιμένει να γίνει αντικείμενο ανακάλυψης’ (Hughes, 2001: 42). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, ‘ενώ ο θετικιστής θεωρεί το νόημα ως εγγενές σε κάτι, ο δομιστής το θεωρεί ως σχεσιακό – ένα φαινόμενο αντλεί το νόημα ή τη σημασία του από τη θέση του ως στοιχείο ενός συστήματος σχέσεων’ (ibid). Στο δομιστικό πλαίσιο η γλώσσα έχει κεντρική σημασία καθώς ‘οτιδήποτε μπορούμε να επικοινωνήσουμε εξαρτάται, όχι από τις επιθυμίες ή τις προθέσεις μας, αλλά από τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε’ (Hughes, 2001: 41). Ωστόσο, στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής η γλώσσα δεν κατασκευάζεται από τον καθένα μας όταν τη χρησιμοποιούμε, αλλά αντίθετα, τα κοινωνικά και πολιτισμικά (κατ’ επέκταση γλωσσικά) συστήματα σχέσεων μας κατασκευάζουν ως υποκείμενα. Καθίσταται λοιπόν προφανές πως, το δομιστικό παράδειγμα ‘αποκεντρώνει’ το υποκείμενο προς όφελος ενός ντετερμινισμού των κοινωνικών δομών και με τον τρόπο αυτό αποτελεί τον αντίποδα του περισσότερο ‘βολονταριστικού’ υποκειμένου, το οποίο αποτελεί το σημείο αναφοράς του ερμηνευτικού παραδείγματος.

Τέλος, το μετα-δομιστικό παράδειγμα προχωρά περισσότερο από τα προηγούμενα προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της γνώσης με σκεπτικισμό, καθώς αρνείται ‘πως η έννοια της αλήθειας διαθέτει οποιαδήποτε πραγματική αντικειμενικότητα’ (Moore, 2004: 148). Επιπρόσθετα, στο μετα-δομιστικό παράδειγμα ‘το άτομο δεν είναι τόσο το προϊόν μιας διαδικασίας κοινωνικής κατασκευής, η οποία έχει ως αποτέλεσμα ένα σχετικά σταθερό τελικό προϊόν, αλλά συγκροτείται και επανασυγκροτείται διαμέσου των ποικίλων λογοθετικών πρακτικών στις οποίες συμμετέχει’ (Davies, 2004:128). Επομένως, το επίπεδο του λόγου κατέχει εδώ την πλέον εξέχουσα θέση, εφόσον διαμέσου αυτού συγκροτείται η υποκειμενικότητα, η οποία αποτελεί κεντρική έννοια στο μετα-δομιστικό πλαίσιο και αναφέρεται στις συνειδητές και ασυνείδητες σκέψεις, στα συναισθήματα, την αίσθηση του εαυτού και τους τρόπους με τους οποίους κάποιος αντιλαμβάνεται τη σχέση τους με τον κόσμο. Τόσο στη φιλελεύθερη όσο και στη μαρξιστική παράδοση, η έννοια της υποκειμενικότητας προϋποθέτει μια σταθερή και σχετικά αμετάβλητη ουσία, η οποία καθιστά το άτομο αυτό που είναι. Ωστόσο, ‘ενάντια σ’ αυτή την μη αναγώγιμη ανθρωπιστική ουσία της υποκειμενικότητας, ο μετα-δομισμός προτείνει μια υποκειμενικότητα η οποία είναι επισφαλής, αντιφατική και σε εξέλιξη, διαρκώς επανασυγκροτούμενη στο λόγο κάθε φορά που σκεφτόμαστε ή μιλάμε’ (Weedon, 1987: 32). Στο πλαίσιο αυτής της διαρκούς επανασυγκρότησης, τα άτομα αυτοπροσδιορίζονται και ‘τοποθετούνται’ ως προς τις διάφορες αντιθετικές

κατηγορίες με σκοπό να προσδώσουν νόημα στην ταυτότητά τους. Η ύπαρξη αντιθετικών κατηγοριών, συνήθως δεν εκλαμβάνεται απλώς ως αντίθεση μεταξύ ίσων, αλλά ως μία αντίθεση, στο πλαίσιο της οποίας ο ένας πόλος προσδιορίζεται με βάση την κυριαρχία του πάνω στον άλλο. Τα αντιθετικά αυτά 'δίπολα' διατρέχουν το λόγο σε διάφορα επίπεδα και μπορεί να αφορούν το φύλο, την εθνοτική καταγωγή, τη θρησκευτική πίστη κλπ. δημιουργώντας 'θέσεις' και 'ιεραρχήσεις' που εμφανίζονται ως εγγενείς στα υποκείμενα που κατηγοριοποιούν (Davies, 2004: 137).

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η επίσης κεντρική έννοια του μετα-δομισμού, η **έννοια της δύναμης**, η οποία επιδέχεται δύο ερμηνείες: δύναμη ως κυριαρχία και δύναμη ως ανάπτυξη. Όπως αναφέρουν οι Popkewitz & Brennan (1998: 20), 'η πρώτη ενδιαφέρεται για μεγαλύτερες ιστορικές δομές διαμέσου των οποίων κατασκευάζεται η καθημερινή ζωή. Η τελευταία επικεντρώνεται στις συγκεκριμένες πρακτικές διαμέσου των οποίων η δύναμη κυκλοφορεί και είναι παραγωγική στην καθημερινή ζωή'. Σε συνέχεια των παραπάνω, οι σχέσεις δύναμης αλλά και οι επαναγκροτήσεις της υποκειμενικότητας συντελούνται στο πλαίσιο των πεδίων λόγου, τα οποία, όπως επισημαίνει η Weedon (1987: 34), 'αποτελούνται από αντικρουόμενους τρόπους νοηματοδότησης του κόσμου και οργάνωσης των κοινωνικών θεσμών και διαδικασιών'. Ένα τέτοιο πεδίο λόγου αποτελεί ο θεσμός της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του οποίου, δεν έχουν όλοι οι 'λόγοι' την ίδια βαρύτητα και την ίδια δύναμη, εφόσον κάποιοι λόγοι στοχεύουν στη δικαίωση του status quo, ενώ κάποιοι άλλοι στοχεύουν στην κριτική του. Τέτοιοι λόγοι, επισημαίνει η Weedon (1987:35) 'είναι πιθανό να περιθωριοποιούνται από την υπάρχουσα πρακτική και να απορρίπτονται από το ηγεμονικό σύστημα νοημάτων και πρακτικών ως άσχετοι ή κακοί'. Η παραπάνω ερμηνεία της δύναμης επικρατεί στις αναλύσεις του σχολικού συστήματος που βασίζονται στις μικροτεχνολογίες της δύναμης/γνώσης και αποτελεί 'πολιτική αλλά και διανοητική στρατηγική για την ανακοπή των σχέσεων γνώσης/δύναμης με το να καθιστά ορατά και ανοιχτά στην αντίσταση, τα συστήματα ιδεών που κατασκευάζουν το υποκείμενο' (Popkewitz & Brennan, 1998: 20).

Από όλες τις παραπάνω επιστημολογικές προσεγγίσεις προκύπτει ένα **επιστημολογικό δίλημμα**, σύμφωνα με το οποίο καλούμαστε να επιλέξουμε ανάμεσα αφενός στην 'οικουμενική' και 'αντικειμενική' θεώρηση της γνώσης, όπως αυτή προτείνεται από το θετικισμό και εν μέρει από το δομισμό και, αφετέρου στην περισσότερο 'σχετικιστική' και 'υποκειμενική' θεώρησή της, όπως γενικά προτείνουν οι εποικοδομιστικές και μεταδομιστικές προσεγγίσεις. Όπως διαφαίνεται από όλα τα

παραπάνω, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο θετικιστικό και στο εποικοδομιστικό παράδειγμα προσέγγισης της γνώσης, αλλά ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Moore (2004: 149), οι εποικοδομιστικές προσεγγίσεις έχουν θεμελιακές ομοιότητες με τον θετικισμό, όπως το ότι ‘και οι δύο αναγάγουν τη γνώση στο γνωρίζειν και στην υποκειμενική εμπειρία’ και επίσης το ότι ‘και οι δύο βασίζονται σε γλωσσολογικά μοντέλα της γνώσης’. Με τον τρόπο αυτό και οι δύο ταυτοποιούν τη γνώση ‘με τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα κατασκευάζει νόημα μέσα στη συνείδηση ενός γνωρίζοντος υποκειμένου’ (Moore, 2004: 161-2).

Παρόλ’ αυτά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η θετικιστική προσέγγιση της γνώσης είναι ελάχιστα συμβατή με ορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως για παράδειγμα η παρούσα, η οποία, σε αντίθεση με τις φυσικές επιστήμες, σχετίζεται με τον άνθρωπο και η περιπλοκότητά της οφείλεται στην ανθρώπινη διαμεσολάβηση, τις σχέσεις δύναμης και την ηθική (Griffiths, 1998). Για παράδειγμα, η διερεύνηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από μια ‘φυσική’ αντίληψη του κοινωνικού κόσμου ως δεδομένου και αντικειμενικού, θα ήταν προβληματική ή ακόμη και επικίνδυνη, καθώς θα μπορούσε να αποτελέσει έδαφος για την ενίσχυση των ανισοτήτων (Orie, 2006: 20).

Αντίθετα, το ερμηνευτικό παράδειγμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γλώσσα, η οποία δεν αποτελεί ‘απλώς ένα παράθυρο σ’ έναν κόσμο που υπάρχει ανεξάρτητα από αυτή’, αλλά αντίθετα, ‘η γλώσσα ‘δημιουργεί’ τον κοινωνικό μας κόσμο’ (ibid). Με την έννοια αυτή, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που βασίζονται σ’ αυτό το παράδειγμα, δίνουν έμφαση στην ‘αυθεντικότητα’ της φωνής των ερευνητικών υποκειμένων, ενώ η παραγόμενη γνώση θεωρείται ‘τοπική’, ‘συγκεκριμένη’ και αναφερόμενη σ’ ένα ‘ιδιαίτερο ερευνητικό εγχείρημα το οποίο διενεργείται σε ιδιαίτερες συνθήκες με συγκεκριμένα υποκείμενα’ (Hughes, 2001: 36). Ωστόσο, αν και, όπως επισημαίνει ο Hughes (2001: 36) ‘η ερμηνευτική γνώση είναι αξιόπιστη μόνο μέσα σε αυστηρά όρια’, στην έρευνα με θέμα την κοινωνική δικαιοσύνη, η ποικιλομορφία των κατανοήσεων έχει ιδιαίτερη σημασία διότι ‘[η] κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένας όρος που δε σημαίνει το ίδιο για τον καθένα που τον χρησιμοποιεί’ (Griffiths, 1998: 3). Επομένως, η παραδοχή της ποικιλίας των κατανοήσεων σχετικά με τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, κατά κάποιο τρόπο ‘υπαγορεύει’ μια ανάλογη θέση ως προς την προσέγγιση της σχετικής γνώσης και, κατ’ επέκταση, ως προς την έννοια της ‘αλήθειας’. Άλλωστε, οι ανθρώπινες υπάρξεις διαθέτουν ικανότητα διαμεσολάβησης, το οποίο σημαίνει ότι ‘μπορούν και όντως

κατασκευάζουν ερμηνείες γεγονότων και μπορούν και όντως χρησιμοποιούν τέτοιες ερμηνείες ως λόγο δράσης με συγκεκριμένους τρόπους' (Griffiths, 1998:36).

Από την άλλη μεριά, οι δομιστικές προσεγγίσεις, διαμέσου της έμφασης στις δομές του συστήματος, τείνουν προς μια 'αποκέντρωση' του υποκειμένου και σε υποτίμηση της φωνής του, προς όφελος μιας ντετερμινιστικής ερμηνείας των υποκειμενικών εμπειριών. Οι προκαθορισμένες δομές του συστήματος ανάγονται σε παντοδύναμο παράγοντα που καθορίζει την πορεία της κάθε υποκειμενικής εμπειρίας. Αν και ο παράγων 'σύστημα' παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ο κεντρικός στόχος της παρούσας εργασίας δεν είναι οι ανισότητες καθαυτές, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τις αντιλαμβάνονται τα ερευνητικά υποκείμενα. Θέτοντας αυτή την προτεραιότητα, το δομιστικό παράδειγμα, παρόλο που θα μπορούσε να δια φωτίσει τους μηχανισμούς με τους οποίους παράγονται οι ανισότητες, περιορίζει τη σημασία των τρόπων με τους οποίους τις αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα και επομένως δεν αποτελεί την καταλληλότερη προσέγγιση στην παρούσα εργασία.

Τέλος, οι μετα-δομιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις οδηγούν στην ανάδειξη της ποικιλομορφίας των υποκειμενικών εκδοχών, χωρίς όμως να προσφέρουν αρκετά πειστικές αναλύσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα αλλαγών σε επίπεδο συστήματος και δομών, αλλά συνήθως εμμένουν στη διερεύνηση των σχέσεων δύναμης μεταξύ μεμονωμένων υποκειμένων ή ομάδων. Επιπρόσθετα, οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις επικρίνονται κυρίως για την 'κατάρρευση των επιστημολογικών διαχωρισμών μεταξύ πίστης και γνώσης... και τελικά [μεταξύ] αλήθειας και ψεύδους' (Ward στο Moore, 2004: 153). Κατά κάποιο τρόπο επομένως, οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις, ως ριζικά εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, επικρίνονται πως με την έμφαση που προσδίδουν στο υποκειμενικό επίπεδο της γνώσης 'προσδιορίζουν την επιστήμη έξω από την ιστορία και εκριζωμένη από οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο' (Moore, 2004: 151). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Hughes (2001: 48), 'οι μετα-δομιστές κρίνουν την εγκυρότητα της γνώσης αναφορικά με την αυθεντικότητα της φωνής των ερευνητικών υποκειμένων'. Κατ' επέκταση, οι μετα-δομιστικές προσεγγίσεις της γνώσης επιτρέπουν την αποδόμηση της κυρίαρχης ηγεμονικής γνώσης και την ανάδειξη της προσωπικής φωνής εκείνων των υποκειμένων τα οποία περιθωριοποιούνται διαμέσου μηχανισμών καταπίεσης και αποσιώπησης.

Σε συνέχεια των παραπάνω, **βασική επιστημολογική παραδοχή** της παρούσας έρευνας αποτελεί το ότι η αλήθεια για την κοινωνική δικαιοσύνη και τις παραμέτρους της δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη και αντικειμενική, έτοιμη να αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης ή μέτρησης αλλά, αντίθετα, αναμένεται να αναδυθεί διαμέσου των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας. Κατά συνέπεια, η επιστημολογική πλαισίωση της παρούσας έρευνας εμπίπτει στο γενικότερο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού, με αφετηρία την παραδοχή ότι:

‘[η] έρευνα η οποία βασίζεται στην επιστημολογική υπόθεση ότι η γνώση είναι εμπειρική και υποκειμενική, συνήθως δίνει σημαντική έμφαση στις απόψεις των υποκειμένων... Στην περίπτωση αυτή, η μεγαλύτερη πρόκληση για την αλήθεια επικεντρώνεται στο εάν ή όχι τα υποκείμενα διακρίνονται από ειλικρίνεια’

(Opie, 2006: 22)

Ωστόσο, το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί στο επίπεδο της μεθοδολογίας, με τις διαδικασίες και τα μέσα που ο ερευνητής θα χρησιμοποιήσει για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, στα οποία αναφέρομαι στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

Για να επανέλθω στο ζήτημα των επιστημολογικών παραδοχών της παρούσας έρευνας και σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, θεωρώ ότι η εποικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης και συγκεκριμένα το ερμηνευτικό παράδειγμα αποτελεί την καταλληλότερη επιστημολογική βάση για τη διενέργειά της. Στη βάση αυτή, οι προσδιορισμοί και οι ποικίλες ερμηνείες της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και των παραμέτρων της εκλαμβάνονται, όχι ως αντικειμενικές αλήθειες μιας δεδομένης εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά ως ‘κατασκευές’ των υποκειμένων της έρευνας, οι οποίες αντανακλούν τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις ταυτότητές τους. Με την έννοια αυτή θεωρούνται ως κοινωνικά κατασκευασμένες οντότητες, που αναδύονται μέσα από το πλέγμα των κοινωνικών κανόνων και κανονικοτήτων. Ωστόσο, αν και το ερμηνευτικό παράδειγμα κρίνεται ως η καταλληλότερη προσέγγιση της συλλογής των δεδομένων της έρευνας, θεωρώ πως στην ανάλυσή τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης στοιχεία από το μεταδομιστικό παράδειγμα, εφόσον αυτό προσφέρεται για την ερμηνεία των άνισων ιεραρχήσεων με τις οποίες συνδέεται η κοινωνική αδικία καθώς και με τις σχέσεις

δύναμης που χαρακτηρίζουν τις δι-υποκειμενικές και διομαδικές σχέσεις. Αν και η παρούσα εργασία δεν στοχεύει στην άμεση διερεύνηση των περιθωριοποιημένων προσώπων ή ομάδων, αλλά στις αντιλήψεις των Στελεχών της Εκπαίδευσης γι' αυτά, θεωρώ πως η μετα-δομιστική ανάλυση θα μπορούσε να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο ανάλυσης των δεδομένων της, εφόσον δια φωτίζει και συμπληρώνει τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η πραγματικότητα και η αλήθεια στο ευρύτερο εποικοδομιστικό πλαίσιο, ιδιαίτερα αναφορικά με ζητήματα αποσιώπησης, καταπίεσης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού συγκεκριμένων υποκειμένων ή ομάδων.

Με τη σειρά τους, όλα τα επιστημολογικά ζητήματα που προηγήθηκαν επισύρουν ορισμένες επιπτώσεις για τη **μεθοδολογική προσέγγιση** της παρούσας έρευνας καθώς, σε κάθε συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, οι μεθοδολογικές παραδοχές οφείλουν να βρίσκονται σε συμφωνία με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές του. Κατ' επέκταση, στην έρευνα για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως είναι η παρούσα, είναι σημαντικό να 'ταιριάζει' με τη θεματική της και η χρησιμοποιούμενη μέθοδος. Όπως επισημαίνει η Griffiths, η μεθοδολογία '...παρέχει το σκεπτικό για τον τρόπο με τον οποίο ένας ερευνητής επιχειρεί να αποκτήσει τη γνώση' και ως εκ τούτου 'έχει ιδιαίτερη σημασία στην έρευνα των ανθρωπίνων υπάρξεων' (1998: 35). Κατά συνέπεια, σε συμφωνία με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που προηγήθηκαν, η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας έχει μάλλον διερευνητικό παρά διαγνωστικό χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση συλλογής των δεδομένων και συγκεκριμένα η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

Γενικά, σε επίπεδο μεθοδολογίας, η Griffiths (1998:26), εντοπίζει τρία επίπεδα ερευνητικής προσέγγισης της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία δεν αλληλο-αποκλείονται υποχρεωτικά, αλλά μπορούν να συνυπάρξουν ανά δύο ή όλα μαζί και είναι τα εξής:

- Με απευθείας αναφορές σε συγκεκριμένα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Διαμέσου κάποιας άλλης παραμέτρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η ηγεσία, αλλά με προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη.

- Διαμέσου της επιστημολογικής/ μεθοδολογικής προσέγγισης των ερευνητικών ερωτημάτων, η οποία επελέγη με βάση την καταλληλότητά της για τη διερεύνηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στην παρούσα έρευνα η κοινωνική δικαιοσύνη προσεγγίζεται και στα τρία επίπεδα.

Επιπρόσθετα, η έρευνα με θέμα την κοινωνική δικαιοσύνη χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες που αφορούν όχι μόνο τη μεθοδολογία, αλλά επίσης την ταυτότητα του ερευνητή, τις κοινωνικο-πολιτικές παραμέτρους και τα πιθανά εμπόδια στη διαδικασία σχεδιασμού και διενέργειας της έρευνας.

Σχετικά με την **ταυτότητα του ερευνητή**, υπάρχει η άποψη πως ο ερευνητής οφείλει να κρατάει τη γνώμη του για τον εαυτό του. Ωστόσο, συμφωνώντας με τη Griffiths, θεωρώ απαραίτητες ορισμένες αρχικές παραδοχές και αξίες, ώστε να διασφαλιστεί μια περισσότερο ειλικρινής στάση του ερευνητή, ώστε να αποφευχθεί η προκατειλημμένη στάση του. ‘Όπως αναφέρει η Griffiths (1998:130):

‘[τ]ο σημαντικό είναι να επισημάνουμε πως οι γνώμες αρχίζουν, αλλά δεν τελειώνουν την έρευνα. Με άλλα λόγια, η έρευνά σας θα πρέπει να μπορεί να σας εκπλήξει. Αλλιώς, είναι σίγουρα προκατειλημμένη’. Επιπρόσθετα, η προκατάληψη στην έρευνα ‘δεν προέρχεται από το να έχει κανείς ηθικές ή πολιτικές θέσεις – αυτό είναι αναπόφευκτο - αλλά από το να μην τις παραδέχεται’

(Griffiths, 1998:133)

Με άλλα λόγια, η υποτιθέμενη στάση ουδετερότητας του ερευνητή, πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα την απόκρυψη, παρά την εξάλειψη μιας μεροληπτικής στάσης.

Σε συνέχεια των παραπάνω οφείλουμε ν’ αναφερθούμε στις **κοινωνικο-πολιτικές παραμέτρους** που σχετίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τη Griffiths (1998:129), οι δύο λόγοι για να κάνει κάποιος έρευνα για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι αφενός ‘για να πετύχει βελτιώσεις στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσα και από την εκπαίδευση’ και αφετέρου ‘για να αποκτήσει γνώση και να μάθει απ’ αυτή’. Ωστόσο, σε περιπτώσεις που οι ‘αλήθειες’ οι οποίες αποκαλύπτονται στο πλαίσιο μιας έρευνας είναι καταλυτικές για τις κυρίαρχες αντιλήψεις, ‘το κυρίαρχο ρεύμα είναι πιθανόν να αμφισβητήσει [την έρευνα] με όρους προκατάληψης και εγκυρότητας’ (ibid). Ιδιαίτερη σημασία για την απομάκρυνση μιας τέτοιας πιθανότητας έχει η διασαφήνιση της της αξιακής θέσης

του ερευνητή στη διαδικασία προσέγγισης της γνώσης. Σύμφωνα με τη Griffiths(1998:46), υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες απόψεων για τη σχέση μεταξύ γεγονότων και αξιών. Η πρώτη θεωρεί τα γεγονότα ως απολύτως διαχωρισμένα από τις αξίες, με βάση την υπόθεση πως ‘ η γνώση που σημαδεύεται από προσωπικές αξίες δεν έχει καμιά χρησιμότητα στην οικοδόμηση μιας τέτοιας σωρευτικής, οικουμενικής γνώσης’ (Griffiths, 1998:47). Σύμφωνα με τη Griffiths ο διαχωρισμός γεγονότων και αξιών έχει τις ρίζες του στην εμπειρική παράδοση, σύμφωνα με την οποία ‘το οτιδήποτε μπορεί να είναι αληθές ή ψευδές – χωρίς να έχει σχέση με την ηθική ή με κάποιο άλλο σύστημα αξιολόγησης’ (Griffiths, 1998:48). Οι άλλες τρεις εκδοχές για τη σχέση μεταξύ γεγονότων και αξιών, αν και με αποκλίσεις, αποδέχονται το ότι οι αξίες είναι αναπόσπαστες από τα γεγονότα και αποτελούν σημαντικό μέρος της διαδικασίας παραγωγής γνώσης. Δεν υπάρχει ο χώρος στο σημείο αυτό να προβούμε σε αναλυτική περιγραφή αυτών των εκδοχών, ωστόσο όμως, όλες αποδέχονται ότι η ερμηνεία είναι αναπόσπαστο τμήμα της αντίληψης, της επικοινωνίας και της γλώσσας και επομένως ‘ένα γεγονός αποτελεί ήδη μια ερμηνεία’ (Elbaz στο Griffiths, 1998: 49). Στις τελευταίες αυτές εκδοχές της σχέσης μεταξύ γεγονότων και αξιών υπάρχει μια αύξουσα κλιμάκωση της σημασίας των πολιτικών θέσεων των κατόχων της γνώσης, οι οποίες, όπως επισημαίνει η Griffiths (1998:52), ‘αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην οικοδόμηση της γνώσης’ . Στο πλαίσιο αυτό, το ζήτημα της δύναμης αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς στην ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου, ιδιαίτερα όσον αφορά την έρευνα για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Με τη σειρά τους, όλα τα παραπάνω έχουν επιπτώσεις στο σχεδιασμό και τη διενέργεια της έρευνας, τα οποία εξετάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Γ.2. Σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας

Σημείο αφετηρίας της παρούσας έρευνας αποτελεί ένας αριθμός ερωτημάτων, διαμέσου των οποίων επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού επίγνωσης και των αντιλήψεων των Στελεχών Εκπαίδευσης (Σχολικών Συμβούλων και Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης) για την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και των σχετικών μ’ αυτή παραμέτρων. Η σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης και των παραμέτρων

της για τις εκπαιδευτικές δομές έχει ήδη αναλυθεί στην εισαγωγή και στη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας. Τα επιμέρους ερωτήματα, τα οποία πλαισιώνουν τους στόχους της έρευνας παρατίθενται στο Παράρτημα Ι, στο οποίο παρουσιάζεται σε πλήρη μορφή ο οδηγός συνέντευξης. Οι στόχοι της έρευνας καθώς και οι υπό διερεύνηση έννοιες έχουν ήδη παρουσιαστεί στο κεφάλαιο Α.1. Με βάση τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις έννοιες που εμπλέκονται σ' αυτά, ως καταλληλότερη μέθοδος ερευνητικής προσέγγισης των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας επελέγη η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης.

Πριν όμως αναφερθώ αναλυτικότερα στις παραπάνω μεθοδολογικές επιλογές, θεωρώ απαραίτητο να προβώ σε ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με τις εμπλεκόμενες έννοιες, οι οποίες ωστόσο έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης (κεφ. Β). Όπως επισημαίνει ο Bryman (2008: 373) επικαλούμενος τον Bruner, στο πλαίσιο της ποιοτικής εμπειρικής έρευνας, 'οι έννοιες πρέπει να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν την γενικότερη αίσθηση του ζητούμενου και να δρουν ως μέσο αποκάλυψης της ποικιλίας των μορφών τις οποίες σημαίνουν τα φαινόμενα στα οποία αυτές αναφέρονται'. Η επιλογή του όρου '**κοινωνική δικαιοσύνη**' αντί του όρου '**ισότητα**' έγινε κυρίως διότι ο πρώτος, αφενός είναι ευρύτερος και αφετέρου δεν έτυχε της κατάχρησης – τόσο σε επιστημονικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο – της οποίας έτυχε ο δεύτερος. Επιπρόσθετα, ο όρος ισότητα συνδέεται με την ομοιότητα αλλά και με τον ανταγωνισμό, ενώ ο όρος κοινωνική δικαιοσύνη είναι περισσότερο επιτρεπτικός ως προς την αναγνώριση της 'διαφοράς', η οποία στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αποδίδεται κυρίως με τον όρο 'ετερότητα'. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Griffiths, (1998:37), '[η] ισότητα είναι ένα είδος σχέσης και χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψιν', καθώς '[ο]ι κοινωνικές σχέσεις και ιδιαίτερα οι σχέσεις δύναμης που ενυπάρχουν σε κάθε ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι σημαντικές για ό,τι συμβαίνει στις ανθρώπινες καταστάσεις. Ακόμη κι αν η δύναμη κατανέμεται ίσα, αποτελεί έναν παράγοντα'. Από την άλλη πλευρά, η 'δύναμη' αποτελεί επίσης σημαντική παράμετρο της κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς, απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυσή της τελευταίας αποτελεί το 'να αλλάξουν οι σχέσεις δύναμης' (Griffiths, 1998:117).

Σε συνέχεια των παραπάνω, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης επιδέχεται ένα εύρος ερμηνειών, καθώς δεν υπάρχει πάντοτε συμφωνία μεταξύ των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων για την ακριβή σημασία της. Θα μπορούσε

λοιπόν να υποστηριχθεί πως η έννοια της ‘κοινωνικής δικαιοσύνης’ είναι αναπόφευκτα φορτισμένη αξιακά και ιδεολογικά. Όπως επισημαίνει η Griffiths (1998:93), η έρευνα για κοινωνική δικαιοσύνη χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές αρχές: Πρώτον, ‘δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση, αν και υπάρχουν σωστοί τρόποι απόκτησης γνώσης για την κοινωνική δικαιοσύνη’. Δεύτερον, ‘η δικαιοσύνη αφορά άτομα αλλά και ομάδες, κανένα από τα οποία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το άλλο’. Τρίτον, ‘η έρευνα για κοινωνική δικαιοσύνη οφείλει να λάβει υπόψιν τις περισσότερο συνειδητές πολιτικές ομαδοποιήσεις’. Για τους παραπάνω λόγους, στο εμπειρικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης χρησιμοποιείται κυρίως ως ‘έννοια ευαισθητοποίησης’ και όχι τόσο ως αυστηρά προκαθορισμένη έννοια.

Η επιλογή της **ποιοτικής προσέγγισης** έγινε σε συμφωνία με τις οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές της παρούσας έρευνας, οι οποίες παρουσιάστηκαν εκτενώς στο προηγούμενο υποκεφάλαιο και σε σχέση με τις παρακάτω προτεραιότητες, οι οποίες απορρέουν από τους ερευνητικούς στόχους: την έμφαση στις λέξεις και τις έννοιες (παρά στους αριθμούς), τον εντοπισμό της ιδιαιτερότητας (παρά την πραγματοποίηση κάποιας μέτρησης), την επισήμανση της ατομικότητας (παρά των συχνοτήτων εμφάνισης κάποιας σταθεράς, την εξήγηση (παρά την περιγραφή), την αναζήτηση (παρά την επικέντρωση σε δεδομένες κατηγορίες) και τις υποκειμενικές ερμηνείες (παρά τα αντικειμενικά ‘γεγονότα’) (βλ. επίσης Cohen et al., 2007: 355). Επιπρόσθετα, η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης βασίστηκε στα παρακάτω χαρακτηριστικά: Πρώτον, στην ευελιξία της δομής της και στη δυνατότητα να αποτελέσουν σημείο αφετηρίας οι απόψεις των ίδιων υποκειμένων της έρευνας. Αυτό προϋποθέτει ‘μια επαγωγική θεώρηση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και έρευνας, όπου η πρώτη αναδεικνύεται μέσα από τη δεύτερη’ με βάση την εποικοδομιστική οντολογική θέση ότι ‘οι κοινωνικές ιδιότητες είναι αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα, παρά φαινόμενα που υπάρχουν εκεί έξω και ξέχωρα από εκείνους που εμπλέκονται στην κατασκευή τους’ (Bryman, 2008: 366). Δεύτερον, στη σημασία που προσδίδεται στην ενσυναίσθηση του ερευνητή, ώστε να μπορέσει ‘να δει τα γεγονότα και τον κοινωνικό κόσμο μέσα από τα μάτια των ανθρώπων που ερευνά’ (Bryman, 2008: 385). Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την ερμηνευτική επιστημολογική θέση, η οποία δίνει έμφαση στην ‘κατανόηση του κοινωνικού κόσμου διαμέσου της εξέτασης της αλληλεπίδρασης αυτού του κόσμου με τους συμμετέχοντες σ’ αυτόν’ (Bryman, 2008: 366). Τρίτον,

στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης συνετέλεσε το ότι ο ίδιος ο ερευνητής αποτελεί το κύριο ερευνητικό εργαλείο και το ότι ‘μόνο διαμέσου της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων αρχίζει κανείς να αποκτά ένα αισθητήριο της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία υπολανθάνει στα οποιαδήποτε ερευνητικά ευρήματα’ (Opie, 2006: 151).

Ωστόσο, η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης δεν έγινε χωρίς να ληφθούν υπόψη οι αδυναμίες που της καταλογίζονται καθώς, όπως επισημαίνει ο Bryman (2008: 391), ‘[ο]ι ποσοτικοί ερευνητές επικρίνουν την ποιοτική έρευνα ότι είναι υπερβολικά ιμπρεσιονιστική και υποκειμενική’ με την έννοια ότι τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας βασίζονται σε υπερβολικό βαθμό στις υποκειμενικές εκτιμήσεις του ερευνητή για το τι είναι σημαντικό. Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι δύσκολα μπορεί να αναπαραχθεί, καθώς η δομή και η διαδικασία της είναι συνήθως ανοικτά, ενώ συχνά επικρίνεται για έλλειψη διαφάνειας ως προς την επιλογή του ερευνητικού δείγματος, καθώς επίσης και ως προς τη διαδικασία της ανάλυσης δεδομένων. Τα παραπάνω παραπέμπουν στα σημαντικά ζητήματα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί πως στην περίπτωση της ποιοτικής προσέγγισης, στη θέση των όρων ‘αξιοπιστία’ και ‘εγκυρότητα’ - με τον τρόπο με τον οποίο αυτοί προσδιορίζονται στην ποσοτική έρευνα -, μπορούμε να θέσουμε τους όρους ‘αυθεντικότητα’ και ‘ενάργεια’ (rigour) (βλ. Ball, 1990). Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως η αύξηση του βαθμού φερεγγυότητας της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε διαμέσου της διαρκούς σύγκρισης με εκτεταμένη σχετική βιβλιογραφία και με άλλες πηγές δεδομένων.

Από την άλλη μεριά, σχετικά με τις αδυναμίες γενικευσιμότητας που συνοδεύουν την ποιοτική έρευνα, έχει υποστηριχθεί ότι ‘...τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας μπορούν να γενικευθούν ως προς την θεωρία παρά ως προς τον πληθυσμό ...[εφόσον]... ο καθοριστικός παράγων στην αξιολόγηση της γενίκευσης είναι η ποιότητα των θεωρητικών συμπερασμάτων που συνάγονται από τα ποιοτικά δεδομένα’ (Bryman, 2008: 391-2). Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Bryman, υπάρχουν θεωρητικοί που υποστηρίζουν ότι και στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν στιγμές στις οποίες αναδύεται ένα σύνολο αναγνωρίσιμων χαρακτηριστικών μεταξύ των υποκειμένων. Από τα παραπάνω συνάγεται πως οι όποιες αδυναμίες της ποιοτικής έρευνας συνοδεύονται από εξίσου σημαντικά πλεονεκτήματα. Αυτό γίνεται περισσότερο σαφές στην παρουσίαση των

συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων της έρευνας, η οποία ακολουθεί στη συνέχεια.

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας επελέγη η **ποιοτική συνέντευξη**. Η μέθοδος αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας, καθώς διευκολύνει την ανάδειξη των απόψεων των υποκειμένων για οτιδήποτε θεωρούν ως σχετικό ή σημαντικό, επιτρέποντας την ύπαρξη πλούσιων, λεπτομερών απαντήσεων και, κατ' επέκταση, παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης ζητημάτων που επιδέχονται ένα εύρος ερμηνειών. Επομένως, η επιλογή της ποιοτικής συνέντευξης έγινε στη βάση του ότι οι βασικοί σκοποί της έρευνας δεν αφορούν τόσο η διερεύνηση δεδομένων κατηγοριών, αλλά κυρίως την ανάδειξη κατηγοριών που έχουν σημασία για τα Στελέχη Εκπ/σης του δείγματος, σχετικά με τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας. Με τον τρόπο αυτό, η συγκεκριμένη μέθοδος είναι συναφής με την προσέγγιση που ορίζεται ως 'Positioned-subject approach', κατά την οποία 'ο ερευνητής υποθέτει ότι οι ηγέτες υπό διερεύνηση δημιουργούν ενεργά νόημα από το έργο τους και το ερμηνεύουν ανάλογα' (Theoharis, 2007:224). Άλλωστε, δεν υπάρχουν αρκετά ξεκάθαρες κατηγορίες πάνω στις οποίες θα μπορούσε να δομηθεί ένα έγκυρο εργαλείο ποσοτικής διερεύνησης. Αντίθετα, η υιοθετηθείσα ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την ανάδυση ορισμένων πιθανών κατηγοριών, οι οποίες ενδείκνυνται για ποσοτική διερεύνηση στο πλαίσιο μιας μελλοντικής έρευνας.

Επιπλέον των παραπάνω, η συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών, υπερβαίνοντας ορισμένα εμπόδια, συναφή με τα ερωτηματολόγια, όπως η απροθυμία ορισμένων υποκειμένων 'να γράψουν τις απαντήσεις τους' (Cohen et al., 2007: 352). Επίσης, η συνέντευξη επιτρέπει την ενεργοποίηση 'πολυ-αισθητηριακών καναλιών' εφόσον η σειρά των ερωτήσεων, αν και βρίσκεται υπό τον έλεγχο του ερευνητή, '...ωστόσο αφήνει χώρο για αυθορμητισμό' (Cohen et al., 2007: 349). Με τον τρόπο αυτό, στο μεθοδολογικό πλαίσιο της συνέντευξης, όπως επισημαίνουν οι Cohen et al. επικαλούμενοι τον Laing, 'η γνώση θα πρέπει να θεωρηθεί ότι κατασκευάζεται μεταξύ των συμμετεχόντων...' και ως εκ τούτου '...η συνέντευξη δεν είναι αποκλειστικά υποκειμενική ή αντικειμενική, είναι δι-υποκειμενική' (2007: 349). Ωστόσο, αν και η συνέντευξη έχει προσδιοριστεί ως τρόπος 'γνήσιας μεταφοράς πληροφοριών' και ως 'συνάντηση η οποία αναγκαστικά μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής', ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται ως 'συνδιαλλαγή η οποία

αναπόφευκτα εμπεριέχει προκατάληψη' (Kitwood, στο Cohen et al., 2007: 349-50). Παρόλ' αυτά, ο τύπος συνέντευξης που επελέγη χαρακτηρίζεται από τον εκ των προτέρων προσδιορισμό του τρόπου εκφοράς και της σειράς των ερωτήσεων, ώστε 'όλα τα υποκείμενα ερωτώνται τις ίδιες βασικές ερωτήσεις με την ίδια σειρά' (Cohen et al., 2007: 353). Με τον τρόπο αυτό, μειώνεται σημαντικά η δυνατότητα 'εκτροπής' του ερευνητή υπό το βάρος των πιθανών προσωπικών του προκαταλήψεων. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί, το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του τύπου συνέντευξης δεν είναι τόσο η πανομοιότυπη εκφορά των ερωτήσεων, όσο η κατανόηση των ερωτήσεων από τα υποκείμενα με τον ίδιο τρόπο δηλαδή η 'ισοτιμία του ερεθίσματος' (Cohen et al., 2007: 354).

Πιο συγκεκριμένα, από την ευρύτερη κατηγορία της ποιοτικής συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής δεδομένων, επελέγη η **ημι-δομημένη συνέντευξη**. Βασικό πλεονέκτημα της ημι-δομημένης έναντι της μη-δομημένης συνέντευξης είναι το ότι επιτρέπει τη 'σύγκριση των απαντήσεων' αλλά και 'διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων' (Cohen et al., 2007: 353). Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις που αποτέλεσαν το εργαλείο της παρούσας έρευνας, επέτρεψαν σε μεγάλο βαθμό την εκπλήρωση των παραπάνω προϋποθέσεων, ώστε να καταστεί εφικτή η αποτύπωση των διαφορετικών κοσμοθεωρήσεων αναφορικά με τις διερευνώμενες παραμέτρους της κοινωνικής ζωής. Το πλούσιο περιεχόμενο των απαντήσεων, αφενός κατέστησε τη διαδικασία αποκωδικοποίησης περισσότερο χρονοβόρα και επίπονη, αφετέρου όμως επέτρεψε την έκφραση των υποκειμένων διαμέσου αυθόρμητων βιωματικών αφηγήσεων. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί, όταν πρόκειται να υπάρξει μια και μοναδική συνάντηση με τα υποκείμενα, 'η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι η καλύτερη προσέγγιση που μπορεί να υιοθετηθεί' (Ribbins, 2007:210).

Ο **οδηγός και οι ερωτήσεις της συνέντευξης** δομήθηκαν με αφετηρία τους σκοπούς της έρευνας, τις υπό διερεύνηση έννοιες και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Στη φάση αυτή ελήφθησαν υπόψη παράγοντες που σχετίζονται με το ερευνητικό δείγμα, όπως το μορφωτικό επίπεδο των υποκειμένων ή η πιθανή δυσκολία κατανόησης ορισμένων όρων, ώστε οι ερωτήσεις να είναι απολύτως κατανοητές και με τις απαραίτητες διευκρινιστικές προεκτάσεις. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο 'να μην κατευθύνουν' οι ερωτήσεις συνέντευξης τις απαντήσεις των υποκειμένων, να μην περιέχουν ανακρίβειες και αμφιλεγόμενα σημεία και να μη βασίζονται σε υποθέσεις (βλ. Cohen et al., 2007: 358). Όλες οι ερωτήσεις επιδέχονται 'ανοικτές αδόμητες απαντήσεις', ενώ καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από πολύ γενικές

έως πολύ συγκεκριμένες. Υπάρχουν ερωτήσεις των οποίων η απάντηση αφορά ‘γνώμη’, αλλά και ερωτήσεις των οποίων η απάντηση αφορά ‘γεγονότα’. Οι περισσότεροι γενικές και οι ερωτήσεις ‘γνώμης’ προηγήθηκαν των περισσότερων συγκεκριμένων και των ερωτήσεων που αφορούν ‘γεγονότα’. Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης περιλαμβάνεται και μία ερώτηση ‘αντίθεσης’, με την οποία ζητείται από τα υποκείμενα να τοποθετηθούν μεταξύ δύο αντιπαρατιθέμενων θέσεων.

Αναλυτικότερα, κατά την αρχική φάση δόμησης της παρούσας έρευνας, συνελέγησαν οι σημαντικότερες έννοιες που διατρέχουν τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και διαμορφώθηκαν οι γενικοί σκοποί της έρευνας, οι οποίοι στη συνέχεια εμπλουτίστηκαν μέσα από τη συνεχή άτυπη παρατήρηση του πεδίου, τις συζητήσεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και άλλους γνωστούς από το χώρο της εκπαίδευσης και την καταγραφή των αυθόρμητων σκέψεων του ερευνητή. Όταν οι γενικοί αυτοί σκοποί ‘ωρίμασαν’ στη σκέψη του ερευνητή, άρχισαν να διαμορφώνονται περισσότερο συγκεκριμένοι ερευνητικοί στόχοι με βάση την περαιτέρω μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, λαμβάνοντας υπόψη το ότι στην ποιοτική έρευνα είναι σημαντικό ‘να μην αρχίζει κανείς με υπερβολικά πολλές προκαταλήψεις’ (Bryman, 2008: 442). Από τους στόχους αυτούς και με άξονα το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος αναδύθηκαν σταδιακά ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ταξινομήθηκαν ανά ερευνητικό στόχο. Με τον τρόπο αυτό άρχισε να διαμορφώνεται σταδιακά ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος ολοκληρώθηκε με πολλή περίσκεψη καθώς, όπως επισημαίνει ο Ribbins (2007:215), ‘[ο]ι οδηγοί συνεντεύξεων, ιδιαίτερα όταν αυτές συμβαίνουν μια κι έξω, πρέπει να σχεδιάζονται λεπτομερώς’. Η επιλογή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ως του βασικού ερευνητικού εργαλείου, είχε ως αναπόφευκτη προϋπόθεση την προκατασκευή ορισμένων κατηγοριών, οι οποίες αντλήθηκαν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και προσδιορίζουν το πλαίσιο των ερευνητικών στόχων και ερωτήσεων. Ωστόσο, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο να είναι οι αρχικές αυτές κατηγορίες αρκετά ‘ευρείες’ και ‘ελαστικές’, ώστε η μετέπειτα κωδικοποίηση των δεδομένων (coding) να επιτρέπει, αφενός την επαλήθευση ή τη διάψευση της προϋπάρχουσας θεωρίας και, αφετέρου, την ανάδειξη νέων κατηγοριών, εννοιολογικών δεικτών και θεματικών περιοχών μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα.

Πριν τη διενέργεια της κυρίως έρευνας, προηγήθηκαν τρεις **πυλοτικές συνεντεύξεις** με συναδέλφους, ώστε να προσδιοριστούν οι πιθανές δυσκολίες κατανόησης των ερωτήσεων εκ μέρους των υποκειμένων, ο ενδεικτικός χρόνος που

απαιτείται για τη διενέργεια της κάθε συνέντευξης, πιθανά προβλήματα σχετικά με τη σειρά των ερωτήσεων αλλά και απρόβλεπτοι παράγοντες και πιθανά εμπόδια. Στη διάρκεια όλης αυτής της διαδικασίας ελήφθησαν υπόψιν οι βασικές οδηγίες για τη διενέργεια συνεντεύξεων που διατρέχουν τη σχετική βιβλιογραφία (Bryman, 2008: 442-3, Orrie, 2006: 115), μερικές από τις οποίες είναι η χρήση κατανοητής γλώσσας στις ερωτήσεις της συνέντευξης, η αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων, η ενδεδειγμένη σειρά υποβολής των ερωτήσεων (ώστε απαντήσεις που έπονται χρονικά να μην ‘μολύνονται’ από προηγηθείσες ερωτήσεις), η σύνδεση των ερωτήσεων συνέντευξης με τα ερευνητικά ερωτήματα, ο προσδιορισμός του ιδανικού βαθμού δόμησής των ερωτήσεων αναφορικά με τη συγκεκριμένη έρευνα, η ανάγκη εξοικείωσης του ερευνητή με το χώρο εργασίας των υποκειμένων και η καλή ποιότητα ηχογράφησης. Όλες οι παραπάνω οδηγίες αποδείχθηκαν εξαιρετικά χρήσιμες στο πεδίο και θεωρώ πως λειτούργησαν προληπτικά σε ποικίλες περιστάσεις. Επιπρόσθετα, στον οδηγό συνέντευξης συμπεριλήφθηκε ένα φύλλο ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία και το επαγγελματικό προφίλ των υποκειμένων της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, οι **ερωτήσεις της συνέντευξης** είναι δομημένες με τρόπο, ώστε να επιτρέπουν στα υποκείμενα της έρευνας τα μεγαλύτερα κατά το δυνατόν περιθώρια ερμηνείας και καθορισμού τόσο της έννοιας της ‘κοινωνικής δικαιοσύνης’ όσο και των άλλων εμπλεκόμενων εννοιών της ‘περιθωριοποίησης’, του ‘αποκλεισμού’, της ‘ετερότητας’ (διαφορετικότητας) και της ‘παραγνώρισης’ (μη ισότιμης αναγνώρισης). Η εισαγωγή των παραπάνω εννοιών στις ερωτήσεις συνέντευξης κρίθηκε απαραίτητη αφενός με βάση την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία και αφετέρου με σκοπό να επιτευχθεί μια στοιχειώδης βάση συγκρισιμότητας μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας. Θα μπορούσε ίσως να υποστηριχθεί πως αυτές οι άλλες έννοιες αποτελούν προκαθορισμένους δείκτες για τη βασική έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίοι πιθανώς να περιορίζουν την αυθεντικότητα των ερμηνειών του κοινωνικού κόσμου από τα υποκείμενα της έρευνας. Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση, οι παραπάνω έννοιες, αφενός μεν δεν συναπαρτίζουν έναν δεδομένο και εξαντλητικό κατάλογο δεικτών, ώστε ο ρόλος τους να είναι εξ αρχής περιοριστικός για τα υποκείμενα της έρευνας και, αφετέρου, εισάγονται στη διαδικασία της συνέντευξης σταδιακά, αφού προηγουμένως έχει δοθεί η δυνατότητα στα υποκείμενα να προσδιορίσουν ανεμπόδιστα τόσο την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης όσο και τους τρόπους και τις διαδικασίες ανίρεσής της.

Κατά τη διαδικασία κλιμάκωσης των ερωτήσεων συνέντευξης ελήφθη υπόψη το ότι 'οι ευκολότερες και λιγότερο απειλητικές - μη αμφιλεγόμενες ερωτήσεις, τίθενται νωρίτερα στη συνέντευξη, ώστε να επιτρέπουν στα υποκείμενα να αισθανθούν άνετα' (Cohen et al., 2007: 363). Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο να μην προκύπτει καθοδήγηση των υποκειμένων διαμέσου της σειράς ή του τρόπου εκφοράς των ερωτήσεων καθώς, 'οι αποτελεσματικοί ερευνητές χρησιμοποιούν ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τα υποκείμενα να τους πουν αυτό που έχουν στο νου τους και αποφεύγουν εκείνες που τοποθετούν πράγματα στο νου των υποκειμένων' (Ribbins (2007:215). Θεωρώ πως στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό επετεύχθη με την προσεκτική διάρθρωση της σειράς των ερωτήσεων αλλά και με την έμφαση στο να είναι οι ερωτήσεις αρκετά επεξηγηματικές εξ αρχής, ώστε να περιορισθεί η ανάγκη περαιτέρω επεξηγήσεων και, κατ' επέκταση, να αποτραπεί η πιθανότητα υποκίνησης των υποκειμένων. Ακολούθως, η σειρά εκφοράς των ερωτήσεων (σύμφωνα με την αρίθμησή τους) αφορά φάσεις εμπάθυνας, καθώς εξελίσσεται από το περισσότερο γενικό και απρόσωπο επίπεδο προς το περισσότερο ειδικό, λεπτομερές και προσωπικό και επομένως δεν αντανακλά επακριβώς την ομαδοποίησή τους ανά ερευνητικό στόχο. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η επίτευξη της απαιτούμενης αλληλουχίας (ώστε να μη λειτουργούν οι προηγούμενες ερωτήσεις καθοδηγητικά για τις επόμενες), η διευκόλυνση των απαντήσεων στις πιο απαιτητικές ερωτήσεις (οι οποίες έρχονται αφού έχουν ήδη διασαφηνισθεί αρκετές έννοιες μέσα από την προηγηθείσα αλληλεπίδραση), η παροχή στο υποκείμενο και στον ερευνητή του απαιτούμενου χρόνου (ώστε να αποκτήσουν στοιχειώδη αμοιβαία εμπιστοσύνη) και η δημιουργία της μέγιστης δυνατής χρονικής απόστασης ανάμεσα στη διερεύνηση των γενικότερων αντιλήψεων και θέσεων των υποκειμένων (αρχική φάση της συνέντευξης) και των συγκεκριμένων επιλογών και πρακτικών που εφαρμόζουν (τελευταία φάση της συνέντευξης).

Αν και, όπως επισημαίνει ο Bryman (2008: 438), '[ε]ρωτήσεις που δεν περιλαμβάνονται στον οδηγό μπορούν να τεθούν, καθώς ο ερευνητής επιλέγει πράγματα που τέθηκαν από τα υποκείμενα', η δυνατότητα αυτή αξιοποιήθηκε ελάχιστα, ώστε, αφενός να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ομοιομορφία εκφοράς από την πλευρά του ερευνητή και, αφετέρου, να επιτραπεί η εντελώς ανεμπόδιστη ροή των προσωπικών εκτιμήσεων, ιδεών, συναισθημάτων, προσδοκιών και βιωματικών αφηγήσεων των υποκειμένων. Άλλωστε, η δυνατότητα ύπαρξης αφηγηματικού λόγου στα ερευνητικά δεδομένα, αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα

διαφοροποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου από την δομημένη συνέντευξη. Αν και η επεξεργασία και ανάλυση τέτοιων δεδομένων είναι περισσότερο επίπονη, ωστόσο η σημασία τους είναι μεγάλη για τον εμπλουτισμό της προσωπικής οπτικής των υποκειμένων. Στη περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, η δυνατότητα αφηγηματικών προεκτάσεων αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς, ο στόχος των συνεντεύξεων είναι κυρίως η διερεύνηση του 'τι λένε' τα υποκείμενα, αν και υπήρξαν ερωτήσεις που αφορούσαν το 'τι κάνουν' τα υποκείμενα σχετικά με τα ζητήματα που τίθενται.

Η **επιλογή του δείγματος (sampling)** έγινε με 'στοχευμένη' επιλογή, ώστε να διασφαλισθεί η ετερογένεια του δείγματος, με σκοπό την εκπροσώπηση σ' αυτό, τόσο των Στελεχών του 'κέντρου', όσο και των Στελεχών Εκπαίδευσης της 'περιφέρειας', χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί ως αντιπροσωπευτικό. Συγκεκριμένα, επελέγησαν από τον ερευνητή δύο Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η μία από την Περιφέρεια Αττικής και η άλλη από την Περιφέρεια Θεσσαλίας. Η επιλογή των δύο αυτών 'πόλων' έγινε με σκοπό τον μεγαλύτερο δυνατό εμπλουτισμό των συνολικών δεδομένων αλλά και την ύπαρξη της δυνατότητας ποιοτικών συγκρίσεων μεταξύ των απόψεων των Στελεχών Εκπαίδευσης του 'κέντρου' και εκείνων της 'περιφέρειας'. Ωστόσο, τα στελέχη εκπαίδευσης που συμμετείχαν επελέγησαν τυχαία από την κάθε Διεύθυνση, με βάση τα περιθώρια εντοπισμού τους από τον ερευνητή στο χώρο εργασίας τους κατά την προκαταρκτική επίσκεψη.

Η έκταση του δείγματος αρχικά καθορίστηκε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, την εμπειρία άλλων ερευνητών αλλά και το βαθμό πληροφοριακού κορεσμού που άρχισε να διαφαίνεται κατά τη διενέργεια της έρευνας. Γενικά, δεν υπήρχε προηγούμενη προσωπική σχέση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων. Μόνο με ένα εξ αυτών υπήρχε υπηρεσιακή σχέση. Η συνέντευξη αυτή περιελήφθη στο τελικό ερευνητικό υλικό, θεωρώντας πως η υπάρχουσα υπηρεσιακή σχέση δεν θα επηρέαζε αρνητικά την ποιότητα της συνέντευξης, διότι ο ερευνητής, ως ιεραρχικά κατώτερος από το υποκείμενο της έρευνας, δεν είχε την δυνατότητα να του ασκήσει επιρροή. Με την έννοια αυτή, δεν υπήρχε η δυνατότητα να δημιουργηθούν σχέσεις δύναμης μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου, οι οποίες, όπως έχει επισημανθεί, θα μπορούσαν να επιτρέψουν στον ερευνητή 'να επηρεάσει τις προοπτικές ζωής του υποκειμένου της έρευνας' (Opie, 2006:114).

Συνεκτιμώντας την πιθανότητα απρόβλεπτων παραγόντων, ο ερευνητής επιχείρησε να διασφαλίσει τη συμμετοχή 12 υποκειμένων. Κατά την πρώτη επαφή με τους υποψήφιους συμμετέχοντες, ο ερευνητής εξήγησε στα υποκείμενα τη θεματική και το σκοπό της έρευνας, χωρίς να υπεισέλθει σε λεπτομέρειες οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους. Έως ότου συμπληρωθεί ο αριθμός αυτός, προσεγγίσθηκαν συνολικά 17 υποκείμενα, εκ των οποίων τα 5 εξέφρασαν αδυναμία συμμετοχής για διάφορους λόγους. Ένας Σχολικός Σύμβουλος των Αθηνών δήλωσε πως δε συμμετέχει σε έρευνες διότι πιστεύει πως δεν προσφέρουν και πολλά στο υπάρχον δομικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Δύο Σχολικοί σύμβουλοι της Θεσσαλίας ζήτησαν τη διενέργεια της συνέντευξης σε μελλοντικό χρόνο, ο ένας για λόγους υγείας και ο άλλος λόγω ανειλημμένων υποχρεώσεων. Αν και σε δεύτερο χρόνο οι ίδιοι εξέφρασαν την επιθυμία συμμετοχής, οι συνεντεύξεις αυτές δεν διενεργήθηκαν διότι η συγκεκριμένη φάση της έρευνας είχε ολοκληρωθεί. Δύο Προϊστάμενοι, ένας των Αθηνών και ένας της Θεσσαλίας δήλωσαν αδυναμία συμμετοχής λόγω φόρτου εργασίας και ζήτησαν από τον ερευνητή να επικοινωνήσει μαζί τους ξανά στο μέλλον. Επειδή και η δεύτερη προσέγγιση απέβη άκαρπη, η στάση τους θεωρήθηκε ως άρνηση και αποκλείσθηκαν.

Διενεργήθηκαν συνολικά 12 συνεντεύξεις, εκ των οποίων εντάχθηκαν στη διαδικασία ανάλυσης οι 9, με μέσο χρόνο διάρκειας τη 1 ώρα και 16 λεπτά, υπερβαίνοντας έτσι τον ενδεικτικό χρόνο των 45 λεπτών που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Orie, 2006: 4). Το μειονέκτημα αυτής της υπέρβασης έγκειται στον ιδιαίτερα μεγάλο όγκο των δεδομένων και κατά συνέπεια στον αυξημένο χρόνο που απαιτείται την απομαγνητοφώνηση και επεξεργασία του πρωτογενούς υλικού. Από την άλλη πλευρά όμως, ο πλούτος των δεδομένων παρέχει τη δυνατότητα πληρέστερης ανάλυσης των κεντρικών ζητημάτων της έρευνας. Οι υπόλοιπες τρεις συνεντεύξεις απορρίφθηκαν για λόγους που ο ερευνητής θεώρησε πως επηρέαζαν σημαντικά την ποιότητά τους, όπως οι διακοπές λόγω επαναλαμβανόμενων παρεμβολών εξωγενών παραγόντων, οι οποίες καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολη την επαναφορά στο κλίμα της συνέντευξης. Ως τέτοιες παρεμβολές θεωρήθηκαν οι μεγάλης διάρκειας τηλεφωνικές συνδιαλέξεις με σκοπό τη διευθέτηση ποικίλων ζητημάτων, η συχνή είσοδος και παραμονή προσώπων στο χώρο της συνέντευξης για διάφορους λόγους και η αποχώρηση από το χώρο με σκοπό την ενασχόληση με άλλο θέμα. Ως χαρακτηριστική αναφέρω την περίπτωση προϊσταμένου, ο οποίος χρειάστηκε να διακόψει τη συνέντευξη, για να παραστεί σε εγκαίνια σχολείου και να

επιστρέφει αργότερα. Αντίθετα, δεν θεωρήθηκε ως αξιόλογη παρεμβολή η σύντομη απάντηση σε τηλεφωνήματα, όπου τα υποκείμενα δήλωναν αδυναμία να μιλήσουν περισσότερο ούτε η είσοδος προσώπων με σκοπό να αφήσουν κάτι και να φύγουν αμέσως (όπως για παράδειγμα ένα έγγραφο ή έναν καφέ).

Σε γενικές γραμμές οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν χωρίς προβλήματα. Όλοι όσοι αποδέχθηκαν τη συμμετοχή τους, συναίνεσαν με τους βασικούς όρους της συνέντευξης και δεν υπήρξαν απρόοπτα με καταλυτικές επιπτώσεις. Όλα τα συμμετέχοντα υποκείμενα αποδέχθηκαν την ηχογράφηση της συνέντευξης και, όπως δήλωσαν ορισμένοι, δεν υπήρξε η αίσθηση αυτοπεριορισμού τους εξαιτίας της παρουσίας του μαγνητοφώνου στο χώρο. Αμέσως πριν την έναρξη της συνέντευξης ο ερευνητής υπενθύμισε το θέμα και το σκοπό της έρευνας και εγγυήθηκε την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετά υποκείμενα ανέφεραν πως δεν τους απασχολεί το ζήτημα της ανωνυμίας και πως θα μπορούσαν να δηλώσουν τις θέσεις τους και επώνυμα. Στις περιπτώσεις αυτές ωστόσο, ο ερευνητής επισήμανε εκ νέου πως, η πλήρης διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων κατά την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας, αποτελεί ζήτημα δεοντολογίας και θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Η παραπάνω στάση του ερευνητή βασίστηκε σε σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε ζητήματα ηθικής, τα οποία αφορούν την προσβασιμότητα των αποτελεσμάτων και τις πιθανές επιπτώσεις της έρευνας για τις ανθρώπινες υπάρξεις που συμμετέχουν σ' αυτή (Cohen et al., 2007, Griffiths, 1998).

Χώρος διενέργειας των συνεντεύξεων ήταν κατά κανόνα το εργασιακό περιβάλλον των υποκειμένων δηλαδή τα γραφεία τους. Σε κάποιες περιπτώσεις τα γραφεία ήταν ομαδικοί χώροι εργασίας ή υπήρχε δυσκολία πρόσβασης. Κατά συνέπεια, δύο συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε άλλους χώρους. Η μία διενεργήθηκε σε γραφείο άλλου στελέχους και η άλλη σε ήσυχο υπαίθριο χώρο. Σε κάθε περίπτωση, στο χώρο δεν υπήρχαν άλλα πρόσωπα εκτός από τον ερευνητή και το υποκείμενο. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, στις επιλεγείσες συνεντεύξεις υπήρξαν περιπτώσεις κλασματικής διακοπής, οι οποίες όμως κρίθηκαν ως ασήμαντες. Επιπρόσθετα, επειδή το ερευνητικό πλαίσιο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ποιοτική έρευνα, παράλληλα με την προσπάθεια διασφάλισης του κατάλληλου χώρου, δόθηκε έμφαση από τον ερευνητή και στη δημιουργία της κατάλληλης 'ανεπίσημης' ατμόσφαιρας, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν 'να νιώσουν ασφαλείς να μιλήσουν ελεύθερα' (Cohen et al., 2007: 361).

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, οι παρεμβάσεις του ερευνητή περιορίστηκαν στο ελάχιστο, ακόμα και σε περιπτώσεις εκτροπής των υποκειμένων από το αυστηρό θεματικό πλαίσιο, αν και, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο ερευνητής θα μπορούσε 'ευγενικά να τα επαναφέρει σ' αυτό' (Cohen et al., 2007: 361). Η επιλογή του ερευνητή να είναι λιγότερο αποτρεπτικός σε αυτές τις περιπτώσεις έγινε με βάση την ιδιαιτερότητα του θέματος της έρευνας, το διερευνητικό της χαρακτήρα και κατά συνέπεια την πιθανή αξία των πιο ελεύθερων βιοματικών αφηγήσεων ως ερευνητικών δεδομένων. Για παράδειγμα, τα υποκείμενα παρέθεταν συχνά πληροφορίες που αφορούσαν την επαγγελματική σταδιοδρομία τους πριν γίνουν Στελέχη Εκπαίδευσης, ζητώντας μάλιστα την άδεια του ερευνητή για να το κάνουν. Ο ερευνητής υπήρξε δεκτικός σε αυτές τις περιπτώσεις, κρίνοντας πως αυτό είναι προς το συμφέρον της έρευνας, εφόσον τα προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες μπορούν να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν άλλες θέσεις, να αποκαλύψουν αντιφάσεις κτλ. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής έλαβε υπόψη την ανάγκη να δοθεί στα ίδια τα υποκείμενα 'η δυνατότητα να υποβάλλουν ερωτήσεις' (Cohen et al., 2007: 362). Όπως διαφάνηκε κατά τη φάση της απομαγνητοφώνησης, το κύριο μειονέκτημα της επιτρεπτικής στάσης του ερευνητή υπήρξε ο αυξημένος όγκος του πρωτογενούς υλικού των συνεντεύξεων. Το ηχογραφημένο υλικό των συνεντεύξεων έχει συνολική διάρκεια 11 ώρες, 25 λεπτά και 48 δευτερόλεπτα, ενώ η απομαγνητοφώνηση του υλικού συνθέτει ένα κείμενο 76.284 λέξεων συνολικά.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, το πλεονέκτημα του εκτεταμένου πρωτογενούς υλικού είναι πως μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις συχνά αναδεικνύεται πλούτος απρόσμενων πληροφοριών, οι οποίες εμπλουτίζουν και διαφωτίζουν τον κύριο όγκο των δεδομένων. Στην προκειμένη περίπτωση, πέρα από τις απαντήσεις τους στην ερευνητική ερώτηση, τα υποκείμενα της έρευνας είχαν την ευκαιρία να αφηγηθούν ανεμπόδιστα τις προσωπικές τους ιστορίες ζωής, ως αποδεκτό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, εμπλουτίζοντας το σώμα των δεδομένων με πολύτιμες πληροφορίες. Με τον τρόπο αυτό και παρόλη την επιφύλαξη του ερευνητή ως προς την έκφραση υποερωτήσεων, ώστε να απομακρυνθεί η πιθανότητα καθοδήγησης των υποκειμένων, η ίδια η σιωπηλή επιβεβαίωση του ερευνητή αποδείχθηκε συχνά καθοριστική για την εκμείωση 'χρήσιμων παραθέσεων' (Cohen et al., 2007). Λεπτομερέστερη αναφορά στα ερευνητικά δεδομένα γίνεται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄

Ευρήματα και συζήτηση

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επιλογή και κλιμάκωση των ερωτήσεων της συνέντευξης έγινε με άξονες την επίτευξη της επιθυμητής σαφήνεια για τα υποκείμενα της έρευνας, τη διευκόλυνσή τους να εκφραστούν ελεύθερα και την αποφυγή καθοδήγησής τους από τον ερευνητή. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί πως, παρόλο το ότι ο σχεδιασμός της κλιμάκωσης των ερωτήσεων της συνέντευξης επιτρέπει την πιθανή επεξεργασία ορισμένων συχνοτήτων αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων, αυτή η δυνατότητα δεν αξιοποιήθηκε διότι υπερβαίνει κατά πολύ τον βασικό σκοπό της έρευνας, ο οποίος είναι κατά κύριο λόγο ‘διερευνητικός’, παρά ‘διαγνωστικός’. Κατά συνέπεια, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κυρίως με σκοπό την καταγραφή των κωδίκων και των κατηγοριών που αναδύθηκαν στο πλαίσιο των θεματικών της έρευνας, παρά με σκοπό τη διενέργεια συστηματικών συγκρίσεων μεταξύ των διαφορετικών υποκειμένων της έρευνας. Το τελευταίο θα μπορούσε να επιτευχθεί, είτε διαμέσου μιας μελλοντικής επεξεργασίας του πρωτογενούς υλικού της παρούσας έρευνας με ποσοτικό τρόπο, είτε στο πλαίσιο μια νέας έρευνας, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα της παρούσας ως ‘προοργανωτή’.

Οι αναφορές των υποκειμένων της έρευνας κατά κανόνα συνδέονται με παραδείγματα που αντλούνται από την προσωπική τους εμπειρία, ενώ ενίοτε συμπληρώνονται από συναφείς θεωρητικές προεκτάσεις. Οι απαντήσεις των υποκειμένων στις επιμέρους ερωτήσεις της συνέντευξης είναι συχνά ιδιαίτερα εκτεταμένες και διανθίζονται από πλούσιες αφηγήσεις. Αν και ο περιορισμός των απαντήσεων στο αυστηρό πλαίσιο της θεματικής των ερωτήσεων έγκειται στη διακριτική ευχέρεια και τις παρεμβάσεις του ερευνητή, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, θεωρήθηκε πως ήταν προς όφελος της έρευνας η μεγαλύτερη ανοχή του ερευνητή στις περιπτώσεις περισσότερο ελεύθερων αφηγήσεων. Κατά συνέπεια, όπως ήδη προαναφέρθηκε, το πρωτογενές υλικό των δεδομένων είναι ιδιαίτερα εκτεταμένο. Αυτό επίσης συμβαίνει για τον επιπρόσθετο λόγο ότι αναπόφευκτα, σε αρκετές περιπτώσεις τα υποκείμενα επαναλαμβάνουν παρόμοιες θέσεις στις διαφορετικές φάσεις της συνέντευξης. Για λόγους διαχείρισης του εκτεταμένου πρωτογενούς υλικού, κατεβλήθη προσπάθεια, ώστε να κωδικοποιηθούν

με τον προσφορότερο δυνατό τρόπο οι παραπλήσιες αναφορές, χωρίς ωστόσο να χαθεί η αυθεντικότητα της φωνής των υποκειμένων. Το τελευταίο, επιχειρείται διαμέσου της εκτεταμένης παράθεσης αυθεντικών αποσπασμάτων του λόγου των υποκειμένων στην παρουσίαση των ευρημάτων που ακολουθεί.

Δ.1. Προσδιορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άδικης αντιμετώπισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (1^{ος} ερευνητικός στόχος)

Δ.1.1. Προσδιορισμός της έννοιας της ‘κοινωνικής δικαιοσύνης’

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης προσδιορίζεται από ορισμένα Στελέχη του δείγματος ως πολυδιάστατη και ως εξαρτώμενη από ιδεολογικές παραμέτρους, το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με την ανάλυση που προηγήθηκε στο κεφ. Β΄ της παρούσας εργασίας:

‘Η κοινωνική δικαιοσύνη κατά τη γνώμη μου βέβαια είναι μία έννοια πολυδιάστατη θα λέγα. Και οι ορισμοί που μπορούν να δοθούν είναι και ανάλογα με το ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο κινείται ο καθένας και το πως αντιλαμβάνεται τα πράγματα’ (Σ2Τ-1.1).

Κατ’ επέκταση, ορισμένα Στελέχη αναφέρονται στην κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο σε σχέση με το κράτος και την έννομη τάξη, όσο και σε σχέση με την ετοιμότητα της κοινωνίας να αποδεχθεί τους κανόνες δικαίου:

‘Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένας όρος ο οποίος θα αναζητείται μέσα σε ένα κράτος δικαίου, γιατί εξαρτάται από δύο παράγοντες : ο ένας παράγοντας είναι κατά πόσο είναι έτοιμο το ίδιο το κράτος με την έννομη τάξη με τους κανόνες, έτσι, για να παρέχει αυτή την κοινωνική δικαιοσύνη, γιατί η δημοκρατία είναι εξελισσόμενη. Αν ξεκινήσουμε από την άμεση δημοκρατία των πάλαι ποτέ αρχαίων και ερχόμαστε σήμερα στην κοινοβουλευτική δημοκρατία· και ο δεύτερος παράγοντας είναι κατά πόσον είναι έτοιμη η κοινωνία η ίδια να αποδεχθεί τους κανόνες δικαίου. Αυτούς που κατά καιρούς η Βουλή θεσμοθετεί’ (Π1Α-1.1).

Επομένως, διαφαίνεται πως επιχειρείται η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφενός με το επίπεδο των κοινωνικών δομών και, αφετέρου με το επίπεδο των φορέων δράσης, τα οποία αποτελούν τους δύο βασικούς άξονες, με βάση τους οποίους γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Στο εξής, ως ‘επίπεδο δομών’ θα αναφέρονται ζητήματα που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο, την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, τους κεντρικούς μηχανισμούς και τους ιεραρχικά ανώτερους θεσμικούς φορείς που καθορίζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη μεριά, ως ‘επίπεδο φορέων δράσης’ θα αναφέρονται ζητήματα που αφορούν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τρόπους διαχείρισης των ποικίλων ζητημάτων εκ μέρους των δρώντων υποκειμένων τα οποία εμπλέκονται στο θεσμό της εκπαίδευσης (στελέχη, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές κτλ). Τα δύο αυτά επίπεδα, αν και πρακτικά αδιαχώριστα, ωστόσο είναι χρήσιμα για αναλυτικούς λόγους, εφόσον αντανάκλουν τις δύο θεμελιακές κοινωνιολογικές κατηγορίες της δράσης και της δομής (Jenks, 1998b).

Δ.1.1.1. Προσδιορισμοί της Κοινωνικής Δικαιοσύνης σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Στο επίπεδο των δομών τα Στελέχη του δείγματος συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με τη δυνατότητα καθολικής πρόσβασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με την αποτροπή της σχολικής αποτυχίας/εγκατάλειψης, με τον τύπο σχολείου αλλά και με την καταξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Όπως επισημαίνεται, βασική προϋπόθεση της διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί η **δυνατότητα καθολικής πρόσβασης μαθητών** στην υποχρεωτική εκπ/ση ανεξαρτήτως των όποιων ιδιαιτεροτήτων και το δικαίωμα συμμετοχής όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία:

‘[το σχολείο]... Θα πρέπει λοιπόν να ε... παρέχει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως περιοχής όπου ζουν, φύλου, κοινωνικο-οικονομικής καταγωγής, μορφωτικού κεφαλαίου κτλ. που υπάρχει στην οικογένεια να παρέχει την... τις δυνατότητες για να αναπτύξουν πολύπλευρα την προσωπικότητά τους, να απολαύσουν δηλαδή τα αγαθά του σημερινού πολιτισμού σε όλα του τα επίπεδα επιστημονικού, τεχνολογικού, εεε και εε από κάθε άλλη άποψη (Σ3Τ-1.1).

Η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται επίσης με την **αποτροπή των φαινομένων της σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης**, τα οποία, ωστόσο, θεωρούνται ως κοινωνικά καθορισμένα:

‘Κοινωνική δικαιοσύνη αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα για μένα σημαίνει καταρχήν η δυνατότητα πρόσβασης, η πρόσβαση των παιδιών της χώρας μας σε πρώτο επίπεδο εε στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Αυτό δυστυχώς δεν είναι δεδομένο διότι έχουμε φαινόμενα σχολικής εγκατάλειψης τα οποία έχουν προσδιοριστεί εε και μας ανησυχούν όλους. (Σ3Τ-1.1).

‘...είναι σπουδαία η έννοια, είναι γνωστό ότι η σχολική αποτυχία, διαρροή απ’το σχολείο... όλα αυτά είναι και κοινωνικά καθορισμένα, επομένως μ’ αυτή την έννοια είναι κάτι που πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί και από τον απλό εκπαιδευτικό μέχρι τα στελέχη να το ’χουν συνέχεια στο νου τους’ (Σ2Α-1.1).

Επιπρόσθετα,, επιχειρείται η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με επιμέρους ζητήματα, όπως είναι ο **αριθμός μαθητών** και ο **τύπος σχολείου**:

‘Ο αριθμός των μαθητών... βασικός παράγοντας, ο τύπος του σχολείου... βασικός παράγοντας, το διθέσιο, το μονοθέσιο. Εμείς είμαστε αγροτικές περιοχές, μικρά σχολεία, μονοθέσια σχολεία, διθέσια σχολεία, ορεινά χωριά, παιδάκια τα οποία δεν έχουν δει τι γίνεται πιο πέρα, δεν μπορείς να το συγκρίνεις το παιδάκι αυτό με το παιδί της Αθήνας ούτε της Θεσσαλονίκης ούτε οποιασδήποτε άλλης περιοχής’ (Π2Τ-1.1).

Από την άλλη μεριά, αναδεικνύεται επίσης και η **ανάγκη καταξίωσης του επαγγελματικού και κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού**:

‘Κοινωνική δικαιοσύνη στο επίπεδο των εκπαιδευτικών σημαίνει εε σε πρώτη φάση καταξίωση, μια αλλαγή στη φιλοσοφία και στη χώρα μας, αλλαγή στη φιλοσοφία γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία θα προσδιορίζει ένα νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό θα τον θέτει δηλαδή στο κέντρο αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας μαζί με τον μαθητή και θα του δίνει τη δυνατότητα τόσο για επαγγελματική ανάπτυξη και πνευματική μορφωτική ανάπτυξη δηλαδή θα επαναπροσδιορίζει ιστορικά το ρόλο του στην κοινωνία μας εε και θα του δίνει τη δυνατότητα να προσφέρει αυτό που πραγματικά η εποχή μας και η κοινωνία μας απαιτεί (Σ3Τ-1.1).

Όλα τα παραπάνω ζητήματα αφορούν κυρίως το επίπεδο των εκπαιδευτικών δομών και της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ συνδέονται με την ύπαρξη ή μη ρυθμίσεων οι οποίες διασφαλίζουν τη δίκαιη κατανομή των πόρων και κατ' επέκταση των ευκαιριών στις διαφορετικές ομάδες μαθητών, αλλά και στους διαφορετικούς τύπους σχολείων. Επίσης, αναδεικνύεται ο 'κοινωνικός καθορισμός' της σχολικής αποτυχίας ή εγκατάλειψης και επιχειρείται η σύνδεσή του με ζητήματα φύλου, κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης και μορφωτικού κεφαλαίου, θέση η οποία στηρίζεται από εκτενή βιβλιογραφία (Φραγκουδάκη, 1985; Epstein et al., 1998; Bourdieu, 1999 & 2003; Francis & Skelton, 2001; Bernstein, 2003; Halsey et al., 2003). Τέλος, αναδεικνύεται έμμεσα η ανάγκη ύπαρξης αντισταθμιστικών μέτρων, ώστε να διασφαλιστεί η 'ισότητα συνθηκών' (βλ. Β.1.). Ωστόσο, τα παραπάνω ζητήματα δεν εξαντλούνται στο σημείο αυτό, αλλά αναδεικνύονται με μεγαλύτερη σαφήνεια στο υποκεφ. Δ.1.2. που αφορά τις παραμέτρους της άδικης αντιμετώπισης, αλλά επίσης διατρέχουν σχεδόν το σύνολο της παρούσας εργασίας.

Δ.1.1.2. Προσδιορισμοί της Κοινωνικής Δικαιοσύνης σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Στο επίπεδο των φορέων δράσης τονίζεται η σημασία της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και η **ανάγκη ισότιμης αλλά διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των μαθητών** από εκπαιδευτικούς και στελέχη:

‘Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης...εε... θα πρέπει κανείς να την κάνει μια συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι φτάνουν στον κάθε μαθητή, στο κάθε επίπεδο, στον κάθε εκπαιδευτικό, στον κάθε παράγοντα, στο κάθε βοηθητικό προσωπικό που εμπλέκεται στην εκπαίδευση. Αν ο καθένας δηλαδή απολαμβάνει τα δικαιώματά του’ (Σ1Τ-1.1).

‘Ο εκπαιδευτικός, πόσο μάλλον και τα στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές, προϊστάμενοι, στελέχη εκπαίδευσης πρέπει να έχουν στο προσκηνό όπως είπα μέρος του μυαλού τους την εφαρμογή στην πράξη γενικά του όρου δικαιοσύνη. Να βλέπουν τους μαθητές τους επί ίσοις όροις, μακριά από ρατσιστικές διαθέσεις και μακριά από τα κοινωνικά στρώματα, από που προέρχεται κάθε παιδί. Αυτό είναι βασικός όρος και πιστεύω ότι αυτό στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι

εκπαιδευτικοί ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το εφαρμόζουν. Εγώ έτσι βλέπω τον όρο της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στον σχολικό εργασιακό χώρο' (Π1Α-1.1.).

'Υπάρχει η έννοια ότι πρέπει να είμαστε ίσοι στην εκπαίδευση. Ίσοι σε άνισα παιδιά;' (Σ2Τ-1.1).

Στις παραπάνω απόψεις αναδεικνύεται η σημασία δύο αντικρουόμενων παραμέτρων της δικαιοσύνης δηλαδή της ισότητας και της διαφοροποίησης ως προς τις ανάγκες και τις δυνατότητες, ενώ έμμεσα αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της αναγνώρισης της ετερότητας. Εις επίρρωσιν των παραπάνω έρχεται η επισήμανση πως 'ισότιμη ή δίκαιη μεταχείριση... δε σημαίνει ίση μεταχείριση – κυρίως όταν αυτό σημαίνει τον ίδιο τρόπο μεταχείρισης για ανθρώπους με εντελώς διαφορετικές ανάγκες' (Greene στο Zajda et al, 2006:3). Η αξία της διαφοροποιημένης διαχείρισης των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού σε μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. επίσης Ημέλλου, 2003; Σούλης, 2004; Παντελιάδου, 2009; Σπαντιδάκης, 2009).

Επιπρόσθετα, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν ως προϋπόθεση της κοινωνικής δικαιοσύνης την **ανάγκη βελτιώσεων που προκύπτει από τη διαχείριση των λαθών** όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία:

'Τώρα σε επίπεδο σχολικής κοινότητας όταν κάποιες ενέργειες είναι λάθος, αν το εκπαιδευτικό σύστημα κάνει κάτι για να τις βελτιώσει και να τις διορθώσει; αν τα παιδιά... πώς διαχειρίζονται τα λάθη γενικότερα των μαθητών οι δάσκαλοι, τα λάθη των εκπαιδευτικών οι σύμβουλοι, οι διευθυντές, τα λάθη των διευθυντών οι προϊστάμενοι... κάτι τέτοιο' (Σ1Α-1.1).

Πρόεκταση της διαχείρισης λαθών και της επίτευξης βελτιώσεων αποτελεί ωστόσο, σύμφωνα με την παρακάτω άποψη, η **ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών** και η επιβράβευση όσων κάνουν 'κάτι παραπάνω':

'Υ: Ή και το ανάποδο, πως επιβραβεύονται τα θετικά στοιχεία αυτών, έτσι; Η κοινωνική δικαιοσύνη φαντάζομαι είναι και η επιβράβευση όχι μόνο το αρνητικό κομμάτι.

Ε: Επιβράβευση, όταν λέτε;

Υ: Πώς ενισχύονται οι θετικές συμπεριφορές αν υπάρχουν, βέβαια στη δικαιοσύνη την απλή δεν ισχύει αυτό, δεν επιβραβεύεται κανείς όταν κάνει αυτό που έχει να κάνει, ίσως αν κάνει κάτι

παραπάνω να επιβραβεύεται, από αυτό που πρέπει να κάνει, ίσως. Στην εκπαίδευση ισχύει αυτό, πολλοί εκπαιδευτικοί κάνουν παραπάνω από όσα πρέπει, άλλοι κάνουν λιγότερα. Αυτό.

E: Ναι, στην περίπτωση αυτή που λέτε, υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη;

Y: Αν υφίσταται αυτή τη στιγμή;

E: ...στην περίπτωση που λέτε ότι κάποιιοι κάνουν περισσότερα και άλλοι κάνουν λιγότερα, ας πούμε.

Y: Σε γενικές γραμμές όχι. Θα 'πρεπε, αλλά δεν ισχύει' (Σ1Α-1.1).

Οι παραπάνω απόψεις έμμεσα παραπέμπουν στην αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιας μορφής αξιολόγησης καθώς, όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής, η αξιολόγηση δίνει χρήσιμες πληροφορίες, παρέχει ανατροφοδότηση και τα αποτελέσματά της 'μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τυχόν αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στους στόχους του σχολείου' (2004: 116). Ωστόσο, στο σημείο αυτό αναδεικνύονται και οι δυσκολίες που ενέχει η παραπάνω επιχειρούμενη σύνδεση της επιβράβευσης των 'άξιων' με την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς η ίδια η έννοια της αξιολόγησης επιδέχεται διαφοροποιημένες ερμηνείες, 'εφόσον η απόδοση του όρου στηρίζεται στη φιλοσοφία κάποιου για την εκπαίδευση, καθώς και στο πώς επιδιώκει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματά της' (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 67). Κατά συνέπεια, η προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης διαμέσου της αξιολόγησης και κατ' επέκταση της επιβράβευσης ενέχει πάντοτε τον κίνδυνο δημιουργίας αδικιών άλλης μορφής, εάν πραγματοποιηθεί με βάση μια στενή ατομιστική οπτική, χωρίς ταυτόχρονα να συνυπολογίζει παραμέτρους που αφορούν το οργανωσιακό πλαίσιο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο του αξιολογούμενου πεδίου.

Ως μία τέτοια παράμετρος αναδεικνύεται, στο πλαίσιο της παρακάτω άποψης, η σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης με τη **διασφάλιση ενός ευνοϊκού εργασιακού κλίματος**:

'Δηλαδή, με λίγα λόγια κοινωνική δικαιοσύνη και καθήκον ενός ανθρώπου, ο οποίος βρίσκεται σε μια Α' διοικητική θέση είναι να προσπαθεί το κλίμα του έργου που έχει γύρω του να είναι ευνοϊκό, χαρούμενο, ούτως ώστε οι άνθρωποι που καλούνται να εργασθούν μέσα σ' αυτό να αποδώσουν κατά το μέγιστο των δυνατοτήτων τους' (Π1Τ-1.1).

Στη σχετική βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου, εφόσον ‘η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου...’ (Πασιαρδής, 2004: 170). Αν και δεν υπάρχει χώρος για μεγαλύτερη εμβάθυνση των παραπάνω σημαντικών ζητημάτων στο σημείο αυτό, τα περισσότερα από αυτά θίγονται σε άλλα σημεία της παρούσας εργασίας.

Συνολικά, τα ζητήματα που θίγονται στο παρόν υποκεφάλαιο αφορούν όλες τις διαστάσεις της δικαιοσύνης. Ενδεικτικά, ως προς την κατανομητική διάσταση επισημαίνεται ο αριθμός μαθητών, ο τύπος σχολείου και η κοινωνικο-οικονομική καταγωγή. Ως προς την πολιτισμική διάσταση (ή αναγνώριση) αναφέρεται η ισότιμη αναγνώριση των μαθητών (αλλά διαφοροποιημένη διαχείριση των αναγκών τους), η αναγνώριση και επιβράβευση των καλών πρακτικών και η επαγγελματική καταξίωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, ως παράδειγμα σχεσιακής δικαιοσύνης θα μπορούσε ν’ θεωρηθεί η ισότιμη διάχυση των εκπαιδευτικών στόχων προς τους ποικίλους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού. Ωστόσο, από τα παραπάνω διαφαίνεται επίσης η δυσκολία διαχωρισμού των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, παρόλο ότι η αναλυτική τους διάκριση είναι χρήσιμη σε θεωρητικό επίπεδο. Αυτό γίνεται σαφέστερο παρακάτω, διαμέσου της αποτύπωσης των μορφών άδικης αντιμετώπισης με τις μορφές της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Δ.1.2. Προσδιορισμός και παράμετροι της άδικης αντιμετώπισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού

Δ.1.2.1. Άδικη αντιμετώπιση, περιθωριοποίηση και αποκλεισμός σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Δ.1.2.1.α. Αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου

Ως προς την επισήμανση των τρόπων και των διαδικασιών διαμέσου των οποίων μπορεί να συμβεί η άδικη αντιμετώπιση, η περιθωριοποίηση και ο

αποκλεισμός, οι απόψεις των στελεχών παρουσιάζουν μεγάλο εύρος. Όπως επισημαίνεται παρακάτω, οι παράγοντες της κοινωνικής αδικίας, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού καλύπτουν ένα **φάσμα αδυναμιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος**, από την υλικοτεχνική υποδομή μέχρι το παιδαγωγικό μέρος:

‘Σίγουρα υπάρχουν αδικίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, σίγουρα θέλει βελτιώσεις και στο δικό μας επίπεδο της πρωτοβάθμιας επιδέχεται πολλά πράγματα. Πάρα πολλά. Απ’ την υλικοτεχνική υποδομή μέχρι το παιδαγωγικό μέρος’ (Π2Τ-1.4)

Κατ’ επέκταση, η έννοια του αποκλεισμού προσδιορίζεται σε σχέση με τον **επιλεκτικό** αλλά και τον **κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου**:

‘Τον κοινωνικό αποκλεισμό τον αντιλαμβάνομαι γιατί η άποψή μου διαμορφώθηκε με βάση αυτά που παρακολούθησα στο Διδασκαλείο με τον Τσιάκαλο, ο οποίος ορίζει τον αποκλεισμό ως την εμφάνιση μιας σειράς εμποδίων που δεν επιτρέπουν στο άτομο να απολαύσει τον δημόσιο και κοινωνικό πλούτο που παράγει αυτός ο πολιτισμός. Αυτό συμβαίνει και στο... εγώ την αποδέχομαι την άποψη, δεν είναι δική μου γι’ αυτό είπα ότι είναι του Τσιάκαλου, αλλά και οι απόψεις μας τελικά, συνειδητά ή ασυνείδητα διαμορφώνονται με βάση αυτά που έχουμε διαβάσει, από τα ερεθίσματα που έχουμε πάρει και τη δική μας προσέγγιση της πραγματικότητας. Ε, για το εκπαιδευτικό σύστημα, ως προς τις διαδικασίες επιλογής, εγώ βλέπω ότι οι διαδικασίες αποκλεισμού δεν διαμορφώνονται μόνο ως προς την επιλογή, τον επιλεκτικό ρόλο που επιτελεί η εκπαίδευση στην κοινωνία, αλλά και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο’ (Σ2Τ-1.3).

Στην παραπάνω άποψη διαφαίνεται ότι ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου αναπόφευκτα συνυπάρχει με μια διαδικασία επιλογής. Με την έννοια αυτή, το κοινωνικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα του βαθμού στον οποίο θα μπορούσε να προσπορισθεί τα μορφωτικά αγαθά που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεισφορά του εκπαιδευτικού συστήματος στην αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας και μελέτης, της οποίας τα συμπεράσματα καταδεικνύουν πως, μεταξύ τους υπάρχει όχι μόνον απλή συσχέτιση, αλλά μια αιτιακή σχέση, η οποία ωστόσο μπορεί να ανατραπεί με τις ανάλογες παρεμβάσεις (Sparkes & Glennerster, 2002: 178).

Πιο συγκεκριμένα, τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν περιπτώσεις άδικης αντιμετώπισης σχετικά με **τη διαστρωμάτωση και την περιθωριοποίηση σχολείων** εξαιτίας της γεωγραφικής τους θέσης, της κατάστασης των κτηριακών τους υποδομών και της αυθαίρετης κατανομής πόρων εκ μέρους της τοπικής αυτοδιοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η διακριτική μεταχείριση των σχολείων από την εκπαιδευτική διοίκηση, ως προς τη στελέχωσή τους, αλλά και ως προς την επιλεκτική προώθηση καινοτόμων δράσεων:

‘τα σχολεία του κέντρου μπορεί ν’ απολαμβάνουν κάποιων Α’ παροχών, το σχολείο το διαθέσιο το τάδε μπορεί να μην απολαμβάνει αυτές τις παροχές και εννοώντας δηλαδή ότι μπορεί ένα σχολείο απομακρυσμένο ν’ αλλάζει τέσσερις δασκάλους μέσα στη χρονιά, ενώ ένα σχολείο της πόλης να έχει το δάσκαλό του για δυο χρόνια... έτσι, για να δώσω ένα παράδειγμα...’ (Σ1Τ-1.1).

‘...η επέκταση ενός μέτρου, η επέκταση ενός πειραματικού συστήματος, χωρίς να απαγορεύεται, εν τούτοις όμως προωθείται περισσότερο στα κεντρικά σημεία, στα κομβικά σημεία κλπ και λιγότερο προς την επαρχία’ (Σ1Τ-1.2.).

Όπως επισημαίνεται ωστόσο, τα πολύ μικρά σχολεία περιθωριοποιούνται και αναφορικά με ζητήματα της ζωής, παραστάσεις και εμπειρίες:

‘Τα πολύ μικρά σχολεία με τους 3 μαθητές, με τους 4, δηλαδή έχουνε πολύ απλά διδακτήρια με τα στοιχειώδη μόνο, με τίποτα, δηλαδή... και επομένως περιθωριοποιούνται από ζητήματα της ζωής, όχι μόνο της καθαρώς εκπαίδευσης όπως την εννοούμε, αλλά και ζητήματα της ζωής, δηλαδή από εμπειρίες και πληροφορίες, δεν έχουν παραστάσεις και εικόνες, παρόλο που με την τηλεόραση, ή και την τηλεόραση να έχουν λανθασμένες εικόνες διότι δεν έχουν μία καθοδήγηση’ (Σ1Τ-1.3).

Τα παραπάνω θα μπορούσαν να συνδεθούν με το ζήτημα της γραφειοκρατικής δομής και του συγκεντρωτισμού, ο οποίος θεωρείται πως μπορεί να οδηγήσει ‘σε έλλειψη ευαισθησίας για τις τοπικές ιδιαιτερότητες των σχολείων’ (Πασιαρδής, 2004: 257). Κατ’ επέκταση, η εύρυθμη λειτουργία ενός συστήματος απαιτεί τη δυνατότητα ενεργοποίησης μηχανισμών αντιστάθμισης, στις περιπτώσεις όπου προκύπτουν ανισότητες ‘από ζητήματα της ζωής’.

Ως παράμετρος περιθωριοποίησης σχολείων αναδεικνύεται επίσης η **διαφοροποιημένη μεταχείρισή τους εκ μέρους της τοπικής αυτοδιοίκησης** ως προς τις παροχές και τις επιχορηγήσεις:

‘Απ’ την τοπική αυτοδιοίκηση... προωθώ τα σχολεία που θέλω εγώ σαν Δήμαρχος, σαν δημοτική αρχή και παραμελώ τα άλλα. Είναι μια αδικία από μόνη της. Ένα σχολείο του κέντρου του Δήμου ή δύο σχολεία αν έχει, διαθέτω εκεί όσα λεφτά μου χορηγεί η πολιτεία... την πλειοψηφία των χρημάτων εκεί και τους άλλους τους λέω ‘δεν έχω... δεν έχω, δεν έχω, δεν έχω!’. Και το αφήνω έτσι να σέρνεται! Το ένα το σχολείο το κάνω κούκλα και το άλλο το αφήνω. Να μια αδικία! Κοινωνική αδικία αυτή απ’ την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία εμπλέκεται μες στο σχολείο’ (Π2Τ-1.2.).

Τα περιθώρια ύπαρξης πελατειακών σχέσεων, στα οποία αναφέρεται ο παραπάνω Προϊστάμενος, συνιστούν μία επιπλέον αδυναμία που προέρχεται από τις αντιφάσεις του συγκεντρωτισμού. Ενώ δηλαδή το σύστημα είναι εν γένει κεντρικά κατευθυνόμενο, οι όποιες αποκεντρωμένες αρμοδιότητες και εξουσίες – εν προκειμένω της Δημοτικής Αρχής – χαρακτηρίζονται από έλλειψη επαρκούς ‘θωράκισης’ απέναντι σε φαινόμενα αυθαιρεσίας και κακοδιαχείρισης. Σε όλα τα παραπάνω ζητήματα διαφοροποίησης των σχολείων αναδεικνύονται προβλήματα δίκαιης κατανομής. Αυτά, όπως διαφαίνεται στη συνέχεια, συνδέονται επίσης και με ζητήματα πολιτισμικής αλλά και σχεσιακής δικαιοσύνης (βλ. κεφ. Β.1.).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τις υποδομές, **επισημαίνεται η σημασία του σχολικού χώρου και της αρχιτεκτονικής του διδακτηρίου:**

‘Η παράμετρος του σχολικού χώρου, έχει σημασία ο σχολικός χώρος και η διαμόρφωσή του. Ένα μεγάλο συγκρότημα απρόσωπο μπορούμε να πούμε ότι σε ένα βαθμό δημιουργεί μία παράμετρο στην λογική της σχολικής αποτυχίας ή της σχολικής εγκατάλειψης, να που μπαίνει η αρχιτεκτονική του χώρου’ (Σ3Τ-1.2.).

Το θέμα της αρχιτεκτονικής του διδακτηρίου είναι σημαντικό, στο βαθμό στον οποίο η δομή και συντήρηση των σχολικών κτηρίων εξαρτώνται από ζητήματα κατανομής πόρων - όπως για παράδειγμα το ποσοστό του ΑΕΠ που αναλογεί στην παιδεία. Επιπρόσθετα, οι διαφορές στις υποδομές συνδέονται με την δίκαιη ή μη κατανομή πόρων σε τοπικό επίπεδο και αναλόγως με τον ‘τύπο σχολείου’, ζητήματα που

θίγονται αμέσως παρακάτω αλλά και σε άλλα σημεία της παρουσίασης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

Δ.1.2.1.β. Άδικη αντιμετώπιση μαθητών

Τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στην **απουσία διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των αναγκών των μαθητών**, οι οποίες αφορούν εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες:

‘Περιθωριοποίηση των μαθητών βεβαίως υπάρχει. Υπάρχει, όταν έχουμε από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Διαφορές στο μυαλό... στη νόηση’ (Π1Τ-1.3).

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα Στελέχη αναφέρονται στη μη διαφοροποιημένη μεταχείριση παιδιών με διαφορετικές ανάγκες, τα οποία προέρχονται από στερημένο κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον ή από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Όπως υποστηρίζεται, το σύστημα δίνει δυνατότητες αφομοίωσης αλλά όχι ένταξης συγκεκριμένων μαθητών στις κοινωνίες στις οποίες ζουν. Κατά συνέπεια, ούτε αναγνωρίζονται οι πολιτισμοί των άλλων, εφόσον θεωρούνται κατώτεροι ούτε όμως αναπτύσσονται επαρκείς κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί ένταξης:

‘Η άδικη αντιμετώπιση έχει κάποια επίθετα κάθε φορά, ας πούμε αυτό που ονομάζουμε αποκλεισμός ,έρχεται στο μυαλό μου η περίπτωση μιας... παίρνω μία ας πούμε ομάδα πληθυσμακή και με την οποία είχα μία σχέση λόγω συγγραφής κάποιων βιβλίων, την ομάδα των τσιγγάνων. Κοινωνική αδικία έχουμε σ’ αυτήν την περίπτωση όταν δεν δίνουμε την δυνατότητα... και εδώ η παρέμβαση του σχολείου και της πολιτείας πρέπει να είναι ουσιαστική... την δυνατότητα σ’ αυτές τις πληθυσμακές ομάδες όπως είπαμε πριν να απολαύσουν μορφωτικά αγαθά, να αποκτήσουν τις δεξιότητες ένταξης, όχι αφομοίωσης... ένταξης στην κοινωνία στην οποία ζούν... είναι μία χαρακτηριστική περίπτωση αυτή’ (Σ3Τ-1.2.).

‘Είναι εμφανές ότι η περιθωριοποίηση έχει σχέση περισσότερο με τον κοινωνικό ρόλο και ίσως ακούγεται παράξενο, γιατί όταν αφήνουμε ανθρώπους... δεν γίνεται ούτε ενσωμάτωση στο πολιτιστικό πλαίσιο συνειδητή, αλλά ούτε και αξιοποίηση του δικού τους πολιτισμού, τον λέμε ως κατώτερον, τον εγκρίνουμε ως κατώτερον και πολλές φορές όταν έχουμε στο νου μας ότι...

να πω ως παράδειγμα τους τσιγγάνους τώρα, έτσι; Ε, δε σεβόμαστε το δικό τους πολιτισμό, θέλουμε να γίνουν σαν κι εμάς. Ούτε όμως αναπτύσσουμε τους μηχανισμούς να γίνουν σαν κι εμάς στο επίπεδο της κοινωνικοποίησης’ (Σ2Τ-1.3).

‘Στους τσιγγάνους για παράδειγμα, σε κάποιες τέτοιες ομάδες, δε φτάνει να φτιάξεις ένα σχολείο στην άκρη του οικισμού κι όταν ο οικισμός απλώνεται σε πέντε χιλιόμετρα. Πώς θα έρθουν αυτά τα παιδιά; Όταν θέλουμε να διαβάσουμε και η παράγκα βάζει νερό μέσα το χειμώνα, πώς να διαβάσουν εκεί; Όταν αυτό που διαβάζουν... που δίνουμε στα παιδιά είναι έξω από το πολιτιστικό [πολιτισμικό] τους πλαίσιο, δε λέει τίποτα’ (Σ2Τ-1.2).

Η εύστοχη παραπάνω διαφοροποίηση της ένταξης από την αφομοίωση αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη διαδικασία συγκρότησης της υποκειμενικότητας. Στον αντίποδα της αφομοίωσης, η ένταξη επιτρέπει στα υποκείμενα να δομήσουν τις ταυτότητές τους ενεργητικά και διαδραστικά στο πλαίσιο, όχι μόνο του κοινωνικού, αλλά και του εσωτερικού διαλόγου (βλ. Β.1.1.). Τα εμπόδια που τίθενται στη διαδικασία αυτή σε επίπεδο δομών αφορούν, είτε τη θεώρηση της πολιτισμικής ετερότητας ως προβλήματος, είτε στην πλήρη αποσιώπησή της (Φίγγου κ.ά., 2008). Από την άλλη μεριά, ‘η ένταξη των υποκειμένων στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο μας αποτρέπει από το να αποδώσουμε την κυριαρχία ή την υποταγή στο αναπόφευκτο της ανθρώπινης φύσης και άρα να τη θεωρήσουμε δικαιολογημένη’ (Δραγώνα, 2008: 428).

Ως μία χαρακτηριστική διάσταση της αποσιώπησης της πολιτισμικής διαφοράς αναφέρεται το ζήτημα της απουσίας σεβασμού για τη μητρική γλώσσα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και κατ’ επέκταση η **μικρή συνάφεια του περιεχομένου της σχολικής γνώσης με τα βιώματα μαθητών** που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα:

‘Παίρνουμε τους μετανάστες. Δε σεβόμαστε τη μητρική τους γλώσσα. Θέλουμε να μάθουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα τα ελληνικά. Δεν έχουμε όμως και μηχανισμούς, πολλά σχολεία δίγλωσσα, να τους βοηθήσουμε να μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, άρα μπαίνει κι ένα ζήτημα διαφοροποίησης... η διαφοροποίηση γίνεται και στο επίπεδο της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου. Όταν πάμε στο ζήτημα της επιλογής του... καταμερισμού του εργατικού δυναμικού, εκεί τα πράγματα είναι ακόμα χειρότερα, γιατί ξέρουμε ότι πρέπει να κάνω φροντιστήρια, πρέπει... πρέπει... πρέπει, μια ένταση συγκεκριμένων αστικών ιδιοτήτων,

θα μάθουν πράγματα τυποποιημένα, τα οποία δεν έχουν την ευκαιρία να τα καλλιεργήσουν τα χαμηλότερα ή τα στρώματα που δεν έχουν ούτε πολιτιστική συνάφεια σ' αυτό το βαθμό που έχει το κύριο σώμα της κοινωνίας μας ούτε και την οικονομική δυνατότητα όμως' (Σ2Τ-1.3).

Σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στη σύνδεση της γλώσσας με τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας, τις κυρίαρχες κατηγορίες νοήματος, την αναγνώριση και κατ' επέκταση την ένταξη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997; Cummins, 1999; Γκόβαρης, 2001; Φραγκουδάκη, 2004; Ιορδανίδου, 2008). Αναφορικά με το ζήτημα της γλώσσας, ο Γκόβαρης επισημαίνει πως '...το σχολείο συμβάλλει στην κατασκευή, στην πιστοποίηση ή στην περιθωριοποίηση/απόρριψη της ταυτότητας των μαθητών' (2001: 207). Η ουσιαστική ένταξη λοιπόν προϋποθέτει την ύπαρξη μιας 'περιέχουσας συνθήκης', ενός συμβολικού χώρου, ο οποίος προστατεύει και περικλείει 'το οικείο', το 'φυσικό' και το 'αναπαυτικό', ενώ ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα στους φορείς πολιτισμικής διαφοράς να 'διαβούν' τα όριά του με ασφάλεια (Δραγώνα, 2008: 442). Στο πλαίσιο των δομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ως 'περιέχουσα συνθήκη' θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία, δηλαδή το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, καθώς επίσης και οι χρησιμοποιούμενες διδακτικές προσεγγίσεις τα οποία, όπως επισημαίνουν ορισμένα Στελέχη του δείγματος, μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάποιων πληθυσμιακών ομάδων:

'Τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία δεν μπορούν να είναι όπως σε μία άλλη εποχή παλαιότερη ενιαία και ακλόνητα, τιμενταρισμένα αλλά θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες, οι ειδικές μορφωτικές παρεμβάσεις που πρέπει να υπάρχουν κάθε φορά για τις πληθυσμιακές ομάδες όπως οι τσιγγάνοι, όπως τα άτομα με αναπηρία και ούτω κάθε εξής. Δυστυχώς μπορούμε να αναφέρουμε αρκετές περιπτώσεις όπου συμβαίνει πραγματικά οι συνθήκες που δημιουργούνται να οδηγούν σ' αυτό που λέμε κοινωνική αδικία... έτσι;' (Σ3Τ-1.2.).

'Αυτό που είπα ότι τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία... ίσως τα παραδείγματα που χρησιμοποιούμε, για να περάσουμε κάποιες έννοιες, κάποιες δεξιότητες στον υπόλοιπο πληθυσμό να μην ταιριάζουν αυτά τα παραδείγματα με τη συνάφεια με τον πολιτισμό. Άρα, όλα αυτά δημιουργούν ένα πλαίσιο κοινωνικής αδικίας. Είναι οι τρόποι αξιολόγησης, αν φύγουμε πέρα απ' το δημοτικό και πάμε στο Γυμνάσιο, δημιουργούν προβλήματα' (Σ2Τ-1.2.).

Ωστόσο, απολύτως συναφής με τα παραπάνω είναι η εκτιμώμενη **επικέντρωση του σχολείου στο γνωστικό τομέα** και η παραμέληση των συναισθηματικών ελλειμμάτων και αναγκών των παιδιών:

‘...Να αναφέρω ένα παράδειγμα που προέρχεται... ένα παιδί που είναι ευκατάστατο οικονομικά, αλλά που είναι από ένα στερημένο μορφωτικά περιβάλλον. Το σχολείο αντιμετωπίζει αυτό το παιδί έχοντας απαιτήσεις ίδιες με τα υπόλοιπα τα παιδιά και μάλιστα ένα σχολείο που είναι επικεντρωμένο κυρίως στο γνωστικό τομέα και αγνοεί τα συναισθηματικά ελλείμματα ή τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, είναι εξ ορισμού άδικο. Όταν αυτά τα παιδιά φτάνοντας, προχωρώντας πάνω για να φτάσουν στις πανελλήνιες εξετάσεις, τα πράγματα εκεί είναι ισοπεδωτικά κι όπου είναι ισοπεδωτικά δεν μπορούμε να μιλήσουμε για διαφοροποιημένη μεταχείριση παιδιών με διαφορετικές ανάγκες’ (Σ2Τ-1.2.).

Οι παραπάνω απόψεις παραπέμπουν σε ευρύτερα ζητήματα προσέγγισης της σχολικής γνώσης, η οποία στο πλαίσιο των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων θεωρείται όχι μόνο ως ‘περιεχόμενο’, αλλά και ως ‘διαδικασία αξιοποίησης των γνωστικών σχημάτων που κατέχει ήδη το άτομο’, λαμβάνοντας υπόψη ‘τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με τον κόσμο και τον εαυτό του’ (Ματσαγγούρας, 2002: 189). Όπως επισημαίνεται, η διαδικασιο-κεντρική προσέγγιση της γνώσης, πέρα από την εμβάθυνση της γνώσης, αποσκοπεί επίσης στην ανάπτυξη στρατηγικών, δεξιοτήτων και στάσεων, δίνοντας έμφαση στη ‘γνωστικο-κοινωνική’, αλλά και στη ‘γνωστικο-συναισθηματική σύμπραξη’ (Ματσαγγούρας, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, τα προγράμματα σπουδών αλλά και η καθημερινή διδασκαλία οφείλουν να οργανώνονται απαγωγικά, επιτρέποντας την ένταξη των μεμονωμένων στοιχείων σε πλαίσια σχέσεων και, κατ’ επέκταση στοχεύοντας στη βαθύτερη κατανόηση παρά στην απομνημόνευση πληροφοριών.

Τα παραπάνω ζητήματα περιεχομένου και διαδικασίας της σχολικής γνώσης συνδέονται επίσης με την **ανάγκη ύπαρξης παράπλευρων υποστηρικτικών δομών**, οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν την πραγματοποίηση των όποιων μαθησιακών στόχων. Σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος, ως σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην άδικη αντιμετώπιση ορισμένων μαθητών θεωρούνται τα πολυπληθή τμήματα, η απουσία διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, τάξεων υποδοχής, τμημάτων ένταξης, φροντιστηριακών τμημάτων και κατάλληλου υλικού, αλλά και η

απουσία ουσιαστικής παιδαγωγικής στήριξης των σχολείων από τους Σχολικούς Συμβούλους:

‘Από κει και πέρα τώρα, στις δομές βάζω το να είναι οι συνθήκες τέτοιες που να , δηλαδή αν είναι τώρα τριάντα παιδιά, τι διαφοροποιημένη παιδαγωγική να εφαρμόσω, είναι εκ των πραγμάτων ανέφικτο, να υπάρχουν τάξεις υποδοχής, να υπάρχουν τμήματα ένταξης, είναι και αυτά, είναι και όλα όσα αφορούν την ειδική αγωγή που είναι και αυτό ένα άλλο μαύρο, να υπάρχουν φροντιστηριακά τμήματα, να υπάρχει κατάλληλο υλικό που να το αξιοποιεί κανείς με ευκολία και όχι να χρειαστεί να ψάχνει σαν τρελός για να βρει... να υπάρχουνε Σύμβουλοι κοντά στα σχολεία και με στήριξη ουσιαστική παιδαγωγική.

E: Η απουσία λοιπόν όλων αυτών...

Υ: Η απουσία λοιπόν όλων αυτών των πραγμάτων είναι παράγοντες που επιτείνουν τις αδικίες που υπάρχουν’ (Σ2Α-1.4).

Η ουσιαστική παιδαγωγική στήριξη των σχολείων και η ύπαρξη επαρκών αντισταθμιστικών μέτρων αποτελούν αναμφίβολα καθοριστικούς παράγοντες διασφάλισης της καθολικότερης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά. Για το σύνολο σχεδόν των παραπάνω προβλημάτων υπάρχει σχετική ομοφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των Στελεχών του δείγματος και της επικρατούσας βιβλιογραφίας. Ωστόσο, ο αυξημένος αριθμός μαθητών ανά τάξη, ο οποίος κατά τον παραπάνω Σχολικό Σύμβουλο συνδέεται με τη δυσκολία διασφάλισης των απαιτούμενων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, σύμφωνα με πολλές έρευνες και μετα-αναλύσεις, δεν έχει την ευρέως καθομολογούμενη βαρύτητα για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως επισημαίνει ο Hattie:

‘[δ]εν είναι δύσκολο να βρει κανείς απόψεις που στηρίζουν και τις δύο πλευρές της διαμάχης, για το αν η μείωση του μεγέθους των τάξεων οδηγεί σε ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος ή όχι. Η μία πλευρά υποστηρίζει πως η μείωση του μεγέθους της τάξης οδηγεί σε περισσότερο εξατομικευμένη διδασκαλία, καλύτερη ποιότητα διδασκαλίας, μεγαλύτερα περιθώρια καινοτομίας και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, αυξημένο ήθος διδασκαλίας, λιγότερες διακοπές, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και μεγαλύτερη ευκολία εμπλοκής των μαθητών σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Από την άλλη μεριά, υπάρχει ογκώδης βιβλιογραφία, η οποία δεν υποστηρίζει την άποψη ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα ενισχύονται όταν μειώνεται το μέγεθος της τάξης’

(2009: 85-6)

Ο ίδιος προσθέτει πως, 'φαίνεται πως η επίδραση της μείωσης του μεγέθους της τάξης μπορεί να είναι υψηλότερη αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες δασκάλων και μαθητών, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να ερμηνευτούν ως επιρροές στη μάθηση ή όχι' (ibid). Αντίθετα, τονίζεται η σπουδαιότητα του διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού και της ομαδοποίησης μαθητών αναλόγως ικανοτήτων:

'το διδακτικό υλικό και η φύση της διδασκαλίας οφείλει να είναι προσαρμοσμένη γι' αυτές τις ιδιαίτερες ομάδες. Η απλή τοποθέτηση μαθητών σε μικρές ή περισσότερο ομοιογενείς ομάδες δεν είναι αρκετή. Για να είναι αποτελεσματική η ομαδοποίηση στο μέγιστο, το διδακτικό υλικό και η διδασκαλία πρέπει να ποικίλουν και να είναι αποτελεσματικά ως προς τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων'

(Hattie, 2009: 95)

Επιπρόσθετα, επισημαίνονται ως πηγές κοινωνικής αδικίας για τους μαθητές οι τρόποι αξιολόγησής τους και ο **επιλεκτικός ρόλος του σχολείου**, το οποίο ακολουθεί τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις:

'Από κει και πέρα [το σχολείο] αρχίζει και παίζει ένα ρόλο επιλεκτικό, ο οποίος έχει σχέση και με τον καταμερισμό του εργατικού δυναμικού. Και γι' αυτό περνάμε σε συνεχώς αυστηρότερες εξετάσεις όπου θα επιλέξουμε τους υποτιθέμενους καλύτερους' (Σ2Τ-1.3).

Τα Στελέχη θεωρούν ως παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τις διαδικασίες αξιολόγησης των παιδιών, τόσο μέσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όσο και κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο (Σ3Τ-1.3), τους φραγμούς από τάξη σε τάξη, κυρίως στο γυμνάσιο (Σ2Α-1.3), τις επιλογές μέσα από εξεταστικές διαδικασίες από πολύ νωρίς, διαμέσου των οποίων αποκλείονται άνθρωποι με βάση την ιδιαίτερη κουλτούρα τους (Σ3Τ-1.4). Επομένως, η δομή των εξεταστικών διαδικασιών θα μπορούσε να συνδεθεί άμεσα με τις παρεχόμενες ευκαιρίες ζωής. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την Έκθεση του

Κολεγίου της Γαλλίας «Προτάσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος», στην οποία επισημαίνεται πως:

‘Θα ήταν σημαντικό να μειωθούν κατά το δυνατόν οι συνέπειες της σχολικής ετυμηγορίας και να τεθεί φραγμός στο να έχουν οι επιτυχίες ένα αποτέλεσμα καθιέρωσης ή οι αποτυχίες ένα αποτέλεσμα καταδίκης εφ’ όρου ζωής...’

(στο Παναγιωτόπουλος, 20004: 97)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την άποψη ενός Στελέχους του δείγματος, ο γενικότερος επιλεκτικός ρόλος του σχολείου συνδέεται με την ύπαρξη κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων, οι οποίες προβάλλουν τη διάκριση και την πρωτιά περισσότερο από την αλληλεγγύη:

‘Το ένα κομμάτι είναι ότι η κοινωνία μας, δηλαδή από μόνη της προκαλεί δηλαδή προτείνει την πρωτιά. Προτείνει τη δύναμη, προτείνει το... δεν προτείνει δηλαδή την αλληλεγγύη, την κατανόηση, δηλαδή μπορεί να την αναφέρει, αλλά ως «κυρίαρχη ζωή» δεν την προτείνει’ (Σ1Τ-1.4).

Στο σημείο αυτό αναδεικνύονται οι καταλυτικές επιπτώσεις των κυρίαρχων αξιών και κατηγοριών νοήματος (βλ. Β.2.2.), ιδιαίτερα σε σχέση με τις διαδικασίες επιβράβευσης της ‘πρωτιάς’ ή εν γένει της ‘αριστείας’. Όπως επίσης αναφέρεται στην Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας:

‘Η διδασκαλία θα πρέπει να εξαντλήσει κάθε μέσο για να καταπολεμήσει τη μονιστική θεώρηση της «ευφύιας», η οποία οδηγεί στην ιεράρχηση των μορφών αυτοεκπλήρωσης με άξονα μία μόνο από αυτές, και θα πρέπει να πολλαπλασιάσει τις κοινωνικά αναγνωρισμένες μορφές πολιτισμικής αριστείας’

(στο Παναγιωτόπουλος, 20004: 93)

Σε συνέχεια των παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως, η ‘ολιστική’ προσέγγιση της γνώσης προϋποθέτει την απεμπλοκή από παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητή, οι οποίοι δίνουν έμφαση σχεδόν αποκλειστικά στην αθροιστική μορφή της - και, κατ’ επέκταση στη δημιουργία (συχνά άσκοπων)

κατηγοριοποιήσεων, φραγμών και αποκλεισμών. Αντίθετα, η ενιαιοποιημένη προσέγγιση της γνώσης παραπέμπει στην ενεργοποίηση διαμορφωτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ανατροφοδότηση που στοχεύει στη μάθηση (Carnell & Lodge, 2002). Ωστόσο, από τις παραπάνω απόψεις των Στελεχών του δείγματος, σχετικά με το σχολείο ως περιβάλλοντος μάθησης και κοινωνικοποίησης, αναδεικνύονται ανεπάρκειες σε όλο το φάσμα των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Δ.1.2.1.γ. Άδικη αντιμετώπιση εκπαιδευτικών

Τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν επίσης την πιθανότητα άδικης αντιμετώπισης περιθωριοποίησης και αποκλεισμού εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, οι αδικίες αυτές συνδέονται με τη δυσανάλογα **χαμηλή κοινωνική θέση και τις αποδοχές των εκπαιδευτικών** συγκριτικά με το έργο που προσφέρουν. Ωστόσο όμως, επισημαίνεται η αναγνώριση του έργου τους από τα πλατιά λαϊκά στρώματα:

‘Ο δάσκαλος είναι αδικημένος. Ήταν και είναι αδικημένος και φοβάμαι ότι θα είναι αδικημένος ως προς τι... Η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού δεν είναι αυτή που αρμόζει, αν λάβουμε βέβαια υπόψη τόσες και τόσες στατιστικές μετρήσεις που έγιναν και θυμάμαι μια χαρακτηριστική, είναι δεκαετίες δε θυμάμαι πότε, σε ποιους έχετε εμπιστοσύνη ρωτήσαν τον κόσμο και βγάλαν με 75-80% πρώτον το δάσκαλο, ενώ όμως το κράτος στο δάσκαλο, ενώ επενδύει λέει στον δάσκαλο, στην παιδεία ας πούμε, δεν τον έχουν προσέξει και φοβάμαι ότι δεν τον προσέχουν..... Δάσκαλος είσαι; Να λάβουμε όμως υπόψη μας το πρωτάκι που πάει και ο γονιός κρέμεται από τα χείλη του δασκάλου; Εκεί τίθενται οι βάσεις για την ββάθμια και την παραπέρα... αυτό είναι...[γέλια]’ (Π1Α-1.2).

‘Οι αμοιβές... οι αμοιβές των εκπαιδευτικών. Δεν είναι ικανοποιητικές οι αμοιβές’ (Π1Τ-1.4).

‘...Νωρίτερα είπα για τις οικονομικές απολαβές. Είναι ένα στοιχείο που καθορίζει τη θέση του κάθε ανθρώπου μέσα στην κοινωνία και δυστυχώς είναι αυτό, τη σήμερον ημέρα, είναι με το πόσα παίρνεις ή αν έχεις τζίπ και όχι με το τι προσφέρεις στην κοινωνία είναι μια έννοια που καθορίζει το κοινωνικό στάτους. Όμως, εκείνο που μας ικανοποιεί εμάς τους εκπαιδευτικούς είναι ότι υπάρχει μια αναγνωρισιμότητα από τα πλατιά, έτσι λαϊκά στρώματα το τι δουλειά

κάνουμε. Βέβαια υπάρχει και η αντίθετη άποψη, δουλεύετε 165 μέρες το χρόνο ε, και όταν τους λέμε ξέρετε εάν ο εκπαιδευτικός, ο κάθε εκπαιδευτικός δούλευε και τις 365 μέρες του χρόνου μετά τη δεκαετία ίσως πήγαινε και στα τρελάδικα δεν ξέρω. Τώρα λέμε εντάξει, οι σοφότεροι παιδαγωγοί είπαν ότι αυτό γίνεται όχι για χάρη των εκπαιδευτικών αλλά για χάρη των παιδιών και έτσι νομίζω είναι' (Π1Α-1.2.).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη, οι χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ συνιστούν αντι-κίνητρο για την επιμόρφωση και τη διεύρυνση των κοινωνικο-πολιτισμικών τους οριζόντων:

'Άτομα τα οποία έχουν οικονομικά προβλήματα, άτομα τα οποία αναγκάζονται και κάνουν και 2 και 3 δουλειές, δεν έχουν το χρόνο ούτε να συμμετέχουν εδώ και εκεί...' (Π2Α-1.4.).

'Δεν δίνονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Ας πούμε θα μπορούσαν να δίνονται δωρεάν ταξίδια στους εκπαιδευτικούς...όχι μόνο σε όσους κάνουν προγράμματα αλλά και σε άλλους εκπαιδευτικούς, για να πηγαίνουν στο εξωτερικό να βλέπουν τις συνθήκες μάθησης των Ευρωπαίων πολιτών. Τώρα που είμαστε ένα κράτος...μία Ευρώπη...έτσι; Δηλαδή είναι κάτι που το κράτος δεν έχει προσέξει. Από την άλλη μεριά αφενός μεν οι περισσότεροι κοιτάζουν να μορφώνονται μόνοι τους δίνοντας και πολύ χρήμα πολλές φορές γι αυτό, ενώ το κράτος που έπρεπε να φροντίζει για τη μόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν το κάνει. Δεν το κάνει το κράτος...' (Π1Τ-1.4.).

Στη σχετική βιβλιογραφία, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη διαχρονική διαμόρφωση του επαγγελματικού τους ρόλου, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το 'επάγγελμά' τους. Όπως επισημαίνει ο Crook (2008), η ιστορική αναδρομή στην έννοια του 'επαγγελματισμού' επιβεβαιώνει ότι αυτή αποτελεί μια 'τεχνητή κατασκευή' και αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων συμφερόντων. Διαχρονικά, ο τρόπος που γίνεται αντιληπτός ο επαγγελματισμός έχει αλλάξει και, ενώ κάποτε τον προσδιόριζε η 'εμπιστοσύνη', σήμερα πλέον προσδιορίζεται από την 'εξειδίκευση'. Αναφερόμενος στο επάγγελμα του δασκάλου στις αρχές του εικοστού αιώνα, ο Crook επισημαίνει πως:

‘[σ]ε περιοχές της Ευρώπης, οι δάσκαλοι έγιναν δημόσιοι υπάλληλοι και απέκτησαν επαγγελματικά προνόμια όπως συντάξεις, αλλά η πρόοδος αυτή παρεμποδίστηκε από την άποψη – η οποία επικρατεί σε πολλές χώρες – ότι ‘οι καλοί δάσκαλοι γεννιούνται και δε γίνονται’. Όπου καθιερώθηκε επίσημη εκπαίδευση για τους δασκάλους, κυριάρχησε η άποψη (η οποία ακόμη ισχύει κατά τόπους) πως η εκπαίδευση στην πράξη με τη μορφή ενός μοντέλου μαθητείας είναι πιο κατάλληλη από προγράμματα που εξαρτώνται από πανεπιστημιακή πιστοποίηση’

(2008: 22)

Στην Ελλάδα, η πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων υπήρξε πάγιο αίτημα των συνδικαλιστικών οργανώσεων για πολλά χρόνια, έως ότου επιτευχθεί η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων το 1986. Ωστόσο, η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση των δασκάλων εξαρτάται από μια ποικιλία άλλων παραγόντων. Ο Ραβάνης έμμεσα συνδέει την οικονομική θέση των εκπαιδευτικών με τον απλό διεκπεραιωτικό τους ρόλο στο ισχύον σύστημα: ‘Όσο υφίσταται το σημερινό σύστημα, τα δίκαια αιτήματα του εκπαιδευτικού κόσμου είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίζονται ως διεκδικήσεις μιας ακόμα κοινωνικής συντεχνίας’ (2006: 459). Επιπρόσθετα, ο Μαυρογιώργος επισημαίνει ότι υπάρχουν πολλές ενδείξεις πως:

‘...η εργασία των εκπαιδευτικών βιώνεται ως «εξωτερική» δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει ότι δε βιώνεται ως μέρος ζωής αλλά ως καταναγκασμός και ως θυσία ζωής, λες και η ζωή αρχίζει εκεί όπου τελειώνει το ωράριο εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο, η καθημερινή παιδαγωγική και διδακτική του πράξη αποκτά τα χαρακτηριστικά της «αλλοτριωμένης» εργασίας που είναι υποχρεωτική ως απλό μέσο βιοπορισμού’

(Μαυρογιώργος, 2007: 198)

Τα παραπάνω συνδέονται στενά με το ζήτημα της αύξησης της χρηματοδότησης του τομέα της Παιδείας, η οποία ωστόσο δεν αποτέλεσε ποτέ προτεραιότητα των σχετικών εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως καταδεικνύουν τα χαρακτηριστικά των μεταρρυθμιστικών επεισοδίων των τελευταίων χρόνων. Όπως επισημαίνουν οι Φλουρής και Πασιάς (2007: 238), στο διάστημα 1975-2005, ‘παρά τις προεκλογικού χαρακτήρα εξαγγελίες των κομμάτων εξουσίας για αύξηση του ποσοστού, οι δαπάνες για την εκπαίδευση παραμένουν καθηλωμένες γύρω στο 3,5% του ΑΕΠ και αφορούν

κυρίως ανελαστικές δαπάνες...’. Οι ίδιοι ωστόσο θεωρούν ως σημαντική παράμετρο την αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης ‘με στόχο όχι μόνο την πραγματοποίηση της μεταρρύθμισης αλλά και την εξασφάλιση της βιωσιμότητας των δομών, των δράσεων και των αποτελεσμάτων της’ (ibid). Κατ’ επέκταση, υποστηρίζεται πως η επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβεί στο πλαίσιο του αποκεντρωμένου και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου, εφόσον:

‘Μόνο όταν η κοινωνία, μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής, αντιληφθεί την τεράστια συνεισφορά του εκπαιδευτικού κόσμου στην προαγωγή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, θα νομιμοποιήσει και θα στηρίξει τις δίκαιες διεκδικήσεις του για αναβάθμιση’

(Ραβάνης, 2006: 459)

Εκτεταμένες αναφορές κάνουν τα Στελέχη του δείγματος για τη γραφειοκρατική δομή και τα πελατειακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος και την **έλλειψη αξιοκρατίας στις υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών**. Συγκεκριμένα, επισημαίνονται αδικίες που αφορούν την επιλεκτική μεταχείριση εκπαιδευτικών στις αποσπάσεις, τις τοποθετήσεις:

‘Σε επίπεδο μεταθέσεων, σε επίπεδο αποσπάσεων, γνωστοί γνωστών να εξυπηρετηθούν καλύτερα’ (Σ1Α-1.2.).

‘Με τις μεταθέσεις δε γίνεται τίποτα. Οι μεταθέσεις είναι στάνταρ. Με τις αποσπάσεις μπορείς. Εάν θέλεις δηλαδή να ευνοήσεις κάποιον με τον τρόπο σου μπορείς να τον ευνοήσεις εις βάρος κάποιου άλλου συναδέλφου γιατί είναι απόσπαση, αλλά στη μετάθεση όχι. Στην απόσπαση μπορείς. Μπορείς να το αποφύγεις το λάθος, το σκόπιμο λάθος, μπορείς όμως και να το κάνεις. Σκόπιμα, κάπως. Να μη φανεί ότι αδικήθηκε ο άλλος κατάφορα ο συναδέλφος, ενώ όμως μπορεί να αδικηθεί. Μπορεί...’ (Π2Τ-1.4)

‘Ακόμα δηλαδή έχουμε δικαιώματα δηλαδή [διαφορετικά] δικαιώματα στους εκπαιδευτικούς... ένας συνδικαλιστής έχει προφανώς περισσότερα δικαιώματα, δηλαδή ανατρέπει την κοινωνική δικαιοσύνη με διάφορα τεχνάσματα και τερτίπια κλπ. Ένας ενδεχομένως κομματικός... έντονα... ένα κομματικό στέλεχος έχει μια X πάλι διαφοροποίηση μέσα στην εκπαίδευση...’ (Σ1Τ-1.1).

Η καταλυτική επίδραση της αναξιοκρατίας και των πελατειακών σχέσεων αποτελεί κοινό τόπο στην εκπαιδευτική ‘επικαιρότητα’ των τελευταίων ετών³. Όπως έχει κατά καιρούς διαφανεί, από την πλευρά της διοίκησης, η διακριτική μεταχείριση εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να γίνει για κομματικούς λόγους. Ωστόσο, δεν είναι μόνο η κεντρική διοίκηση που χαρακτηρίζεται από πελατειακά χαρακτηριστικά, αλλά και ορισμένα μέλη των ίδιων των συνδικαλιστικών οργανώσεων, τα οποία συχνά ενθαρρύνουν τις πελατειακές πρακτικές, είτε με σκοπό τη διασφάλιση ψήφων, είτε στοχεύοντας στην προσωπική τους υπηρεσιακή ανέλιξη. Αν και τα ζητήματα αυτά είναι υποδιερευνημένα σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας, όπως διαφαίνεται στις παραπάνω απόψεις, αποτελεί ‘κοινό μυστικό’ ότι ‘έτσι είναι τα πράγματα λίγο πολύ’. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη πως δεν υφίσταται σήμερα περιθωριοποίηση εκπαιδευτικών από τη διοίκηση, τουλάχιστον σε επίπεδο τοποθετήσεων:

‘Εδώ τουλάχιστον στο δικό μας το νομό δεν υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις ούτε παρατηρήθηκαν επι σειρά ετών τέτοια κρούσματα εδώ. Για να πεις κάτι τέτοιο θα πρέπει να τρέξεις πολύ πολύ παλιά πριν απ’ το θεσμό ακόμα του επιθεωρητή, αλλά τώρα με τους προϊσταμένους και με την αλλαγή που έγινε δε βλέπω να έχουμε κρούσματα... να αποκλείσεις τελείως έναν συνάδελφο, να τον απομονώσεις να του πεις εσύ θα μείνεις εκεί καταδικασμένος επί σειρά ετών ξέρω εγώ στη ...[παρατίθεται όνομα απομακρυσμένου χωριού], χωρίς να μετακινηθείς ποτέ από κει’ (Π2Τ-1.3).

Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν επίσης τη **μη αναγνώριση των ανθρώπινων ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση**, η οποία αποδίδεται είτε στην έλλειψη γνώσεων ψυχολογίας, είτε στην αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων εκ μέρους των ηγετικών στελεχών της εκπ/σης:

‘Η άδικη αντιμετώπιση μπορεί να γίνει όταν οι επικεφαλής δε γνωρίζουν ψυχολογία... Βλέπουν τον άλλον σαν ένα ρομπότ ή... σαν μόνον έναν εργάτη της εκπαίδευσης, χωρίς να αναλύουν τις ιδιαιτερότητές του’ (Π1Τ-1.2.).

‘Να σας πω κάτι άλλο. Αν μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά του ή τα αισθήματά του. Γιατί σήμερα η επιστήμη, εδώ στην Ελλάδα τουλάχιστον, έχει ξεχάσει το συναισθηματικό IQ, που

³ <http://www.alfavita.gr/>

είναι κατ' εμένα το Α και το Ω, εδώ θέλουμε βδομάδες να κουβεντιάζουμε, έτσι, για έναν ηγέτη, είτε είναι ηγέτης ενός κράτους, είτε ακόμα και ηγέτης μιας ομάδας ή ένα απλό στέλεχος της εκπαίδευσης. όλα αυτά έχουν μεγάλη σημασία' (Π1Α-2.1.)

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας εδώ και αρκετά χρόνια (βλ. Mayer & Salovey, 1993; Mayer et al., 2004). Ειδικότερα η συναισθηματική νοημοσύνη έχει διερευνηθεί σε σχέση με την ηλικιακή εξέλιξη (Kafetsios, 2003), ως σύνολο διαστάσεων (Petrides & Furnham, 2000), ως παράγων επίδρασης στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (Pellitteri et al., 2006), σε σχέση με την κοινωνική νοημοσύνη (Weis & Suss, 2006) αλλά και ως παράγων επίδρασης στην ικανοποίηση από την εργασία (Kafetsios & Loumakou, 2007).

Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων αποτελεί μια από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ συνδέεται επίσης με τη διάσταση της ρύθμισης των συναισθημάτων και κατ' επέκταση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Όπως επισημαίνουν οι Kafetsios & Loumakou (2007) '[σ]ε όλες τις πλευρές του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών, η ρύθμιση των συναισθημάτων αναδεικνύεται επίσης ως πρόδρομος των συναισθηματικών αντιδράσεων και, συνεπώς, της ικανοποίησης από την εργασία'. Ωστόσο, δεν υπάρχει χώρος για περισσότερο εμπειρισταωμένη αναφορά στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο παρόν πλαίσιο. Εκείνο που έχει σημασία είναι πως με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, σχεδόν όλες οι διαφορετικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με κάποιες παραμέτρους του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών. Τη συμμετοχή συγκεκριμένων συναισθημάτων, όπως άγχος, σύγχυση και οργή στη διαδικασία συνδιαλλαγής των ανθρώπων με διαφορετικούς άλλους, εντοπίζουν επίσης οι Lumby & Coleman και υποστηρίζουν πως 'τα συναισθήματα αποτελούν τους δομικούς λίθους των στάσεων των ατόμων και των ομάδων και επομένως, οι ηγέτες της εκπαίδευσης οφείλουν να ασχοληθούν με τα συναισθήματα, εφόσον εργάζονται μέσα σε μια διαφοροποιημένη κοινωνία' (2007:31).

Δ.1.2.1.δ. Άδικίες στην επιλογή Στελεχών και περιθωριοποίηση των εν ενεργεία Στελεχών Καθοδήγησης⁴

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν ως μορφή άδικης αντιμετώπισης την **απουσία αξιοπρεπούς συστήματος επιλογής των Στελεχών Εκπαίδευσης** και την ύπαρξη περιθωρίων παράκαμψης της ευθείας οδού:

‘Αρχικά η έλλειψη αξιοκρατίας, δηλαδή αν υπήρχε ένα σύστημα αξιολόγησης αξιοπρεπές που θα μέτραγε σαφώς και για όλους με τον ίδιο τρόπο, δε θα υπήρχαν παρεκκλίσεις. Επειδή όμως όλοι γύρω μας ξέρουμε ότι αυτό το σύστημα δεν ισχύει και ότι η παράκαμψη είναι πολύ εύκολη, προσπαθούμε να βρούμε τρόπους οι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι ή και τα παιδιά, να βρουν άλλους τρόπους να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους με έμμεσο τρόπο, όχι με τον άμεσο και τον ευθύ. Κυρίως εξαιτίας αυτού θα έλεγα...

E: E, είπατε και για το επίπεδο των εκπαιδευτικών;

Y: Ναι, ναι’ (Σ1Α-1.4).

‘Το ότι υπάρχει η διαβλητότητα στην επιλογή, ώστε λοιπόν υπάρχει μια διαβλητότητα, δεν μ’αρέσει εμένα αυτό. Εγώ, αυτό το... ήμουν και σε συμβούλια πολλά... βέβαια ένας κούκος δε φέρνει την άνοιξη, δυο και τρεις όμως τη φέρνουν... τα συμβούλια, να περάσω αυτή την άποψη. Το κατόρθωσα άνω του μέσου όρου. Δηλαδή τους είπα ότι κοιτάζτε, μιλάμε για συνεντεύξεις, να επιλέξουμε τους ικανούς, εγώ αυτό θα κάνω, το πέτυχα άνω του μέσου όρου’ (Π1Α-1.3).

Τα περιθώρια μη αξιοκρατικής μεταχείρισης αποδίδονται εν μέρει στις **ανεπάρκειες του νομικού πλαισίου**, το οποίο επιτρέπει αδικίες, με την έννοια ότι δεν είναι σχεδιασμένο έτσι, ούτως ώστε να τις αποτρέπει:

‘Δηλαδή το ίδιο το νομικό πλαίσιο, που ξεκινάει από το Υπουργείο που δίνει τις κύριες κατευθύνσεις, μέχρι που να φτάσει κάτω δηλαδή πολλές φορές το ίδιο δημιουργεί... σχεδιάζεται έτσι να δημιουργεί αδικίες, δεν ξέρουμε που δημιουργεί αδικίες, δηλαδή σχεδιάζεται έτσι που δημιουργεί αδικίες, όχι ‘για να’...εντελώς, δεν αποκλείεται και το ‘για να’, να το πω και το ‘για να’ μετά... για να δημιουργεί αδικίες διότι με αυτόν τον τρόπο δηλαδή εξυπηρετούνται ... όταν

⁴ Το θέμα της μη αξιοκρατικής επιλογής και περιθωριοποίησης στελεχών, όπως και αρκετά άλλα ζητήματα που θίγονται στην παρούσα εργασία, δεν αποτελεί αποκλειστικά ζήτημα δομής ούτε αποκλειστικά ζήτημα φορέων δράσης, αλλά εμπίπτει και στα δύο επίπεδα, εφόσον οι όποιες καταστρατηγήσεις του θεσμικού πλαισίου προϋποθέτουν, αφενός την ύπαρξη των σχετικών περιθωρίων σε επίπεδο δομών/ θεσμικού πλαισίου και, αφετέρου, την εμπλοκή ορισμένων δρώντων υποκειμένων.

λέμε κοινωνική αδικία σημαίνει κάποιος θα πάρει προσόντα τα οποία... δηλαδή προτερήματα τα οποία δεν δικαιούται' (Σ1Τ-1.2.).

Ωστόσο, από την άλλη μεριά, για τη διαβλητότητα της επιλογής Στελεχών ενοχοποιείται η **ύπαρξη κομματικών κριτηρίων** αλλά και οι **παρεμβάσεις των συνδικαλιστών**:

'Ε, το διοικητικό μας σύστημα, θα το πω δηλαδή καθαρά, το σύστημα δηλαδή λειτουργίας των σχολείων διέπεται από τη νομοθεσία και την παρανομοθεσία, και την παραεφαρμογή της δηλαδή. Αυτό το κομμάτι δηλαδή το χειρίζεται το εκάστοτε κόμμα διαχρονικά, διαχρονικά το εκάστοτε κόμμα, δηλαδή από τον... ιδιαίτερα πολύ έντονα από το '81 και μετά. Ιδιαίτερα πολύ έντονα από το '81 και μετά. Και το χειρίζεται και το συνδικαλιστικό κομμάτι.

Δηλαδή όταν οι επιλογές των στελεχών γίνονται με βάση τον κομματισμό τους είναι πολύ άσχημο. Όταν το συνδικάτο έχει τη δυνατότητα να κάνει πολλές παρεμβάσεις στη λειτουργία της εκπαίδευσης και για να πω, παλαιά ο συνδικαλιστής ήταν διωκόμενο πρόσωπο... και δεν τον ψήφιζες και τον θαύμαζες. Σήμερα προτάσσεται, ο συνδικαλιστής προτάσσεται στις αποσπάσεις. Σήμερα ο συνδικαλιστής αξιολογεί. Το 40% του Π.Υ.Σ.Π.Ε., το Π.Υ.Σ.Π.Ε. είναι πενταμελές, λέμε ότι το συνδικάτο είναι εναντίον της αξιολόγησης. Μπορώ να συμφωνήσω ή να μη συμφωνήσω. Ο σύζυγος του μέλους ΔΕΠ στις αποσπάσεις παίρνει άνευ... δεν κατάλαβα, ο σύζυγος του αγρότη γιατί δεν πρέπει να παίρνει;' (Σ1Τ-1.4.)

'Οι συνδικαλιστές δηλαδή αξιολογούν... σ' όλα τα επίπεδα. Ξεκινάμε από το που βάζουμε τον Περιφερειακό Διευθυντή ... χωρίς κανένα προσόν. Τελείωσε μια παιδαγωγική ακαδημία εδώ στην περιοχή τη δική μας, μια παιδαγωγική ακαδημία των πάλαι ποτέ ο προηγούμενος κι ετούτος εδώ έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο πάλαι ποτέ, δεν ξέρω αν διήυθυναν διθέσια, τριθέσια σχολεία ή γυμνάσια τριθέσια... κι έρχεσαι και γίνεσαι περιφερειακός διευθυντής δεκαπέντε χιλιάδων εκπαιδευτικών... είκοσι, απ' όλες τις ειδικότητες, πενήντα χιλιάδων μαθητών... εξήντα, με όλα τα σχολεία και τους τύπους των σχολείων, έχεις κάτω χίλιους εκπαιδευτικούς μεταπτυχιακούς, τριακόσιους διδάκτορες, πέντε χιλιάδες με διπλά πτυχία και συ είσαι ο προϊστάμενός τους...' (Σ1Τ-1.4).

'... για παράδειγμα κρατούμε τα 25 παιδιά τετραθέσιο, για να κρατήσουμε μία θέση διευθυντή, δηλαδή για να στηρίζουμε έναν, δηλαδή δημιουργούμε πάλι μια ανισότητα δηλαδή, ε, κι είναι πλέον, έρχεται... συνδέεται με το συνδικαλισμό. Σου λέει ο συνδικαλισμός, κάνουμε μία θέση διευθυντή ακόμα...' (Σ1Τ-1.4.)

Όπως έχει υποστηριχθεί, οι συντεχνιακές και κορπορατίστικες πρακτικές του συνδικαλιστικού κινήματος μπορούν να οδηγήσουν στην ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος 'το οποίο εξυπηρετεί καλά αυτούς που εργάζονται σ' αυτό, αλλά δεν εξυπηρετεί εξίσου καλά αυτούς για τους οποίους έχει δημιουργηθεί, δηλαδή τα παιδιά, τους μαθητές' (Πασιαρδή, 2004: 262-3). Από την άλλη μεριά, το παρακάτω Στέλεχος του δείγματος διαχωρίζει το συνδικαλισμό από τους συνδικαλιστές τονίζοντας πως, αν και οι παρεμβάσεις των συνδικαλιστών στις επιλογές Στελεχών δημιουργούν ανισότητες, ο συνδικαλισμός είναι απαραίτητος:

'Τώρα, να πούμε ότι φταίει ο συνδικαλισμός; Όχι, ο συνδικαλισμός είναι απαραίτητος. Αλλά φταίνε αυτοί που υπηρετούνε τον συνδικαλισμό. Είναι ένα σοβαρό ποσοστό που βλέπουν άλλους στόχους μέσω του συνδικαλισμού και όχι το να υπηρετούν το συνδικαλισμό για το καλό των συνδικαλιζομένων' (Π1Α-1.3).

Σύμφωνα με τα Στελέχη του δείγματος, η περιθωριοποίηση στο επίπεδο των Στελεχών Εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στη διαδικασία επιλογής τους αλλά πραγματοποιείται και **διαμέσου της αποδυνάμωσης του θεσμικού τους ρόλου** από την πλευρά της Διοίκησης:

'Στο επίπεδο των στελεχών, παραπάνω, στην... εκπαίδευση έχουμε μία περιθωριοποίηση των Στελεχών της καθοδήγησης στον ύψιστο βαθμό, δηλαδή στο μεγαλύτερο βαθμό που μπορεί να υπάρχει και εσκεμμένη εκεί πλέον, δηλαδή συστηματική, η οποία γίνεται από την πλευρά της διοίκησης, δηλαδή από το υπουργείο μέχρι και την Διεύθυνση κάτω και το Γραφείο. Ακόμα, περνάει το μήνυμα αυτό και στους διευθυντές των σχολείων δηλαδή, ότι τα Στελέχη που ασκούν την καθοδήγηση θα πρέπει να είναι σε δεύτερη...σε τρίτη [μοίρα]...' (Σ1Τ-1.3).

Όπως επισημαίνεται, η αποδυνάμωση του θεσμικού ρόλου των Στελεχών Καθοδήγησης συμβαίνει με την παραγνώριση και παραβίαση του καθηκοντολογίου τους εκ μέρους της ανώτερης διοίκησης, συνήθως δια προφορικών εντολών και με τη στέρηση της δυνατότητας να προτείνουν το συνεργάτη τους:

'Δηλαδή οι καινοτομίες όλες, ενώ κατά νόμο, με βάση την ευέλικτη ζώνη και με βάση τις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου, ανήκουν στο σχολικό σύμβουλο δηλαδή και είναι μέρος του σχολικού προγράμματος κτλ., αυτό το επικοινωνιακό κομμάτι όλο που είναι κομμάτι του πρότζεκτ, η παρουσίαση κτλ., αυτό αφαιρείται αυστηρώς και δια ροπάλου δια προφορικών

εντολών και δια ασαφειών του Υπουργείου Παιδείας και το παίρνουν οι διευθυντές εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους προϊσταμένους, για να κάνουν τη δική τους προσωπική προβολή, τη δική τους προβολή, ενώ είναι μέρος της εκπαίδευσης, δηλαδή η παρουσίαση της εργασίας είναι μέρος της εκπαίδευσης' (Σ1Τ-1.3).

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η **στέρηση της δυνατότητας των Στελεχών Καθοδήγησης να προτείνουν το συνεργάτη τους:**

'...δηλαδή ο Σχολικός Σύμβουλος ως πρώτος τη τάξη, ως έχων την παιδαγωγική ευθύνη που λέει το καθηκοντολόγιο, ε... υστερεί, υστερεί... ακόμα δεν έχει τη δυνατότητα να κάνει πρόταση να πάρει το συνεργάτη του...' (Σ1Τ-1.3).

Ιδιαίτερα τονίζεται η **σταδιακή διαχρονική υποβάθμιση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου**, η οποία καταλογίζεται στην ανώτερη διοίκηση και αποδίδεται στην προσπάθεια συρρίκνωσης του καθοδηγητικού/ εποπτικού του ρόλου:

'...δηλαδή και φτάνουμε τώρα να έχουμε... δηλαδή ως προς τον τομέα της εποπτείας... δηλαδή αυτή είναι μια μεγάλη περιθωριοποίηση τεράστια. Δηλαδή, θα το πω κι αλλιώς. Ο σχολικός Σύμβουλος ξεκίνησε στην εφαρμογή του, όταν μπήκαμε, δηλαδή με το βαθμό του παρέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που υπήρχε αντιστοιχία με τον Επίκουρο καθηγητή του πανεπιστημίου Αθηνών και ήταν πρόεδρος του ΠΥΣΠΕ, σήμερα δεν μετέχει καθόλου, πουθενά. Δεν μετέχει καθόλου. Αυτό είναι μία συστηματική δηλαδή περιθωριοποίηση που ξεκίνησε από πάνω. Σε θέλουμε να κάνεις... δηλαδή δεν θέλουν να γίνεται μία καθοδήγηση δηλαδή στα Στελέχη...' (Σ1Τ-1.3).

Ζητήματα περιθωριοποίησης του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου αναφέρονται και σε παρεμβάσεις της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Ένα τέτοιο ζήτημα είναι ο αποκλεισμός τους από τα Υπηρεσιακά Συμβούλια⁵. Περισσότερο εκτεταμένες αναφορές στο ζήτημα της περιθωριοποίησης των Στελεχών Καθοδήγησης γίνονται παρακάτω (βλ. Δ.1.3.). Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η απομάκρυνση των νοσηρών συμπτωμάτων που προκύπτουν από τα μικροκομματικά και άλλα πελατειακά συμφέροντα προϋποθέτει την αντικατάσταση

⁵ http://www.pess.gr/docs/2010-07-09_EGG_PESS_15062010_PYSPE-PYSDE&KYKLADES%5B2%5D.pdf

των ‘δογματισμών’ και των ‘ανελαστικών αντιλήψεων’ από ‘ερευνητικές διαπιστώσεις’ (Πασιαρδής, 2004: 263).

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται σε άλλα σημεία της παρούσας έρευνας, οι δυνατότητες αλλαγών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται επίσης με την **ύπαρξη πολιτικής βούλησης**. Όπως επισημαίνει ο Ματθαίου ‘οι πολιτικοί διαθέτουν πάντοτε το προνόμιο να τηρούν, μετά την απομάκρυνσή τους από την εξουσία, αιδήμονα σιγή για τις λανθασμένες επιλογές τους ή να επικαλούνται το στραβό γιαλό, που δεν παρακολούθησε το αρμένισμά τους’ (2007: 304). Ωστόσο, συστηματικότερη αναφορά σε ζητήματα πολιτικής βούλησης γίνεται σε επόμενα εδάφια.

Δ.1.2.2. Περιθωριοποίηση και αποκλεισμός σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Δ.1.2.2.α. Περιθωριοποίηση και αποκλεισμός μαθητών

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν αδικίες που προκύπτουν από **διακρίσεις και αρνητικές προσδοκίες δασκάλων για μαθητές** κυρίως σε σχέση με την επίδοσή τους:

‘Σε επίπεδο μαθητών οι προσδοκίες δασκάλων επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών, προσδοκίες αρνητικές επίσης δασκάλων να υπονομεύουν συμπεριφορές παιδιών και να τα βάζουν στο περιθώριο, γενικά όταν οι στάσεις των ανθρώπων επηρεάζονται από παράγοντες που δεν είναι ορατοί και σχετίζονται με το προσωπικό τους υπόβαθρο, με τις κοινωνικές τους σχέσεις, με γνωριμίες, αυτό συνιστά ανισότητα’ (Σ1Α-1.2.).

‘ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κατ’ αρχήν έχει αδυναμίες σε μεγάλο βαθμό...ενώ διαπράττει κοινωνικούς αποκλεισμούς νομίζει ότι ενεργεί δίκαια.... κυρίως οι περισσότερες αδυναμίες είναι αδυναμίες σε σχέση με την επίδοση, αποκλείονται μαθητές οι οποίοι δεν παρουσιάζουν κάποια επίδοση, εξακολουθούν να αποκλείονται μετά από την όλη διαδικασία και περιθωριοποιούνται’ (Σ1Τ-1.3).

Η συσχέτιση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού με την επίδοση των μαθητών έχει επιβεβαιωθεί από διάφορες έρευνες (βλ. Μπίκος, 2004: 53). Επίσης, έχει καταδειχθεί η σημασία των προσδοκιών του εκπαιδευτικού - με τη μορφή της ‘αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης’- για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Ματσαγκούρας, 1999; Hattie, 2009). Όπως επισημαίνεται, οι έρευνες των Rosenthal και Jacobson, οι οποίες χρονολογούνται από το 1968, κατέδειξαν πως:

‘...οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμπεριφορά των μαθητών, διότι ανάλογα με τις προσδοκίες τους οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν και τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχουν στους μαθητές, αλλά και το ψυχολογικό περιεχόμενο της επικοινωνίας μαζί τους’

(Ματσαγκούρας, 1999: 143-4)

Ωστόσο, πιο πρόσφατες μελέτες σχετικά με το ζήτημα αυτό καταδεικνύουν πως, η άμεση επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού είναι μέτρια. Καταλήγουν όμως στο συμπέρασμα πως καθοριστικής σημασίας είναι οι προσδοκίες των ίδιων των μαθητών σχετικά με την πρόοδό τους (Hattie, 2009: 124). Όπως επισημαίνεται, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, σημασία έχει να σταματήσουν οι δάσκαλοι ‘να δίνουν υπερβολική έμφαση στην ικανότητα και να δώσουν έμφαση στην πρόοδο’, ‘να αναζητούν επιχειρήματα που επιβεβαιώνουν προηγούμενες προσδοκίες’, ενώ χρειάζεται ‘να αναζητήσουν επιχειρήματα που θα τους εκπλήξουν’ και να ‘ενημερωθούν για τα ταλέντα και την εξέλιξη όλων των μαθητών με το να αποδεχθούν την ετερότητα και να λογοδοτήσουν για όλους’ (Hattie, 2009: 124).

Οι περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμοί αποδίδονται επίσης στην **άγνοια ορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με δυσκολίες**, αλλά και εξαιτίας της αδυναμίας ορισμένων εκπαιδευτικών για αυτοκριτική, αναφορικά με τη μειωμένη επίδοση μαθητών, την οποία συχνά αποδίδουν σε εξωγενείς παράγοντες:

‘Ναι, βεβαίως ναι, και η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός είναι φαινόμενα που υφίστανται καθημερινά στη σχολική πράξη, εγώ είμαι Σχολική Σύμβουλος γενικής εκπαίδευσης, ωστόσο είμαι ειδική παιδαγωγός και επειδή ακριβώς με ενδιαφέρει πολύ η υποστήριξη παιδιών που έχουν τέτοιου τύπου δυσκολίες, βλέπω καθημερινά ότι υπάρχουνε περιθωριοποιήσεις άμεσες ή έμμεσες παιδιών στην τάξη, είτε γιατί όταν οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πώς να χειριστούν παιδιά και συμπεριφορές και καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά, τα βάζουν στην άκρη, είτε

νώθουν ότι αυτά που έχουνε να κάνουνε είναι πάρα πολλά, οπότε πάλι μπλοκάρουν και δεν κάνουν τίποτα, οπότε πάλι το παιδί μένει στην άκρη και αυτό λέγεται περιθωριοποίηση...' (Σ1Α-1.3)

'...δεν υπάρχει μία ανατροπή σ' αυτό το κομμάτι, δηλαδή ο μαθητής μου δεν αποδίδει, άρα εγώ ψάχνομαι. Ο μαθητής μου δεν αποδίδει διότι αυτός φταίει, διότι η οικογένειά του φταίει... πάντως εγώ δε φταίω. Δεν... αυτό, δεν έχουμε την ανατροπή 'άρα εγώ φταίω', δηλαδή κάπου να ψαχτώ ας πούμε...' (Σ1Τ-1.3)

Σε συνέχεια των παραπάνω, όπως προτείνει ένας Προϊστάμενος Γραφείου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δώσουν προτεραιότητα στους μαθητές με περισσότερες αδυναμίες παρά σ' εκείνους που θεωρούνται 'εγκλιματισμένοι' και *'παίρνουν τις γνώσεις σε λιγότερο χρόνο'* (Π1Α-1.3). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται επίσης η σπουδαιότητα των διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων αναλόγως των ικανοτήτων και των αναγκών των μαθητών. Η κατανομή του ενδιαφέροντος και του χρόνου του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης (Wragg, 2001). Οι μετα-αναλύσεις πολλών ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα κατέδειξαν πως τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν επηρεάζονται απλώς από τις προσδοκίες του δασκάλου καθεαυτές, αλλά επίσης από τις 'ιδιαίτερες διδακτικές μεθόδους' που αυτοί χρησιμοποιούν και κυρίως από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Όπως επισημαίνεται, ο παράγων με την υψηλότερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι 'θετικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών' (Hattie, 2009: 126). Το παραπάνω επιβεβαιώνει επίσης με ξεκάθαρο τρόπο ο Μπίκος:

'σημαντικότερο μέσον αγωγής και από τα εγχειρίδια, το εποπτικό υλικό ή τη μέθοδο διδασκαλίας αποτελεί η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, διότι η σχέση είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο όλα αυτά εντάσσονται...'

(2004: 64)

Περιθωριοποίηση και αποκλεισμός μαθητών από εκπαιδευτικούς, μπορεί επίσης να συμβεί **εξαιτίας ποικίλων κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων** σχετικά με την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση ή το επάγγελμα των γονέων τους:

‘Έρετε, το λάθος είναι πολύ πιο εύκολο να γίνει από το σωστό. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να λέει το παιδί του γιατρού να το προσέξουμε, το παιδί ξέρω γω του δικηγόρου, εκεί πρέπει να βλέπει τα παιδιά πάντοτε με τον όρο του μαθητή. Χωρίς χώρα προέλευσης, χωρίς τη θρησκεία, τι πιστεύει... μακριά από τέτοια’ (Π1Α-1.2.).

Επιπρόσθετα, επισημαίνονται περιπτώσεις προκατάληψης εκπαιδευτικών για μαθητές και για άλλους λόγους. Ως χαρακτηριστικά παραδείγματα αναφέρονται τα ‘*παιδιά με μη συνεργαζόμενους γονείς*’ (Π1Τ-2.1.) ή τα ‘*παιδιά των άθλιων ανθρώπων*’, για τα οποία τονίζεται πως:

‘... πρέπει να λάμψει τόσο πολύ το παιδί, για να κάνω την ανατροπή. Αν είναι στα όρια... στα όρια, θα το εντάξω στα εεε... στις μειονεξίες, στο να υπολείπεται, δηλαδή βολεύομαι και ισορροπώ καλύτερα...’ (Σ1Τ-2.1.)

Όπως έχει καταδειχθεί ερευνητικά, η κοινωνική θέση του μαθητή αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού (Μπίκος, 2004: 52). Με τη σειρά τους, οι προσδοκίες και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν τις προσδοκίες ορισμένων μαθητών από τον εαυτό τους, με ανάλογες επιπτώσεις για την πρόδό τους. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν μέρος μιας γενικότερης κοινωνικής νοοτροπίας. Όπως επισημαίνεται παρακάτω, στην υιοθέτηση στερεοτύπων εκ μέρους ορισμένων εκπαιδευτικών συμβάλλουν οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις αναφορικά με τη διαστρωμάτωση σχολείων:

‘...και δυστυχώς αυτό το πράγμα φτάνει μετά και αρχίζει να γίνεται και κτήμα και κάποιων συναδέλφων. Οι οποίοι λένε ότι ‘εμείς είμαστε η ελίτ των εκπαιδευτικών και υπηρετούμε σ’ αυτό το σχολείο’. Γιατί εγώ ο ίδιος, αν πέρσι για παράδειγμα ήμουν στο 5^ο δημοτικό και φέτος έφυγα από το 5^ο και πάω στο 4^ο το οποίο ο κόσμος το λέει ελίτ, φέτος έγινα κι εγώ ελίτ, έγινα διαφορετικός δάσκαλος απ’ ότι ήμουνα πέρυσι κι όλα τα προηγούμενα χρόνια. Τα προηγούμενα δεν έκανα καλά τη δουλειά μου, φέτος την κάνω... ζαφνικά αναβαθμίστηκα. Αυτό οδηγεί στο να βλέπεις τους άλλους διαφορετικά, με άλλο μάτι...’ (Π2Τ-2.1.)

Από την άλλη μεριά, ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στην **περιθωριοποίηση μαθητών από συμμαθητές και γονείς άλλων μαθητών**, την

οποία θεωρούν ως ‘ακραίο φαινόμενο κοινωνικής αδικίας’ (Π2Α- 1.3). Ταυτόχρονα επισημαίνεται πως, στην περιθωριοποίηση συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών και στην κοινωνική διαστρωμάτωση σχολείων, συμβάλλει ο ελιτισμός ορισμένων γονέων:

‘...Και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι και εμείς εδώ και εσείς εκεί από κει που υπηρετείτε ότι χαρακτηρίζουμε μόνοι τους οι γονείς κάποια σχολεία ως ελίτ σχολεία, τα χαρακτηρίζουν οι γονείς, κάποιοι γονείς, όχι όλοι. Κάποιοι... επειδή στέλνω εγώ το παιδί εκεί, μεγαλογιατρός, άρα είναι κάτι ξεχωριστό.

E: Μάλιστα!

Y: Το στέλνει κι ο μηχανικός εκεί... δεν έχει θέση το παιδί του αγρότη εκεί πέρα ούτε έχει θέση το παιδί του εργάτη εκεί.

E: Δεν ισχύουν οι γεωγραφικές περιφέρειες;

Y: Ισχύουν, ισχύουν, αλλά μέσα στην ίδια περιοχή αυτή δεν είναι τα παιδιά όλα της Α κοινωνικής ομάδας, είναι κι άλλα παιδιά μέσα. Αλλά εκείνοι οι λίγοι θέλουν να ξεχωρίζουν...’
(Π2Τ-2.1.)

Κατ’ επέκταση, τονίζεται η **ανάγκη να παρέμβουν οι δάσκαλοι και να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά** προς την κατεύθυνση ένταξης των κοινωνικά αποκλεισμένων μαθητών, ώστε οι μαθητές με ιστορικό κοινωνικού αποκλεισμού να μπορέσουν να βρουν στο σχολείο τους τρόπους που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν, αρχικά στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον και στη συνέχεια στην κοινωνία (Π2Α-1.3). Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται, ορισμένοι δάσκαλοι οδηγούνται οι ίδιοι σε περιθωριοποιήσεις μαθητών:

‘Κοίταξε, από μαθητές, από την εμπειρία τη δικιά μου τουλάχιστον πολλές φορές ένα παιδάκι μπορεί να το οδηγήσουν εκεί οι συμμαθητές του... στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση με πολλούς τρόπους. Οι ίδιοι οι πιτσιρικάδες μπορούν να το κάνουν αυτό. Εδώ χρειάζεται η παρέμβαση του δασκάλου. Να σταματήσει τα παιδιά και να ενσωματώσει εκείνον τον μαθητή ή τη μαθήτρια που πήγαιναν να τον βάλουν στη γωνία. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό που έκαναν οι μαθητές δεν το κάνει και ο δάσκαλος. Κακά τα ψέματα υπήρξαν περιπτώσεις τέτοιες. Και ενδεχομένως, κι εσύ συνάδελφος είσαι, να ’χεις διαπιστώσει στην καριέρα σου.

E: Σίγουρα.

Y: Οι ίδιοι οι δάσκαλοι μέσα στην τάξη των 20 των 25 παιδιών, δυο τρία τα ’χουν στη γωνία.

E: Ναι.

Υ: ...κακό αυτό, πολύ κακό' (Π2Τ-1.3).

Οι διακρίσεις εις βάρος μαθητών αφορούν έναν συνδυασμό παραγόντων και αποτελούν ένα από τα πλέον διερευνημένα ζητήματα των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Διαφωτιστικές είναι οι κλασικές πλέον μελέτες για τις μορφές κεφαλαίου (βλ. Bourdieu, 2003), για τη σχέση των ορατών και μη ορατών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με την κοινωνική τάξη (Bernstein, 2003), αλλά και για τη σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου στις σχέσεις οικογένειας-σχολείου (Lareau, 2003). Τα ζητήματα αυτά αναλύονται περαιτέρω στο κεφάλαιο Δ.2. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω απόψεις των Στελεχών του δείγματος, οι ανισότητες που προκύπτουν στο επίπεδο των μαθητών δεν αφορούν μόνο το επίπεδο των δομών και του ρόλου του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής, αλλά και το επίπεδο των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δ.1.2.2.β. Άδικη αντιμετώπιση, περιθωριοποίηση και αποκλεισμός εκπαιδευτικών και στελεχών

Ακολούθως υπάρχουν επίσης αναφορές και στην **περιθωριοποίηση εκπαιδευτικών από συναδέλφους κυρίως λόγω προσωπικών παραγόντων**. Ως τέτοιοι αναφέρονται τα οικογενειακά προβλήματα, τα προβλήματα υγείας και τα ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία μπορεί να μην τους επιτρέπουν 'να συνειδητοποιήσουν το έργο τους'. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως:

'Τι άλλο μπορεί να είναι; Υγείας πάνω από όλα. Όταν ο άλλος μαθαίνει ότι έχει σοβαρό πρόβλημα υγείας, αλλάζουν οι ψυχο.., η βιοσύνησή του μέσα. Η σοβαρό πρόβλημα υγείας αντιμετωπίζει μέλος της οικογένειάς του, το οικογενειακό του περιβάλλον. Εκεί που ήταν μια χαρά και όλα πήγαιναν μέλι γάλα και τα είχε όλα τακτοποιημένα, του 'ρχεται αυτή η.. η αυτή, η ιδιαιτερότητα, η γνωμάτευση κτλ, και παραλύει, παραλύει ο ίδιος, δηλαδή, μέχρι να συνειδητοποιήσει το γεγονός, μέχρι να καταλάβει τι ακριβώς γίνεται, μέχρι να οργανωθεί, να κάνει, αυτή η περίοδος είναι μια περίοδος, που εμφανίζεται περιθωριακός, που εμφανίζεται, ίσως να επιζητεί και ο ίδιος να έτσι το.. την περιθωριοποίησή του, δεν έχει διάθεση ούτε να μιλήσει, ούτε να...' (Π2Α-1.4.).

‘...εκπαιδευτικοί που λόγω ψυχολογικών προβλημάτων δε μπορούν να ενταχθούν στην τάξη ... εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν το έργο τους’ (Π1Τ-1.3).

Κατ’ επέκταση, επισημαίνεται πως περιθωριοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβεί λόγω της ιδιοσυστασίας, της ‘ιδιάζουσας’ συμπεριφοράς ή κάποιων συνηθειών τους, όπως το κάπνισμα (Π1Τ-2.1), παρά εξαιτίας των πολιτικών τους πεποιθήσεων:

‘E: Για τι είδους ιδιάζουσα συμπεριφορά μιλάτε;

Y: Είναι κλειστοί.. Υπήρξε άνθρωπος, συναδέλφος ο οποίος ήταν πάρα πολύ κλειστός, κλειστός. Δε μίλαγε με κανέναν, δεν του ’παιρνες κουβέντα. Δεν ήξερες να του πεις τίποτα, δηλαδή τι τον απασχολούσε, τι δεν τον απασχολούσε, τι πρόβλημα είχε, με την έννοια να τον βοηθήσω, να καταλάβω, να τα πει. Αφενός μεν να ξεφορτιστεί, να αποφορτιστεί αυτός, αφετέρου να βοηθήσουμε, να στηρίζουμε, να πάμε έξω να τον βοηθήσουμε.

E: Εννοείτε στο συναισθηματικό επίπεδο;

Y: Στο συναισθηματικό επίπεδο’ (Π2Α-1.3)

‘... αν παρατηρείται κάτι τέτοιο στα σχολεία είναι καθαρά από λόγους συμπεριφοράς των συναδέλφων. Κανένας άλλος παράγοντας δεν παίζει ρόλο εκεί μέσα. Δηλαδή, ξαφνικά μπορεί ν’ ακούσεις ότι αυτός από πολιτικές πεποιθήσεις είναι στη γωνία ή από οτιδήποτε άλλο, θα σου πουν ψέματα. Είναι καθαρά θέμα συμπεριφοράς!

E: Του συγκεκριμένου προσώπου;

Y: Θέμα του συγκεκριμένου προσώπου! Κάποτε μπορεί να ήταν έντονο αυτό το πολιτικό και να λένε αυτός είναι νεοδημοκράτης, ο άλλος είναι πασοκτζής, ο άλλος είναι αριστερός, ο άλλος είναι έτσι, ο άλλος είναι αλλιώς και να υπήρχε μια... ομαδούλες, ας το πούμε έτσι... έχουν ξεφύγει όλα αυτά τα πράγματα, έφυγαν απ’ το σχολείο’ (Π2Τ-1.3).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αφορούν τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, η οποία προσδιορίζεται με βάση τις κυρίαρχες νόρμες συμπεριφοράς, τις κοινές αξίες και επιδιώξεις, αλλά και τις ‘συλλογικές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια, το περιβάλλον’ (Πασιαρδή, 2004: 151). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αναδύονται ως μέρος της διαδικασίας διαμέσου της οποίας συγκροτούνται αλληλεπιδραστικά οι ταυτότητες των υποκειμένων ως μελών μιας κοινότητας. Σύμφωνα με τη Wetherell ‘η ταυτότητα επιτελείται καθώς οι άνθρωποι ομιλούν’

(2005: 317). Ωστόσο, όταν οι διαφορές μεταξύ ατόμων ή ομάδων γίνονται αντικείμενα διακρίσεων και ιεραρχήσεων, διαφαίνεται η προσπάθεια διατήρησης ‘άνισων σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στις ομάδες’ (Wetherell, 2005: 255). Με την έννοια αυτή, ο εκφερόμενος λόγος θεωρείται ως ‘προσπάθεια εκλογίκευσης και επιβολής αυτής της εξουσίας πάνω σε άλλους που κατασκευάζονται ως υποτελείς’ (Wetherell, 2005: 310). Επομένως, οι ταυτότητες των εκάστοτε ‘άλλων’ δεν αποτελούν τετελεσμένα γεγονότα, αλλά προκύπτουν διαμέσου του συνεχούς επανακαθορισμού τους μέσα στο πεδίο του λόγου και των σχέσεων εξουσίας.

Αναφορές υπήρξαν από ορισμένα Στελέχη του δείγματος για **περιπτώσεις περιθωριοποίησης με αφορμή την διαφοροποίηση από το κυρίαρχο πλαίσιο λειτουργίας της επαγγελματικής ομάδας**, με αφορμή συγκεκριμένες επαγγελματικές πρακτικές. Όπως επισημαίνεται, η παραπάνω διαφοροποίηση μπορεί να αφορά συμπεριφορές και πρακτικές που καταδεικνύουν είτε υπερβάλλοντα ζήλο, είτε επαγγελματική φιλοδοξία, είτε κάποιου είδους επαγγελματική ανεπάρκεια. Αναφορικά με την περιθωριοποίηση ορισμένων εκπαιδευτικών εξαιτίας υπερβάλλοντος ζήλου, κυρίως με την έννοια της συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις, επισημαίνονται τα εξής:

‘Σε επίπεδο εκπαιδευτικών τώρα, φαντάζομαι ότι και εδώ υπάρχει η κυρίαρχη τάση. Είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι, θα κάνουμε το πρόπον, δε θα εμπλακούμε ούτε με τους θεσμούς πολύ, θα κάνουμε τη δουλειά μας μεταξύ μας, θα καλέσουμε ο ένας τον άλλον, δεν χρειάζεται να κάνουμε παραπάνω, όποιος ξεπερνάει αυτό και θέλει να κάνει κάτι άλλο, ίσως να θεωρηθεί ότι βγάζει χαρακτηριστικά που είναι εκτός της κυρίαρχης ομάδας, οπότε περιθωριοποιείται’ (Σ1Α-2.1.)

‘Τώρα σε επίπεδο εκπαιδευτικών περιθωριοποίηση μπορεί να υφίσταται όταν κάποιος βιώνει τη διαφορετικότητα για κάποιους λόγους είτε κάνει όπως είπα, κάνει πρότζεκτ συνέχεια και οι άλλοι δεν κάνουν, είτε γιατί εμπλέκεται σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι άλλοι δε θέλουν να εμπλακούν, είτε γιατί θέλει να κάνει μια σχολική γιορτή έτσι κι αλλιώς και οι άλλοι θέλουν να κάνουν ποιηματάκια, ακόμη και αυτός μπορεί να βιώσει περιθωριοποίηση με κάποιο τρόπο...’ (Σ1Α-1.3).

Επιπρόσθετα, ένα Στέλεχος του δείγματος αναφέρεται στην προσκόλληση ορισμένων εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανέλιξη, ως παράγοντα περιθωριοποίησης στον επαγγελματικό χώρο:

‘Σε ορισμένους το έχω δει, δηλαδή το να είναι ένας εκπαιδευτικός προσκολλημένος στην ανέλιξή του σ’ ένα ανώτερο επίπεδο και δίνοντας όλη την ενέργειά του σε αυτό, αποσπάται από το κυρίως έργο του’ (Π1Τ-1.4.).

Ωστόσο, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν επίσης την **πιθανότητα περιθωριοποίησης εκπαιδευτικών λόγω θεωρούμενης ανεπάρκειας**. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται πως αποκλείονται όσοι δεν ανήκουν σε συγκεκριμένες κλίκες:

‘Οι εκπαιδευτικοί περιθωριοποιούνται κυρίως πρωτίστως από την έννοια της προσωπικότητάς τους. Δηλαδή όταν κάποιος εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως άτομο με μικρότερη επάρκεια, το σύστημα περισσότερο τον περιθωριοποιεί και διότι όταν έχει προσωπικά, οικογενειακά προβλήματα τα οποία είναι εμφανώς... φανερά, αυτό στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν συμβάλλει στο να αμβλυνθούν τα προβλήματα ή να καταργηθούν, αλλά κυρίως συντελούν στο να πουν άστονε, άστονε, άστονε αυτόν κτλ. με αποτέλεσμα να έχουμε μια περιθωριοποίηση μεγάλη’ (Σ1Τ-1.3).

‘... αποκλεισμός... μπορεί να υφίσταται στις περιπτώσεις που υπάρχουν κλίκες εκπαιδευτικών σε σχολικά πλαίσια και κάποιοι που δεν ανήκουν στην κλίκα δεν ενημερώνονται και μένουν εκτός διαδικασιών ή μένουνε μόνο στα άκρως απαραίτητα’ (Σ1Α-1.3).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, διαφαίνεται η σύγκρουση ανάμεσα σε ομάδες (ακόμη κι όταν εκπροσωπούνται από ένα μέλος στον συγκεκριμένο οργανισμό) με διαφορετική εργασιακή κουλτούρα. Όπως έχει ήδη επισημανθεί (βλ. Β.2.3.) η παραγνώριση και ο αποκλεισμός των εκάστοτε ‘άλλων’ συνήθως είναι αποτέλεσμα κυρίως δι-ομαδικών παρά δι-ατομικών διαφορών. Οι κλίκες δημιουργούνται στη βάση των εκτιμώμενων διαφορών από τα μέλη μιας άλλης ομάδας με διαφορετικές αξίες και εργασιακή κουλτούρα. Διαμέσου αυτών των κατηγοριοποιήσεων τα άτομα αυτο-ορίζονται, αποκτούν μια ταυτότητα και η υπαγωγή τους στην ομάδα αποκτά συναισθηματική και αξιακή σημασία, ενώ επίσης συνδέεται με την αυτοεκτίμηση. Οι Tajfel & Turner υποστηρίζουν ότι ‘οι ομάδες θα ανταγωνίζονται μεταξύ τους ακόμα κι αν δεν υπάρχει κανένας ‘αντικειμενικός’ λόγος γι’ αυτό...’ (Wetherell, 2005: 302). Επομένως, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός ορισμένων καθίσταται ακόμη ευκολότερος, στην περίπτωση που εκτιμάται ότι υπάρχουν ‘αντικειμενικοί’ παράγοντες που τον αιτιολογούν.

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες **ενοχοποιούνται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί** από Στελέχη του δείγματος, στη βάση του ότι η ευθύνη της όποιας ανεπάρκειάς τους βαρύνει αποκλειστικά τους ίδιους:

‘Ενώ η εκπαίδευση είναι συνεχώς αναμορφούμενη...συνεχώς... και εξελισσόμενη, και νόμους και επιστημονικές προσεγγίσεις διαφορετικές, παρόλ’ αυτά έχουμε το σύννηθες φαινόμενο εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν θέλουν να αλλάζουν.

E: Ναι!

Y: ...και δυστυχώς είναι πάρα πολλοί. Δε θέλουν το νέο, δε θέλουν το καινούργιο. Φοβούνται το άγνωστο;’ (Π1Τ-1.3).

Ωστόσο, στην παρακάτω άποψη υπάρχει μια αντίφαση, εφόσον, αφενός επικρίνεται η απουσία διάθεσης για μόρφωση, αφετέρου όμως, υποτιμάται η συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα:

‘Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν την εκπαίδευση σαν ένα επάγγελμα και δεν ανοίγουν ποτέ βιβλίο. Αμόρφωτοι εκπαιδευτικοί! Δεν είναι μορφωμένος ένας εκπαιδευτικός επειδή έχει βγάλει ένα πανεπιστήμιο ή επειδή έχει βγάλει και ένα μεταπτυχιακό ή και μια άλλη σχολή. Δεν είναι μορφωμένος για μένα αυτός ο εκπαιδευτικός. Δεν είναι μορφωμένος στην κοινωνία, στη ζωή μέσα... στην αντιμετώπιση προβλημάτων και οτιδήποτε. Και εάν δε μορφωθείς σ’ αυτό οφείλεις να μορφωθείς και μόνος σου’ (Π1Τ – 1.4).

Από τα παραπάνω παραθέματα προκύπτει και το ερώτημα: ‘γιατί άραγε θα πρέπει κάποιος να θέλει να αλλάξει, όταν δεν υπάρχουν κάποιες ξεκάθαρες κατευθύνσεις αλλά και προϋποθέσεις για την αλλαγή αυτή;’. Κατ’ επέκταση, στο πλαίσιο της πλήρους απουσίας κοινώς αποδεκτών κριτηρίων επαγγελματικής βελτίωσης, ο καθένας μπορεί να αμφισβητεί τόσο την αναγκαιότητα, όσο και το περιεχόμενό της. Επομένως, για μια ακόμη φορά αναδεικνύεται η ανάγκη ύπαρξης κάποιου κοινώς αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης, κυρίως ως ανατροφοδοτικού μηχανισμού, ο οποίος λειτουργεί τουλάχιστον ως δυνατότητα αυτο-αξιολόγησης. Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί πως οι διαφορετικές επαγγελματικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, στις οποίες αναφέρονται παραπάνω τα Στελέχη του δείγματος, δηλαδή ο υπερβάλλον ζήλος, η προσκόλληση στην ανέλιξη, η ασυνέπεια προς το καθήκον και η απουσία διάθεσης για βελτίωση, θα μπορούσαν όλες να αποτελούν

‘συμπτώματα’ ή εναλλακτικούς τρόπους διαφυγής από ένα σύστημα ισοπεδωτικό, το οποίο ούτε επιβραβεύει ούτε επιπλήττει, αλλά απλώς ανέχεται και αποσιωπά.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η ερμηνεία του ζητήματος της αξιολόγησης ως ‘διαδικασίας αναγνώρισης’, σε αντίθεση με την στενή και κοινότοπη πλέον ερμηνεία της αποκλειστικά ως ‘μηχανισμού ελέγχου’ και ενδεχόμενης παραγνώρισης. Κατά συνέπεια, χρειάζεται να αναγνωρισθεί η δυνατότητα της αξιολόγησης να αποτελέσει μέσο προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε αντίθεση με τον ευρέως διαδεδομένο και καθολικό αφορισμό της. Όπως έχει άλλωστε υποστηριχθεί, ‘θεμελιώδες γνώρισμα του δημοκρατικού σχολείου αποτελεί, πέρα από την καθολική πρόσβαση σε αυτό, η συνεχής διεύρυνση της δυνατότητας των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας να διατηρούν τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης...’ (Τσατσαρώνη, 2005: 127). Με την παραπάνω έννοια, η αξιολόγηση συνδέεται με την ανάδειξη του λόγου των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και επομένως σημαίνει περισσότερες δυνατότητες επιρροής τους τόσο σε ζητήματα κατανομής πόρων, τουλάχιστον στο μικρο-επίπεδο του σχολείου, όσο και σε ζητήματα αναγνώρισης των ιδιαίτερων ταυτοτήτων τους.

Περνώντας στο επίπεδο λειτουργίας της επαγγελματικής ομάδας, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται σε περιπτώσεις **περιθωριοποίησης του συλλόγου διδασκόντων** από το Διευθυντή ή τη Σχολική επιτροπή, σχετικά με ζητήματα διαχείρισης του σχολείου. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους υπηρεσιακές μεταβολές μικρότερου μεγέθους, όπως οι τοποθετήσεις και η κατανομή τάξεων, γίνονται αντικείμενο επιλεκτικής μεταχείρισης και εξαρτώνται από το κοινωνικό κεφάλαιο και τις γνωριμίες ορισμένων εκπαιδευτικών:

‘Και έχουμε ακόμα και κοινωνική δικαιοσύνη [εννοεί αδικία] ακόμα δηλαδή από το πρεστίτζ του κάθε εκπαιδευτικού δηλαδή τον περίγυρό του, αν είναι δηλαδή... να πούμε ένα παράδειγμα, ότι μια δασκάλα, σύζυγος του Χ, έχει περισσότερα δικαιώματα από μία δασκάλα, [σύζυγο] του μείον τάδε... του μείον τάδε’ (Σ1Τ-1.1).

‘Επιλεκτική μεταχείριση. Πρέπει να κάνω την κατανομή των τάξεων κι όταν θεωρώ ότι υπάρχει ένα κλίμα των συναδέλφων οι οποίοι ενδιαφέρονται θα τις μοιράσω μόνος μου εγώ. Θα πω εσύ Κατερίνα θα πάρεις την Πρώτη, εσύ θα πάρεις τη Δευτέρα, εσύ Γιάννη θα πάρεις την Έκτη. Αν όμως ο σύλλογος διδασκόντων είναι ενημερωμένος θα τον βάλει τον διευθυντή κάτω, θα πει όχι. Η κατανομή των τάξεων γίνεται μέσα σε κοινή σύσκεψη’ (Π2Τ-1.2).

‘Αηλαδή περιθωριοποιείται ο σύλλογος διδασκόντων. Υπάρχει μια Σχολική Επιτροπή, της οποίας πρόεδρος είναι ένας δημοτικός άρχοντας... ένας σύμβουλος... ο οποίος στις περισσότερες περιπτώσεις δεν ξέρει που είναι το σχολείο. Και καταλήγει να γίνεται η όλη διαχείριση από ένα πρόσωπο, το διευθυντή του σχολείου. Οι δάσκαλοι των σχολείων συνήθως δεν μετέχουν, είτε δεν τους δίνεται και το δικαίωμα να μετέχουν, είτε και οι ίδιοι – υπάρχει ένα αμοιβαίο ενδεχομένως συμφέρον, δε μ’ ενδιαφέρει για να ξέρω, δεν ανακατεύομαι...’ (ΣΙΤ-1.3).

Οι παραπάνω απόψεις σχετικά με την αποδυνάμωση των συλλόγων διδασκόντων δεν θα πρέπει να εκπλήσσουν. Πέραν των όσων προβλέπονται από το νομικό πλαίσιο, το δικαίωμα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για ποικίλα ζητήματα μπορεί εύκολα να καταστρατηγηθεί, με ‘αντάλλαγμα’ την απαλλαγή τους από ανάλογες υποχρεώσεις. Προϋπόθεση της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων ως δημοκρατικού οργάνου λήψης αποφάσεων είναι επομένως η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, χωρίς την ύπαρξη της δυνατότητας προαιρετικής και οικειοθελούς αποστασιοποίησης από τα κοινά προβλήματα του σχολείου. Με τη σειρά του αυτό παραπέμπει στην ανάγκη ενός σαφούς εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, ο οποίος δεν μπορεί παρά να συνδέεται με συγκεκριμένες διαδικασίες λογοδότησης και ουσιαστικής κατανομής αρμοδιοτήτων και ευθυνών. Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται εκ νέου το ζήτημα της αξιολόγησης, με τη μορφή του ενδοσχολικού απολογισμού, αλλά επίσης και της μεγαλύτερης αυτονομίας της σχολικής μονάδας, τόσο στο επίπεδο των δικαιωμάτων, όσο και στο επίπεδο της υποχρέωσης, να λογοδοτεί ως αυτόνομος, αποκεντρωμένος οργανισμός.

Επιπρόσθετα, από τα παραπάνω συνάγεται επίσης η καθοριστική **σημασία της επικοινωνίας** μεταξύ του διευθυντή-ηγέτη και των εκπαιδευτικών, το οποίο με τη σειρά του παραπέμπει σε ενδεικτικούς τύπους ηγεσίας. Επικαλούμενες τον Maznevski, οι Lumby & Coleman (2007:115) ορίζουν την επικοινωνία ως ‘την επιτυχή μετάδοση μηνύματος με τον τρόπο που ο καθένας σκόπευε να το μεταδώσει στους άλλους μέσα στην ομάδα’. Οι ίδιες θεωρούν ως βασική προϋπόθεση της επιτυχούς επικοινωνίας την ύπαρξη της δυνατότητας αντιπαράθεσης, η οποία είναι κάθε άλλο παρά αυτονόητη. Η δυνατότητα αυτή προϋποθέτει την άρση εμποδίων όπως, η τάση να τιμωρούνται οι επερωτητικές συμπεριφορές ή οι ασυνήθιστες ιδέες και η άρνηση διαπραγμάτευσης του καινοφανούς.

Παρόλη την υπέρβαση αρμοδιοτήτων εκ μέρους ορισμένων διευθυντών σχολικών μονάδων, η οποία αναφέρθηκε παραπάνω, επισημαίνεται επίσης η πιθανότητα στοχοποίησης και **περιθωριοποίησης των ίδιων των διευθυντών σχολικών μονάδων ή των εκπαιδευτικών από συλλόγους γονέων**. Όπως επισημαίνεται παρακάτω, αυτό μπορεί να συμβεί από μεμονωμένους γονείς ή συλλόγους γονέων, με πρόσχημα τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των παιδιών τους:

‘Σύλλογοι γονέων... εμπλέκονται μες στα σχολεία. Και μακάρι να ήταν όλοι οι σύλλογοι γονέων ομόφωνοι σ’ αυτά τα οποία θέλουν να κάνουν και επειδή εμείς βλέπουμε τέτοια πράγματα από εδώ που είμαστε... και μακάρι να είχαν στόχο τα παιδιά. Γιατί πολλές φορές έχουν ως πρόσχημα τη βελτίωση του παιδιού, αλλά ο στόχος είναι άλλος... και βλέπουμε πολλές φορές πού φτάνουν και πού οδηγούνται.

E: Ποιος θα μπορούσε να είναι ο στόχος δηλαδή;

Y: Ο στόχος είναι η βελτίωση των συνθηκών στις οποίες λειτουργούν τα παιδιά τους στο σχολείο και εν γένει η καλύτερη παραμονή του παιδιού μέσα στο σχολικό κτίριο και... η μόρφωση των παιδιών, ας το πούμε έτσι χοντρικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Προς τα εκεί εγώ πιστεύω ότι είναι ο στόχος που έχει ένας σύλλογος γονέων. Και πολλές φορές βλέπουμε διαφορετικά πράγματα. Στοχεύουν εσένα ή εμένα που είμαι ο καθηγητής ή ο διευθυντής του σχολείου και με τον οποιοδήποτε τρόπο πιέζουν προς τα κει μέσω των παιδιών’ (Π2Τ-1.2.).

Ωστόσο, σύμφωνα με μια άλλη άποψη, η περιθωριοποίηση εκπαιδευτικών από γονείς μπορεί να έχει ως αφετηρία **πρακτικές αλληλοϋπονόμευσης του συλλόγου διδασκόντων**:

‘...η εκτίμηση των γονέων που έχουν για τον εκπαιδευτικό, η οποία διαμορφώνεται από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, δηλαδή και πολλές φορές ή κι από την αλληλοϋπονόμευση του συλλόγου διδασκόντων καμιά φορά κτλ. παίζει ουσιαστικό ρόλο και εκείνη, δηλαδή για την α, περιθωριοποίηση του εκπαιδευτικού. Και έχουμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι αλλάζουνε σχολεία ή και τους αλλάζουν σχολεία επειδή σωρεύουν την περιθωριοποίηση των ε... της ομάδας των γονέων’ (Σ1Τ-2.2.)

Τα παραπάνω αποσπάσματα παραπέμπουν στην ανάγκη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πέραν των όποιων διευκολύνσεων ή περιορισμών υπάρχουν σε επίπεδο

κεντρικής πολιτικής. Έμμεσα αναδεικνύεται εκ νέου το ζήτημα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της ισχυροποίησης του ρόλου των εργαζομένων σ' αυτή, ταυτόχρονα με την υποχρέωσή τους να λογοδοτούν ως προς την τήρηση συγκεκριμένων πολιτικών. Προϋπόθεση του παραπάνω αποτελεί επίσης η ισχυροποίηση του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να επιλύονται τα προβλήματα στο επίπεδο του σχολείου, χωρίς την αναγκαστική παρέμβαση παραγόντων της διοικητικής ιεραρχίας. Τα θέματα αυτά συνδέονται με το ζήτημα της ευρύτερης αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εξετάζεται σε ιδιαίτερο υποκεφάλαιο παρακάτω (βλ. Δ.5.2).

Δ.1.3. Συνέπειες της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού ομάδων ή προσώπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οι συνέπειες της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των Στελεχών του δείγματος καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα και αφορούν δύο επίπεδα: αφενός, τη μη αξιοποίηση ανθρώπων οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα και τη διάθεση να προσφέρουν και, αφετέρου, την απώλεια ευκαιριών ζωής, μορφωτικών αγαθών και προσωπικής εξέλιξης των ίδιων των ανθρώπων. Άλλωστε, όπως επισημαίνει το παρακάτω Στέλεχος του δείγματος:

'...εγώ βλέπω τις συνέπειες σε...ως...σε δύο επίπεδα. Συνέπειες που έχουν ως τελικό αποδέκτη τους ίδιους ανθρώπους, την περιθωριοποίηση τους, την απογοήτευση τους, την εγκατάλειψη στόχων, σχεδίων, κτλ, την αλλαγή του τρόπου ζωής τους, αρνητικές κυρίως συνέπειες, έτσι, αλλά και συνέπειες στο ίδιο μας το εκπαιδευτικό σύστημα από τη μη αξιοποίηση ανθρώπων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν αλλά εμπίπτουν σε εισαγωγικά σε «απαγορευμένες περιοχές», ας το πούμε έτσι, νομίζω είναι κατανοητό' (Σ3Τ-2.3.)

Στη συνέχεια, οι εκτιμήσεις των Στελεχών για τις συνέπειες της κοινωνικής αδικίας εξετάζονται, αφενός, στο επίπεδο των δομών και αφετέρου στο επίπεδο των φορέων δράσης.

Δ.1.3.1. Συνέπειες στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών

Σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος, σε επίπεδο δομών, η κοινωνική αδικία μπορεί να οδηγήσει σε **απαξίωση αρχών και κανόνων**, καθώς επίσης και στην **απώλεια δημιουργικών δυνάμεων**:

‘...είναι η απαξίωση, μας οδηγεί στην απαξίωση ορισμένων αρχών και κανόνων που αν αυτοί εκλείψουν, βαδίζουμε προς την ζούγκλα. Μετά από 50 χρόνια εγώ θυμάμαι τον δάσκαλό μου, τους δασκάλους μου μάλλον και τώρα τους φέρνω στο μυαλό μου, έκαναν το σφάλμα, ήταν και το σύστημα τέτοιο. Όσοι ζούνε, έρχονται και λένε μα ήταν τα πράγματα έτσι τότε, μα αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές μας δίνουν...’ (Π1Α-2.3.)

‘... μπορούμε να μιλήσουμε όμως και για τις περιπτώσεις ανθρώπων οι οποίοι μέσα από ένα γραφειοκρατικό σύστημα στην εκπαίδευση, στην διοίκηση της εκπαίδευσης και στην καθοδήγηση, μέσα από ένα γραφειοκρατικό σύστημα που κάποιες φορές έχει και πελατειακά κομματικά χαρακτηριστικά, μπορεί να μην επιτρέπει, να αποκλείει δηλαδή να περιθωριοποιεί ανθρώπους οι οποίοι έχουν την δυνατότητα και την διάθεση να προσφέρουν και μένουν έξω από αυτήν την διαδικασία. Νομίζω ότι αυτό είναι αρνητικό για την χώρα μας και για οποιαδήποτε χώρα συμβαίνει αυτό διότι στερεί σε κάθε περίπτωση ένα σημαντικό κεφάλαιο που μπορούσε να επενδυθεί στην εξέλιξη σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης τη θετική’ (Σ3Τ-1.3).

Σύμφωνα με ένα Στέλεχος του δείγματος, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός ορισμένων εκπαιδευτικών που κρίνονται ως μη επαρκείς να προσφέρουν στην τάξη, έχει αντίκτυπο για το ίδιο το σύστημα, ενώ αντίθετα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε εναλλακτικές θέσεις και να γίνουν δημιουργικοί (Π2Α-2.3.). Όπως επισημαίνει:

‘...Συγκεκριμένα, να το πούμε πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός ο οποίος δεν κάνει για τάξη, εντάξει δεν κάνει για τάξη, όχι για λόγους νοητικών, ψυχολογικούς, για άλλους λόγους μπορεί να είναι άψογος μες στο γραφείο, σε διοικητική υπηρεσία, μπορεί εκεί να αποδώσει...’ (Π2Α-2.3.)

Από την άλλη μεριά, επισημαίνονται οι **επιπτώσεις της αναξιοκρατικής επιλογής Στελεχών** και των πελατειακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση για τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος εφόσον, τελικά δεν τοποθετούνται στις διάφορες θέσεις κατάλληλα και ικανά πρόσωπα:

‘Σε επίπεδο τώρα πολιτικό, αυτό που λέτε, ίσως στις επιλογές, στελεχών, εκπαιδευτικών, στις αποσπάσεις να παίζει ρόλο εκεί. Οπότε και κει είναι αδικία γιατί κάποιοι κερδίζουν θέσεις οι οποίες δεν τους αντιστοιχούν ή είναι για κάποιους άλλους’ (Σ1Α-2.3.)

‘...Αυτό έχει σαν συνέπεια, μια και θέτεις το θέμα αυτό, όχι μονάχα να γίνεται μια αδικία σε βάρος κάποιων, το παραβλέπω αυτό, αν και δεν είναι για κείνον που το υφίσταται... δεν είναι δευτερεύον ας πούμε, αλλά κυρίως από την άποψη ότι αυτοί οι άνθρωποι βρίσκονται σε κάποιες θέσεις μετά και πρέπει να επιλύσουν κάποια προβλήματα, και κει που δεν είναι σε θέση... δε θέλω να πω τι να κάνει... να βρίσκεται να διευθύνει ένα σχολείο, και που είναι το λιγότερο αυτό...’ (Σ2Α-1.2.).

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται πως, η παρέμβαση ορισμένων συνδικαλιστών με σκοπό την ευνοϊκή μεταχείριση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ως προς τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, έχει ως συνέπεια την **παραγνώριση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου** και εν τέλει την καταστρατήγηση του εποπτικού του ρόλου:

‘... παράλληλα όμως δεν υπάρχει και η συγκεκριμένη εποπτεία δηλαδή η εποπτεία σήμερα στο σχολείο, ότι όταν λέμε ότι έχεις ένα μαθητή, για πες μου τι έκανες, δεν υπάρχει ένας να πει ότι φέρε μου το... δηλαδή, αν το πει ο Σύμβουλος, την άλλη μέρα θα τρέχει στις εφημερίδες, θα τρέχει στα αυτά, θα τρέχει στα συνδικάτα, θα τρέχει στο... αυτό και την επόμενη φορά δεν θα είναι Σύμβουλος. Το ωράριο έλεγα εγώ να τηρείτε συνάδελφοι, μια απλή έτσι... γενική ντιρεκτίβα... έτσι σ’ όλους, όχι εσύ ο συγκεκριμένος να τηρείς το ωράριο, το ωράριο κτλ. Πάω κάτω, μου λέει ‘θέλεις να σου κόψουμε τη γλώσσα; Δε θέλεις να είσαι Σύμβουλος;’. Έχω παιδάκια που πεινάνε τα καημένα δηλαδή και πρέπει να είμαι Σύμβουλος. Και λοιπόν σου λέει αϊ συμμαζέψου λίγο. Δηλαδή δεν έχουμε καμία εποπτεία στα σχολεία, δεν εποπτεύουμε...’ (Σ1Τ-2.2.).

Κατ’ επέκταση, υποστηρίζεται πως οι πολιτικές-κομματικές δεσμεύσεις ορισμένων Στελεχών της Διοίκησης έχουν ως συνέπεια την **κατάχρηση του θεσμικού τους ρόλου εις βάρος των Στελεχών Καθοδήγησης:**

‘Το σύνολο των Διευθυντών Εκπαίδευσης που πέρασαν εδώ πέρα, πέρασαν τρεις, είναι και Νομαρχιακοί Σύμβουλοι. Πάω στα σχολεία για παράδειγμα ας πούμε, δηλαδή πας ας πούμε 10

η ώρα, και τη μία μέρα και την άλλη και δεν τον βρίσκεις [το δάσκαλο]. Μπαίνεις μέσα κάνεις μάθημα έρχεται ο συνάδελφος, του λες καλώς τον. Αφήνεις να πει ο ίδιος αν θέλει να πει κάτι δηλαδή, ότι μου συνέβη εκείνο, α... 'ντάξει το έχεις διαπιστώσει το θέμα, ξέρεις τι γίνεται, δεν έχει και κανένα νόημα να πεις κάτι, αφού δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Ο περιφερειακός σου λέει μη μου στείλεις καμιά δικογραφία και κανα τέτοιο κτλ. και σου λέει εμένα δε μου κάνεις. Εγώ τον τάδε τον δίνω σαράντα σταυρούς. Δηλαδή, αν μου κάνεις αναφορά, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης είναι και Νομαρχιακός Σύμβουλος, και ο προηγούμενος ήταν Νομαρχιακός Σύμβουλος... και ο προηγούμενος ήταν Νομαρχιακός Σύμβουλος... Τι να κάνει ο [Σχολικός] Σύμβουλος;' (Σ1Τ-2.2.).

Είναι χαρακτηριστικό πως ακόμη και τη στιγμή που γράφεται η παρούσα εργασία, η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ) διαμαρτύρεται για τη μη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) θεωρώντας πως με τον τρόπο αυτό υποβαθμίζονται η οπτική της παιδαγωγικής καθοδήγησης στα ποικίλα ζητήματα που αφορούν τη στελέχωση και λειτουργία των σχολείων⁶.

Δ.1.3.2. Συνέπειες στο επίπεδο των φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Δ.1.3.2.α. Συνέπειες για εκπαιδευτικούς και Στελέχη Εκπαίδευσης

Αναφορικά με το επίπεδο των φορέων δράσης, οι συνέπειες της κοινωνικής αδικίας θεωρούνται πολύ σοβαρές έως ολέθριες, οδηγώντας στην απώλεια των στόχων ζωής. Όπως επισημαίνεται, η κοινωνική αδικία επιφέρει 'ηθική στρέβλωση', καθώς 'στρέφει τα άτομα προς εκτροπές', ενώ τονίζεται πως η κοινωνία θα λειτουργήσει σωστά μόνο 'όταν ο καθένας βρει το δρόμο του' (Σ1Τ-2.3.). Σύμφωνα με το ίδιο Στέλεχος του δείγματος, οι ποικίλες μορφές κοινωνικής και ηθικής εκτροπής έχουν αντανakλάσεις σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής:

⁶ (βλ. http://www.pess.gr/docs/2010-07-09_EGG_PESS_15062010_PYSPE-PYSDE&KYKLADES%5B2%5D.pdf)

‘...ένα κομμάτι αποδέχεται τη μοίρα του, ένα άλλο κομμάτι δηλαδή μετέρχεται άλλων καταστάσεων με αποτέλεσμα να καταστρέφει το ίδιο το οικοδόμημα της δομής, τις αξίες της πολιτείας, δηλαδή όταν λέμε ότι...τί γίνεται; Με αποκλείουν από δω; Πάω στο βουλευτή. Αυτό εννοώ, δηλαδή μία... δηλαδή έχουμε εκτροπή δηλαδή και ηθική εκτροπή και κοινωνική εκτροπή. Αυτές είναι οι δύο βασικότερες οι οποίες ναι μετά αυτές έχουν και στην οικονομία και σ’ όλο το φάσμα της ζωής ας πούμε έχουν τις αντανάκλασεις. Αλλά, το χειρότερο είναι ότι αυτό ούτε καν το υποψιάζεται αυτός που κάνει την αδικία, δηλαδή τους αποκλεισμούς, τις περιθωριοποιήσεις ούτε καν το υποψιάζεται τι κάνει...’ (Σ1Τ-2.3.).

Επιπρόσθετα, αναφέρονται **συνέπειες της κοινωνικής αδικίας για την προσωπική ανάπτυξη των ανθρώπων**, όπως είναι η παρεμπόδιση της προσωπικής ή επαγγελματικής τους εξέλιξης και η συγκριτική αποστέρηση δικαιωμάτων και κοινωνικών αγαθών:

‘Κυρίως αυτό, είναι συνέπειες αποκλεισμού κοιτάζτε όμως, όταν μιλάμε για αποκλεισμό και... από το εκπαιδευτικό σύστημα, μιλάμε για συνέπειες στην πορεία οι οποίες έχουν ευρύτερη... ας πούμε...διαχέονται δηλαδή επηρεάζουν την προσωπικότητα, την πορεία, την επαγγελματική εξέλιξη είναι από τα πράγματα... είναι πολυσύνθετα, δηλαδή όταν κάποιος για κάποιους λόγους αποκλείεται από το εκπαιδευτικό σύστημα αυτό δεν έχει μόνο συνέπεια να απωλέσει κάποια μορφωτικά αγαθά, έχει πολύ πιθανές συνέπειες στην επαγγελματική του εξέλιξη, στην προσωπική του εξέλιξη, στη δυνατότητα να επικοινωνεί άρα και να ... και να κερδίζει πράγματα σε σχέση... με την καλή έννοια, σε σχέση με τους συνανθρώπους του, δηλαδή το μορφωτικό αγαθό είναι θεωρώ κορυφαίο, σε κάθε κοινωνία και η απώλεια του σε οποιοδήποτε στάδιο επιφέρει σημαντικά, δημιουργεί σημαντικά μειονεκτήματα στη συνολικότερη στάση και πορεία του ατόμου...’ (Σ3Τ-2.3.)

Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη που ακολουθεί, οι συνέπειες της κοινωνικής αδικίας, ιδίως με τη μορφή της παραγνώρισης, μπορούν να είναι πολύ βαθύτερες και να έχουν **καταστροφική επίδραση στην ταυτότητα και τον ψυχισμό:**

‘Οι συνέπειες είναι ότι όποιοι είναι κάπως διαφορετικοί από αυτό που είναι το κυρίαρχο σε όποιον τομέα και να το πιάσουμε, υφίστανται, δεν περνάνε τόσο καλά όσο δικαιούνται και τους αξίζει ας πούμε. Είναι θέμα στενομυαλιάς, θα έπρεπε να είναι μια κοινωνία αρκετά ανεκτική, αρκετά φιλελεύθερη, αρκετά... να δίνει σε όλους το χώρο εφόσον δεν ενοχλούν, το μείζον κριτήριο αυτό είναι για μένα, εφόσον δεν ενοχλούν τον δίπλα να μπορούν ν’ ανθίσουν με τον τρόπο που θέλουν.

E: Ναι

Υ: Είναι κακές συνέπειες για όσους το υφίστανται. Από κακές μέχρι καταστροφικές γιατί σε θέματα διακρίσεων ας πούμε σε ότι αφορά την ομοφυλοφιλία κτλ, που αφορούν τον ψυχισμό του ανθρώπου και την ταυτότητά του στα μύχια ας πούμε, μπορεί να είναι καταστροφικές ας πούμε, να είναι ένας δυστυχισμένος άνθρωπος για όλη του τη ζωή... (Σ2Α-2.3.)

Σε συνέχεια του παραπάνω, επισημαίνεται η πιθανότητα ύπαρξης των πλέον ακραίων συνεπειών της κοινωνικής αδικίας, όπως η τρέλα ή η αυτοκτονία:

‘Ολέθριες μερικές φορές. Σε σημείο που να φτάνουν και μέχρι αυτοκτονίες εκπαιδευτικών, τρέλας ...η περιθωριοποίηση σε φέρνει στο σημείο να τρελαίνεσαι...’ (Π1Τ-2.3.)

Οι συνέπειες της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού για τα άτομα και τις ομάδες έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης διερεύνησης από την σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας αλλά και της κοινωνιολογίας. Όπως επισημαίνουν οι Twenge & Baumeister (2005: 27), το αίσθημα του κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις επειδή ‘το να είναι κανείς με ανθρώπους αποτελεί μια θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη’. Επομένως, εάν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις απευθύνονται στο άτομο, κατά κάποιον τρόπο το άτομο παύει να είναι ο εαυτός του, εφόσον στερείται της μοναδικότητάς τους και μετατρέπεται απλώς σε ‘αντιπρόσωπο’ κάποιας ομάδας. Οι επιπτώσεις για τα άτομα που υφίστανται αποκλεισμό μπορεί να είναι ποικίλες. Κατ’ αρχήν, επηρεάζεται η ίδια η διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου, εφόσον:

‘[ο]ι άνθρωποι που έχουν αποκλειστεί μπορεί να θεωρήσουν πως δεν είναι πλέον αναγκαίο να ακολουθούν τους κοινωνικούς κανόνες. [...] Πολυάριθμες συστηματικές μελέτες έχουν καταδείξει πως τα παιδιά που έχουν απορριφθεί από τους συμμαθητές τους ενεργούν λιγότερο αλτρουιστικά από τα παιδιά που είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές τους’

(Twenge & Baumeister, 2005: 33)

Οι παραπάνω συνέπειες του αποκλεισμού γίνονται ακόμη πιο εμφανείς στην περίπτωση που αφορούν αναπτυσσόμενα άτομα δηλαδή παιδιά και εφήβους, όπως οι μαθητές στους οποίους τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Δ.1.3.2.β. Συνέπειες για τους μαθητές

Σύμφωνα με ένα Στέλεχος του δείγματος, η ίδια η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί την παραγνώριση, την περιθωριοποίηση ή τον αποκλεισμό ορισμένων μαθητών μπορεί να αποτελέσει **εμπόδιο στην αξιοποίηση του δυναμικού τους, στην κοινωνικοποίησή τους και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους:**

‘Στους μαθητές, σ’ όλους μάλλον και στους μαθητές μπορεί να είναι ένα εμπόδιο για την ατομική τους ανέλιξη, να πούμε έτσι... πρόοδο. Δηλαδή, διαμορφώνεται ένα περιβάλλον το οποίο δεν επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιήσει το δυναμικό του ή την εργασία που κάνει πέρα απ’ το δυναμικό, αν δεχθούμε ότι όλοι έχουμε το ίδιο δυναμικό ή δουλεύουμε με λιγότερο κόπο ο ένας, περισσότερο ο άλλος... δε δουλεύουμε όλοι το ίδιο σε μια κοινωνία! Ε, αυτοί οι παράγοντες που προαναφέραμε, σίγουρα κάποιον άλλον με λιγότερη δουλειά μπορούν να του προσπορίσουν περισσότερα πράγματα, κάποιον άλλον λιγότερα, εξαιτίας αυτών των παραγόντων. Ενώ έχουνε δουλέψει το ίδιο ή περισσότερο ο ένας από τον άλλο να υπάρχουν διαφοροποιήσεις σ’ αυτό. Κι αυτό μπορεί να συμβαίνει και στους μαθητές, να ωφεληθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα λιγότερο κάποιιοι και περισσότερο κάποιιοι άλλοι, να επιλεγούν αύριο... το να ωφεληθούν λέω ως προς τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και την κοινωνικοποίηση που δέχονται...’ (Σ2Τ-2.3.)

Η αρνητική επίδραση του κοινωνικού αποκλεισμού για την κοινωνική συμπεριφορά των υποκειμένων που τον έχουν υποστεί επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες. Όπως επισημαίνεται:

‘[ο] κοινωνικός αποκλεισμός καθιστά τους ανθρώπους λιγότερο πρόθυμους να βοηθήσουν τους άλλους γενικά. Είναι λιγότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν συγκεκριμένα πρόσωπα που ζητούν βοήθεια ή μια ακαθόριστη κατηγορία συνανθρώπων που έχουν ανάγκη βοήθειας. Είναι λιγότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν έναν συνάδελφο και ένα πρόσωπο κύρους. Είναι λιγότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν άσχετα με το αν προσφέροντας βοήθεια ζημιώνονται σε κάτι, δε ζημιώνονται σε τίποτα ή έχουν κάποια ωφέλεια’

(Twenge & Baumeister, 2005: 35)

Σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος, η αποκλειστική και μονοδιάστατη έμφαση στα κυρίαρχα πρότυπα μπορεί να οδηγήσει ορισμένους μαθητές στην εσωτερίκευση του στιγματισμού, με τις όποιες συνέπειες αυτό συνεπάγεται:

‘...τόρα είδες αναδεικνύονται και παράγοντες στη συζήτηση που αν πεις κάποιον να τους αριθμήσει τους παράγοντες που δημιουργούν κοινωνική αδικία και αποκλεισμό λόγω διαφορών, παράδειγμα η παχυσαρκία που είπαμε, κι αν αυτό το συνδυάσουμε ότι στον πολιτισμό μας είναι καθιερωμένα και προβαλλόμενα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα σωματικά πρότυπα, ε... δημιουργείται και πρόβλημα ευρύτερο, δυνατότερο, το οποίο δημιουργεί στιγματισμό σ’ αυτά τα άτομα και στιγματισμό όχι μόνο της κοινωνίας προς το άτομο, αλλά εσωτερικεύεται από το άτομο αυτός ο στιγματισμός κι έχουμε προβλήματα στο ίδιο το άτομο που του κόλλησε ένα στίγμα η κοινωνία...’ (Σ2Τ-2.3.)

Επομένως, διαφαίνεται πως ο αποκλεισμός σχετίζεται άμεσα με το στίγμα που συνοδεύει συγκεκριμένες μορφές διαφορετικότητας, το οποίο ορισμένα άτομα δυσκολεύονται να διαχειριστούν. Ωστόσο, πολλοί άνθρωποι υποχρεώνονται να αναπτύξουν ‘στρατηγικές διαχείρισης των εντυπώσεων’, με τους όρους του Goffman (2001), ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν την παραγνώριση των υπό ανάπτυξη ταυτοτήτων τους και να αποτρέψουν τον πιθανό στιγματισμό τους. Όπως επισημαίνει ο Goffman (2001: 213), είναι φανερό πως ‘η διαχείριση του στίγματος είναι ένα γενικό γνώρισμα της κοινωνίας, μια διαδικασία που εμφανίζεται όπου υπάρχουν κανονιστικά πρότυπα ταυτότητας’.

Παρόλ’ αυτά η επίδραση του αποκλεισμού και της εσωτερίκευσης του στίγματος είναι συχνά καταλυτική και μπορεί να οδηγήσει ορισμένους μαθητές στην καθημερινή απαξίωση του εαυτού τους και στην **αντιπάθεια για το σχολείο**:

‘Αναλόγως και με το χαρακτήρα του καθενός. Τα ιδιαίτερα ευαίσθητα παιδιά, τα ευαίσθητα παιδιά θα το... θα φτάσουν στο σημείο να αντιπαθήσουν το σχολείο, δε θα έχουν ιδιαίτερες επιδόσεις στα μαθήματα, θα γυρίσουν την πλάτη στη μάθηση και θα απαξιώνουν καθημερινά σε όλη τους τη ζωή τον ίδιο τους τον εαυτό. Ενώ τα άλλα παιδιά που είναι πιο σκληραγωγημένα ίσως είναι περισσότερο επιθετικά ως προς τους άλλους. Κι αυτή την επιθετικότητά τους και πάλι την έχουν σ’ όλη τους τη ζωή. Είναι πολύ σημαντικό, γι αυτό λέμε να μουν και ψυχολόγοι στα σχολεία. Χρειάζονται ψυχολόγοι στα σχολεία. Το λέμε συνέχεια. Ψυχολόγοι, ψυχολόγοι, ψυχολόγοι...’ (Π1Τ-2.3.)

Επιπρόσθετα, ορισμένοι Προϊστάμενοι του δείγματος επισημαίνουν πως οι συνέπειες για όσους υπόκεινται περιθωριοποίηση και αποκλεισμό είναι σωρευτικές και ενίοτε μπορούν να φθάσουν **στις αυτο-καταστροφικές τάσεις και τους εθισμούς:**

‘Τα άτομα αυτά και οι ομάδες στις οποίες ανήκουν, οπωσδήποτε υφίστανται τις συνέπειες του αποκλεισμού. Δηλαδή, ο αποκλεισμός τους ολοένα και δυνατόν γίνεται μεγαλύτερος και περισσότερος και αυτά τα άτομα βιώνουν τον αποκλεισμό αυτό σε μεγαλύτερη ένταση και όσο περνάει ο χρόνος...εεεε... αααα...αυτά συσσωρεύονται, αθροιστικά, συσσωρεύονται αθροιστικά επάνω τους. Και με αυτούς τώρα δεν ξέρεις πως θα το... πως θα το βιώσουν και πως θα το, πως θα αντιδράσουν...’ (Π2Α-2.3.)

‘Να βρεθεί σε μια αδύνατη στιγμή, να τον πλησιάσει κάποιος άλλος και να οδηγηθεί στο δρόμο των ναρκωτικών. Μπορεί να οδηγηθεί ξέρω γω σε μια απόπειρα αυτοκτονίας. Τα’ χουμε δει, τα’ χουμε ακούσει, τα’ χουμε διαβάσει. Είναι πράγματα που γίνονται...’ (Π2Τ-2.3.)

Σύμφωνα με συστηματικές έρευνες των Twenge & Baumeister (2005), ο κοινωνικός αποκλεισμός επηρεάζει τα υποκείμενα που τον υπόκεινται τόσο στο συναισθηματικό όσο και στο γνωστικό επίπεδο. Στο συναισθηματικό επίπεδο τα υποκείμενα χαρακτηρίζονταν από αρνητική αμυντική στάση: ενώ δήλωναν πως έχουν καλή διάθεση, παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη επιθετικότητα προς ‘αθώους στόχους’. Αντίστοιχα, στο γνωστικό επίπεδο τα υποκείμενα παρουσίασαν γενικευμένη δυσκολία στο να κάνουν συλλογισμούς υψηλής τάξης και να επεξεργάζονται πολύπλοκες πληροφορίες. Παράλληλα καταδείχθηκε πως τα αποκλειόμενα υποκείμενα παρουσίαζαν ενδείξεις αυτο-καταστροφικής συμπεριφοράς.

Κατ’ επέκταση, όπως επισημαίνουν ορισμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι δομικές αδυναμίες του συστήματος, οι οποίες επιτρέπουν τις ποικίλες μορφές περιθωριοποίησης και αποκλεισμού που προαναφέρθηκαν, μπορούν τελικά να οδηγήσουν στη **σχολική εγκατάλειψη** και στην **αποτυχία ορισμένων μαθητών να αποκτήσουν τα βασικά μορφωτικά αγαθά:**

‘Μια άλλη περίπτωση είναι αυτό που λέμε σχολική εγκατάλειψη. Δεν είναι τυχαίο ότι εμφανίζεται μαζί με κάποια άλλα χαρακτηριστικά όπως σχολεία περιοχών είτε της πρωτεύουσας και των μεγάλων πόλεων με ας πούμε ιδιαίτερα προβλήματα όσον αφορά την

κοινωνικο-οικονομική σύνθεσή τους... με δυσκολίες ας το πούμε έτσι. Ας πούμε κάποιος μπορεί να αντιληφθεί ότι αυτό έχει πολλές παραμέτρους' (Σ3Τ-1.2.).

‘Ξεκινάμε με το δεδομένο αυτό ότι υπάρχει αποτυχία στο σχολείο, κάποιοι μαθητές μετά από τα 9-10 χρόνια αυτά της βασικής εκπαίδευσης δεν έχουν εκείνα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να σταθούν στα πόδια τους. Αυτό είναι μια αποτυχία του σχολείου, του συστήματος. Αυτοί οι μαθητές προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα. Ο Θεός δεν μπορεί να μοιράσει την εξυπνάδα ανάλογα με το πόσα βγάζει ο μπαμπάς του, άρα εδώ υπάρχει μια προφανής κοινωνική αδικία. Αυτό, τί παραπάνω μορφές να ψάξουμε δηλαδή;’ (Σ2Α-1.2.).

Οι παραπάνω επιπτώσεις στη διάθεση, στις γνωστικές διεργασίες και στη συμπεριφορά των υποκειμένων που υπόκεινται αποκλεισμό έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο οργανωσιακό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως διαφαίνεται, ο αποκλεισμός αποβαίνει βλαπτικός, όχι μόνο για το υποκείμενο που τον υπόκειται, αλλά και για το σύνολο της ομάδας, εργασιακής ή άλλης, στην οποία το υποκείμενο είναι ‘ενταγμένο’, εφόσον οι ποικίλες μορφές περιθωριοποίησης και αποκλεισμού μπορούν να οδηγήσουν σε εσωστρέφεια και κατ’ επέκταση σε αποστασιοποίηση και απόσυρση από τη συμμετοχική κοινωνική δράση.

Δ.2. Προσδιορισμός του φάσματος παραγνώρισης της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (2^{ος} ερευνητικός στόχος)

Αρχικά, τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να προσδιορίσουν αυθόρμητα τις περιπτώσεις ομάδων ή προσώπων που υφίστανται παραγνώριση στη βάση κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Δ.2.1.), με στόχο τη διερεύνηση του εύρους των εκτιμήσεών τους για το φάσμα παραγνώρισης των ενδεικτικών όψεων της ετερότητας που διατρέχουν τη σχετική βιβλιογραφία. Ωστόσο, στη συνέχεια ζητείται η άποψή τους για ενδεικτικές περιπτώσεις ετερότητας που τίθενται από τον ερευνητή, και αφορούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Κοινωνικο-οικονομική τάξη, εθνοτική προέλευση, φυλετική καταγωγή, σωματικά χαρακτηριστικά, κατάσταση υγείας,

ορατή ή μη ορατή αναπηρία, ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σεξουαλική ταυτότητα και ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις. Ο επιμέρους στόχος αυτής της διακριτής αναφοράς των όψεων της ετερότητας από τον ερευνητή (εξετάζεται στο Δ.2.2.) είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων του συνόλου των Στελεχών του δείγματος αναφορικά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Τέλος, διερευνώνται οι εκτιμήσεις των υποκειμένων για τις πιθανές συνέπειες της άδικης αντιμετώπισης με τις μορφές της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού (Δ.2.3.).

Δ.2.1. Αναδυόμενοι προσδιορισμοί της παραγνώρισης ομάδων ή προσώπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Τα ευρήματα που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν τους αυθόρμητους προσδιορισμούς των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την παραγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ορισμένων ομάδων ή προσώπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (βλ. Παράρτημα Ι, ερωτήσεις συνέντευξης 2.1. & 2.1.1.). Ο προσδιορισμός της έννοιας της παραγνώρισης γίνεται κυρίως διαμέσου της επισήμανσης των χαρακτηριστικών ή των ομάδων που αποτελούν αντικείμενα παραγνώρισης και διαμέσου παραδειγμάτων που αντλούνται από την εμπειρία των Στελεχών του δείγματος.

Ορισμένα Στελέχη επιχειρούν να προσδιορίσουν την παραγνώριση σε σχέση με τον ‘αποκλεισμό’ που προκύπτει εξαιτίας της **μη ανταπόκρισης σε κάποιο ‘κυρίαρχο πρότυπο’, ‘κυρίαρχο ιδεατό τύπο’ ή ‘κυρίαρχη ομάδα’,** αλλά και εξαιτίας της **απουσίας ανεκτικότητας και δεξιοτήτων συμβίωσης με το διαφορετικό:**

“Έχω την εντύπωση ότι άτυπα τουλάχιστον έχει ίσως δημιουργηθεί σε διάφορες φάσεις στην εκπαίδευση ένα, όπως αναφέρθηκε πολύ σωστά και στην ερώτηση, ένας τύπος που συγκεντρώνει κάποια βασικά χαρακτηριστικά τα οποία σύμφωνα με τη φιλοσοφία του συστήματος είναι αυτά τα οποία μπορούν να οδηγήσουν κάποιον στην παραπέρα εξέλιξη του. Όμως μια δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία που έχει μέσα της αντίληψη, την αντίληψη ότι όλοι χωρούν και ότι ο στόχος θα έπρεπε να είναι, που είναι και βασικός στόχος της παιδαγωγικής, η πολύπλευρη και ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου θα έπρεπε να δίνει τη δυνατότητα μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η

διοίκηση, μέσα από διάφορους μηχανισμούς, να δίνει τη δυνατότητα σε όλες τις διαφορετικές πληθυσμιακές ή άλλου τύπου ομάδες, που δεν ανταποκρίνονται στο κυρίαρχο πρότυπο, να δίνει τη δυνατότητα σε αυτές τις ομάδες να αναδείξουν τις δυνατότητες τους ...εεε... να αναδείξουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους τα οποία στο κάτω κάτω πλούτο φέρουν σε... στην κοινωνία μας, την εμπλουτίζουν δηλαδή με καινούργια στοιχεία και ανάμεσα σε όλα τα άλλα αναπτύσσουν και δεξιότητες πολύ σημαντικές στην εποχή μας, όπως ας πούμε η δεξιότητα της συλλογικότητας, της ανεκτικότητας, του διαφορετικού, της συμβίωσης με το διαφορετικό, είναι στοιχεία που βλέπουμε ότι λείπουν στην κοινωνία μας, όπως και σε άλλες κοινωνίες και που μπορεί να οδηγούν σε καταστάσεις οι οποίες δε μας είναι καθόλου ευχάριστες, όπως αποκλεισμός κάθε τύπου, να πούμε και... διαχωρισμός, ρατσισμός ή οτιδήποτε τέτοιο...’ (Σ3Τ-2.1.)

‘... Υπάρχει μια κυρίαρχη ομάδα σε κάθε κράτος, σε κάθε πλαίσιο, το σχολείο είναι ένα πλαίσιο. Έτσι; Αυτό το πλαίσιο έχει καθορίσει μια κυρίαρχη τάση. Όσοι ανήκουν στην κυρίαρχη τάση η οποία έχει κάποια χαρακτηριστικά είναι μέρος της ομάδας της κυρίαρχης, όταν κάποιος τώρα θέλει να είναι μέλος της ομάδας της κυρίαρχης πρέπει να δεχτεί τους όρους της. Αν τους δεχτεί πρέπει να ακολουθήσει το μοντέλο της και να αποκλείσει και όλα τα μέλη δηλαδή να αποκλείσουν τους άλλους που δεν έχουν τα κάθε χαρακτηριστικά της ομάδας. Έτσι; Αν κάποιος δεν το κάνει θα πρέπει αναγκαστικά να τον απορρίψει η κυρίαρχη ομάδα και αυτόν ή θα πάει με τους άλλους, πρέπει να παίρνει θέση δηλαδή. Συνήθως η κυρίαρχη ομάδα νικάει.

E: Μ’αυτό που λέτε αντιλαμβάνομαι ότι κάποιος πρέπει να είναι πάντα εκτός.

Y: Όχι, λέμε τι γίνεται. Περιγράφω. Δεν λέμε τι πρέπει να γίνεται...’ (Σ1Α-2.1.)

Με ανάλογο τρόπο, η παραγνώριση εντοπίζεται στην **αυτόματη κατηγοριοποίηση και ιεράρχηση των χαρακτηριστικών ταυτότητας των άλλων:**

‘... Αυτό συνήθως γίνεται γιατί κάποια χαρακτηριστικά είναι πιο δυνατά, βλέπουμε μόνο εκείνα και γίνεται αυτόματη κατηγοριοποίηση των άλλων ατόμων όπου δεν έχουν τα χαρακτηριστικά αυτά σε μια άλλη ομάδα. Αυτός είναι ο αποκλεισμός. Τώρα για πιο λόγο κρίνουν ότι δεν έχουν τα χαρακτηριστικά αυτά φαντάζομαι υπάρχει... το έχεις ή δεν το έχεις...’ (Σ1Α – 2.1.)

Ζητήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας έχουν παρουσιασθεί πιο εμπειριστατωμένα στο κεφάλαιο Β.2.3., ενώ υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία για τους τρόπους ‘λειτουργίας’ τους στο πλαίσιο των διομαδικών σχέσεων (βλ. Augoustinos et al., 2001; Abrams et al., 2005; Wetherell, 2005). Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνουν οι Lumby & Coleman (2007), τα χαρακτηριστικά

της κυρίαρχης ομάδας συνήθως τείνουν να είναι 'αόρατα', ενώ αντίθετα εκείνα των μη κυρίαρχων ομάδων τείνουν να υπερτονίζονται και να γενικεύονται. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα Στελέχη αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παραγνώρισης σε προηγούμενη φάση της συνέντευξης, πριν τεθεί η σχετική ερώτηση από τον ερευνητή (βλ. Δ.2.2.). Όπως προκύπτει από τα παρακάτω αποσπάσματα, οι μορφές άδικης αντιμετώπισης με τη μορφή της παραγνώρισης συνδέονται με διαφοροποιήσεις που αφορούν την **κοινωνικο-οικονομική προέλευση** (φτώχεια, οικονομική ανέχεια, παιδική εργασία, επάγγελμα γονέα, νεοπλουτισμός γονέων, μορφωτικό κεφάλαιο, πρόσβαση στη γνώση, διαβίωση στην περιφέρεια), την **εθνοτική-πολιτισμική προέλευση** (μετανάστης, αλλοδαποί, Αλβανοί, πολιτισμική ομάδα, γλώσσα, οικογενειακός κόσμος, φαγητά, αδυναμία καταγωγής), τη **φυλετική καταγωγή** (τσιγγάνοι, αθίγγανοι, Ρομά), τα **σωματικά χαρακτηριστικά** (εμφάνιση, κίνηση σώματος, δάσκαλος με σκουλαρίκι και μαλλί), την **αναπηρία** (άτομα με ειδικές ανάγκες, κινητικά προβλήματα, χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, διάσπαση προσοχής, φυσική αδυναμία, νοητική αδυναμία), το **φύλο** (χαμηλό ποσοστό γυναικών στη διοίκηση), την **οικογενειακή κατάσταση** (διαζευγμένοι γονείς, γονείς στη Γερμανία, εξώγαμα παιδιά), τη **σεξουαλική ταυτότητα** (διαφορετική συμπεριφορά αγοριών) και τη **θρησκεία** (πίστη, θρησκευτικές μειονότητες):

'...Ένας παράγοντας είναι το φύλο. Το άλλο είναι η καταγωγή, αν θα είναι μετανάστης, το άλλο είναι η ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα, όπως θα μπορούσαμε να πούμε έτσι με ευσημο τρόπο για τους τσιγγάνους παράδειγμα που είναι μεν γηγενείς πληθυσμοί αλλά διαφοροποιούνται διαφορετικά, η φτώχεια, η οικονομική ανέχεια, δηλαδή τα φτωχά στρώματα της κοινωνίας είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης, θα 'λεγα ακόμα και τα παιδιά με αναπηρία. Αν θα δούμε τα σχολεία, με δεδομένο ότι ένα παιδί με κινητικά προβλήματα είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης, ε, παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης που το σχολείο μας δεν τα προσεγγίζει κατά τον ίδιο τρόπο με τα υπόλοιπα και τώρα τελευταία νομίζω βγήκε και το αναλυτικό πρόγραμμα για την ειδική αγωγή, αλλά η θέση αυτών των παιδιών μέσα στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώ ότι είναι αδικημένη. Ε, τώρα δεν ξέρω, άλλον παράγοντα αυτή τη στιγμή πέρα από αυτούς που είπα... Η θρησκεία πρέπει να είναι κάποιο πράγμα γιατί απ' ότι ξέρω στην εκπαίδευση για να διοριστείς πρέπει να 'σαι και χριστιανός ορθόδοξος, διαφορετικά δεν έχεις εξ' ορισμού το δικαίωμα αυτό (Σ2Τ-1.4).

Πολύ ωραία. Ήδη αναφερθήκαμε σε κάποιες από αυτές τις ομάδες, θα μπορούσαμε να εμπλουτίσουμε λίγο το περιεχόμενο, οι ομάδες, οι [θόρυβος] πληθυσμιακές ομάδες, όπως είναι

ας πούμε οι αθίγγανοι, όπως είναι οι θρησκευτικές μειονότητες, όπως είναι όμως και άλλες ομάδ... ή όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά όμως εκτός από αυτές τις ομάδες που έχουνε εμφανή χαρακτηριστικά που υποτίθεται τις διαφοροποιούν από το κυρίαρχο μοντέλο, και μέσα σε αυτό που ονομάζουμε κυρίαρχο μοντέλο, που δεν έχει δηλαδή χαρακτηριστικά τόσο ισχυρά ή πληθυσμιακής ... ιδιαίτερης πληθυσμιακής ομάδας, θα συναντήσουμε και αποκλεισμούς που έχουν να κάνουν με την κοινωνικό-οικονομική καταγωγή των ανθρώπων, το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας που κουβαλάει, την ... την διαμονή, διαβίωση σε περιφέρεια και όχι στο κέντρο, είναι χαρακτηριστικά αυτά της κοινωνίας μας, ...εεε... παιδιά τα οποία ας πούμε αναγκάζονται να εργαστούν ακόμα και αν αυτό δεν επιτρέπεται σε μικρή ηλικία, ομάδες παιδιών τα οποία εργάζονται έτσι και αλλιώς και παρακολουθούν νυχτερινά σχολεία, πολλά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ακόμα, πάντως, δυστυχώς υπάρχουν, υπάρχουν αρκετές ομάδες οι οποίες δεν μπορούν να απολαύσουν αυτό που ίσως προβλέπεται να απολαύσουν...' (Σ3Τ-2.1.)

‘Κοίταξε είναι παράγοντας που δυσκολεύει, η ταυτότητα είναι καθοριστικό για τον καθένα, αυτό που είναι, η γλώσσα του, η πίστη του, η ένταξή του, ο κόσμος του ο οικογενειακός, οι φίλοι του, οι συγγενείς του, τα φαγητά του, όλα αυτά είναι πράγματα σπουδαία για τον καθένα, αυτή είναι η ταυτότητά μας, αυτά είναι πράγματα που το σχολείο πρέπει να τα παίρνει υπ’ όψη του, να είναι οικείο να μην είναι ένας κόσμος ξεχωριστός, που αυτά τα αφήνει απ’ έξω, να υπάρχει ένα σχίσμα...[...]. Κοίταξε να σου πω κάτι, πιάνοντας οτιδήποτε συνιστά την, όπως σου είπα και πριν, προσωπικότητα του ανθρώπου, οτιδήποτε είναι, ας πούμε η γλώσσα του, παιδιά που μιλάνε ποντιακά, ρωσοποντιακά, ένα παράδειγμα από τα πολλά λέω τώρα που αφορά τη γλώσσα, όσον αφορά τη θρησκεία του, όπως οι μάρτυρες του Ιεχωβά ή οι Εβραίοι, οι Μουσουλμάνοι ή οι άθεοι ας πούμε, που οι οικογένειά τους δεν έχει τόσο καλή σχέση με τα θρησκευτικά ή μετά όσον αφορά τον κοινωνικό του κόσμο, παιδιά που δουλεύουν οι γονείς τους ρακοσυλλέκτες ή σε επαγγέλματα θεωρούμενα κατώτερα ή οτιδήποτε ή τα φαγητά που τρώνε ξέρω γω αν μυρίζουν σκόρδο πολύ, οτιδήποτε θα μπορούσε να είναι παράγοντας διαφοροποίησης...' (Σ2Α-2.1.).

‘Μετανάστες, μαθητές με προβλήματα, οικογενειακά, παιδιά χωρισμένων, όχι ορφανά... τα ορφανά δεν έχουν τέτοια προβλήματα, τα παιδιά χωρίς γονέα, όχι χωρισμένων...χωρίς γονέα, τα εξώγαμα παιδιά, υπάρχουν πολλά σήμερα...εξώγαμα παιδιά...εεε...τα παιδιά με διάσπαση προσοχής’ (Π1Τ-2.1.)

Όπως διαφαίνεται παραπάνω, τα συγκεκριμένα Στελέχη του δείγματος συμφωνούν ως προς το ‘πνεύμα’ με το οποίο προσδιορίζουν τους κυρίαρχους παράγοντες παραγνώρισης.

Ωστόσο, στην επόμενη παράθεση, οι διαφορές σε ζητήματα καταγωγής ή ικανοτήτων προσδιορίζονται με τον όρο ‘αδυναμία’ (φυσική αδυναμία, νοητική αδυναμία και αδυναμία καταγωγής), ο οποίος, χωρίς να ποινικοποιείται από μόνος του, παρόλ’ αυτά δημιουργεί την εντύπωση της ‘**φυσιοποίησης**’ των χαρακτηριστικών τα οποία συνοδεύει, απομακρύνοντας τον ακροατή/ αναγνώστη από την έννοια της ‘**κοινωνικής τους κατασκευής**’:

‘...Δηλαδή τις εντοπίζω σε φυσική αδυναμία, σε νοητική αδυναμία και σε αδυναμία καταγωγής, το αλβανάκι, το... αυτές οι... αυτές οι ομάδες δηλαδή... των Ρομά, των διαζευγμένων, των μετρίων και κάτω, των Αλβανών, των παιδιών των διαζευγμένων, των παιδιών που έχουν την επιμέλεια οι παππούδες... αυτές είναι κυρίως οι κυριότερες ομάδες τις οποίες ο δάσκαλος ε... δεν τις τακτοποιεί καλά και εδώ είναι κι ένα ερώτημα δηλαδή, είναι κι ένα ερώτημα διαχείρισης δηλαδή αυτών των πραγμάτων, ε... [...]... Είναι τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων τα οποία έχουμε δηλαδή... αρχίζουν αυτομάτως δηλαδή ο δάσκαλος να ερμηνεύει κάθε τους μικροσυμπεριφορά, δηλαδή να τα περιθωριοποιεί με το αιτιολογικό εεε... που τα συνοδεύει. Τα παιδιά τα οποία δεν έχουν τους γονείς στο σχολείο τους, δηλαδή, ε... μια μερίδα εδώ στον τόπο μου μεγαλώνει με τους παππούδες. Δηλαδή οι γονείς είναι στη Γερμανία ή είναι εδώ κι εκεί κτλ. δεν ξέρω γω κτλ., αυτά τα παιδιά μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα δηλαδή δεν έχουνε καμία...’ (Σ1Τ-2.1.)

Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις επιχειρείται μια ποσοτική σύγκριση μεταξύ του διαφορετικού βαθμού παραγνώρισης που προκύπτει από τους διαφορετικούς τύπους δυσκολιών:

‘Περισσότερη παραγνώριση έχουν τα άτομα που έχουν νοητική δυσκολία από τα άτομα που έχουν φυσική δυσκολία δηλαδή...’ (Σ1Τ-2.1.)

Όλες οι παραπάνω αναφορές των υποκειμένων της έρευνας αφορούν τις αυθόρμητες επισημάνσεις τους για τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο παραγνώρισης. Συνολικά, το φάσμα των χαρακτηριστικών της παραγνώρισης που θίγεται από τα υποκείμενα καλύπτει τις περισσότερες από τις ενδεικτικές όψεις της ετερότητας, τα οποία τίθενται από τον ερευνητή στο επόμενο

υποκεφάλαιο (Δ.2.2.). Ωστόσο όμως, δεν υπήρξε καμία αναφορά των υποκειμένων στην ηλικία και τις ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις ως χαρακτηριστικών ταυτότητας που θα μπορούσαν να παραγνωριστούν. Οι απαντήσεις των Στελεχών του δείγματος για τα χαρακτηριστικά αυτά, όταν πλέον τίθενται από τον ερευνητή, παρουσιάζονται στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

Δ.2.2. Αντιλήψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης του δείγματος για την παραγνώριση ενδεικτικών όψεων της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στη φάση αυτή τα Στελέχη του δείγματος καλούνται να απαντήσουν στο εάν κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά που τίθενται από τον ερευνητή θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγές κοινωνικής αδικίας με τις μορφές της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των προσώπων ή ομάδων που αφορούν. Ο στόχος είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις του συνόλου των Στελεχών του δείγματος για ολόκληρο το εύρος των παραμέτρων που εμπλέκονται στην παραγνώριση των ενδεικτικών όψεων της ετερότητας που τίθενται από τον ερευνητή και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Δ.2.2.1. Κοινωνικο-οικονομική προέλευση

Δ.2.2.1.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Όπως επισημαίνουν ορισμένα Στελέχη του δείγματος, **η ίδια η δομή και φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρεμποδίζει την ισότιμη πρόσβαση όλων** στη γνώση και προωθεί την κοινωνική αναπαραγωγή της ‘άρχουσας τάξης’ και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Συγκεκριμένα επισημαίνεται η ερευνητικά επιβεβαιωμένη σύνδεση κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης και επίδοσης:

‘Εάν δεχτεί κάποιος ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι κάτι μεμονωμένο από το συνολικότερο σύστημα διοίκησης αν θέλετε, και το κοινωνικό σύστημα είναι ένας... μια παράμετρος του, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι σε ένα βαθμό έχουμε αναπαραγωγή, σε ένα βαθμό έχουμε αναπαραγωγή στοιχείων αυτού που λέμε άρχουσα τάξη κλπ, τα οποία καλύπτονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και αποκλείουν κάποιους άλλους, δεν είναι... υπάρχει ένας καταμερισμός, κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, που τον γνωρίζουμε και ο οποίος διευκολύνεται μέσα ίσως από κάποιους αποκλεισμούς...’ (Σ3Τ-2.1.)

‘...εεε... αυτό βέβαια μπορεί να το δει κάποιος και σε άλλους χώρους, στον εργασιακό χώρο, στον χώρο του πως απολαμβάνει κάποιος τον πολιτισμό στην περιοχή του, στην συνοικία του ας πούμε, ακόμα και το μέρος στο οποίο μένει και στο οποίο έχει ή δεν έχει πρόσβαση σε κάποια αγαθά που μπορεί να παρέχονται στην πόλη του, είναι μια σειρά από λόγοι που δυστυχώς υπάρχουν και που μας οδηγούν στο να υπάρχει αναπαραγωγή αυτών των ομάδων και του αποκλεισμού και της...’ (Σ3Τ-2.1.)

‘Εάν μου επιτρέπεις να πω ότι έχουμε έρευνες πολλές και στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, παλιότερες έρευνες της Φραγκουδάκη ας πούμε, Κοινωνιολογία της Παιδείας, που μας δίνουνε στοιχεία και στατιστικά στοιχεία τα οποία, από τα οποία προκύπτει πραγματικά μια αναλογία, κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών ή αν θέλετε καταγωγής και πορείας όσον αφορά την εκπαίδευση’ (Σ3Τ-2.2.)

Η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών ως διαφοροποιητικός παράγων πρόσβασης στη σχολική γνώση αποτελεί ένα από τα πλέον διερευνημένα πεδία μελέτης στο χώρο της εκπαίδευσης (Lawton, 1968; Young, 1971; Entwistle, 1977; Μυλωνάς, 1982; Bourdieu, 1991 & 2003; Biddle, 2001; Hall, 2001; Bernstein, 2003; Ball, 2003). Η ‘κληρονομία’ του μορφωτικού προνομίου, στην οποία αναφέρεται το παραπάνω Στέλεχος του δείγματος, αποτελεί ένας από τους πυλώνες των κλασικών μελετών στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1985), η έννοια του ‘πολιτισμικού κεφαλαίου’ αποτελεί τον κεντρικό άξονα, γύρω από τον οποίο δομείται και διαιώνεται η ανισότητα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά και ο οποίος αποτελεί το σημείο αφετηρίας για την άρση της. Όπως επισημαίνει ο ίδιος ‘το σχολείο είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της κοινωνικής συντήρησης’ (1985: 359).

Κατ' επέκταση, η άδικη αντιμετώπιση μαθητών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα εντοπίζεται από ένα άλλο Στέλεχος κυρίως αναφορικά με τις **δυνατότητες πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά:**

‘Δεν αδικούνται από τον εκπαιδευτικό πιστεύω. Αδικούνται από το γεγονός ότι δεν έχουν πρόσβαση σε τόση γνώση, σε βιβλία, σε υπολογιστές. Εντάξει σ’ αυτό το γεγονός αδικούνται. Ως προς τη γνώση αδικούνται, όχι ως προς τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών...’ (Π1Τ-2.1.)

Όπως δείχνουν καταξιωμένες σχετικές έρευνες, ‘η πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και στα έργα τέχνης παραμένει προνόμιο της μορφωμένης κοινωνικής τάξης’ (Bourdieu, 1985: 382). Το παραπάνω ζήτημα κατανομητικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση επεκτείνει η Young:

‘...στο μεγαλύτερο μέρος του κόσμου παραμένει αληθές ότι η ποσότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει ένα παιδί καθορίζεται κυρίως από το επίπεδο πλούτου και εισοδήματος των γονέων του... Η επικρατούσα γνώμη έχει διαμορφωθεί στο ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά αποτελεί πρωτίστως ευθύνη των γονέων, όχι των κοινοτήτων’

(2006:93-4).

Η Young θεωρεί πως οι δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών δημιουργούν νικητές και ηττημένους μέσα από ένα σύστημα προσόντων και σταθμισμένων τεστ επίδοσης τα οποία ενισχύουν την κυριαρχία των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και οδηγούν στη δημιουργία ‘διαχρονικών αποτυχημένων’. Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζει η Young, τα εκπαιδευτικά συστήματα συνεισφέρουν στις υπάρχουσες ευρύτερες δομικές ανισότητες (Young, 2006:95). Κατ' επέκταση, με το να θεωρεί το σχολείο ως ίσους μεταξύ τους, εκείνους που στην πραγματικότητα είναι άνισοι, επικυρώνει με την εγκυρότητά του τις προκαθορισμένες ανισότητες στην παιδεία, αδικώντας εκείνους που δεν είναι ‘κάτοχοι μιας μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου’ (Bourdieu, 1985: 374). Ωστόσο, δεν υπάρχει ο χώρος στο παρόν πλαίσιο για μια διεξοδικότερη ανάλυση των σχετικών ζητημάτων. Εκείνο που έχει ωστόσο σημασία είναι πως οι περισσότερες απόψεις των υποκειμένων της

έρευνας, όπως διαφαίνεται παραπάνω, επιβεβαιώνουν το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής.

Δ.2.2.1.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν τη **σημασία των κυρίαρχων αντιλήψεων σχετικά με την κοινωνική καταγωγή**, οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστους τους γονείς των μαθητών και κατ' επέκταση τους ίδιους τους μαθητές με αποτέλεσμα την ύπαρξη περιθωριοποιήσεων και αποκλεισμών στην μικρο-κοινωνία του σχολείου:

‘Εκείνος εκεί που έχει οικονομική επιφάνεια μεγάλη καλύπτει πολλά πράγματα και οι άλλοι όλοι μπορούν να τον.. επιζητούν μάλλον να έχουν την επαφή με αυτόν. Γιατί όταν πηγαίνει στο σπίτι μέσα, φιλοξενεί τους μαθητές, στα διαλείμματα κερνάει κτλ, και το 'να και τ' άλλο και αυτό κτλ, και η οικογένειά του, έτσι δημιουργεί σχέσεις, καλεί στα σπίτια, κάνουνε, ξέρω 'γω, μαζεύονται, κάνουν συνάξεις κτλ και το 'να και τ' άλλο, ενώ ο άλλος ο κακομοίρης εκεί πέρα που δεν έχει να πληρώσει, να καλέσει, να κάνει ή δεν έχει σπίτι μεγάλο, άλλο τώρα να πάει στο σπίτι του Τάκη, του Βαγγέλη και του Μιχάλη, που είναι πεντάρι, εξάρι, ξέρω 'γω με βοηθητικούς χώρους και με μπαλκόνια και άλλο να πάει στο υπόγειο στου Ζωγράφου εκεί κάτω σε μια περιοχούλα που ανοίγεις το παράθυρο και βλέπεις ας πούμε το δρόμο και κάθεσαι μέσα. Ε: Επομένως η οικονομική επιφάνεια αποτελεί ένα χαρακτηριστικό...

Υ: Το κοινωνικό. Το κοινωνικό. Άλλο να πάμε στο μπαμπά του Τάκη, του Βαγγέλη, που είναι γιατρός, που είναι δικηγόρος, που είναι καθηγητής, που είναι δάσκαλος και άλλο να πάμε στον άλλο που είναι εργάτης, που είναι οικοδόμος, που είναι οδηγός, που είναι αυτό... ή που είναι ξένος, αλλοδαπός, που δεν ξέρει και καλά καλά τη γλώσσα και δεν μιλάει και να πάμε εκεί... εντάξει, τι να κάνουμε... δεν μιλάμε, δεν το 'να δεν τ' άλλο, τι θα πούμε...' (Π2Α-2.1.)

‘Υ: Σε ένα μικρό, ελάχιστο βαθμό μπορώ να πω...η συμπεριφορά των ίδιων των γονιών, οι οποίοι, επηρεασμένοι απ' τον νεοπλουτισμό τους προσπαθούσαν αυτό το οποίο ήθελαν να διακρίνει την οικογένειά τους να διακρίνει και τα παιδιά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή, όπως οι ίδιοι ξαφνικά έγιναν νεόπλουτοι και ήθελαν να ξεχωρίζουν μες στην κοινωνία, δε θα κάνω εγώ παρέα με τον δημόσιο υπάλληλο, δε θα κάνω εγώ παρέα με τον ελαιοχρωματιστή, δε θα κάνω εγώ παρέα με τον οδηγό, δε θα κάνω εγώ παρέα με τον ελαιοχρωματιστή ούτε θα κάνω εγώ παρέα με τον οδηγό ούτε θα κάνω παρέα με τον αγρότη, γιατί εγώ είμαι μια άλλη κατηγορία κοινωνική, παραπάνω. Άρα και συ το παιδί μου, θα

φροντίζει το σχολείο που πας να κάνεις παρέα μόνο με παιδί γιατρού ξέρω 'γω, παιδί μηχανικού, να μην κάνεις παρέα με όλα τα παιδιά.

Ε: Τα παιδιά αποκλείουν συμμαθητές τους;

Υ: Αποκλείουν συμμαθητές τους επηρεασμένα από την οικογένεια...' (Π2Τ-2.1.)

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία κατασκευής της κοινωνικής τάξης στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Ball (2003: 7) 'εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στην εκπαίδευση και διαμέσου αυτής, χρειάζεται να πάρουμε στα σοβαρά το ρόλο της οικογένειας'. Ο ίδιος επισημαίνει πως:

'οι μεσοαστικές οικογένειες εργάζονται σκληρά και αναπτύσσουν τους πόρους τους με στόχο την μονοπώληση των προνομιακών τρόπων και τόπων, διασφαλίζοντας για τα παιδιά τους τροχιές υψηλότερου επιπέδου διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος και θωρακίζοντάς τα από την επίδραση των κοινωνικών 'άλλων''

(Ball, 2003: 15)

Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνει ο Hall, η κοινωνική τάξη αποτελεί μια δομή, η οποία περιορίζει ή ενθαρρύνει πράξεις και αυτό γίνεται εμφανές στο σχολικό θεσμό, εφόσον:

'Η κατασκευή της κοινωνικής τάξης συμβαίνει διαμέσου της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και των οργανωσιακών διαδικασιών, οι οποίες κατηγοριοποιούν και κατευθύνουν τους μαθητές στις σχολικές τους τροχιές. Η κατασκευή της κοινωνικής τάξης προκύπτει διαμέσου των σχέσεων διασύνδεσης (και αποσιώπησης) των γονέων των μαθητών με το σχολείο'

(Hall, 2001: 219)

Ωστόσο, σύμφωνα με άλλα Στελέχη του δείγματος, **ούτε οι εκπαιδευτικοί μένουν ανεπηρέαστοι από τις κυρίαρχες αντιλήψεις** σχετικά με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών, αν και με διαφορετικούς τρόπους:

‘Η κοινωνικο-οικονομική προέλευση του παιδιού επηρεάζει διαφορετικά τους εκπαιδευτικούς. Όχι πάντα αρνητικά. Άλλους τους επηρεάζει θετικά. Το βλέπουμε κατά κόρον αυτό. Ειδικά το επάγγελμά μας μπορώ να πω ότι έχει 25% εκπαιδευτικούς που κινούνται αρνητικά ως προς τους φτωχούς μαθητές και μετανάστες και 75% των εκπαιδευτικών τουλάχιστον κινούνται θετικά σ’ αυτή την περίπτωση. Αυτό μου έχει δείξει η εμπειρία μου’ (Π1Τ-2.2.)

‘Το ποίημα. Ποιος θα πει το καλό ποίημα; Θα το πει ο γιος του τάδε...’ (Σ1Τ-2.2.)

Συνήθως, η διαφοροποιημένη μεταχείριση μαθητών συνδέεται με μια ποικιλία παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι οι επιδόσεις τους, όπως επισημαίνεται και σε άλλα εδάφια της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τον Hall (2001: 220), οι διαφορές στις επιδόσεις ‘μέσων’ μαθητών που μπορεί να σχετίζονται με την κοινωνική τάξη περνούν συχνά απαρατήρητες, καθώς η προσοχή του σχολείου στρέφεται συνήθως στις διαφορές επιδόσεων αφενός μεταξύ των ‘καλών’ μαθητών και, αφετέρου μεταξύ εκείνων που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Η απροβλημάτιστη αντιμετώπιση του παράγοντα της κοινωνικής τάξης αναφορικά με τις επιδόσεις, μπορεί ενίοτε να οδηγήσει στο φαύλο κύκλο που περιγράφεται παρακάτω από έναν μαθητή: ‘Ο δάσκαλος δε θέλει να διδάξει τα παιδιά που δε θέλουν να μάθουν. Τα παιδιά δε θέλουν να μάθουν επειδή δεν τους αρέσει ο δάσκαλος’ (στο Hall, 2001: 223). Η παραπάνω άποψη οδηγεί αναμφίβολα και στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο ωστόσο εξετάζεται διεξοδικότερα σε άλλο υποκεφάλαιο.

Δ.2.2.2. Εθνοτική προέλευση

Δ.2.2.2.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Ένα Στέλεχος του δείγματος επισημαίνει την **αλλαγή της πληθυσμιακής σύνθεσης στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια** και αναφέρεται στην **υποχρέωση της πολιτείας να ενισχύσει τους μηχανισμούς ένταξης** τους που αφορούν το χώρο της εκπαίδευσης:

‘Ναι, ναι, ναι. Το επόμενο είναι η εθνοτική προέλευση που νομίζω επίσης το έχετε θίξει, δεν ξέρω εάν έχετε και κάτι επιπλέον να πείτε σε αυτό...

Υ: Απλά να προσθέσω το εξής, σαφώς και είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο, στο οποίο πραγματικά πρέπει να δοθεί βαρύτητα διότι πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι έχουμε μια αλλαγή της σύνθεσης της πληθυσμιακής στη χώρα μας, με αρκετούς μετανάστες οι οποίοι... είναι υποχρέωση μας καταρχήν να παρέχουμε σε αυτούς τα εκπαιδευτικά αγαθά και είναι και προς το συμφέρον μας η ένταξη τους, όχι η αφομοίωση τους, η ένταξη τους, κουβαλώντας την προίκα δηλαδή του έχουν, την πολιτισμική τους, την κουλτούρα τους κτλ, στην κοινωνία μας.

Όμως είναι ένα ζήτημα διότι πρέπει να έχεις τις ανάλογες δομές ώστε να τους βοηθήσεις, μιλάω συγκεκριμένα, τμήματα... φροντιστηριακά τμήματα, τάξεις υποδοχής, που ναι μεν υπάρχουν αλλά πρέπει να δει κάποιος αν θα πρέπει να στελεχωθούν ακόμα καλύτερα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη βαρύτητα, ώστε πραγματικά να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν τα γλωσσικά εργαλεία και όλα τα άλλα, για να ενταχθούν, ένα παράδειγμα είναι αυτό, θα μπορούσε να πει κάποιος και άλλα, ίσως...’ (Σ3Τ-2.2.)

Ο λόγος περί των εθνοπολιτισμικών ‘άλλων’ έχει διανύσει τις τελευταίες δεκαετίες μια μεγάλη απόσταση, από την ‘υπόθεση του ελλείμματος’ στην ‘υπόθεση της διαφοράς’ (Γκόβαρης, 2001; Δαμανάκης, 2007). Ανάλογη πορεία έχουν ακολουθήσει οι πολιτικές για την εκπαίδευση των ‘αλλοδαπών’ μαθητών στην Ελλάδα και ‘από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο διαπολιτισμικός παιδαγωγικός λόγος μπήκε σε μια νέα φάση λόγω των διεθνών μεταψυχροπολεμικών εξελίξεων και της εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης της οικονομίας’ (Δαμανάκης, 2007: 409). Αναφερόμενος στη διαχείριση των ζητημάτων που αφορούν στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ο Δαμανάκης επισημαίνει πως σύμφωνα με τη θέση του πολιτισμικού εμπλουτισμού, η οποία πλέον συζητείται και στην Ελλάδα:

‘...το ζητούμενο είναι να μη θεωρείται ο εθνοπολιτισμικός Άλλος απειλή αλλά πρόκληση και ευκαιρία για πολιτισμικό εμπλουτισμό. Είναι θέμα δημοκρατίας η παροχή στον εθνοπολιτισμικό Άλλο δυνατοτήτων και ευκαιριών να διατηρήσει και να καλλιεργήσει τη διαφορετικότητά του στο βαθμό που ο ίδιος επιθυμεί’

(Δαμανάκης, 2007: 415)

Ωστόσο, όπως επισημαίνει το παραπάνω Στέλεχος του δείγματος, υπάρχει ακόμα δρόμος να διανυθεί για την επίτευξη αποτελεσματικής διαχείρισης των ζητημάτων

που άπτονται της εκπαίδευσης των εθνοπολιτισμικών ‘άλλων’. Κατά συνέπεια, καθίσταται προφανές πως, δεν αρκούν μόνο οι παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά απαιτείται και μια ευρύτερη κοινωνική ευαισθητοποίηση για τα σχετικά ζητήματα, εφόσον συχνά , υπάρχει μια αντιφατικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών πολιτικών και κοινωνίας, στην οποία υπάρχει ‘... μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας ως αντικειμενικής πραγματικότητας και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με αυτήν την πραγματικότητα’ (Δαμανάκης, 2007: 416).

Δ.2.2.2.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Αναφορικά με την παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, το παρακάτω Στέλεχος του δείγματος επισημαίνει την **περιθωριοποίηση συγκεκριμένων εθνικών ομάδων** και τη ρατσιστική τους αντιμετώπιση από ορισμένα μέλη της κυρίαρχης εθνικής ομάδας:

‘Έχουμε μετά το λεγόμενο ρατσισμό. Πολλές φορές τα πρώτα χρόνια ειδικά όταν ήρθαν αρκετοί πρόσφυγες, αρκετοί μετανάστες εδώ ή ξένοι, όπως θέλουν τους λεν, υπήρχαν προβλήματα. Γιατί σε μας εδώ, στα σχολεία τα δικά μας τουλάχιστον ο αριθμός των αλλοδαπών ήτανε Αλβανοί, η συντριπτική πλειοψηφία. Τα πρώτα χρόνια ήταν δύσκολα. Ένα αλβανάκι να σταθεί σ’ ένα σχολείο μέσα. Φοβερά δύσκολο. Ήταν στη γωνία, όπως και να το κάνουμε! Καλώς ή κακώς στη γωνία. Από τους συμμαθητές του. Εκείνοι που το αγκάλιαζαν περισσότερο ήταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και φρόντισαν τα παιδιά αυτά να ενσωματωθούν και να γίνουν ίδιοι και να μην ξεχωρίζουν καθόλου τώρα από τα ελληνάκια, ούτε καν ξεχωρίζουν.

E: Σήμερα, πώς είναι τα πράγματα;

Y: Και σήμερα, παρόλο που έχουμε αρκετά μεγάλο αριθμό τέτοιων μεταναστών, μια χαρά είναι. Και τη σημαία την παίρνουν και τα ποιήματα τα λεν και τα τραγούδια τα λεν.

E: Υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή από τους συμμαθητές τους απ’ ότι παλιότερα;

Y: Από τα πρώτα χρόνια ναι, υπάρχει. Υπάρχει...υπάρχει! Γιατί έγινε συνείδηση πια σ’ όλους ότι κι αυτά είναι σαν τα ελληνάκια μαζί. Μεγαλώνουν στο ίδιο χωριό ας πούμε ή στην ίδια συνοικία, ξεκινάν μαζί τον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο, παν στο δημοτικό μετά... Δεν έχουν αυτές τις διαφορές που είχανε τα πρώτα χρόνια. Εκεί που ήταν αμιγώς ελληνικό το τμήμα, ξαφνικά σου ήρθαν και δυο ξένα παιδάκια μέσα...’ (Π2Τ-2.1.)

Το παραπάνω απόσπασμα τονίζει το δικαίωμα συμμετοχής των ‘αλλοδαπών’ μαθητών στη σχολική ζωή και τα μορφωτικά αγαθά. Ωστόσο, αναφορές όπως ‘να ενσωματωθούν’, ‘να γίνουν ίδιοι’ και ‘να μην ξεχωρίζουν καθόλου’ καταδεικνύει πως επικροτείται η αφομοίωσή τους. Παρόλ’ αυτά, όπως επισημαίνει ο Σταμέλος ‘ρητός στόχος δεν είναι η αφομοίωση αλλά η ένταξη’, τονίζοντας ωστόσο πως υπάρχουν δυσκολίες, οι οποίες ‘φαίνεται να αποσιωπούνται στην προσπάθεια προώθησης της αμοιβαίας επαφής και κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων’, στη βάση του ότι ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ τους ‘υπονοεί αμοιβαία αποδοχή διαφορετικών αξιακών συστημάτων’ (Σταμέλος, 2007: 121).

Ωστόσο, σύμφωνα με την παρακάτω άποψη **υπονοείται ότι η μη προσχώρηση των αλλοδαπών μαθητών στην κυρίαρχη ομάδα αποτελεί ζήτημα δικής τους μειονεξίας** αλλά και προσωπικής τους επιλογής:

‘Ε... τα παιδιά που είναι αλλοδαπά, πολλές φορές ξεκινάνε με ένα μειονέκτημα που αν το ξεπεράσουν, μπορεί και όχι, ανάλογα με το πόσο αυτά αποδέχονται την κυρίαρχη ομάδα ή δεν την αποδέχονται και πόσο αυτά πάνε στην άλλη άκρη, γιατί πολλές φορές δε θέλουν, έτσι, να πάνε στην κυρίαρχη ομάδα...’ (Σ1Α-2.1.)

Η παραπάνω άποψη παραπέμπει κατά κάποιο τρόπο στην ‘υπόθεση του ελλείμματος’. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί πως οι όροι ένταξης μιας εθνοτικής ομάδας στην κυρίαρχη καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την άνιση σχέση δύναμης μεταξύ των δύο και επομένως δύσκολα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ζήτημα απλής και απροβλημάτιστης επιλογής. Στην επικράτηση των κυρίαρχων εθνοκεντρικών προτύπων συνεισφέρει η διαδικασία ομαλοποίησης, η οποία προσδιορίζεται ως εξής:

‘Γενικά, η ομαλοποίηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι σωματικές και πνευματικές ικανότητες, τα πολιτισμικά στυλ ή ο τρόπος ζωής συγκεκριμένων τμημάτων της κοινωνίας, θεωρούνται ως κανονιστικά πρότυπα με βάση τα οποία αξιολογούνται τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά του καθενός. Αυτό που είναι ομαλό, με την έννοια του ότι είναι τυπικό για μια πλειοψηφία ατόμων ή τυπικό για μια κυρίαρχη ομάδα, ανάγεται σε κανονιστικό πρότυπο του τι είναι καλό και σωστό. Εκείνοι οι οποίοι δεν πληρούν το κανονιστικό πρότυπο, για λόγους που δεν επιλέγουν οι ίδιοι, ιεραρχούνται ως ελλειμματικοί ή κατώτεροι. Ως συνέπεια, υπάρχει η τάση να

στιγματίζονται, να τοποθετούνται σε μειονεκτούν ως προς την πρόσβαση σε παροχές ή να αποκλείεται η ισότιμη συμμετοχή τους σε θεμελιώδεις θεσμούς’

(Young, 2006:99).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βιβλιογραφία, η οποιαδήποτε ‘αδυναμία’ ένταξης των μελών των εθνικών ομάδων καθορίζεται κυρίως από τις δομές και τις κυρίαρχες αντιλήψεις της κοινωνίας υποδοχής, παρά από τους ίδιους. Κατά συνέπεια, η αντιστροφή της διαδικασίας επιβολής πολιτισμικής ηγεμονίας προϋποθέτει την αποδυνάμωση αναπαραστάσεων περί ‘αληθινής ταυτότητας’ και ‘επικίνδυνου ξένου’. Ο δρόμος της αγωγής οδηγεί από τη δογματική διαφορά ενός ‘απόλυτου εγώ’ και ενός ‘απόλυτου ξένου’ στην αναγνώριση του ‘ξένου’ ως δομικού στοιχείου της ταυτότητάς μας’ (Γκόβαρης, 2001:28). Όπως επισημαίνει ο ίδιος:

‘Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι η αποδόμηση και η απόρριψη της ταυτότητας ως τέτοιας, αλλά η κριτική του ιστορικά κυρίαρχου προτύπου συγκρότησης ταυτότητας και αυτοσυνείδησης που προωθεί το διαχωρισμό και αποκλεισμό του ‘άλλου’ και στηρίζει ένα σύστημα αξιών το οποίο νομιμοποιεί την εξουσία πάνω στο ‘ξένο’

(Γκόβαρης, 2001:27).

Συνδέοντας τα παραπάνω με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η εμφανής ‘αναγνώριση’ αποτελεί μονόδρομο ‘ώστε να μπορεί ισότιμα ο καθένας να επιτύχει ευημερία και σεβασμό’ (Young, 2006:99).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης αυτό σημαίνει πως χρειαζόμαστε ένα σχολείο ένταξης με την ευρύτερή του έννοια, το οποίο θα αποτελέσει τον ‘ιδανικό τόπο’ για την άρση όλων των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που αφορούν το σύνολο της ποικιλίας των ‘διαφορετικών άλλων’. Όπως επισημαίνει ο Νικολάου:

‘κανείς δε μπορεί εύκολα να αρνηθεί ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες – ως φορείς άλλων γλωσσικών, επικοινωνιακών, ηθικών, θρησκευτικών και εθν(ο)τικών χαρακτηριστικών – είναι εξαιρετικά πιθανό να αντιμετωπίζουν και

μαθησιακές δυσκολίες σ' ένα σχολείο που, μέχρι σήμερα λειτουργεί μονοδιάστατα και διαχωριστικά'

(2007: 98)

Δ.2.2.3. Φυλετική καταγωγή

Δ.2.2.3.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Σχετικά με την περιθωριοποίηση ως προς τη φυλετική καταγωγή, υπήρξαν εκτεταμένες αναφορές των Στελεχών του δείγματος στις προηγούμενες ενότητες (βλ. Δ.2.1), ενώ οι περισσότερες από αυτές αφορούν τους τσιγγάνους (Σ2Τ-2.2 και Σ3Τ-2.2.) και στην περιθωριοποίηση που υφίστανται λόγω της **ανεπάρκειας ορισμένων δομών του εκπαιδευτικού συστήματος**. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η παρακάτω άποψη:

‘Ναι καταλαβαίνω, ασφαλώς κοιτάζτε! Όλα τώρα εδώ αυτά που αφορούν τους τσιγγάνους, που αφορούν τη μουσουλμανική μειονότητα, που πολλοί, όχι πολλοί, όλοι από αυτούς έχουν ελληνική υπηκοότητα, οι περισσότεροι από αυτούς είναι βέβαια Τούρκοι στην καταγωγή, αλλά άλλοι είναι Πομάκοι, άλλοι είναι Τσιγγάνοι... με τους Τσιγγάνους είναι πασιφανές αυτό το πράγμα τώρα, βγάζει μάτι... οι διακρίσεις σε βάρος τους, η μη αποδοχή του τρόπου ζωής τους κλπ κλπ...’ (Σ2Α-2.2.)

Πέρα από την ξεκάθαρη θέση της ύπαρξης διακρίσεων, το παραπάνω Στέλεχος επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση της φυλετικής καταγωγής με την εθνική, συνηγορώντας με τον τρόπο αυτό στο ότι ‘το σχολείο για όλους δεν είναι ένα εικονικό σχολείο, εξατομικευμένο και «διαμερισματοποιημένο»’ (Νικολάου, 2007: 99). Ωστόσο, παρακάτω παρουσιάζεται μια διαφορετική εικόνα για το ζήτημα της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων, καθώς υποστηρίζεται πως δεν υφίσταται θέμα παραγκωνισμού τους:

‘Υ: Έχουμε δύο σχολεία τα οποία έχουν τσιγγανόπαιδες.

Ε: Αποκλειστικά τσιγγανόπαιδες;

Υ: Όχι, όχι δεν είναι αμιγώς τσιγγανοπαίδων, είναι μικτά και έχουμε δύο τμήματα στο καθένα σχολείο το οποίο έχει τσιγγανόπαιδες μέσα με δασκάλους οι οποίοι ασχολούνται με τσιγγανόπαιδες, χωρίς να σημαίνει ότι τα τμήματα αυτά δε λειτουργούν μέσα στο ίδιο σχολικό συγκρότημα, έχουν ίδια διαλείμματα, έχουν ίδιο γυμναστή, έχουν όλα ίδια, πλην την ώρα του μαθήματος.

Ε: Είναι σαν τάξεις υποδοχής που λέμε;

Υ: Όχι, είναι τάξεις τσιγγανοπαίδων.

Ε: Μέσα στις κανονικές τάξεις δεν θα μπορούσαν να προωθηθούν, να ενταχθούν αναλόγως ικανοτήτων;

Υ: Αυτοί μένουν σε κάποιες περιοχές συγκεκριμένες. Σε κανονικές τάξεις το βλέπω δύσκολο να απορροφηθούν γιατί εμείς κάνουμε τεράστιες προσπάθειες να πάνε έστω κι όπως πάνε τώρα. Γιατί στην αρχή ήταν μετρημένοι, ένας, δύο, τρεις... δεν πήγαιναν. Με τον τρόπο αυτό τώρα άρχισαν να πάνε οι τσιγγάνοι στα σχολεία και να στέλνουν τα παιδιά. Στο ...[παρατίθεται όνομα περιοχής]... που λέμε από πίσω είναι ο συνοικισμός των τσιγγάνων. Το σχολείο εκεί δίπλα δέχεται τους τσιγγάνους, φτιάξαμε και νηπιαγωγείο εκεί, για να συνηθίσουν να στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο γιατί αλλιώς δεν θα τα στείλουν. Τώρα δειλά δειλά ξεκινάνε να στέλνουν τα παιδάκια στα νήπια. Που σημαίνει ότι τα παιδάκια αυτά από το νηπιαγωγείο θα πάνε από μόνα τους και στο δημοτικό. Αλλά έχουν τις ιδιαιτερότητές τους, όπως τις έχουν όλοι οι τσιγγάνοι. Θα τα δούμε το φθινόπωρο να είναι 100 στο σχολείο τα παιδάκια, μετά θα φύγουμε όλοι οικογενειακώς να πάμε στο παζάρι της Καρδίτσας, να πάμε στο παζάρι της Λάρισας, παραπέρα στο άλλο το παζάρι και θα ξαναρθούν μετά από λίγο διάστημα αυτά τα οποία θα μένουν, για να φοιτήσουν σχεδόν όλο το χρόνο πολύ λίγα σε σχέση με αυτά που είναι εγγεγραμμένα. Δεν υπάρχει παραγκωνισμός εκεί, τα αποδέχονται οι μαθητές του σχολείου, τα αποδέχονται οι γονείς και αφήνουν τα παιδιά τα οποία δεν είναι τσιγγάνοι να παν στο σχολείο αυτό, αλλιώς θα μπορούσαν να πουν θα το πάω στο άλλο το σχολείο που δεν έχει κανέναν τσιγγάνο...' (Π2Τ-2.2.)

Στην παραπάνω περίπτωση ωστόσο, διαφαίνεται πως έχουμε ένα σχολείο μερικώς κατακερματισμένο, το οποίο είναι αμφίβολο στο κατά πόσον ευνοεί την πολιτισμική επικοινωνία. Πρόκειται για το σχολείο «πολυκατοικία», ‘όπου κάθε διαμέρισμα αντιστοιχεί σε μια ιδιαίτερη (φαντασιακή) συλλογική ταυτότητα’ (Νικολάου, 2007: 95). Στην περίπτωση των τσιγγανοπαίδων, η ύπαρξη ξεχωριστών τμημάτων φοίτησης αποτελούν δομές που ‘επιδιώκουν να ικανοποιήσουν μεταβατικά, προσωρινά και εξειδικευμένα τις ανάγκες προσαρμογής και μάθησης, ώστε τα τσιγγανάκια να επωφεληθούν και να ενταχθούν στις τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους’ (Παπακωνσταντίνου, 2007: 69-70). Αυτή η ‘προνοιακής αντίληψης’ διαχείριση του

ζητήματος αποτελεί μάλλον καλύτερη επιλογή από τη δημιουργία τσιγγάνικων μονοπολιτισμικών σχολείων. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται ‘ο κίνδυνος περιθωριοποίησης ή η απειλή ελλοχεύει στην «ενιαία» σχολική τάξη που φοιτούν ανυποψίαστα τα τσιγγανάκια’ (ibid).

Από την άλλη μεριά, το ζήτημα της μη εγγραφής/φοίτησης των τσιγγανοπαίδων καταδεικνύει πως ‘η ελληνική κοινωνία και οι θεσμικοί μηχανισμοί της ανέχονται τη μη προσέλευση των παιδιών στο σχολείο’ (Παπακωνσταντίνου, 2007: 67). Θα μπορούσε επομένως να υποστηριχθεί πως η στόχευση του ‘να συνηθίσουν να στέλνουν [οι τσιγγάνοι] τα παιδιά στο σχολείο’ αφορά τη συλλογική τους ταυτότητα και επομένως, ίσως χρειάζεται να γίνει μια ‘«ακτινογραφία» όλων των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη θετική ή αρνητική στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο ως αξία και κατά προέκταση το βαθμό «επένδυσης» που είναι διατεθειμένο να κάνει αυτό και η οικογένειά του στην αξία αυτή’ (Νικολάου, 2007: 98).

Δ.2.2.3.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Περνώντας στο επίπεδο των φορέων δράσης, των στάσεων και των συμπεριφορών, η ποικιλία των απόψεων σχετικά με ζητήματα φυλετικής καταγωγής είναι ακόμη μεγαλύτερη. Υποστηρίζεται πως οι διάφορες φυλετικές ομάδες εμφανίζονται σε διαφορετικές συγκεντρώσεις ανά περιοχή, ενώ **μέρος των προβλημάτων αποδίδεται σε ‘ενδογενείς’ διαφορές μεταξύ των διαφορετικών φυλετικών ομάδων**, οι οποίες δεν είναι ‘εναρμονισμένες’ μεταξύ τους:

‘E: Ποια ομάδα έχετε στο νου σας όταν λέτε αυτά; Ποια ομάδα μαθητών ή ατόμων της φυλετικής ας πούμε καταγωγής, γιατί υπάρχει μια ποικιλία εκεί μέσα.

Y: Εεεεε. Κυρίως.. Επειδή υπάρχει και πολυμορφία, υπάρχει και ιδιαιτερότητα, και πολλές φορές και αυτοί μεταξύ τους δεν είναι, δηλαδή...και αυτοί μεταξύ τους έχουν προβλήματα, ενδογενή μέσα και δεν είναι εναρμονισμένοι και αυτοί μεταξύ τους, αγαπημένοι και ενωμένοι.

E: Σε ποιους αναφέρεστε; Σε Αφρικανούς;

Y: Σε Αφρικανούς; όχι. Εμείς είχαμε κάτι παιδιά που ήτανε από την.. να δεις τώρα από πού ήτανε αυτοί...Αυτοί ήτανε..ναι...ο ένας ήταν κάτω από κει... από την Ταϊλάνδη.

E: Α, κατάλαβα.

Υ: Και αυτός.. ας πούμε είχε πρόβλημα.....

Ε: Νοτιοανατολική Ασία.

Υ: Νοτιοανατολική Ασία ήταν.

Ε: Με εμφανή διαφορά.

Υ: Εμφανέστατη. Εμφανέστατη

Ε: Στο χρώμα του δέρματος;

Υ: Σκουρόχρωμος κτλ. Ναι, ναι, ναι! Αλλά επειδή η μητέρα του ήταν πάρα πολύ συνεργάσιμη κατορθώσαμε μέσα στα δυο χρόνια αυτά, στα τρία αυτά να έχει άριστες σχέσεις με τους συμμαθητές του, με όλους τους συμμαθητές, άριστες σχέσεις, το συγκεκριμένο άτομο. Και κυρίως μας έφερε, θυμάμαι ότι αυτό έσπασε όταν μας έφερνε... όταν έφερνε φαγητά εκεί που κάναμε τα βράδια αυτά με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, που κάναμε, έτσι, τις βραδινές αυτές πολιτιστικές εκδηλώσεις όπου είχαν και φαγητά απ'τη χώρα τους και είχανε και αυτά και παιχνιδάκια και αυτά και έτσι. Αυτό έσπασε τον πάγο μεταξύ αυτών...

Ε: Το φυλετικό βέβαια πιάνει και τους τσιγγάνους μέσα, όπου εκεί μπορεί να διαφοροποιείται κάπως η αντιμετώπιση.

Υ: Εκεί μπορεί να διαφοροποιείται. Εμείς τσιγγανάκια δεν είχαμε πάνω. Δεν είχαμε. Πάνω στην περιοχή τη δικιά μου δεν είχαμε τσιγγανάκια...' (Π2Α-2.2.)

Στο παραπάνω απόσπασμα, παρά την θετική προδιάθεση του ομιλούντος, διαφαίνεται η αντιμετώπιση των φυλετικών 'άλλων' ως μιας μεγάλης και σχετικά αδιαφοροποίητης ομάδας. Επομένως, υπολανθάνει μια 'λογική της ομογενοποίησης' (Βλ. Νικολάου, 2007: 81). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται 'ανέκαθεν οι πάσης φύσεως «ομοιογένειες» ήταν περισσότερο κοινωνικές κατασκευές παρά οικουμενικές φυσικές οντότητες, ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο' (Νικολάου, 2007: 79). Όπως καταδείχθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, το στοιχείο της ομοιογένειας υπολανθάνει στο τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι ταυτότητες των εκάστοτε 'άλλων'.

Αυτό αναδεικνύεται επίσης από τις παρακάτω απόψεις των Στελεχών του δείγματος, οι οποίες αναφέρονται πιο ξεκάθαρα στο ζήτημα της περιθωριοποίησης με φυλετικά κριτήρια, ενώ παρατίθενται **παραδείγματα ρατσιστικών αντιλήψεων ορισμένων εκπαιδευτικών ή γονέων μαθητών** και επισημαίνεται η σημασία της παρέμβασης του σχολείου και των εκπαιδευτικών:

'Ε, θα σου πω έτσι ένα... πέρυσι ήμασταν σ' ένα σεμινάριο στ ...[παρατίθεται όνομα πόλης]..., που οργάνωνε το ΠΙΝΕΠ, το παράρτημα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης. Ε, μεταξύ των ομιλητών ήταν και δύο άγγλοι. Ένας άνδρας και μία γυναίκα. Ο άντρας ήταν μαύρος. Ε,

υποσυνείδητα είπα ότι στην Αγγλία αυτός θεωρείται Άγγλος... ο μαύρος. Στην Ελλάδα δε ξέρω κατά πόσο μπορούμε να δεχθούμε ως Έλληνα έναν μαύρο... (Σ2Τ-2.2.)

‘Ε: Όσον αφορά τη φυλετική καταγωγή;

Υ: Και αυτό. Και αυτό, κι αυτό. Εξαρτάται από την περιοχή που είναι το σχολείο, σε τι πλαίσιο, τον πληθυσμό των παιδιών που είναι από άλλη φυλή, στο διαπολιτισμικό, για παράδειγμα, εσείς το βιώνετε πολύ διαφορετικά από ότι σε ένα άλλο σχολείο που δεν έχουν...

Ε: Δεν έχουμε τόσο άλλες φυλές βέβαια, γιατί όταν λέω φυλές εννοώ χρώμα δέρματος

Υ: Ναι, ναι, κατάλαβα, ναι, ναι.

Ε: Μπορεί να είναι Έλληνες πολίτες, αλλά να είναι τσιγγάνοι...

Υ: Εγώ έχω περιπτώσεις σε σχολεία παιδιά που είναι μαυράκια, δηλαδή παιδιά τα οποία και η εκπαιδευτικός έχει μια τάση έτσι να το πούμε να διακρίνει χωρίς να το θέλει, το κάνει έμμεσα, δεν το κάνει επίτηδες, αλλά της βγαίνει αυθόρμητα αυτό και υπάρχει θέμα και εκεί. Και πόσο μάλλον να είναι μόνο του ένα παιδί σε ένα σχολείο, έτσι;’ (Σ1Α – 2.2.)

‘Η φυλετική καταγωγή, βασικός παράγοντας περιθωριοποίησης των ατόμων. Υπάρχουν και περιπτώσεις στα σχολεία εμάς που ο έρχεται γονιός και σου λέει: να μην καθίσει στο τραπέζι με τον άλλονα ας πούμε...στο θρανίο με τον άλλονα. Και στο λέει εμπιστευτικά, «δεν θέλω να καθίσει»... γιατί να μην καθίσει, αφού μια χαρά είναι ο άνθρωπος. Ε, και ζητούν τέτοια πράγματα οι γονείς. Άρα αυτό είναι στη μαεστρία του εκπαιδευτικού πιστεύω, ότι ο εκπαιδευτικός, αν έχει τον τρόπο κτλ, και πάνω απ’όλα αν το αποδεχθεί ο εκπαιδευτικός και αν πει ότι όλα τα παιδιά, παιδιά είναι και ότι όλοι είμαστε υποχρεωμένοι, σαν το γιατρό. Από τη στιγμή που ο άλλος είναι ασθενής, δεν κοιτά ο γιατρός αν ο άλλος είναι αλλοδαπός, αν έχει ασφάλιση, αν δεν έχει ασφάλιση, αν είναι του δημοσίου ή αν είναι του ΙΚΑ ή του ΤΕΒΕ αν είναι εδώ ή αν είναι εκεί, είναι υποχρεωμένος στα καθήκοντά του ο γιατρός, έτσι δεν είναι; Να δώσει ελπίδες, να τον κρατήσει στη ζωή, να τον συντηρήσει. Έτσι πρέπει και μείς στο σχολείο να κάνουμε. Να τον δούμε... για μας είναι μαθητής. Δεν ξέρω εγώ αν είναι, δηλαδή, όπως θα αντιμετωπίσουμε το μαθητή που θα είναι εε να τον κατανοήσουμε και θα τον βοηθήσουμε και θα τον ενισχύσουμε και θα τον εε αποδεχθούμε, τον οποιονδήποτε μαθητή, έτσι θα αποδεχθούμε και τον άλλον, ο οποίος είναι φυλετικά διαφορετικός. Αν και νομίζω πως αυτό τώρα έχει αρχίσει και αμβλύνεται. ..’ (Π2Α-2.2.)

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η ανάγκη ύπαρξης μιας ξεκάθαρης και ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα ζητήματα ένταξης μαθητών με διαφορετική φυλετική καταγωγή, ώστε η αποδοχή ή μη αποδοχή τους να μην έγκειται στη διακριτική ευχέρεια των κατά τόπους φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ.

διευθυντές σχολικών μονάδων) ή των ποικίλων κοινωνικών ομάδων που ασκούν πιέσεις (σύλλογοι γονέων κλπ). Επιπλέον, καθίσταται προφανές πως όσο πιο εμφανής είναι μια διαφορά, τόσο περισσότερο περίπλοκη καθίσταται η διαχείρισή της. Σύμφωνα με τις Lumby & Coleman (2007: 21) ‘οι παρατηρήσιμες διαφορές έχουν περισσότερες πιθανότητες να προκαλέσουν διακρίσεις και όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός στον οποίο μια διαφορά είναι παρατηρήσιμη, τόσο επιθετικότερες αναμένεται να είναι οι αντιδράσεις προς αυτή’. Με την έννοια αυτή, παρόλο ότι οι ποικίλες μορφές της ετερότητας εξετάζονται συνολικά στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, οφείλουμε να επισημάνουμε πως, δεν έχουν όλες την ίδια βαρύτητα αναφορικά με τις επιπτώσεις τους για τα άτομα που χαρακτηρίζουν.

Επιπρόσθετα, ποικίλει ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα και οι ομάδες διαχειρίζονται τη διαφορά τους από το εκάστοτε κυρίαρχο πρότυπο. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα, στο οποίο **η φυλετική ταυτότητα προσδιορίζεται με βάση ‘τοπικούς όρους’**, επισημαίνεται η τάση ορισμένων ‘ορεινών’ ή ‘Βλάχων’ να ξεχωρίσουν από τους άλλους, θεωρώντας τον εαυτό τους καλύτερο:

‘Υ: Εδώ σ’ εμάς, στα δικά μας τα υπάρχοντα, λίγο δύσκολο. Αν συμβεί σε κανένα σχολείο μέσα που ...στην ύπαιθρο όχι. Αν πας σε κανένα σχολείο που περισσότερο να είναι κάποιοι ορεινοί ή Βλάχοι ας το πούμε αλλιώς, που θα προσπαθήσουν με τον τρόπο τους να δείξουν ότι ‘εμείς είμαστε Βλάχοι, ξεχωρίζουμε απ’ τους άλλους’.

E: Οι ίδιοι θα προσπαθήσουν να το δείξουν;

Υ: Οι ίδιοι. Ό,τι γίνεται στα παιδιά γίνεται και με τους γονείς.

E: Με την έννοια ότι είναι καλύτεροι δηλαδή;

Υ: Με την έννοια φυσικά ότι είναι καλύτεροι. Φυσικά! Όσοι θέλουν να ακολουθήσουν κάτι τέτοιο, πάντοτε θεωρούν ότι αυτό που θέλουν να ακολουθήσουν είναι το τέλειο. Εμείς είμαστε της τάδε κοινωνικής ομάδας, άρα είμαστε κάτι καλύτερο. Μέσα όμως στην πράξη την εκπαιδευτική δε βλέπουμε ότι αυτοί είναι καλύτεροι...’ (Π2Τ-2.2.)

Ωστόσο, στο παρόν πλαίσιο δεν υπάρχει η δυνατότητα περαιτέρω διερεύνησης του βαθμού στον οποίο ισχύει η παραπάνω άποψη, επομένως παραμένει πιθανό το ενδεχόμενο να αποτελεί απλώς προϊόν στερεοτυπικής αντίληψης της εν λόγω φυλετικής κατηγορίας. Εκείνο που έχει σημασία είναι πως σε όλο το φάσμα των φυλετικών διακρίσεων, υπολανθάνουν κοινωνικοί και ψυχολογικοί μηχανισμοί με βάση τους οποίους αναδύονται και συγκροτούνται οι προκαταλήψεις. Όπως επισημαίνει η Elisabeth Young-Bruehl (1996:3), οι προκαταλήψεις διαφοροποιούνται

ποιοτικά ανάλογα με την ομάδα στόχο, προκύπτουν σε ιστορικό πλαίσιο και έχουν, αφενός ένα επίπεδο λόγου/πράξης και, αφετέρου ένα επίπεδο ερμηνείας. Όπως υποστηρίζει η ίδια, χειρότερο από την ίδια την προκατάληψη είναι το γεγονός ότι αυτή συχνά δεν γίνεται αντιληπτή ως τέτοια από τους άλλους. (ibid).

Κατά συνέπεια, **η διαχείριση της φυλετικής διαφοράς στο σχολείο είναι ζήτημα εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης** όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνει το παρακάτω Στέλεχος:

‘... Από κει και πέρα το θέμα είναι να μάθουμε κάποια στιγμή το ξεχωριστό να το δεχόμαστε. Κι αυτό πάλι είναι θέμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών...’ (Π1Τ-2.2.)

Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία, αναφορικά με τις ανεπάρκειες διαχείρισης των φυλετικών διαφορών, πέρα από τους εκπαιδευτικούς, ενοχοποιείται κυρίως ‘η «απάθεια» των διοικητικών στελεχών σ’ όλη την ιεραρχία της εκπαίδευσης’ (Παπακωνσταντίνου, 2007: 68).

Δ.2.2.4. Σωματικά χαρακτηριστικά

Δ.2.2.4.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Σε επίπεδο δομών, διαφαίνεται από τις επισημάνσεις των Στελεχών του δείγματος πως **ορισμένα σωματικά χαρακτηριστικά μπορούν από μόνα τους να αποτελέσουν αντικείμενο παραγνώρισης και αποκλεισμού**, ενώ ενίοτε συνδέονται με χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στο φύλο ή στην αναπηρία. Σύμφωνα με τους παρακάτω Σχολικούς Συμβούλους τα σωματικά χαρακτηριστικά συνδέονται με κάποια πρότυπα, όπως για παράδειγμα ισχύει στις στρατιωτικές ή αστυνομικές σχολές:

‘Ε: Τα σωματικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντα διάκρισης, περιθωριοποίησης, αποκλεισμού, κτλ;

Υ: Εεε... δυστυχώς ναι. Πολλές φορές, εάν ας πούμε κάποιος λες θα είναι...αυτό που λέμε, η εικόνα που σχηματίζει κάποιος για έναν άλλον άνθρωπο, σε πρώτη φάση είναι η εικόνα που προσλαμβάνει εξωτερικά. Έχουμε τέτοιες περιπτώσεις, έρχονται στο μυαλό μου ας πούμε, η

περίπτωση όπου ορίζονται συγκεκριμένα σωματικά χαρακτηριστικά για κάποιες σχολές, ας πούμε, στρατιωτικές, αστυνομικές, κτλ. Ίσως και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις δε θα... δεν μιλάμε βέβαια για σωματική αναπηρία εδώ πέρα, μιλάμε για σωματικά χαρακτηριστικά, γενικότερα...

Ε: Ναι, ναι πιο γενικά, μπορούμε να βάλουμε τα πάντα μέσα δηλαδή.

Υ: Ναι, νομίζω ότι σε ένα βαθμό τον οποίο δεν μπορώ να προσδιορίσω αυτή τη στιγμή ακριβώς, ας πούμε αλλά νομίζω σε ένα βαθμό παίζει και αυτό ρόλο, παίζει και αυτό ρόλο...' (Σ3Τ-2.2.)

Ωστόσο, η λογική των παραπάνω προτύπων τίθεται υπό αμφισβήτηση, ενώ επισημαίνεται πως δεν ταιριάζουν στην κοινωνία του σχολείου και επομένως η χρήση τους ως κριτηρίου επιλογής – όπως για παράδειγμα στις παρελάσεις - αποτελεί διάκριση.

Ταυτόχρονα, το περιεχόμενο ορισμένων σχετικών εγκυκλίων χαρακτηρίζεται ως αντιδραστικό, ενώ τονίζεται η σημασία ύπαρξης 'διορθωτικών' παρεμβάσεων εκ μέρους των διευθυντών των σχολείων:

'Και αυτά βεβαίως είναι, έχουμε ήδη πολλές περιπτώσεις τέτοιες, ήδη οι παρελάσεις που γίνονται είναι μορφή διάκρισης. Κατά ποια λογική θα πρέπει να είναι οι ψηλοί μπροστά και οι κοντοί πίσω ή να είναι μόνο τα αγόρια ή μόνο τα κορίτσια. Ένα θέμα είναι ότι δε θα έπρεπε να γίνονται καν παρελάσεις, που είναι θεσμός που ταιριάζει σε άλλα πράγματα, σε άλλου είδους κοινωνίες, στο στρατό ας πούμε και όχι στην εκπαίδευση, αλλά και πάλι αυτό θα έπρεπε να είναι, στο παλιό σχολείο που δούλευα στην Καλλιθέα, πήρε ο διευθυντής την πρωτοβουλία να στείλει τα παιδιά ανακατωμένα αγόρια κορίτσια και υπήρξε από τη μεριά του προϊσταμένου του γραφείου αντίδραση γιατί λέει δεν προβλέπεται. Ο Διευθυντής το πάλεψε, είπε βρείτε μου μια εγκύκλιο που να λέει ότι πρέπει να γίνεται και τελικά έγινε αυτό που ήθελε. Αλλά τελικά έστω ότι είχε βρει την εγκύκλιο δηλαδή έχει καμιά σημασία; θέλω να πώ και η εγκύκλιος σε αντιδραστική κατεύθυνση είναι. Ή με τα παιδιά με αναπηρίες γιατί δε πρέπει να κάνουν παρέλαση; Ας κάνουν με το καρτσάκι τους ας πούμε και να τους σπρώχνει ο συμμαθητής τους ή η μαμά τους. Ή τα δύσμορφα ή ...' (Σ2Α-2.2.)

Οι παραπάνω απόψεις καταδεικνύουν πως το σώμα κατασκευάζεται μέσα στον κυρίαρχο λόγο της εξουσίας και αυτή η συγκρότηση καθορίζει τη θέση του στην ιεραρχία. Επομένως 'το σώμα είναι μια κοινωνική-πολιτισμική κατασκευή η οποία επεκτείνεται πέρα από τα όρια του βιολογισμού και της ουσιοκρατίας. Σ' αυτό το

πλαίσιο το σώμα δεν είναι μόνο ο φορέας μέσω του οποίου δημιουργείται το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά αποτελεί επίσης την επιφάνεια (ή το κείμενο) πάνω στην οποία είναι χαραγμένο το φάσμα του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού λόγου που κυριαρχεί στην κοινωνία' (Hatty and Hatty, 1999: 6). Αυτή η προβληματική είναι συμβατή με την άποψη του Μπουρντιέ (1999: 29) πως '[ο] κοινωνικός κόσμος μεταχειρίζεται το σώμα ως ένα μνημόνιο. Καταγράφει εδώ υπό τη μορφή κυρίως κοινωνικών αρχών διάκρισης, που η συνήθης γλώσσα συμπυκνώνει σε ζεύγη αντιθέσεων, τις θεμελιώδεις κατηγορίες μιας κοσμοθεώρησης (ή, αν προτιμάτε, ενός συστήματος αξιών, ή ενός συστήματος προτιμήσεων)'. Ο ίδιος επισημαίνει τη διαδικασία σωματοποίησης των σχέσεων κυριαρχίας, δηλαδή τη δια του σώματος γνώση 'που ωθεί τους κυριαρχούμενους να συμβάλλουν στην κυριαρχία που υφίστανται, αποδεχόμενοι σιωπηρά... τα όρια που τους έχουν επιβληθεί...' (Μπουρντιέ, 1999: 32). Ταυτόχρονα όμως με την ανάδειξη της λειτουργίας αυτών των σχέσεων τίθενται και τα όριά τους, καθώς η σωματικότητα και η σωματοποίηση αποτελούν ταυτόχρονα σημαντικές διαδικασίες αποσταθεροποίησης των κλασικών διπλών ιεράρχησης και πηγή απελευθερωτικών συνειδητοποιήσεων.

Δ.2.2.4.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Οι περισσότερες αναφορές στα σωματικά χαρακτηριστικά αφορούν τις βασικές διαστάσεις που προσδιορίζουν το ανθρώπινο σώμα, το ύψος και το βάρος. Όπως επισημαίνουν αρκετά Στελέχη του δείγματος, **οι αποκλίσεις από εκείνο που θεωρείται ως μέσο σώμα μπορούν να οδηγήσουν σε μη αποδοχή, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό** στο πλαίσιο της μικρο-κοινωνίας του σχολείου:

Ε: Τα σωματικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή κοινωνικής αδικίας με τις μορφές που είπαμε, περιθωριοποίηση, αποκλεισμός...;

Υ: Βεβαίως, ότι ξεχωρίζει. Αν το χαρακτηριστικό είναι το μέσο σώμα κτλ, οτιδήποτε είναι πολύ χαμηλότερο,... παιδιά ισχνά κλπ ή παιδιά... [θόρυβος]

Ε: ναι, ακριβώς εκεί είχαμε μείνει, στα σωματικά χαρακτηριστικά.

Υ: Οτιδήποτε λοιπόν είναι πάλι πιο πολύ από το μέσο όρο φαντάζομαι ξεχωρίζει. Ο υπέρβαρος μαθητής ή ο πολύ ισχνός που είναι και αδύναμος. Φαντάζομαι ισχύει και αυτό...' (Σ1Α-2.2.)

‘...ένας άνθρωπος δηλαδή που ξεφεύγει από τα όρια αισθητά. Ένας πολύ χοντρός άνθρωπος, ένας πολύ αδύνατος άνθρωπος, ένας πολύ... δηλαδή με έντονα χαρακτηριστικά...’ (Σ1Τ-2.2.)

‘Ε, θα μπορούσανε. Παράδειγμα η παχυσαρκία. Ε, και αντιμετωπίζουμε και στην καθημερινότητα του σχολείου φαινόμενα αποκλεισμού συμμαθητών από τους συμμαθητές και ίσως εκεί είναι και πιο γνήσια η έκφραση του αποκλεισμού κατά το ότι τα παιδιά είναι γνήσια, δεν έχουν επιτηδευμένη συμπεριφορά κι ένα παιδάκι ιδιαίτερα παχύσαρκο, που δε μπορεί να παίξει, θα το βάλουν στο περιθώριο. Βλέπω ότι αργότερα, κατά τις επιλογές των φίλων που θα πάνε στην εφηβεία και αυτά, αυτά τα παιδιά πολλές φορές έχουν προβλήματα αποδοχής απ’ τους υπολοίπους ή ένα παιδάκι που... ας πάμε στην άλλη άκρη, ένα παιδάκι που είναι αδύνατο σωματικά, που... δεν είναι ζωηρό, έτσι... δεν του αρέσει το ποδόσφαιρο... βλέπουμε κάποια αγόρια να τα αποφεύγουνε και να δημιουργούνται προβλήματα αποδοχής και ενσωμάτωσης, δηλαδή υπάρχει διπλό πρόβλημα. Υπάρχει ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζει το ίδιο το παιδί που δεν το δέχεται η ομάδα, αλλά νομίζω ότι έχει πρόβλημα και η ομάδα που δεν μπορεί να δεχθεί τους συμμαθητές όπως είναι...’ (Σ2Τ-2.2.)

Ωστόσο, επιπρόσθετα επισημαίνεται η σημασία της γενικότερης εμφάνισης και της κίνησης σώματος:

‘Υ: Να είναι υπαίτιοι για περιθωριοποίηση; Τι να σας πω. Εδώ θέλει ψυχανάλυση... [γέλια]. Ξέρετε καμιά φορά η εμφάνιση ενός ανθρώπου είναι σημαντικό.

E: Βεβαίως.

Υ: Όταν λέω εμφάνιση, θέλω να το εξειδικεύσω λίγο. Να σας πω ένα παράδειγμα. Ο τρόπος που κινείται το σώμα. Σημαντικό πράγμα’ (Π1Α-2.1.)

Τα παραπάνω ζητήματα παραπέμπουν ξεκάθαρα σε περισσότερο πολιτισμικές ερμηνείες των σωματικών χαρακτηριστικών, όπως καταδεικνύεται από σχετικές μελέτες στο πλαίσιο της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας του σώματος (Μακρυνιώτη, 2004; Berry, 2008). Στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις για το σώμα και τη σωματικότητα. Το σώμα θεωρήθηκε κυρίως ως τόπος πραγμάτωσης της κοινωνικής τάξης, όπως για παράδειγμα το ‘ντιρκεμιανό σχέδιο ρύθμισης της κοινωνικής συλλογικότητας’ (Watson, 2000: 54). Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, όπως αναφέρει ο Beasley, ‘επισημαίνει τα όρια που τίθενται από το σώμα και αναγνωρίζει στο σώμα κάποια καθοριστική συνεισφορά στους κοινωνικούς σχηματισμούς’(2005: 141). Από την

άλλη μεριά, υπάρχουν οι αντιθεμελιωτικές θέσεις του μεταδομισμού, σύμφωνα με τις οποίες, το σώμα αποτελεί μια πολιτισμική κατασκευή, ένα ‘περίγραμμα’, με περιορισμένη δυνατότητα αυθυπαρξίας έξω από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτείται (Butler, 1999: 170).

Αναφορές υπήρξαν ωστόσο και για σωματικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με κάποια σωματική ή νοητική αναπηρία:

Υ: Ναι. ναι, ναι, ναι, ναι. Τα σωματικά χαρακτηριστικά δυστυχώς, όχι μόνο θα μπορούσαν δυνητικά, αλλά δυστυχώς στην πραγματικότητα τα σωματικά χαρακτηριστικά είναι αυτά τα οποία στην πραγματικότητα δημιουργούν αιτίες αποκλεισμού από τους άλλους. Παιδιά δύσμορφα, γιατί εκεί στο τμήμα ένταξης που ήμουνα είχα τέτοιες περιπτώσεις, δυστυχώς παιδιά δύσμορφα και κάτω από διάφορα σύνδρομα και κάτω από διάφορα αυτά που φοιτούν στο κανονικό σχολείο δεν είναι πλέον δύσκολες περιπτώσεις, γιατί έχουμε παιδιά που μπορούν να σταθούν. Τα πιο δύσκολα πάνε στα ειδικά δημοτικά σχολεία. Κι όμως αυτά μέσα στα.. στα.. κανονικά σχολεία αντιμετώπιζαν τέτοιο πρόβλημα, ήταν δηλαδή αποδέκτες του κοινωνικού αποκλεισμού.

Και δε θα ξεχάσω ποτέ μαθητή ο οποίος είχε βέβαια νοητική καθυστέρηση, ήταν στα πρώτα χρόνια που τελείωσα την Ακαδημία και το Διδασκαλείο, τη Μετεκπαίδευση που πήγα, λοιπόν βούρκωνε στο διάλειμμα, ερχόταν και έλεγε: «δεν με παίζουν κύριε τα παιδιά, δεν με παίζουν, δε με παίζουν» και έκλαιγε, δηλαδή, βούρκωνε, τον είχα εγώ δίπλα μου εκεί πέρα και βγαίναμε εκεί και μετά πήγαινα και ’γω και τα ’λεγα πάρτε τον, παίζετε τον. Εκεί τον κέρναγες ένα παγωτάκι, ένα... αυτό και έτσι επειδή τα άλλα τα παιδιά έβλεπαν το δάσκαλο ότι τον περιποιούνταν και τον είχε από κοντά και τον βοηθάει, ερχόντουσαν και μάλιστα οι πλέον έτσι επιδεκτικοί που ήθελαν να έχουν καλές σχέσεις με το δάσκαλο έμπαιναν μπροστά και τον τραβάγαν «έλα, έλα να παίζεις», ενώ πριν από λίγο τον είχαν βγάλει έξω από την ομάδα, οι ίδιοι, που τον έβγαλαν έξω από την ομάδα...

Ε: Μιλάτε τώρα για μια δυσμορφία, για κάποια σωματικά χαρακτηριστικά που είναι μαζί με μια αναπηρία.

Υ: Με μια αναπηρία. Ναι, ναι, ναι, ναι!’ (Π2Α-2.2.)

Σε συνέχεια των παραπάνω, έχει σημασία ν’ αναφερθεί πως το σώμα, ως τόπος συγκρότησης ταυτοτήτων, υποβάλλεται σε ποικίλες χρήσεις, τόσο επικοινωνιακές, όσο και ωφελμιστικές. ‘Το ανθρώπινο σώμα είναι ταυτόχρονα ένα σημείο αναφοράς της ατομικής συνέχειας, ένας δείκτης συλλογικής ομοιότητας και διαφοροποίησης, κι ένας καμβάς πάνω στον οποίο μπορεί να παίζει η ταυτοποίηση. Η ταυτοποίηση δεν

μπορεί να νοηθεί διαχωρισμένη από τη σωματικότητα' (Jenkins, 2004: 19). Με την έννοια αυτή, το σώμα παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα ενός σημείου θέασης, το οποίο θεωρείται θεμελιώδης προϋπόθεση για τη συγκρότηση της ταυτότητας. Όπως υποστηρίζει ο Jenkins (2004: 25) 'η ατομική ταυτοποίηση είναι πάντοτε σωματοποιημένη, αν και μερικές φορές φαντασιακά...'. Με τον τρόπο αυτό, το σώμα αποτελεί για την ατομική ταυτοποίηση αυτό που για την συλλογική ταυτοποίηση αποτελεί η εδαφική επικράτεια.

Δ.2.2.5. Υγεία

Δ.2.2.5.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Σε επίπεδο δομών επισημαίνεται η **ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών δομών για μαθητές ή εκπαιδευτικούς με πρόβλημα υγείας**, ώστε να διασφαλίζεται η εκάστοτε ισότιμη συμμετοχή τους:

'Ναι, σαφώς. Σαφώς, διότι... και δε θα μιλήσω πάλι για την μόνιμη, ένα μόνιμο πιθανόν πρόβλημα υγείας ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να πει κάποιος αν μιλάει για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, θα σας πω απλά το εξής, τι γίνεται στην περίπτωση που ένας μαθητής ή ένας εκπαιδευτικός για λόγους υγείας δεν μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα ή να συμμετέχει; Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζονται σημαντικά υποστηρικτικά μέτρα, θα μπορούσε λοιπόν εάν αυτά δεν υπάρχουν, και αυτή είναι μια μεγάλη πιθανότητα, να έχουμε υστέρηση λόγω της έλλειψης της επαφής με το αντικείμενο, οπότε να πάμε σιγά σιγά σε έναν πιθανό, ειδικά αν είναι αυτό... κρατάει πολύ σε χρόνο, είναι μακροχρόνια η απουσία να έχουμε περίπτωση αποκλεισμών...' (Σ3Τ-2.2.)

Από το παραπάνω απόσπασμα συνάγεται πως τα ζητήματα υγείας συνδέονται στενά με το σώμα (βλ. Conrad, 1992; Hatty & Hatty, 1999). Ωστόσο η αναλυτική τους διάκριση από αυτά είναι απαραίτητη, εφόσον δε συνδέονται όλα τα σωματικά χαρακτηριστικά με την υγεία. Όσον αφορά το πλαίσιο της εκπαίδευσης, σε νομοθετικό επίπεδο υπάρχουν ευνοϊκές ρυθμίσεις, τόσο για μαθητές (π.χ. κατ' οίκον διδασκαλία), όσο και για εκπαιδευτικούς και στελέχη (π.χ. ειδικές άδειες) που αντιμετωπίζουν χρόνια προβλήματα υγείας. Ωστόσο, σε επίπεδο υποδομών, δεν έχουν

γίνει αρκετά, ώστε να διευκολύνονται τα άτομα με προβλήματα υγείας να συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή του σχολείου, ιδιαίτερα όταν αυτά συνδέονται με κάποια σωματική δυσλειτουργία. Περισσότερα για το ζήτημα αυτό όμως αναφέρονται στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο λίγο παρακάτω.

Επιπρόσθετα, τονίζεται η ανάγκη **να αποτελέσουν τα προβλήματα υγείας παράγοντα θετικής και όχι αρνητικής διάκρισης:**

‘Υ: Αυτό πρέπει να επιδράσει θετικά κατ’ εμένα και όχι αρνητικά, μην το βάλετε στα αρνητικά.

E: Πάντοτε θετικά;

Υ: Πάντοτε θετικά γιατί οι άνθρωποι αυτοί, είναι ανάγκη να έχουν περισσότερα δικαιώματα από ότι ένας αρτιμελής’ (Π1Α-2.2.)

Προεκτείνοντας τη θέση του παραπάνω Στελέχους, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η εξάλειψη των πιθανοτήτων αποκλεισμού προσώπων με προβλήματα υγείας και η διασφάλιση των δικαιωμάτων τους αποτελούν βασική παράμετρο των σύγχρονων συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί πως τα ζητήματα υγείας αγγίζουν το σύνολο σχεδόν των πτυχών της κοινωνικής ζωής, εφόσον ‘η μορφή και η κατανομή τόσο της ασθένειας όσο και της οργανωμένης αντιμετώπισής της, δηλαδή της ιατρικής φροντίδας και του συστήματος υγείας, σχετίζονται με τη δομή της κοινωνίας’ (Οικονόμου, 2005: 27). Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια μετατόπιση στο γνωσιολογικό πλαίσιο της κοινωνιολογίας της υγείας και της αρρώστιας, από την ιατρικοποίηση προς την κοινωνική κατασκευή της ιατρικής γνώσης (ibid). Ωστόσο, δεν υπάρχει η δυνατότητα για εκτενέστερη ανάλυση των συναφών ζητημάτων στο σημείο αυτό. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, σημασία έχει να προσδιοριστούν οι διαδικασίες με τις οποίες η κατάσταση υγείας θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση περιθωριοποιήσεων και αποκλεισμών κυρίως από τους ίδιους τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο επιχειρείται αμέσως παρακάτω.

Δ.2.2.5.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος, τα ζητήματα υγείας, εφόσον καταστούν γνωστά, **θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης ή παράγοντα περιφρόνησης:**

‘Ε: Ναι. Ζητήματα υγείας, θα μπορούσαν να παίζουν αυτό το ρόλο; Πηγής δηλαδή περιθωριοποίησης.

Υ: Αν είναι έντονα τα προβλήματα κι αν φαίνονται τα προβλήματα υγείας. Πολλές φορές μπορεί να έχει κάποιος ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας το οποίο δε φαίνεται καθόλου ούτε το ξέρει κανένας. Άγνωστο. Ξαφνικά να το μάθει ... τόσα χρόνια είχε τέτοιο πρόβλημα και δεν το ξέραμε;’ (Π2Τ-2.2.)

‘Η κατάσταση της υγείας... και αυτή, δηλαδή σε βγάζει... δεν ξέρω αν βγαίνει κανένας μόνος του εκεί ή τον βγάζει το... δηλαδή τα όρια, δηλαδή να... μου ‘ρχεται στο μυαλό τώρα έτσι παίρνω ένα παράδειγμα από ένα συνάδελφο που έχουμε... μεσογειακής αναιμίας. Ο οποίος δεν μπορεί να κάνει τίποτα, είναι στην ακρούλα, εντάξει, τον αγαπά κανένας, τον σκέφτεται, αλλά ούτε η άποψη του πολυμετράει ούτε του ανατίθεται... ούτε κάνει ούτε προβάλλεται, δεν ξέρω τώρα αν εκεί... είναι σύνθετο το πράγμα. Και αυτό πάντως δηλαδή σε ανθρώπους ιδιαίτερα με προβλήματα ψυχικής υγείας, ιδιαίτερα ψυχικής υγείας ασυζητητί...’ (Σ1Τ-2.2.)

Ωστόσο, σύμφωνα με την παρακάτω άποψη, τα προβλήματα υγείας θα μπορούσαν επίσης να αντιμετωπισθούν με ουδετερότητα ή να προκαλέσουν συμπόνοια, αλλά όχι περιθωριοποίηση:

‘Ε: Αναφορικά με την υγεία, με την κατάσταση υγείας, θα μπορούσε να...;

Υ: Αυτή δεν είναι τόσο χαρακτηρισμένη και γενικά δεν φαίνεται, δεν είναι πάντα ορατή. Τα θέματα υγείας σε περιπτώσεις που μπορεί να είναι καρκίνος μπορεί να προκαλέσουν και λίγη συμπόνοια ίσως και ... δεν περιθωριοποιούνται τόσο πολύ όσο κάποια άλλα θέματα. Πάντα εξαρτάται βέβαια από το πώς οι εκπαιδευτικοί στέκονται απέναντι στο θέμα και πώς το τονίζουν. Συνήθως δεν το τονίζουν αυτό, δεν το αναδεικνύουν γιατί συνήθως δε χρειάζεται να το αναδείξουν.

Ε: Παρόλ’ αυτά θα μπορούσατε να φανταστείτε περιπτώσεις όπου...

Υ: Ένα παιδί που μπορεί να έχει καρκίνο και δε συμμετέχει στις αθλητικές δραστηριότητες θα ξεχωρίζει, αλλά πάλι είναι θέμα που ξεχωρίζει αλλά δεν ξέρω αν θα είναι θέμα περιθωριοποίησης, μόνο από μερικούς μαθητές νομίζω, που έχουν την τάση να το κάνουν, όχι γενικευμένα...’ (Σ1Α-2.2.)

Επίσης, όπως επισημαίνεται, οι διακρίσεις σχετικά με προβλήματα υγείας συνήθως πηγάζουν από το φόβο της μετάδοσης:

‘Υ: Στην κατάσταση υγείας, ναι, βέβαια μπορούν να υπάρξουν διακρίσεις. Εκεί ειδικά φοβούνται, εκεί που υπάρχει άγνοια. Βλέπεις τον άλλο ας πούμε, ξέρω ‘γω, βήχει γκαχ γκουχ γκαχ γκουχ και όλοι τραβιούνται από δίπλα, σου λέει γιατί να..., πήγε εξετάστηκε, ή μήπως έχει τίποτε κολλητικό κτλ, μιλάω για ενήλικες δε μιλάω για ...Ακόμα και μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Με το που έβηξε ο άλλος γκάχα γκούχα φεύγανε όλοι μακριά, παίρναν την καρέκλα και πηγαίνουν... και πολλές φορές το έκαναν και επιδεικτικά κιόλας μπροστά του, ενώ ο άνθρωπος δεν είχε τίποτα, είχε κάποιο.. αλλεργία, αλλεργικό. Αλλά μέχρι να μας πείσει και να πείσει και τους υπόλοιπους ότι έχει αλλεργία, είχε γίνει...αυτό... είχε αποκλειστεί.

E: Τώρα με τη νέα γρίπη;

Υ: Τώρα με την νέα γρίπη θα γίνει... χαμός...’ (Π2Α-2.2.)

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η αρρώστια μπορεί να δράσει με τρόπο μη άμεσα ορατό και συμβολικό, ενώ ο πάσχων συχνά κατασκευάζεται ως ‘επικίνδυνος άλλος’. Όπως επισημαίνουν οι Hatty & Hatty (1999), υπάρχουν πολλά παραδείγματα στην ιστορία των μεγάλων επιδημιών που κατά καιρούς έπληξαν την ανθρωπότητα, στις οποίες η μυθοπλασία γύρω από διάφορες αρρώστιες οδηγεί με τη σειρά της στο ξύπνημα προγονικών φόβων, ενώ ο κίνδυνος εντοπίζεται σχεδόν πάντοτε σε κάποιους αλλοεθνείς ή απλά ξένους. Με τον τρόπο αυτό, ορισμένες ‘αρρώστιες’ αποτέλεσαν συχνά αντικείμενο ιατρικού και κοινωνικού ελέγχου, ο οποίος, από άτυπος που ήταν αρχικά, απέκτησε στην πορεία ηθικό περιεχόμενο και θεσμικό χαρακτήρα, οδηγώντας στην εδραίωση επικίνδυνων ηθικών προκαταλήψεων (ibid).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Σόντακ, η μεταφορική διάσταση της αρρώστιας συχνά υπερβαίνει την πραγματική καθώς ο «ασθενής» ζει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα μ’ αυτό που η ίδια ονομάζει ‘κλοιό των φαντασιώσεων σχετικά με την αρρώστια’, παρά με τα ίδια της τα συμπτώματα (Σόντακ, 1993: 106). Διαμέσου της μεταφορικής νοσηματοδότησης της αρρώστιας, το σώμα του ‘πάσχοντα’ θεωρείται ως εχθρικό, υπερβάλλοντας στην εφαρμογή ‘ασφαλών σωματικών πρακτικών’ που στοχεύουν στην αποφυγή της μόλυνσης.

Ωστόσο, οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί που σχετίζονται με ζητήματα υγείας μπορεί επίσης να οφείλονται στην άγνοια της συναισθηματικής διάστασης του ανθρώπου. Ως παράδειγμα αναφέρεται **η περίπτωση μαθητών, των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ασθένεια** (υπονοείται μάλλον ψυχική πάθηση):

‘Και η υγεία... θα μπορούσαμε να την ορίσουμε με ευρύτερο τρόπο γιατί, όταν λέμε υγεία εστιάζουμε κυρίως στην υγεία ως βιολογικοί οργανισμοί. Εάν θα πάμε και στην ψυχική υγεία και το συνδυάσουμε και μ’ αυτό που είπα στην αρχή, ότι ζούμε σε μια κοινωνία και ειδικά εμείς εργαζόμαστε σ’ ένα πλαίσιο σχολικό το οποίο είναι γνωσιοκεντρικά προσανατολισμένο και αγνοεί τη συναισθηματική διάσταση του ανθρώπου, σαφέστατα μπορεί να δημιουργήσει δηλαδή συνθήκες κοινωνικής αδικίας και ακόμα περισσότερο σε παιδιά που δεν είναι μόνο τα ίδια που χαρακτηρίζονται από ασθένεια, αλλά το οικογενειακό τους περιβάλλον...’ (Σ2Τ-2.2.)

Το κυριότερο πρόβλημα εδώ είναι η προκατάληψη, η οποία συνήθως οδηγεί στο στιγματισμό και κατ’ επέκταση στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Όλα τα παραπάνω εγείρουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα υγείας και αρρώστιας, καθώς επίσης και σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης υποστηρικτικών υπηρεσιών στο πλευρό του σχολείου.

Δ.2.2.6. Αναπηρία

Δ.2.2.6.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Το ζήτημα της αναπηρίας έχει ήδη εν μέρει αναφερθεί σε σχέση με τα σωματικά χαρακτηριστικά όσο και σε σχέση με την κατάσταση υγείας. Ωστόσο, αποτελεί από μόνο του μια διακριτή κατηγορία, εφόσον προσδιορίζεται από περισσότερο συγκεκριμένα κριτήρια και αφορά μια σαφέστερη διαφοροποίηση ικανοτήτων και αναγκών. Οι αναφορές των Στελεχών του δείγματος αφορούν τόσο τη σωματική, όσο και τη συναισθηματική-νοητική αναπηρία. Όπως επισημαίνεται, η μη ενεργοποίηση των κατάλληλων υποστηρικτικών μηχανισμών **ενέχει τον κίνδυνο αποκλεισμού ορισμένων ατόμων από το εκπαιδευτικό αγαθό ή από ορισμένες θέσεις ευθύνης της εκπαιδευτικής ιεραρχίας:**

‘Ε: Ορατή ή μη ορατή αναπηρία, ως προέκταση του προηγούμενου...

Υ: Εεε...βεβαίως. Δεν θα έπρεπε βέβαια θα έλεγα, σε καμία περίπτωση με βάση τη λογική που είχαμε αναπτύξει πριν... αλλά υπάρχει αυτό το ζήτημα, στην περίπτωση της ορατής, της διαγεγνωσμένης οποιασδήποτε μορφής αναπηρίας, πρέπει να ενεργοποιούνται οι ανάλογοι

υποστηρικτικοί μηχανισμοί. Όμως, εκ των πραγμάτων, όταν αυτοί οι μηχανισμοί δεν υπάρχουν ή δεν είναι τόσο ισχυροί υπάρχει ο κίνδυνος τα άτομα αυτά να μην μπορούν να απολαύσουν αυτό που λέμε εκπαιδευτικό αγαθό, έτσι; 'Η... αν είναι μαθητές... Η να θεωρηθεί για τον άλφα ή βήτα λόγω ότι δεν μπορεί να προσφέρουν τα ίδια με κάποιους άλλους από κάποια θέση στον μηχανισμό τον διοικητικό και στελεχικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Είναι ένας λόγος βεβαίως... δεν θα έπρεπε να είναι όμως, δε θα έπρεπε...' (Σ3Τ-2.2.)

Κατ' επέκταση, η κύρια ευθύνη για τη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετείται στο επίπεδο της δομής και των υποδομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος:

'... μπορούμε να μιλήσουμε με απλά παραδείγματα, παραδείγματος χάριν, εγώ θα πάρω την περίπτωση των... όχι των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία ας πούμε εάν δεν έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν π.χ. ένα θεσμοθετημένο φορέα, που είναι το τμήμα ένταξης, ενισχυτική διδασκαλία γιατί ... γιατί δεν υπάρχει υποδομή υλικοτεχνική, δεν υπάρχει το προσωπικό, δεν υπάρχει εξειδίκευση, ουσιαστικά αρχίζουν σιγά σιγά να περιθωριοποιούνται, άρα εδώ την ευθύνη τη φέρει η δομή και η φιλοσοφία και η λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ...' (Σ3Τ-2.1.)

Από την άλλη μεριά, **αμφισβητείται η ίδια η έννοια της αρτιμέλειας** και υποστηρίζεται πως πολλοί θεωρούμενοι μη αρτιμελείς άνθρωποι θα μπορούσαν να προσφέρουν επαγγελματικά - για παράδειγμα ως εκπαιδευτικοί -, εφόσον ο καθοριστικός παράγοντας για κάποιες δουλειές είναι το ψυχικό σθένος και όχι η αρτιμέλεια:

'Υ: Νομίζω πως είναι, συνιστά. Ας πούμε η αρτιμέλεια και τα λοιπά που εμφανίζεται σαν προσόν για κάνει κανείς ακόμη κάποια επαγγέλματα είναι στοιχείο διάκρισης. Γιατί δηλαδή θα πρέπει, ας πάμε σε άλλο χώρο εκτός από την εκπαίδευση, γιατί θα πρέπει αυτοί που μπαίνουν στις σχολές ας πούμε της αστυνομίας να είναι πάνω από ένα ορισμένο ύψος.

Ε: Είναι σωματική διάκριση;

Υ: Κατ' αρχήν, και τεχνικές ακόμη πάλης επιτρέπουν στον καθένα να κάνει κάτι πολύ πιο σημαντικό από την... είναι το ψυχικό σθένος ας πούμε που είναι καθοριστικό για να κάνεις κάποιες δουλειές, και για τους δασκάλους ακόμη περισσότερο. Γιατί θα πρέπει να είναι έτσι και... Εντάξει θα πρέπει να συνοδεύσει τα παιδιά κάποιες φορές ή να είναι, να εμπλακεί και σωματικά να μπορέσει να παρέμβει σε κάποιες φάσεις, το καταλαβαίνω αυτό. Αλλά αυτό δεν

είναι τόσο απαιτητικό όσο φαίνεται, και κάποιος που χωλαίνει ας πούμε από το πόδι του μπορεί να το κάνει αυτό ή κάποιος που δε βλέπει τόσο καλά...’ (Σ2Α-2.2.)

Αναφορές ωστόσο υπήρξαν και σχετικά με μορφές αναπηρίας που δεν είναι άμεσα ορατές, όπως τα συναισθηματικά και τα νοητικά προβλήματα. Επισημαίνεται πως **το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να στοχεύσει στη ‘συμπερίληψη’ και όχι στις ξεχωριστές δομές**, με την ενεργοποίηση ουσιαστικών μέτρων και ενημέρωσης:

‘Σε θέματα τα οποία είναι εε... Για τη σωματική είναι προφανές ας πούμε, αλλά υπάρχουν και όλα που άπτονται πια και εμπίπτουν στο χώρο της ειδικής αγωγής. Άτομα με ειδικά προβλήματα, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά, νοημοσύνης που και κει η κατεύθυνση πια της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σε γενικές γραμμές η σωστή, δηλαδή η ένταξη των παιδιών αυτών, η συμπερίληψη και όχι οι ξεχωριστές δομές, αλλά αυτό που είναι σε γενικές γραμμές απλώς η εκφώνηση ας πούμε, η παράθεση, στην πράξη δε συνοδεύεται από εκείνα τα μέτρα και την ενημέρωση που θα την έκαναν να είναι πιο ουσιαστική...’ (Σ2Α-2.2.)

Στην ανάγκη δημιουργίας δομών που επιτρέπουν τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες στον εργασιακό χώρο επισημαίνουν οι Stone & Colella (1996):

‘Ιδιαίτερα πιστεύουμε πως οι αξίες που σχετίζονται με ανταγωνιστικές επιτεύξεις, με άγριο ατομικισμό, με αυτοδυναμία, με υπεροχή της ενδο-ομάδας ή με συμμόρφωση ως προς την εξωτερική εμφάνιση, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά το βαθμό στον οποίο τα ανάπηρα άτομα θεωρούνται ικανά για εργασία. Ωστόσο, στο πλαίσιο που οι οργανισμοί εκτιμούν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισοτιμία και δημιουργούν κανονιστικά πρότυπα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, τα ανάπηρα άτομα θα έπρεπε να θεωρούνται ως περισσότερο κατάλληλα για εργασίες και περισσότερο ικανά να συνεισφέρουν στον οργανισμό’

(στο Lumby & Coleman, 2007:104).

Δ.2.2.6β Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Αναφορικά με ζητήματα αναπηρίας εκπαιδευτικών

Περνώντας στο επίπεδο των φορέων δράσης, οι αναφορές των Στελεχών του δείγματος αφορούν κυρίως προβλήματα αποδοχής των ατόμων με αναπηρία από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αμέσως παρακάτω, αν και επισημαίνεται η σχετική πρόοδος στις υποστηρικτικές υποδομές και στο περιεχόμενο των βιβλίων σχετικά με ζητήματα αναπηρίας, **θεωρείται δύσκολη η κοινωνική αποδοχή ενός ανάπηρου δασκάλου από συναδέλφους και μαθητές:**

‘Είναι σίγουρα και το προανέφερα αυτό, ότι ακόμα και ο τρόπος πρόσβασης αυτών των ανθρώπων στο σχολείο, δεν υπήρχε καμία μέριμνα μέχρι τώρα. Τώρα τελευταία σε κάποια σχολεία δημιουργήθηκαν ράμπες για ν’ ανέβουν μαθητές με το καροτσάκι επάνω και θεωρήθηκε καινοτομία ότι σε κάποια βιβλία, με τα καινούργια βιβλία, έχουν και παραδείγματα, έχουν και συμμαθητή δηλαδή, εκεί που δείχνουν την ομάδα, με καροτσάκι. Ήταν κάτι που δημιουργούσε προβλήματα, και ακόμα περισσότερο σε συναδέλφους. Δεν ξέρω κατά πόσον αν ρωτήσουμε έξω, αν υπάρχει περίπτωση να μας ζωγραφίσουν κάποιοι έναν δάσκαλο σε καροτσάκι. Είναι έξω απ’το στερεότυπο που επικρατεί. Ωστόσο όμως, ο τρόπος που λειτουργεί το σύστημα, κι όταν δούμε δάσκαλο στο καροτσάκι, πιστεύω ότι του δημιουργεί μια σειρά από προβλήματα του συναδέλφου αυτού. Όχι μόνο στα απλά που είναι το πώς θα πάει σ’ ένα σχολείο και το πώς θα φύγει, αλλά πώς θα τον αντιμετωπίσουν οι συνάδελφοι, πώς θα τον αντιμετωπίσουνε τα παιδιά...’ (Σ2Τ-2.2.)

Με ανάλογο τρόπο, αναφέρεται ο αποκλεισμός εκπαιδευτικού με κινητικά προβλήματα, τον οποίο οι συνάδελφοι προσπαθούν έμμεσα να απομακρύνουν λόγω ανεπαρκούς καθαριότητας:

‘Ναι! Υπάρχει κοινωνική αδικία. Ήδη έχουμε και εκπαιδευτικό με κινητικά προβλήματα που πραγματικά έχει... αν και επιφανειακά τον δέχονται στην παρέα τους κλπ, παρόλ’ αυτά εκφράζουν παράπονα από πίσω οι συνάδελφοι, λόγω μη καθαριότητας, λόγω του ότι τα κινητικά προβλήματα δεν του επιτρέπουν να έχει την καθαριότητα που έχουμε εμείς οι άλλοι, λόγω...λόγω...λόγω... και προσπαθούν να τον διώξουν απ’ το χώρο τους...’ (Π1Τ-2.2.)

Το στίγμα και η περιθωριοποίηση τα οποία υπόκεινται πολλά άτομα με αναπηρία μόνο πρόσφατα έχουν αρχίσει να θεωρούνται ως κοινωνική αδικία. Οι θεωρούμενες ως ‘αντικειμενικές’ δυσκολίες στη διαδικασία επαρκούς ένταξης των ατόμων με αναπηρίες είναι απόρροια των κυρίαρχων προτύπων περί αρτιμέλειας και κατά συνέπεια της διαδικασίας ‘ομαλοποίησης’, για την οποία γίνεται λόγος και σε άλλα

εδάφια. Όπως επισημαίνει η Young, ‘ακόμη και σε κοινωνίες που έχουν τυπικά αναγνωρίσει την ισότητα των ατόμων με αναπηρίες, οι περισσότεροι υποφέρουν από τα δεινά της ομαλοποίησης’ (Young, 2006:96). Αυτό σημαίνει πως η ίδια η ‘αναπηρία’ προσδιορίζεται με βάση ένα κοινωνικά κατασκευασμένο μέτρο σύγκρισης, το οποίο απλώς προτάσσει ως κυρίαρχο πρότυπο την κοινώς εννοούμενη αρτιμέλεια.

Αναφορικά με ζητήματα αναπηρίας μαθητών

Οι περισσότερες αναφορές των Στελεχών αφορούν ωστόσο ζητήματα αναπηρίας μαθητών. Ως τέτοια αναφέρονται αναπηρίες που αφορούν τόσο το σωματικό επίπεδο, όπως η ελαφρά κώφωση ή τα κινητικά προβλήματα, όσο και αναπηρίες που σχετίζονται με περισσότερο ενδογενή χαρακτηριστικά, όπως η νοητική υστέρηση, οι δυσκολίες στη μάθηση και η βραδυγλωσσία. Σύμφωνα τα Στελέχη του δείγματος, **η δυσκολία αποδοχής από τους συμμαθητές και ο κίνδυνος περιθωριοποίησης υπάρχουν σε όλο το φάσμα των περιπτώσεων που προαναφέρθηκαν:**

‘Παιδιά με νοητική υστέρηση τα οποία δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τα εντάξουν σε σύνολο, παιδιά με διάφορα κινητικά προβλήματα...’ (Π1Τ-2.1.)

‘Δηλαδή μία κώφωση ας πούμε, δηλαδή ελαφρά κώφωση. Οδηγεί σε μία περιθωριοποίηση...’ (Σ1Τ-2.2.)

‘Της μη αποδοχής των παιδιών στην ομάδα. Ένα παιδί το οποίο έχει ένα ελάττωμα ξέρω γω, στο ένα το πόδι, δεν το αποδέχονται τα παιδιά στην ομάδα τους. Δεν το αποδέχονται στην ομάδα εύκολα. Τα παιδάκια δυσκολεύονται να το αποδεχθούν. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν βλέπω να έχουν τέτοια δυσκολία.

E: Αν ένα χαρακτηριστικό δεν συνιστά αναπηρία, παρόλ’ αυτά είναι μια διαφορά...

Y: Τουλάχιστον από τη σκοπιά τη δική μας εδώ δεν έχουμε συναντήσει κάτι τέτοιο, εδώ σε μας. Ίσως να είναι οι περιοχές μικρές, δεν είναι μεγάλες, γνωρίζεται ο κόσμος περισσότερο, αλλιώς δηλαδή θα αντιμετώπισει κάποιον εδώ στ... [παρατίθεται όνομα πόλης]... κι αλλιώς ξέρω ’γω στην Αθήνα...’ (Π2Τ-2.2.)

‘Αναφέρθηκα στα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη μάθηση, τέτοιου τύπου, και είναι όντως γιατί ακριβώς περιθωριοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς αρχικά, πολλές φορές, όχι πάντα βέβαια, είναι μια γενική έτσι κατάσταση και επειδή δεν τα καταφέρνουν, τους γίνονται πολλές παρατηρήσεις και γίνονται σημεία αναφοράς πολλές φορές σε συζητήσεις’ (Σ1Α-2.2.)

‘Λοιπόν τα παιδιά...Βεβαίως τα παιδιά που είναι στην τρυφερή αυτή ηλικία στο δημοτικό είναι πάρα πολύ απορριπτικά, δηλαδή δεν τον δέχονται εύκολα τον άλλον. Χρειάζεται να δουλέψεις πολύ, εκεί όπου δεν υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια και όπου μέσα στην τάξη δεν γίνεται δουλειά, τα παιδιά είναι καυστικά, καυστικότητα. Πολλές φορές γελοιοποιούν, δηλαδή άλλους συμμαθητές τους οι οποίοι έχουν κάποιο πρόβλημα, το πιο απλό, βραδυγλωσσία, κεκεδισμό που λέμε δηλαδή, που για να διαβάσει ο άλλος μέσα και πριν ακόμα ανοίξει το στόμα του γελάν από κάτω. Μπήκα εγώ σε μια τάξη να κάνω μάθημα και μου είπαν... μόλις έφτασα να πω «διαβάστε, διαβάστε», «ο Γιαννάκης δε διαβάζει» μου λένε. «Γιατί δε διαβάζει;», λέω. «Διότι δεν μπορεί.» «Γιατί δεν μπορεί να διαβάσει;», λέω. Κάνει λέει «κα, κα, κα, κα». «Πώς κάνει κα, κα, κα; Για να τ’ακούσω και γω», λέω. Ψέματα τους είπα...: εγώ ήξερα τι γίνεται. Και πήγα δίπλα του και του κράταγα το χεράκι. Λέω «κοίταξε να δεις, αργά, αργά», λέω. «Εδώ, ποια λέξη είναι; τι λέει εδώ πέρα;». Δισύλλαβη. Δισύλλαβη την είπε καλά. Και λέω «τι ωραία που διαβάζεις», λέω. «Ορίστε! Μια χαρά είναι! Τι μου λέγατε εμένα ότι κάνει κα, κα, κα; Δεν έκανε κα, κα, κα τώρα. Λοιπόν;», λέω, «τι είναι αυτά τα πράγματα που λέτε;». Και έτσι μετά άρχισε να ... απαλύνεται ο πόνος του...’ (Π2Α-2.2.)

Ωστόσο, ένα Στέλεχος του δείγματος αναφέρεται και σε **περιπτώσεις στις οποίες ‘ειδικές ανάγκες’, όπως η χαμηλή επίδοση συνοδεύονται από ‘προβλήματα συμπεριφοράς’ ή ελλιπή σωματική καθαριότητα:**

‘Σε επίπεδο παιδιών θα ξεκινήσω, είναι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που έχουν είτε χαμηλή επίδοση, είτε από χαμηλό οικογενειακό επίπεδο δε φροντίζουν, δεν τα πλένουν καλά, μπορεί να έχουν μια μυρωδιά, είτε έχουν προβλήματα συμπεριφοράς οπότε περιθωριοποιούνται από το πλαίσιο γενικότερα...’ (Σ1Α-2.1.)

Όλα τα παραπάνω ζητήματα συνηγορούν στο ότι οι ποικίλες διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών δεν αποτελούν αναγκαστικά διακριτές κατηγορίες που εμφανίζονται η μια ξεχωρα από την άλλη. Πολύ συχνά υπάρχουν συνδυαστικά και, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, μπορεί να συνυπάρχουν με ταξικά, φυλετικά, εθνοτικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά ή

έμφυλα χαρακτηριστικά (Παπακωνσταντίνου, 2007; Νικολάου, 2007, Lumby & Coleman, 2007). Υπάρχουν επομένως πολλαπλές ταυτότητες, οι οποίες ‘δεν αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά είναι «σφρευτικά στρώματα», όπου το άμεσο πολιτιστικό περιβάλλον καθορίζει ποιο επίπεδο είναι σχετικό σε κάθε περίπτωση’ (Νικολάου, 2007: 84). Οι μαθησιακές δυσκολίες (όπως και οι μορφές σωματικής αναπηρίας) αποτελούν μέρος της παραπάνω ποικιλίας και αυτό αποτελεί έναν λόγο παραπάνω για τη μέγιστη δυνατή αποφυγή των πολιτικών ‘διαμερισματοποίησης’ του σχολείου και την παράλληλη προώθηση ενός σχολείου γενικευμένης ένταξης. Η αναπηρία αποτελεί ζήτημα αιχμής στη σχετική με την ένταξη βιβλιογραφία, καθώς παρουσιάζει μια ιδιαίτερη περιπλοκότητα, η οποία δεν είναι δυνατόν να αναλυθεί επαρκώς στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως το ζήτημα της αναπηρίας αγγίζει το σύνολο των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης και κατά συνέπεια αποτελεί σημαντική πρόκληση για τη συνολική της θεώρηση (βλ. Rieser, 2002; Goodlad & Riddell, 2005; Terzi, 2005; Higgins et al., 2009).

Δ.2.2.7. Ηλικία

Δ.2.2.7.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Περιπτώσεις παραγνώρισης του νεαρού της ηλικίας

Τόσο σε επίπεδο δομών, όσο και σε επίπεδο φορέων δράσης, οι απόψεις των Στελεχών του δείγματος αναδεικνύουν περιπτώσεις παραγνώρισης τόσο της ώριμης, όσο και της νεαρής ηλικίας. Σύμφωνα με την παρακάτω άποψη, **το σύστημα θεωρείται ‘γεροντοκρατούμενο’**, ωστόσο όμως υποστηρίζεται πως, πέρα από την ωριμότητα της ηλικίας, χρειάζεται να υπάρξει γενικότερη αναγνώριση της εμπειρίας και να δοθεί η δυνατότητα στους νέους να ‘εκφράσουν την ορμή τους προς τα έξω’:

‘Η ηλικία... εντάζει υπάρχει μια κλιμάκωση, δεν ξέρω κατά πόσον οι παράγοντες κοινωνικής αδικίας, δεν ξέρω, δε μπορώ να πω για την ηλικία ότι είναι παράγοντας κοινωνικής αδικίας. Βέβαια υπάρχει ένα σύστημα που είναι λίγο γεροντοκρατούμενο στην ελληνική κοινωνία και σε κάποιο βαθμό κι εγώ είχα μία ένσταση σ’ αυτό, έλεγα δηλαδή ότι γιατί πρέπει να έχεις τόσα

χρόνια υπηρεσίας για να γίνεις διευθυντής ή το ένα ή το άλλο. Εδώ όμως είναι και λιγάκι... τελευταία αναθεωρώ κάποιες απόψεις από αυτές γιατί βλέπω ότι πέρα απ' το τι μπορεί να μάθεις και τι δυναμικότητα έχεις, η ωριμότητα της προσωπικότητας μερικές φορές πάει με το χρόνο. Δε λέω ότι πάει μόνο με το χρόνο, πάει με την όλη εμπειρία, για να ακριβολογήσω, να εκφράσω κατά κυριολεκτικό τρόπο τη γνώμη μου, αλλά θέλει και το χρόνο του ο άνθρωπος να ωριμάσει. Από κει και πέρα θα πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα το οποίο θα δίνει και τη δυνατότητα στους νέους να εκφράσουν την ορμή τους προς τα έξω. Τώρα αυτό στην ελληνική κοινωνία δε γίνεται σε μεγάλο βαθμό, και στην εκπαίδευση και ευρύτερα στην κοινωνία...' (Σ2Τ-2.2.)

Στην παραπάνω θέση αναδεικνύεται η κοινωνική σημασία των ηλικιακών διαφορών, ενώ επιχειρείται η διατήρηση των ισορροπιών ανάμεσα στα δύο άκρα του ηλικιακού χάσματος, εφόσον, παράλληλα με το χαρακτηρισμό του συστήματος ως γεροντοκρατούμενου, η (μεγαλύτερη) ηλικία αναδεικνύεται ως προϋπόθεση για να ωριμάσει ο άνθρωπος. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Eisenstadt (2001: 180), '[α]υτή η έμφαση στις ηλικιακές διαφορές, στην αξία της ηλικίας ως προσόντος και υποχρέωσης για την επιτέλεση διαφόρων ρόλων, επηρεάζεται επίσης πολύ από τον αθροιστικό χαρακτήρα των διαφορετικών τύπων γνώσης, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την επιτέλεση διαφορετικών ρόλων και των οποίων η πρόσκτηση καταναλώνει χρόνο και συνεπώς προϋποθέτει επίσης ηλικιακή εξέλιξη'. Ωστόσο, από την άλλη μεριά, αναδεικνύεται ξεκάθαρα το ζήτημα των δικαιωμάτων των πολιτών νεαρής ηλικίας ως προς το δικαίωμα ψήφου, το οποίο θεωρείται ανεπαρκές (αντίθετα με το δικαίωμα γάμου):

'Ναι, η ηλικία σαν προϋπόθεση το σκέφτομαι τώρα έτσι πρόχειρα, σαν προϋπόθεση εκλογιμότητας ας πούμε... σου λέει, για να κάνεις αυτό πρέπει να έχεις αυτή την ηλικία, ίσως θα μπορούσε για κάποια πράγματα να είναι πιο χαμηλό, δηλαδή να μπορεί να παντρευτεί ένα παιδί σε ηλικία, ξέρω εγώ, από δεκατέσσερα και πάνω, πόσο είναι και δεκαέξι για το αγόρι, νομίζω το κορίτσι μπορεί από δεκατεσσάρων χρονών μπορεί να παντρευτεί και το αγόρι από δεκαέξι και πάνω μπορεί να παντρευτεί. Γιατί να μπορεί να παντρευτεί και να μη μπορεί ενδεχομένως να ψηφίσει; (Σ2Α-2.2.)

Επίσης, τονίζεται η **ανάγκη αναγνώρισης περισσότερων δικαιωμάτων των μαθητών έναντι της διδασκαλικής αυθεντίας**, τα οποία θα μπορούσαν ίσως και να

θεσμοθετηθούν για τις λίγο μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών, εφόσον, στην αντίθετη περίπτωση, μπορούν προκύψουν μορφές ηλικιακής διάκρισης:

‘Ένας δάσκαλος ας πούμε τώρα, ας πάρουμε ένα εύκολο παράδειγμα, αυτό δε μπορεί να το νομοθετήσει κανείς αλλά, ότι μαθαίνει κανείς ας πούμε να είναι σωστός πολίτης από την εμπλοκή του με τα κοινά μέσα στην τάξη, που τις διαφορές μας τις επιλύουμε συζητώντας, από το ότι όταν κάποιος έχει πρόβλημα οι άλλοι βοηθάνε, ότι αν κάποιος κάνει λάθος ζητάει συγγνώμη, ότι προσέχουμε τα πράγματά μας γιατί ζούμε εδώ, ότι ο δάσκαλος ζητάει συγγνώμη από κάποιον που ενόχλησε. Όλα αυτά, η μετοχή στο μικρόκοσμο της τάξης είναι και η εμπλοκή του παιδιού, έχει δικαιώματα το παιδί... εκεί αν ο δάσκαλος πάει με αυτή τη λογική, αν αδικήθηκε δικαιούται τη συγγνώμη ας πούμε, του δασκάλου...’ (Σ2Α-2.2.).

Τα παραπάνω καταδεικνύουν πως, ‘[ο]ι μεγαλύτερες ηλικιακές βαθμίδες συνήθως ασκούν κάποια εξουσία στις νεότερες. Μπορούν να κατευθύνουν, τυπικά ή άτυπα, τις δραστηριότητές τους και να απαιτούν το σεβασμό τους’ (Eisenstadt, 2001: 183). Ωστόσο, τα δικαιώματα του παιδιού, τα οποία θίγονται από το παραπάνω Στέλεχος του δείγματος, αποτελούν εδώ και καιρό ένα σημαντικό ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης. Από τη φιλοσοφία του Summerhill (βλ. Νηλ, 1975) έως το Consulting Pupils (Flutter and Rudduck, 2004) η θέση του μαθητή στη σχολική ιεραρχία γίνεται αντικείμενο εκτεταμένης συζήτησης και συνδέεται, όχι μόνο με ζητήματα ‘ανθρώπινων δικαιωμάτων’ αλλά και με ζητήματα βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Περιπτώσεις παραγνώρισης της ώριμης ηλικίας

Όπως επισημαίνεται παρακάτω, **υπάρχει σοβαρή παραγνώριση του άλλου άκρου του ηλικιακού φάσματος, δηλαδή των ανθρώπων που οδεύουν προς την έξοδο από τη διαδικασία παραγωγής**, οι οποίοι αυτόματα ωθούνται στο περιθώριο:

‘Ε: Στο άλλο ηλικιακό άκρο θα μπορούσαν να υπάρξουν;

Υ: Υπάρχουν διακρίσεις σοβαρές και εκεί, βεβαίως υπάρχουν σοβαρές διακρίσεις. Εκεί οι τιμημένοι απόμαχοι της δουλειάς είναι πια άνευ προορισμού, άνευ... τίποτα... είναι εκτός ας πούμε. Παλιά ήταν οι θεματοφύλακες της γνώσης, της εμπειρίας, τιμημένα πρόσωπα από όλους και τα λοιπά. Τώρα πια δεν είναι τίποτα, άπαξ και βγούνε εκτός είναι εκτός’ (Σ2Α-2.2.).

Ωστόσο, ένα Στέλεχος του δείγματος, αν και επισημαίνει πως η ηλικία είναι παράγοντας που περιθωριοποιεί, προτείνει παρεμβάσεις, οι οποίες αποτελούν από μόνες τους μορφές περιθωριοποίησης, όπως είναι **η υποχρεωτική απομάκρυνση από την τάξη των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών:**

Υ: Ναι! Και η ηλικία περιθωριοποιεί. Γράψτο κι αυτό ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί πρέπει μέχρι τα 15, 18 χρόνια να είναι μέσα στις τάξεις. Από κει και πέρα έπρεπε να φεύγουν.

Ε: ...και να πηγαίνουν που;

Υ: Οπουδήποτε! Γραφεία, γραμματειακή υποστήριξη, υποστήριξη των δασκάλων που θα έχουν στα χέρια τους παιδιά, οπουδήποτε.

Ε: Με τη θέλησή τους;

Υ: Και χωρίς τη θέλησή τους. Υποχρεωτικά!

Ε: Ακόμα και εκείνοι που ίσως επιθυμούν να παραμείνουν;

Υ: Πόσο να μπορείς να παραμείνεις; Μετά από τα 20 χρόνια τουλάχιστον αλλοιώνεται η συμπεριφορά σου. Δε μπορείς να δώσεις περισσότερο. Πόσο να δώσεις; Φεύγουν όλα αυτά που είχες να δώσεις. Τι να δώσεις άλλο; Καλύτερα να είσαι σε μία υποστηρικτική θέση, έστω και μέσα στο σχολείο αλλά υποστηρικτικά. Είτε κάνοντας ασκήσεις είτε ετοιμάζοντας τα επόμενα βήματα, κριτικάροντας βιβλία, δίνοντας τα φώτα, αλλά σίγουρα όχι με μαθητές, όχι με μαθητές. Είναι θέση μου αυτή. Προσωπική θέση...’ (Π1Τ-2.2.)

Οι παραπάνω απόψεις καταδεικνύουν, αν και με διαφορετικό τρόπο από τα προηγούμενα, πως ‘[η] ηλικία και οι ηλικιακές διαφορές περιλαμβάνονται στις πιο βασικές και κρίσιμες πλευρές της ζωής του ανθρώπου και στις πιο καθοριστικές παραμέτρους της μοίρας του’ (Eisenstadt, 2001: 174). Ωστόσο, παρά τη φαινομενική περιπλοκότητα του θέματος, το ζητούμενο είναι μάλλον απλό: η διασφάλιση των συνθηκών που επιτρέπουν στους εργαζόμενους όλου του ηλικιακού φάσματος να αποδώσουν τα μέγιστα με τους καλύτερους δυνατούς όρους. Με την έννοια αυτή, ο παράγων ηλικία εμπίπτει ξεκάθαρα στις διαφορές που δικαιούνται δίκαιης αντιμετώπισης με τη μορφή της αναγνώρισης.

Απουσία διακρίσεων λόγω ηλικίας σε επίπεδο δομών

Σύμφωνα με το παρακάτω Στελεχος, δεν υπάρχουν δομικές διακρίσεις λόγω ηλικίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αναφερόμενος στη διαφοροποίηση του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών αναλόγως της υπηρεσιακής τους ηλικίας, τονίζει πως δεν συνιστά διάκριση, αλλά αντίθετα **αποτελεί μια δίκαιη νομοθετική ρύθμιση:**

Υ:.....Διάκριση λόγω ηλικίας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εμείς δεν έχουμε τέτοιο πραγματάκι, δηλαδή για μας είναι ξεκάθαρο, δηλαδή ας σου πω κάτι άλλο. Ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή... με τα χρόνια υπηρεσίας που έχει, ελαττώνονται και οι ώρες του που διδάσκει, δηλαδή στην αρχή κάνει εικοσιπεντάωρο και μετά φτάνει στις 22. Στη δευτεροβάθμια τα πράγματα είναι πολύ πιο... αυτά. Άρα αυτό είναι εκ των προτέρων προκαθορισμένο. Ότι εγώ που είμαι πιο μεγάλος και έχω τόσα χρόνια ηλικίας, ναι αυτόματα μειώνομαι στο ωράριο που κάνω, πράγμα που δεν ισχύει στη διοίκηση. Εδώ πέρα στη διοίκηση μέσα, δεν ισχύει αυτό το πραγματάκι, αυτοί όμως εθιμικό δίκαιο κοιτάνε να το κάνουν εδώ. Σου λέει ότι εγώ έχω 35 χρόνια υπηρεσία, βγαίνω στη σύνταξη, μη μου πεις τώρα να κάνω εκείνο, μη μου πεις να κάνω τ' άλλο, μη μου πεις να ασχοληθώ με πολλά αντικείμενα.

E: Μιλάτε για τους διοικητικούς υπαλλήλους τώρα;

Υ: Μιλάω γενικά.

E: Για τους εκπαιδευτικούς;

Υ: Για τους εκπαιδευτικούς γενικά. Ο εκπαιδευτικός, κατά κάποιον τρόπο εε είναι το καθεστώς έτσι που τον απαλλάσσει από τις ώρες εργασίας του. Και αυτό είναι δίκαιο που γίνεται. Γιατί τώρα ένας άνθρωπος με τόσα χρόνια υπηρεσίας....

E: Η υπηρεσία τον απαλλάσσει.

Υ: Λέω. Δεν κάνει 25 ώρες όπως κάνει ο νεοδιορισμένος. Αυτός ο οποίος είναι 30 χρόνια υπηρεσίας, αυτός που έχει 15 ή 20 χρόνια υπηρεσίας, ελαττώνεται το εργασιακό του, το διδακτικό του ωράριο, δια νόμου πλέον κανονικά. Λοιπόν, αυτό είναι καλό που γίνεται, αυτή όμως δεν είναι διάκριση, δεν μπορείς να πεις ότι εε, εδώ ορθώς ο νόμος...

E: Κατάλαβα τι λέτε.

Υ: ...εδώ ορθώς ο νόμος του δίνει... δηλαδή, δεν μπορεί ο νέος να κάνει 22, πόσο να κάνει... τέρμα αυτό είναι ξεκάθαρο. Δεν μπορεί να πάει εκεί.

E: Ως διάκριση κυρίως θεωρούμε την αρνητική διάκριση

Υ: Έτσι την αρνητική διάκριση. Ναι, ναι, ναι. Μπορεί να πει ο δάσκαλος γιατί ο άλλος κάνει 25 και γω γιατί κάνει ο νεοδιορισμένος 25 και ο άλλος 22 ή 23. Έτσι το λέει ο νόμος. Έληξε, πάει. Και αυτό το αναγνωρίζει...' (Π2Α-2.2.)

Δ.2.2.7.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Όπως επισημαίνει το παρακάτω Στέλεχος, η παραγνώριση λόγω ηλικίας μπορεί να συμβεί με δύο τρόπους δηλαδή παραγνώριση τόσο της μεγάλης όσο και της μικρής ηλικίας:

Ε: Ναι, ναι. Η ηλικία; Θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή κοινωνικής αδικίας με τη μορφή που το συζητάμε;

Υ: Επίσης, και αυτό το χαρακτηριστικό που αναφέρετε θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή αποκλεισμών και μάλιστα άδικα, διότι κάποιος ας πούμε προσδιορίζει ως εξής, γνωρίζουμε ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποιος έχει δικαίωμα μέχρι μια ηλικία να κάνει μια αίτηση για να πάει κάπου είτε, να κάνει διδακτορικό, ή να κάνει ... ή ας πούμε μου έρχεται στο μυαλό υπάρχει ένας περιορισμός σε ηλικία έτσι, ώστε να πάει κάποιος στο εξωτερικό για να διδάξει εκεί, ή μπορεί ας πούμε να υπάρχουνε αντιλήψεις του ότι αυτός ας πούμε, θα το βάλω έτσι σε απλή γλώσσα «έφαγε τα ψωμιά του», «τι έχει να προσφέρει». Εδώ νομίζω ότι κάποιος πρέπει, χωρίς να αποκλείει ή αν θέλετε να δίνει δυνατότητες στους νεότερους που έρχονται να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και να προσφέρουν στην εκπαίδευση, θα πρέπει να μην περνάει στην άλλη μορφή του αποκλεισμού, λόγω ηλικίας, είτε μεγάλης ηλικίας είτε και μικρής, μπορεί κάποιος επειδή έχετε δίκιο και ανάποδα, δηλαδή στη μια περίπτωση να πει ότι παίζουμε με τη λέξη εμπειρία, δεν έχει εμπειρία... είναι μικρός σε ηλικία, δεν μπορεί να καταλάβει αυτή τη θέση ή δεν μπορεί να ... ή είναι πολύ μεγάλος τι έχει να προσφέρει από δω και πέρα. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει ας πούμε τις εξελίξεις, νέες τεχνολογίες και τα λοιπά. Νομίζω ότι αυτό είναι από μόνο του στοιχείο αποκλεισμού, θα πρέπει κάποιος να λάβει υπόψη του κάθε φορά τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της δυνατότητας που έχει, χωρίς να βάζει μέσα τέτοιες παραμέτρους, όπως αυτό που είπατε και τα προηγούμενα...» (Σ3Τ-2.2.)

Η παραπάνω άποψη καταδεικνύει ξανά ότι '[τ]α χαρακτηριστικά μιας ηλικιακής βαθμίδας δε μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητά, εκτός αν εξεταστούν σε σχέση με εκείνα άλλων ηλικιών' (Eisenstadt, 2001: 176). Όσο κι αν φαίνεται απλό ή αυτονόητο, το ζήτημα των ηλικιακών διαφορών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Περιπτώσεις παραγνώρισης του νεαρού της ηλικίας

Σύμφωνα με ορισμένες απόψεις η μεγαλύτερη ηλικία συνδέεται με την εμπειρία, χωρίς ωστόσο να περιθωροποιεί τη νεότητα και την απειρία:

Ε: Η ηλικία; Η ηλικία θα μπορούσε να αποτελέσει τέτοιο χαρακτηριστικό;

Υ: Θα μπορούσαν κάποιοι να θεωρήσουν ότι κάποιος που δεν έχει μεγάλη ηλικία, θα μπορούσε να θεωρηθεί λιγότερο έμπειρος. Αλλά πάλι όχι για να περιθωριοποιηθεί. Βέβαια υπάρχει μια αδιαφορία γενικότερη, αλλά όχι περιθωριοποίηση...’ (Σ1Α-2.2.)

Ωστόσο, στην παρακάτω άποψη τονίζεται η [θετική] σημασία των γκρίζων μαλλιών, ιδιαίτερα στο επίπεδο της ηγεσίας, εφόσον καταδεικνύουν εμπειρία και πεπραγμένα, τα οποία δεν έχει κάποιος νεότερος:

Υ: Να σας πω για την ηλικία. Χωρίς να θέλω να αδικήσω τους νέους. Γιατί εγώ τους νέους, τους αγκαλιάζω, η ηλικία παίζει ρόλο, αλλιώς είναι να δεις έναν με λίγα γκρίζα μαλλιά και αλλιώς να δεις έναν νέο. Παίζει σημαντικό ρόλο. Ιδιαίτερα στην ηγεσία.

Ε: Με ποιο τρόπο;

Υ: Εκπέμπει έναν, να πω σεβασμό; μια αποδοχή; Για να δούμε και αυτός που έχει άσπρα μαλλιά, κάτι μπορεί να έχει να μας διδάξει από την εμπειρία του. Μιλάμε απλά για ένα σκεπτόμενο άνθρωπο απλά, λογικά. Να ακούσω και εγώ την εμπειρία του. Και είναι καλό αυτό. Γιατί η εμπειρία έχει βιώματα.

Ε: Σύμφωνα μ’ αυτό που λέτε δηλαδή η περιθωριοποίηση γίνεται προς τον νεότερο. Θα μπορούσε να συμβεί και το αντίστροφο σε κάποια περίπτωση;

Υ: Ναι. Θα μπορούσε να συμβεί και προς το αντίθετο γιατί ένας μιας κάποιας ηλικίας έχει κάποια πεπραγμένα, τα οποία κάποιος θα τα δει και από κει θα εκτιμήσει. Έχει πεπραγμένα αυτός που έχει κάποια ηλικία. Ενώ τον νέο δεν τον έχουμε δοκιμάσει... τον θέλουμε τον νέο να τον δούμε...’ (Π1Α-2.2.)

Με την άποψη αυτή αναδεικνύεται πως ‘...οι ηλικιακοί ορισμοί και η ηλικιακή διαφοροποίηση έχουν μεγάλη σημασία, τόσο για το κοινωνικό σύστημα όσο και για την προσωπικότητα του ατόμου’ (Eisenstadt, 2001: 181). Η παραγνώριση του νεαρού της ηλικίας αποτελεί ίσως τη μια όψη του νομίσματος, καθώς ‘...μια ομάδα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την αποκλειστικότητα της πληροφορίας που μοιράζονται τα μέλη της’ (Postman, 2001: 142). Με την έννοια αυτή, με ανάλογο τρόπο θα μπορούσαν οι νεότερες ηλικιακές ομάδες να ‘απομονώσουν’ τους μεγαλύτερους, εφόσον ‘...οποιαδήποτε ομάδα είναι μια «συνομοσία» εναντίον

εκείνων που δεν είναι ενταγμένη σε αυτήν, εξαιτίας του γεγονότος ότι, για τον έναν ή τον άλλο λόγο, οι «εκτός» δεν έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες που κατέχουν οι «εντός» (Postman, 2001: 142).

Περιπτώσεις παραγνώρισης της ώριμης ηλικίας

Σύμφωνα με την άποψη του παρακάτω Στελέχους, η παραγνώριση της ώριμης ηλικίας μπορεί να συνδέεται με την επικείμενη απόσυρση από την ενεργό υπηρεσία:

‘Α, η ηλικία οδηγεί σε περιθωριοποίηση στις ακραίες της μορφές, δηλαδή ε... στις μεγάλες σχολικές μονάδες ιδιαίτερα, στους ανθρώπους της εξόδου, που ετοιμάζονται για την έξοδο [από την υπηρεσία] ιδιαίτερα όταν είναι του έτους... δεν ξέρω τώρα εκεί αν κι ο ίδιος... αλλά συνήθως δηλαδή γίνεται μια περιθωριοποίηση ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα, ένα χρόνο θα τον έχουμε. Δηλαδή ακόμα μπορεί να βγάλει μέχρι τα αποθημένα του ο άλλος, δηλαδή να πει ότι ε, τι να κάνεις εσύ, εσύ μέσα σ’ ένα χρόνο έφυγες...’ (Σ1Τ-2.2.)

Επιπρόσθετα, θεωρείται πως οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας έχουν καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά, ενώ επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στους συλλόγους διδασκόντων κοινωνικοποιούνται μεταξύ τους με βάση την ηλικία τους:

‘Υ: Η ηλικία μπορεί. Μπορεί, μπορεί. Μια χαρά μπορεί. Απ’ όλους κιόλας, απ’ όλους. Η ηλικία είναι παράγοντας βασικός από τα μικρά τα παιδιά μέχρι τους πιο μεγάλους εκπαιδευτικούς σε ηλικία. Αν το δεις μες στην τάξη όταν πας, εγώ έτυχε, ήμουν σε σχολεία όταν μπήκαν οι ειδικότητες. Πρώτη ειδικότητα που μπήκε ήταν οι γυμναστές. Όλοι οι γυμναστές οι οποίοι μπήκαν μέσα ήταν νεαρά παιδιά, στο σχολείο. Τα παιδάκια όλων των τάξεων τρέχαν κοντά στο γυμναστή. Δηλαδή έχει απ’ τη μια μεριά ένα παιδί 25 χρονών και από την άλλη έναν εκπαιδευτικό 55 ή 60. Ηλιακά το παιδάκι έρχεται πιο κοντά στο γυμναστή, στην ηλικία των 25 και εκεί φαίνεται η διαφορά της ηλικίας. Το ίδιο θα συμβεί και σ’ ένα σύλλογο διδασκόντων. Οι μεγάλοι κάνουν με τους μεγάλους και οι μικροί κάνουν με τους μικρούς. Δύσκολα θα βρεις να ταυτίζονται στα πηγαδάκια τα λεγόμενα στα σχολεία μεγάλοι και μικροί μαζί. Ηλικιακά πάντα αυτό...’ (Π2Τ-2.2.)

Ο ρόλος της ηλικιακής συνάφειας και η τάση ‘αυθόρμητων’ ηλικιακών ομαδοποιήσεων ή διαχωρισμών θα μπορούσαν να αποδοθούν στο ότι ‘[σ]ε κάθε κοινωνία, οι βασικές και κοινές βιολογικές πραγματικότητες σηματοδοτούνται από ένα σύνολο πολιτισμικών ορισμών, οι οποίοι προσδίδουν σε κάθε ηλικιακή ομαδοποίηση (ή, για να χρησιμοποιήσουμε έναν πιο τεχνικό όρο, σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα), τα βασικά χαρακτηριστικά της’ (Eisenstadt, 2001: 175). Όπως υποστηρίζεται, αυτό συμβαίνει διότι κάθε ηλικιακή βαθμίδα ‘εμπεριέχει πάντοτε μια αποτίμηση του νοήματος και της σημασίας κάθε δεδομένης ηλικίας για το άτομο και για την κοινωνία, προσδίδοντάς της έτσι μια απολύτως ιδεολογική συνεκδοχή’ (Eisenstadt, 2001: 176).

Δ.2.2.8. Φύλο

Δ.2.2.8.α. Σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Οι αναφορές των Στελεχών του δείγματος σε επίπεδο δομών διαφοροποιούνται αισθητά. Από τη μια μεριά οι αναφορές ορισμένων Σχολικών Συμβούλων επισημαίνουν ξεκάθαρα την ύπαρξη δομικών ανισοτήτων σχετικά με το φύλο. Όπως υποστηρίζει το παρακάτω Στέλεχος, **υπάρχουν πολύ μεγάλες αδικίες σε βάρος των γυναικών, οι οποίες λειτουργούν αθροιστικά**, εφόσον διατρέχουν όλο το φάσμα των βαθμίδων εκπαίδευσης. Τονίζεται η σημασία των γλωσσικών διατυπώσεων σχετικά με το φύλο και η ανάγκη ‘ποσοτώσεων’, ώστε να διασφαλισθεί η ύπαρξη ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες:

‘Υ: Και εκεί υπάρχουν αδικίες πολύ μεγάλες. Είναι αδικίες οι οποίες επειδή είναι συνεχείς και ξεκινούν από την προσχολική ηλικία και φτάνουνε μέχρι ..., είναι η δύναμη τους πολύ μεγάλη, αθροιστική ας πούμε. Υπάρχουν καταγεγραμμένες και αναμφισβήτητες αδικίες σε βάρος των γυναικών. Κάποιες από αυτές πάλι με θέμα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και άσκησης από τη μεριά του στελεχικού δυναμικού, με ευαισθητοποίηση και εκείνου του στελεχικού δυναμικού βέβαια, για να μπορέσει να ασκήσει τέτοιο ρόλο. Είναι και πράγματα που είναι πολύ βαθύτερα και αφορούν τη γλώσσα ας πούμε, που δε μπορείς εύκολα... που είναι σεξιστική και που... έχοντας κανείς όμως συνείδηση αυτού του πράγματος, μπορεί με κάποιο τρόπο να την αμβλύνει, τώρα δε θέλω να αναφερθώ στον εαυτό μου αλλά επειδή έχω συνείδηση αυτού του

πράγματος όλα μου τα κείμενα με μεγάλη προσοχή αυτό το πράγμα είναι πάντα με τέτοιες διατυπώσεις που να περιλαμβάνουν και τα δύο φύλα, που απευθύνονται προς πάση κατεύθυνση, αλλά υπάρχουν και άλλα πράγματα, μέσα στην τάξη και στις ποσοστώσεις πιστεύω εγώ αργότερα, δηλαδή μπορούν και αυτές να ευνοήσουν στο να καταλάβει η κοινωνία και να δώσει την ευκαιρία στο κομμάτι αυτό ας πούμε, το γυναικείο φύλο, να ασκήσει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του...’ (Σ2Α-2.2.)

Ένα άλλο Στέλεχος επικαλείται την ύπαρξη στατιστικών δεδομένων τα οποία καταδεικνύουν την απόλυτη κυριαρχία των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες και επισημαίνει ότι με τον τρόπο αυτό **χάνουμε σημαντικό μορφωτικό κεφάλαιο και ανθρώπινους πόρους:**

Ε: Ναι. Εεε... το φύλο, νομίζω ότι το αναφέρατε αλλά ...

Υ: ...το ανέφερα....

Ε: ...αν έχετε να πείτε κάτι ακόμα...

Υ: Δυο λόγια ακόμα... όσον αφορά το φύλο νομίζω ότι τα πράγματα είναι ξεκάθαρα, εάν κάποιος δει τα στατιστικά στοιχεία, ας πάρουμε στο χώρο της διοίκησης, γενικότερα, επιστημονικής και δι... διοίκησης της εκπαίδευσης, τουλάχιστον στην χώρα μας, τα στοιχεία δείχνουν ότι υπάρχει μια απόλυτη κυριαρχία του ... των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες και αυτό κάτι δείχνει.

Εεε... τώρα, όσον αφορά τους μαθητές, τα παιδιά μας, υπάρχουν βεβαίως, κυκλοφορούν ακόμα πολλά στερεότυπα, όπως η αντίληψη για τα μαθηματικά και την... το πόσο καλά μπορεί να είναι σε αυτά τα αγόρια και τα κορίτσια, θα μπορούσε κάποιος άλλος να αναφέρει πολλά άλλα παραδείγματα, παρόλο που η επιστήμη και η ζωή και η εμπειρία από άλλες χώρες έχει δείξει ότι αυτό δεν μπορεί δεν στέκει, δεν στηρίζεται πουθενά, δηλαδή ο διαχωρισμός με βάση το φύλο, δεν στηρίζεται πουθενά, ίσα ίσα το αντίθετο, δεν υπάρχει δηλαδή, δεν θα έπρεπε να υπάρχει και θα μπορούσε... σε αυτή την περίπτωση θα πω ακόμα ότι χάνουμε σημαντικό κεφάλαιο, μορφωτικό κεφάλαιο ανθρώπους και δράσεις που θα μπορούσαν να παράγουν... στερεότυπα τα οποία είναι ξεπερασμένα, είναι μιας άλλης εποχής...’ (Σ3Τ-2.2.)

Επιπρόσθετα, ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στο γεγονός ότι **τα σχολεία ανδροκρατούνται** ως προς τα προνόμια που συνδέονται με την κατανομή τάξεων αλλά και ως προς τη διοίκηση, ενώ επισημαίνονται τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών σε θέσεις Στελεχών Εκπαίδευσης:

‘Οι άνδρες κατά τεκμήριο μέσα στις σχολικές μονάδες δηλαδή περνούν τις θέσεις τους ή καρπώνονται περισσότερα ζητήματα’ (Σ1Τ-1.1).

‘...και τα περισσότερα σχολεία βλέπουμε ανδροκρατούνται δηλαδή ανδροκρατούνται ως προς τη διοίκηση κτλ. Γιατί υποτίθεται ότι γίνονται οι άνδρες; Διότι έχουν καλύτερη άποψη, αυτό... δηλαδή χειρίζονται τα ζητήματα καλύτερα και είναι μέσα στη ζωή και ενδεχομένως η λανθασμένη αντίληψη ότι τα ζητήματα που έχει το σχολείο περισσότερο υποτίθεται ότι θα είναι ανδρικά, πολύ μεγάλη πλάνη, εεε... και ακόμα και στην κατανομή των τάξεων, ότι ο καλός δάσκαλος είναι για τις μεγάλες τάξεις, η μεγάλη πλάνη αυτή δηλαδή, ξεγελάμε τις γυναίκες, τις φορτώνουμε δηλαδή. Κι εκεί έχουμε μία κατηγορία, δηλαδή η γυναίκα...’ (Σ1Τ-2.2.)

‘Θα σου πω ένα παράδειγμα που το έφερα πέρυσι ως παράδειγμα σε σχολεία γιατί παρακολούθησα πρόγραμμα για την εισαγωγή θεμάτων σχετικών με τα φύλα στην εκπαίδευση, που έκανε το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και... πέρασα κάποια σχολεία και παρουσίασα το υλικό με στόχο να παρακινήσω τους συναδέλφους να κάνουν κάποιο σχετικό πρόγραμμα στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Ένα από τα παραδείγματα που έφερα ήταν ότι στη Θεσσαλία είμαστε 23 Σχολικοί Σύμβουλοι... και γυναίκες... να τις υπολογίσω τώρα για να μην ξεχάσω... μία στα Τρίκαλα, δύο στην Καρδίτσα, μία στη Λάρισα, μας κάνουνε τέσσερις και είναι πέντε στη Θεσσαλία, δηλαδή ποσοστό χαμηλό. Στους προϊσταμένους είναι μόνο μία γυναίκα στέλεχος. Άρα δηλαδή, αν πάρουμε ως διαφοροποιητικό παράγοντα το φύλο και ξεφύγουμε από αυτά, ότι οι τσιγγάνοι ...σαφώς το φύλο είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης και κοινωνικής αδικίας δηλαδή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο επίπεδο δηλαδή του Στελέχους στη διοίκηση της εκπαίδευσης....’ (Σ2Τ-2.1.)

Οι Addi-Raccah & Ayalon (2002: 172) επισημαίνουν πως, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους που έγινε σε διάφορους τύπους σχολείων, ‘όταν άνδρες και γυναίκες ανταγωνίζονται για την ίδια [διοικητική] θέση, οι άνδρες βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση ακόμη και σ’ ένα γυναικοκρατούμενο χώρο όπως η εκπαίδευση’. Κατά συνέπεια επισημαίνουν πως η αριθμητική υπεροχή των γυναικών σε ορισμένα επαγγέλματα δε μεταφράζεται σε δύναμη. Επομένως συμπεραίνουν την ύπαρξη ‘γυάλινης οροφής’, δηλαδή ότι όσο υψηλότερα κοιτάξει κανείς στην ιεραρχία, διαπιστώνει πως τα εμπόδια για την εξέλιξη των γυναικών σε ανώτερες θέσεις αυξάνουν δυσανάλογα σε σχέση με τους άνδρες. Ωστόσο επισημαίνουν πως ‘η θέση’ της γυάλινης οροφής ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο’ (ibid).

Επιπρόσθετα υποστηρίζουν πως οι μόνες ηγετικές θέσεις που μπορούν να καταλάβουν οι γυναίκες είναι εκείνες τις οποίες έχουν αποποιηθεί οι άνδρες. Κατά συνέπεια, οφείλουμε να συμφωνήσουμε με τους Trinidad & Normore στο ότι, η συγκριτική απουσία γυναικών από τη διοίκηση ‘μαρτυρεί πως η όλη διαδικασία επιλογής, πρόσληψης και προαγωγής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χρειάζεται γενική αναθεώρηση’ (2005: 584).

Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων Στελεχών του δείγματος, **δεν υπάρχει πλέον θέμα διακρίσεων σε σχέση με το φύλο**. Μία Σχολική Σύμβουλος αναφέρεται στη ‘γυναικοποίηση του επαγγέλματος’ του εκπαιδευτικού, ενώ ένας Προϊστάμενος Γραφείου επισημαίνει πως δεν υπάρχει ζήτημα έλλειψης ικανοτήτων των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες:

Ε: Το φύλο;

Υ: Έγινε γυναικοποίηση του επαγγέλματος, πιο πολύ, δε νομίζω ότι υπάρχει τέτοιο θέμα, όχι... (Σ1Α-2.2.)

Υ: Όχι, πάμε καλά όσον αφορά το φύλο σήμερα. Όχι δεν πρέπει να έχει και πολλούς αποκλεισμούς. Όχι, όχι. Είναι ορισμένες κυρίες μάλιστα που τα καταφέρνουν καλύτερα από ορισμένους κυρίους.

Ε: Κι αυτό γίνεται αποδεκτό; Δηλαδή τους αναγνωρίζεται;

Υ: Ναι, βέβαια... (Π1Α-2.2.)

Επίσης, σύμφωνα με τον παρακάτω Προϊστάμενο Γραφείου, δεν υπάρχουν πλέον δομικοί περιορισμοί στις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών και υποστηρίζεται πως **η μη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης εκ μέρους των γυναικών αποτελεί προσωπικό τους ζήτημα**:

Υ: Το φύλο... μπορώ να πω όχι. Τουλάχιστον στα σχολεία, μπορώ να πω όχι. Και στο λέω έτσι αυτό ανεπιφύλακτα, γιατί παρατηρείται το φαινόμενο εκεί που υπάρχουν εκπαιδευτικοί μόνο του ιδίου φύλου έχουμε προβλήματα ισορροπίας μέσα στο σχολείο. Εκεί που είναι και του ενός και του άλλου [φύλου] τα πράγματα είναι διαφορετικά. Ισορροπούν περισσότερο. Κι αν πάμε στα νηπιαγωγεία τα οποία έχουν μόνο γυναίκες, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συνύπαρξης, παρά σ’ ένα σχολείο με δέκα δασκάλους στο οποίο θα είναι οι έξι γυναίκες και οι τέσσερις άνδρες. Επέρχεται ισορροπία.

E: Τώρα, γενικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, θεωρείται ότι το φύλο δεν παίζει το ρόλο αυτό, να αποτελέσει σε κάποιες περιπτώσεις πηγή αδικίας, περιθωριοποίησης ή αποκλεισμού.

Y: Όχι. Όχι. Δεν βλέπω και δεν υπάρχουν καν θέσεις ανδρών και γυναικών. Κάποτε υπήρχαν θέσεις δασκάλων ή διδασκαλισσών. Οπότε αυτομάτως έβαζε στην άκρη περισσότερο τις δασκάλες. Τώρα οι θέσεις είναι όλες ίδιες, ενιαίες. Από κάτω μέχρι πάνω. Σ' όλη τη σκάλα της εκπαίδευσης και της διοίκησης. Στην περιφέρεια υπάρχει και προϊσταμένη.

E: Μία ήτανε.

Y: Βρήκες μία, γιατί αν υποθέσουμε ότι ήταν 10 οι αιτήσεις ολονών, οι 8 ήτανε ανδρών και οι 2 γυναικών. Όπως συμβαίνει και στο επίπεδο των διευθυντριών των σχολείων. Έχουμε αρκετές διευθύντριες. Όταν όμως γινόντουσαν οι αιτήσεις για διευθυντές και για κάλυψη θέσεων, οι θέσεις των ανδρών ήταν κατά πολύ περισσότερες από τις θέσεις των γυναικών. Μπορεί να υπάρχει μια δυσκολία από μέρους τους ακόμα να διεκδικήσουν τέτοιες θέσεις. Παρόλ' αυτά έγιναν... εδώ στο νομό το δικό μας είναι αρκετές γυναίκες διευθύντριες σε σχολεία. Η σχολικοί σύμβουλοι γυναίκες.

E: Η δυσκολία που λέτε... να διεκδικήσουν, είναι ένας παράγοντας που θα τον βάζατε πιο πολύ εντός της εκπαίδευσης η εκτός της εκπαίδευσης; Λέτε ότι μπορεί να αισθάνονται μια δυσκολία...

Y: Αισθάνονται μια δυσκολία... τώρα θα πάω εγώ να κάνω τη διευθύντρια στο σχολείο για ποιο λόγο; Μ' αυτή την έννοια το λέω. Κάποιες που το 'χουν ξεπεράσει αυτό σκέφτονται όπως ο δάσκαλος θα γίνει διευθυντής, έτσι κι εγώ η γυναίκα θα γίνω διευθύντρια. Κάποιες άλλες το βλέπουν διαφορετικά τελείως, δεν το θέλουν, ούτε διευθύντριες θέλουν να γίνουν ούτε προϊσταμένη θέλουν να γίνουν ούτε σχολική σύμβουλος... εγώ θέλω να 'μαι δασκάλα, να κάνω το μάθημά μου και να σηκώνομαι να φεύγω...' (Π2Τ-2.2.)

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως στην άποψη του παραπάνω Στελέχους ενυπάρχει μια **στερεοτυπική προσέγγιση του φύλου**, εφόσον αποτυγχάνει να συνδέσει τα θεωρούμενα ζητήματα προσωπικής επιλογής των γυναικών με πιθανά εμπόδια του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα οι κατεστημένες αντιλήψεις και στερεότυπα για τα 'πρότυπα ηγεσίας'. Σε σχέση με το ζήτημα των προτύπων, οι Addi-Raccah & Ayalon (2002) απορρίπτουν το επιχείρημα της κατανομής των διαφόρων επαγγελματικών ρόλων με βάση τα 'αρσενικά' ή 'θηλυκά' τους χαρακτηριστικά, καθώς διαπιστώνουν πως, ακόμη και οι θέσεις που θεωρείται πως προϋποθέτουν 'θηλυκές' ιδιότητες καταλαμβάνονται συχνά από τους άνδρες. Αντίθετα, θεωρούν πως επιβεβαιώνεται η άποψη ότι 'οι εργοδότες προτιμούν να παίρνουν μέλη των κυρίαρχων ομάδων για τις περισσότερο εξέχουσες και αποδοτικές θέσεις' (2002: 173). Κατά συνέπεια, διαφαίνεται αρκετά ξεκάθαρα πως η συμμετοχή

των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους 'δεν είναι ζήτημα 'ταιριάσματος' με τα παραδοσιακά μοντέλα, αλλά 'παραχώρησης' των ευκαιριών να ασκήσουν τα δικά τους στυλ ηγεσίας' (Trinidad & Normore, 2005: 574).

Δ.2.2.8.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Όπως υπονοείται από τις παρακάτω αναφορές, υπάρχουν διάχυτες προκαταλήψεις και στερεότυπα, κυρίως εκτός των μεγάλων πόλεων, στο πλαίσιο των οποίων **αμφισβητείται η ικανότητα των γυναικών να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις ευθύνης:**

‘Υ: Παρόλο που είμαι φεμινίστρια και παρόλο που εγώ σαν γυναίκα θεωρώ τις γυναίκες ίσες με τους άνδρες... θεωρώ ότι πρέπει να έχουν ίσα ακριβώς δικαιώματα και γι’ αυτό καμιά φορά λες, καμιά φορά μου λένε: ‘Άσε εσύ, είσαι γυναίκα!’... ή όπου πάω καμιά φορά λένε... αυτό που λένε συνήθως: ‘Α! Εσύ είσαι άντρας, πάρε αυτό το τραπέζι!’. Τι θα πει αυτό; Πάμε να το σηκώσουμε μαζί!’ (Π1Τ-2.2.)

‘Υ: Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στο επίπεδο της διοίκησης τις γυναίκες δεν τις βλέπουνε και τόσο...έτσι με συμπάθεια και ότι είναι δυναμικές, κάπου κοιτάνε... σου λέει αυτή γυναίκα είναι, κάπως θα την τουμπάρουνε κτλ. Και βλέπω ότι εκεί υπάρχει αυτή η διαφοροποίηση. Αυτό το βλέπω και στις γυναίκες οι οποίες είναι διευθύντριες σχολικών μονάδων, δηλαδή είναι λίγες οι περιπτώσεις εκείνες όπου πατάνε πάνω και έρχονται και έτσι τις σέβεται και ο Σύλλογος κτλ.εεεε. Σε ορισμένες περιπτώσεις και αυτές δεν είναι λίγες, κάπου ας πούμε έτσι δεν το φέρουν καλώς οι άλλοι, επειδή είναι γυναίκα και προΐσταται.

E: Μόνο και μόνο λόγω του φύλου ή επειδή υπάρχουν κι άλλα χαρακτηριστικά;

Υ: Μπορεί να είναι και άλλα χαρακτηριστικά, αλλά εγώ εντάζει τώρα αυτό καταλύεται, αλλά τέλος πάντων υπάρχουν και περιπτώσεις τέτοιες ακραίες ιδιαίτερα δε στα χωριά και στις περιοχές που είναι εκτός μεγάλων πόλεων κτλ. Δηλαδή έχουν δασκάλα σου λέει διευθύντρια αυτοί, ασ’την... ο άλλος είναι διευθυντής. Δηλαδή κάπως έτσι... σε αυτό το επίπεδο είναι.

E: Ναι, ναι.

Υ: Εδώ στην Αθήνα το 'χουμε ξεπεράσει, δεν έχουμε τέτοιες... αυτές. Αλλά στην επαρχία έξω αυτό κρατάει ακόμα, δυστυχώς, γιατί τα μηνύματα που παίρνουμε αυτά είναι...' (Π2Α-2.2.)

Οι παραπάνω απόψεις απλώς επιβεβαιώνουν τα όσα εκφράστηκαν αναφορικά με το επίπεδο των δομών. Φαίνεται πως υπάρχει μια γενικότερη συμφωνία μεταξύ των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων και της εικόνας που επικρατεί στις δομές του συστήματος. Αυτό ίσως σημαίνει πως οι νομοθετικές ρυθμίσεις και οι διακηρύξεις σε επίπεδο ρητορείας αναφορικά με το ζήτημα της ισότητας των φύλων, δεν έχει αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Όπως επισημαίνει η Applebaum, η κυρίαρχη λογική 'έχει κατασκευασθεί με τρόπους οι οποίοι εξαιρούν τις γυναίκες από τη δημόσια σφαίρα και οι οποίοι υποτιμούν εκείνο που παραδοσιακά θεωρείται ως η φύση των γυναικών ή το οποίο έχει συνδεθεί με τις γυναίκες διαμέσου των ιδεωδών της θηλυκότητας, όπως είναι το συναίσθημα και η διαίσθηση' (2001:66). Ωστόσο, το πρόβλημα δεν είναι μόνο ότι η λογική παρουσιάζεται ως ανδρική ιδιότητα, αλλά ότι οι γυναίκες αποκλείονται από αυτή (ibid). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Hattie, 'η πιο ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στα φύλα είναι η τάση των γυναικών να ηγούνται με ένα περισσότερο δημοκρατικό, λιγότερο αυταρχικό στυλ και να ηγούνται με περισσότερη επικέντωση στους στόχους απ' ότι οι άνδρες ηγέτες. Οι άνδρες υιοθετούν ένα λιγότερο συνεργατικό στυλ και είναι σχετικά πιο κυριαρχικοί και πιο καθοδηγητικοί από τις γυναίκες' (2009: 56).

Επιπρόσθετα, είναι αξιοσημείωτο ότι κανένα από τα στελέχη δεν προέβη σε άμεση αναφορά στο φύλο των μαθητών. Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία, ένα πολυσυζητημένο και επίμαχο ζήτημα αποτελούν οι διαφοροποιημένες επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στα ποικίλα διδακτικά αντικείμενα (Epstein et al., 1998; Blackmore, 2001; Skelton, 2001), καθώς και η αναγκαιότητα για μια αναθεώρηση των τρόπων με τους οποίους γίνεται κατανοητή η κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με ζητήματα φύλου (Keddie, 2009; Kehily, 2001 & 2002; Francis, 2001; Arnot, 2002; Walkerdine et al., 2006). Όπως υποστηρίζει η Applebaum (2001:61), οι στόχοι και οι αξίες της παραδοσιακής φιλελεύθερης εκπαίδευσης αποτελούν αναπαραγωγή των αξιών των κυρίαρχων ομάδων και με τον τρόπο αυτό ενστερνιζόμαστε τις κυρίαρχες κατηγορίες νοήματος από πολύ μικρή ηλικία. Παράδειγμα τέτοιας αναπαραγωγής αποτελεί η 'ανδρική γνωστική οπτική', σύμφωνα με την οποία καθορίζονται οι εμπειρίες του μορφωμένου ατόμου και η οποία μεταξύ άλλων χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη της αντικειμενικότητας, του ορθολογισμού, της κριτικής και της αυτονομίας, χαρακτηριστικά τα οποία παραδοσιακά συνδέονται με το ανδρικό στερεότυπο. Σ' αυτό το πλαίσιο, εάν μια γυναίκα επιθυμεί να μορφωθεί, είναι υποχρεωμένη να ακολουθήσει αυτά που ορίζει το ισχύον γνωστικό πρότυπο και

επομένως να αλλοτριωθεί από τον εαυτό της. Αντίθετα, εάν επιθυμεί ν' αποφύγει την αλλοτρίωση, υποχρεώνεται να παραμείνει αμόρφωτη.

Δ.2.2.9. Οικογενειακή κατάσταση

Δ.2.2.9.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Η οικογενειακή κατάσταση γίνεται αντιληπτή ποικιλοτρόπως από τα Στελέχη του δείγματος: Αφενός, η οικογενειακή κατάσταση γίνεται αντιληπτή ως **σύνολο επιπλέον υποχρεώσεων** και ως **ανάγκη ύπαρξης πρόσθετων δικαιωμάτων και διαφοροποιημένης μεταχείρισης** από την υπηρεσία:

Υ: Παίζει, παίζει. Όσο και να λέμε ότι θέλουμε να φύγουμε από το σπίτι να πάμε στη δουλειά μας και να κλειδώσουμε τα προβλήματα που έχουμε στην πόρτα του σπιτιού φεύγοντας, πολλές φορές μας ακολουθούν, μας ακολουθούν. Και φαίνεται κάθε μέρα αυτό και μέσα στη σχολική τάξη και έξω από τη σχολική τάξη. Το βλέπουμε σε πολλές φάσεις και διακυμάνσεις όλες τις ημέρες, το ρόλο που θα παίζει η οικογενειακή κατάσταση.

Ε: Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη περίπτωση ίσως που θα μπορούσατε να επισημάνετε;

Υ: Θα πεις πώς μπορεί να έρθει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στο σχολείο όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα, προβλήματα με τα παιδιά τους τα οποία είναι στην εφηβική ηλικία. Τα μεταφέρουν, έρχονται και στο σχολείο. Δεν ξέρω αν αναφέρεσαι εκεί, σε τέτοια παραδείγματα.

Ε: Και σε τέτοια. Πριν που μιλούσαμε είχατε επισημάνει μια περίπτωση υπηρεσιακής μεταβολής με τον άνθρωπο που είναι παντρεμένος, με τον άνθρωπο που δεν είναι παντρεμένος, εκεί ας πούμε;

Υ: Εκεί βλέπουν... είναι για τις αποσπάσεις, όχι για τις μεταθέσεις, για τις αποσπάσεις. Οι οποίες λέει γίνονται για το συμφέρον της υπηρεσίας και εξυπηρετούν και νομικούς και οικογενειακούς λόγους και σκοπούς...' (Π2Τ-2.2.)

Στην ερώτηση του ερευνητή, εάν η παραπάνω διαφοροποιημένη μεταχείριση υπαλλήλων με οικογένεια μπορεί να σημαίνει άδικη αντιμετώπιση άλλων που δεν έχουν οικογένεια ή παιδιά, η απάντηση είναι θετική (με αδίκησε η φύση... θα με αδικήσει και η υπηρεσία;). Ωστόσο όμως, **επισημαίνεται πως συνήθως αυτή είναι η προτίμηση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων:**

Ε: Το 'οικογενειακός' που λέτε, δεν δημιουργεί μια διαφοροποίηση;

Υ: Ναι. Σίγουρα.

Ε: Αλλά το θέμα είναι, σημαίνουν αδικία εκεί ή όχι;

Υ: Είναι αδικία, όπως και να το πάρεις είναι αδικία. Δηλαδή είμαι εγώ στην Αθήνα και θέλω να ρθω στ... [παρατίθεται όνομα πόλης]..., ας πούμε. Κι εγώ έχω 20 χρόνια υπηρεσίας κι είμαι ελεύθερος. Θέλει να' ρθει και μια άλλη δασκάλα η οποία έχει 10 χρόνια υπηρεσίας, ο άνδρας της είναι εδώ και έχει και δύο παιδιά. Όταν θα μαζευτεί το συμβούλιο για να κάνει τις αποσπάσεις βάζει κάποια κριτήρια. Και σου λέει θα φύγουν μόνο παντρεμένοι... ανεξαρτήτως χρόνου υπηρεσίας.

Ε: Αυτό, πώς θα το κρίνουμε τώρα; Δίκαιο; Άδικο;

Υ: Απ' τη μεριά της οικογένειας βλέπεις είναι δίκαιο, θέλει να σμίξει την οικογένεια. Απ' την άλλη μεριά όμως, σου λέει η άλλη η δασκάλα, εγώ που δεν παντρεύτηκα ή εγώ που παντρεύτηκα και δεν έχω παιδιά; Με αδίκησε η φύση, μέχρι τώρα τουλάχιστον να μην κάνω παιδιά. Θα με αδικήσει κι η υπηρεσία; Να μην πάρω απόσπαση; Είναι αδικία. Δηλαδή όπως κι αν το δεις, και ο ένας έχει το δικιο του, αλλά κι ο άλλος στη φάση αυτή έχει το δικιο του.

Ε: Δηλαδή παίζει η οικογενειακή κατάσταση ρόλο, δηλαδή δημιουργεί αδικίες.

Υ: Παίζει, παίζει... και σε τοπικό επίπεδο. Δηλαδή θα προτιμήσει το υπηρεσιακό συμβούλιο να μετακινήσει μια, απ' τη ...[παρατίθεται όνομα ορεινού χωριού]... παράδειγμα, δασκάλα η οποία είναι παντρεμένη και έχει την οικογένειά της εδώ και δε θα μετακινήσει ένα συνάδελφο ο οποίος είναι ελεύθερος. Θα πει το υπηρεσιακό συμβούλιο, για οικογενειακούς λόγους θα φύγει η κυρία να πάει να σμίξει με τα παιδιά της...' (Π2Τ-2.2.)

Ένας Σχολικός Σύμβουλος επισημαίνει την περίπτωση γυναικών που για λόγους οικογενειακών υποχρεώσεων στερούνται τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες [η συγκεκριμένη αναφορά εμπλέκει και ζητήματα φύλου]:

Ε: Μάλιστα. Η οικογενειακή κατάσταση ...;

Υ: Επίσης, θα πω ότι ακόμα ένα εύστοχο χαρακτηριστικό που δίνεται, που πραγματικά θα μπορούσε να αποτελέσει στοιχείο αποκλεισμού, από την εκπαίδευση με οποιονδήποτε τρόπο, δυστυχώς είναι και αυτό, ας λάβει κάποιος ας πούμε υπόψη του μια γυναίκα, για να το συνδέσω με το προηγούμενο, η οποία έχει στόχους, έχει δυνατότητες και θα ήθελε να προσφέρει και από διαφορετικούς χώρους στην εκπαίδευση, πόσο δύσκολο είναι για αυτή όταν ο ρόλος που της ανατίθεται σε εισαγωγικά στην κοινωνία μας, είναι παράλληλα να είναι αποκλειστικά επίσης αυτή που θα είναι υπεύθυνη σε μεγάλο βαθμό για τα παιδιά, την φροντίδα τους, κλπ. Αμέσως αμέσως δημιουργούμε εμπόδια, δημιουργούμε δηλαδή φραγμούς, άρα πάμε σε μια σε ένα μερικό αποκλεισμό...' (Σ3Τ-2.2.)

‘... αναφέρθηκα σε περιπτώσεις ας πούμε των γυναικών με ... με μεγάλες οικογένειες, πολύτεκνων ας πούμε ή μονογονεικών που δεν... που δυσκολεύονται να έχουν μια εξέλιξη μέσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ή την δυνατότητα να συμμετέχουν περισσότερο σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, δεν είναι μόνο η εξέλιξη, είναι και η δυνατότητα να απολαύσουν τα αγαθά τα επιμορφωτικά που υπάρχουν, όταν αναλαμβάνουν αυτές, έτσι όπως διαχωρίζεται, όπως διαμοιράζεται ο ρόλος στην ελληνική οικογένεια, αναλαμβάνουν το βάρος, μια τέτοια περίπτωση είναι αυτή που αναφέρθηκα και πριν...’ (Σ3Τ-2.2.)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την άποψη του παρακάτω Στελέχους, ενίοτε οι **οικογενειακοί λόγοι μπορούν να οδηγήσουν σε διαφοροποιημένη αντιμετώπιση εκπαιδευτικών και στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων**, αν και αυτό συμβαίνει κατά περίπτωση:

‘Τώρα από άλλες απόψεις, μες στον σύλλογο διδασκόντων δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Απλά και μόνο επειδή σας λέω τα άτομα αυτά τα οποία έχουν οικογένεια και τα οποία έχουν μικρά παιδιά και τα οποία έχουν... αυτοί έχουν λιγότερο διαθέσιμο χρόνο. Ας πούμε γίνεται σύλλογος διδασκόντων και ο άλλος σου λέει, δικαιολογημένα βέβαια, ξέρετε εγώ πρέπει και είκοσι να πάω να πάρω το παιδί από τον παιδικό σταθμό, γιατί αν δεν το πάρω θα με πάρουν τηλέφωνο να πάω να το πάρω... και αναγκάζονται όλοι οι άλλοι ...κάπως έτσι ας πούμε.

E: Θετική διάκριση...

Y: Εκεί είναι θετική η διάκριση. Ναι...

E: Του επιτρέπουν λόγο...

Y: Ναι. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου το βλέπουν αρνητικά. Και λένε ότι ωπ... γιατί φεύγεις, κάτσε εδώ, να κουβεντιάσουμε το θέμα. Κάτσε, κάτσε, κάτσε, κάτσε εδώ, κάτσε εδώ. Υπήρχε τέτοια περίπτωση, προσωπική μάλιστα, την έχω βιώσει εγώ αυτή την εμπειρία... έτσι. Στο σχολείο ο διευθυντής τον κράταγε εκεί, να ‘ρθει μέσα εκεί να παρίσταται, να παρίσταται και δεν τον άφηγε να φύγει...’ (Π2Α-2.2.)

Δ.2.2.9.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Αφετέρου, από ορισμένα Στελέχη του δείγματος η οικογενειακή κατάσταση εκλαμβάνεται ως αιτία προκατάληψης και άδικης αντιμετώπισης. Σύμφωνα με τις αναφορές των παρακάτω Στελεχών **υπάρχει μια διάχυτη προκατάληψη για τους**

άγαμους εκπαιδευτικούς, η οποία ενίοτε μπορεί να πάρει τη μορφή ευθείας επίκρισης εκ μέρους ορισμένων γονέων μαθητών:

‘Η οικογενειακή κατάσταση δηλαδή, με την έννοια του επιτυχημένου οικογενειάρχη, δηλαδή δημιουργεί μία υπεροχή, ας πούμε ότι εγώ είμαι επιτυχημένος οικογενειάρχης... τα παιδιά μου, ο άλλος... λαμπρύνουν, κάνουν εκεί... έχουν απόδοση κτλ. ε, εσύ τι μιλάς δηλαδή, τα παιδιά σου... με αυτή την έννοια λέω ή εσύ είσαι διαζευγμένος, έχεις λιγότερα δικαιώματα... δηλαδή είσαι λιγότερος. Είσαι λιγότερος, κάπου δηλαδή κάνεις λάθη κτλ. Αυτό δεν ομολογείται αλλά διαχέεται...’ (Σ1Τ-2.2.)

‘Αν... εεε...ναι. Αν εξαιρέσουμε και περιπτώσεις γονέων όπου έρχονται μέσα και λένε ότι, μήπως η τάδε δασκάλα έχει δικά της παιδιά... αυτή δεν έχει δικά της παιδιά... Δηλαδή, όπου έχουν προβλήματα, προτάσσουν αυτό το επιχείρημα. Σου λέει αφού δεν έχει δικά της παιδιά, γι’ αυτό και δεν καταλαβαίνει, γι’ αυτό τα φωνάζει, γι’ αυτό το ένα... αν δημιουργηθεί ένα πρόβλημα, αλλιώς θα αντιμετωπίσουν αυτήν που έχει οικογένεια και που έχει δικά της παιδιά, αλλιώς την άλλη η οποία δεν έχει δικά της παιδιά και δεν έχει κάνει οικογένεια. Αυτό το έχω βιώσει και εγώ αυτό, όταν ήμουν δάσκαλος. Ερχόταν ο γονιός μέσα και της έλεγε της άλλης κάτσε να δεις, τι μιλάς, εσύ δεν έχει παιδιά... άκου εμάς να σου πούμε...λέει... αυτό το ‘χω... Από αυτή την άποψη και μόνο...’ (Π2Α-2.2.)

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στις **πιθανές επιπτώσεις της οικογενειακής κατάστασης των γονέων για τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες ή έχουν διαζευγμένους γονείς**. Όπως επισημαίνουν, αυτές οι οικογένειες και κατ’ επέκταση τα παιδιά τους είναι περισσότερο εκτεθειμένα στον κίνδυνο του στιγματισμού και του αποκλεισμού και επομένως θα έπρεπε να υπάρχουν αντισταθμιστικά μέτρα και περισσότερη φροντίδα από την πολιτεία για τις περιπτώσεις αυτές:

‘Εδώ είναι κάτι που σωστά το επισημαίνεις, δεν τα ανέφερα ένα ένα... παίζει σίγουρα ρόλο, και η μονογονεϊκή οικογένεια που η ανύπαντρη μητέρα κυρίως το επωμίζεται το παιδί κι αυτός είναι παράγοντας διαφοροποίησης, ο οποίος λειτουργεί πάλι σ’ όλα τα επίπεδα. Μπορεί να υπάρξουν συνάδελφοι που θ’ αντιμετωπίσουν ένα παιδί από μία μονογονεϊκή οικογένεια μειονεκτικά, με βάση ηθικά κριτήρια που έχουν κανονίσει αυτοί, ότι είναι το παιδί ξέρω γω από μία μάνα... μπάσταρδο, να το πω έτσι λαϊκά και με γνησιότητα. Αυτή η διαφοροποίηση... να εισπράττει... να είναι... να δέχεται διαφοροποιημένη συμπεριφορά αυτό το παιδί από το δάσκαλό του ή τη δασκάλα του, απ’ τους συμμαθητές του στο σχολείο, από την ευρύτερη

κοινωνία και... έτυχε χθες πάλι στο σεμινάριο, θα πω κάτι που μ' έκανε έτσι εντύπωση, ε, είχαμε τηλεδιάσκεψη με έναν γενικό γραμματέα τώρα, δε θυμάμαι τι ήταν, πάντως υψηλόβαθμο στέλεχος του Υπουργείου Εσωτερικών και δέχθηκε ερωτήσεις από το ακροατήριο. Ε... ρώτησε μία μητέρα, εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις άδειες ανατροφής, γενικά στις γονικές άδειες των μονογονεϊκών οικογενειών. Κι αυτό που είπε ήταν ότι δικαιούνται νομίζω δύο μήνες παραπάνω άδεια. Μια κοινωνία, νομίζω, που δίνει μόνο δυο μήνες παραπάνω σε μια μονογονεϊκή οικογένεια, που το πολιτισμικό πλαίσιο που υπάρχει ακόμα δεν την έχει αποδεχθεί και δέχεται στιγματισμό στην ουσία και το παιδί και οι γονείς αυτού του παιδιού, ε... είναι λίγο κατά τη γνώμη μου αυτό που δίνει η πολιτεία...' (Σ2Τ-2.2.)

'...επίσης άλλες περιπτώσεις μπορεί να είναι τα άτομα ... οι ... μονογονεϊκών οικογενειών και αυτό ισχύει και για τους μεγάλους και για τα παιδιά. Μπορεί κάποιος επίσης, εδώ να προσθέσει τις πιθανότητες αποκλεισμού σε ένα βαθμό μερικού ή μεγαλύτερου αποκλεισμού παιδιών διαζευγμένων οικογενειών, δηλαδή στις οικογένειες που υπάρχει διαζύγιο.

Και εδώ επίσης θα πρέπει πάλι να λάβει κάποιος υπόψη του την ανάγκη και την αξία αντισταθμιστικών μέτρων ή αν θέλετε τη δυνατότητα αυτά τα παιδιά να νιώθουν όπως όλα τα παιδιά και να μπορούν να απολαύσουν τα αγαθά, χωρίς να κουβαλάνε πάνω τους οποιοδήποτε βάρος μπορεί να προέρχεται από την ιστορία της οικογένειάς τους, δυστυχώς θα πρέπει να συμφωνήσετε ότι και αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα αποκλεισμού...' (Σ3Τ-2.2.)

Ωστόσο, όπως υποστηρίζει το παρακάτω Στέλεχος, το πρότυπο της θεωρούμενης 'νορμάλ οικογένειας' αρχίζει να αμβλύνεται, αν και αδιαμφισβήτητα οι άνθρωποι που αποκλίνουν από αυτό συνεχίζουν να υπόκεινται κοινωνική αδικία:

'Ναι, καταλαβαίνω. Κοιτάζτε, υπάρχει... αμβλύνεται, αμβλύνεται εκ των πραγμάτων γιατί είναι πια τόσο μεγάλος ο αριθμός των ανθρώπων που δεν εμπίπτουν σε αυτό που έχουμε στο νου μας όταν λέμε μια νορμάλ οικογένεια, δηλαδή 2 γονείς και τα παιδιά τους, αλλά είναι πια μονογονεϊκές οικογένειες, είτε από χηρείες, είτε από διαζύγια, είτε από επιλογή ανθρώπων που κάνουν μόνοι τους το παιδί τους, είτε από – έρχονται και αυτά – από γάμους ή σχέσεις ομοφυλοφίλων, αμβλύνονται εκ των πραγμάτων, αλλά ότι παραμένουν και ότι υπάρχει σε πολύ μεγάλο βαθμό επίσης κοινωνική αδικία σε βάρος τους...' (Σ2Α-2.2.)

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν και απόψεις Στελεχών σύμφωνα με τις οποίες η **οικογενειακή κατάσταση αποσυνδέεται εντελώς από το ενδεχόμενο άδικης αντιμετώπισης:**

Ε: Η οικογενειακή κατάσταση;

Υ: Δεν είναι πάντα γνωστή. Δεν ξέρω βέβαια στις μικρές κοινότητες που όλοι... για δασκάλους μιλάμε τώρα, για τα παιδιά το ανέφερα.

Ε: Κοιτάζτε, σ' όλο το εύρος του εκπ/κού συστήματος.

Ε: Μπορεί να αφορά γονείς μαθητών...

Υ: ...επειδή το είπα για τα παιδιά, το ανέφερα.

Ε: Ναι, ναι. Άρα, η οικογενειακή κατάσταση; Όταν είναι γνωστή ας πούμε, ότι κάποιος είναι άγαμος κλπ...

Υ: Όχι, δεν θεωρώ, όχι (Σ1Α-2.2.)

Ε: ... Να δούμε την οικογενειακή κατάσταση λίγο πιο στενά, με την έννοια του έγγαμος, άγαμος, με παιδιά, διαζευγμένος...

Υ: Α, ναι. Ναι, ναι.

Ε: Εκεί έχουμε πιστεύετε διακρίσεις, περιθωριοποιήσεις, αποκλεισμούς;

Υ: Εγώ θα έλεγα ότι δε νομίζω αυτό να περπατάει για αποκλεισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Όχι, δε νομίζω... ' (Π1Α-2.2.)

Μάλιστα. Αυτή από μόνη της δεν πιστεύω να έχει... να παίζει ρόλο μεγάλο. Δηλαδή τι να πεις τώρα, ότι ο ένας είναι παντρεμένος, έχει οικογένεια ο άλλος δεν έχει οικογένεια; Πολλές φορές έχω βρει και ανθρώπους που δεν έχουν οικογένεια και είναι μια χαρά, και είναι πιο υγιείς και πιο συνεργάσιμοι και πιο κοινωνικοί και πιο καταδεκτικοί από άλλους. Εγώ πιστεύω ότι είναι και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άλλος μέσα στην οικογένεια, γιατί αυτός δεν είναι μόνος του, ενώ ο άλλος είναι μόνος του, είναι αυτός και ο εαυτός του. Πιο γρήγορα παίρνει αποφάσεις, πιο γρήγορα μπορεί και αντιμετωπίζει γεγονότα, και είναι και πιο ελεύθερος, ενώ ο άλλος που έχει οικογένεια, δεν έχει την ελευθερία, το βαθμό ελευθερίας, δεν μπορεί να παίρνει αποφάσεις, πρέπει να ρωτήσει, το σύζυγο, τη σύζυγο, τα παιδιά, το ένα τα άλλο...' (Π2Α-2.2.)

Δ.2.2.10. Σεξουαλική ταυτότητα

Δ.2.2.10.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Οι απόψεις των Στελεχών του δείγματος για τη σεξουαλική ταυτότητα αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές. Ωστόσο, οι περισσότερες απόψεις αναφέρονται στο επίπεδο των φορέων δράσης, ενώ πολύ λιγότερες είναι εκείνες που

αφορούν τις δομικές παραμέτρους των ζητημάτων παραγνώρισης της σεξουαλικής ταυτότητας. Αυτό είναι σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο, εφόσον '[π]αρά τη σημασία της για την ευημερία των μαθητών, των δασκάλων και της κοινότητας, η σεξουαλική ισότητα παραμένει η μόνη περιοχή της ένταξης η οποία δεν έχει ακόμη αποτελέσει αντικείμενο πραγμάτευσης στα σχολεία' (DePalma & Jennett, 2007:19). Οι απόψεις των Στελεχών καταδεικνύουν πως η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός που αφορά τη σεξουαλική ταυτότητα μπορούν να υφίστανται με ποικίλες μορφές, όπως είναι η προκατάληψη και η βία (συμβολική και φυσική), τα οποία στη σχετική βιβλιογραφία συνήθως αποδίδονται με τον όρο **'ομοφοβία'**. Ωστόσο, οι εκφράσεις της ομοφοβίας, συμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο θεσμικής ανισότητας, το οποίο αποδίδεται με τον όρο **'ετεροκανονικότητα'**.

Οι δύο όροι είναι αναπόφευκτα αλληλένδετοι. Αρχίζοντας από τον τελευταίο, όπως επισημαίνει ένα από τα υποκείμενα της έρευνας, **η παραγνώριση της σεξουαλικής ταυτότητας προσδιορίζεται ως σοβαρότατη αδικία με κοινωνικές και επαγγελματικές επιπτώσεις:**

Υ: Αδικίες σοβαρότατες, μέσα στο εκπαιδευτικό μας πλαίσιο πολύ μεγάλες.

Ε: Πώς θα μπορούσατε πιο συγκεκριμένα να πείτε...

Υ: Πολύ μεγάλες. Είναι κομμάτι του γενικότερου κοινωνικού πλαισίου. Δεν τολμάει ας πούμε το προφανέστατο, ο ομοφυλόφιλος να εκφράσει τη σεξουαλική του ταυτότητα γιατί αμέσως θα γίνει αντικείμενο κριτικής, κοροϊδιών, διακρίσεων στη δουλειά του, στο... το κρύβει. Και το ίδιο πράγμα ακριβώς ισχύει και στο χώρο της εκπαίδευσης. Δε θα το εκφράσει. Και μπορεί να είναι και λόγος να μη διοριστεί. Δε το έχω ψάξει αλλά είμαι σίγουρος ότι θα υπάρχουν και τέτοια...' (Σ2Α-2.2.)

Το παραπάνω απόσπασμα παραπέμπει ευθέως στην έννοια της ετεροκανονικότητας (heteronormativity), η οποία 'εκφράζει την άποψη ότι στην κοινωνική ζωή η ετεροφυλοφιλία είναι κατασκευασμένη ως ένα υποχρεωτικό κανονιστικό πρότυπο και ότι οι μη-ετεροφυλοφιλίες κατασκευάζονται ως παρεκκλίνουσες' (Beasley, 2005: 251). Οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές στην ετεροκανονικότητα τονίζουν **τη θεσμική διάσταση την οποία αποκτά η ομαλοποίηση του ετεροφυλόφιλου προτύπου** -αναφορικά με την οικογένεια, τη θρησκεία, την οικονομία και το πολιτικό σύστημα-, θεωρώντας οποιοδήποτε άλλο πρότυπο ως διαφορετικό, αλλότριο ή ανώμαλο (Nagel, 2003: 49; Letts IV, 1999: 98). Θα πρέπει στο σημείο αυτό να

τονισθεί πως η κριτική στην ετεροκανονικότητα δε συνιστά επίκριση της ετεροφυλόφιλης σεξουαλικότητας, παρά μόνον της ‘ηγεμονικής’ μορφής της, η οποία, διαμέσου μιας ουσιοκρατικής οπτικής, εμφανίζεται ως η μόνη ορθή, φυσική και αυτονόητη εκδοχή. Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο Michael Warner, η έννοια της ετεροκανονικότητας διαφέρει από την έννοια της ετεροφυλοφιλίας στο ότι η ετεροκανονικότητα:

‘δεν έχει το αντίστοιχό της, ενώ η ετεροφυλοφιλία οργανώνεται με βάση την ομοφυλοφιλία ως το αντίθετό της. Διότι η ομοφυλοφιλία δεν μπορεί ποτέ να έχει το αόρατο, σιωπηρό δικαίωμα να θεμελιώνει την κοινωνία, το οποίο έχει η ετεροφυλοφιλία, [επομένως] δεν θα ήταν δυνατό να μιλήσουμε με ανάλογο τρόπο για ‘ομοκανονικότητα’

(στο Halle, 2004: 20)

Η ετεροκανονικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με εκείνο που η Iris Marion Young προσδιορίζει ως διαδικασία ‘ομαλοποίησης’, δηλαδή την επιβολή ενός κανονιστικού προτύπου σύμφωνα με το οποίο ορισμένοι άνθρωποι θεωρούνται παρεκκλίνοντες και, το οποίο, έχει σημαντικές επιπτώσεις για τους ανθρώπους με ‘διαφορετικές’ σεξουαλικές ταυτότητες, εφόσον δεν είναι καθόλου εύκολο γι’ αυτούς ‘να συμμορφωθούν με τις νόρμες’ (2006: 98). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η ίδια, σ’ ένα πλαίσιο σεβασμού και ισότητας δε μπορούμε να απαιτούμε από τους άλλους να αποτελούν ομοιώματα του εαυτού μας και τονίζει:

‘Αντί να προεκτείνουμε την εφαρμογή ενός και μόνο κανονιστικού προτύπου για όλους, είναι περισσότερο δίκαιο και αποτελεί ένδειξη σεβασμού το να αναγνωρίσουμε τη διαφορά και να αποδεχθούμε πλουραλιστικές μορφές ζωής’

(Young, 2006:98)

Σ’ αυτή τη γραμμή σκέψης κινείται η άποψη του παρακάτω Στελέχους του δείγματος, το οποίο επισημαίνει πως:

‘... οι σεξουαλικές επιλογές του κάθε ανθρώπου, σε μια δημοκρατική και σύγχρονη κοινωνία, πρέπει να είναι σεβαστές. Δυστυχώς αυτό δεν συμβαίνει στο βαθμό που θα το θέλαμε. Πολύ

φοβάμαι λοιπόν, ότι αυτό που, η αντίληψη... ίσως η συντηρητική αντίληψη, η παρωχημένη αντίληψη, ονομάζει σεξουαλικές ιδιαιτερότητες, θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντα αποκλεισμού και σε ... ή αν θέλετε διαφοροποιημένης συμπεριφοράς και όσον αφορά τα παιδιά στο σχολείο, όπου ο τρόπος με τον οποίο κοιτάς κάποιον, μιλάς σε κάποιον είτε είσαι εκπαιδευτικός, είτε είσαι συμμαθητής ...εεε... δείχνοντάς του ότι είναι κάτι ιδιαίτερο που, δεν θα έπρεπε ίσως να είναι, έτσι, ουσιαστικά του δημιουργείς ψυχολογικά 'μπαριέρε', που λένε, ψυχολογικές δηλαδή... ψυχολογικούς φραγμούς, φραγμούς που μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν την ύλη για τον αποκλεισμό το σχολικό στην πορεία. Το ίδιο μπορεί να πει κάποιος και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, των στελεχών διοίκησης, κτλ...' (Σ3Τ-2.2.)

Ωστόσο, αναφορές όπως αυτή που ακολουθεί, καταδεικνύουν τη δυσκολία διαχείρισης των σχετικών ζητημάτων, καθώς προτείνουν μια περισσότερο 'συντηρητική' αντιμετώπισή τους, η οποία απλώς **στοχεύει στην επίτευξη 'αποσιώπησης' και 'συγκάλυψης' της σεξουαλικής διαφοράς:**

Υ: Αυτό αυτομάτως περιθωριοποιεί είτε εκπαιδευτικό είτε μαθητή. Είναι το κάτι διαφορετικό... που σήμερα βέβαια φαίνεται, αλλά δεν παύει... να αντιδρούν ακόμα.

Ε: Στην περιοχή ευθύνης σας πως θα αντιμετωπίζονταν ένα τέτοιο ζήτημα;.

Υ: Δεν έχουμε τέτοια εκεί. Δεν θα τον αφήναμε εκεί. Θα φροντίζαμε να το καπακώσουμε ή να τον στείλουμε κάπου αλλού. Δεν θα τον αφήναμε σε τέτοιο μικρό μέρος...' (Π1Τ-2.2.)

Η παραπάνω στάση καταδεικνύει πως η **σεξουαλική διαφορά αποτυπώνεται ως πρόβλημα ή ως απειλή** και, με βεβαιότητα, όχι ως πρόκληση για αμφισβήτηση δεδομένων παραδόσεων και στερεοτύπων διαμέσου των οποίων αναπαράγονται μορφές κοινωνικής αδικίας. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως στην παραπάνω άποψη υπολανθάνει μια σχεδόν απροβλημάτιστη 'υπακοή' στο ετεροκανονικό πρότυπο, ώστε να αποφευχθεί η όποια διατάραξη των υφιστάμενων αρχών και αξιών. Επιπρόσθετα, καθίσταται σαφές ότι, η σεξουαλική διαφορά εκλαμβάνεται ως ζήτημα που αφορά αποκλειστικά το ανδρικό φύλο. Οι πιθανοί λόγοι μιας τέτοιας αντιμετώπισης του ζητήματος ίσως να μπορούσαν να αποδοθούν στο ότι:

'Τα ετεροκανονικά συστήματα παρέχουν στα άτομα και στις κρατικές αρχές μια αίσθηση σταθερότητας και ασφάλειας. Τόσο οι ατομικές ταυτότητες όσο και οι πολιτισμικές εξουσίες βασίζονται σε άκαμπτες κανονικότητες του φύλου και της σεξουαλικότητας, για να διατηρήσουν τον έλεγχο και την ασφάλεια. Αυτή η

ασφάλεια απειλείται από την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία θεωρείται πως απειλεί το σύστημα και τις προσωπικές ετεροκανονικές ταυτότητες'

(Dankmeijer, 2007:16-7)

Η παραπάνω διαδικασία δεν αφήνει απέξω ούτε τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο κυρίαρχων αξιών με βάση το οποίο έχουν κοινωνικοποιηθεί και οι ίδιοι, μπορεί να μετατραπούν σε θεματοφύλακες μιας συγκεκριμένης ετεροκανονικής ηθικής για λογαριασμό των μαθητών τους.

Ωστόσο, σύμφωνα με την παρακάτω άποψη, **κανείς δεν νομιμοποιείται να καταστείλει ή να κατευθύνει τη σεξουαλικότητα του παιδιού** προς κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση:

'...Και σε επίπεδο μαθητών σίγουρα υπάρχει από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Ένα κομμάτι της κοινωνίας είναι και οι εκπαιδευτικοί και αναπαράγουν τα στερεότυπα και τις... τείνουν να θεωρούν ότι υπάρχει κάτι ανησυχητικό, ένα καμπανάκι κτλ που χτυπάει, ενώ είναι πράγματα που σε προδρομική μορφή θα έπρεπε να τα αφήσουμε να εκδηλωθούν αργότερα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και με σεβασμό στην ταυτότητα τη σεξουαλική του παιδιού' (Σ2Α-2.2.)

Όταν συμβαίνουν σε θεσμικό επίπεδο, η αποσιώπηση, η καταπίεση, η περιθωριοποίηση, η απόρριψη και ο αποκλεισμός ορισμένων εκφράσεων της ανθρώπινης σεξουαλικότητας έχουν σημαντικό κόστος για εκείνους που τις υπόκεινται. Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα όταν προέρχονται από σημαντικούς άλλους, ενώ τοποθετούν το ζήτημα της σεξουαλικής ταυτότητας στο μικροεπίπεδο των φορέων δράσης. Όπως διαφαίνεται παρακάτω, οι μηχανισμοί αναπαραγωγής της ετεροκανονικότητας, επιτρέπουν ή και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ανάλογων αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών από τους φορείς δράσης με τη μορφή της ομοφοβίας.

Δ.2.2.10.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Η παραγνώριση της σεξουαλικής ταυτότητας σε επίπεδο φορέων δράσης, σκιαγραφείται από ορισμένα Στελέχη του δείγματος διαμέσου της **ανάδειξης της**

σημασίας του αρσενικού προτύπου στη διαμόρφωση των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων και πιο συγκεκριμένα ως προς την αντιμετώπιση της σεξουαλικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών:

‘...Αδικίας πάλι, όχι άμεσης, έμμεσης, γιατί υπάρχει στην ελληνική κοινωνία, υπάρχει το αρσενικό γενικά σαν πρότυπο και επειδή παραδοσιακά κι απ’ αυτό χαρακτηρίζεται και σύμφωνα μ’ αυτό λοιπόν γίνονται σχολιασμοί, βέβαια γίνονται πιο δουλεμένοι έτσι; δεν πλησιάζουν τόσο πολύ τους γονείς να κουβεντιάσουν τέτοια θέματα, ενώ κάποιος άλλος θα το κουβεντιάζανε, υπάρχει ένα ταμπού εδώ. Σε επίπεδο βέβαια εκπαιδευτικών, κι εδώ δεν το κουβεντιάζουν νομίζω, το σκέφτονται όμως και το συζητάνε σε άλλα πηγαδάκια. Νομίζω ότι υπάρχει ένα θέμα...’ (Σ1Α-2.2.)

‘Ο ζεν πρεμιέ, να σου πω έτσι, να χρησιμοποιήσω έναν τέτοιο τίτλο δηλαδή... αυτός επιβάλλεται. Επιβάλλεται. Ο ανέραστος και ο... αυτός... θεωρείται σχετικά περιθωριοποιημένος δηλαδή που δεν την ξέρει τη ζωή δηλαδή...’ (Σ1Τ-2.2.)

Πέρα από τις παραπάνω γενικότερες αναφορές, οι απόψεις ορισμένων Στελεχών τείνουν να προδικάσουν **μια μάλλον αρνητική αντιμετώπιση της σεξουαλικής ‘διαφοράς’ εκπαιδευτικών**, κυρίως εκ μέρους γονέων μαθητών:

‘Υ: Ναι. Σίγουρα κι εκεί θα υπάρχει, αφού υπάρχει σ’ όλο το φάσμα της κοινωνίας μας, σίγουρα και μέσα στην εκπαίδευση και δεν ξέρω αν κάποιος συναδέλφος που θα υπάρχει... έχει διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό απ’ ότι η πλειοψηφία, κατά πόσο θα ’ναι αποδεκτός από τους συναδέλφους, σίγουρα θα αντιμετωπίζει προβλήματα αποδοχής από τους συναδέλφους, αλλά ακόμα μεγαλύτερα προβλήματα κι από την κοινωνία στην οποία ζει το σχολείο, αν αυτό είναι εμφανές. Ε, δεν ξέρω πόσοι γονείς θα ’θελαν το παιδί τους να έχει δάσκαλο έναν που δεν ακολουθεί τα στερεότυπα...’ (Σ2Τ-2.2.)

‘Ναι, ναι, ο! ο!...εκεί θα ξεσηκωθεί και η... δηλαδή το μήνυμα θα μεταφερθεί μέχρι και... την ομάδα των γονέων, θα ξεσηκωθούν εκείνοι δηλαδή...’ (Σ1Τ-2.2.)

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις υποστηρίζεται η ύπαρξη μιας διάχυτης και γενικευμένης απροθυμίας αποδοχής της σεξουαλικής ‘διαφοράς’, η οποία στη σχετική βιβλιογραφία προσδιορίζεται με τον όρο ‘ομοφοβία’ δηλαδή ως η ‘**συστηματική και σκόπιμη κοινωνική αστυνόμευση του ηγεμονικού ανδρισμού**’

(DePalma & Jennett, 2007:20). Η ομοφοβία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πολιτισμικής διαδικασίας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατασκευή του φύλου, εφόσον 'το φύλο και η σεξουαλικότητα αποτελούν σκόπιμες υποδύσεις παρά παθητικές εμπειρίες' (ibid). Με την έννοια αυτή, η ομοφοβία αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή 'απο-ταυτοποίησης' δηλαδή προσπάθειας διαφοροποίησης του εαυτού από κάποιους σεξουαλικούς 'άλλους' (Epstein et al., 2003: 121). Οι συμβολικές μορφές βίας με τις οποίες είναι συνυφασμένη η ομοφοβία, συχνά ενέχουν μια 'τάση παθολογικοποίησης' συγκεκριμένων μορφών ταυτότητας, η οποία όπως επισημαίνεται 'υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες' (Epstein και Johnson, 2008:46).

Σε μια ηπιότερη μορφή της, **η βία αυτή εκφράζεται ως η υποχρέωση ορισμένων προσώπων να περιορίζουν τη σεξουαλική 'διαφορά' τους στην ιδιωτική σφαίρα** και να τη διαχωρίζουν από την επαγγελματική, όπως διαφαίνεται στην παρακάτω άποψη:

Υ: Εμπεριέχει μέσα όρους διαστροφής;

Ε: Όχι αναγκαστικά. Σεξουαλική ταυτότητα, σεξουαλικός προσανατολισμός, σεξουαλική προτίμηση. Αυτές είναι οι λέξεις που ερμηνεύουν τον όρο ας πούμε. Μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους ο όρος.

Υ: Α, κατάλαβα. Ακούστε αυτό είναι θέμα προσωπικό του καθενός και δεν πρέπει να στεκόμαστε σε τέτοιες έννοιες. Έχουμε ανθρώπους, είχαμε ανθρώπους οι οποίοι παρείχαν έργο στον τομέα τους εντελώς ξέχωρα και μακριά από τις σεξουαλικές προτιμήσεις τους. Αυτό είναι το δωμάτιο του καθενός' (Π1Α-2.2.)

Κατ' επέκταση της παραπάνω άποψης, ως τρόπος περιορισμού της σεξουαλικής 'διαφοράς' στην ιδιωτική σφαίρα, προτείνεται η αποφυγή συγκεκριμένων ενδυματολογικών επιλογών:

Υ: ...Όμως θα ήθελα να προσθέσω κάτι από τη εμπειρία μου, για τους εκπαιδευτικούς. Όταν έχεις ζυμάρια που στο αφήνει ο κάθε γονιός και κάθε μάνα κάθε πατέρας να διαπλάσεις πέρα από τις γνώσεις, δεν θα' λεγα πρέπει να είμαστε σουλουνπωμένοι, όχι, πρέπει να σεβόμαστε οι ίδιοι τον εαυτόν μας, με ποια έννοια, θα με πείτε λίγο οπισθοδρομικό, πείτε μου, όσον αφορά την ενδυμασία μας. Να σας πω ένα παράδειγμα; Είδα και έπαθα ως διευθυντής σχολείου, να μπορέσω να μην λυγίσουν οι γονείς, γιατί μου το είπαν μία, δύο, τρεις, πέντε, δέκα... συνάδελφο. Είχαν δίκιο αγαπητέ μου. Είχαν δίκιο και δεν μπορείς να έρχεσαι με το σι θρου βρε

παιδί μου. Τι με νοιάζει εμένα τι κάνεις στο σπίτι σου στο δωμάτιό σου, στην κρεβατοκάμαρα... εδώ δεν μπορείς να έρχεσαι με σι θρου ή με τις γόβες. Έλεος! Δεν είπαμε να φορέσουμε ράσα.

E: Περί δασκάλας μιλάτε τώρα ή περί δασκάλου;

Y: Και το ένα και το άλλο, δυστυχώς. Το ένα το πρόβλημα το έχω ακόμα, του δασκάλου...'

(Π1Α-2.2.)

Η παραπάνω άποψη φαίνεται να κινείται στα πλαίσια της θεωρούμενης κοινής λογικής, γενικότερα όμως αναδεικνύεται πως, η τάση αστυνόμευσης και συμμόρφωσης της δημόσιας έκφρασης της σεξουαλικής ταυτότητας σύμφωνα με κάποια ισχύοντα πρότυπα επιτελείται διαμέσου της δημόσιας αποσιώπησης των πολιτισμικών συμβόλων που τη συγκροτούν. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως, για να αποτελέσει αντικείμενο λιντσαρίσματος, η όποια ενδυματολογική επιλογή θα πρέπει ίσως να συνδεθεί με μια βαθύτερα ριζωμένη κοινωνική αποδοκιμασία. Με τον τρόπο αυτό, πέρα από τον απλό περιορισμό της θεατότητας της σεξουαλικής 'διαφοράς', ο έλεγχος της εμφάνισης των ατόμων, ταυτόχρονα συντελεί στην παραχώρηση του συνόλου του δημόσιου χώρου έκφρασης στα θεωρούμενα αποδεκτά, κυρίαρχα πρότυπα. Ωστόσο, πέραν των ηπιότερων μορφών συμβολικής ή φυσικής βίας με τις οποίες θα μπορούσε να εκφραστεί, η ομοφοβία μπορεί ενίοτε να πάρει περισσότερο ακραίες και ανεξέλεγκτες διαστάσεις και για το λόγο αυτό, όπως επισημαίνει ο αρχιεπίσκοπος Desmond Mpilo Tutu:

'η διάκριση και η δίωξη ανθρώπων εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού είναι το ίδιο άδικη με το έγκλημα του ρατσισμού. Η ομοφοβία είναι έγκλημα κατά της ανθρωπότητας'.

(Tutu, 2007: vii)

Από την άλλη μεριά, εκφράζεται η άποψη πως **οι εκπαιδευτικοί με 'διαφορετική' σεξουαλική ταυτότητα μπορούν να προσφέρουν πάρα πολλά**, εάν έχουν τη στήριξη του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή, υπό την προϋπόθεση όμως να μην πρόκειται για 'ακραίες περιπτώσεις':

'Το ίδιο πράγμα ισχύει και στους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, τέλος πάντων, ...εε...εντάξει, ενδεχομένως να έχουν και αυτές τις ιδιομορφίες και τις ιδιαιτερότητες...εε...και αυτοί γίνονται αντικείμενο αποκλεισμού. Και από τους συναδέλφους

και από τους γονείς και από τις διευθύνσεις των σχολείων. Τώρα τελευταία όμως τα πράγματα, δεν είναι έτσι, κάπου υπάρχει ένας βαθμός αποδοχής και κάπου, τέλος πάντων, ...έτσι, αλληλο... υπάρχει μια αλληλοκατανόηση. Παλαιότερα όμως, εγώ θυμάμαι στα πρώτα στάδια, της υπηρεσίας μου που ανέλαβα, ...εεε...σε αυτές τις περιπτώσεις ήτανε δύσκολη η κατάσταση, και ήτανε αποκλεισμένοι και κοινωνικά και εκπαιδευτικά, μιλάω τώρα για τους εκπαιδευτικούς, κυρίως για άντρες εκπαιδευτικούς. Κι όμως τα παιδιά αυτά, οι νέοι αυτοί συναδέλφοι... οι νέοι αυτοί συναδέλφοι, αν βρουν την κατάλληλη στήριξη και από τους συναδέλφους και από το σύλλογο και από το διευθυντή μπορούν να προσφέρουν πάρα πολλά πράγματα. Εμείς στα πρώτα στάδια της υπηρεσίας μου που ήμουν και ήμουν σε... εεε... επαρχιακό σχολείο. Λοιπόν...υπήρξε μια τέτοια περίπτωση την οποία, με την κατάλληλη, βέβαια δεν ήταν ακραία, δεν ήταν ακραία, και όμως πήρε πρώτη δημοτικού και οι γονείς ήτανε ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι που ένας τέτοιος δάσκαλος, δηλαδή ένας...με ... αυτοί, αυτοί κυρίως έχουν πολύ μεγάλες ευαισθησίες, δηλαδή, προσεγγίζουν τα παιδιά πολύ πιο... πολύ... είναι πιο...πιο...είναι πιο συναισθηματικά δεμένοι με τα παιδιά. Τα πρωτάκια λοιπόν, ήταν όλα ικανοποιημένα, χαρούμενα και ευτυχισμένα, και οι γονείς από αυτήν την... τον δάσκαλο που πήρε τότε πρώτη δημοτικού. Ενώ στην αρχή είχαν φωνάζει, είχαν διαμαρτυρηθεί, μετά όμως ήταν ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι. Μετά εγώ έφυγα, έφυγε κι αυτός, δεν ξέρω τη συνέχεια. Αλλά τη χρονιά αυτή, βρήκε πλήρη στήριξη, και βρήκε πλήρη... αυτή... κατανόηση...' (Π2Α-2.2.)

Σε συνέχεια των παραπάνω απόψεων, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως, η ετεροκανονικότητα και η ομοφοβία, οφείλουν να θεωρηθούν ως σκόπιμες ηγεμονικές πολιτισμικές δυνάμεις, που καλύπτουν όλο το φάσμα από τη βία μέχρι την αποσιώπηση και, επομένως, η αμφισβήτησή τους οφείλει να γίνει 'όχι μόνο σε σχέση με αυτό που λέγεται και με αυτό που πράττεται, αλλά επίσης και σε σχέση με αυτά που αποσιωπούνται από τον επίσημο λόγο' (DePalma & Jennett, 2007:23).

Επιπρόσθετα, καθίσταται αρκετά προφανές πως, η απλή ανοχή δεν επαρκεί για τη διασφάλιση της αναγνώρισης των 'διαφορετικών' σεξουαλικών ταυτοτήτων και αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία αναφορικά με τη σεξουαλική ταυτότητα των μαθητών καθώς, σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος, θα μπορούσαν να υπάρξουν **περιθωριοποιήσεις μαθητών, ιδιαίτερα των μεγάλων τάξεων, από συμμαθητές ή γονείς μαθητών με αφορμή τη σεξουαλικότητά τους:**

'Περιθωριοποιήσεις, διακρίσεις και αποκλεισμοί θα μπορούσαν να υπάρξουν ακόμα και στα παιδιά του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα μαθητές που πηγαίνουν πέμπτη, έκτη Δημοτικού, και

βρίσκονται σε μια κατάσταση, μέσα τους τέλος πάντων, έστω...εεε...φυλετικά εκεί, γενετικά, βιολογικά, όπως θέλετε πείτε το, έχουν μερικές...εεε...προδιαγραφές, όχι...εεε...ταυτότητας ενός συγκεκριμένου φύλου...εεε...και αυτό πολλές φορές δεν το βλέπουν οι γονείς οι ίδιοι, ο δάσκαλος το βλέπει όμως το παρατηρεί μέσα. Και χρειάζεται λεπτός χειρισμός και στο γονιό να το πει. Το βλέπουν όμως οι μαθητές, οι μαθητές, και πολλές φορές τα παιδιά αυτά... έτσι...και από πλευράς σχολείου και από πλευράς τάξης και όλα... είναι... σταδιακά αρχίζουν και περιθωριοποιούνται. Τα παιδιά αυτά... και...οι γονείς των άλλων παιδιών δεν θέλουν τα παιδιά τους να έχουν επαφές και σχέσεις με τα παιδάκια αυτά’ (Π2Α-2.2.)

Άλλα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν πως η περιθωριοποίηση με αφορμή ζητήματα σεξουαλικότητας μπορεί να συμβεί κυρίως σε **περιπτώσεις παρέκκλισης των αγοριών από την αναμενόμενη συμπεριφορά φύλου**, αν και δεν είναι συχνή στο δημοτικό σχολείο:

‘Υ: Σε επίπεδο μαθητών μπορεί να υπάρξει. Μπορεί να υπάρξει σε επίπεδο μαθητών. Τη συμπεριφορά ενός αγοριού ξέρω ’γω τη χαρακτηρίζουν κάποιοι άλλοι λεβέντες διαφορετική. Είναι μια ιδιαιτερότητα...[...]...Ένα χαρακτηριστικό είναι αυτό που σου λέω. Το παιδάκι που παίζει με τα κοριτσάκια, τα αγόρια το αφήνουν στη γωνία ας πούμε. Σου λέει, αυτός παίζει με τα κορίτσια...’ (Π2Τ-2.1.)

‘Περιθωριοποιούνται κυρίως αγόρια. Στα αγόρια είναι η περιθωριοποίηση, τα κορίτσια επειδή δεν έχουν δηλαδή και τόσο... [θόρυβος]... και αυτή η περιθωριοποίηση δηλαδή δε γίνεται μόνο από το σχολείο αλλά κι από δηλαδή από τις οικογένειες δηλαδή μπορεί... έχει και εκεί... όταν δουν το αγόρι, δηλαδή όλος ο περίγυρος, δηλαδή κι από τους συμμαθητές περιθωριοποιείται, ένας που φέρεται σαν κορίτσι κτλ. παρόλο που δεν έχουμε έντονα... δεν έχουμε σεξουαλικά ζητήματα στο δημοτικό σχολείο, ωστόσο όμως αυτό γίνεται αντιληπτό δηλαδή διαχέεται αυτή η κατάσταση κι απ’ τον κοινωνικό περίγυρο, κι απ’ τον σχολικό μετά...’ (Σ1Τ-2.2.)

Οι παραπάνω τρόποι με τους οποίους γίνεται αντιληπτή και αντιμετωπίζεται η (υποτιθέμενη) σεξουαλική διαφορά συνιστά αυτό που στη σχετική βιβλιογραφία αποκαλείται ‘ομοφοβία’ ή ‘ομοφοβική συμπεριφορά’. Σύμφωνα με την Sue Sanders (2008:7), η ομοφοβική συμπεριφορά αποτελεί μια μορφή εκφοβισμού και μπορεί να οδηγήσει ορισμένους νέους ανθρώπους στο σκασιαρχείο και στην εγκατάλειψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας, στην κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών και στο να

υποφέρουν από συναισθηματικές, νοητικές και/ή σωματικές παθήσεις, ως αποτέλεσμα του άγχους και της πληγείσας αυτο-πεποίθησής τους.

Επιπρόσθετα, όπως αναδεικνύεται παρακάτω, η σεξουαλική διαφορά δεν αποτελεί ένα αντικειμενικό γεγονός αλλά **συγκροτείται διαμέσου μιας διαδικασίας κοινωνικής κατασκευής**, η οποία διέπεται από τα κυρίαρχα πρότυπα και μπορεί συχνά να οδηγήσει σε στιγματισμό:

‘Ε, στο δεδομένο πλαίσιο που ζούμε, θα μπορούσε να αποτελέσει κοινωνική μορφή αδικίας. Κατ’ αρχήν είναι θέμα ο στιγματισμός. Ε, και θα μπορούσε σίγουρα να’ ναι αδικία. Θυμάμαι μία περίπτωση, για να αναφέρω έτσι ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, που ξεφεύγει από τις γενικές κατηγορίες και από τη θεωρητικοποίηση του λόγου. Όταν έκανα το διδακτορικό στ... [παρατίθεται όνομα πόλης]... , η καθηγήτρια που μ’ επέβλεπε ήταν κλινική ψυχολόγος κι έφερε ένα παιδάκι, που στο σχολείο το φώναζαν ‘πούστη’ τα άλλα τα παιδιά, το αναφέρω έτσι, γνήσια, γιατί το λέγαν τα άλλα τα παιδιά. Η μάνα, όταν το άκουσε, θορυβημένη, ήρθε... πήγε σε ψυχολόγους. Από ψυχολόγο σε ψυχολόγο έφθασε στην καθηγήτρια ψυχολογίας, για να δει. Κι εκεί είχαμε δει το δράμα το οποίο ζούσε ολόκληρη η οικογένεια και το παιδί σε κάποιο βαθμό, όταν συνειδητοποίησε γιατί... τι είναι αυτό που με φωνάζουνε, που δεν ήξερε καν τι σημαίνει δηλαδή. Κι όλα αυτά προήλθαν... απ’ τις εξετάσεις που έγιναν το παιδάκι δεν είχε κανένα... καμία διαφοροποίηση απ’ το κανονικό ως προς τον προσανατολισμό του, το σεξουαλικό του προσανατολισμό. Απλώς ήταν ένα παιδάκι πολύ ήσυχο, πολύ μαζεμένο, που του άρεσε πολύ ο κινηματογράφος, προτιμούσε... ήταν τότε ο Τιτανικός η ταινία της μόδας και σπίτι του, στην αυλή του είχε φτιάξει ένα χώρο που ήταν ο Τιτανικός και τέτοια, το οποίο διαφοροποιούνταν ως προς τα παιχνίδια, δηλαδή και τα ενδιαφέροντα που είχε απ’ τα άλλα τα παιδιά, χωρίς να υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το σεξουαλικό προσανατολισμό. Ωστόσο, το ότι ξέφυγε απ’ το πρότυπο που είχε δομήσει η γειτονιά του για το πώς πρέπει να είναι το αγόρι, δέχθηκε αυτή την ακραία επίθεση, η οποία του στοίχισε πάρα πολύ. Δηλαδή βλέπουμε ότι είναι ένας παράγοντας που δημιουργεί περιθωριοποίηση και... και αδικία απέναντι σ’ αυτό το παιδί, ακόμα κι όταν δεν υπάρχει σεξουαλική διαφοροποίηση. Φαντάζομαι τώρα σε περίπτωση που θα υπήρχε πραγματικά τι θα γινότανε...’ (Σ2Τ-2.2.)

Όπως διαφαίνεται ξεκάθαρα από την παραπάνω αναφορά, **ο χαρακτηρισμός μιας σεξουαλικής ταυτότητας δεν αντιστοιχεί αναγκαστικά σε κάποια διαφορά ‘ουσίας’**, αλλά αποτελεί απλώς το προϊόν μιας διαδικασίας ‘φυσιοποίησης’ της διαφοράς. Το ζήτημα της συγκρότησης της σεξουαλικής ταυτότητας είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και, επομένως, μια εμπειριστατωμένη παρουσίασή του δεν είναι ούτε

εφικτή ούτε σκόπιμη στο παρόν πλαίσιο. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι προσδιορισμοί της σεξουαλικής ταυτότητας εμπίπτουν ανάμεσα σε δύο βασικές θεωρητικές τάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η σεξουαλική ταυτότητα θεωρείται είτε ως ζήτημα ‘κατασκευής’, είτε ως ζήτημα ‘ουσίας’. Σύμφωνα με τον Epstein (1998: 144), μέσα από ορισμένες ουσιοκρατικές απόψεις, η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως ‘ως σχετικά αμετακίνητο και σταθερό χαρακτηριστικό ενός προσώπου, η οποία από μια αναπτυξιακή σκοπιά ξεδιπλώνεται από μέσα’, δηλαδή ως ενδοψυχικό χαρακτηριστικό, ενώ μέσα από μια περισσότερο κονστρουκτιβιστική οπτική, αποτελεί μια ‘εσωτερίκευση ή συνειδητή υιοθέτηση [κάποιων] κοινωνικά επιβεβλημένων ή κοινωνικά κατασκευασμένων χαρακτηρισμών ή ρόλων’, δηλαδή γίνεται αντιληπτή ως επίκτητο χαρακτηριστικό. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως, και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, το υποκείμενο αποδυναμώνεται εντελώς, εφόσον οι δυνατότητες αυτοκαθορισμού του περιορίζονται στο ελάχιστο. Αυτό το πρόβλημα επιχειρεί να υπερβεί ο Weeks, ο οποίος, τοποθετώντας το ζήτημα σε μια ενδιάμεση κονστρουκτιβιστική θέση υποστηρίζει πως, οι ταυτότητες δεν εκφράζουν κάποιες μυστηριώδεις ουσίες, αλλά συνιστούν δημιουργήματα του εαυτού ‘τα οποία εντούτοις βλασταίνουν σε έδαφος ιστορικά διαμορφωμένο και όχι ελεύθερα επιλεγμένο’ (Weeks 2006: 162-3).

Με την παραπάνω έννοια, η σεξουαλική ταυτότητα συνιστά μια επιλογή, η οποία είναι συνυφασμένη με το δίκτυο όλων των κοινωνικών μας υποθέσεων, ωστόσο όμως διέπεται από ορισμένες αντιθέσεις και παράδοξα όπως, το ότι είναι ταυτόχρονα σταθερή αλλά και μεταβλητή, προϋποθέτει την ομοιομορφία αλλά και τη διαφορά, είναι βαθιά προσωπική αλλά ταυτόχρονα κοινωνικά καθορισμένη, είναι ενδεχομενική αλλά και ιστορικά συγκροτούμενη και τέλος, αποτελεί μυθοπλασία αλλά αναγκαία μυθοπλασία’ (Weeks, 2003: 124-30). Σύμφωνα με τα παραπάνω η σεξουαλική ταυτότητα οφείλει να γίνει κατανοητή ‘όχι ως κάτι το οποίο προέρχεται από την ανατομία ή από τα γονίδια ή ακόμη από την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, αλλά ως κάτι το οποίο παράγεται με σκληρή δουλειά και ενεργή ερμηνεία’ (Epstein και Johnson, 2008:38). Επιπρόσθετα, η διαδικασία συγκρότησης του εαυτού και της ταυτότητας συμβαίνει πάντοτε σε συνάρτηση με διαπροσωπικές και διομαδικές αλληλεπιδράσεις και αναπόφευκτα επηρεάζεται από την παρουσία ή μη ‘σημαντικών άλλων’ στη ζωή των ατόμων.

Στο πλαίσιο του θεσμού της εκπαίδευσης, το σημαντικότερο είναι πως, η αποστέρηση κάποιων ανθρώπων από θετικά πρότυπα ταύτισης, τους αφαιρεί τη

δυνατότητα συγκρότησης ολοκληρωμένων ταυτοτήτων και ανάπτυξης αυτοεκτίμησης (βλ. DePalma & Jennett, 2007). Ωστόσο, τα ζητήματα προκατάληψης και αποκλεισμού που προκύπτουν εξαιτίας της ομοφοβίας δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν μόνο στο επίπεδο των σχολείων ή της εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά αφορούν και το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, των αξιών που διατρέχουν την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα προγράμματα σπουδών. Όπως επισημαίνει ο Timmermans (2007) τα αίτια αυτού του είδους προκατάληψης εντοπίζονται στην ισχυρή θρησκευτική διαπαιδαγώγηση, την ανικανότητα διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων και κυρίως στην άγνοια. Επομένως, η ευρύτερη αναγνώριση της ομοφοβίας ως μιας από τις πολλαπλές διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπισή της. Όπως επισημαίνει η Sanders (2008:7), ‘ενώ οφείλουμε να αναδεικνύουμε την ομοφοβία, επειδή είναι κάτι το οποίο οι άνθρωποι ξεχνούν συστηματικά, δε μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την ομοφοβία από μόνη της’, αλλά θα πρέπει να την αντιμετωπίσουμε μαζί με άλλους –ισμούς όπως ο ρατσισμός, ο σεξισμός, ο ετεροσεξισμός κλπ.

Με τη σειρά τους τα παραπάνω εγείρουν ερωτήματα σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των Στελεχών σε σχετικά ζητήματα. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Jesus Generelo, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται περισσότερο στο περιεχόμενο παρά στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, ενώ επικαλούμενος την εμπειρία του από τη συμμετοχή των Ισπανών εκπαιδευτικών σε σχετικά προαιρετικά σεμινάρια, επισημαίνει πως μόνο ‘λίγοι ετεροφυλόφιλοι άνδρες [εκπαιδευτικοί] είναι πρόθυμοι να διαπραγματευθούν την ετεροφυλόφιλη κοσμοθεώρησή τους προς όφελος των μαθητών τους’ (Generelo, 2007: 69).

Δ.2.2.11. Θρησκεία

Δ.2.2.11.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος η παραγνώριση λόγω θρησκείας σε επίπεδο δομών μπορεί να συμβεί διαμέσου του τρόπου με τον οποίο διδάσκονται

ορισμένα μαθήματα και στη βάση ότι **παραβλέπονται οι ανάγκες των ετερόδοξων μαθητών:**

‘Έεε... και αυτό δυστυχώς μπορεί να συμβεί ...εεε... να λάβει ας πούμε κάποιος υπόψη του την... πολλές φορές την κυρίαρχη αντίληψη, καταρχήν πρέπει να πει κάποιος, ότι όπως είπαμε πριν, σε μια σύγχρονη κοινωνία, πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία γίνονται αποδεκτοί οι άνθρωποι και κοιτάμε να βγάλουμε από αυτούς ότι καλύτερο μπορούμε, για να προσφέρουν και στον εαυτό τους και στους άλλους, οι προσωπικές επιλογές, όπως και η προηγούμενη συζήτηση, είναι σεβαστές και δεν πρέπει να αποτελούν στοιχεία αποκλεισμού τους. Δυστυχώς όμως αυτό μπορεί να συμβεί, μπορεί να συμβεί και μέσα από τον τρόπο τον οποίον διδάσκονται κάποια μαθήματα και με την δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών σε κάποιες εκδηλώσεις, κάποιες δραστηριότητες για να γίνουμε λίγο πιο συγκεκριμένοι, ας πούμε ένα ζήτημα είναι το μάθημα των θρησκευτικών, πολύ μεγάλο ζήτημα, το οποίο ανάλογα με το πώς θα το χειριστεί, και το χειρίζεται κάθε φορά και η πολιτεία, στα ανώτερα επίπεδα της αλλά και κατεβαίνοντας προς τα κάτω, ενώ θα μπορούσε πραγματικά να αποτελέσει ένα πλούτο γνώσης και αν θέλετε και φιλοσοφικής τοποθέτησης για τα παιδιά, δυστυχώς θα μπορούσε να αποτελέσει, τι γίνεται ας πούμε με τα ετερόδοξα παιδιά ή τι γίνεται με τα παιδιά τα οποία δεν αναφέρουν κάποιο θρήσκευμα και ούτω καθεξής. Ίσως να μπορούσαμε να βρούμε και άλλα στο θέμα αυτό, και άλλα ζητήματα που να έχουν να κάνουν με τις θρησκευτικές μειονότητες, όπως θα μπορούσε κάποιος να αναφέρει, όπως στην Θράκη και αλλού, αλλά εντάξει είναι μεγάλο θέμα αυτό...’
(Σ3Τ-2.2.)

Επισημαίνεται ωστόσο η **δυσκολία ισότιμης αναγνώρισης των άλλων θρησκειών (πέραν του Ορθόδοξου Χριστιανισμού) στο σχολικό πλαίσιο** λόγω ορισμένων ‘νομικών προδιαγραφών’:

‘Υ: Στο επίπεδο των παιδιών τώρα, σε επίπεδο θρησκείας δεν νομίζω ότι γίνεται καμία παραχώρηση. Η μόνη παραχώρηση, είναι με το περσινό που έγινε το έγγραφο ότι κάποιος γονείς που δεν θέλουν τα παιδιά να παρακολουθούν τα θρησκευτικά μπορούν να αποκλειστούν απ’το μάθημα, όχι να αποκλειστούν, να εξαιρεθούν απ’το μάθημα και να μην παρακολουθούν. Νομίζω το σχολείο το κυρίαρχο, έχει τη χριστιανική θρησκεία, δεν εμπλέκεται με άλλου τύπου θρησκείες ούτε θρησκευιολογία κάνει πουθενά, και δε δίνει και μεγάλη σημασία στη θρησκεία των άλλων. Νομίζω γίνεται μια προσπάθεια να γίνει... να σεβαστούμε τις θρησκείες, χωρίς να κάνουμε όμως παραχωρήσεις τέτοιου τύπου. Δεν ξέρω, δεν νομίζω να περιθωριοποιούνται όμως. Υπάρχει μια αδιαφορία.

E: Στη βάση αυτή πιστεύετε ότι δεν υφίσταται κοινωνική αδικία για τους αλλόθρησκους μαθητές;

Y: Ναι. Γιατί δεν υπάρχει μέριμνα για τη δική τους θρησκεία, ίσως. Ξέρω όμως ότι είναι δύσκολο να γίνει.

E: Για ποιο λόγο;

Y: Γιατί υπάρχουν κάποιες νομικές προδιαγραφές νομίζω... ' (Σ1Α-2.2.)

Αναφορές υπήρξαν επίσης για περιπτώσεις παραγνώρισης σχετικές με τη **θρησκευτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών** αναφορικά με την υποχρεωτική συμμετοχή στην προσευχή και τον εκκλησιασμό :

‘Τώρα από κει και πέρα μιας και είπες και για άλλα επίπεδα, ας πούμε εγώ είχα ένα συνάδελφο εξαιρετικό, συνάδελφος είναι ακόμα ευτυχώς, πριν από χρόνια όταν ξεκίνησα στο Νέο Φάληρο, ο οποίος ήταν με σκουλαρίκι, πριν από είκοσι χρόνια όμως, και μαλλί πίσω που η εμφάνισή του προδιέθετε αρνητικά κάποιους οι οποίοι είναι σε μία ορισμένη λογική ας πούμε... μη αρμόζουσα με τον... και ήταν ένας πάρα πολύ ευαίσθητος, εξαιρετικός δάσκαλος, με εξαιρετική σχέση με τα παιδιά, έκανε πάρα πολύ καλή δουλειά και όμως είχε να αντιμετωπίσει την κοινωνική δυσπιστία και το γεγονός ότι το πρωί διεκδίκησε το δικαίωμά του, το αυτονόητο, να μην κάνει την προσευχή γιατί δεν τον εξέφραζε, όταν όλοι κάναν προσευχή ήταν πάντα εκεί και φρόντιζε να μη γίνονται σαχλαμάρες από το τμήμα του, αλλά αυτός απλά δεν έκανε την προσευχή του. Του δημιούργησε μια ιστορία μετά από μια καταγγελία συναδέλφου ας πούμε...’ (Σ2Α-2.1.)

‘Νομίζω ότι ήταν ένα παράδειγμα που έφερα με τον εκκλησιασμό, διδασκαλία των θρησκευτικών, ε... είναι παράγοντας διαφοροποίησης. Τώρα, κατά πόσον αυτό είναι στο επίπεδο του αποκλεισμού από κάποια πράγματα, εάν το δούμε ότι η θρησκεία, εάν ισχύει ακόμα αυτό που κάποτε ίσχυε, ότι για να διοριστείς στο δημόσιο ή στην εκπαίδευση ως δάσκαλος πρέπει να είσαι χριστιανός ορθόδοξος, τότε είναι ακόμα σε μεγάλο βαθμό... δημιουργεί δηλαδή και συνθήκες αποκλεισμού’ (Σ2Τ-2.2.)

Δ.2.2.11.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Σε επίπεδο φορέων δράσης υπήρξαν αναφορές στη **δυσκολία αποδοχής θρησκευτικών δογμάτων πέρα από το κυρίαρχο, εξαιτίας των σχετικών**

κοινωνικών αντιλήψεων. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από την παρακάτω αναφορά, η απλή ‘ανοχή’ της θρησκευτικής διαφοράς, εκφρασμένη μέσα από **το δικαίωμα απαλλαγής ορισμένων μαθητών από το μάθημα των θρησκευτικών δεν αρκεί** για την ολοκληρωμένη και δίκαιη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας:

‘Υ: Και η θρησκευτική πίστη, είναι δύσκολο το ν’ αποδεχτεί ο κόσμος εύκολα τη διαφοροποίηση και στη θρησκεία. Φοβερά δύσκολο. Μετά δυσκολίας κατάφεραν να ξεπεράσουν σε ορισμένα χωριά δικά μας εδώ το πρόβλημα των χιλιαστών. Υπάρχουν κάποια χωριά που υπάρχουν χιλιαστές. Τα παιδάκια παν στο σχολείο. Εκεί υπάρχει μια δυσκολία. Υπήρχε, εντάξει. Σιγά σιγά ξεπεράστηκε γιατί μένουν στο ίδιο μέρος οι άνθρωποι αυτοί, συνεργάτες με τους άλλους στη δουλειά τους και πάει λέγοντας. Σιγά σιγά θα ξεπεραστεί... στην αρχή ήταν δύσκολο. Ακόμα και για τους δασκάλους, τους εκπαιδευτικούς ήταν δύσκολο. Τι θα κάνω εγώ τώρα στην ώρα των θρησκευτικών; Πώς θα το αντιμετωπίσω το παιδάκι αυτό;

E: Παίρνουν απαλλαγή;

Υ: Παίρνουν απαλλαγή στο μάθημα των θρησκευτικών. Αλλά δεν είναι μόνο το μάθημα των θρησκευτικών. Μπορεί ν’ αναφέρεται για τη θρησκεία και σε άλλα μαθήματα.

E: Και εκεί, τι σημαίνει δηλαδή;

Υ: Εκεί μπορεί να πεταχτεί ο άλλος και να σου πει τι είναι αυτά που λες κύριε ή κυρία; Μπορεί να μιλήσεις και στην Ιστορία, ξέρω γω ή σε ένα μάθημα της γλώσσας’ (Π2Τ-2.2.)

Επιπρόσθετα, υπήρξαν αναφορές σχετικά με την **παραγνώριση του δικαιώματος της πίστης στο κυρίαρχο δόγμα** ή σε παραδείγματα διευκόλυνσης της άσκησης της:

‘Πολλά. Κυρίως στη σημερινή εποχή ας πούμε το να πιστεύει ένας εκπαιδευτικός ή να διατρανώνει την πίστη του στην ορθόδοξη πίστη είναι ταμπού. Παρόλο που τα θρησκευτικά είναι μέσα στην ύλη, το να διατρανώνει κάποιος τα μυστήρια και τη μυστηριακή ζωή είναι ταμπού. Αυτομάτως περιθωριοποιείται, χλευάζεται, δημιουργούνται ομάδες’ (Π1Τ-2.2.)

‘Μία επιφύλαξη έχω όμως, τους συστηματικά θρησκευόμενους, δηλαδή αυτοί που είναι... να πω έτσι έναν όρο, των οργανώσεων ας πούμε, δηλαδή οργανωμένους... αυτός που προβάλλει κτλ. Αυτοί έχουν μεγαλύτερη εκτίμηση στο σχολείο πολλές φορές, πολλές φορές δηλαδή όταν... θα σου πω ένα παράδειγμα δηλαδή ότι ο σύλλογος μπορεί να είναι 17-1, ένας θρησκευόμενος, 17-1, δεν θα πάνε την Τετάρτη εκδρομή, για να περιμένουν τον έναν που δεν τρώει την Τετάρτη. Δηλαδή έχουμε και τέτοιες δηλαδή καταστάσεις δηλαδή όχι μόνο δεν περιθωριοποιείται ο ένας, αλλά επιβάλλει την άποψή του δηλαδή’ (Σ1Τ-2.2.)

Δ.2.2.12. Ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις

Δ.2.2.12.α. Παραγνώριση σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Αναφορικά με το ζήτημα της παραγνώρισης λόγω ιδεολογικο-πολιτικών πεποιθήσεων ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν πως, **το σύστημα, ιδιαίτερα με την έννοια του κομματικού κράτους, επιζητεί να αναδείξει άτομα που θεωρεί φιλικά προσκείμενα και υπάκουα**, διαμέσου των οποίων μπορεί να επιτύχει τους στόχους του:

‘...στις διαδικασίες επιλογής σίγουρα θα τους διαφοροποιήσει, τους εκπαιδευτικούς θα τους διαφοροποιήσει μερικές φορές η καθημερινότητά τους, γιατί ένας φιλικά προσκείμενος στη διοίκηση που προέρχεται από τον ίδιο κομματικο-ιδεολογικό, πολιτικο-ιδεολογικό χώρο θα τύχει καλύτερων αποσπάσεων ξέρω γω, καλύτερων τοποθετήσεων, άρα έχουμε διαφοροποίηση εκεί εξαιτίας ιδεολογικών διαφορών δηλαδή... κάποιος που θα επιλεγεί, που έχει δουλέψει για να καταλάβει μία θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης θα αδικηθεί εάν δεν τυχαίνει να είναι...’ (Σ2Τ-2.3.)

‘Ε: Ναι, ναι. Οι ιδεολογικοπολιτικές πεποιθήσεις ενός προσώπου θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή παραγνώρισης ή αποκλεισμού του;

Υ: Εεε.. δυστυχώς θα μπορούσαν να αποτελέσουν, διότι αυτό βέβαια έχει να κάνει με το πως είναι οργανωμένη μια κοινωνία, πως είναι οργανωμένο ένα κράτος, εάν το κράτος σε μια σύγχρονη κοινωνία, το κράτος μάλλον σε μια σύγχρονη κοινωνία φροντίζει να στελεχωθεί από ανθρώπους οι οποίοι διαθέτουν τα χαρακτηριστικά τα οποία είναι απαραίτητα για τη σωστή του λειτουργία και ούτω καθεξής. Εάν βέβαια αυτό το κράτος ταυτίζει την υπόσταση του με την ...το κόμμα κάθε φορά που είναι στην εξουσία τότε υπάρχει πρόβλημα διότι θεωρώντας ότι κάποιος εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους που έχει θέσει μέσα από άτομα τα οποία θα μπορούσαν να είναι υπάκουα, τέλος πάντων, τα οποία θα ...δεν θα διαφοροποιούνταν εκεί όπου ένιωθαν ότι πρέπει αυτό να το κάνουν με βάση την επιστημονική γνώση που διαθέτουν και την προσωπικότητα τους, υπάρχει λοιπόν ένα ζήτημα τέτοιο... θα μπορούσε κάλλιστα, θα μπορούσε κάλλιστα...’ (Σ3Τ-2.2.)

Κατ' επέκταση, όπως επισημαίνουν ορισμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος, **οι ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντα περιθωριοποίησης και αποκλεισμού υποψηφίων Στελεχών:**

‘Βρίσκουμε εκπαιδευτικούς περιθωριοποιημένους πάλι, δηλαδή όπως λέμε στις επιλογές. Δεν έγινες διευθυντής διότι... κάποια συμφέροντα δεν υπηρετούνται. Δηλαδή η περιβόητη συνέντευξη κτλ. αυτή η οποία ανατρέπει δηλαδή τι κάνει... περιθωριοποιεί κόσμο, αυτό κάνει. Στην ουσία’ (Σ1Τ-2.2.).

‘Παράδειγμα στο Δημοτικό σχολείο δεν βλέπω να υπάρχουν τόσο έντονες διαφοροποιήσεις ή να παίζουν διαφοροποιητικό ρόλο ή αποκλεισμού ή αδικίας οι ιδεολογικοπολιτικές διαφορές, τουλάχιστον σήμερα. Ε, άμα πάμε σε παραπάνω επίπεδο, παίζουν ρόλο, ναι. Υπάρχουν κυρίαρχες ιδεολογικά ομάδες που προωθούνε τα άτομα που ανήκουν σ’ αυτές κι αποκλείουν άλλους. Οπότε είναι παράγοντας διαφοροποίησης και αποκλεισμού...[...]. Μπορεί όμως να αποτελέσει θέμα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν θα το πάρουμε έτσι, λίγο... έτσι με πλατιά έννοια, αν θα πάμε στη στελέχωση της εκπαίδευσης, βλέπουμε ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης που επιλέγονται κάθε φορά ακολουθούνε το κόμμα που βγαίνει στην εξουσία. Αν θεωρήσουμε το κόμμα ως φορέα μιας ιδεολογίας και μέρος μιας ιδεολογικής ταυτότητας, την κομματική προτίμηση, τότε παίζει ρόλο ευρύτερο στην επιλογή των στελεχών’ (Σ2Τ-2.2.).

‘Ναι καταλαβαίνω, κοιτάζτε να δείτε. Εάν οδηγούνται στο να ακούγονται κάπως περίεργα αυτά που εκθέτει κανείς, όποια και αν είναι αυτά τα πράγματα, ή να τον κατατάσσουν στην κατηγορία του γραφικού ας πούμε το λιγότερο ή του ενοχλητικού ή αυτού που δε ξέρει τι λέει ή... σίγουρα οδηγούν σε ένα είδος κοινωνικής απομόνωσης, άρα και κοινωνικής αδικίας. Τώρα αν αυτά πάρουν και τη μορφή διάκρισης σε κρίσεις ας πούμε για κατάληψη κάποιων θέσεων ή σαν κριτήρια δηλαδή οι θέσεις αυτές, τότε είναι ακόμα πιο απτό και συγκεκριμένο το θέμα της αδικίας που γίνεται’ (Σ2Α-2.2.).

Πέρα από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις άμεσης παραγνώρισης και αποκλεισμού των φορέων διαφορετικών ιδεολογικο-πολιτικών θέσεων, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως αυτά συμβαίνουν και με λιγότερο προφανείς, άρρητους τρόπους. Όπως υπονοεί ο Μαυρογιώργος, το ίδιο το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί από μόνο του μια σιωπηρή ιδεολογική χειραγώγηση, στο βαθμό που επιτρέπει πολύ μικρά περιθώρια αυτονομίας στο δάσκαλο. Αναφερόμενος στις

αλλαγές που έχουν επιχειρηθεί ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο ίδιος επισημαίνει:

‘Αλλαγές που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς δεν είναι δυνατόν παρά να συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα, με το συνολικό κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Έχοντας κάνει αυτή την παραδοχή σημαίνει ότι θεωρούμε πως η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η μετεκπαίδευση και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αναπαράγουν και νομιμοποιούν τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και στην κοινωνία ευρύτερα’

(Μαυρογιώργος, 2007: 192)

Δ.2.2.12.β. Παραγνώριση σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Σε επίπεδο φορέων δράσης, ορισμένα Στελέχη του δείγματος θεωρούν πως οι αποκλεισμοί για ιδεολογικο-πολιτικούς λόγους μπορούν να υπάρξουν, όταν κάποιος δεν ταυτίζεται με τους υπόλοιπους:

‘Άλλοι παράγοντες είναι οι ιδεολογικοί. Γιατί δεν ταυτίζεται με τους υπόλοιπους’ (Π2Α-1.4.)

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται πως σε προηγούμενες δεκαετίες, οι ιδεολογικο-πολιτικές θέσεις των γονέων επηρέαζαν τις διαδικασίες επιλογής των παιδιών τους στο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο όμως υποστηρίζεται πως **οι καταστάσεις αυτές δεν είναι πλέον έντονες στα σχολεία και πως, σήμερα πλέον τείνουν να ξεπεραστούν ή απλώς δεν είναι ορατές:**

‘Δηλαδή αποκλεισμό είχαμε και στα παιδιά. Να βγάλω εγώ σημαιοφόρο τώρα το παιδί του τάδε το ’85, ’87, ’88, ’89 κτλ, αλλά ερχόταν ο άλλος μέσα, ερχόταν ο Δήμαρχος και του’ λεγες το σχολείο να το βάψεις, που να ζήσουμε εδώ, να το βάψεις ένα... αυτό το χρώμα κι ο άλλος σου’ λεγε εγώ στο τραβάω καταπράσινο ή καταγάλαζο [γέλια]’ (Σ1Τ-2.2.)

‘Ε: Οι ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις;

Υ: Σου είπα και πριν ότι κάποτε ήταν έντονες, τώρα σταμάτησε αυτό το πράγμα. Σταμάτησαν τα καφενεία στα χωριά, να λεν ότι αυτό είναι γαλάζιο και το άλλο είναι πράσινο και το άλλο είναι

κόκκινο. Έχει σταματήσει, έχει σταματήσει και καλά έκανε και σταμάτησε. Και καλά έκανε και σταμάτησε' (Π2Τ-2.2.)

'... Σε επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικών, σε επίπεδο που είναι γνωστά, υπάρχουν ομάδες νομίζω. Σε επίπεδο που κάνουν πάλι ομαδούλες και γίνονται, αλλά δεν το έχω δει, να το βιώσω έτσι σε έντονο βαθμό αυτό σε σχολεία. Ίσως να έτυχε.

E: Ναι.' (Σ1Α-2.2.)

Δ.3. Εκτιμώμενη επάρκεια διαχείρισης των μορφών άδικης αντιμετώπισης και των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τις σχετικές παρεμβάσεις (3^{ος} ερευνητικός στόχος)

Δ.3.1. Εκτιμώμενη επάρκεια των τρόπων διαχείρισης της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Δ.3.1.1. Εκτιμήσεις για τη διαχείριση της άδικης αντιμετώπισης σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Όπως αναφέρεται από ορισμένα Στελέχη του δείγματος, **έχουν θεσμοθετηθεί αρκετές αλλαγές προς τη σωστή κατεύθυνση**, τις οποίες συχνά βλέπουμε να εφαρμόζονται στην πράξη, όπως τα τμήματα ένταξης, οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και οι ράμπες στα σχολεία, ενώ επισημαίνεται πως διαφαίνεται η τάση περιορισμού της κομματικοποίησης του κράτους:

'Θα λέγαμε ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, προοδευτικά, υπήρξαν κάποιες αλλαγές οι οποίες ... εεε... συνυπολόγιζαν την ... εεε ... τις ιδιαίτερες πληθυσμιακές ομάδες και όλα αυτά που αναφέραμε, αντισταθμιστικής αγωγής, με την δημιουργία τμημάτων ένταξης, με την ... τα φροντιστηριακά τμήματα, των τάξεων υποδοχής, κλπ. ... εεε... όπως επίσης, σε ένα βαθμό θα

μπορούσε να πει κάποιος, και στον τομέα της ... των εκπαιδευτικών ή των θέσεων που μπορεί να κατέχουν υπάρχει μια, ίσως μια διαφοροποίηση σε σχέση με την ιδιότητα και τις επιλογές που γίνονται κάθε φορά, δηλαδή ίσως προοδευτικά να γίνεται σιγά σιγά αντιληπτό ότι θα πρέπει να περιοριστείς ας πούμε ο παράγοντας αποκλεισμού που αφορά την ... εεε ... την κομματικοποίηση του κράτους, κλπ, διότι θέλουμε να πιστεύουμε ή γίνεται σε ένα βαθμό αντιληπτό ότι έτσι δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά το σύστημα. Όμως, έχουμε πολύ μεγάλο ακόμα δρόμο να διανύσουμε ... (Σ3Τ-3.1.)

‘Επιχειρείται μία βελτίωση στο μέτρο που μπορεί ως προς τα άτομα δηλαδή... ως προς τα συμβαίνοντα στην τάξη, στο σχολείο. Δηλαδή μία βελτίωση, μ’ αυτό που λέμε φτάνει στο μαθητή, που το προσδιορίζουμε, γιατί όλα φτάνουν στο μαθητή, ό,τι ξεκινάει από πάνω, αλλά ε... μ’ αυτό που φαίνεται δηλαδή σαν πρακτική καθημερινή του σχολείου, δηλαδή ότι κατανομές τάξεων, να κάνουμε τμήματα ένταξης, να κάνουμε, να... δύο παιδάκια να τα φέρουμε στο σχολείο, που δεν πάνε, να κάνουμε ένα μικρό πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας, να κάνουμε μία ράμπα στο σχολείο να περνάει ένα ανάπηρο παιδί κτλ. είναι ζητήματα που αρχίζουν σιγά σιγά και περνάνε και εν πολλοίς σε πολλούς βαθμούς να’ χουμε και πολύ καλά αποτελέσματα...’ (Σ1Τ-3.1.)

Από την άλλη μεριά, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν πως, παρόλο ότι οι πρακτικές τείνουν να γίνονται προοδευτικότερες, έστω και σε επίπεδο ρητορείας, ωστόσο όμως, **θεωρούνται ακόμη ελλειπείς οι αντισταθμιστικές παρεμβάσεις για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών**, όπως είναι οι τσιγγάνοι και τα παιδιά με νοητικά προβλήματα:

‘Υ: Οι πρακτικές δεν είναι καλές, αλλά έχω την αίσθηση ότι τα χρόνια που έχουν περάσει έχουν οδηγήσει προς προοδευτικότερες κατευθύνσεις, έστω και σε επίπεδο ρητορείας αλλά και αυτό δεν είναι ασήμαντο.

Ε: Ναι

Υ: Σε επίπεδο εξαγγελιών κάποια πράγματα έχουν αρχίσει να γίνονται γνωστά και βοηθάει κάποιους που θέλουν να τα υπηρετήσουν να ασκήσουν θετική επιρροή προς ... Οι πρακτικές σε γενικές γραμμές είναι κακές βέβαια... (Σ2Α-3.1.)

‘...δηλαδή ως προς τους μαθητές, δηλαδή έχουμε μία βελτίωση, δηλαδή κι από πάνω ξεκινάει, έρχεται από πάνω κάποιο υλικό που λέει κάντε τμήματα ένταξης, κάντε... κάναμε τμήματα ειδικής αγωγής, δηλαδή τμήματα ειδικής αγωγής, έχουμε βελτιώσεις, ε... αρχίζει η κοινωνία να λέει γίναμε πιο ευαίσθητοι, όχι σε όλα τα ζητήματα. Δηλαδή στα ζητήματα των τσιγγάνων,

μικρότερη είναι η προσπάθεια, στα ζητήματα των ε... με νοητικά προβλήματα, βαριά νοητικά προβλήματα, μικρότερη είναι η προσπάθεια, δηλαδή δεν μπορούμε... δεν έχουμε φτάσει...' (Σ1Τ-3.1.)

Οι παραπάνω απόψεις καταδεικνύουν πως ο τρόπος θεώρησης της **έννοιας της ένταξης** είναι μάλλον ανεπαρκής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η δημιουργία επαρκών υποδομών και η ανακατανομή των πόρων αποτελεί τη μία μόνο όψη του ζητήματος και συνιστά μια 'ατομικιστική αντίληψη' της ένταξης εφόσον, στην περίπτωση αυτή η έμφαση δίνεται στη βελτίωση των ατομικών επιδόσεων ενώ, ταυτόχρονα, τείνουν να αγνοούνται οι συστημικοί περιορισμοί στις ευκαιρίες των μαθητών για μάθηση (Artiles et al., 2006: 263). Με άλλα λόγια, οι ατομικιστικές προσεγγίσεις αποδίδουν τη σχολική επιτυχία και αποτυχία σχεδόν αποκλειστικά στην προσωπική προσπάθεια ενώ 'αφήνουν ανέπαφους τους στόχους και τις δομές των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μοντέλων που διαιώνίζουν τις ανισότητες' (Artiles et al., 2006: 266). Απο την άλλη μεριά, στην 'κοινοτιστική αντίληψη' της ένταξης επικρατεί η άποψη πως η αλλαγή των δομών θα αναμορφώσει και τις συλλογικές στάσεις σχετικά με την ένταξη. Ωστόσο, η άποψη αυτή χαρακτηρίζεται ως αφελής, καθώς πολλές απόπειρες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που βασίστηκαν στην ίδια απατηλή εντύπωση απέτυχαν (Artiles et al., 2006: 265). Επιπρόσθετα, ένας άλλος βασικός περιορισμός της κοινοτιστικής αντίληψης της ένταξης είναι ότι η ύπαρξη ομοφωνίας δεν εγγυάται αναγκαστικά την προαγωγή της ένταξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης για τα μέλη συγκεκριμένων υπο-ομάδων που δεν ευθυγραμμίζονται με τις βασικές αρχές και αξίες μιας κοινότητας. Συνεπώς, οι κοινοτιστικές προσεγγίσεις μπορούν επίσης να παρεμποδίζουν την ανάδειξη της ετερότητας των απόψεων για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Επομένως, χρειάζεται μια συνολικότερη θεώρηση της ένταξης, η οποία αποφεύγει, αφενός, την αποκλειστική προσήλωση στην ατομική βελτίωση και, αφετέρου, τους περιορισμούς που θέτουν τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα. Αυτή η θεώρηση της ένταξης, αντί να διαχωρίζει τους μαθητές με βάση μια ατελείωτη λίστα χαρακτηριστικών που αφορούν ανεπάρκειες και ελλείψεις, αναγνωρίζει το ότι ορισμένοι από αυτούς ταυτόχρονα εμπίπτουν σε περισσότερες μειονεκτούσες κατηγορίες, που μπορεί να αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, την κοινωνικο-οικονομική προέλευση, την εθνοτική ή φυλετική τους καταγωγή κλπ. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται αντιληπτό πως, η διαδικασία της 'ένταξης' αποτελεί ένα ευρύτερο

ζήτημα μετασχηματισμού των δομών, ώστε ο καθένας να αναγνωρίζεται και να γίνεται αποδεκτός ως προς το σύνολο των χαρακτηριστικών του. Στη μετασχηματιστική αυτή έννοια της ένταξης γίνεται αναφορά παρακάτω, στο πλαίσιο των προτεινόμενων αλλαγών (βλ. Δ.5.1.2.).

Σε συνέχεια των παραπάνω, ορισμένα Στελέχη του δείγματος θεωρούν πως, **η διαχείριση ορισμένων ζητημάτων εξαρτάται από το νομικό πλαίσιο**. Ωστόσο, οι απόψεις για το ζήτημα αυτό δίστανται. Από τη μια πλευρά το νομικό πλαίσιο θεωρείται ελλιπές:

‘Δηλαδή, όλα αυτά, αν ήτανε καταγεγραμμένα σε ένα νομικό πλαίσιο, δεν θα υπήρχε κανένας λόγος να γίνει καμιά αδικία και ούτε σκόπιμη αδικία, αλλά ούτε και να πλανάται στον εκπαιδευτικό κόσμο προς τα έξω μια λαθεμένη εντύπωση...’ (Π2Τ-3.1.)

Από την άλλη, θεωρείται πως, αν και υπάρχει επαρκής νομοθεσία, **οι νόμοι δεν εφαρμόζονται** και πως, όλα είναι ‘στα χαρτιά’:

‘Εδώ θα κάνω μία διάκριση, ότι υπάρχει μία διάκριση στη χώρα μας στο επίπεδο της νομοθεσίας και στο επίπεδο της λειτουργίας όμως των πραγμάτων. Ενώ πιστεύω ότι σε πολλά πράγματα σε επίπεδο νομοθεσίας είμαστε καλά, σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της νομοθεσίας πάσχουμε’ (Σ2Τ-5.4.)

‘Υ: Όλα στα χαρτιά. Κάνε μια βόλτα στα σχολεία. Στα χαρτιά όλα είναι ωραία.

Ε: Πέρα από αυτό;

Υ: Αν πας στο Παιδαγωγικό, την πολιτεία και τους νόμους κι όλα αυτά...είναι υπέροχοι οι νόμοι. Το θέμα είναι ότι έχουμε υπέροχους νόμους για την εκπαίδευση, τους οποίους δεν τους τηρούμε. Τους τηρούμε; Όχι, βέβαια. Παραδείγματος χάριν λέει στα καινούργια βιβλία και δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο – ένα παράδειγμα φέρνω – απ’αυτά τα κεφάλαια που έχεις να διδάξεις μπορείς να προσαρμόσεις στη δικιά σου τάξη όποια και όσα μπορείς... ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες μπορείς να επιλέξεις, ανάλογα με τις δυνατότητες. Γυρίζει ο δάσκαλος και σου λέει ‘α, έχω να βγάλω ύλη’, ε, τι θα πεις; Τι θα πεις από κει και πέρα;’ (Π1Τ-3.1)

Την παραπάνω άποψη προεκτείνουν ορισμένα άλλα Στελέχη επισημαίνοντας πως, εκτός από την μη τήρηση του νομικού πλαισίου, η όποια αξιοποίησή του συμβαίνει επιλεκτικά:

‘... Γιατί υπάρχουν νόμοι για τους αλλοδαπούς και τους παλλινοστούντες, υπάρχουν νόμοι για την ιδιωτική εκπαίδευση. Όλα αυτά υφίστανται. Υπάρχουν νόμοι, αλλά ουσιαστικά αυτοί οι νόμοι, είτε μένουν στα συρτάρια και δεν υλοποιούνται ποτέ, είτε αξιοποιούνται μόνο επιλεκτικά’ (Σ1Α-5.4.)

Είναι προφανές πως το κάθε ηγετικό στέλεχος εκπαίδευσης λειτουργεί ή τουλάχιστον, οφείλει να λειτουργεί, στα όρια που τίθενται από το νομικό πλαίσιο της πολιτείας. Ωστόσο, αν και η νομοθεσία ρυθμίζει αρκετά ζητήματα ισότητας και διακρίσεων, σπανίως μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις ατόμων και την κουλτούρα των οργανισμών. *‘Όμως, η νομοθεσία μάλλον παρέχει μια αναγκαία παρά μια ικανή συνθήκη για την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και το σεβασμό της ετερότητας...’* (Lumby & Coleman, 2007:99). Με άλλα λόγια είναι πιθανό οι ηγέτες να περιορίσουν την ενασχόλησή τους με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας στο σημείο όπου απλώς διασφαλίζεται η συνέπειά τους απέναντι στο νόμο. Όπως επισημαίνει η Jones (στο Lumby & Coleman, 2007:101), η υιοθέτηση των ίσων ευκαιριών έγινε *‘περισσότερο στο πνεύμα της συμμόρφωσης με το νόμο παρά στη βάση μιας ηθικής επιλογής’*.

Ωστόσο, η ουσιαστική προώθηση της ετερότητας προϋποθέτει πολύ περισσότερα από την απλή συμμόρφωση με τη νομοθεσία, όπως για παράδειγμα η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων. Στο ζήτημα αυτό αναφέρεται η παρακάτω άποψη, στην οποία υποστηρίζεται πως **η διαχείριση της κοινωνικής αδικίας ουσιαστικά περιορίζεται στο επίπεδο της νομοθεσίας, χωρίς να φθάνει στην απαιτούμενη αλλαγή στάσεων:**

‘... Δε νομίζω ότι γίνεται διαχείριση, ιδιαίτερη. Γίνεται μόνο σε επίπεδο νόμων, δε γίνεται σε επίπεδο στάσεων και για να αλλάξουν τα πράγματα εκεί που ακριβώς υπάρχουν πρέπει να αλλάξουν στάσεις. Και σε επίπεδο στάσεων δε γίνεται δουλειά, οι νομολογίες δεν αλλάζουν στάσεις...’ (Σ1Α-3.1.)

Η παραπάνω άποψη μετατοπίζει τη διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής αδικίας στο επίπεδο των φορέων δράσης, το οποίο εξετάζεται αμέσως παρακάτω.

Δ.3.1.2. Εκτιμήσεις για τη διαχείριση της άδικης αντιμετώπισης σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων Στελεχών του δείγματος, αμφισβητούνται οι πραγματικές προθέσεις που υπάρχουν πίσω από ορισμένες φαινομενικά δίκαιες πρακτικές και υποστηρίζεται πως **πολλά γίνονται μόνο για να δοθεί ‘έξωθεν καλή μαρτυρία’** και με στόχο τη δημιουργία εντυπώσεων:

‘Εγώ βλέπω ότι διαμορφώνονται πρακτικές, οι οποίες δεν είμαι σίγουρος αυτή τη στιγμή αν έχουνε πραγματικά στόχο να βοηθήσουνε κάποια πράγματα ή να δώσουνε έξωθεν καλή μαρτυρία. Δηλαδή, αν αυτό, αυτό που λέμε εμείς τώρα... που συζητάμε κι ότι λέμε ότι η κοινωνία μας έχει κάνει κάποιες προόδους και λέει ότι... γιατί κι αυτή η ομάδα, γιατί κι η άλλη, γιατί κι η άλλη... το σύστημα δεν ξέρω αν βρίσκεται παράλληλα με την κοινωνία. Έχω την αίσθηση ότι βρίσκεται πίσω απ’ την κοινωνία το σύστημα, κι ότι πολλά πράγματα δε γίνονται γιατί νιώθουμε πραγματικά την ανάγκη να βοηθήσουμε μια ομάδα ή να απαλείψουμε έναν παράγοντα διαφοροποίησης και αποκλεισμού, αλλά να δώσουμε την εντύπωση ότι τον απαλλύνουμε, ότι μειώνουμε την επίδρασή του δηλαδή’ (Σ2Τ-3.1.)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με όσα επισημαίνονται με γλαφυρό τρόπο παρακάτω, ορισμένοι Διευθυντές σχολείων ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διασφάλιση της προβολής του έργου τους, παρά για την πραγματική αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου του σχολείου:

‘Υ: Εδώ, σε μεγάλο βαθμό, σε μεγάλο βαθμό κι έχω κάνει πολύ μεγάλο πόλεμο να το κόψω. Να το κόψω. Ο διευθυντής φωνάζει τον... αυτόν [εμπειρικό ζωγράφο], για ν’ αφήσει όνομα στο σχολείο του. Πώς θ’ αφήσω όνομα στο σχολείο μου; Άμα κάνω ένα έργο. Τι έργο μπορώ να κάνω; Δηλαδή με την ιδιότητα του διευθυντή. Θ’ αφήσω μια τοιχογραφία!

Φωνάζεις τον εμπειρικό ο οποίος πετάει τον προβολέα στον τοίχο και κάνει ένα κακέκτυπο από ένα άγαλμα, δηλαδή χειρίστο, αλλά επειδή δεν έχω καθόλου παιδεία εικαστική, το βλέπω έτσι κι είναι ωραίο... επειδή δεν έχω παιδεία εικαστική το βλέπω έτσι ωραίο και λέω: ‘ξέρεις κάτι... ένας Αχιλλέας...’. Κι είμαστε τώρα μέσα στο γυμναστήριο, κάναμε τη γιορτή επί τη λήξη του έτους κι έχουμε και μια αστεία μορφή έτσι... κι έχεις κι έναν Ποσειδώνα, ο οποίος... τον έχεις, είτε γυμναστική κάνεις,, είτε Χριστούγεννα κάνεις, είτε Πάσχα κάνεις, δηλαδή τον βλέπεις εκεί. Κι αυτό δεν το βάζει σ’ ένα ύφασμα, σ’ ένα... άμα του φέρει ας πούμε το... και του χρόνου να το πάει στην άλλη αίθουσα να το χαρούν μια βδομάδα κι όσο πάει...’ (Σ1Τ-1.4).

Τα παραπάνω συνδέονται στενά με ζητήματα λογοδότησης, αυτονομίας και ελέγχου, τα οποία έχουν παρουσιαστεί αναλυτικότερα στο κεφ. Β.3.3. Καθίσταται προφανές πως, όποια κι αν είναι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, η απουσία κάποιας ολοκληρωμένης μορφής λογοδότησης στο επίπεδο της πράξης επιτρέπει μεγάλο βαθμό παρερμηνείας και αποκλίσεων από τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους, το οποίο μπορεί να έχει απρόβλεπτες συνέπειες.

Δ.3.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας

Δ.3.2.1. Παράγοντες που δυσχεραίνουν σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Ως βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο δομών, ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν την **κεντρική εκπαιδευτική πολιτική** και τη **λογική του ίδιου του συστήματος διοίκησης**, το οποίο χαρακτηρίζουν ως συγκεντρωτικό, αναξιοκρατικό, πελατειακό και κομματικά κατευθυνόμενο. Πιο συγκεκριμένα, τα Στελέχη επισημαίνουν πως *‘...στην παρούσα φάση η πολιτική που ασκείται δεν είναι μια που να διευκολύνει’* (Σ2Α-3.2.) και πως, υπάρχει ένας *‘...έντονος κομματισμός που διέπει το κράτος...’* (Σ1Τ-3.2.). Επίσης, τονίζεται πως, *‘στο σύστημα υπάρχει ένας δαιμονοποιημένος μηχανισμός που παράγει την κοινωνική αδικία’* (Σ2Τ-3.2.) ενώ, αναφορικά με τις επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης, επικρατεί *‘η ίδια πρακτική που συνεχίζεται εδώ και είκοσι χρόνια’* (Σ1Τ-3.1.). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με μια άλλη άποψη:

‘... αυτό που εμποδίζει κυρίως είναι το σύστημα του ότι προσπαθούμε να αλλάξουμε τα πράγματα από πάνω και όχι από τη βάση. Φτιάχνουμε τους νόμους και νομίζουμε ότι θα αλλάζονε, δεν μας ενδιαφέρει αν θα αλλάζονε ή όχι. Οι νόμοι υπάρχουν, οπότε τυπικά είμαστε εντάξει, το τυπικό κομμάτι καλυμμένο, το άλλο δεν μας ενδιαφέρει. Και υπάρχει και ένα

σύστημα αναξιοκρατίας γενικά, να βολέψουμε ο ένας τον άλλον, χωρίς να ενδιαφερόμαστε για το γενικό καλό. (Σ1Α-3.2.)

Επίσης, όπως υπονοεί το παρακάτω Στέλεχος, το 'καλό των παιδιών' δεν αποτελεί πάντοτε την προτεραιότητα των μηχανισμών ελέγχου:

'Η κάθε εξουσία θέλει να ελέγχει το σύστημα, το θέμα όμως είναι να το ελέγχει για το καλό των παιδιών και όχι για το κομματικό καλό...' (Π1Α-3.1.)

Τα παραπάνω Στελέχη θίγουν ένα μεγάλο φάσμα των μορφών παθογένειας που εντοπίζεται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τα ζητήματα ελέγχου και αυτονομίας έχουν ήδη αναλυθεί στα προηγούμενα κεφάλαια (βλ. κεφ. Β.3.3.) ενώ το ζήτημα του συγκεντρωτισμού παρουσιάζεται αναλυτικότερα παρακάτω (βλ. κεφ. Δ.5.2.).

Σε συνέχεια των παραπάνω, σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη, για πολλές αδικίες ενοχοποιείται η γραφειοκρατική δομή, ο περιορισμός της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων σε διοικητικό επίπεδο και η έμφαση που δίνεται στη γλώσσα των αριθμών και των νόμων, εφόσον όλα τους δυσκολεύουν τη διαφοροποιημένη μεταχείριση μαθητών από τη πλευρά της παιδαγωγικής καθοδήγησης. Όπως επισημαίνεται, **η γραφειοκρατική δομή του συστήματος δεν επιτρέπει τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων έξω από το διοικητικό επίπεδο** και θέτει περιορισμούς στην έκθεση συγκεκριμένων προβλημάτων, δυσκολεύοντας την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εκ μέρους του Σχολικού Συμβούλου:

'Υ: Εεε... τα.... κάποια εμπόδια μπορεί να έχουν να κάνουν με την γραφειοκρατική δομή του συστήματος, δηλαδή μπορεί κάποιος να κρίνει ότι, θα σας δώσω ένα παράδειγμα, να κρίνει ότι χρειάζεται αντισταθμιστική αγωγή για κάποιο παιδί, με μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας και να του λεχθεί, διατυπωθεί ας πούμε από μια άλλη πλευρά διοικητική ότι δεν υπάρχει το προσωπικό το κατάλληλο για αυτό. Αυτό είναι ένα εμπόδιο, δηλαδή ενώ μπορείς να πας σε μια διαδικασία να κάνεις κάτι, δε σου παρέχεται ο ανάλογος αριθμός συναδέλφων. Εεε... μιλάω για πρακτικά τέτοια ζητήματα, γιατί σε επίπεδο δομής τα εμπόδια είναι διάφορα... έχουν να κάνουν με το κατά πόσο αναγνωρίζεται κάθε φορά από την ... από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα η ανάγκη... η ανάγκη ... διαγιγνώσκεται δηλαδή, κάθε φορά το πρόβλημα και η ανάγκη. Τεχνικά προβλήματα υπάρχουν διάφορα... ας πούμε... η πιθανή μεγάλη καθυστέρηση που μπορεί να

υπάρξει στο να αναλάβει το μέρος της διάγνωσης που του αναλογεί το ανάλογο όργανο, αν θέλετε θεσμός, το ΚΕΔΥ, παλιό ΚΔΑΥ... (Σ3Τ-4.3.)

Ως συναφές ζήτημα με τα παραπάνω επισημαίνεται **η έμφαση που δίνεται στη γλώσσα των αριθμών και των νόμων** σε διοικητικό επίπεδο:

‘Όταν συνήθως σε διοικητικό επίπεδο οι προϊστάμενοι μιλούν συνήθως μια άλλη γλώσσα, τη γλώσσα των αριθμών και τη γλώσσα των νόμων: ‘Έτσι λέει ο νόμος ή είσαι υπάλληλος και οφείλεις να κάνεις αυτό’. Λίγοι είναι οι προϊστάμενοι οι οποίοι ψάχνουν να βρουν τρόπους προσέγγισης των ανθρώπων και να φροντίσουν να απαλύνουν τις πίκρες των ανθρώπων. Γιατί οι πίκρες υπάρχουν, οι αδικίες γίνονται και παντού θα γίνονται και πάντοτε θα γίνονται. Είναι μεγάλη... πώς το λεν... πρόκληση... μεγάλη πρόκληση το να πείθεις τους ανθρώπους ότι δε γίνονται αδικίες σε βάρος τους...’ (Π1Τ-4.3.)

Συνάρτηση των παραπάνω αποτελεί επίσης η **δυσκολία διαφοροποιημένης διαχείρισης των διαφορετικών περιπτώσεων** που προκύπτουν, όπως επισημαίνεται στην άποψη που ακολουθεί:

‘...Έχω την αίσθηση ότι δε μπορώ ν’ αντιμετωπίσω έτσι την κάθε περίπτωση γιατί πιστεύω ότι όσο ανεβαίνουμε στην ιεραρχία, στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο τα πράγματα γίνονται κάπως ισοπεδωτικά. Τους αντιμετωπίζουμε όλους σύσσωμους δηλαδή, πράγμα που δεν έχει όμως πραγματική βάση κατά τη γνώμη μου’ (Σ2Τ-1.1.).

Επίσης, ορισμένες **παρεμβάσεις της ανώτερης διοίκησης δια ‘προφορικών εντολών’**, αποτελούν παρεμποδιστικούς παράγοντες μέσα στο ίδιο το διοικητικό πλαίσιο, εφόσον θεωρείται πως δυσκολεύουν το έργο της μέσης διοίκησης, ως προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης:

‘Υ: Όσον αφορά την διοίκηση, είναι... να σας πω, είναι τα γραμμάτια, είναι οι συναλλαγματικές, είναι αυτό που χρωστάμε, και σου λέει άντε μωρέ να το κάνουμε... μα δεν είναι σωστό να το κάνουμε, πώς να το κάνουμε;

Εγώ αρνήθηκα εντολές προφορικές προϊσταμένων... δεν το κάνω! Γιατί; Γιατί δεν πρέπει, δεν είναι για το καλό του παιδιού, δεν γίνεται αυτό. Ε, πως θα γίνει εκεί να έχω 27 παιδιά στο τμήμα και εδώ να έχω 17; Δεν γίνεται! Αυτός είμαι εγώ. Λέω γειά σας, πάω σχολείο.

Ε: Ουσιαστικά στην περίπτωση που αναφέρετε η διοίκηση αποτέλεσε παράγοντα παρεμποδιστικό;

Υ. Ε βέβαια, τοίχος!’ (Π1Α-3.2.)

Από την άλλη μεριά, υποστηρίζεται πως **το διοικητικό μέρος επισκιάζει και αποδυναμώνει τις αρμοδιότητες των Στελεχών Καθοδήγησης**, ενώ γίνεται αναφορά στη δυσκολία διαχείρισης όλου του φάσματος των γνωστικών/επιστημονικών αντικειμένων από ένα μονομελές όργανο:

‘... ενώ ο Προϊστάμενος του γραφείου έχει το δικαίωμα να πάρει έναν δάσκαλο δύο μήνες, ο Σχολικός Σύμβουλος δεν το έχει αυτό και το ερώτημα είναι ποιος ξέρει αν πρέπει να τον πάρει ή δεν πρέπει’ (Σ1Τ-5.4.)

Το ίδιο Στέλεχος τονίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός ‘επιτελείου Καθοδήγησης’ και επιπλέον ‘*δύο εκκολαπτόμενων Συμβούλων*’, ώστε να γίνεται ‘*κατανομή των αντικειμένων*’, όπως συμβαίνει και με τους πανεπιστημιακούς, εφόσον ‘*ένα μονομελές όργανο δε μπορεί να διαχειριστεί αυτά τα πράγματα...*’ (Σ1Τ-5.4.). Επιπρόσθετα, αναφερόμενος στις αρμοδιότητες και το καθηκοντολόγιο του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου προσθέτει:

‘Αυτό, έρχεται το κομματικό κράτος δηλαδή οι Διευθυντές Εκπ/σης... είναι πανελλήνιο το πρόβλημα όχι τοπικό, είναι πανελλήνιο... και το καταργεί. Λέει δε θα κάνετε τίποτα, δηλαδή δεν έχουμε καμία ενημέρωση που παν στα σχολεία τα προγράμματα... τα υλοποιούν κτλ. Εμείς τα περνάμε από μία επιτροπή, στην επιτροπή μπορούμε να συγκρουσθούμε και να μην περάσουμε τίποτα, λέμε το πρόβλημα στην περιφέρεια, η περιφέρεια κοιτάζει κάποια να τα πάρει αυτή, για να κάνει κανένα πρεστίζ... [θόρυβος]... με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πλήρης αποδυνάμωση’ (Σ1Τ-5.4.)

Αναφορές στην υποβάθμιση του θεσμικού ρόλου των Στελεχών Καθοδήγησης έχουν γίνει και σε άλλα σημεία του παρόντος κεφαλαίου. Όπως διαφαίνεται, το ζήτημα αυτό απασχολεί ιδιαίτερα ορισμένους Σχολικούς Συμβούλους του δείγματος ενώ, όπως έχει ήδη επισημανθεί δε λείπει από την τρέχουσα επικαιρότητα (βλ. Δ.1.3.1.).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αναδεικνύεται από τα Στελέχη του δείγματος αφορά τις ανεπάρκειες του νομικού πλαισίου, οι οποίες επιτρέπουν την **επιλεκτική μεταχείριση σχολείων από εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης**:

‘Υ: Θέλω εγώ να γίνω Δήμαρχος, για να εξυπηρετήσω πέντε ανθρώπους. Αν δεν έχω το νομικό πλαίσιο όπως πρέπει να είναι θα προβώ αμέσως σε αδικία. Όταν λέω πέντε ανθρώπους, επάνω στην εκπαίδευση εννοώ, έτσι; Έχω 15 σχολεία στη δικαιοδοσία του Δήμου και εννοώ τα 5, τα άλλα τα αφήνω. Εάν είχα όμως το νομικό αυτό πλαίσιο, θα έκανα κάτι τέτοιο; Πάντα σε σχέση με την εκπαίδευση είναι η τοπική αυτοδιοίκηση. Αυτή μπορεί να δυσχεράνει εάν θελήσει ο εκπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης.

E: Άλλοι παράγοντες; Όχι αναγκαστικά φορείς ή εκπρόσωποι. (Π2Τ-3.2.)

‘Υ: Γενικότερα... είμαι γω... ξέρω γω πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής του σχολείου. Και θέλω να αυθαιρετήσω, να κάνω ό,τι θέλω, χωρίς να λάβω υπόψη μου ότι εδώ υπάρχει ένας διευθυντής σχολείου, υπάρχει ένας σύλλογος διδασκόντων, θεωρώ ότι σαν πρόεδρος της σχολικής επιτροπής είμαι το πάνω πάνω μέρος του σχολείου και μπορώ να κάνω ό,τι θέλω μόνος μου εγώ. Και πολλές φορές μπορώ να φτάσω στο σημείο να αδικήσω συναδέλφους.

E: Ναι.

Υ: ...να συκοφαντήσω συναδέλφους, να διώξω μια καθαρίστρια, επειδή θέλω εγώ να πάρω μια άλλη που θεωρείται δικιά μου.

E: Ναι.

Υ: Είναι αδικίες κοινωνικές αυτές, όπως και να το κάνεις. Εκμεταλλεζόμενος ο καθένας τον τίτλο που διαθέτει τώρα εκεί και παρερμηνεύοντας φυσικά τον τίτλο αυτό ή το αξίωμα που έχει’ (Π2Τ-3.2.)

Τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται επίσης και σε **παρεμποδιστικούς παράγοντες που αφορούν τις υποδομές** για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών. Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν τις ελλείψεις σε αίθουσες διδασκαλίας, γεγονός που παρεμποδίζει τη διαίρεση τμημάτων με αυξημένο αριθμό μαθητών και την ισότιμη διασπορά των αλλοδαπών μαθητών:

‘Τα άλλα είδη εμποδίων που έχουμε εμείς είναι ο αυξημένος αριθμός μαθητών των τμημάτων. Δηλαδή και να θέλουμε τώρα να βάλουμε παραπανίσιους μαθητές, και να σου’ ρθει ο άλλος τον Μάρτη, αν τον εντοπίσουμε εμείς Φλεβάρη, Γενάρη ή μας έρθει κάποιος, επειδή τα τμήματα μας είναι εικοσιπεντάρια, πολλές φορές εικοσιεξάρια και εικοσιεπτάρια και επειδή δεν υπάρχει η δυνατότητα να το χωρίσουμε και να το σπάσουμε, δεν υπάρχει αίθουσα διδασκαλίας, δηλαδή το σχολείο αυτό έχει έντεκα αίθουσες, έχει έντεκα τμήματα...δεν μπορώ εγώ να το σπάσω και να το βάλω μέσα. Όπου υπήρχαν έστω και μικρές αιθουσούλες, τα σπάσαμε, τα χωρίσαμε και τα κάναμε δεκάρια και δώδεκα και όταν μας είπαν γιατί, είπαμε γιατί να, δεν χωράει. Και

έχουμε αυτές τις περιπτώσεις μέσα. Εκεί όμως που είναι το αδιαχώρητο, δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα, και εκεί αισθανόμαστε και εμείς άσχημα. Αυτό όμως είναι εμπόδιο. Εμπόδιο με αντικειμενική δυσκολία' (Π2Α-4.3.)

‘Εδώ έχουμε μεγάλο αριθμό αλλοδαπών και δυστυχώς αυτός ο αριθμός αλλοδαπών εμφανίζεται σε ορισμένες συγκεντρώσεις...εεε...σε περιοχές και σε σχολεία συγκεκριμένα.

E: Ενδείκνυται αυτό κατά την άποψή σας;

Y: Όχι, αυτό δεν ενδείκνυται. Πρέπει να μοιραστούν σε όλα τα σχολεία, ώστε να έχουμε τον ίδιο αριθμό μαθητών, να μην έχουμε αλλού συγκεντρωμένους αλλοδαπούς και αλλού... και αλλού μειωμένους. Αλλά ξέρετε τι γίνεται εδώ, με τα ενοίκια που κάνουμε, με τις περιοχές αυτές... να, επί παραδείγματι τώρα, ήταν η περιοχή αυτή, η δικιά σας, που είναι το διαπολιτισμικό. Εκεί φεύγουν, τους διώχνουν, ακριβαίνουν τα ενοίκια, έχει γίνει...τα κάνουν μπαράκια, σηκώνονται φεύγουν αυτοί, πού πάνε; Θα πάνε γειτονικά, θα πάνε σε άλλα σχολεία και φεύγουν ομαδικά, δεν φεύγει ένας δύο, φεύγουν πέντε δέκα. Γιατί αυτοί κινούνται ο ένας μαζί με τον άλλον, πάνε αυτοί οι τέσσερις πέντε, οι δέκα, οι δυο τρεις οικογένειες, με πέντε, εφτά, οχτώ παιδιά. Θα πάνε κάπου αλλού, θα βρουν κάπου αλλού, θα πάνε σε εκείνο το σχολείο, αυτόματα το σχολείο αυτό, από την επόμενη σχολική χρονιά θα είναι εφτά, οχτώ, εννιά μαθητές παραπάνω, που είναι σε όλες τις τάξεις διάσπαρτοι. Και όταν είναι εικοσιπεντάρια τα τμήματα, σου λέει ο άλλος τι να τον κάνω, πού να το γράψω αυτό; Εντάξει να τον πάρω, έχω την καλή διάθεση, πού να τον γράψω, πώς...πού... θα τον βάλω;

E: Ναι. Αντικειμενικές δυσκολίες, όπως λέτε.

Y: Αντικειμενικές δυσκολίες. Οι οποίες καμιά φορά... αντικειμενικές δυσκολίες, μπορεί να υποκρύπτουνε και την ... απροθυμία.' (Π2Α-4.4.)

Όπως υποστηρίζει το παραπάνω Στέλεχος, οι παραπάνω αντικειμενικές δυσκολίες ενίοτε μπορεί να υποκρύπτουν την απροθυμία ορισμένων προσώπων – για παράδειγμα διευθυντών σχολικών μονάδων-, να εξαντλήσουν τη διακριτική τους ευχέρεια ως προς την αποδοχή αλλοδαπών μαθητών. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο τα όποια δομικά προβλήματα μπορούν να επιδεινωθούν από τους χειρισμούς των εμπλεκόμενων προσώπων. Ωστόσο, η σημασία των στάσεων και των πρακτικών των φορέων δράσης εξετάζεται αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Από την άλλη μεριά, ορισμένα Στελέχη, εκτός από τις ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές και την ακατάλληλη θέση ορισμένων σχολείων αναφορικά με τους πληθυσμούς στόχους, επισημαίνουν **προβλήματα σε επιμέρους δομές και υποστηρικτικούς θεσμούς**. Ως τέτοια αναφέρονται η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού,

τα ακατάλληλα βιβλία και οι περιορισμένες ή ανορθολογικά παρεχόμενες δομές αντισταθμιστικής αγωγής:

‘Πρώτα πρώτα δεν έχουμε υλικό εκπαιδευτικό στο βαθμό που θα έπρεπε, είναι ελάχιστο σε σχέση με το πρόβλημα, είναι ελάχιστο’ (Σ1Τ-3.2.)

‘Ε, ειδικά στην εκπαίδευση, εγώ θα’ λεγα ότι παράγοντες, έτσι να το πω συγκεκριμένα είναι οι κτιριακές υποδομές, η θέση των σχολείων... σ’ ένα καταυλισμό τσιγγάνων είναι στην άκρη. Ε, ή σε μια φτωχογειτονιά που έχουμε ένα σχολείο με προκάτ αίθουσες, με στενότητα χώρου, χωρίς χώρους και αυτά. Ε, τα βιβλία, που είπα, οι δομές αντισταθμιστικής αγωγής, ενισχυτική διδασκαλία και τα υπόλοιπα, που δεν είναι απλωμένα σ’ όλες τις ομάδες και σ’ όλο τον πληθυσμό κατά τον ίδιο τρόπο και καμιά φορά δεν είναι και κατά τις ανάγκες τους, δηλαδή το αν θα κάνουμε σ’ ένα σχολείο ενισχυτική διδασκαλία ή όχι, μάλλον υπαγορεύεται, μπορεί να υπαγορεύεται από άλλους παράγοντες πέρα από την πραγματική ανάγκη που υπάρχει στην κοινωνία’ (Σ2Τ-3.2.)

Κατ’ επέκταση, ως παράγων που δυσχεραίνει την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης αναδεικνύεται η **ασυμφωνία μεταξύ του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών και του σχολείου:**

‘...ο τρόπος ζωής και το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν ήταν σε συμφωνία μ’ αυτό που ήθελε η εκπαίδευση. Οπότε δημιουργούσε μία διαφορά. Αυτή η διαφορά ήταν και μια αδικία, όταν θέλαμε αυτά τα παιδιά να τα αξιολογήσουμε αύριο με τα κριτήρια που έχετε το σχολείο...’ (Σ2Τ-1.1.).

Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνεται, υπάρχουν **κενά στη θεσμοθέτηση αναγκαίων υποστηρικτικών μηχανισμών και ρόλων**, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι θα μπορούσαν να μεσολαβήσουν σε σημαντικά ζητήματα μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

‘...ε... ας πούμε η κοινωνική λειτουργός δεν υπάρχει στο σχολείο. Θα μπορούσε να λέει... ρωτάμε ποιος είναι εκείνος... λες στον γονιό ότι... δε σου ’ρχεται ο καλός γονιός, ο κακός γονιός. Κακός γονιός είναι, σε εισαγωγικά δηλαδή που έχει τον κακό μαθητή, με τα εισαγωγικά τον κακό μαθητή. Δεν έρχεται. Ποιος θα τον φέρει στο σχολείο τελικά; Γιατί ο καλός έρχεται για να πάρει το μπράβο. Εκείνον τώρα ποιος θα τον φέρει; Είναι ένα ερώτημα’ (Σ1Τ-3.1.)

Η σπουδαιότητα της θεσμοθέτησης νέων υποστηρικτικών θεσμών αλλά και της αποτελεσματικότερης λειτουργίας των ήδη υπαρχόντων επισημαίνεται σε πολλά σημεία της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως, στη σχετική βιβλιογραφία, πέραν των όποιων κεντρικά θεσμοθετημένων υποστηρικτικών θεσμών, επισημαίνεται η αξία της συνεργασίας μεταξύ δασκάλου/σχολείου και γονέων των μαθητών, η οποία θεωρείται καθοριστική για την αποτελεσματική μάθηση (Askew, 2000; Carnell & Lodge, 2002; Lareau, 2003). Αναλυτικότερη αναφορά στα ζητήματα αυτά γίνεται παρακάτω, όπου παρουσιάζονται οι παρεμποδιστικοί και διευκολυντικοί παράγοντες σε επίπεδο φορέων δράσης.

Σε συνέχεια των παραπάνω, όπως επισημαίνει ένα άλλο Στέλεχος του δείγματος, **τα όποια μέτρα είναι ανεπαρκή, αποσπασματικά και βραχύβια**, κυρίως λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης, ενώ απουσιάζει η διάσταση της αξιολόγησης και του ελέγχου της αποτελεσματικότητάς τους, η οποία θα θεωρούνταν απαραίτητη σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες:

‘...Δυστυχώς, και σε αυτές τις περιπτώσεις βλέπουμε πολύ συχνά τα αρνητικά χαρακτηριστικά της αποσπασματικότητας, ας πούμε, και της βραχυχρόνιας προσέγγισης του ζητήματος. Δηλαδή, γίνεται κάτι, υπάρχει παραγωγή ενός υλικού, έργου, κλπ, πάει στην πράξη, εφαρμόζεται, έχει καλά αποτελέσματα και μετά σταματάει, δεν χρηματοδοτείται ή δεν προχωράει και σταματάει και ξεκινάμε πάλι από την αρχή’ (Σ3Τ-4.4.)

‘... τα μέτρα αυτά πολλές φορές κρίνονται ανεπαρκή, αποσπασματικά ... εεε και ... έχουνε πολλές φορές μικρό χρόνο διάρκειας, καθώς επίσης και κάτι σημαντικό. Όταν παίρνεις ένα μέτρο τέτοιο, σε θετική κατεύθυνση, θα πρέπει να έχει εκτός από διάρκεια, οργάνωση, προγραμματισμό, κλπ, θα πρέπει να έχει μέσα του και το στοιχείο της αξιολόγησης, έτσι ώστε να σου δίνει τη δυνατότητα να πας σε περαιτέρω ανάπτυξη του, ενίσχυσή του, για να βοηθήσει αυτό πραγματικά, στο να αρθούν οι αποκλεισμοί και όλα αυτά που είπαμε. Άρα ένα ζήτημα είναι αυτό, ότι και να παίρνονται μέτρα, υπάρχει το ζήτημα της αποτελεσματικότητας κλπ’ (Σ3Τ-3.2.)

Από τις παραπάνω αναφορές σε ζητήματα υποδομών και υποστηρικτικών θεσμών διαφαίνεται πως τα ζητήματα κατανομής είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με ζητήματα αναγνώρισης και, επομένως η αποτελεσματική διαχείρισή τους θα μπορούσε να γίνει

σε ένα ευρύτερο ενταξιακό πλαίσιο, όπως αυτό περιγράφεται παραπάνω (βλ. Δ.3.1.1) αλλά και στα επόμενα (βλ. Δ.5.1.2.).

Περνώντας στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν ως παράγοντες που παρεμποδίζουν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης την άνιση κατανομή του πλούτου και τις **χαμηλές αποδοχές εκπαιδευτικών**. Όπως υποστηρίζει ένα Στέλεχος του δείγματος, οι αποδοχές των εκπαιδευτικών είναι πολύ χαμηλές συγκριτικά με άλλες κατηγορίες εργαζομένων, αναλογικά με τα τυπικά προσόντα τους:

Υ: Όσον αφορά τους μαθητές ναι, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με άλλες κοινωνικές ομάδες, θα είναι σε μία διαρκή πάλη. Ε, δεν μπορεί τώρα ένας, να σας φέρω ένα παράδειγμα, το γνωρίζω...μία καθηγήτρια πανεπιστημίου να παίρνει σε συμβολικό αριθμό θα πω, να παίρνει 10€ και ο άσχετος ας πούμε, ο οποίος... αυτός που έχει το απολυτήριο του δημοτικού ας πούμε, να παίρνει τα 2/3 του μισθού. Δεν είναι... αυτή η γκετοποιήση...τι να πω... ανάλογα με το τι προσφέρεις, αφού το θέλουμε να ζούμε σε μία καπιταλιστική κοινωνία

Ε: Εννοείτε ότι η αποκλιση μεταξύ των δύο μισθών είναι πολύ μικρή;

Υ: Ε βέβαια! Να σου πω άλλο παράδειγμα, ένας του ΟΤΕ, εγώ είχα δύο τρία χρόνια υπηρεσία, οι αποδοχές του ήταν, είχε 17 χρόνια υπηρεσίας, διπλάσιες από ότι έπαιρνα εγώ. Εγώ έπαιρνα επίδομα για το πρώτο παιδί κάτι ξέρω γω 30, 40, τι λες μου λέει, εγώ παίρνω τριπλάσια... δεν είναι σωστό αυτό. Η κατανομή του πλούτου που λένε αυτοί οι πολιτικοί δεν θα την κάνουν ποτέ. Η ίση κατανομή. Δε θα την κάνουν ποτέ... τα συμφέροντα είναι αγαπητέ, είναι τα συμφέροντα' (Π1Α-3.1.)

Αναλυτική αναφορά στην κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική θέση των εκπαιδευτικών έχει γίνει σε άλλα σημεία της παρούσας εργασίας (βλ. κεφ. Δ.1.2.4.α).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως στις παραπάνω απόψεις επιχειρείται μια ξεκάθαρη σύνδεση της απουσίας κατανομής δικαιοσύνης σε ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο με συγκεκριμένα προβλήματα αναγνώρισης, το οποίο καταδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ των δύο.

Τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται επίσης στην **ανεπαρκή εκπαίδευση ορισμένων εκπαιδευτικών**, η οποία δεν επιτρέπει την ενίσχυση συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών. Όπως επισημαίνεται:

‘Δεν έχουμε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι να μπορούν να διαχειριστούν αυτά τα πράγματα...’ (Σ1Τ-3.2.)

‘Θα σας πω κατ’ αρχήν δηλαδή, ότι εμείς είμαστε... η γενιά η δική μας σπούδασε χωρίς καν να διδαχθεί τίποτα... καθόλου την έννοια της διαφορετικότητας. Στις παιδαγωγικές ακαδημίες δεν υπήρχε αυτή η έννοια, ή τουλάχιστον στην παιδαγωγική ακαδημία που τελείωσα εγώ. Ακόμα και στο διδασκαλείο υπήρχε σε πολύ μικρό βαθμό. Κυρίως δηλαδή διαμόρφωσε την κατάσταση από την εκπαιδευτική μου πρακτική, η οποία με απασχόλησε, δηλαδή έβλεπα...εντόπιζα ότι...και κυρίως από μελέτη προσωπική όπου διεπίστωσα ότι να μην αναθέτω στους άλλους το πρόβλημα ή ότι η ευθύνη των αποκλεισμών είναι πρόβλημα των άλλων...είναι κυρίως πρόβλημα δικό μου που το δημιουργώ εγώ’ (Σ1Τ-4.1.)

Επιπρόσθετα, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν τις **περιορισμένες δυνατότητες και την έλλειψη πόρων για τη διοργάνωση επιμορφώσεων** από το Σχολικό Σύμβουλο:

‘ Να αναφερθώ κατ’ αρχήν σε ένα εμπόδιο γενικής φύσης το οποίο αφορά στο ότι οι δυνατότητες για να ασκήσει κανείς επιμόρφωση σε αυτά τα ζητήματα, όχι σε αυτά, γενικά οι επιμορφωτικές δυνατότητες ενός συμβούλου, μια και για μένα μιλάμε, είναι περιορισμένες, δεν είναι πάρα πολλές’ (Σ2Α-4.3.)

‘...και πολλές φορές φέρναμε ειδικούς ανθρώπους, οι οποίοι μίλησαν κατ’ επανάληψη... δηλαδή στους συναδέλφους, χωρίς χρήματα, χωρίς να έχουμε, δεν έχουμε να κάνουμε επιμόρφωση, δεν έχει μία δραχμή ο Σύμβουλος να κάνει επιμόρφωση. Από δω κι από κει πρέπει να τα βρει δηλαδή’ (Σ1Τ-4.2.).

‘Δηλαδή, για να δώσω ένα παράδειγμα, το να ..., το να πας σε μια επιμορφωτική διαδικασία που θα κάνει γνωστές και θα πείθει τους συναδέλφους στο να ακολουθήσουν κάποιες διαφορετικές, κάποιες διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, σύγχρονες ή αν θέλετε δοκιμασμένες πλέον, πιο αποδοτικές, ...εεε...εάν δεν έχεις τη δυνατότητα να το κάνεις αυτό, όπως πριν είπα, είναι πιθανόν οι συνάδελφοι να μην έχουν και αυτοί με τη σειρά τους τη δυνατότητα να το κάνουν αυτό στην τάξη τους, άρα να παραμένουν σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας οι οποίες σε μεγάλο βαθμό αποδεικνύουν... έχουν αποδείξει ότι διαιωνίζουν τα προβλήματα, δηλαδή κατηγοριοποιούν τους μαθητές, εστιάζουν στο τελικό αποτέλεσμα και όχι στην διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, άρα δεν ενισχύουν και τους μαθητές για αυτό που

έχουν πετύχει μέχρι τότε, μένουν δηλαδή στο τελικό προϊόν, και είναι μια κλασσική περίπτωση αποκλεισμών, έτσι ένα παράδειγμα για να δώσω ' (Σ3Τ-4.3.).

Τα παραπάνω ζητήματα καταδεικνύουν τη σημασία της επιμόρφωσης, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των εκπαιδευτικών ηγετών. Ωστόσο όμως, οι ευκαιρίες επιμόρφωσης εξαρτώνται άμεσα από τη γενικότερη κατανομή των κρατικών πόρων, αλλά επίσης και από τις προτεραιότητες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Δυστυχώς, φαίνεται πως τα ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν περιθωριοποιηθεί από την εκπαιδευτική ηγεσία. Έντονη κριτική ασκείται επίσης στο γεγονός ότι αυτή η περιθωριοποίηση εντοπίζεται ακόμα και στο επίπεδο της κατάρτισης και επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς '[σ]την πραγματικότητα, τα περισσότερα προγράμματα διακρίνονται για τον αποκλεισμό της υπερβολικής ενασχόλησης με τέτοια ζητήματα' (Lumby & Coleman, 2007:107). Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζουν οι Young & Mountford (2006), ακόμη και η ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν εγγυάται πάντοτε το επιθυμητό αποτέλεσμα, εφόσον υπάρχει η πιθανότητα αντίστασης των επιμορφούμενων στο περιεχόμενό τους. Ακολούθως, οι Capper et al. (2006) προτείνουν ένα πλαίσιο εκπαίδευσης των ηγετών της εκπαίδευσης σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίοι με τη σειρά τους θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν για την εκπαίδευση των υφισταμένων τους. Το πλαίσιο αυτό αναφέρεται στις αξίες, στη γνώση και στις πρακτικές δεξιότητες του ηγέτη και μπορεί να εφαρμοστεί στις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης.

Επιπρόσθετα, οι παραπάνω απόψεις των Στελεχών του δείγματος καταδεικνύουν τον ανεπαρκή προσδιορισμό της ένταξης σε θεσμικό επίπεδο και οδηγούν στο γενικότερο συμπέρασμα πως απαιτείται μια ευρύτερη αναθεώρηση της ενταξιακής φιλοσοφίας και πρακτικής, η οποία χρειάζεται να υπερβεί το ατομικιστικό ή το κοινοτιστικό επίπεδο και να επιδράσει 'μετασχηματιστικά' σε όλο το φάσμα των δομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Δ.3.2.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Συνδέοντας το επίπεδο των δομών με εκείνο των φορέων δράσης, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν, ως παράγοντες που δυσχεραίνουν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο φορέων δράσης, τη **γενικότερη νοοτροπία, τις κατεστημένες αντιλήψεις, τα πρότυπα και τις πρακτικές που επιτείνουν το στιγματισμό και το ανταγωνιστικό πνεύμα:**

‘Να δυσχεραίνουν; Η νοοτροπία. Η αντίληψη, οι κρατούσες κοινωνικο-ιδεολογικές τάσεις. Όλα αυτά. Να μην δέχομαι τον άλλο, να τον βλέπω με μισό μάτι ας πούμε. Το πιο απλό παράδειγμα, έρχεται ένας δάσκαλος καινούργιος στο σχολείο, είναι όλοι παλιοί και έρχεται ένας καινούργιος, όλοι οι άλλοι αμέσως ταμπουρώνονται...ωπ... τι είναι αυτός ο νέος που ήρθε, πώς είναι, τι είναι, τι κάνει, πώς είναι, πώς θα είναι, θα είναι με μας, θα είναι μαζί μας, συνάδει ή θα είναι ξένο σώμα το οποίο έρχεται και μπαίνει μέσα; Λοιπόν, θα υποστεί ένα στάδιο, τέλος πάντων διερεύνησης και από κει και πέρα, αν υπάρχει διαφοροποίηση έντονα, εεεε, οι συνθήκες επικρατούν’ (Π2Α-3.2.)

‘Εκτός από την προκατάληψη ή τις κατεστημένες αντιλήψεις ας πούμε κάποιων συναδέλφων, η αλήθεια είναι ότι δε συνάντησα κάποιο ιδιαίτερο εμπόδιο, δε με εμπόδισε δηλαδή κάτι να ασκήσω την επιρροή μου αυτή...’ (Σ2Α-4.3.)

‘Στο στιγματισμό, στην απόδοση του στιγματισμού πάλι είναι τα πρότυπα, πρωταρχικό παράδειγμα την παχυσαρκία που είπα, ένα θέμα στιγματισμού, εδώ είναι το πρότυπο του σωματικά αποδεκτού, δηλαδή το σωματικό πρότυπο που προβάλλεται, που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία συνολικά. Μεσ στο σχολείο, το σχολείο ως αντανάκλαση της κοινωνίας, εν πολλοίς αναπαράγει αυτό που διαμορφώνει το σύστημα... το κοινωνικό σύστημα, το αποδέχεται το σχολείο. Αλλά, ειδικά εδώ, για τέτοια πράγματα, δεν ξέρω και το πρόγραμμα του σχολείου, δηλαδή η γυμναστική, ας πάρουμε ένα παράδειγμα. Με τα πρότυπα που προβάλλει και που βλέπουμε, βάζουμε τα παιδιά και δε λέμε να παν να φέρουν το κύπελλο που τα βάζει ο γυμναστής... τα μαζεύει σε μια άκρη της αυλής και λέει... στην άλλη βάζει πέντε κύπελλα ας πούμε και δε λέει να πάμε να φέρετε όλοι τα κύπελλα πίσω, λέει ποιος θα φέρει πρώτος το κύπελλο. Δημιουργεί... είναι μια πρακτική δηλαδή που επιτείνει το στιγματισμό, δηλαδή το ανταγωνιστικό πνεύμα που υπάρχει μέσα στο σχολείο, όλα αυτά...’ (Σ2Τ-3.2.)

Ως παρεμποδιστικοί παράγοντες στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρονται επίσης οι **ιδεολογικο-πολιτικές τάσεις και επιλογές των πολιτών:**

‘Από την άλλη μεριά η επιλογή κυβερνητικών σχημάτων ας πούμε, γενικότερα από την κοινωνία μας μέσα από τις εκλογές, οι οποίοι έχουνε στα ζητήματα αυτά συντηρητικές ή ξενοφοβικές ή ομοφοβικές ή δε ξέρω εγώ τι αντιλήψεις, δυσκολεύουν τα πράγματα’ (Σ2Α-3.2.)

Ταυτόχρονα, ενοχοποιείται η **πολιτικο-οικονομική συγκυρία** ως αίτιο ανταγωνισμού με τους άλλους:

‘Είναι και η οικονομική κρίση που έρχεται να δυσχεράνει γιατί, αν ο κόσμος δεν περνάει καλά και προκύπτουν θέματα ανεργίας και θέματα κρίσης και θέματα άγχους και θέματα κούρασης και θέματα υποχρεώσεων που τρέχουν, αυτό σε βάζει σε έναν ανταγωνισμό με τον δίπλα σου, όποιος και αν είναι ο δίπλα σου. Διευκολύνει προοδευτικές αντιλήψεις στα ζητήματα αυτά να μην είναι εύκολο να περάσουν και να ψάχνει κανείς αποδιοπομπαίους τράγους και θύματα ας πούμε, που ότι το διαφορετικό θυματοποιείται ευκολότερα. Οπότε αυτά είναι παράγοντες αρνητικοί’ (Σ2Α-3.2.)

Ως παρεμποδιστικοί παράγοντες στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρονται επίσης η **απόκλιση μεταξύ διακηρύξεων και πρακτικών**, η **έλλειψη ευαισθητοποίησης** και η **γενικευμένη αδιαφορία για τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού**, η οποία χαρακτηρίζει και ορισμένους εκπαιδευτικούς:

‘Α, ναι! Κυρίως... η κυριότερη είναι η κρατούσα άποψη. Άστα όλα αυτά... καλά τα λέμε, αλλά άλλο κάνουμε. Αυτό δηλαδή το βρίσκει κανένας σε όλους τους τομείς, δηλαδή από το επίπεδο της τάξης, δηλαδή του δασκάλου που έχει μία τάξη, μέχρι παραπάνω στο σύλλογο διδασκόντων, μέχρι στην ευρύτερη κοινωνία... εντάζει, εντάζει, αλλά άστο αυτό. Άστο αυτό! Δηλαδή η κυριότερη εε... η κυριότερη αντίληψη και το δεύτερο δηλαδή είναι, το είπαμε και νωρίτερα, ότι δεν υπάρχει ο βαθμός της ευαισθητοποίησης...’ (Σ1Τ-4.3.)

‘Δηλαδή το ότι είμαστε πολύ αδιάφοροι είναι διότι δε μας απασχολεί και δεν το δίνουμε απ’ το δημοτικό αυτό. Αυτό το θεωρώ δηλαδή, το δημοτικό, γυμνάσιο κτλ. δηλαδή το λέμε να βοηθήσουμε καμιά φορά τα Χριστούγεννα έναν κοινωνικά αποκλεισμένο. Ότι αυτό είναι καθημερινή πρακτική δηλαδή, ότι είναι καθημερινή πρακτική. Να βοηθήσουμε ξέρω ’γω το Πάσχα, να του δώσουμε ένα αυγό...’ (Σ1Τ-3.2.)

‘Θα επανέλθω πάλι δηλαδή να πω ότι.. εκείνο το πράγμα είναι η αντίληψη όλης της κοινωνίας, αλλά είναι και η αντίληψη των εκπαιδευτικών. Και η αντίληψη των εκπαιδευτικών όχι μόνο από αυτό, δηλαδή από την... που έχει η κυρίαρχη κοινωνία, αλλά και κυρίως διότι ο

εκπαιδευτικός εν πολλοίς και βολεύεται. Με την παραγνώριση εν πολλοίς και βολεύεται, δηλαδή σου λέει ότι δεν μ' αφήνει αυτό, δεν... δηλαδή άρα πρέπει να αποκλεισθεί, πρέπει να αποκλεισθεί, δηλαδή τα στάνταρ λένε ότι αυτό θα... θα αποκλεισθεί... (Σ1Τ-2.2.).

Επιπρόσθετα, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν ως παρεμποδιστικούς παράγοντες τις υπεκφυγές και την έμμεση **άρνηση ορισμένων διευθυντών σχολικών μονάδων** ή εκπαιδευτικών να δεχθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τις **παρεμβάσεις ορισμένων συνδικαλιστών**:

‘Πάντως γενικά αυτό που έχω να πω είναι ότι ο εκπαιδευτικός μας κόσμος, ότι όλοι οι δάσκαλοι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων... με συμπάθεια, με κατανόηση και με διάθεση βοήθειας προς τα παιδιά αυτά, πλην ορισμένων ακραίων περιπτώσεων. Υπάρχουν και αυτές οι περιπτώσεις, όπως ότι ‘εγώ δεν θέλω’... Λοιπόν, υπάρχουν και αυτές οι περιπτώσεις, δε στο λέει ότι ‘δεν θέλω’, αλλά αφήνει να εννοηθεί ότι ‘δεν μπορώ’, δεν το ένα, δεν το άλλο, δεν, δεν, δεν...’ (Π2Α-4.3.)

‘Υπάρχει ένα εμπόδιο εδώ το εξής, ότι υπάρχουν ορισμένοι συνάδελφοι οι οποίοι συνδικαλιζονται και σου λένε ότι ξέρεις αυτό είναι άδικο, αυτό δεν θα το εφαρμόσουν οι διευθυντές, αυτό δεν θα το εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί...’ (Π1Α-4.3.)

Οι παραπάνω απόψεις αναδεικνύουν εκ νέου την αναγκαιότητα, αφενός, μιας ουσιαστικής αποτύπωσης των αναγκών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος και, αφετέρου, κάποιας μορφής λογοδότησης για τους τρόπους διαχείρισής τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επιπρόσθετων διορθωτικών παρεμβάσεων.

Ωστόσο, σύμφωνα με ένα άλλο Στέλεχος, η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης δυσχεραίνεται από τις **αποκλίσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις αντιλήψεις των δασκάλων και της οικογένειας**:

‘Υ: ... Ξέρετε, το γραφείο το δικό μας έχει την ιδιαιτερότητα, έχουμε πολλούς αλλοδαπούς μαθητές... έχουμε σχολεία τα οποία είναι... από κτιριακής πλευράς, προβληματικά, γονείς οι οποίοι δεν συνεργάζονται και συνέχεια καταγγελίες, αναφορές..

Ε: Ναι, ναι. Όταν λέω διοικητική εμπειρία σας, εννοώ ότι στην αρχή της συνέντευξης μιλήσαμε και για την εμπειρία σας ως δασκάλου.

Υ: ... ως δασκάλου... Μα αυτά προσπαθούμε να περάσουμε. Αυτά... Πηγαίνω στα σχολεία μέσα και τους λέω [τους δασκάλους]... αυτά τα πραγματάκια κάθομαι και λέω... λέω παιδιά, εσύ είσαι το άλφα και το ωμέγα. Ότι κάνει, από σας θα το πάρει, εσείς ...θα το κάνετε...θα το χτίσει ο δάσκαλος μέσα...ό,τι χτίσει. Χτίζει ο δάσκαλος, γκρεμίζει ο γονιός, γκρεμίζει ο περίγυρος, γκρεμίζει η οικογένεια, αυτό είναι το πρόβλημα...' (Π2Α-3.4.)

‘Η συνεργασία με όλους τους φορείς αυτούς δηλαδή τους γονείς ε... όταν επικαλούνται την διαφο... εε... αρνούνται τη διαφορετικότητα. Κυρίως εκεί έχουμε σοβαρά εμπόδια όταν οι γονείς αρνούνται τη διαφορετικότητα δηλαδή ε... πολύ ουσιαστικά προβλήματα ότι τελικά η κοινωνία έχει διαφορετικότητα και όσο νωρίτερα τη μάθουμε κι από μικροί τόσο καλύτερα θα λειτουργούμε αργότερα, θα λειτουργούμε αργότερα...’ (Σ1Τ-5.1.)

Τέλος, ως παρεμποδιστικούς παράγοντες στο επίπεδο των φορέων δράσης, ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν τη διαφθορά και τις **πολιτικές δοσοληψίες των ηγετικών στελεχών συγκεκριμένων μειονοτικών ομάδων**, όπως των Ρομά ή των Μουσουλμάνων, οι οποίοι θεωρείται ότι εκμεταλλεύονται τη διαφορετικότητα με στόχο το πολιτικό και οικονομικό όφελος.

‘Δηλαδή έγιναν πράγματα δηλαδή το ενδιαφέρον κυρίως στο μεγαλύτερο βαθμό είναι ακόμα ενδεχομένως και από τις καταπιεμένες... από τις εε... κεφαλές της διαφορετικότητας, γιατί τις διαφορετικότητες τώρα αν τις δούμε και σαν ομάδες, τις βλέπουμε σαν πρόσωπα, αν δούμε δηλαδή σαν ομάδες είναι Ρομά, τα στελέχη δηλαδή πουλιούνται, δηλαδή είναι τμήμα της διαφθοράς. Είτε στην ειδική εκπαίδευση, στην ειδική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή δηλαδή για παράδειγμα έχουμε δύο συλλόγους εε ατόμων με ειδικές ανάγκες. Άμα ρωτήσεις το συνάδελφο τώρα εδώ θα σου πει ότι εκεί θα σου πει ότι ήτανε μέσα στο αυτό και λέει ότι παίρναν υλικό και λέει και τόσα για τον πρόεδρο. Ποια διαφορετικότητα δηλαδή όταν εκμεταλλεύονται... δηλαδή γίνεται μια εκμετάλλευση της ίδιας της διαφορετικότητας δηλαδή [θόρυβος] ή όταν οι γύφτοι πουλιούνται δηλαδή ποιος θα είναι και τι θα πάρει δηλαδή... όπως με τους βουλευτές απάνω... τους βουλευτές απάνω τους μωαμεθανούς, ένα παζάρι γίνεται ποιος θα τους πάρει’ (Σ1Τ-4.4.)

Δ.3.3. Παράγοντες που διευκολύνουν τις παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας

Δ.3.3.1 Παράγοντες που διευκολύνουν σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Ως παράγοντες που διευκολύνουν σε επίπεδο δομών αναφέρονται από ορισμένα Στελέχη του δείγματος οι **νομοθετικές προβλέψεις** που αφορούν την προστασία των δικαιωμάτων συγκεκριμένων ευάλωτων ομάδων και την αποτροπή της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού τους αποκλεισμού:

‘Υ: Μάλιστα. Λοιπόν εγώ πιστεύω ότι ένας παράγοντας που είναι θετικός και που μπορεί να τα δει, είναι ο νόμος. Όπου ο νόμος μέσα προβλέπει και λέει τόσο τοις εκατό άτομα με αναπηρία, τόσο τοις εκατό... ή σου λέει δέκα τοις εκατό επιπλέον, εκεί είναι πασιφανές και αυτό είναι θετικό. Εεεε... το άλλο πάλι είναι οι φορείς των ατόμων αυτών. Δηλαδή, η κάθε μια ιδιαίτερη περίπτωση έχει το δικό της σύλλογο, έχει το δικό της φορέα, όπου εκπροσωπείται. Αυτοί συμβάλλουν και στο νομοθετικό έργο μέσα, ώστε να τους βάλουν αλλά και στην ευρύτερη αποδοχή από την κοινωνία. Η προβολή που γίνεται, τα σποτάκια...

E: Ισχύει πάντα αυτό. Έχουν πάντα σύλλογο;

Υ: ...πάντα όχι, πάντα όχι.

E: Γιατί αναφέραμε μερικές διαφορές που ίσως και να μην είναι καν εντοπισμένες ή αναγνωρισμένες.

Υ: Έτσι, έτσι. Εάν δεν είναι εντοπισμένες, αναγνωρισμένες...τα πράγματα εκεί πέρα, αρχίζουν και δυσκολεύουνε. Και σε κάθε περίπτωση εξαρτάται με τη μικρο-ομάδα και με την ευρύτερη ομάδα, μέσα στην οποία το άτομο αυτό λειτουργεί, ή τουλάχιστον είναι υποχρεωμένο να λειτουργήσει’ (Π2Α-3.2.)

Επιπρόσθετα, αναφέρεται η ανάγκη εφαρμογής των νόμων και αξιοποίησης των περιθωρίων που επιτρέπουν την διασταλτική τους ερμηνεία με σκοπό την άρση των περιθωριοποιήσεων και των αποκλεισμών:

‘Υ: Μάλιστα, Λοιπόν. Παντού σε κάθε περίπτωση υπάρχει ο νόμος. Εμείς τον νόμο είμαστε υποχρεωμένοι να τον σεβαστούμε. Πλην όμως ο νόμος αφήνει και ορισμένες περιπτώσεις, τέτοιες, όπου σου δίνει το περιθώριο να βοηθήσεις, όπου σου δίνει το περιθώριο να τον ενισχύσεις, όπου σου δίνει το περιθώριο να τον στηρίξεις. E, εκεί πρέπει να βρούμε αυτές τις περιπτώσεις, να στηρίζουμε τις πλέον, τις πλέον δύσκολες, τις πλέον επικίνδυνες, τις πλέον ακραίες και σιγά, σιγά, σιγά, σιγά, σιγά αφού βοηθούν αυτές θα φτάσουμε και πιο κάτω. Παράδειγμα, δάσκαλοι οι οποίοι είναι εκτός τάξης, τον στέλνεις στο σχολείο σου πλεονάζοντα

δάσκαλο. Λες έλα εδώ...πάρε και αυτόν εδώ πέρα δέκατο-πέμπτο, δέκατο-τρίτο, αυτό που λέγαμε θέλουμε έναν επιπλέον δάσκαλο, σε περίπτωση απουσίας, σε περίπτωση αυτό, σε περίπτωση... να μπορεί να κάνει... ή δεν θα πάρει τάξη, αλλά θα κάνει ενισχυτική διδασκαλία ή δεν θα πάρει τάξη, κανονική, αλλά θα βοηθήσει σε ένα διευθυντή στο διοικητικό του έργο, θα συμπληρώσει τα εγγραφάκια, αυτά, κλπ, κλπ, κλπ... Εάν παραστεί ανάγκη όμως, θα βγει έξω θα κάνει εφημερία, εάν λείπει ένας δάσκαλος για ένα δίωρο, για ένα τρίωρο, για ένα αυτό... θα μπορέσει να τον αξιοποιήσει, κλπ...εεε... κάπως έτσι. Γιατί αυτόν αν τον αφήσουμε μέσα και πάρει τάξη και κάνει εξάωρο και κάνει πεντάωρο, θα κλατάρει, δεν υπάρχει περίπτωση.

E: Μιλάτε για περιπτώσεις που έχει ανάγκη κάποιος.

Y: Που έχει ανάγκη κάποιος, ναι. Όχι όμως να τον περιθωριοποιεί το σύστημα. Όχι να 'ρθει ο δάσκαλος και να πουν εσένα δε σου δίνουμε τάξη γιατί είσαι έτσι... γιατί είσαι αλλιώς. Εκεί πέφτουμε, σε ακραία περίπτωση περιθωριοποίησης και σε ακραία περίπτωση αποκλεισμού' (Π2Α-3.1)

Τα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν επίσης παράγοντες που διευκολύνουν τις διάφορες επιλογές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι η βελτίωση των σχολικών βιβλίων, η τάση για αύξηση των ετών υποχρεωτικής φοίτησης, τα μέτρα αντισταθμιστικής αγωγής (ενισχυτική διδασκαλία, φροντιστηριακά τμήματα, τάξεις υποδοχής) και τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

'Y: Είπα πριν ότι δε μπαίνω σε μία κριτική, σε μία απόφαση ότι τα καινούργια βιβλία καλά είναι άσχημα, έτσι; Αλλά ότι, στα καινούργια βιβλία υπάρχει μέσα στην ομάδα, στο σύνολο των βιβλίων ο μετανάστης, ο Σαπέρας που είναι στην πρώτη τάξη, που μου 'ρχεται τώρα, που είναι ένα παιδάκι από την κίτρινη φυλή...

E: Ναι, ναι.

Y: ή ότι υπάρχει το παιδάκι με το καροτσάκι. Αυτή η αλλαγή στα βιβλία διευκολύνει κάποιον να θίξει κάποια τέτοια πράγματα. Μου έδωσες δηλαδή την αφορμή να πω ότι το περιεχόμενο των καινούργιων βιβλίων με διευκόλυνε...' (Σ2Τ-4.4.)

'Y: Όσον αφορά το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, θα έλεγα ότι στο ζήτημα των μαθητών, όπως είπαμε και πριν υπήρξε μια εξέλιξη, ένας παράγοντας που θα πούμε ότι διευκολύνει είναι η τάση για αύξηση των ...εεε... ετών υποχρεωτικής φοίτησης, υπάρχει αυτή η τάση, υπήρξε μια περιοδική αύξηση από τα έξι στα εννιά χρόνια, γίνεται συζήτηση για δώδεκα χρόνια, είναι ένα στοιχείο θετικό αυτό, ένας άλλος παράγοντας θετικός είναι όπως είπαμε πριν η ... ααα... η ας πούμε η δημιουργία ... μάλλον ... τα μέτρα αντισταθμιστικής αγωγής, μέσα από μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας, τμημάτων ένταξης, φροντιστηριακών τμημάτων, τάξεων υποδοχής

...εεε... προγραμμάτων, περιβαλλοντικών, αγωγής υγείας που αγγίζουν και ζητήματα ομάδων, κλπ ... (συγγνώμη)... στο επίπεδο ... εεε... της... των εκπαιδευτικών θετικά μέτρα είναι όσα αφορούν την..., όσα έχουν παρθεί και αφορούν την επαγγελματική τους εξέλιξη σε όλα τα επίπεδα, ό,τι μπορεί να αφορά αυτό και την μορφωτική τους ας πούμε, ενίσχυση, μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης είτε σε νέες τεχνολογίες, είτε διαφόρων άλλων μορφών επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται σε διάφορα επίπεδα στην εκπαίδευση' (Σ3Τ-3.2.)

Επιπρόσθετα,, ως διευκολυντικοί παράγοντες αναφέρονται τα **επιμορφωτικά προγράμματα των Πανεπιστημίων** και το υλικό που παράγεται σ' αυτά, καθώς και τα **αντισταθμιστικά προγράμματα** που προτείνονται και συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

'Ναι. Με έχει διευκολύνει το γεγονός πως πολλά από αυτά τα πράγματα, σε επίπεδο και ρητορείας αλλά και πέραν της ρητορείας, αποτελούν επίσημη πολιτική όσο και να είναι αντιφατικό με αυτό που είπα πιο πριν, ότι πάμε προς συντηρητικές ας πούμε κατευθύνσεις, δηλαδή μέτρα της διαπολιτισμικής πολιτικής παιδαγωγικής, όταν αυτά όλα στα οποία αναφέρθηκα αποτελούν μέρος της διαπολιτισμικής αγωγής. Δε γίνονται στα σχολεία. ή σχολεία που τα κάνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα, να όπως το 132 ας πούμε στην Γκράβα, αλλά είναι στο επίπεδο των διακηρύξεων, επομένως αυτό με διευκολύνει εμένα να πω ότι αυτά που λέω δεν είναι του κεφαλιού μου, αυτά που σας λέω αποτελούν την επίσημη πολιτική και για το φύλο και υπάρχει και ένα υλικό που έχει εκπονηθεί με διάφορες δυσκολίες και διασπαθίσεις δημοσίου χρήματος μέσα από διάφορα προγράμματα. Υπάρχει λοιπόν ένα υλικό που έχει παραχθεί από τα πανεπιστήμια της χώρας το οποίο είναι στη διάθεσή μας και διευκολύνει. Και για το φύλο υπάρχει ένα τέτοιο υλικό...' (Σ2Α-4.4.)

'Από την άλλη μεριά, διευκολύνουν πάρα πολύ νομίζω τα προγράμματα, όπως εμένα με διευκόλυνε να θίξω θέματα φύλου το πρόγραμμα που παρακολούθησα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το πακέτο, που δεν ξέρω ακόμα αν πήγε στα σχολεία, εγώ το είχα και το παρουσίασα στα σχολεία...

E: Αυτό το πρόγραμμα ήταν προαιρετικό πρόγραμμα που το παρακολουθήσατε με δική σας επιλογή;

Y: Ήταν πρόγραμμα που ήταν καθορισμένος ο αριθμός των στελεχών που θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα και υποβάλαμε αιτήσεις στην Περιφέρεια και η έγκριση έγινε από την Περιφέρεια. Συνήθως, απ' ότι ξέρω οι περιφέρειες έκαναν μία γεωγραφική κατανομή, να υπάρχει κάποιος από κάθε νομό, αλλά ήταν όμως μία, όχι μόνον αφορμή το πρόγραμμα, δεν ήταν αφορμή, ήταν ευκαιρία να ασχοληθεί κάποιος και να θίξει τέτοια ζητήματα, γιατί έδινε την

ευκαιρία, έδινε όμως και το υλικό να ασχοληθεί. Γιατί το να πούμε σε κάποιον ‘ασχολήσου με το θέμα του φύλου’ για παράδειγμα, είναι εύκολο. Αλλά να του δώσεις και το υλικό, με το οποίο θα μπορέσει αυτός να το κάνει διδασκαλία, η οποία δεν είναι απλά διδάσκω ένα βιβλίο, είναι μια κατάσταση ζωής η διδασκαλία, είναι χρήσιμο. Δηλαδή τέτοιοι παράγοντες βοηθάνε...’ (Σ2Τ-4.4.)

‘... η ύπαρξη προγραμμάτων ... προγραμμάτων, τα οποία είχαν ως ομάδα-στόχο, η περίπτωση που ανέφερα πριν με τα βιβλία για τους τσιγγανόπαιδες, δηλαδή, η ύπαρξη αντισταθμιστικών προγραμμάτων που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ή από οπουδήποτε αλλού και τα οποία μπορούν να βοηθήσουν την κατεύθυνση, βέβαια, εδώ να κάνω μια παρένθεση...’ (Σ3Τ – 4.4.)

Οι παραπάνω απόψεις των Στελεχών βρίσκονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, ως προς το ότι τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στους μεγάλους οργανισμούς, υπάρχει η τάση για υιοθέτηση πολιτικών ‘ενσωμάτωσης της ετερότητας’, οι οποίες ωστόσο ‘είναι αποτελεσματικές μόνον εάν συνοδεύονται από αξίες και δράσεις που τις συντηρούν’ (Lumby & Coleman, 2007:101). Όπως επισημαίνεται, η εφαρμοσιμότητα αυτών των πολιτικών θεωρείται εφικτή ‘μόνο διαμέσου της διαμόρφωσης των ηγετών’, ενώ ‘θα απαιτήσει την παροχή επαρκούς χρόνου και χρημάτων’ (ibid). Με τον τρόπο αυτό, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους φορείς δράσης, τις στάσεις τους και τις πρακτικές διαχείρισης τις οποίες υιοθετούν. Οι απόψεις των Στελεχών για τα ζητήματα αυτά παρατίθενται αμέσως παρακάτω.

Δ.3.3.2. Παράγοντες που διευκολύνουν σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Οι διευκολυντικοί παράγοντες σε επίπεδο φορέων δράσης εντοπίζονται είτε ως **ενδογενή χαρακτηριστικά** των εκπαιδευτικών (χαρακτήρας, μόρφωση), είτε ως **εξωγενείς παράμετροι** (βαθμός συνεργασίας οικογένειας-σχολείου), είτε στο πλαίσιο **θεσμικών ρόλων** (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος):

‘... Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού, ο βαθμός συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, ο διευθυντής του σχολείου, η μόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει πάρα πολύ ρόλο, ο σχολικός σύμβουλος, κατά πόσο κοντά είναι στα προβλήματα του σχολείου. Παίζει μεγάλο ρόλο ο σχολικός σύμβουλος και οι κατευθύνσεις που θα δώσει’ (Π1Τ-3.2.)

Οι αναφορές ορισμένων Στελεχών προσανατολίζονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς, τα Στελέχη εκπαίδευσης, τους συλλόγους γονέων και την τοπική αυτοδιοίκηση:

‘... Άλλοι παράγοντες... οι ίδιοι πρώτα οι άνθρωποι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση. Όπως είχα αναφέρει και πριν, βασικούς παράγοντες... τους εκπαιδευτικούς, συλλόγους των γονέων, βασικός παράγοντας, τοπική αυτοδιοίκηση, νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, αυτοί είναι παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται γενικά επάνω στο θέμα της εκπαίδευσης’ (Π2Τ-3.2.)

Ιδιαίτερα τονίζεται η διευκολυντική αξία των διαπροσωπικών σχέσεων και η συνεργασία με ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων:

‘Τους έδωσα να καταλάβουν από τη πρώτη συνάντησή μας ότι ακόμη ότι παράγοντες που διευκολύνουν είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις. Να μην είσαι μακριά από τους συναδέλφους’ (Π1Α-4.4.)

‘Υ: Εμένα με έχει διευκολύνει πάρα πολύ...εεε... συγκεκριμένα σχολεία τα οποία είναι στην περιοχή αυτή κάτω που έχουμε τέτοιες περιπτώσεις και οι οποίοι με συμπάθεια, με αυτό και με θετική... με θετικό πνεύμα, έρχονται εδώ πέρα μέσα, δέχονται και προσφέρουν, όσο το δυνατόν περισσότερο μπορούν να προσφέρουν στο τμήμα αυτό το οποίο έχουν αναλάβει. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι, αυτοί και οι διευθυντές των σχολείων αυτών και σχολικών μονάδων.

Ε: Μιλάτε για περιπτώσεις παιδιών αλλοδαπών κυρίως.

Υ: Αλλοδαπών κυρίως μαθητών. Εκεί εστιάζεται το πρόβλημα, γιατί κυρίως αυτοί είναι που έχουν τον αποκλεισμό’ (Π2Α-4.4.)

‘Εεε... επίσης, θα ήθελα να προσθέσω ότι ένας παράγοντας ο οποίος συνέβαλε στο να αντιληφτώ και εγώ τέτοια ζητήματα και να προσπαθήσω να συμβάλλω στη λύση τους ήταν οι σε αρκετές περιπτώσεις πολύ καλή συνεργασία με τους συναδέλφους στα σχολεία, είτε διευθυντές είτε δασκάλους τάξεων, οι οποίοι, αρκετοί από αυτούς είχαν την άνεση και είχαν τη

διάθεση να συζητήσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, έτσι ώστε να μπορέσει κάποιος να σχηματίσει εικόνα, όντας ο ίδιος εκτός τάξης, δεν μπορούσε να έτσι να σχηματίσει εικόνα για να μπορέσει να προτείνει τη δικιά του άποψη, τη δικιά του τεκμηριωμένη όσο γίνεται επιστημονικά άποψη για το τι μπορεί να γίνει παραπέρα. Δεν έχω κάτι άλλο στο μυαλό μου...’ (Σ3Τ-4.4.)

‘...Ενώ ο άλλος που θέλει σου λέει ναι φέρτο και θα δούμε, φέρτο εδώ, ναι έχω τον τάδε, έχω στο τμήμα ένταξης τον τάδε... θα γίνει... φέρτο, φέρτο. Έστω και δοκιμαστικά προϊστάμενε να το πάρω, φέρτο σε μένα, φέρτο, φέρτο, μην το πας, φέρτο σε μένα. Έχουμε τέτοιους ανθρώπους...’ (Π2Α-4.3.)

‘Νομίζω ότι... χωρίς να περιαντολογώ, ότι πέρα από τους Σχολικούς Συμβούλους και κάποιους ευαίσθητους διευθυντές και κάποιους ευαίσθητους δασκάλους δηλαδή, οι εξωτερικοί παράγοντες για τη διαφορετικότητα δε νομίζω ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον...’ (Σ1Τ-4.4.)

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν επίσης το διευκολυντικό ρόλο των παλαιότερων Στελεχών και ‘σημαντικών άλλων’ που γνωρίζουν τα ζητήματα:

‘Δικοί μου άνθρωποι, παλιότεροι προϊστάμενοι που τους συμβουλευόμαι...’ (Π1Τ – 4.4.)

‘Εεε... η δυνατότητα να αντλήσω από την εμπειρία και τη γνώση παλαιότερων συναδέλφων αλλά και η συλλογική αντίληψη λειτουργίας στο χώρο μας, των σχολικών συμβούλων, καθώς επίσης και σε ένα βαθμό από την μεριά της διοίκησης η ανάλογη κατανόηση που μπορεί να υπάρχει ... εεε... βοήθησε στο να ...εεε.... μισό λεπτό... μια μικρή διακοπή ... ξανά πάλι την ερώτηση...’

E: Οι παράγοντες που έχουν διευκολύνει την προαγωγή των ζητημάτων αυτών της...

Y: Ναι, ένα είναι αυτό, ένα είναι αυτό’ (Σ3Τ-4.4.)

‘E: Άλλοι διευκολυντικοί παράγοντες, από το εγγύς περιβάλλον ή από πρόσωπα...

Y: Άλλοι παράγοντες... μπορεί να σε πληροφορήσει κάποιος που βρίσκεται στον ίδιο χώρο, της εργασίας μαζί του ξέρω γω, σ’ ένα τέτοιο άτομο που αισθάνεται περιθωριοποιημένο, τι ξέρει αυτός, για ποιο λόγο είναι στη γωνία, η πληροφόρηση από εκεί..’ (Π2Τ-4.4.)

‘Και ακόμα με διευκολύνει το γεγονός ότι εμείς που είμαστε εδώ στην πρωτεύουσα, υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι γνωρίζουν τα ζητήματα και στους οποίους μπορεί κανείς εύκολα να προσφύγει, για να ζητήσει τη συνεργασία τους προς τέτοιες κατευθύνσεις. Ας πούμε ο ψυχίατρος

ο κ. Μεγαλοικονόμου που ήρθε και μίλησε για το στίγμα και για όλα αυτά ας πούμε, αυτό με διευκόλυνε. Αν ήμουνα σε μία επαρχία, αυτό θα ήταν αδύνατο. Θα έβρισκα κάτι αλλά θα ήταν πολύ πιο δύσκολο...’ (Σ2Α-4.4.)

Αναφορές υπάρχουν επίσης σε **κοινωνικούς φορείς εκτός εκπαίδευσης** και στον καθοριστικό ρόλο συλλογικών προσπαθειών, οι οποίες έχουν τη μορφή **κινήσεων πολιτών** και οι οποίες ασκούν πιέσεις και επιρροή, διεκδικώντας δικαιώματα:

‘Τώρα, οι άνθρωποι βάζουν τη σφραγίδα τους και η συνειδητοποίηση δικαιωμάτων από τη μεριά των μειονοτήτων με την ευρύτατη έννοια ας το πούμε έτσι, της διαφορετικότητας, που τα διεκδικούν, κάνει ώστε αυτά να λαμβάνονται υπ’ όψη. Που υπάρχει αυτή η συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων. Αυτός είναι ένας παράγοντας θετικός.

E: Αυτός ο παράγοντας διευκολύνει.

Y: Διευκολύνει, ναι... δηλαδή τώρα το να οργανωθούν οι γονείς, των οποίων τα παιδιά πάσχουν από αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και τα οποία παιδιά ήταν αφημένα στην τύχη τους μέχρι τώρα, το να πιέζουν το Υπουργείο ώστε να δει, ότι δεν είναι μόνο οι τυφλοί και οι κωφοί αλλά και αυτοί. Δημιουργεί κάποια θέματα. Οι ενώσεις των ομοφυλοφίλων που πιέζουν, που γίνονται γνωστοί, που κάνουν το gay parade, οι σύλλογοι των μεταναστών, που διεκδικούν τα δικαιώματά τους, οι αντιρατσιστικοί, φιλομεταναστευτικοί και τα λοιπά σύλλογοι, οι προοδευτικοί πολιτικοί χώροι, οι κινήσεις πολιτών που διεκδικούν σε όλους τους τομείς ζητήματα ή ασκούν την επιρροή τους’ (Σ2Α-3.2.)

Στο ίδιο πλαίσιο επισημαίνεται ως διευκολυντικός παράγοντας για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης **το ενδιαφέρον φιλανθρωπικών οργανώσεων και της εκκλησίας:**

‘Οι παράγοντες που διευκολύνουν εε... κάποιες φορές η εκκλησία εε... η εκκλησία, σύλλογοι φιλανθρωπικοί δηλαδή κάποιοι σύλλογοι, δεν ξέρω τώρα αν όλοι ή όχι, σίγουρα δηλαδή εδώ ... [παρατίθεται όνομα θεσσαλικής πόλης] μπορώ να βεβαιώσω πολλούς συλλόγους, φιλανθρωπικά σωματεία ή οποιοδήποτε όνομα επικρατεί και ότι η εκκλησία δηλαδή ενισχύει, όχι να δώσει χρήματα μόνο, αλλά προσπαθεί ... δηλαδή όταν σ’ έναν άνθρωπο ας πούμε άνεργο που λέει... που είναι αποκλεισμένος κτλ. προσπαθεί να του βρει δουλειά δηλαδή να του κάνει να του βρει μια δουλειά, νομίζω ότι είναι μια προσπάθεια [θόρυβος] όταν ας πούμε κάνω κάποιες ώρες μάθημα σε κάποια παιδιά που δυσκολεύονται, όταν η εκκλησία εδώ πέρα έχει ένα φροντιστήριο σε παιδιά που δεν έχουν εε μάθηση, που δε μπορούν να παρουσιάσουν μάθηση

κτλ. δεν έχουν αποτελεσματική μάθηση κτλ. νομίζω είναι στα όρια αυτά της δηλαδή πώς αναφέρουμε τη διαφορετικότητα, έτσι την αντιλαμβάνομαι εγώ' (Σ1Τ-4.4.)

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, ορισμένοι φορείς, όπως για παράδειγμα **οι Δήμοι, διευκολύνουν μόνο στην περίπτωση που έχουν συμφέροντα** (ψήφους, οικονομικά πακέτα κλπ):

'...οι εξωτερικοί παράγοντες για τη διαφορετικότητα δε νομίζω ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον... έχουν κατά περίπτωση. Έχουν κατά περίπτωση, όταν έχουν συμφέρον.

Δηλαδή και το συμφέρον αναφέρομαι τώρα δηλαδή είτε στις ψήφους, όταν είναι να πάρουν τις ψήφους μπορεί να δείξουν ένα ενδιαφέρον ή όταν είναι πακέτο [οικονομικό]. Όταν είναι... και τα πανεπιστήμια, α... να μην πω ...για να μην είναι έτσι, μου πει κανένας: εμένα ζέρεις; Και το όλο σύστημα δηλαδή λειτουργίας του κράτους λειτουργεί κατά περίπτωση. Δήμοι, αν έχουν κάποιο αυτό θα δείξουν ενδιαφέρον προσωρινό, θα δώσουμε, θα πούμε κτλ. να σας διευκολύνουμε... και μάλιστα όχι μόνο αυτό, αλλά ιδιαίτερα με την τοπική αυτοδιοίκηση, στις περιπτώσεις που είναι κοινά τα ζητήματα, υπάρχει πλήρης παραγκωνισμός τουλάχιστον του καθοδηγητικού μέρους της εκπαίδευσης...' (Σ1Τ-4.4.)

Ορισμένα Στελέχη επικεντρώνονται σε διευκολυντικούς παράγοντες που αφορούν **προσωπικά τους χαρακτηριστικά, επιλογές και εμπειρίες:**

'... κάποια σεμινάρια που έχουν γίνει, τα βιβλία, η ψυχολογία, η πίστη μου, η παραδοχή των κοινωνικών αντιθέσεων, η μεγάλη μου εμπειρία στη ζωή. Η μεγάλη μου εμπειρία στη ζωή. Το γεγονός ότι είμαι σε πολλές κοινωνικές ομάδες, σε πάρα πολλές κοινωνικές ομάδες, ο ρόλος μου σαν εθελόντρια, ο χαρακτήρας μου, όλα αυτά' (Π1Τ – 4.4.)

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα Στελέχη αναφέρονται στη **διευκολυντική επίδραση των σπουδών και των επιμορφώσεων** που παρακολούθησαν οι ίδιοι, την **υιοθέτηση της οπτικής της μη κυρίαρχης ομάδας**, καθώς επίσης των εμπειριών που άντλησαν από την **ενασχόληση με εξειδικευμένα ζητήματα** και από τη **διενέργεια μικρο-ερευνών:**

'Υ: Ένας παράγοντας είναι η επιμόρφωση. Δηλαδή σε ένα συνέδριο όταν αναπτύσσονται τέτοια θέματα, σίγουρα είναι ένας οδηγός καλός. Αλλιώς αν πας στα τυφλά κι αλλιώς αν πας εάν γνωρίζεις κάτι. Δηλαδή, ε... απ' τη στιγμή που η πολιτεία σε επιλέγει και σου λέει εσύ θα γίνεις

προϊστάμενος ή θα γίνεις Διευθυντής Εκπαίδευσης, ταυτόχρονα, κατά διαστήματα, άλλοτε τακτά και άλλοτε αραιά, μας καλεί σε σεμινάρια. Τα σεμινάρια δεν έχουν καμιά σχέση με το πώς θα διδάξουμε τα μαθήματα. Έχουν καθαρά σχέση με θέματα διοικητικά και μες στα διοικητικά θέματα εμπλέκονται ένα σωρό τέτοιες περιπτώσεις. Κι αυτός είναι ένας οδηγός καλός ενημέρωσης δηλαδή, ενημέρωσης. Χωρίς ενημέρωση, τίποτα...’ (Π2Τ – 4.4.)

‘...καθώς επίσης, και σε αρκετές περιπτώσεις το περιεχόμενο είτε σπουδών είτε επιμόρφωσης που δέχτηκα και μου έδωσε τη δυνατότητα και εμένα να αγγίζω, να πλησιάσω και να ενυψωτοποιηθώ περισσότερο, σε σχέση με αυτά τα ζητήματα και να αποκτήσω στο βαθμό που έχω αποκτήσει, τη γνώση που χρειάζεται για να τα αντιμετωπίσει κάποιος...’ (Σ3Τ-4.4.)

‘Υ: Μ’έχει διευκολύνει η δική μου εμπλοκή με την ειδική εκπαίδευση που είναι άμεση, έχω δουλέψει σε τμήμα ένταξης, σε ειδικό σχολείο και με ενδιαφέρουν τα δικαιώματα των παιδιών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες μάθησης γενικότερα. Οπότε βλέπω πάντα τη μεριά του αδύνατου. Σε αυτό το επίπεδο με έχει βοηθήσει να προσπαθώ να δω πως βλέπουν αυτοί τους άλλους, την κυρίαρχη ομάδα και να προσπαθώ να αλλάξω την κυρίαρχη ομάδα προς όφελος των ομάδων που δεν είναι στην κυρίαρχη.

E: Οπότε η πείρα σας...

Υ: Οι πείρα και οι γνώσεις, οι σχετικές. Οι γνώσεις και η εμπειρία.

E: Κάτι άλλο μέσα απ’ το πλαίσιο...

Υ: Προσπαθώ να κάνω μικροέρευνες τέτοιου τύπου, οπότε και αυτό, δηλαδή η έρευνα, η εμπειρία και οι γνώσεις οι σχετικές. Μικροέρευνες που αφορούν τις στάσεις, τις διαφοροποιήσεις...’ (Σ1Α-4.4.)

Τέλος, σημαντικές θεωρούνται επίσης οι παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου και τάξης **με στόχο την αλλαγή στάσεων:**

‘Θα μπορούσαν να διευκολύνουν όπως είπα, να δουλέψουμε με τη στάση των ανθρώπων, να γίνουν οι παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικών κοινοτήτων, τάξεων, μαθητών και δουλειά με προγράμματα επικεντρωμένα σε αλλαγές στάσεων γι’ αυτά τα θέματα.

Αυτό νομίζω θα ήταν το πιο σημαντικό και αυτές οι αλλαγές θα έπρεπε να ’χουν μελετηθεί να ’χουν γίνει έρευνες πρώτ’απ’όλα, υπάρχουν έρευνες που σχετίζονται με το πως αλλάζουν οι στάσεις και ποιες οι μεταβλητές που ουσιαστικά ελέγχουν αυτές τις στάσεις’ (Σ1Α-3.2.)

Δ.4. Εμπλοκή των Στελεχών του δείγματος στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, συνεργασία με άλλα Στελέχη και βαθμός συμμετοχής τους στο σχετικό δημόσιο διάλογο (4^{ος} ερευνητικός στόχος)

Δ.4.1. Τρόποι εμπλοκής των Στελεχών στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης.

Δ.4.1.1. Εμπλοκή των Στελεχών στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Οι τρόποι εμπλοκής των Στελεχών του δείγματος στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο ορισμένων γενικότερων αναφορών, ως βασική προϋπόθεση για την εμπλοκή κάποιου στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η ξεκάθαρη προσωπική τοποθέτηση και το *‘να το πάρει κάποιος σοβαρά αυτό το ζήτημα και να το αντιμετωπίσει με όλες του τις δυνάμεις’* (Σ3Τ-5.1.).

Πιο συγκεκριμένα, τα Στελέχη του δείγματος αρχικά επισημαίνουν την **προσπάθεια ενεργοποίησης υποστηρικτικών μηχανισμών** και τη **γνωστοποίηση των προβλημάτων** στη διοικητική ιεραρχία και στο σύνολο των φορέων που εμπλέκονται με την αγωγή, ώστε να διασαφηνισθεί το μέγεθος της ανάγκης παρεμβάσεων:

‘Ναι, έγινε από πλευράς μου ... στην προσπάθεια ... με την ... με την διαδικασία ενεργοποίησης μηχανισμών, όπως είπαμε είναι το ΚΕΔΥ, δηλαδή το παλιό ΚΔΑΥ, όπως είναι ...εεε... η διοίκηση, κλπ, ή οι συζητήσεις, κλπ, ώστε να δημιουργηθούν αντίστοιχοι ...εεε... αντίστοιχοι, αντίστοιχες δομές σε σχολεία που βοηθούν στην άρση αυτών των αποκλεισμών...’ (Σ3Τ-5.1.)

‘...Και παράλληλα η προβολή του προβλήματος προς τα προϊστάμενα κλιμάκια ότι... το πρόβλημα θέλει και μία διαφορετικότερη μεταχείριση δηλαδή πρέπει να αποτελέσει ζήτημα ουσιαστικής ανάγκης...’ (Σ1Τ-5.1.)

‘...Και αναφορές επάνω. Προς τη διοίκηση και προς τα επάνω. Και προς την Διεύθυνση, προκειμένου να ληφθούν υπόψη...’ (Π2Α-5.1.)

‘...από την ενημέρωση, από την ενημέρωση των φορέων της εκπ/σης όλων και των φορέων που εμπλέκονται στην αγωγή, δηλαδή εννοώ τους κοινωνικούς φορείς κτλ., από τη βοήθεια και τη συμπαράσταση δηλαδή που επικαλούμουνα από τους φορείς όταν...όπου και νόμιζα ότι μπορούν να παρέμβουν, δηλαδή από τους κοινωνικούς φορείς, δηλαδή από έναν σύλλογο που μπορεί να ενισχύσει και να καλύψει μία διαφορετικότητα που αλλάζει ένα ζήτημα μέχρι και έναν... μέχρι και το Δήμο κτλ. σ’ αυτό το επίπεδο δηλαδή...’ (Σ1Τ-5.1.)

Ωστόσο, ένας Προϊστάμενος Γραφείου αναφέρει την **επιλεκτική ενεργοποίηση αντισταθμιστικών μέτρων**, όπως τα φροντιστηριακά τμήματα και τα τμήματα ένταξης αναλόγως των αναγκών:

‘Να, επί παραδείγματι, δώσαμε κατά προτεραιότητα τα φροντιστηριακά τμήματα να λειτουργήσουν σε αυτά όπου είχαμε αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Το πρώτο πράγμα που κάναμε, αυτό ήταν, εκεί τα δώσαμε. Εάν υπάρχει και τμήμα ένταξης μέσα, προτεραιότητα να στελεχωθεί το τμήμα ένταξης στα σχολεία αυτά και μετά να στελεχωθούν τα άλλα...’ (Π2Α-5.1.)

Η υπέρβαση στην οποία αναφέρεται το παραπάνω Στέλεχος θα μπορούσε να παραλληλισθεί με τις γενναίες παρεμβάσεις αναβάθμισης των δομών του σχολείου, οι οποίες συναντώνται σε άλλες σχετικές έρευνες. Όπως επισημαίνει ο Theoharis, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες προώθησαν την κατάργηση των ομαδοποιήσεων με βάση την επίδοση και προώθησαν τις ετερογενείς ομάδες διδασκαλίας, ενώ μια ακόμα πρωτοβουλία τους ήταν ‘η σχεδόν πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο κανονικό πρόγραμμα’ (2007: 234). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την έρευνα του ίδιου, η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί τη σημαντικότερη εκτιμώμενη παρέμβαση προς την κατεύθυνση προαγωγής κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Τα υποκείμενα της έρευνάς του - διευθυντές με ιδιαίτερη δράση στον τομέα προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης - δεν αρκούσαν στα αποτελέσματα των εξωτερικών κρατικών αξιολογήσεων για να αναλάβουν δράση αλλά προέβαιναν και σε επιπρόσθετες τοπικές αξιολογήσεις, με σκοπό να προωθήσουν τις καλύτερες δυνατές παρεμβάσεις για τους μαθητές που είχαν ανάγκη, καθώς θεωρούσαν πως ‘είχαν καθήκον και ‘ηθική υποχρέωση’ να βελτιώσουν την

επίδοση των περιθωριοποιημένων μαθητών'. (Theoharis, 2007:232). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται εκ νέου η σπουδαιότητα μιας 'μετασχηματιστικής' αντίληψης της ένταξης, η οποία αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (βλ. Δ.3.2.1.).

Επιπρόσθετα, αναφορές υπάρχουν στη **συνεργασία τους με άλλους φορείς, εκτός του αυστηρώς εκπαιδευτικού πλαισίου**, όπως είναι ορισμένες μη κυβερνητικές οργανώσεις (Κέντρο Μέριμνας της Οικογένειας, Γιατροί του Κόσμου), πάντοτε σε συνεργασία με τους λοιπούς εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς θεσμούς:

'Υ: Κοιτάζουμε να είμαστε κοντά στους φορείς οι οποίοι...εε...βοηθούν τα παιδιά αυτά που είναι κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως είναι το Κέντρο Μέριμνας της Οικογένειας, όπως είναι το Κέντρο εδώ που έχουμε για τους Αλλοδαπούς, όπως είναι οι Γιατροί του Κόσμου. Αυτοί μας στέλνουν παιδιά, τα οποία παιδιά ήταν ...φέραμε και στο διαπολιτισμικό μερικά παιδάκια από αυτά, ή τα φέραμε στο διαπολιτισμικό ή τα πήγαμε σε άλλα σχολεία γειτονικά από κει που φιλοξενούνται και από κει που... και τα βάλουμε στα σχολεία... για να μη μείνουν εκτός σχολικού πλαισίου και εκτός σχολικής ζωής. Αυτό πιστεύω ότι είναι σημαντικό το γεγονός που έγινε. Και μάλιστα από αυτά είναι και παιδιά που έχουν περάσει την ηλικία των εννέα, δέκα ετών και τα δεχόμαστε γιατί δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Δηλαδή, τόσα χρόνια δεν πήγαιναν καθόλου σχολείο. Μπαίνουν μέσα στο περιβάλλον αυτό. Αυτό είναι καλό που έγινε, αυτό είναι πάρα πολύ καλό και τα μηνύματα που έρχονται είναι αισιόδοξα. Σε γνώση πάντοτε με τους οικείους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές των σχολείων και τους δασκάλους των τάξεων αυτών. Υπάρχει σύμπνοια και σύμπλευση στο θέμα αυτό και είμαι και εγώ ευχαριστημένος και χαρούμενος διότι, πέφτουν σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι ευαισθητοποιημένοι' (Π2Α-4.2.)

Δ.4.1.2. Εμπλοκή των Στελεχών στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Ορισμένες αναφορές των Στελεχών αφορούν την εμπλοκή τους στον **εντοπισμό και τη στήριξη συγκεκριμένων μαθητών**, τους οποίους τείνουμε να αποκλείσουμε, καθώς και την ανάδειξη των επιμέρους παραμέτρων του αποκλεισμού τους:

' Τη δική μου εκπαιδευτική πρακτική την έχουν επηρεάσει... [...] ... Και πώς ενεργούσα τώρα στη δουλειά μου. Στη δουλειά μου κυρίως πρότεινα στους συναδέλφους δηλαδή να εντοπίζουμε πολύ έγκαιρα τους μαθητές οι οποίοι...ε...και τους εκπαιδευτικούς...Θα σου πώ για τους

μαθητές πρώτα. Τους μαθητές που έχουν ...δηλαδή που τείνουμε να τους αποκλείσουμε. Κι αυτό δηλαδή όχι με την ευθεία ερώτηση, αλλά κυρίως δηλαδή να δούμε ποιοι μαθητές δεν έχουν επίδοση. Το πρώτο στοιχείο, ποιοι μαθητές ας πούμε στερούνται κάποιων κοινωνικών δραστηριοτήτων. Ποιοι μαθητές δεν συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου δηλαδή με την έννοια την οικονομική, να πάμε μία εκδρομή γιατί δεν έχω χρήματα κτλ όλα αυτά, δηλαδή αυτά με απασχολούσαν. Από κει και πέρα ξεκίναγα έναν διάλογο ότι, αν είμαστε δάσκαλοι μόνο για τους κανονικούς μαθητές ή και γι' αυτούς. Αν η ευθύνη μας είναι περισσότερη γι' αυτούς ή είναι λιγότερη. Απ' το διάλογο δηλαδή προέκυπτε, δηλαδή από την ημέρα που τους εκπαιδευτικούς ...[θόρυβος]' (Σ1Τ-4.1.)

'Τους έδειξα ότι, στ... [παρατίθεται όνομα θεσσαλικής πόλης] σήμερα το συννοικισμό αυτόν που είναι τα παιδιά στο σχολείο περνάει μέσα ο περιφερειακός τ... [παρατίθεται όνομα θεσσαλικής πόλης] και τον χωρίζει στα δυο. Τα παιδιά που είναι από δω απ' τον περιφερειακό μπορούν να έρχονται. Τα άλλα που είναι κλειστός αυτοκινητόδρομος από κει πώς θα έρχονται; Δηλαδή, ότι έδειξα στους συναδέλφους μου κάποια πράγματα που οι περισσότεροι τα αγνοούσανε, θεωρώ ότι στο επίπεδο της καθοδήγησης προσέφερα κι εγώ μια ευαισθητοποίηση τουλάχιστον για τέτοια ζητήματα...' (Σ2Τ-4.2.)

Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται η σημασία της εκτίμησης αναγκών και της **διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των μαθητών:**

'Θέλω να πω υπάρχει ένα φάσμα εμπλοκής όλων σε επίπεδο διαφορετικότητας που άλλοτε είναι προς το θετικό άλλοτε προς το αρνητικό, αλλά υπάρχει. Και κυρίως σε επίπεδο μαθητών υπάρχει αυτή η τάση του «όλα εντάξει», όλοι οι μαθητές είναι ίδιοι, υπάρχει ένα επίπεδο γενικό, οπότε δουλεύουμε για όλους με ένα τρόπο. Για να αλλάξει τώρα αυτό, για να δουν τα παιδιά... να δουν οι εκπαιδευτικοί ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό, ότι πρέπει να προσεγγίσουμε διαφορετικά ένα παιδί που έχει δυσλεξία, διαφορετικά ένα παιδί που είναι χαρισματικό, τα παιδιά που έχουν συμπεριφοράς προβλήματα... δε φταίει πάντα το παιδί, αλλά μπορεί να φταίει και ο εκπαιδευτικός που το κάνει και βαριέται. Αυτά όλα είναι θέματα διαφορετικότητας, που πρέπει να χειριστώ για να μπορέσει να είναι λειτουργική η σχολική τάξη, γιατί αλλιώς θα'χω προβλήματα και με τα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς, γιατί είναι ένα πλέγμα σχέσεων που με αφορούν άμεσα...' (Σ1Α-4.1.)

Περνώντας στο επίπεδο των σχέσεων, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην **επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς**, με σκοπό την περαιτέρω ευαισθητοποίησή τους:

‘... αλλά αν μιλήσουμε για την σημερινή μου θέση η εμπλοκή μου έχει να κάνει με την αναζήτηση λύσεων, ή αν θέλετε την... στην συνέντευξη μαζί με ... μάλλον την επικοινωνία με τους συναδέλφους για την αναζήτηση λύσεων σε ζητήματα που αφορούν παιδιά με... που εντάσσονται σε διάφορες από τις προηγούμενες κατηγορίες που αναφέραμε και οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό...’ (Σ3Τ-4.2.)

‘Ως Σχολικός Σύμβουλος κυρίως ήταν δηλαδή να υποψιάσω τον συνάδελφο μήπως πάθει αυτό το πράγμα. Δηλαδή, με γενικές αναφορές δηλαδή με γενικές εισηγήσεις δηλαδή ότι μήπως στην προσπάθειά μας πολλές φορές δηλαδή και άθελα ούτε καν υποψιαζόμαστε ότι κάνουμε αυτό το πράγμα. Και το θεωρούμε ως δεδομένο ότι τα πράγματα έτσι συμβαίνουν. Δηλαδή αυτός είναι έτσι και τον αποκλείουμε κτλ... (θόρυβος) ... Από κει και πέρα δηλαδή, κυρίως να εντοπίσει ποιους παράγοντες ο ίδιος μπορεί ν’ αλλάξει και πρωτίστως τον εαυτό του. Δηλαδή σε ποια σημεία, ποιες παρεμβάσεις πρέπει να κάνει ο ίδιος, για να σταματήσει ο κοινωνικός αποκλεισμός. Το τρίτο πράγμα, να εντοπίσει κι αυτός δηλαδή πως θα ένιωθε αν ήταν κοινωνικά (θόρυβος) ... κοινωνικά αποκλεισμένο άτομο...’ (Σ1Τ-4.1.).

Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται η σπουδαιότητα των **επιτόπιων συναντήσεων** με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές σχολείων και άλλα Στελέχη, ώστε να καταστεί σαφής η αυξημένη ευθύνη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν μειωμένες δυνατότητες υπεράσπισης των δικαιωμάτων τους:

‘Υ: Καταρχάς, πηγαίνουμε εκεί πέρα... και κάνουμε επιτόπια συνάντηση με τους φορείς, με τους δασκάλους των τάξεων, με τον διευθυντή του σχολείου, με τον σχολικό σύμβουλο. Ευτυχώς, δόξα τω Θεώ και οι σχολικοί σύμβουλοι είναι στο πλευρό μας και είναι ευαισθητοποιημένοι στα θέματα αυτά και αυτοί είναι από κοντά, εκεί, επιτόπια’. (Π2Α-5.1.)

‘Λοιπόν, εγώ σε όλα τα σχολεία που πηγαίνω αυτό το πραγματάκι κάθεται και λέω. Το έχω πει και στο διαπολιτισμικό που ήρθα. Θα με στεναχωρήσει εάν προκύψει κάτι για μαθητή, ο οποίος είναι αλλοδαπός, ο οποίος είναι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος είναι από περιβάλλον οικογενειακό, το οποίο δεν είναι σε θέση να σας κάνει αναφορά και να τη στηρίζει και να σας κυνηγά, όπως κάνουν οι άλλοι γονείς. Εκεί, θα είμαι αυστηρός μαζί σας... Διότι κατά κανόνα, όπου... από όπου δεν κινδυνεύουμε, δεν μας πειράζει και δεν δίνουμε πολύ μεγάλη σημασία. Από εκεί όμως που κινδυνεύουμε, από εκεί είναι που φυλαγόμαστε. Κι όμως εγώ αυτό κοιτάω και λέω στα σχολεία κάτω... Προσέξτε, προσέξτε τα παιδιά αυτά και προσέξτε μη συμβεί τίποτα σε αυτούς...’ (Π2Α-4.1.)

Περισσότερο συγκεκριμένες παρεμβάσεις αφορούν κυρίως την **προώθηση αντισταθμιστικών μέτρων** (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα ένταξης) και στη **συγγραφή βιβλίων** με στόχο συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών όπως για παράδειγμα οι τσιγγανόπαιδες:

‘Οι παρεμβάσεις τώρα στα σχολεία όπως είπαμε εν πολλοίς κτλ. ήτανε από προσωπική διδασκαλία, από επικοινωνία και ενημέρωση των εκπ/κών, από την παραγωγή υλικού..’ (Σ1Τ-5.1.)

‘Πολύ μεγάλη έμφαση δίνω στα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα δηλαδή ...άτομα λόγω κοινωνικότητας, αλλά και δηλαδή εμπλοκής στις δραστηριότητες του σχολείου. Θεωρώ πολύ ουσιαστική την εμπλοκή στις πάσης φύσεως δραστηριότητες, αυτά τα παιδιά δηλαδή, ιδιαίτερα και όταν τα ίδια έχουν αξία και τα αποκλείουμε για άλλους λόγους εμείς, δηλαδή για καθαρά κοινωνικούς λόγους...[...]... συνιστούσα να μη δίνονται ποτέ με βάση την κοινωνική διαστρωμάτωση... ρόλοι. Να δίνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των άλλων παιδιών δηλαδή κτλ. Α, και την ενισχυτική διδασκαλία και την προσωπική διδασκαλία, ε... και τη συστηματική αγωγή’ (Σ1Τ-4.2.).

‘Θεωρώ δηλαδή ότι κάτι έχω κάνει, ότι πήγα στο τσιγγάνικο το σχολείο και είπα στους συναδέλφους ότι εδώ δε θέλουμε να μάθουνε τα παιδιά τα μαθηματικά με την έννοια που τα ξέρ.. που θέλει το σχολικό σύστημα, στο κάτω κάτω ξέρουν καλύτερα μαθηματικά τα τσιγγανόπουλα απ’ τα υπόλοιπα για τις συναλλαγές που χρειάζονται. Το θέμα είναι να τα κρατήσουμε στο σχολείο αυτά τα παιδιά, το στοίχημα που βάζουμε δεν είναι να τα μάθουμε πράγματα απλώς, είναι να τα κρατήσουμε στο σχολείο αυτά τα παιδιά...’ (Σ2Τ-4.2.)

‘... Μιλάω δηλαδή για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, που μπορεί να έχουν τη ρίζα τους σε διάφορα ζητήματα, κοινωνικο-οικονομική καταγωγή, κτλ. κτλ., με την προώθηση προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης και των αντίστοιχων φορέων που μπορούν να παρέχουν τέτοια αντισταθμιστική αγωγή...’ (Σ3Τ-4.2.)

‘Προσωπικά έχω εμπλακεί και από τη θέση αυτή που βρίσκομαι τώρα, θα το εξηγήσω πως, αλλά και σε προηγούμενες φάσεις, μέσα από τη συμμετοχή μου, παραδείγματος χάριν, στην συγγραφή βιβλίων για τα μαθηματικά για τους τσιγγανόπαιδες, όχι για τους τσιγγανόπαιδες μάλλον, στο πλαίσιο του προγράμματος ένταξης τσιγγανοπαίδων στο σχολείο...’ (Σ3Τ-4.2.)

Επιπρόσθετα, τονίζεται πως, η εμπλοκή με την προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει **ευαισθησία, αυξημένο αισθητήριο του καθήκοντος** και κάποια **ιεραποστολική διάθεση των εμπλεκομένων**:

‘ Γιατί, φανταστείτε ένα τέτοιο πράγμα, να πας να κάνεις ένα τέτοιο εγχείρημα και να βρεθείς σε εκπαιδευτικό ο οποίος...εεε...δεν εμπορεύεται από αυτές εδώ πέρα τις ιδέες και τέλος πάντων είναι με δικά του προβλήματα ή τέλος πάντων δεν βλέπει με καλό μάτι αυτό... Αυτό θέλει και λιγούλακι ιεραποστολικό έργο και λιγούλακι ευαισθησία και λιγούλακι αυξημένο το αισθητήριο του καθήκοντος.

E: Ναι, ναι ’ (Π2Α-4.2.)

Γενικά, όπως καταδεικνύουν οι επισημάνσεις Στελεχών του δείγματος, αν και οι δυνατότητες δεν είναι πολλές, ωστόσο υπάρχουν αρκετά περιθώρια άσκησης θετικής επιρροής και ανάληψης πρωτοβουλιών, με στόχο την άμβλυνση των διακρίσεων:

‘Κοιτάζτε εγώ πιστεύω σε αυτά που είπα. Και με κάποιον τρόπο, δεν είναι και πολύ εύκολο, δεν είναι και πολλές οι δυνατότητες, αλλά με τη συζήτηση, με κάποια σεμινάρια που είναι σε αυτή τη λογική, με τις κουβέντες που κάνω, προσπαθώ να ασκήσω θετική επιρροή περί της άμβλυνσης των διακρίσεων αυτών στις οποίες αναφερθήκαμε’ (Σ2Α-4.1.)

Όπως επισημαίνει Στέλεχος του δείγματος:

‘... ήμωνα ο πρώτος που έβαλα Αλβανό στην παρέλαση’ (Σ1Τ-4.1.)

Πέρα από την προώθηση εξειδικευμένων μέτρων, τα Στελέχη αναφέρονται στη **στήριξη των εκπαιδευτικών, με συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών**:

‘...σαφώς και έχει επηρεάσει τη δικιά μου πρακτική, με την έννοια του ότι αντιλαμβάνομαι το έργο μου, όχι μόνο ως μια διαδικασία στην οποία καλύπτω το επιμορφωτικό ή καθοδηγητικό κομμάτι αλλά ... τις, τις ανάγκες του συνόλου, αλλά κάθε φορά νιώθω την ανάγκη και αντιλαμβάνομαι την ευθύνη και την απαίτηση που υπάρχει από μένα ή πρέπει να υπάρχει για εξειδικευμένα μέτρα, που μπορεί να αφορούν: μαθητές σε σχολεία με μαθησιακές δυσκολίες, υποστήριξη των συναδέλφων στο έργο τους με αυτές τις περιπτώσεις των μαθητών και όλες τις άλλες που αναφέραμε πριν, υποστήριξη των ίδιων των συναδέλφων σε όλα τα επίπεδα, και δε

μιλάμε μόνο για την οποιαδήποτε επιστημονική υποστήριξη αλλά ακόμη και την ψυχολογική που έχουν ανάγκη οι συνάδελφοι... (Σ3Τ-4.1.)

'...πρέπει να βοηθήσω εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν μαθητές που έχουν δυσκολίες στην τάξη, να βοηθήσω εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τον εαυτό τους γιατί νιώθουν ανεπαρκείς ή είναι ανεπαρκείς αλλά δεν το ξέρουν' (Σ1Α-4.1.)

Ωστόσο, αναφορές υπάρχουν και σχετικά με τη **στήριξη εκπαιδευτικών για δικά τους ζητήματα**. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται η ανίχνευση των ιδιαιτεροτήτων τους, η διαφοροποιημένη αντιμετώπιση και ενίσχυσή τους ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και η αποκατάσταση αδικιών που έχουν υποστεί:

'Η δική μου διοικητική πρακτική, όπως ξέρεις είναι, και το είπα και πρωτότερα, είναι να λύνω προβλήματα, να προσεγγίζω ανθρώπους, να ανιχνεύω ιδιαιτερότητες και να τους κάνω να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Αυτό είπα από την αρχή.

Επομένως λοιπόν, όταν βλέπω περιθωριακά συστήματα, περιθωριοποιήσεις, βασικά ψάχνω να βρω τρόπους προσέγγισης, ούτως ώστε να συλλάβω τον τρόπο σκέψης. Γιατί ξεκινάμε [από το] ότι δεν έχουμε όλοι τον τρόπο σκέψης και οφείλουμε να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα. Επομένως θα πρέπει να μην έχουμε παρωπίδες, αλλά με ανοιχτό μυαλό να δεχόμαστε τη διαφορετικότητα και μέσα από τη διαφορετικότητα, μέσα από την προσέγγιση της διαφορετικότητας να ψάχνουμε όπως είπα τον τρόπο σκέψης και αναλόγως ...να επεμβαίνω πάντοτε προς το καλύτερο, θεραπευτικά κατά κάποιο τρόπο' (Π1Τ-4.1.)

'Υ: Για παράδειγμα ήρθε ένας συνάδελφος πριν από κάποια χρόνια και λέει ότι εγώ δεν είμαι χριστιανός ορθόδοξος.

Ε: Διαφορά θρησκείας δηλαδή.

Υ: Διαφορά θρησκείας. Άρα δεν πρέπει να πάω σε ένα μικρό σχολείο, γιατί αν πάω σε μικρό σχολείο υποχρεωτικά θα πρέπει να κάνω και το μάθημα των θρησκευτικών. Τι θα κάνουμε εμείς σαν υπηρεσία; Θα τον πάρουμε το συνάδελφο αυτόν να τον πάμε σ' ένα μεγάλο σχολείο, θα κάνει τα άλλα τα μαθήματα και το μάθημα των θρησκευτικών θα το πάρει κάποιος άλλος συνάδελφος κι αυτός θα κάνει κάτι άλλο. Είναι αντιμετώπιση μιας ιδιαιτερότητας από άποψη διοικητική' (Π2Τ-4.3.)

'Δικαιοσύνη σε όλους και στους εκπαιδευτικούς, πάνω απ'όλα στους εκπαιδευτικούς. Αυτούς τους αντιμετωπίζουμε όλους σύμφωνα με τις ανάγκες που έχει ο καθένας... και τους μεταχειριζόμαστε, τους εκπαιδευτικούς εννοώ τώρα, μέσα απ' το πρίσμα της διοίκησης,

εντάξει; Λοιπόν αυτός που έχει προβλήματα, αυτός που έχει συσσωρευμένα, όχι μόνον υγείας, αλλά παντού... κάθε είδους προβλήματα, αυτός πρέπει να αντιμετωπιστεί με μια ιδιαίτερη μεταχείριση, με μια ιδιαίτερη βαρύτητα, και με μια ιδιαίτερη τακτική και με έναν ιδιαίτερο τρόπο ώστε να μπορέσουμε να τον ενισχύσουμε. Το θέμα είναι να υπάρχει μέσα στην τάξη, να μπορέσει να μπει, να προσφέρει έργο, να γίνει δυναμικό στοιχείο, να γίνει παραγωγικό στοιχείο. Έτσι είναι. Και όχι μοναχά εμείς [η διοίκηση, αλλά] και οι συναδέλφοι, ο σύλλογος διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων είναι παντοδύναμος μέσα, και αυτός μπορεί να τον ενισχύσει, να τον βοηθήσει, το πιο απλό είναι να τον απαλλάξει από την εφημερία, άμα βλέπεις ότι ε τελοσπάντων δεν μπορεί να ανταποκριθεί, ότι έχει πρόβλημα, ότι έχει πρόβλημα υγείας, ότι έχει κλπ, ουδείς είναι αυτός που θα πει ότι εγώ δεν δέχομαι, όλοι και εγώ στο σχολείο που ήμουν... σαν δάσκαλος που ήμουν, όπου βλέπαμε τέτοιες περιπτώσεις αμέσως... ήταν ο άλλος άρρωστος, τρέχαν τα μάτια του, ήρθε από 3 μέρες άδεια, θα τον αφήσω να κάνει εφημερία επειδή το λέει ο νόμος, επειδή υποχρεούται, επειδή είναι γραμμένος στη λίστα; Να αρρωστήσει, και μετά να ξανακάνει άλλες 10 μέρες, να μείνει μέσα και μετά να υποτροπιάσει; Όχι. Όλοι μαζί από κοντά να τον βοηθήσουμε, να τον ενισχύσουμε...' (Π2Α-1.2).

Επίσης αναφέρονται παρεμβάσεις σε **περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αδικηθεί από την υπηρεσία ή από συναδέλφους:**

Υ: ...Τώρα αν αναφερόμαστε σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έχουν αδικηθεί από την υπηρεσία, αυτό θέλουμε να πούμε;

Ε: Ακόμα κι αυτό.

Υ: Ναι υπάρχουν και τέτοιες περιπτώσεις, παντού, παντού. Είτε εκ παραδρομής, είτε από αβλεψία, είτε από διάφορους λόγους, είτε από αυτούς και αυτοί αισθάνονται αδικημένοι. Και αυτοί θέλουν βοήθεια. Και αυτοί θέλουν ενίσχυση. Πάνω απ' όλα να τους εξηγήσουμε, τι έγινε, πως έγινε, γιατί έγινε και όπου μπορούμε να άρουμε την αδικία να την άρουμε, σ' όλα τα στάδια. Υπάρχουν παντού. Σε όλα τα στάδια, σε όλη την διάρκεια της σταδιοδρομίας του ατόμου υπάρχουν περιπτώσεις που θα δοθούν ευκαιρίες να αρθούν τυχόν εεεε αδικίες που έχουν υποστεί' (Π2Α-1.2).

‘Θα απευθυνθώ προς τον διώκτη κατά κάποιο τρόπο και θα τον βάλω στη θέση του. Το ‘χω κάνει... [...]... Προς τον διώκτη, στον οποίο εγώ μπορώ να ενεργήσω, θα του βάλω τα δυο πόδια σ’ ένα παπούτσι και θα του πω « κοίταξε να δεις»... και το ‘χω κάνει σε πληροφορώ...και του είπα «κάτσε καλά γιατί εγώ είμαι η προϊσταμένη κι εγώ αποφασίζω». Το ‘χω κάνει κι αυτό. Και μη μου πεις για δικόμενο! Είμαι υπέρ του... πάντα...’ (Π1Τ-5.1.)

Οι περιπτώσεις στήριξης των εκπαιδευτικών από τα Στελέχη του δείγματος αφορούν, τόσο την ενίσχυση των ικανοτήτων τους ως προς τη διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που αφορούν μαθητές, όσο και τη στήριξή τους σε πιο προσωπικό επίπεδο. Παρόμοιες αναφορές υπάρχουν και στη σχετική βιβλιογραφία. Μια στρατηγική που χρησιμοποίησαν τα ηγετικά στελέχη στην έρευνα του Theoharis ήταν το ότι 'επιχείρησαν να αυξήσουν τις ικανότητες του προσωπικού αναδεικνύοντας ζητήματα φυλετικής καταγωγής, αναπτύσσοντας το προσωπικό σε ζητήματα ισοτιμίας, οδηγώντας το προσωπικό στο να επενδύσει στην κοινωνική δικαιοσύνη, επιβλέποντας ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ενδυναμώνοντας το προσωπικό' (2007: 235). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Lumby & Coleman, ενώ σήμερα δίνεται αρκετή έμφαση από εκπαιδευτικούς και ηγετικά στελέχη στην ανισότητα σχετικά με τους μαθητές, 'γενικά, οι ηγέτες δεν μεταφέρουν την πολυπλοκότητα της ανάλυσης και τις στρατηγικές τους για τους διαφορετικούς μαθητές στην ηγεσία διαφορετικών ομάδων προσωπικού' (2007:110).

Όλες οι παραπάνω αναφορές των Στελεχών του δείγματος αναδεικνύουν τη σημασία της διαχείρισης προσωπικού σε έναν οργανισμό. Η πιθανή γκετοποίηση μιας μερίδας του προσωπικού σε συγκεκριμένους ρόλους οδηγεί στην εξίσωση της ετερότητας με την ανισότητα. Από την άλλη πλευρά η υπόθεση της ύπαρξης γενικευμένης ομοιογένειας οδηγεί στην αγνόηση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών. Ορισμένες ευρύτερες δομές δεν παρέχουν σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες προσωπικής ή επαγγελματικής ανάπτυξης και οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν επίγνωση αυτού του γεγονότος, ώστε να προωθήσουν την ανάδειξη της ετερότητας ακόμα και στο επίπεδο της ηγεσίας (Lumby & Coleman, 2007: 120). Κατά συνέπεια, χρειάζεται να αποτελέσει η ετερότητα ένα θετικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται:

'[μ]έχρι σήμερα, παρά την συνεχόμενη αύξηση της διαφοροποίησης των εργαζομένων, οι αλλαγές στην άσκηση ηγεσίας είναι περιορισμένες...[...]... Για την επίτευξη μιας παρατηρήσιμης αλλαγής, η ηγεσία θα πρέπει να καταβάλει μια περισσότερο αυστηρή και ολιστική προσπάθεια, αναδεικνύοντας συνεχώς τις ανισότητες τις οποίες έχει αποκαλύψει η έρευνα'

(Lumby & Coleman, 2007:110).

Σε συνέχεια των παραπάνω, στο πλαίσιο του διαρκώς αυξανόμενου φάσματος της ετερότητας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες χρειάζεται μεταξύ άλλων να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ατόμων και του οργανισμού του οποίου προΐστανται και να κινηθούν πέρα από έννοιες της ομοιότητας και της διαφοράς, όπου το τελευταίο μετράται με βάση το κυρίαρχο κανονιστικό πρότυπο (Lumby & Coleman, 2007:111).

Ωστόσο, υπάρχει και η άλλη όψη στην εμπλοκή των Στελεχών του δείγματος, η οποία έγκειται στη **διαχείριση πειθαρχικών ζητημάτων** του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι παρακάτω αναφορές αφορούν ‘αποκλίνοσες’ συμπεριφορές εκπαιδευτικών που θεωρούνται κοινωνικά άδικες ως προς το ότι παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων, στο ευρύτερο πλαίσιο της ισότητας απέναντι στο νόμο και στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις. Σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος, ενίοτε οι συμπεριφορές εκπαιδευτικών που προκαλούν μεν κοινωνική αδικία, συνιστούν ταυτοχρόνως και παραβάσεις του Δημοσιούπαλληλικού Κώδικα ή επισύρουν ευρύτερες νομικές επιπτώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η έμφαση δίνεται κυρίως στη διαχείριση της αποκλίνουσας υπηρεσιακής συμπεριφοράς και στην προσπάθεια αποφυγής Ένορκης Διοικητικής Εξέτασης, η οποία ωστόσο θεωρείται σε κάποιες περιπτώσεις ως αναπόφευκτη:

‘Υ:Τι να θυμηθώ τώρα; Μια φορά πέρυσι ας πούμε, μια δασκάλα ήρθε κλαίγοντας... την είπε ο διευθυντής ‘πώς πας έτσι, πως τον κουνάς τον κ... σου;’ ας πούμε, ‘μην πας έτσι’. Το θεώρησε σεξουαλική παρενόχληση. Ήρθε σε μένα κλαίγοντας και δεν ξέρω τι και το ‘να και τ’ άλλο. Εγώ σε μια στιγμή κατάλαβα το στυλ του. Ε, αλλά είδα ότι είχα μπροστά μου ένα άτομο, μια κοπέλα η οποία ήταν κολλημένη κατά κάποιο τρόπο στις δικές της παραδόσεις κλπ και δε δεχόταν για τον εαυτό της κουβέντα. Και δεν μπορούσε να δεχτεί την Α’ συμπεριφορά. Παρόλο που κατάλαβα ότι δεν ήταν τίποτα παρά μία... ένα παιχνίδι, λεξοπαίχνιδο κατά κάποιο τρόπο, παρόλ’ αυτά την είπα... της έδωσα δίκιο και της είπα μπράβο σου κλπ, καλά έκανες κι εγώ θα του μιλήσω του διευθυντή σου και δεν είναι σωστό να σου φέρεται έτσι και το ένα και το άλλο. Ηρέμησε, ησύχασε.

Την άλλη μέρα πάω στον διευθυντή. Ε, τι κάνεις του λέω, πώς είσαι; Γεια σου ρε φίλε κλπ. Πρώτη φορά με γνώρισε. Λέει: ‘α, εσύ είσαι η προϊσταμένη!’ ‘Κάτσε λίγο να τα πούμε’, λέω, ‘βγάλε τους άλλους έξω’. Ωραίος είσαι λέω, αλλά καμιά φορά παρεξηγούνται αυτά που κάνεις. ‘Εγώ το κατάλαβα’, του λέω, ‘αλλά πρόσεχε ρε συ’ του λέω. Πρόσεχε! ‘Α, τι σ’ είπες;’. Λέω, ‘κοίταξε να δεις, δε θέλω να πεις τίποτα γι αυτό, αλλά σε παρακαλώ πολύ μη με φέρνεις σε

δύσκολη θέση. Πρόσεχε!'. Ότι θες να πεις, πες εμένα. Σ' εμένα του λέω, θες να μου πεις...ό,τι θες πες! Αλλά όταν βλέπεις τον άλλο να παρεξηγιέται, μη λες τίποτα'.

E: Μάλιστα.

Y: Αλλιώς θα είχαμε ΕΔΕ. Κατάλαβες!' (Π1Τ-4.2.)

'Y: Πώς, πως! Μέσα σε μία ομάδα ανθρώπων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, σε ένα χώρο τέτοιο υπάρχουν και οι ομάδες οι αποκλίνουσες, με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Αν δεν είναι όλη η ομάδα σου φτάνει ένας δύο ή μία δύο να σου χαλάσουν όλο το κλίμα. Εκεί όπου το αντιληφθώ και όταν το αντιλήφθηκα, καλούσα κατά μόνας πρώτα το διευθυντή να ενημερωθώ, να δω τι συμβαίνει και μετά κατά μόνας τους ανθρώπους που είχαν τις διαφορές. Επενέβαινα, έτσι, πάταξη του κακού εν τη γενέσει, όσο μπορούσα, έτσι, άνθρωπος είμαι. Αν δεν υπάρχει και η διάθεση από τη άλλη πλευρά δεν κάνεις και τίποτα. Το πέτυχα ας πούμε σε ένα ικανοποιητικό βαθμό.

E: Όταν λέτε κακό, τι έννοείτε εδώ; Πάταξη του κακού;

Y: Πάταξη του κακού εν τη γενέσει. Μόλις αναφύεται ένα πρόβλημα...

E: Ποια ήταν η αποκλίνουσα συμπεριφορά στην οποία αναφερθήκατε;

Y: Να σας πω ένα παράδειγμα;

E: Ναι.

Y: Εκπαιδευτικός συνειδητά και επί μακρό χρονικό διάστημα δεν πήγαινε στην ώρα του και ιδιαίτερα στην ώρα της εφημερίας του. Δεν μπορούσε ο διευθυντής να φέρει αποτέλεσμα. Έπρεπε να έχεις σπουδάσει και νευρολογία εδώ πέρα και ψυχιατρική... Του είπα δύο κουβέντες...μόνοι. Τον κάλεσα, ήρθε εδώ, να συζητήσουμε, ούτε καν να τον συμβουλευσω, να καταλάβει δηλαδή με ποιον έχει να κάνει, να μην βλέπει την εξουσία μου ως εξουσία, αλλά να καταλάβει, ότι μιλάει ένας άνθρωπος που έχει μία κάποια εμπειρία, έχει αντιμετωπίσει περισσότερα περιστατικά, να τον ακούσει. Του είπα δυο κουβεντούλες. Με τη στάση σας νομίζετε ότι προστατεύετε τον εαυτόν σας; Είναι άτεγκτος ο νόμος εδώ. Άπαξ και δεν είσαι στην ώρα της εφημερία σου, δεν σε καλύπτει ούτε ο πρωθυπουργός, όχι εγώ λέω, ούτε ο διευθυντής του σχολείου, άσε με εμένα. Δεν σε καλύπτει κανείς, είσαι ακάλυπτος και κινδυνεύεις έτσι με απόλυση. Τελείωσε. Τώρα εντάξει, για αυτό σας λέω τον φέρνεις πάντα προ των ευθυνών, τώρα υπάρχουν κι ορισμένοι που συνεχίζουν. Εντάξει.' (Π1Α-4.2.)

'Δυστυχώς είναι αναγκασμένη η υπηρεσία πολλές φορές να προχωρήσει σε εφαρμογή της ίδιας της νομοθεσία που μας διέπει όλους, να το πω αλλιώς, στην εφαρμογή των άρθρων του υπαλληλικού κώδικα. Να οδηγηθούν συνάδελφοι δηλαδή σε προκαταρκτική έρευνα. Να οδηγηθούν συνάδελφοι σε ΕΔΕ, να ρθουν σε δυσκολία οι ίδιοι οι προϊστάμενοι ή τα συλλογικά όργανα, όπως είναι το ΠΥΣΠΕ ή το ΑΠΥΣΠΕ να τιμωρήσουν συναδέλφους...' (Π2Τ-4.2.)

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν αναφορές για τη **διαχείριση καταγγελιών γονέων** που σχετίζονται με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ωστόσο επιδέχονται διαφοροποιημένες ερμηνείες:

‘Γονείς που κατηγορούνε εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκείς, ως ηλίθιους, ως διάφορα πράγματα. Άλλοι τους θεωρούν ότι πρέπει να είναι σε άλλο χώρο. Ότι είναι ακατάλληλοι, θέλω να πω. Υπάρχουν γονείς λοιπόν που κάνουν καταγγελίες. Διαχειρίζομαι αυτό το θέμα σε δυο επίπεδα: πρώτ’απ’όλα κάνοντας διερεύνηση των συνθηκών που διέπει μια σχολική τάξη, διερευνώντας και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στις πρακτικές τους, αλλά και τη σχέση του εκπαιδευτικού με το παιδί ή τα παιδιά, ωστόσο δεν μπορώ να ξεχάσω ότι κάθε εκπαιδευτικός είναι απόρροια μιας διαδικασίας εκπαίδευσης που δεν είναι μόνο δική μου αρμοδιότητα. Δηλαδή εγώ προσπαθώ να βελτιώσω πράγματα τα οποία όμως δεν σχετίζονται μόνο με μένα. Κάθε εκπαιδευτικός προέρχεται από κάπου, έχει σπουδάσει κάπου, έχει πάει κάπου σχολείο, έχει πάει σεμινάρια ή δεν έχει πάει σεμινάρια, έχει μια στάση έτσι ή αλλιώς, έχει εμπλακεί ή δεν έχει εμπλακεί, έχει μια εικόνα για το επάγγελμά του ή δεν την έχει, και αυτά όλα έχουν σαν απόρροια την πρακτική του στο σχολείο. Εγώ τώρα έρχομαι εκεί πέρα, όχι για να διορθώσω πρακτικές απαραίτητα, να επισημάνω στον εκπαιδευτικό ότι μπορεί να κάνει και λάθη. Ότι αυτό το λάθος μπορεί να βελτιωθεί, ότι μπορεί να γίνει και αλλιώς.

Είναι σχετικά δύσκολο όμως, γιατί μιλάμε για μεγάλο πληθυσμό ατόμων και για ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος από το πανεπιστήμιο ξεκινώντας και πιο πριν, δηλαδή, δεν μπορούμε να καλύψουμε κενά προπτυχιακών σπουδών, όταν δεν έχουν εργασία αυτοαξιολόγησης, παρατήρησης της σχολικής τάξης, και δεν θέλουν να το κάνουν καν.

Αν δεν έχουν δει καν τι κάνουνε, αν δεν έχουν κάνει ένα κοινωνιόγραμμα να δουν ποια η δυναμική της τάξης τους, θα το κάνω εγώ σε κάθε μια τάξη; Αν και το κάνω σε σεμινάρια παράδειγμα, κάνω σε σεμινάρια το πώς θα κάνουνε κοινωνιόγραμμα, δεν είναι υποχρεωμένοι να το κάνουνε επειδή το είπα. Εγώ τους δίνω το εργαλείο, το κάνουν αν θέλουν ή δε θέλουν. Ο γονέας, έχει όμως δικαίωμα να παραπονεθεί και να νοιώσει ότι αυτός ο εκπαιδευτικός είναι ακατάλληλος. Θέλει να τον περιθωριοποιήσει, θέλει να τον βγάλει εκτός συστήματος. Εγώ πρέπει να βοηθήσω και τον γονιό να νοιώσει ότι είναι ένα σύστημα το οποίο δεν είναι τιμωρητικό απαραίτητα, αλλά προσπαθούμε να βελτιώσουμε τα πράγματα, είναι ένα μπλέξιμο γενικότερα έτσι, πολλών συνθηκών. Ένα παράδειγμα τώρα έφερα, έτσι;’ (Σ1Α-4.2.)

Τα ζητήματα υπηρεσιακής πειθαρχίας και συνέπειας στα επαγγελματικά καθήκοντα που θίγονται παραπάνω, αποτελούν μέρος της ευρύτερης δυναμικής που αναπτύσσεται μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Θα μπορούσε να

υποστηριχθεί πως, ορισμένα από τα ζητήματα υπηρεσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που αναφέρονται από τα Στελέχη του δείγματος σχετίζονται αρκετά ξεκάθαρα με την απουσία ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης/λογοδότησης. Ταυτόχρονα όμως διαφαίνεται η σημασία της ευρύτερης κουλτούρας του σχολείου και κατ' επέκταση της επίτευξης ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών. Η ενδυνάμωση της κουλτούρας και της κοινότητας του σχολείου αποτέλεσε έναν από τους κεντρικούς στόχους των ηγετών στην έρευνα του Theoharis, καθώς δημιούργησαν 'ένα ζεστό και φιλικό σχολικό κλίμα' και 'προσέγγισαν την κοινότητα και τις περιθωριοποιημένες οικογένειες' (Theoharis, 2007: 236).

Τέλος, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν τη **δυνατότητα παρεμβάσεων πέρα από τα αυστηρά όρια του θεσμικού τους ρόλου**, όπως για παράδειγμα σε επίπεδο προσωπικό, οικογενειακό ή επαγγελματικών και άλλων συλλογικοτήτων, ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας πολιτών, καθώς και διαμέσου της ψήφου τους υπέρ συγκεκριμένων πολιτικών σχημάτων:

'Κοίταξε να δεις, εγώ προσπαθώ να κάνω... εγώ πιστεύω σε φιλοσοφία ζωής ότι υπάρχουν περιθώρια να είναι κανείς ουσιαστικός και να ασκήσει την επιρροή του υπέρ αυτών που πιστεύει ας πούμε... σε διάφορα επίπεδα. Διότι υπάρχουν περιθώρια παρέμβασης, που μέχρι να φτάσεις να προσκρούσεις στον τοίχο που συνιστούν τα διάφορα θεσμικής φύσεως εμπόδια, μπορεί κανείς να κάνει πράγματα. Και έτσι, στο επίπεδο της οικογένειάς μου ας πούμε και σε σχέση με τους δικούς μου ανθρώπους και με τους φίλους μου, στο επίπεδο του δασκάλου παλαιότερα, του σχολείου μου, του συλλόγου μου, στο επίπεδο συλλογικοτήτων στην γειτονιά μου, σαν συνειδητός πολίτης που κάποια κόμματα ας πούμε θα ψηφίσω ή με τα οποία μπορεί να έχω εμπλακεί, προσπαθώ να ενισχύσω παράγοντες που πάνε υπέρ της αλλαγής και υπέρ της κραταίωσης αυτών των απόψεων, ή ενίσχυσης ανθρώπων οι οποίοι βλέπουν τα πράγματα με μία τέτοια οπτική...' (Σ2Α-5.1.)

Η θέση του παραπάνω Στελέχους, παραπέμπει σε ευρήματα σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι ηγέτες, για να διατηρήσουν το έργο τους αναφορικά με την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης 'περιελάμβαναν την αυθεντική και σκόπιμη επικοινωνία, τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού επαγγελματικού δικτύου, τη συλλογική δράση με στόχο την αλλαγή,

την αντιμετώπιση της δουλειάς τους ως προτεραιότητας, την εμπλοκή στην επαγγελματική κατάρτιση και την οικοδόμηση σχέσεων' (Theoharis, 2007: 244).

Δ.4.1.3. Εμπόδια και αντιστάσεις στη διενέργεια παρεμβάσεων και τρόποι διαχείρισής τους

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται σε **εμπόδια και αντιστάσεις που συνάντησαν** στην προσπάθειά τους να εμπλακούν στην προαγωγή και διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως βασικά εμπόδια για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης θεωρούνται συγκεκριμένες **στάσεις και στερεότυπα**, ενώ επισημαίνεται η ανάγκη ανάδειξης της διαφορετικότητας διαμέσου της συζήτησης, του διαλόγου και της αντιπαραβολής απόψεων, με στόχο την επίτευξη αλλαγών στο επίπεδο των στερεοτύπων:

'Ναι, βεβαίως έχω συναντήσει εμπόδια. Το βασικότερο εμπόδιο είναι οι στάσεις που δεν αλλάζουν εύκολα και δεν αλλάζουν μόνο τα λόγια δηλαδή, όπως σας είχα πει και προηγουμένως. Οπότε αυτή η στάση που οδηγεί; Σε ακούμε τι λες, αλλά εγώ κάνω αυτό που νομίζω, άρα δεν αλλάξαμε τίποτα...' (Σ1Α-4.3.)

'Ε... επειδή τώρα είναι και διαφοροποιημένος ο ρόλος του συμβούλου, ο σύμβουλος λέει κάποια πράγματα. Τώρα, κατά πόσον θα γίνουν αυτά είναι άλλο ζήτημα. Δε συνάντησα αντιστάσεις.

Θα σου πω μόνο λιγάκι για τη θρησκεία, που το συνάντησα όχι ως σύμβουλος αυτό όμως, αλλά ως δάσκαλος που ήμουνα πολλαπλασιαστής την πρώτη χρονιά στα βιβλία και μου είχαν δώσει το μάθημα των θρησκευτικών. Όταν μπήκα μέσα σε ένα τμήμα, ξεκαθάρισα κάποια πράγματα. Ότι αυτά που θα πούμε εδώ για τα θρησκευτικά, θα πρέπει να τα δεχθούμε σ' ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο που αποδέχεται... πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική προσέγγιση... πετάχτηκε ένας συνάδελφος και λέει μας χαλάσατε τη θρησκεία, μας χαλάσατε την πατρίδα ξέρω γω και αυτό που έκανα ήταν [ότι] τους άφησα να πουν, να πουν, να πούνε και μετά είπα εγώ αυτά...να εκτονωθούνε δηλαδή και λέγοντας αυτά που ήθελα να πω, κάποιοι με άκουσαν, πιθανόν κάποιοι άλλοι παρέμειναν μέσα στην αίθουσα γιατί έπρεπε να παραμείνουν μέσα στην αίθουσα. Δεν ξέρω τι επίδραση είχα, αλλά θέλω να πω δηλαδή ότι ένα εμπόδιο για τέτοια πράγματα είναι τα στερεότυπα που φέρνουνε οι φορείς της εκπαίδευσης, οι φυσικοί φορείς της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα ή οι μαθητές ή οι γονείς και αυτό είναι... για

μένα δηλαδή τα κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία είναι ένα εμπόδιο που μπορεί να αναδείχθηκε σε μια περίπτωση και μπορεί να αναδεικνύεται και σε άλλες. Και που τώρα, ως σύμβουλος, λέω κάτι στους συναδέλφους και δεν έχω τέτοια αντίδραση, μπορεί να οφείλεται το ότι δεν έχω αντίδραση φανερή γιατί είμαι ο σύμβουλος, έτσι; Φεύγοντας εγώ, μπορεί να υπάρχουν αντιδράσεις. Δηλαδή, το σημαντικό εμπόδιο είναι τα κοινωνικά στερεότυπα, κατά τη γνώμη μου' (Σ2Τ-4.3.)

‘Ως Σχολικός Σύμβουλος στα σχολεία και αυτά νομίζω ότι στο δικό μας περιβάλλον το εκπαιδευτικό και στο επίπεδο του Συμβούλου, του ρόλου του Συμβούλου, ο τρόπος να υπερβείς το οποιοδήποτε εμπόδιο είναι ο διάλογος, είναι η συζήτηση των απόψεων και κατά πόσο αυτά... θα καταφέρεις να επικοινωνήσεις με τον άλλον και να βρεις κοινά κριτήρια, για να κρίνεις πράγματα.

Και στην περίπτωση με τα θρησκευτικά, που είχα συναντήσει εκεί την αντίδραση κάποιων συναδέλφων, όπως είπα ήταν να τους αφήσω να εκτονωθούν και όταν αρχίσω να λέω εγώ... ε, δεν ξέρω κατά πόσο τους επηρέασα δεν ακολούθησε μια ανατροφοδοτική συζήτηση, για να δούμε τι άλλαξε ή όχι. Ε, στα σχολεία, σχετικά με το φύλο ή για τους τσιγγάνους που πήγα, μέσα από διάλογο και συζήτηση και αντιπαράθεση, αντιπαραβολή των απόψεων. Αυτό πιστεύω ότι είναι κι ένα γενικό, για να αλλάξεις στερεότυπα στους άλλους, ε... και αυτό που έχω στο μυαλό μου είναι ότι αυτές οι αλλαγές συντελούνται σε κοινωνικούς χρόνους κι όχι σε φυσικούς χρόνους που λέω εγώ, δηλαδή, αυτά τα στερεότυπα δεν αλλάζουν απ' τον ένα χρόνο στο άλλο. Αλλάζουν από γενιά σε γενιά αυτού του είδους τα στερεότυπα. Οπότε μόνο μέσα από συζήτηση, από παράδειγμα, μέσα από τέτοιους τρόπους προσπάθησα να υπερβώ ότι δυσκολίες συνάντησα...’ (Σ2Τ-5.1.)

‘Όχι, πέρα από αυτή την αντίδραση που είπα, ότι δυο τρεις συνάδελφοι που ήτανε θρησκόληπτοι, ξέρω γω τι ήτανε, που αντέδρασαν σ' ένα τέτοιο πλαίσιο προσέγγισης του μαθήματος των θρησκευτικών, δεν είχα ιδιαίτερα... Αντιθέτως, παράδειγμα για το πρόγραμμα για τα φύλα που πήγαινα στα σχολεία νομίζω ότι κι αν κατά τη συζήτηση υπήρχαν κάποιοι συνάδελφοι που έλεγαν ‘ξέρεις, μας πήραν κεφάλι οι γυναίκες’, αυτό που είπαμε πριν για τα αντιφεμινιστικά... ανασφάλειες πιο πολύ των ατόμων παρά... ε, ξεπεράστηκαν μέσα από τη συζήτηση και άκουσαν πράγματα, δηλαδή έδειξαν ενδιαφέρον για τη συζήτηση στην πορεία...’ (Σ2Τ-5.3.)

Ένα Στέλεχος του δείγματος αναφέρεται στην **άρνηση διευθυντών ή δασκάλων να δεχθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την**

παρέμβασή του για την εγγραφή τους σε άλλα σχολεία, καθ' υπέρβαση των ισχυόντων γεωγραφικών ορίων:

‘Εμπόδια υπάρχουν. Εμπόδια υπάρχουν. Υπήρξαν, πάντα θα υπάρχουν. Σκοπός είναι να βρούμε τον τρόπο, για να παρακάμψουμε τα εμπόδια αυτά. Παραδείγματος χάρη, όταν είχαμε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να το βάλουμε σε μια σχολική μονάδα, εφόσον δεν εξασφαλίσαμε σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα την αποδοχή από το δάσκαλο, από τον διευθυντή και από το σύλλογο, το πήγαμε σε άλλη σχολική μονάδα, σε γειτονική σχολική μονάδα ή και σε απομακρυσμένη σχολική μονάδα, όπου υπήρχαν αυτές οι προϋποθέσεις. Δεν πήραμε λοιπόν να βάλουμε το παιδάκι αυτό, εκεί με γνώμονα τον τόπο κατοικίας, αλλά πήγαμε να το βάλουμε, να το μετεγγράψουμε, να το πάμε εκεί, να το εγγράψουμε εκεί όπου υπήρχαν οι συνθήκες...’ (Π2Α-4.3.)

Επιπρόσθετα, το ίδιο Στέλεχος αναφέρεται στη **στάση ορισμένων γονέων** που δε θέλουν να πάνε τα παιδιά τους σε σχολεία με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών:

‘Δυστυχώς, καταφθάνουν εδώ πέρα συνέχεια, τέτοιες περιπτώσεις. Είναι γονείς οι οποίοι δεν θέλουν να πάνε τα παιδιά τους σε σχολείο που έχει αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Και όταν κάθεται και τους εξηγείς και τους λες ότι... και αυτοί έχουν τα δικαιώματά τους και αυτοί... [θόρυβος]. Λοιπόν, θέλω να πω το εξής, ότι έχουμε εδώ πέρα, ότι έχω γίνει και εγώ εδώ πέρα αποδέκτης, γονέων, οι οποίοι έρχονται να μετεγγράψουν τα παιδιά τους από άλλο σχολείο σε γειτονικό σχολείο με το αιτιολογικό ότι εκεί έχει συσσωρευμένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Και κάθεται και λες, κάτσε... να βάλουμε τα πράγματα κάτω και εσύ έχεις δίκιο και αυτοί έχουν δίκιο, και αυτοί έτσι και αυτοί αλλιώς, και αυτοί το ένα και αυτοί το άλλο. Όταν λες... Πρόσεχε να δεις, όμως, εκεί η αναλογία των μαθητών... γιατί ήτανε αμέσως μόλις πάνε είκοσι-δυο, είκοσι-τρεις χωρίζουν, έχω στείλει δάσκαλο, και το παιδάκι σου θα είναι εκεί και θα έχει δώδεκα παιδάκια συμμαθητές, ενώ στο άλλο θα έχει είκοσι-δυο, είκοσι-τρεις, πού θες να πας; Θες να πας στα δώδεκα; Όπου θα βλέπεις ότι ο χρόνος που θα αναλογεί σε σένα θα’ ναι πιο πολύς από ότι θα είναι εκεί που θα είναι στα είκοσι-δύο; Το σκέφτεται ο γονιός μετά. Και έτσι τους λέω, κανα δυο – τρεις τους έχω έτσι καμάρει με αυτόν τον τρόπο και τους έχω κάνει και παραμένουν. Και με το σκεπτικό ότι κάτσε και αν δεις ότι δεν... αυτό, έλα εδώ πέρα στο σχολικό σύμβουλο να αλλάζουμε περιβάλλον, θα δούμε.

Αλλά εγώ από τα σχολεία που έχω εδώ και από αυτά που βλέπω που έχουμε σχολεία με... εξαιρώ βέβαια το διαπολιτισμικό, έτσι, γιατί αυτό είναι κατεξοχήν το αυτό... Από τα άλλα τα σχολεία μέσα που έχω αναλάβει, εε... οι διευθυντές των σχολείων αυτών, ακόμα και οι

δάσκαλοι που διδάσκουν σε τέτοια τμήματα είναι ευχαριστημένοι και έρχονται εδώ πέρα συνέχεια και σε μένα και στους Σχολικούς Συμβούλους επάνω και συνέχεια μας λένε...εεε... το πως κατορθώνουν και το πώς μπόρεσαν να εντάξουν τα παιδιά αυτά και να αμβλύνουν σε μεγάλο βαθμό τις... εεε ...τους αποκλεισμούς και τις απορρίψεις. Αυτό, το 'χω βιώσει και εγώ εδώ πέρα, και είμαι χαρούμενος για αυτά τα πράγματα που γίνονται...' (Π2Α-4.1.)

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης αναφορές στην **αδυναμία διενέργειας παρεμβάσεων εξαιτίας κοινωνικών αντιστάσεων**. Ένα Στέλεχος του δείγματος αναφέρεται στην εγκατάλειψη της προσπάθειας διάχυσης των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία της πόλης, λόγω της ανετοιμότητας των κοινωνικών φορέων να τα δεχθούν:

Υ: Για τους τσιγγάνους να σου πω, ότι όταν πρωτοανέλαβα σύμβουλος [παρατίθεται περιοχή] πριν από ένα χρόνο και είδα ότι υπήρχε ένα τσιγγάνικο σχολείο στις παρυφές της πόλης κι αυτά... το πρώτο πράγμα που μου δημιουργήθηκε ήταν το γιατί πρέπει να ακολουθήσουμε το μοντέλο, σκέφτηκα εγώ, το μοντέλο της περιθωριοποίησης – τους φτιάχνουμε ένα σχολείο εκεί στο συνοικισμό που είναι και ξεμπερδέψαμε, όσα πάνε κι όσα έρθουν και τελείωσε – και να μη βάλουμε ένα λεωφορείο και να γίνει διάχυση μέσα στα σχολεία της πόλης;

Ε: Ναι.

Υ: Αυτό που εισέπραξα από εμπειρότερους συμβούλους και από προϊσταμένους είναι 'άσε, καλά το τακτοποιήσαμε το ζήτημα εκεί, μην ανοίγεις πληγές, έτσι, γιατί αν θα πάρουμε 10% που λέμε και το πάμε στο τάδε σχολείο της πόλης που είναι η κοινωνική αφρόκρεμα, θα μας πάρουν το κεφάλι'. Οπότε, κι εγώ, ως νέος δεν έκανα τίποτα παραπέρα να το αλλάξω. Δεν αρκεί να υπάρχει η ευαισθητοποίηση και δεν ξέρω αν... και σε τι βαθμό είναι θέμα προσώπων οι αλλαγές... είναι θέμα δομών... Εγώ το ερμηνεύω αυτό που είπα ότι τέτοιες αλλαγές συντελούνται σε κοινωνικούς χρόνους και όχι σε ατομικούς χρόνους, σε φυσικούς χρόνους...' (Σ2Τ-5.1.)

Ανάλογες αντιστάσεις με αυτές στις οποίες αναφέρονται τα στελέχη του δείγματος εμφανίζονται και σε άλλες έρευνες. Σύμφωνα με τον Theoharis, οι αντιστάσεις από το σχολείο και την άμεση κοινότητα προήλθαν από 'τις απαιτήσεις της ηγεσίας, την ορμή της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων, τις παρεμποδιστικές στάσεις και ιδέες του προσωπικού και τις στενόμυαλες προνομιακές απαιτήσεις των γονέων' (2007: 238). Συγκεκριμένα, η αντίσταση εκ μέρους της διοίκησης αποδίδεται στους 'μη ευαισθητοποιημένους διοικητικούς' και την 'υπέρμετρη γραφειοκρατία', ενώ επίσης ενοχοποιείται η 'έλλειψη πόρων' και η 'ανέμπνευστη εκπαίδευση στελεχών'

(Theoharis, 2007: 240). Αξίζει να σημειωθεί πως στην παραπάνω έρευνα πολλοί ηγέτες επισημαίνουν πως αναγκάστηκαν να εργάζονται έως και 80 ώρες την εβδομάδα με σκοπό να αναχαιτίσουν τις αντιστάσεις στο έργο τους για κοινωνική δικαιοσύνη, με συχνή συνέπεια την απώλεια βάρους, τη συνεχή αίσθηση αποθάρρυνσης αλλά και την ανάπτυξη αυτο-καταστροφικών συμπεριφορών (2007).

Σε συνέχεια των παραπάνω, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της **συνεχούς επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών, της επαφής τους με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και της ενημέρωσης για νέες προσεγγίσεις των υπό συζήτηση ζητημάτων:

Έεε... επίσης, μέσα από, αν θέλετε στο επίπεδο της αντίληψης και της δικιάς μου μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση και προσέγγιση του προβλήματος αυτού με... σε σχέση με αυτό που μας δίνει η σύγχρονη βιβλιογραφία, τους τρόπους αντιμετώπισης γιατί αυτό το ζήτημα είναι ένα ζήτημα που... πως το λένε, εξελίσσεται συνεχώς, ακόμη και εκεί δεν πρέπει κάποιος να είναι συντηρητικός δηλαδή... θα δει κάποιος ότι οι προσεγγίσεις αλλάζουν' (Σ3Τ-5.1.)

Κατ' επέκταση, ως διευκολυντικός παράγοντας θεωρείται από ορισμένα Στελέχη του δείγματος η **διοργάνωση επιμορφωτικών βιωματικών σεμιναρίων** και παρεμβάσεων κυρίως για θέματα φύλου, ψυχικής υγείας και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τα οποία στοχεύουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, την απόκτηση γνώσεων και κυρίως την **καταπολέμηση των στερεοτύπων και την αλλαγή στάσεων**:

Ήναι, αν έχω εμπλακεί; Έχω εμπλακεί ναι, στα σεμινάρια αυτά που έχω κάνει με τους συναδέλφους μου. Ορισμένα αφορούσαν τα των φύλων, τις διακρίσεις του φύλου, ορισμένα αφορούσαν τις διακρίσεις με την ψυχική υγεία, το στίγμα που συνοδεύει όλα αυτά, ορισμένα αφορούσαν την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που είναι διακρίσεις σε βάρος παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό ας πούμε υπόβαθρο... ' (Σ2Α-4.2.)

Έ, παράδειγμα αυτό που ανέφερα, ότι επέλεξα να εμπλακώ στο πρόγραμμα για την προώθηση θεμάτων ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, είχα και έχω εμπλακεί, έτσι; ... ότι έχω κάνει κάποιες συγκεντρώσεις συναδέλφων σε σχολεία και τους έχω μιλήσει γι' αυτό το θέμα και τους είπα ότι... παράδειγμα ότι το φύλο, η γυναίκα είναι αδικημένη μέσα στην κοινωνία και θυμάμαι ότι τους πρότεινα στη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου ένα θέμα, που θα μπορούσε να' ναι θεματικά εστιασμένες κάποιες γιορτές και είναι η συμβολή της γυναίκας στον πόλεμο του '40. Υπάρχει το

στερεότυπο ότι όλους τους πολέμους τους κερδίσαμε γιατί πολέμησαν μόνον οι άντρες, αλλά έχουν συμβολή και οι γυναίκες τεράστια, την οποία την αγνοούσαμε... (Σ2Τ-4.2.)

‘Υ: Προσπαθώντας να κάνω σεμινάρια που να δίνουνε γνώσεις πάνω στα θέματα αυτά, για να μπορούν να αποκτήσουν άλλη αίσθηση πέρα από αυτή που έχουνε, χωρίς να ’χουνε γνώσεις απαραίτητα, δηλαδή έχουν μια στάση η οποία πολλές φορές δεν ερμηνεύεται με βάση κάποια γνώση. Προσπαθώ λοιπόν να δώσω γνώσεις, έτσι ώστε να ερμηνεύσω την διαφορετικότητα στη στάση, για να ’χουν και επιχειρήματα να πείσουν τον εαυτό τους ότι πρέπει να αλλάξουν πράγματα, ποιο είναι δίκαιο ποιο δεν είναι δίκαιο, κερδίζοντας γνώσεις και προσπαθώντας να δουλέψουν στο κομμάτι κάνοντας εργαστήρια βιωματικά, που να σχετίζονται μ’ αυτό, δηλαδή μικροεργαστήρια που αφορούν βίωμα, για να υπάρχει μια πρακτική. Οι δυνατότητες δεν είναι άπειρες και κάνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις με συγκεκριμένα, επιλεγμένα θέματα από μένα, τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και τα οποία τα κάνω όταν δεν υπάρχουν μαθητές στο σχολείο, αρχή –τέλος του χρόνου, και δουλεύουμε μόνο με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Θέματα τα οποία θεωρώ σημαντικά, αλλά ναι... δεν περνάνε εύκολα αυτά, θέλουνε πολύ χρόνο για να δουλέψουνε’ (Σ1Α-5.1.)

‘Κάναμε πολλά τέτοια δηλαδή που αναφέρθηκαν τόσο στη διαχείριση της τάξης, ως την οδηγική προς τους συναδέλφους, ως τις μεθόδους, ως μεθόδους εντοπισμού εεε... ως μεθόδους θεραπείας δηλαδή ο εκπαιδευτικός και ο αποκλεισμός κτλ... και ο ίδιος έχω παρακολουθήσει σεμινάρια’ (Σ1Τ-4.2.).

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις, η επιμόρφωση του προσωπικού των εκπαιδευτικών οργανισμών θεωρείται εξέχουσας σημασίας. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, ‘[η] δράση για την προαγωγή της ετερότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο μιας οργάνωσης προχωρά μακρύτερα από την θέσπιση πολιτικών. Αν και ο σεβασμός της ετερότητας μπορεί να ενσταλαχθεί διαμέσου όλων των τρόπων διαχείρισης ανθρώπινων πόρων, μια άμεση προσέγγιση είναι η εμπλοκή του προσωπικού σε επιμόρφωση που σχετίζεται αποκλειστικά με την ετερότητα’ (Lumby & Coleman, 2007:105). Στο πλαίσιο τέτοιων επιμορφώσεων θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στην αποκάλυψη των στερεοτύπων για τις ποικίλες εκδοχές της ετερότητας, στις λανθασμένες γενικεύσεις που συχνά συνοδεύουν τέτοια στερεότυπα και στην παροχή πληροφόρησης με θετικό κοινωνικό περιεχόμενο για τα άτομα και τις κατηγορίες προς τις οποίες στρέφεται η προκατάληψη. Ωστόσο, σύμφωνα με τις Lumby & Coleman (2007) σ’ αυτού του είδους τις επιμορφωτικές

προσπάθειες, οι οποίες συχνά έχουν χαρακτήρα βιωματικών ομάδων εργασίας, υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος να υπερτονισθούν οι διαφορές των ατόμων ή κατηγοριών που δεν πληρούν το κυρίαρχο πρότυπο ανά περίπτωση και για το λόγο αυτό θα πρέπει να οργανώνονται με πολλή προσοχή, ώστε να μην αποτελέσουν εύφορο έδαφος για αποκλεισμό.

Δ.4.2. Βαθμός και ποιότητα της συνεργασίας με άλλα Στελέχη στο πλαίσιο προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας

Δ.4.2.1. Αναφορές στην αρμονική συνεργασία μεταξύ Στελεχών

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν την **ύπαρξη αποτελεσματικής συνεργασίας με άλλα Στελέχη**. Στο πλαίσιο αυτό, αρκετοί Προϊστάμενοι Γραφείων και Σχολικοί Σύμβουλοι δίνουν βαρύτητα στη **συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων**:

‘Σαφώς, και μπορώ να πω ότι όπως ανέφερα και πριν, την έχω βρει ήδη και στους συναδέλφους μου που έχουμε το ίδιο αντικείμενο, στους συναδέλφους στα σχολεία, τους διευθυντές των σχολείων, την... όπως είπα και πριν οφείλει κάποιος να την αναζητήσει, διότι μόνος του δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοια σοβαρά ζητήματα, όσο και να νιώθει ότι έχει όποια γνώση και όποιες δυνατότητες του δίνονται θεσμικά. Πρέπει να αναζητήσει μέσα από συλλογικές διαδικασίες την αντιμετώπιση ...’ (Σ3Τ-5.2.)

‘Με ανθρώπους που αισθάνομαι ότι βρίσκομαι στην ίδια λογική, στο ίδιο μήκος κύματος προσπαθώ να είμαι σε συνεργασία, να τους στηρίζω και να με στηρίζουν. Και αυτό είναι ένα πάρα πολύ σπουδαίο πράγμα όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα, αλλά και από την άποψη ότι πρέπει κανείς να αντλεί και μία ικανοποίηση, μια ευχαρίστηση από τέτοια πράγματα και η επαφή με τον άλλο του προσφέρει σε πολύ μεγάλο βαθμό, η αίσθηση ότι σε καταλαβαίνουν και τους καταλαβαίνεις και ότι μαζί παλεύεις για κάτι που είναι σπουδαίο...’ (Σ2Α-5.2.)

‘Δεν πιστεύω στην ατομική γνώμη. Πιστεύω στην ομαδική. Εγώ μπορεί να σκεφτώ έτσι, ο άλλος μπορεί να σκεφτεί διαφορετικά. Ακόμα κι απ’ τους υπαλλήλους μου παίρνω γνώμες. Τους λέω

‘εσείς τι θα κάνατε; Για πέστε μου εδώ’. Παίρνω γνώμες! Και οφείλουμε να παίρνουμε γνώμες. Μέσα από τις πολλές γνώμες βγάζουμε το καλύτερο. Δεν είναι η δική μας γνώμη πανάκεια... (Π1Τ – 5.2.)

Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν αναφορές για συνεργασίες κυρίως μέσα στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και με άλλους φορείς, όπως τα Πανεπιστήμια (Σ3Τ). Ωστόσο, οι περισσότερες αναφορές στην καλή συνεργασία μεταξύ Στελεχών αφορούν στη **συνεργασία με τους διευθυντές σχολικών μονάδων** στην οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα:

‘Βεβαίως, στην περιφέρειά μου κυρίως με τους διευθυντές των σχολείων έχω πολύ καλή συνεργασία και δουλεύω αυτά τα θέματα. Υπάρχει θετικό κλίμα, ωστόσο και αυτοί έχουν μια αδυναμία στο να μπορούν να περάσουν αυτά που νοιώθουν ή δεν νοιώθουν και που κι αυτοί δεν τα έχουν επεξεργαστεί πλήρως στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, δεν είναι εύκολο πάλι. Απλώς θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μια σύμπνοια αρχική, μια συνεννόηση, μια συνεργασία σε επίπεδο κάποιων αξόνων, για να μπορούν να κάνουν αποτελέσματα, αλλιώς δεν είναι εύκολο να γίνει κάτι’ (Σ1Α-5.2.)

‘Ξέρετε η ψυχή της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας είναι ο διευθυντής ή διευθύντρια του σχολείου, έτσι; Αν δεν έχεις επικοινωνία μ’ αυτό το στέλεχος, έτσι, να κατανοήσεις τα προβλήματά του, να δώσεις λύση και εδώ πρέπει να δίνεις λύση όσο εξαρτάται από δω, αυθαιρεί και παραχρήμα’ (Π1Α-4.1.)

Ιδιαίτερα τονίζεται η **σημασία της διαμεσολάβησης** των Στελεχών Καθοδήγησης, ώστε **να επικοινωνούν μεταξύ τους Δ/ντές σχολείων με παρόμοια προβλήματα:**

‘Με τους Δ/ντές των σχολείων μία από τις εφαρμογές που κάνουμε είναι ότι αν έχουμε εντοπίσει κάπου αλλού πρόβλημα διαφορετικότητας και έχει επιλυθεί, κυρίως παραπέμπουμε τον Δ/ντή να επικοινωνήσει με το σχολείο, με τον συνάδελφο τον άλλον κτλ., για να δει και το αποτέλεσμα. Δηλαδή για να έχει και μία δική του... δηλαδή να μην έχει την έννοια ότι το στέλεχος αυτά θα μου πει απάνω, δηλαδή το στέλεχος αυτά θα μου πει το καθοδηγητικό. Όχι δεν πιστεύω... ρώτα έναν συνάδελφο, ρώτα αυτόν που είχε αυτό το πρόβλημα και με τον οποίο το είχαμε δηλαδή είχαμε επεξεργαστεί έναν τρόπο προσέγγισης της διαφορετικότητας και είχαμε κάποια αποτελέσματα. Ρώτα εκεί για να...’ (Σ1Τ-5.2.)

Επίσης, θετική κρίνεται από τα περισσότερα στελέχη η **συνεργασία με ομοειδή στελέχη** δηλαδή μεταξύ Προϊσταμένων Γραφείων και μεταξύ Σχολικών Συμβούλων:

Ε: Επομένως την έχετε επιδιώξει τη συνεργασία.

Υ: Βεβαίως, και μέσα στο νομό και εκτός νομού. Δηλαδή μπορείς να πάρεις ένα γνωστό σου, προϊστάμενο ξέρω γω στη Θεσσαλονίκη, μεγαλύτερος νομός, περισσότερα τα προβλήματα, περισσότερος ο εκπαιδευτικός κόσμος, περισσότεροι που εμπλέκονται μές στο σχολείο, λες αυτό το πρόβλημα εδώ πώς το αντιμετωπίζετε εσείς εκεί πέρα;’ (Π2Τ-5.2.)

‘Στο επίπεδο των Σχολικών Συμβούλων έχουμε μια άριστη συνεργασία δηλαδή επιζητούμε προτάσεις, σκέψεις, λύσεις δηλαδή κουβεντιάζουμε το πρόβλημα και γίνεται μία συνάντηση, μία συνεδρίαση στην οποία ο καθένας θέτει τα προβλήματα που έχει της διαφορετικότητας και τα συζητούμε δηλαδή με την προσπάθεια’ (Σ1Τ-5.2.)

Ωστόσο, οι απόψεις των Στελεχών του δείγματος για τη **συνεργασία με Στελέχη που έχουν διαφορετικές αρμοδιότητες** ποικίλουν. Από τη μια πλευρά, ορισμένοι Προϊστάμενοι Γραφείων θεωρούν θετική τη συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και με το Διευθυντή Εκπαίδευσης. Αντίθετα, δεν υπήρξαν αναφορές συνεργασίας με τους Προϊσταμένους Γραφείων εκ μέρους των Σχολικών Συμβούλων:

‘Υ: Βεβαίως! Και του Διευθυντή έχω ζητήσει τη στήριξη σε πολλά θέματα

Κάθε υπάλληλος έχει κι έναν προϊστάμενο. Εγώ σαν προϊσταμένη έχω το Διευθυντή μου, ο Διευθυντής μου έχει τον Περιφερειακό, ο Περιφερειακός τον Υπουργό. Έτσι.

Ε: Μιλάτε για την ιεραρχία τώρα.

Υ: Για την ιεραρχία. Στο πλαίσιο της ιεραρχίας οφείλουμε... είναι καθήκον.

Ε: Ναι, ναι. Για ομόβαθμους σας ας πούμε;

Υ: Για ομόβαθμους, βεβαίως.

Ε: Έχετε συνεργαστεί ή αποζητήσετε τη συνεργασία;

Υ: Με τον πρώτο που συνεργάζομαι είναι ο Σχολικός Σύμβουλος...’ (Π1Τ-5.2.)

‘Υ: Ο Σχολικός Σύμβουλος. Εγώ θα’λεγα και προβλήματα συμπεριφοράς, πρέπει να είναι ενήμερος ο σχολικός σύμβουλος, εάν ένα παιδί έχει έλλειμμα συμπεριφοράς, δεν έχει γίνει η κοινωνικοποίηση στο περιβάλλον που ζει. Άρα θα έχει επιπτώσεις και στο γνωστικό αντικείμενο. Πρέπει οπωσδήποτε να επεμβαίνει ο σχολικός σύμβουλος και να δίνει συμβουλές.

E: Και μιας που το θίγουμε, θα λέγατε ότι περισσότερο τα ζητήματα αυτά αφορούν το θεσμό του προϊστάμενου, του σχολικού συμβούλου...

Y: Κοιτάζτε, εγώ είμαι σε ε... συνεχή συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και σε θέματα συμπεριφοράς και γνώσης ακόμα, για να ξέρω τι γίνεται και ο ένας, έτσι, ανταλλάσσει σκέψεις, λύσεις...' (Π1Α-5.1.)

Δ.4.2.2. Επιφυλάξεις για τη δυνατότητα αρμονικής συνεργασίας μεταξύ Στελεχών

Ορισμένα Στελέχη τονίζουν τη διαφοροποίηση αρμοδιοτήτων μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών Στελεχών και **μετακυλίου την ευθύνη παρεμβάσεων σε άλλη κατηγορία Στελεχών:**

'E: Εάν το πρόβλημα αφορούσε μαθητές, ας πούμε;

Y: Εκεί περισσότερο εμπλέκονται οι σχολικοί σύμβουλοι, έτσι, πιο πολύ οι σχολικοί σύμβουλοι και πηγαίνουν οι σχολικοί σύμβουλοι, για να δούνε τις σχέσεις του μαθητή...' (Π1Α-5.1.)

Από την άλλη μεριά, εκφράζονται περισσότερο ξεκάθαρες **επιφυλάξεις για την αρμονική συνεργασία μεταξύ Στελεχών**. Όπως υπονοεί ένας Προϊστάμενος Γραφείου, η απουσία αμεσότητας στην ανταπόκριση των διευθυντών σχολείων παρεμποδίζει την αποτελεσματική συνεργασία μαζί τους:

'...Δεν μπορείς να περιμένεις αυτό το έγγραφο να το κάνω σήμερα, το άλλο να το κάνω μετά από δέκα μέρες... μία εβδομάδα' (Π1Α-4.1.)

Οι επιφυλάξεις ενός Σχολικού Συμβούλου ως προς την ύπαρξη ουσιαστικής συνεργασίας σχετίζονται με τη **συντηρητική λογική ορισμένων Στελεχών** και με την κυρίαρχη τάση αποσιώπησης των διακρίσεων:

'E: Όσον αφορά άλλα διοικητικά στελέχη ή στελέχη της καθοδήγησης.....;

Y: Θα έλεγα ότι διακρίνω στο χώρο ενός στελεχικού δυναμικού από ένα επίπεδο και πάνω μια συντηρητική λογική στα ζητήματα αυτά, με αποτέλεσμα διάφορες προσπάθειες που έγιναν από τη μεριά μου να τεθούν ζητήματα ουσιαστικά που άπτονται πτυχών αυτών που είπαμε, να μην τυχουν εκείνης της αποδοχής ή της ενθάρρυνσης ή της ανταπόκρισης που θα περίμενα, πράγμα

που είναι κάπως απογοητευτικό ας πούμε για μένα, ας μείνουμε σε αυτή τη γενική διατύπωση, μπορώ όμως να γίνω και πιο συγκεκριμένος αν θες να με ρωτήσεις.

E: Αν θέλετε μπορείτε ελεύθερα...

Y: Όχι, ναι, δεν ξέρω αν σε καλύπτει αυτό που λέω, δηλαδή όταν βάζω διάφορα ζητήματα ας πούμε, γιατί βάζω ζητήματα, δε βλέπω άλλους συναδέλφους μου, σχολικούς συμβούλους ή προϊσταμένους ή από το παιδαγωγικό ινστιτούτο με τον προσήκοντα τρόπο ας πούμε να τα πιάνουν τα ζητήματα να τοποθετούνται και αυτοί, να... Υπάρχει ένα τείχος σιωπής, Δηλαδή μπορεί να μην υπάρχει άρνηση ρητά εκφωνημένη, αλλά δεν υπάρχει και... Σα να μην υπάρχουν τα ζητήματα, καταλαβαίνετε; Οπότε καταλαβαίνω ότι δεν τους αγγίζουν, ή δεν τους αγγίζουν ή πρυτανεύουνε επειδή ας πούμε δεν είναι η κατεστημένη άποψη, η κατεστημένη άποψη είναι υπέρ των διακρίσεων κατά κάποιον τρόπο. Η υποστήριξη των μη κατεστημένων ενδέχεται να εγκυμονεί κάποιους κινδύνους για τη θέση τους, για την ταυτότητά τους, για την ασφάλειά τους, οπότε το εύκολο είναι η αποσιώπηση αυτών των ζητημάτων...' (Σ2Α-5.2.)

Υπήρξαν ωστόσο και **επιφυλάξεις που αφορούσαν τη συνεργασία με άλλους φορείς**, όπως ο Δήμος ή η Νομαρχία, καθώς θεωρείται πως η διάθεση συνεργασίας περιορίζεται κυρίως στη διασφάλιση της καλής έξωθεν μαρτυρίας:

‘Θα αναφέρω παραδείγματα τώρα από την καθημερινή μου [πρακτική] κι όχι γενικά. Παράδειγμα με τους τσιγγάνους, είχαμε τετραθέσιο σχολείο, γίνεται εξαθέσιο. Το ότι θα ‘χουμε δυο εκπαιδευτικούς παραπάνω το χρόνο πιστεύω ότι θα μας βοηθάει να κάνουμε κάτι καλύτερο μέσα στο σχολείο. Γενικά, πέρα από αυτό που ανέφερα, που είπα όμως ένα παράδειγμα, για να μην ερχόμαστε και σε αντιφάσεις, ότι, γιατί να σκεφτούμε μήπως πρέπει ν’ αλλάξουμε το πλαίσιο λειτουργίας που αντιμετωπίζουμε τους τσιγγάνους εδώ, ξέρω γω ή τους μετανάστες, ε... μου είπαν ότι ήταν τακτοποιημένο από άλλους γιατί θα δημιουργούνταν προβλήματα με το δήμο, με τη Νομαρχία πιθανόν... Δηλαδή βλέπω ότι ίσως και να μην υπάρχει γνήσια διάθεση, για να συνεργαστείς με κάποιους για να λύσεις ένα πρόβλημα, αφού έχεις εξασφαλίσει την καλή έξωθεν μαρτυρία. Δηλαδή, κάποιους παράγοντες βλέπω ότι αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο είναι η καλή έξωθεν μαρτυρία και όχι η ουσιαστική αντιμετώπιση του ζητήματος’ (Σ2Τ-5.2.)

Δ.4.3. Βαθμός δημόσιας έκφρασης απόψεων και αντιρρήσεων αναφορικά με την προαγωγή ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας

Δ.4.3.1. Δημόσια έκφραση απόψεων των Στελεχών στο πλαίσιο του θεσμικού τους ρόλου

Τόσο οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όσο και οι Προϊστάμενοι Γραφείων του δείγματος αναφέρονται στη δημόσια έκφραση απόψεων για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο του θεσμικού τους ρόλου. Ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στην **έκφραση των απόψεών τους στα σχολεία ή σε σεμινάρια**, η οποία ενίοτε θεωρείται ως ‘καθήκον’ και ως μέρος ενός παραγωγικού μοντέλου συλλογικής λειτουργίας της διοίκησης και της καθοδήγησης στην εκπαίδευση:

‘Ναι, βεβαίως, στα σχολεία που είμαι. Και στα σεμινάρια, δημοσίως, βεβαίως’ (Σ1Α-5.3.)

‘Έχει συμβεί αυτό, έχει συμβεί αυτό, έχω... είχα την ευκαιρία σε διάφορα φόρα ας πούμε, να εκφράσω και τις απόψεις, τις προσωπικές απόψεις και τις αντιρρήσεις μου σε σχέση με το θέμα για το οποίο συζητάμε. Το θεωρώ καθήκον, όχι μόνο δικό μου, αλλά κάθε εκπαιδευτικού ή ανθρώπου που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι..., δεν μπορούμε να διδάσκουμε την ανάπτυξη της ελεύθερης γνώμης και να μην την κάνουμε πράξη οι ίδιοι. Άλλωστε με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να δώσουμε στους άλλους να αντιληφθούν και την θέση μας και να μπορέσουν να αντιπαραβάλλουν τα επιχειρήματά τους, έτσι ώστε και εμείς μέσα από μια διαδικασία γόνιμου, ελπίζουμε πάντα, διαλόγου είτε να ισχυροποιήσουμε την άποψη μας αυτή, όχι μόνο για εσωτερικούς λόγους, είτε και να την αναδιαμορφώσουμε, αν κάπου αυτό χρειαστεί. Το θεωρώ πολύ σημαντικό και το εντάσσω ... το έχω κάνει, μου δόθηκε η ευκαιρία, ένα παράδειγμα ας πούμε ήτανε, ένα παράδειγμα θα μπορούσε να πει ότι είναι οι συζητήσεις του γίνονται στο πλαίσιο των ... εεε... της... της λειτουργίας των... του θεσμού των σχολικών συμβούλων ή και με ... στα ... στα διάφορα φόρα, στις συναντήσεις που έχουμε με στελέχη της ανώτατης διοίκησης στο Υπουργείο ...εεε... σε διάφορες τέτοιες περιπτώσεις...εεε... και κλείνοντας για αυτό θα ήθελα να πω ότι το θεωρώ πολύ σημαντικό γιατί όπως είχα αναφέρει στην αρχή, θεωρώ πολύ σημαντικό ή αν θέλετε παραγωγικό το μοντέλο της συλλογικής λειτουργίας και στο επίπεδο της διοίκησης και στο επίπεδο της καθοδήγησης αλλά και στο επίπεδο της καθημερινότητας των σχολείων...’ (Σ3Τ-5.3.)

Ωστόσο, ένα Στέλεχος του δείγματος δηλώνει ότι έχει **περιορισμένη δράση στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου:**

‘Ως Σχολικός Σύμβουλος, δηλαδή αν πάμε σ’ ένα θεσμικό ρόλο, εκεί περιορίζονται τα πράγματα γιατί πιστεύω ότι δεν αρκεί να εκφράσεις την άποψη, αλλά να προχωρήσεις και σε δράση κι όπως είπα εγώ έχω περιορισμένη δράση σ’ αυτά τα ζητήματα...’ (Σ2Τ-5.3.)

Από την άλλη μεριά, ορισμένοι Προϊστάμενοι Γραφείων επισημαίνουν επίσης την **ανοικτή έκφραση απόψεων, αντιρρήσεων και διαφωνιών σε ποικίλες περιστάσεις**, όπως είναι οι συγκεντρώσεις δασκάλων και διευθυντών σχολικών μονάδων και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, καθώς επίσης και παρουσία Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης:

‘Ναι, ναι. Και σε συγκεντρώσεις δασκάλων, γιατί κατά διαστήματα κάνουμε συγκεντρώσεις εκπ/κών της περιφέρειάς μας και σε συγκεντρώσεις διευθυντών, μόνο διευθυντών σχολείων, αλλά και ως μέλος του υπηρεσιακού συμβουλίου, του ΠΥΣΠΕ. Δηλαδή μέσα σε όλους αυτούς τους χώρους σου δίνεται η δυνατότητα και μου δόθηκε κι εμένα η δυνατότητα, όπου κατά τη γνώμη μου υπήρχε μια αδικία, να πεις ότι ‘αυτό δεν πάει καλά, να το διορθώσουμε...’ (Π2Τ-5.3.)

Ε: Έχετε πετύχει τη συναίνεση της εκπ/κής κοινότητας ή της ευρύτερης κοινότητας;

Υ: Σε πολλά πράγματα ναι. Δηλαδή σε μια συγκέντρωση διευθυντών σχολείων, αν πούμε ότι έχω 20 ή 30 διευθυντές σχολείων που ανήκουν στην περιφέρεια τη δικιά μου, εκεί θα δεις ότι σε πολλά πράγματα οι απόψεις που θέλεις να περάσεις γίνονται αποδεκτές από τους διευθυντές...’ (Π2Τ-5.3.)

Υ: ... ναι, ναι, ναι... Όπου είχαμε αντίρρηση, την έχω εκφράσει στους σχολικούς συμβούλους μέσα, στους σχολικούς συμβούλους, εδώ που βρισκόμαστε και συνεδριάζουμε εδώ πέρα και αποφασίζουμε...σαφώς πήρα και τα μηνύματα από αυτούς, είπα και εγώ τα δικά μου, τις δικές μου τις ... αυτές που έχω και τις αντιρρήσεις μου και ... κοιτάξαμε και βρήκαμε τον καλύτερο δυνατό τρόπο, το καλύτερο δυνατό πλαίσιο και τα φτιάξαμε, σαφώς. Σαφώς έχω εκφράσει τις αντιρρήσεις μου, και τις διαφωνίες μου σε πολλά σημεία...

Ε: Όταν λέω δημόσια, εννοώ ανοιχτά.

Υ: ...ανοιχτά, ναι. Ναι, ναι, ναι. Και πολλές φορές και παρουσία των διευθυντών, ήταν και ο διευθυντής εδώ πέρα. Όχι ερήμην αυτών, μπροστά. Ο διευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος και εγώ από κοντά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, εδώ, εδώ έχουμε το πρόβλημα αυτό, και

έχουμε...εκεί έπρεπε να κάνουμε έτσι, δεν κάναμε έτσι. Εκεί πρέπει να κάνουμε το άλλο. Δεν έγινε, έγινε, γιατί δεν έγινε; Τι μπορεί να γίνει; Εγώ δεν μπορώ να το κάνω. Εσύ μπορεί να το κάνεις; Όχι. Δεν μπορούμε. Θα κοιτάζουμε να κάνουμε κάτι άλλο.

Ε: Είναι και το ερώτημα του ποιος μπορεί να το κάνει, το ποιος πρέπει να το κάνει.

Υ: Έτσι. Το ποιος πρέπει να το κάνει...’ (Π2Α-5.3.)

Δ.4.3.2. Δημόσια έκφραση εκτός των ορίων του θεσμικού ρόλου των Στελεχών

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος δηλώνουν πως έχουν προβεί σε δημόσια έκφραση των απόψεών τους συστηματικά, **διαμέσου άρθρων στον τύπο και παρεμβάσεων στα ΜΜΕ:**

‘Δημόσια και γραπτά, δηλαδή δεν ξέρω αν έχω τώρα κανένα... δηλαδή στις εφημερίδες, στις εφημερίδες δηλαδή στο επίπεδο, έτσι... δηλαδή με άρθρα, στα οποία προφανώς περνάω τη διαφορετικότητα...’ (Σ1Τ-5.3.)

‘Τώρα στον δικό μου τον τομέα μπορεί να μην το ’χω κάνει στα δυο χρόνια που είμαι προϊσταμένη. Αλλά παρεμβάσεις, έτσι... άνετα. Με άρθρα στις εφημερίδες, στις τηλεοράσεις, παρουσιάζομαι, για τα παιδιά τρέχω. Παντού και πάντα για τα παιδιά! Σου λέω είμαι στην πίστη για τα παιδιά με καρκίνο. Κάνω κατηχητικό. Τι άλλο...κάνω ΠΕΚΠΕ ας πούμε για τα παιδιά, για το περιβάλλον. Γράφω...τι να πω, για το Μουσικό γράφω. Παντού γράφω.

Δίνω στις τηλεοράσεις, στα ραδιόφωνα, δίνω παντού. Όχι μόνο αυτό, επιζητώ να εκφράζομαι. Πολλές φορές είναι αυτό που λένε όλοι...κάποιοι φίλοι μου λένε: ‘είδε μικρόφωνο η (παρατίθεται όνομα)και το πήρε! [γέλια] Είδε το μικρόφωνο... το πήρε!’ (Π1Τ-5.3.)

Πιο συγκεκριμένα, ένας Σχολικός Σύμβουλος επισημαίνει πως έχει εκφραστεί δημόσια κυρίως **ως πολίτης, ως επιστήμονας και ως μέλος της κοινότητας εκπαιδευτικών**, ενώ ένας άλλος τονίζει τη σημασία της έκφρασης απόψεων που πηγαινούν προς ‘μια άλλη κατεύθυνση’:

‘Κοίτα να δεις. Εάν αυτά που είπα σε σένα τώρα εδώ, αυτά τα λέω από δω που στέκομαι ή αν πω ότι έχω εμπλακεί σε κάποια δράση, παράδειγμα με τους τσιγγάνους, που προσπαθώ να δείξω τα εμπόδια ή μάλλον τους παράγοντες που τους περιθωριοποιούν κι αυτά που τους εμποδίζουν να ενσωματωθούν στο σχολείο, με το φύλο που προσπάθησα να δείξω κάποια

πράγματα, με την προσέγγιση που έκανα όταν ήμουν πολλαπλασιαστής στα θρησκευτικά, ότι προσπάθησα να δείξω κάποια πράγματα εκεί πέρα... έχω εκφράσει δημόσια απόψεις, τις υποστηρίζω, αλλά αυτό όμως είναι στο επίπεδο που κάνω εγώ ως πολίτης ή ως επιστήμονας, ως μέλος μιας κοινότητας των εκπαιδευτικών...' (Σ2Τ-5.3.)

Υ: Πάρα πολλές φορές. Θα έλεγα ότι συστηματικά αυτό κάνω. Συστηματικά είναι μεγάλη κουβέντα, αλλά υποστηρίζω τις θέσεις μου με κάθε τρόπο και σε όλα τα επίπεδα, οπότε έχω εκφράσει.

Ε: Και το έχετε κάνει και με σκοπό να πετύχετε και κάποια συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας με ευθύνη σας κατά κάποιο τρόπο η της ευρύτερης κοινότητας;

Υ: Το έχω κάνει προσπαθώντας να θέσω τα ζητήματα, να επηρεάσω καταστάσεις, να κάνω μία ζύμωση απόψεων... να εξασφαλίσω τη συναίνεση δε θα το έλεγα γιατί έχω την αίσθηση ότι δεν είναι εύκολο να την εξασφαλίσω, εξαρτάται από τα θέματα βέβαια, αλλά θεωρώ σημαντικό το να εκφράζονται και απόψεις που να πηγαίνουν σε μια άλλη κατεύθυνση και έτσι το κάνω...' (Σ2Α-5.3.)

Δ.4.3.3. Επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα της ανοικτής έκφρασης απόψεων σχετικά με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης

Ωστόσο, ορισμένα Στελέχη του δείγματος εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για την αποτελεσματικότητα της δημόσιας έκφρασής τους ως προς την επίτευξη κάποιας συναίνεσης για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας. Όπως επισημαίνεται η **συναίνεση για ζητήματα ετερότητας είναι προσωρινή, δε γίνεται βίωμα και φθείρεται γρήγορα**, ενώ επίσης συχνά είναι φαινομενική εφόσον **οι υπολανθάνουσες στάσεις δεν αλλάζουν εύκολα**:

Ε: Θα κατανοήσετε για ποιο λόγο το ρωτάω αν σας πω ότι... δημόσια με την έννοια να πετύχετε μια συναίνεση όχι μόνο της εκπαιδευτικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας και κοινωνίας της πόλης.

Υ: Ναι, ναι, αλλά ξέρετε τι γίνεται; Αυτή η συναίνεση δεν μπορώ... δηλαδή δεν είναι ενσυνείδητη, δηλαδή δε γίνεται ενσυνείδητα, δηλαδή δε γίνεται βίωμα. Δηλαδή τη στιγμή που τίθεται το πρόβλημα, βεβαίως πρέπει να λυθούν, βεβαίως είναι σωστό όπως παρουσιάζεις την άποψη, αλλά μετά στην πορεία το αφήνουν έτσι, είναι σα να μην έχω κάνει τίποτα εγώ. Δηλαδή στη μεγάλη πλειοψηφία (θόρυβος)... στο τέλος άστο...' (Σ1Τ-5.3.)

‘Ε: Έχετε πετύχει τη συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας, με αυτή την προσπάθεια;

Υ: Φαινομενικά ναι, τώρα ουσιαστικά επειδή οι πρακτικές είπαμε ότι είναι αποτέλεσμα των στάσεων, φαντάζομαι όχι 100%. Σ’ ένα ποσοστό...’ (Σ1Α-5.3.)

Ορισμένα Στελέχη εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για την έκφραση απόψεων και αιτημάτων προς την τοπική αυτοδιοίκηση, εφόσον, όπως αναφέρουν, ορισμένοι **παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης συνδέουν τις όποιες παραχωρήσεις με την άγρα ψήφων**, ενώ έχουν μια αφομοιωτική αντίληψη για τους φορείς της ετερότητας:

‘Όταν πάμε στο δια ταύτα δηλαδή, μπορεί να πας μετά από ένα μήνα και να του πεις ξέρεις κάτι ότι θέλουμε να ρίζουμε δύο αυτοκίνητα χαλίκι εδώ πέρα για να κάνουμε στο σχολείο αυτό, να κάνουμε εκεί κτλ. όταν θέλουμε να ρθει κι ένας του Δήμου στη συνάντηση με τους γονείς να στηρίζει την απόφαση αυτή ότι.. Τι λες ρε, εγώ είμαι δημοτικός σύμβουλος. Άμα θα ρθουμε και πούμε στους γονείς ότι εδώ θα φέρουμε τα τσιγγανόπουλα, θα χάσουμε τις ψήφους. Αν μας πεις ότι εσύ έχεις σαράντα ψήφους και οι τσιγγάνοι εκατό, ερχόμαστε. Δηλαδή εκεί είναι που δυσκολεύει και τους Σχολικούς Συμβούλους τους έχει απασχολήσει κατά καιρούς σε συναντήσεις κτλ. αλλά είναι ένα επίπεδο που... ούτε κάτω εισπράτεται, ούτε κάτω εισπράτεται δηλαδή δεν είναι καίριο ζήτημα. Δηλαδή μπορεί να λένε αυτοί η Ελλάδα των δικαιωμάτων αλλά... λειτουργικά δηλαδή η εκπαίδευση όλη κυριαρχείται ‘τον Αλβανό να τον κάνουμε Έλληνα’ (Σ1Τ-5.3.)

Σε κάποιες περιπτώσεις, **προτείνεται η ‘διακριτική’ λύση των προβλημάτων στο χώρο που προκύπτουν**, σε ατομική βάση και χωρίς την αναγκαστική ευρύτερη συναίνεση:

‘Ναι, ναι, καταλαβαίνουν οι συνάδελφοι όταν κάνουμε στις συγκεντρώσεις όπου απαιτείται, γιατί αν υπάρχει ένα πρόβλημα δεν φταίνει οι άλλοι συνάδελφοι να τους μαζέψεις να το... ένα πρόβλημα, που μπορεί να λυθεί μέσα στο σχολικό χώρο, δεν μπορεί να μαζέψεις όλους, έτσι θα το θεωρήσουν αυτό εκ του περισσού, εκεί πας στο χώρο που γεννήθηκε το πρόβλημα. Όμως στις συγκεντρώσεις που κάνουμε και ιδιαίτερα με τους διευθυντές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι ξεχωριστό σώμα οι εκπαιδευτικοί, καταλαβαίνουν από τα λεγόμενά σου έτσι, πώς αρμενίζεις, το τι ζητάς...’ (Π1Α-5.3.)

Δ.5. Αναγκαιότητα πραγματοποίησης αλλαγών στις ισχύουσες δομές/ διαδικασίες και ενδεικνυόμενο ιεραρχικό επίπεδο διαχείρισης των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (5^{ος} ερευνητικός στόχος)

Δ.5.1. Προτεινόμενες αλλαγές στις ισχύουσες διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές και διαδικασίες με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Δ.5.1.1. Προτεινόμενες αλλαγές σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών

Δ.5.1.1.α. Αλλαγές σε επίπεδο ευρύτερων δομών και θεσμών

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν την **ανάγκη αλλαγών στην ίδια τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος**, ενώ επιχειρείται η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με τη **διαδικασία αποκέντρωσής του**:

‘...αλλαγές ακόμα στην ίδια τη φιλοσοφία και τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που θα πρέπει να πάψει να είναι συγκεντρωτικό και γραμμικό και να μετεξελιχθεί σε ένα σύστημα αποκεντρωμένο, όχι αποσυγκεντρωμένο, αλλά αποκεντρωμένο σύστημα ... εεε... δημοκρατικό και σύγχρονο που θα δίνει τις δυνατότητες στην ... στις τοπικές κοινωνίες, οι οποίες όμως θα έχουνε εξοπλιστεί με τα μέσα που χρειάζονται και δε μιλάμε μόνο για την υλικοτεχνική υποδομή, μιλάμε και για όλα τα άλλα που είπα, τη μόρφωση, κλπ, να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν ...εεε... τα προβλήματα, τα ζητήματα της εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις τοπικές’ (Σ3Τ-3.3.)

‘... η εμπειρία των άλλων χωρών της Ευρώπης και γενικότερα των άλλων χωρών του κόσμου δείχνει ότι αυτή η κατάσταση πρέπει να αλλάξει και να πάει, να πάμε σε μια διαδικασία αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος το οποίο θα προσφέρει και το αίσθημα της

δικαιοσύνης στους συναδέλφους διότι σ' αυτήν την περίπτωση το αίσθημα της δικαιοσύνης έχει να κάνει κατά την γνώμη μου και με την θέση την οποία αντιλαμβάνεσαι ότι θα έχεις σ' αυτό το σύστημα' (Σ3Τ-1.1.).

Πιο συγκεκριμένα, γίνονται αναφορές στην ανάγκη ισχυροποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων, με την εφαρμογή συλλογικών μορφών διοίκησης:

‘Δηλαδή ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός ...την ώρα του εκπαιδευτικού ο εκπαιδευτικός δεν θα αισθάνεται ότι απλά είναι εκείνος ο οποίος μεταφέρει ένα επίπεδο γνώσεων προς τα κάτω αλλά είναι συνδημιουργός μιας... ενός περιβάλλοντος μάθησης, ενός περιβάλλοντος τάξης μαζί με τους μαθητές του, θα έχει την δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αυτό βέβαια προϋποθέτει μία ισχυροποίηση του ρόλου του όπως είπαμε πριν και μία διαδικασία επαγγελματικής και μορφωτικής του ανάπτυξης τέτοιας που να τον κάνει έτοιμο να αναλάβει αυτόν τον καινούργιο ρόλο. Ευρύτερα θα λέγαμε μια και μιλάμε για κοινωνική δικαιοσύνη και στον τομέα της διοίκησης και να το εξειδικεύσουμε λίγο θα πρέπει να μιλάμε πλέον για συλλογικές μορφές διοίκησης όσο είναι δυνατόν, χωρίς κανέναν να μην λαμβάνει υπόψη του την ευθύνη που αναλογεί κάθε φορά στον φορέα, στον κάθε φορέα στην ιεραρχική δομή. Όμως η αντίληψη της δημοκρατικότητας και της συλλογικότητας στις αποφάσεις δεν είναι μόνο κάτι το οποίο προσφέρει σ' αυτό που λέμε αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά όπως έχει δείξει η εμπειρία και βιβλιογραφικά το γνωρίζουμε όσοι έχουμε την εμπειρία σε άλλες χώρες είναι αποτελεσματικότερο. Είναι νομίζω αντιληπτό σε όλους ότι εκεί που μπορούν να συνδιαλλαγούν οι άνθρωποι και να παρατεθούν περισσότερες απόψεις και να γίνει ζύμωση και τα αποτελέσματα πιθανόν να είναι πολύ καλύτερα δηλαδή οι αποφάσεις που λαμβάνονται αλλά και η διαχείριση των καταστάσεων εμπλέκει όλους σ' αυτή την διαδικασία μοιράζει την ευθύνη και έτσι το αίσθημα δικαιοσύνης νομίζω ότι πληρούται περισσότερο’ (Σ3Τ-1.1.).

‘Απ’ την άλλη πλευρά δηλαδή, εδώ έχουμε μία περιθωριοποίηση δικαιωμάτων με ποιά έννοια; Μετά την αφαίρεση των ανελαστικών δαπανών, η διαχείριση του υπόλοιπου κομματιού πρέπει να είναι αντικείμενο του συλλόγου διδασκόντων. Να κουβεντιάσουμε φέτος τι θα κάνουμε, να δώσουμε μία προτεραιότητα στο σχολείο για τα...να κάνουμε τα βιβλία...ε, να πάρουμε όλη τη λογοτεχνία που συνοδεύει τα βιβλία μας ή θα κάνουμε ένα αρχείο τοπικής ιστορίας στο επίπεδο του νομού μας, δηλαδή για να μπορούμε να κάνουμε τοπική ιστορία, αυτό δε μπορεί να μας το κάνει το κεντρικό κράτος. Ή θα κάνουμε, ξέρω γω, τι να πούμε ότι θα πάρουμε, ξέρω γω ότι θα εξοπλίσουμε το σχολείο μας με... θα κάνουμε την αισθητική του σχολείου μας, θα κάνουμε στο σχολείο μας ένα... μια αυτή κτλ... Μ’ αυτά τα πράγματα δηλαδή περιθωριοποιείται ο σύλλογος

διδασκόντων δηλαδή. Σου λέει άστο αυτό, το 'χω εγώ λέει ο διευθυντής κτλ....από που το 'χεις; Αυτά όλα είναι εκπαιδευτικές πράξεις. Ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων κτλ...' (Σ1Τ-1.3).

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Lumby & Coleman (2007:91) επικαλούμενες την Woods, 'δεν θα πρέπει να θεωρείται πως οι δημοκρατικές δομές εγγυώνται την ένταξη', καθώς σε κάποιες περιπτώσεις, ακόμη και η κατανεμητική ηγεσία μπορεί να αποτελέσει 'ένα μέσο συμμόρφωσης με τους κυρίαρχους στόχους και αξίες και ένα μέσο χρησιμοποίησης της αφοσίωσης, των ιδεών, της ειδίκευσης και της εμπειρίας του προσωπικού για το σκοπό αυτό'. Με άλλα λόγια, η δημοκρατία θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως δικαίωμα επιρροής και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, συνεισφοράς στο διάλογο και στην συνεχή αναζήτηση παρά τον εντοπισμό μιας και μοναδικής αλήθειας (ibid).

Στην ανάγκη για αποκέντρωση συνηγορεί και η άποψη του παρακάτω Στελέχους, ο οποίος θεωρεί απαραίτητη την **ταχύτερη διεκπεραίωση των εισηγήσεων** της βάσης και της μέσης διοίκησης προς την ανώτερη διοίκηση, ώστε να γίνονται έγκαιρα οι όποιες παρεμβάσεις και **να ωφελούνται οι μαθητές για τους οποίους σχεδιάστηκαν**, πριν αυτοί αλλάξουν τάξη ή βαθμίδα εκπαίδευσης:

'Οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να γίνουν είναι, οι εισηγήσεις που γίνονται στην υπηρεσία μας από διάφορα άτομα, από φορείς, από εκπαιδευτικούς, από σχολικούς συμβούλους κάθε φορά που ζητάνε, οι εισηγήσεις στέλνονται πάνω, αυτά τα πράγματα νομίζω ότι τα μελετάνε και βγαίνουν βελτιώσεις, βέβαια, βγαίνουν με αργούς ρυθμούς, γιατί μέχρι να γίνει η τροποποίηση και μέχρι να ληφθούν υπόψη, μέχρι να συγκεντρωθεί το υλικό, μέχρι να αξιολογηθεί, μέχρι να βγουν στο τραπέζι οι προτάσεις, μέχρι, μέχρι, μέχρι περνάει το...περνάει ο χρόνος. Περνάει το σχολικό έτος και αυτά έχουν εφαρμογή και ισχύ τα επόμενα σχολικά έτη, που έχουν ήδη φύγει οι μαθητές, οι συγκεκριμένοι, για τους οποίους έγιναν οι προτάσεις...' (Π2Α-3.4.)

Προς επίρρωση των παραπάνω απόψεων των υποκειμένων του δείγματος, ο Αθανασιάδης (2002: 280), θεωρεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως 'τυπικό δείγμα γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού' δηλαδή 'την πυραμιδική, στρατιωτικού τύπου οργάνωση ενός συστήματος, όπου όλες οι εξουσίες απορρέουν από την κορυφή της πυραμίδας'. Οι απόψεις των Στελεχών του δείγματος σκιαγραφούν, κυρίως εκείνο τον τύπο αποκέντρωσης, τον οποίο ο ίδιος χαρακτηρίζει ως

‘συμμετοχική δημοκρατία’ και τοποθετεί ‘στον αντίποδα του γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού’ (2002: 284). Όπως επισημαίνει ο ίδιος:

‘Οι πυραμιδικές εσωτερικές δομές του συστήματος δίνουν τη θέση τους σε άλλες περισσότερο, ή και εντελώς επίπεδες, η ιεραρχία ουσιαστικά καταργείται και ο εξωτερικός έλεγχος αδυνατίζει έως εξαφανίζεται. Τόσο η λήψη αποφάσεων, όσο και η αξιολόγηση της πορείας του συστήματος γίνονται από όσους μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία’

(Αθανασιάδης, 2002: 284)

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής με αφορμή το συγκεντρωτισμό του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος :

‘πρέπει να διδαχθούμε από την εμπειρία χωρών που έχουν προχωρήσει από το συγκεντρωτισμό στον αποκεντρωτισμό, η οποία δείχνει ότι η προσέγγιση δεν πρέπει να είναι διπολική, δηλαδή συγκεντρωτισμός εναντίον αποκεντρωτισμού’.

(Πασιαρδής, 2004: 273)

Ο ίδιος τονίζει πως χρειάζεται να προσεχθεί τόσο ο τρόπος, οι διαδικασίες και ο σκοπός πραγματοποίησης της αποκέντρωσης, όσο και το από ποιους θα πραγματοποιηθεί. Ιδιαίτερα, σχετικά με το τελευταίο, η έμφαση δίνεται στην πληροφόρηση των εμπλεκομένων φορέων σε όλα τα επίπεδα, από το εθνικό έως το τοπικό, καθώς και στις δημοκρατικές μεθόδους επίτευξης της συναίνεσής τους (ibid.). Περισσότερες αναφορές στο ζήτημα της αποκέντρωσης, γίνονται και στο επόμενο υποκεφάλαιο (Δ.5.2.), το οποίο αναφέρεται αποκλειστικά στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Επιπρόσθετα, ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν πως απαιτείται η **ανάγκη απο-κομματικοποίησης της παιδείας**, ενώ τονίζεται η ανάγκη νομοθετικής κατοχύρωσης των όποιων αλλαγών και διασφάλισης της μη παρερμηνείας των θεσμικών ρόλων:

‘Τώρα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι να πούμε ότι είναι το τέλειο, δεν είναι επαρκές θα λέγαμε, ήθελα μια και είμαι εγώ στη δύση τώρα του

λειτουργήματος θα το πω, όχι της καριέρας, θα ήθελα η παιδεία γενικότερα να είναι μακράν των κομμάτων. Δεν χωράει κομματικοποίηση μέσα στην παιδεία. Όχι φιλοσοφικά, πραγματολογικά να το πάρουμε. Ο δάσκαλος και κάθε εκπαιδευτικός μορφώνει τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων, κάθε αποχρώσεως, έτσι, οι γονείς μπορεί να ανήκουν σε οποιαδήποτε κόμμα γιατί τα κόμματα χρειάζεται να υπάρχουν είναι η πεμπτουσία της δημοκρατίας. Είναι ανάγκη τα κόμματα να φύγουν αλάργα, όπως λεν και στο χωριό μου, από την παιδεία' (Π1Α-1.3).

'Υ: Χρειάζεται να γίνουν αλλαγές κι ό,τι γίνεται να είναι νομοθετικά κατοχυρωμένο. Εάν ήταν νομοθετικά κατοχυρωμένο δε θα μπορούσε κανένας πρόεδρος σχολικής επιτροπής να κάνει αυτό που θέλει στο σχολείο, που κατά τη γνώμη του πρέπει να γίνει. Αν υπήρχε νομική κατοχύρωση θα ήτανε σούζα...' (Π2Τ-3.3.)

'Ε: Μια από τις αλλαγές που θεωρείτε σημαντικές είναι επομένως η νομική κατοχύρωση.

Υ: Νομική, νομική. Εγώ είμαι υπέρ αυτής της άποψης. Αλλιώς έχουμε αυθαιρεσία. Παρερμηνεύουν δηλαδή, πολλοί παρερμηνεύουν το ρόλο τους, γιατί μέσα στο σχολείο, στην διαδικασία την εκπαιδευτική εμπλεκόμαστε πολλοί. Και πολλοί παρερμηνεύουν το ρόλο τον οποίο έχουν να παίζουν μες στο σχολείο και αυτή η παρερμηνεία φθάνει σε αντίθετα αποτελέσματα [από αυτά] που θέλουμε για το σχολείο...' (Π2Τ-3.3.)

Κατ' επέκταση, επισημαίνεται η ανάγκη ύπαρξης πολιτικής βούλησης και της **ανάγκης θεσμοθέτησης εξω-κοινοβουλευτικού υπουργού παιδείας**, καθώς και το να γίνονται πράξη οι πολιτικές εξαγγελίες:

'Υ.Τώρα τρόποι... πρέπει να υπάρχει βούληση

Ε: Πολιτική βούληση;

Υ: Πολιτική βούληση! Πρέπει να υπάρχει βούληση.

Ε: Πέραν αυτού;

Υ: Αν υπάρξει βούληση, να συνεννοηθούν επιτέλους αυτοί οι κυβερνώντες και να πούνε δίνουμε προτεραιότητα, λένε για την παιδεία, συνεχώς δεν το αναφέρουν; Παιδεία, υγεία, αυτά λένε. Ε, μα τι κάνουν όμως; Δεν υπάρχει βούληση και θα' λεγα και θα το πάω και παραπέρα, έτσι, σε ορισμένα υπουργεία και ιδιαίτερα στο παιδείας να μην υπάρχει κομματικός, να μην υπάρχει βουλευτής, έξω...

Ε: Ο Υπουργός να είναι δηλαδή εξωκοινοβουλευτικός;

Υ: Βεβαίως, να είναι εξωκοινοβουλευτικός. Να έχει σχέση με το αντικείμενο, έτσι, γιατί εγώ θεωρώ ότι τους περισσότερους καθηγητές πανεπιστημίου... ότι οι άνθρωποι αποστασιοποιούνται όσο μπορούνε από τα κόμματα...’ (Π1Α-3.4.)

‘Εγώ θεωρώ ότι, να κάνουν πράξη επιτέλους όλοι αυτοί οι υπουργοί, αυτό που διατυμπανίζουν δεκαετίες ολόκληρες, ‘ο αδικημένος εκπαιδευτικός’ και δεν το κάνουν. Και μάλιστα ορισμένοι υπήρξαν, το θυμάμαι, γιοι εκπαιδευτικών και δεν το κάναν...’ (Π1Α-3.3.)

Επίσης, προτείνονται αλλαγές στις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στον τρόπο επιλογής των Στελεχών:

‘... αλλαγές στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλαγές στον τρόπο ... εεε... επιλογής εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης...’ (Σ3Τ-3.3.)

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται ωστόσο και στην ανάγκη για περισσότερη **αξιοκρατία στην επιλογή Στελεχών**, ώστε τελικά να επιλέγονται άνθρωποι ικανοί να ανταποκριθούν στο θεσμικό τους ρόλο:

‘... το ζήτημα είναι ο παράγοντας της αξιοκρατίας. Δηλαδή να είναι τα στελέχη αυτοδύναμα δηλαδή ικανά, ικανά στελέχη δηλαδή το σλόγκαν αυτό του κυρίου Μπαμπινιώτη, το σλόγκαν που λέει ότι «όλα είναι θέμα παιδείας» να αποκτήσει περιεχόμενο...’ (Σ1Τ-3.2.)

‘Έλεγα ότι τα σχολεία έτσι που είναι πια αντιμετωπίζουν όγκο προβλημάτων πάσης φύσεως και θα πρέπει να ‘να άνθρωποι ικανοί να λύσουν τα προβλήματα, να δώσουν λύσεις, από διευθυντή σχολείου λοιπόν, από προϊστάμενο γραφείου, από προϊσταμένους διεύθυνσης, από σχολικούς συμβούλους και δε ξέρω και πιο πάνω ακόμη δυναμικό πρέπει να είναι άνθρωποι άξιοι στη δουλειά τους και το να υπάρχουν κριτήρια άλλα από αξιοκρατικά σημαίνει ότι βρίσκονται άνθρωποι οι οποίοι δεν είναι σε θέση..., ευθυνόφοβοι...’ (Σ2Α-3.4.)

Επίσης, επιχειρείται η σύνδεση της αξιοκρατικής επιλογής ανθρώπων με κάποιες ευρύτερες πολιτικές επιλογές και με ζητήματα πολιτικής βούλησης:

‘Να είναι σε θέσεις που να μπορούν να επηρεάσουν κάποια πράγματα, άνθρωποι που να εμφορούνται από αυτές τις ιδέες [περί δικαιοσύνης]. Ας μείνουμε σ’ αυτή τη γενική αυτή διατύπωση. Μπορεί να είναι από εκλογές και από εκλογή κάποιων κομμάτων... Αυτό είναι μια

γενικότερη επιλογή όμως που σημαίνει τελικά για να το δέσω με αυτό που έλεγα πιο πριν ότι αυτά είναι θέματα και κόστους. Πού θα διαθέσω τα χρήματά μου σαν κοινωνία; Άρα πάει στα ζητήματα της πολιτικής βούλησης που είπα πιο πριν... (Σ2Α-3.4.)

Ωστόσο, παράλληλα με την ανάγκη αξιοκρατικής επιλογής Στελεχών, τονίζεται η **ανάγκη ενδυνάμωσης του ρόλου των Στελεχών Καθοδήγησης:**

‘Υ: Ναι, με τους τρόπους... το πλαίσιο ειδικά κτλ, οι χειρισμοί, ε... και πολλές αρμοδιότητες στο τοπικό επίπεδο με την προϋπόθεση όμως, ότι είναι οι άνθρωποι της παιδείας που τις χειρίζονται, δηλαδή που έχουν αποκλειστικό και μόνο γνώμονα την παιδεία, δεν έχουν αυτό που σας είπα παράδειγμα ότι... το διοικητικό κομμάτι είναι πολιτικό κομμάτι, είναι κομματικό κομμάτι, δηλαδή κτλ. και σκέφτεται κομματικά. Δηλαδή, όπως δεν μπορώ να πάω να κάνω μια εγχείριση μ’ έναν κομματικό, ε... έτσι δηλαδή. Ξέρετε τι θα πει να πάτε στο ΠΥΣΠΕ τώρα, δηλαδή να πάτε στο ΠΥΣΠΕ μετά από 5 χρόνια διευθυντής σχολείου μόλις τελειώσεις και να είναι ο μαθητής σου, άμα έχεις είκοσι χρόνια υπηρεσίας θα βρεις κανέναν που βγήκε δάσκαλος ως πούμε, να σου κάνει αξιολόγηση’ (Σ1Τ-3.4.)

Τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας, της κομματικοποίησης και της αναξιοκρατίας που αναφέρονται από τα παραπάνω Στελέχη του δείγματος, εμφανίζονται επίσης και στη σχετική βιβλιογραφία. Όπως επισημαίνουν οι Lumby & Coleman (2007:90), επικαλούμενες την Davies, ‘τα σχολεία σε όλες τις χώρες έχουν χαρακτηριστικά γραφειοκρατίας, το οποίο συνεπάγεται κάθετες και οριζόντιες οριοθετήσεις, και ότι η ιεραρχία συνδέεται άρρηκτα με την πατριαρχία στα σχολεία’. Επιπρόσθετα:

‘οι αναλύσεις των επιπτώσεων του μανάτζμεντ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς καταδεικνύει μια εντατικοποίηση της διαφοροποίησης της δύναμης μεταξύ των επιπέδων του οργανισμού... Η λογική του μανάτζμεντ ορίζεται ως μια αύξηση της εξαναγκαστικής δύναμης των ανώτερων στελεχών, το οποίο σημαίνει τον εκ μέρους τους μεγαλύτερο έλεγχο των πόρων και τη μεγαλύτερη επιτήρηση του προσωπικού διαμέσου συστημάτων λογιστικού και ποιοτικού ελέγχου’

(Lumby & Coleman, 2007:90-91).

Σύμφωνα με τις Lumby & Coleman (2007: 91), πολλοί συμφωνούν πως η εκπαιδευτική διοίκηση με τη λογική του μανάτζμεντ μπορεί να έχει επιπτώσεις σε ζητήματα ισότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέτοιες είναι η αυξανόμενη συγκέντρωση δύναμης στο επίπεδο της ανώτερης διοίκησης, η κουλτούρα της επίδοσης και της λογοδότησης και η ενίσχυση των γραφειοκρατικών και ιεραρχικών δομών. Οι παραπάνω επιπτώσεις καταδεικνύουν ότι η αντιστάθμιση των ανισοτήτων δεν θα πρέπει να βασίζεται απλώς στην αποκατάσταση συγκεκριμένων ομάδων, αλλά στον επανακαθορισμό των δομών του οργανισμού, με τρόπο που να προωθείται η ισοτιμία και να προσφέρεται σε όλους η δύναμη να κάνουν επιλογές και να προβαίνουν σε δράσεις (ibid).

Δ.5.1.1.β. Αλλαγές στις υποδομές, τα προγράμματα σπουδών και τις υποστηρικτικές δομές/υπηρεσίες

Άλλες προτεινόμενες αλλαγές αφορούν ορισμένες επιμέρους δομές και υποδομές, τα προγράμματα σπουδών και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν την **ανάγκη βελτίωσης των υποδομών και της αρχιτεκτονικής του διδακτηρίου**, των προγραμμάτων σπουδών και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης:

‘Σαφέστατα, και πρέπει να γίνουν αλλαγές, άλλωστε όλη η αναφορά μας σε προηγούμενες ... στην προηγούμενη συζήτησή μας δείχνει ότι πραγματικά υπάρχουν προβλήματα. Άρα, μελετώντας αυτά τα προβλήματα, πρέπει να οδηγηθούμε σε αλλαγές οι οποίες να έχουν... έχουν να κάνουν σε όλα... για μένα είναι, ...αφορούν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, δηλαδή, ξεκινώντας από το διδακτήριο, από την αρχιτεκτονική του διδακτηρίου, από την υποδομή την υλικοτεχνική υποδομή του διδακτηρίου, από τα αναλυτικά προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών...’ (Σ3Τ-3.3.)

Σύμφωνα με τις Lumby & Coleman (2007: 121), οι υποδομές αφορούν την προσβασιμότητα του φυσικού περιβάλλοντος και τις προϋποθέσεις, ώστε αυτό να είναι φιλικό, ασφαλές και άνετο για όλους. Όπως υποστηρίζουν, σε σχέση με τις υποδομές εγείρονται ζητήματα πρόσβασης και διευκολύνσεων για εκείνους με

σωματικές αναπηρίες, ειδικές διατροφικές συνήθειες, θρησκευτικές ανάγκες, ανάγκες επικοινωνίας με συγκεκριμένες γλώσσες ή πολιτισμικά σύμβολα κλπ.

Επιπρόσθετα, τονίζεται η **ανάγκη αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων:**

‘Θα πρέπει να αλλάζουνε, όπως είπα πριν, να υπάρξουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Ίσως στα προγράμματα να υπάρχει ένας γενικός πυρήνας στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο όμως θα έπρεπε να ενσωματώνει στοιχεία του πολιτισμού τωντσιγγάνων, μιας κι έφερα μια τέτοια ομάδα. Έγιναν κάποια βήματα, όπως είπαμε σε κάποια βιβλία του δημοτικού σχολείου τώρα υπάρχει μέσα κι ο συμμαθητής στο καρτσάκι, δεν ξέρω αν υπάρχει ακόμα ο δάσκαλος στο καρτσάκι, ώστε σιγά σιγά αυτό να το περάσουμε στην καθημερινότητα. Δηλαδή, θα πρέπει να γίνουν αλλαγές σ’ όλα τα επίπεδα....’ (Σ2Τ-3.3.)

‘Νομίζω ότι έθεσα ένα πλαίσιο κι είπα ότι με την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή το περιεχόμενο, όχι μόνο το ιδεολογικό, αλλά και το γνωστικό περιεχόμενο...’ (Σ2Τ-3.4.)

Σε συνέχεια των παραπάνω, σύμφωνα με την άποψη που ακολουθεί χρειάζεται να υπάρξουν κεντρικές επιλογές που θα οδηγήσουν στην **αφαίρεση των περιττών από τα προγράμματα σπουδών** δίνοντας βαρύτητα στα αναγκαία για την κάθε κατηγορία μαθητών ξεχωριστά, ώστε να υπάρξει μια **λογική γενικευμένης ένταξης** και να εξλειφθεί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός:

‘Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν κάποιες κεντρικές επιλογές. Τι ζητάω από την εκπαίδευση; Είναι τα παιδιά που κάνουν τα δέκα χρόνια στο σχολείο και φεύγουν από το γυμνάσιο, είναι ένας προθάλαμος για σπουδές προς το Πανεπιστήμιο; Γιατί αν είναι έτσι έχουνε νόημα πολλά από αυτά που γίνονται. Ή δεν είναι και πρέπει να εξοπλίζεις τον καθένα με δεδομένο ότι θα σταματήσει εκεί και θα βγει, είτε στην επαγγελματική ζωή, είτε προς μορφές εκπαίδευσης άλλες όχι ανώτατες σπουδές. Αν το δεχτούμε έτσι που εγώ έτσι το δέχομαι, τότε πολλά από αυτά που γίνονται στην εκπαίδευση είναι περιττά. Είναι ανώτερα μαθηματικά που δεν έχουν κανένα νόημα ας πούμε για.... Θα έπρεπε να πάρει κανείς την ευθύνη και να πει όχι, θα δώσω βάρος, θα δώσω χρόνο, θα δώσω έμφαση στο να πετύχω όλοι να έχουν εξασφαλίσει ας πούμε τις αναγνωστικές ικανότητες σε βάθος, να μην υπάρχει λειτουργικός αναλφαβητισμός... που είναι εύκολο να το πετύχει κανείς, αλλά πρέπει να δώσει βάρος και χρόνο εκεί...’ (Σ2Α-3.3.)

[αναφορικά με τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών] ...Το σχολείο πρέπει να έχει την εξυπνάδα και την... αυτά όλα να τα φέρει στο σχολείο, να το πάει και κάπου αλλού ενδεχομένως το παιδί, ας πούμε στο θέμα της γλώσσας, αν διαφέρει κοινωνικά η γλώσσα του παιδιού από την πρότυπη ας την πούμε έτσι, την κοινή γλώσσα του σχολείου, να το οδηγήσει το παιδί να την κατακτήσει τη γλώσσα αυτή που θα τη χρειαστεί σε όλη του τη ζωή, αλλά σεβόμενο και αυτό που κουβαλάει το παιδί, αξιοποιώντας το ας πούμε, μην αφήνοντάς το στο περιθώριο. Το ίδιο ισχύει για όλα, για όλα τα πράγματα και για τη μητρική του γλώσσα αν είναι διαφορετική τώρα από τον όγκο των ξένων παιδιών, τη θρησκεία του, τα πάντα, δηλαδή να το πάει σε μία λογική ένταξης ας πούμε αρμονικής. Δύσκολο πράγμα είναι γιατί θα πρέπει και να σεβαστεί την ιδιαιτερότητα και να μην το αποκόψει και να μη το εγκλωβίσει εκεί ας πούμε, κλείνοντάς το στο δικό του κόσμο, αλλά ανοίγοντάς του και τον άλλο κόσμο. Ωστόσο, δεν είναι και τόσο δύσκολο όσο φαίνεται, ένας έμπειρος και υποψιασμένος και καλής θέλησης εκπαιδευτικός με εύκολο τρόπο μπορεί κανείς να το πετύχει αυτό... αρκεί να το θέλει ...' (Σ2Α-2.1).

Ορισμένα Στελέχη αναφέρονται επίσης στην ανάγκη γενίκευσης του ολοήμερου σχολείου και ενεργοποίησης ορισμένων θεσμοθετημένων αλλά ανενεργών υπηρεσιών:

*Κοινωνική διαφοροποίηση είναι και το ολήμερο σχολείο. Γιατί... και το ότι δεν είναι υποχρεωτικό σε όλα τα σχολεία. Είμαι υπέρ του ολημέρου σχολείου. Πρόσεξε! Εγώ τα παιδιά μου τα έστειλα στο Μουσικό γιατί ήταν ολοήμερο, ήταν μέχρι τις τέσσερις. Είμαι υπέρ του ολοήμερου σχολείου, αλλά να... Αδικία δε είναι; Άλλα παιδιά να παρακολουθούν το ολοήμερο σχολείο κι άλλα να μην παρακολουθούν;
...μες στο δικό μας το σύστημα... ' (Π1Τ-3.3.)*

‘Επί παραδείγματι, έχουμε τα διαπολιτισμικά σχολεία, έτσι; Μιλώ για τον μαθητικό αποκλεισμό. Αυτά ή θα παίζουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή της παροχής των υπηρεσιών, της ένταξης των ατόμων αυτών, της ευαισθητοποίησης των ατόμων αυτών, για αυτό και οι εκπ/κοί που πάνε εκεί είναι με ιδιαίτερα προσόντα, με αυξημένα προσόντα και πάνω από όλα με ευαισθησίες. Λοιπόν, εις τρόπον ώστε τα παιδιά αυτά που θα πάνε στο διαπολιτισμικό να έχουν δεδομένη την ευαισθησία των εκπαιδευτικών που θα τα προσεγγίσουν, εφόσον λειτουργεί έτσι. Εφόσον δεν λειτουργεί έτσι, δεν θα είναι αυτό. Η τα φροντιστηριακά τμήματα, πολύ καλώς έγιναν, πολύ καλώς φτιάχτηκαν, εφόσον όμως δεν έχουν στελεχωθεί και δεν έχουν στελεχωθεί με άτομα τα οποία είναι αποδεδειγμένα ευαισθητοποιημένα στο χώρο αυτό και ... δεν μπορεί δηλαδή να λειτουργήσει. Και τα παιδάκια αυτά δεν μπορούν, στερούνται των ευεργετικών

υπηρεσιών και διαδικασιών. Ναι μεν είναι θεσμοθετημένες αλλά είναι ανενεργές, δεν λειτουργούνε’ (Π2Α-3.3.).

Όπως έχει υποστηριχθεί, τα διαπολιτισμικά σχολεία, μαζί με κάποιες άλλες ανάλογες καινοτομίες, αποτελούν μία από τις ελάχιστες εξαιρέσεις της συγκεντρωτικής δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εφόσον σ’ αυτά ενθαρρύνονται ‘η μερική ελαστικοποίηση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, μια στοιχειώδης παιδαγωγική αυτονομία και μια κάποια εμπλοκή των γονέων και του ευρύτερου κοινωνικού περίγυρου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες’ (Αθανασιάδης, 2002: 285-6). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, στη βάση του ότι η θεσμοθέτησή τους συνδέεται με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση ‘[η] όλη υπόθεση μοιάζει να μην έχει άλλο στόχο από την ευκαιριακή απορρόφηση κονδυλίων και, ως εκ τούτου, κρίνεται θνησιγενής’ (ibid).

Από ορισμένα Στελέχη προτείνεται επίσης η **θεσμοθέτηση του σχολικού ψυχολόγου** μέσα στα σχολεία ή τουλάχιστον σε κάθε Διεύθυνση, ώστε να προσφέρουν την απαιτούμενη στήριξη σε εκπαιδευτικούς και γονείς:

‘Σε κάθε τουλάχιστον περιφέρεια, σε κάθε επίπεδο διεύθυνσης, δεν ξέρω, έχουν γίνει προτάσεις να μπει και ο σχολικός ψυχολόγος, καλό θα κάνει αυτό, δεν κάνει κακό. Και πιστεύω στη συγκεκριμένη περίπτωση θα βοηθήσει πάρα πολύ, διότι εμείς είμαστε εκπαιδευτικοί, έχουμε και εμείς την ανάγκη της στήριξης και της βοήθειας να προσεγγίσουμε τα θέματα αυτά. ...λοιπόν εγώ μπορεί να έχω όλη την καλή διάθεση, μόνος μου να έχω ότι έχω κατορθώσει. Αν έχω όμως και τη στήριξη, επί παραδείγματι, του κοινωνικού ψυχολόγου, του σχολικού ψυχολόγου που θα είναι ένας φορέας θεσμοθετημένος, θα μπορώ με τη συνδρομή αυτού να βοηθήσω και εγώ περισσότερο, να με βοηθήσει και μένα, να με στηρίζει να κάνω και εγώ κάτι άλλο, καλύτερο ας πούμε. Έτσι. Αυτό. Εγώ αυτό πιστεύω πρέπει να γίνει. Πρέπει δηλαδή, να δυναμωθεί η περιφέρεια, με θεσμούς... ο σχολικός ψυχολόγος... απαραίτητος, για τέτοιες περιπτώσεις, για αυτές τις περιπτώσεις μέσα, οι οποίες είναι, ήταν και θα είναι και στο μέλλον. Δεν μπορούν να τελειώσουν...’ (Π2Α-5.4.)

‘Ψυχολόγοι μες στο σχολείο. Ψυχολόγοι γονέων. Ψυχολογική στήριξη και των εκπαιδευτικών’ (Π1Τ-3.4.)

Επισημαίνεται επίσης η **ανάγκη θεσμοθέτησης σχολών γονέων**:

‘Χρειάζεται βασικά ψυχολογική υποστήριξη μέσα στα σχολεία. Σχολές γονέων, οπωσδήποτε. Εάν είναι δυνατόν κάθε σχολείο να έχει και τη δικιά του σχολή γονέων την οποία υποχρεωτικά να παρακολουθούν οι γονείς. Σήμερα κυριαρχεί το γεγονός ότι οι γονείς πιστεύουν ότι το σχολείο δίνει τις κατευθύνσεις στα παιδιά. Οι κατευθύνσεις στα παιδιά δίνονται από την οικογένεια, το ξέρουμε. Απλώς το σχολείο δείχνει τους τρόπους, αλλά η γενική αγωγή ανήκει στην οικογένεια. Γι’ αυτό πρέπει η οικογένεια... και επειδή οι γονείς δε γνωρίζουν, οφείλουν να μάθουν μερικά πράγματα...’ (Π1Τ-3.3.)

Στις παραπάνω απόψεις των Στελεχών του δείγματος επικρατεί μια περισσότερο διευρυμένη αντίληψη της ένταξης, η οποία προσανατολίζεται σ’ έναν ευρύτερο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών δομών. Η θέση αυτή αποτελεί την προτεινόμενη προσέγγιση στη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία ο περί ένταξης λόγος οφείλει να περιλαμβάνει όλες τις γνωστές και μη γνωστές περιπτώσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού που συμβαίνουν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως επισημαίνουν οι Artiles et al., ‘[π]αρόλο που η ένταξη είχε σημαντικές επιπτώσεις στην [εκπαιδευτική] πολιτική, την έρευνα και την πρακτική, έχει πολλαπλές σημασίες οι οποίες ποικίλουν από την απλή τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες σε μια τάξη γενικής αγωγής μέχρι τον μετασχηματισμό της φιλοσοφίας, των αξιών και των πρακτικών ολόκληρων εκπαιδευτικών συστημάτων’ (2006: 260). Ωστόσο, όλες οι παραπάνω προτεινόμενες θεσμικές παρεμβάσεις παραπέμπουν στο ότι η ‘...η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί σκοπό από μόνη της’ αλλά ότι ‘αφορά την αξία της ευημερίας όλων των μαθητών’ (Armstrong et al., 2000:1). Αυτό σημαίνει πως πέραν των όποιων θεσμικών παρεμβάσεων, για να γίνουν κατανοητές οι κοινωνικές πρακτικές της ένταξης και του αποκλεισμού, απαιτείται η διεύρυνση των ιστορικών, πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία λειτουργούν. εφόσον:

‘Η επίτευξη μιας ενταξιακής κοινωνίας εμπλέκει έναν πολύ δύσκολο και απαιτητικό αγώνα εναντίον αυτών των πολιτισμικών, ιδεολογικών και υλικών δυνάμεων οι οποίες συνδυάζονται, για να δημιουργήσουν και να νομιμοποιήσουν πολιτικές και πρακτικές αποκλεισμού’

(Armstrong et al., 2000:3)

Στην παρούσα περίπτωση, οι απόψεις των Στελεχών καταδεικνύουν την ανάγκη αποφυγής μιας ατομικιστικής θεώρησης της ένταξης, η οποία απλώς επικεντρώνεται στην πρόσβαση και στην ανακατανομή πόρων (βλ. Β.1.). Η θεώρηση αυτή, αφενός παραγνωρίζει τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργούν τα άτομα στην κοινωνία και αφετέρου αφήνει άθικτες τις κοινωνικές δομές στο πλαίσιο των οποίων αναπαράγονται ιστορικά η ανισότητες. Όπως έχει υποστηριχθεί ‘οι ανακατανομητικές λύσεις αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τις σχέσεις δύναμης και τις προνομιακές δομές που μορφοποιούν και συντηρούν την ανισότητα. Η δύναμη και τα προνόμια μορφοποιούν τις χειροπιαστές και μη χειροπιαστές εκδοχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι στόχοι της εκπαίδευσης, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι οργανωσιακές δομές και διαδικασίες των σχολείων’ (Artiles et al., 2006: 264). Ωστόσο, οι απόψεις των Στελεχών του δείγματος παραπέμπουν σε ένα μοντέλο ένταξης ευρύτερης συμμετοχής, το οποίο χρειάζεται να είναι **μετασχηματιστικό** και να καλύπτει όχι μόνο το ατομικό επίπεδο, αλλά και το επίπεδο των δομών, επικεντρώνοντας την προσοχή ‘στις ιδεολογικές και ιστορικές αντιλήψεις για τη διαφορά’ (Artiles et al. (2006: 266). Όπως έχει υποστηριχθεί, χρειάζεται να υπερβούμε, αφενός, τις αδυναμίες των οικονομικο-πολιτικών μοντέλων που δίνουν έμφαση στην ανακατανομή (redistribution) ομογενοποιώντας τις διαφορές και, αφετέρου, τις αδυναμίες των πολιτισμικών μοντέλων που δίνουν έμφαση στην αναγνώριση (recognition) προβάλλοντας τις διαφορές σε υπερβολικό βαθμό. Κατ’ επέκταση, προτείνεται πως ‘[τ]α μελλοντικά μετασχηματιστικά μοντέλα πρέπει να αγκαλιάσουν **συμμετοχικές στρατηγικές**, στις οποίες η ανακατανομή πόρων, η πρόσβαση και η κοινωνική συνοχή συγκροτούν τα θεμέλια των δημοκρατικών εναλλακτικών που προωθούν την ισότητα’ (Artiles et al., 2006: 266).

Δ.5.1.2. Προτεινόμενες αλλαγές σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών

Δ.5.1.2.α. Αλλαγές που αφορούν την κουλτούρα και τις κυρίαρχες αξίες των σχολείων/ εκπαιδευτικών οργανισμών

Οι παραπάνω προτεινόμενες αλλαγές στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών είναι αλληλένδετες με αλλαγές στο επίπεδο της κουλτούρας του σχολείου και των σχέσεων μεταξύ των φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος και της ευρύτερης κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η **σημασία του οράματος των ηγετών της εκπαίδευσης**, το οποίο, όπως έχει επισημανθεί, αποτελεί το ‘κεντρικό ζήτημα’ ή την ‘οντολογική πλευρά’ της ηγεσίας (Lumby & Coleman, 2007: 119). Ορισμένα από τα Στελέχη του δείγματος, στην πλειοψηφία τους Σχολικοί Σύμβουλοι, επισημαίνουν τη **συνάφεια των προβλημάτων του σχολείου με ευρύτερα προβλήματα της κοινωνίας** και αναφέρονται στην ανάγκη ευρύτερων δομικών αλλαγών στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και λήψης γενναίων μέτρων, με σκοπό τη συνδιαμόρφωση μιας εκπ/κής πραγματικότητας που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και θα επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε ανθρώπου:

‘Υ: Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, γιατί οι αλλαγές αυτές, τα προβλήματα αυτά για μένα δεν είναι προβλήματα του σχολείου. Είναι προβλήματα της κοινωνίας τα οποία έρχονται στο σχολείο και η εκπαίδευση ως μέρος του κοινωνικού συστήματος εμπλέκεται κι αυτή στην αναπαραγωγή τους κατά κάποιον τρόπο, των προβλημάτων. Αν θες όμως το τι θα κάνει η κοινωνία συνολικά στις ομάδες και προσεγγίσουμε την εκπαίδευση, νομίζω ότι είναι πολλά τα επίπεδα στα οποία θα πρέπει να υπάρξουν αλλαγές...’ (Σ2Τ-3.3.)

‘Οπότε, νομίζω ότι χρειάζεται να γίνουν πράγματα στη δομή του συστήματος δηλαδή, πρέπει να συμβούν αλλαγές, δομικές αλλαγές και να παρθούν γενναία μέτρα.

Ε: Ναι. Με προλαβαίνετε εδώ τώρα...’ (Σ2Τ-3.3.)

‘εε... αλλαγές οι οποίες θα κινούνται σε ένα εντελώς διαφορετικό κλίμα από το σημερινό ...εε... και θα δίνουν την δυνατότητα σε όλους αυτούς τους παράγοντες να συνδιαμορφώνουν μια εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής μας, στις σύγχρονες ανάγκες. Δηλαδή, θα ανταποκρίνονται σε ένα υψηλό ποιοτικά μορφωτικό αγαθό, που θα παρέχεται κάτω από τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και το οποίο θα αποτελεί σημαντικό παράγοντα, προίκα για κάθε άνθρωπο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του για... το να μπορεί κάποιος δηλαδή, ουσιαστικά να εξελιχθεί και να πετύχει, αυτό που λέμε να μπορεί να γίνει όσο γίνεται καλύτερος, να ζήσει ευτυχισμένος, είναι μια μεγάλη βέβαια λέξη αυτό. Εεε...’ (Σ3Τ-3.4.)

Κατ' επέκταση, προτείνεται η **πραγματοποίηση ενός πολιτισμικού ανοίγματος του σχολείου και της τάξης προς την κοινωνία**, με σκοπό τη δικαίωση και καταξίωση όλων των μαθητών στο χώρο του σχολείου και της τάξης. Ως προϋπόθεση για το παραπάνω άνοιγμα θεωρείται το να μπορούν να αισθάνονται άνετα και οικεία, τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς τους, αναφορικά με ζητήματα που αφορούν την ιδιαίτερη εθνική ή πολιτισμική τους κουλτούρα. Ωστόσο, υπάρχει η παραδοχή πως, το πολιτισμικό άνοιγμα και η όποιες αλλαγές στην κουλτούρα του σχολείου, εξαρτώνται επίσης από θεσμικές και δομικές παραμέτρους, όπως είναι η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών, τάξεων υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς επίσης και η θεσμοθέτηση μεσολαβητικών υπηρεσιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επίσης, προτείνεται η ύπαρξη κινήτρων για τους πιο ενημερωμένους και έμπειρους δασκάλους να δουλέψουν περιοχές με ιδιαίτερες δυσκολίες:

‘... μετά σε επίπεδο σχολείου να υπάρχουν δομές, δεν εξαρτάται από το σχολείο μόνο, αλλά υποστηρικτικές δομές, τάξεις υποδοχής, ενισχυτικές διδασκαλίες, δάσκαλοι έμπειροι σε επίπεδο συστήματος, τα βλέπω τώρα, το ένα φέρει το άλλο, σε επίπεδο συστήματος να υπάρχουν κίνητρα για τους πιο ενημερωμένους και με προσόντα και έμπειρους δασκάλους να δουλέψουν σε τέτοιες περιοχές, δύσκολες. Να ενθαρρυνθεί η πρόσληψη, και αυτό είναι κεντρικότερο θέμα, ανθρώπων που να 'ναι μεσολαβητές ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Το σχολείο να εφαρμόσει ένα άνοιγμα πολιτισμικό γιατί εμπλέκονται και τέτοια ζητήματα. Να κάνει τους ανθρώπους να αισθανθούν οικείο χώρο και το παιδί να έχει τη χαρά να βλέπει την καλή συνεργασία με το δάσκαλο, τη μαμά ή το μπαμπά του να εμπλέκονται στο σχολείο, ή ο κόσμος του και η κουλτούρα του με την ευρύτερη έννοια ας πούμε, είτε κοινωνικά άμα το πάρει κανείς είτε εθνικά ας πούμε ή πολιτισμικά. Να έχουν μια δικαίωση και μια αξία μέσα στον κόσμο του σχολείου και της τάξης...’ (Σ2Α-3.4.)

Πολύ σημαντική θεωρείται η **συνεργασία του δασκάλου με τους γονείς** των μαθητών, ώστε να καταλάβει ο ίδιος το είδος και το εύρος των προβλημάτων του οικογενειακού περιβάλλοντος και να μπορέσει στη συνέχεια να τους καθοδηγήσει ως προς τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, τονίζεται η υποχρέωση του δασκάλου να δημιουργήσει ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον, όπως είναι η χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών μέσων και μεθόδων, ώστε, αφενός να καταστεί το σχολείο ελκυστικό για τους μαθητές και,

αφετέρου να υπάρξει κάποια αναπλήρωση των αντίστοιχων ελλείψεων της οικογένειας:

‘Μετά συνεργαζόμενος [ο δάσκαλος] με τους γονείς των παιδιών αυτών να έχει συνείδηση του γιατί είναι δύσκολη η συνεργασία μαζί τους , να προσπαθήσει με τρόπο μεθοδικό να την ευνοήσει, να κάνει το σχολείο ένα χώρο οικείο για τους γονείς, να καταλάβει ποια είναι τα προβλήματα και γιατί τους δυσκολεύει να έρχονται, να τους εξηγήσει με ποιον τρόπο δουλεύουν και πως μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους. Όλα αυτά είναι σε σωστή κατεύθυνση, να υπάρξει... αυτό βέβαια δεν αφορά τον δάσκαλο... να δημιουργήσει γύρω του μορφωσιογόνο περιβάλλον, αυτό τον αφορά βέβαια, να δημιουργήσει το μορφωσιογόνο περιβάλλον που λείπει από την οικογένεια, δηλαδή αν, βιβλία, εφημερίδες, επαφή με τον γραπτό λόγο, καλή λογοτεχνία...’ (Σ2Α-3.4.).

Όλα τα παραπάνω ζητήματα καταδεικνύουν πως ‘[η] κουλτούρα ενός οργανισμού σχετίζεται ιδιαίτερα με το τρόπο με τον οποίο γίνεται ο χειρισμός των ζητημάτων πολλαπλότητας’ (Lumby & Coleman, 2007:104). Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνεται ‘[υ]πάρχει μια σημαντική αμοιβαία σχέση ανάμεσα στον ηγέτη ενός οργανισμού και στην κουλτούρα του οργανισμού. Αυτό έχει αναγνωρισθεί, ιδίως στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης’ (Lumby & Coleman, 2007:104). **Βασική παράμετρος της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι η ανακατανομή πόρων και δύναμης**, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση της ευρύτερης αποδοχής της ετερότητας, ενώ επιβεβαιώνει την αδιαχώριστη σχέση μεταξύ κατανομητικής και μη κατανομητικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, η έννοια της δύναμης γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους.

Σε κάποιες περιπτώσεις η δύναμη ορίζεται ως πεπερασμένο αγαθό, δηλαδή ως **‘δύναμη επί’**. Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης η δύναμη είναι η ικανότητα να καθορίζει κανείς τις διαδρομές των άλλων προς όφελος των ιδίων συμφερόντων αντί των δικών τους. Στην περίπτωση αυτή, η αλλαγή των σχέσεων δύναμης σημαίνει πως η δύναμη μεταβιβάζεται από τη μία ομάδα στην άλλη, όμως τα ζητήματα κυριαρχίας και αποκλεισμού παραμένουν στη θέση τους και απλώς αλλάζει η ομάδα που συγκεντρώνει τη δύναμη. Η παραπάνω θεώρηση της δύναμης ως πεπερασμένου αγαθού:

‘...οδηγεί στην υπόθεση ότι η ανισότητα δεν μπορεί ποτέ να εξαλειφθεί, αλλά μεταμορφώνεται καθώς η δύναμη μεταφέρεται από τη μια κυρίαρχη ομάδα στην

άλλη. Εκείνοι που αποκτούν δύναμη εγκαταλείπουν τη μειονεκτική θέση τους, για να γίνουν κυρίαρχοι και μια άλλη ομάδα τους αντικαθιστά στη μειονεκτική τους θέση’

(Lumby & Coleman, 2007:87)

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται πως ‘οι ομάδες θα βρουν λόγους για σύγκρουση ακόμα κι όταν έχουν επαρκείς πόρους και δεν απειλούνται με κανένα τρόπο’ (ibid). Επομένως, σε επίπεδο μικροπολιτικής ανάλυσης, φαίνεται πως οι διάφορες ομάδες στοχεύουν στη κυριαρχία διαμέσου της απόκτησης πόρων και δύναμης. Είναι γεγονός πως υπάρχουν διάφορες ομάδες με αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα όπως, διαφορετικά επίπεδα ηγεσίας, διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, νέοι και παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, εθνικά κυρίαρχοι και μειονοτικοί, καπνιστές και μη-καπνιστές, η ύπαρξη των οποίων οδηγεί στην υπόθεση πως η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη. Όπως υποστηρίζουν οι Lumby & Coleman ‘εάν υιοθετηθεί μια τέτοια οπτική, τότε η ενθάρρυνση για εκτίμηση της διαφορετικότητας και ανεκτικότητα και για ανακατανομή της δύναμης φαίνεται σχεδόν ανόητη’ (2007:88).

Αντίθετα, ένας άλλος ορισμός της δύναμης αναφέρεται στη ‘**δύναμη με**’. Σύμφωνα μ’ αυτό τον ορισμό της δύναμης, ο οποίος προέρχεται από τον χώρο της φεμινιστικής θεωρίας, η δύναμη δε θεωρείται πεπερασμένη, αλλά μπορεί να επεκταθεί σε περισσότερους ανθρώπους διαμέσου συναινετικών διαδικασιών. Αυτή η οπτική ‘ορίζει τη δύναμη ως την ικανότητα να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι κοινωνικοί στόχοι διαμέσου της συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων ή των ομάδων με ποικίλα συμφέροντα και ενδιαφέροντα’ (Brunner, στο Lumby & Coleman, 2007:88). Ωστόσο, η έρευνα της Brunner καταδεικνύει πως, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ηγέτες της εκπαίδευσης ασκούν ‘δύναμη επί’ παρά ‘δύναμη με’ και πως στην κυρίαρχη αντίληψη για την ηγεσία, ‘η δύναμη γίνεται αντιληπτή ως κυριαρχία’ (στο Lumby & Coleman, 2007:89). Επιπρόσθετα, η θεώρηση της δύναμης ως ‘δύναμης με’ βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει η δυνατότητα για επίτευξη κοινών στόχων. Όμως, κάτι τέτοιο δεν είναι πάντοτε εφικτό, εφόσον δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ως δεδομένες τις δράσεις που μπορούν να ωφελήσουν ταυτόχρονα περισσότερες ομάδες.

Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί πως, η διαδικασία προώθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας έχει κάποια όρια, τα οποία συνήθως σχετίζονται με

τις **αξίες των ανθρώπων**, εφόσον κάποιοι άνθρωποι δυσκολεύονται να συμβιβαστούν με αξίες ξένες προς τις δικές τους. Συνεπώς, απαιτείται η καλλιέργεια της προθυμίας να έρθει κανείς στη θέση του άλλου, καθώς και το να τεθούν οι διαφορετικές απόψεις στο τραπέζι του διαλόγου, ώστε να διασφαλιστεί η ουσιαστική επικοινωνία, να μειωθούν οι διομαδικές συγκρούσεις, να αναζητηθούν οι απαιτούμενες λύσεις και, τελικά, να δοθούν οι δέουσες απαντήσεις στα καίρια ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Τα παραπάνω παραπέμπουν στη σπουδαιότητα των παρεμβάσεων των ηγετών, εφόσον οι ηγέτες θα μπορούσαν να επηρεάσουν την κουλτούρα του οργανισμού του οποίου ηγούνται, με την ανάδειξη και προώθηση συγκεκριμένων αξιών. Η Coleman (στο Lumby & Coleman, 2007:104), επισημαίνει πως 'ένα αρχικό βήμα το οποίο είναι ταυτόχρονα πρακτικό και συμβολικό θα μπορούσε να είναι η διασφάλιση της ύπαρξης μιας σχετικής πολιτικής για ζητήματα ισότητας και ετερότητας στον οργανισμό'. Όπως αναφέρει η ίδια, θα μπορούσε για παράδειγμα να θεσπισθεί ένα πλαίσιο δράσης για ισότητα καθώς και κώδικες συμπεριφοράς για το προσωπικό και τους μαθητές. Κατ' επέκταση, τα ζητήματα ανακατανομής της δύναμης εμπίπτουν, τόσο στο επίπεδο των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και πρακτικών, όσο και στο μικροπολιτικό επίπεδο, το οποίο αφορά στις διομαδικές σχέσεις και στις στάσεις των ατόμων. Τα ζητήματα αυτά εξετάζονται στη συνέχεια.

Δ.5.1.2.β. Προτεινόμενες αλλαγές σε επίπεδο διαδικασιών, μεθόδων και πρακτικών

Οι αλλαγές που προτείνονται από τα Στελέχη του δείγματος στο επίπεδο αυτό αφορούν κυρίως την αφοσίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών σε ζητήματα ένταξης, διαμέσου συγκεκριμένων μεθόδων και πρακτικών. Οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται οι άνθρωποι με τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης αποδίδονται από τις Lumby & Coleman με τον όρο 'διαδικασία' και αποτελούν το '**επιστημολογικό στοιχείο της δομής στο πλαίσιο της ηγεσίας**' (2007: 119). Όπως επισημαίνουν 'εδώ έγκειται η επιλογή του ηγέτη για εμπλοκή με το προσωπικό και την ευρύτερη κοινότητα και τη συλλογική λήψη αποφάσεων ή η άσκηση μιας πιο διαχειριστικής πρακτικής, επικεντρωμένης στη χρηματοδότηση, στη λογοδότηση και στο δικαίωμα του μάνατζερ να ασκεί τη διαχείριση' (Lumby & Coleman, 2007:119).

Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν την **ανάγκη διαφοροποιημένης παιδαγωγικής** και της κατανομής του ενδιαφέροντος και του χρόνου του με άξονα τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών:

‘Υ: Κοιτάζτε, να περιγράψω μερικές πρακτικές που μπορούν να γίνουν μέσα στη τάξη και άρα ένας διευθυντής ή σχολικός σύμβουλος που έχει συνείδηση των πρακτικών αυτών να προσπαθήσει να ευαισθητοποιήσει το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου της ευθύνης του προς αυτές τις κατευθύνσεις, να κάνει σεμινάρια μ’ αυτή τη λογική, να ενθαρρύνει δασκάλους να δουλέψουν μ’ αυτή τη λογική. Καταρχήν, ας πούμε τώρα ένας δάσκαλος μες την τάξη του, να μη διαθέτει... να εφαρμόσει μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική που να δώσει στα παιδιά που ‘χουν ανάγκη αυτό που ‘χουν ανάγκη, να μην διαθέτει όλο το χρόνο του επίπεδα και υποτίθεται με δίκαιο τρόπο σε όλους, ισότιμα, ενώ δεν είναι έτσι. Θα πρέπει σ’ αυτούς που ‘χουν μεγαλύτερη ανάγκη, γιατί δεν έχουν στο σπίτι τους τα εφόδια, τις εφημερίδες, τη στήριξη, να το αναπληρώσει το δημόσιο σχολείο αυτό. Από τα πολύτιμα 30 λεπτά του χρόνου του θα πάνε 2 λεπτά σε ένα τέτοιο παιδάκι και κάποια δευτερόλεπτα με την ενθάρρυνση, δεν είναι να τον παρατήρει στη μοίρα του τον άλλο, τον καλό μαθητή, αλλά θα τον ενισχύσει με ζεστασιά, αλλά με πολύ λιγότερη απαίτηση χρόνου, θα διαθέσει το χρόνο εκεί που υπάρχει ανάγκη. Λέω ένα απλό πράγμα...’ (Σ2Α-3.4.)

Το ζήτημα της αναγκαιότητας εφαρμογής μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής έχει ήδη θιγεί στο πρώτο υποκεφάλαιο του παρόντος κεφαλαίου (Δ.1.), ενώ διατρέχει μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (βλ. επίσης Ημέλλου, 2003; Σούλης, 2004; Παντελιάδου, 2009; Σπαντιδάκης, 2009).

Επιπρόσθετα, ορισμένα Στελέχη τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης **ανατροφοδότησης ως δημόσιας πράξης** που γίνεται αντιληπτή από όλους μέσα στην τάξη:

‘Ε, μία διαφοροποιημένη συμπεριφορά ή μια άλλη πρακτική των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητα, στη σχολική καθημερινότητα (που) μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα μείωσης φαινομένων στιγματισμού και μάλιστα ειδικά στην παιδική ηλικία που εδώ υπάρχει ένα θέμα, είναι η ανατροφοδότηση που δίνουμε στους μαθητές και το σχόλιο που θα κάνει ο δάσκαλος προς το μαθητή ή όταν θα τον σηκώσει στον πίνακα να λύσει μια άσκηση ή, όπως είπα στην άσκηση στη γυμναστική και σ’ όλα αυτά, υπάρχει μία διαφορά, ότι αυτό δε γίνεται... δεν είναι μεμονωμένη πράξη, δεν είναι ιδιωτική πράξη, γίνεται σ’ ένα δημόσιο χώρο, γίνεται αντιληπτή και προσλαμβάνεται κι απ’ τους συμμαθητές του παιδιού. Οπότε έχουμε μία... ε,

δηλαδή τη διεύρυνση ενός κύκλου ανατροφοδοτικών μηνυμάτων, τα οποία δεν έρχονται μόνο απ' το μαθητή στο δάσκαλο ή απ' το δάσκαλο προς το μαθητή, αλλά κι απ' την ομάδα των συμμαθητών. Έχουμε την ομάδα της τάξης η οποία διαχέεται στην ομάδα του σχολείου, στη γειτονιά...' (Σ2Τ-3.4.)

Η αξία της ανατροφοδότησης τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Carnell & Lodge, 2002). Επιπρόσθετα, τα παραπάνω ζητήματα παραπέμπουν σε ένα τύπο ηγεσίας που θέτει ως επίκεντρο τη διδασκαλία και τη μάθηση δηλαδή σε μια 'ηγεσία για μάθηση' (MacBeath, 2008; MacBeath et al., 2008; Swaffield, 2008). Η ηγεσία παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όπως άλλωστε καταδεικνύουν και οι έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. Hattie, 2009: 83). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, η 'καθοδηγητική ηγεσία' συνδέεται περισσότερο ξεκάθαρα με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα απ' ότι η - θεωρούμενη ως δημοκρατικότερη-, 'μετασχηματιστική ηγεσία' (ibid). Από την άλλη μεριά όμως, θεωρείται πως 'η λογική του μανάτζμεντ' προϋποθέτει μια μετατόπιση αξιών, σύμφωνα με την οποία, οι ανάγκες των μαθητών τείνουν να έχουν μικρότερη σημασία από εκείνες του οργανισμού, όπως για παράδειγμα η οικονομική ανάπτυξη' (Lumby & Coleman, 2007: 90-91).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν πως η σχέση επαγγελματικών πρακτικών, εκπαιδευτικής ηγεσίας και επιδόσεων των μαθητών χρειάζεται να αποτελεί αντικείμενο συχνής διερεύνησης, ώστε να διασφαλίζεται η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. Επιπρόσθετα, τα παραπάνω ζητήματα αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης για τη 'μάθηση' σε επίπεδο εκπαιδευτικών οργανισμών (Askew, 2000). Με τη σειρά του, αυτό παραπέμπει στην αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιας μορφής αξιολόγησης και ανάλογων παρεμβάσεων βελτίωσης. Στα ζητήματα αυτά, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται αμέσως παρακάτω, υποστηρίζοντας πως, οι ισχύουσες πρακτικές δεν μπορούν να είναι ποτέ επαρκείς, δεδομένων των συνεχών αλλαγών στις υπάρχουσες συνθήκες.

Κατά συνέπεια χρειάζονται διορθωτικές πράξεις και παρεμβάσεις βελτίωσης πρακτικών και μεθόδων, οι οποίες αναγκαστικά συνδέονται με κάποια διαδικασία αξιολόγησης:

‘Λοιπόν, επαρκείς δεν είναι και σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται να είναι επαρκείς, γιατί εκεί που είσαι επαρκής σήμερα, αύριο οι δεδομένες συνθήκες αλλάζουν, καταλαβαίνετε; Οπότε

πρέπει και εσύ να κάνεις διορθωτικές πράξεις, διορθωτικές κινήσεις να τις εναρμονίσεις. Εγώ πιστεύω ότι με τους θεσμούς, έτσι όπως υπάρχουνε, εάν λειτουργήσουν κανονικά, και εάν λειτουργήσουν επακριβώς, είναι ένας θετικός παράγοντας για να μη βγουν αυτές εδώ πέρα οι διακρίσεις... (Π2Α-3.3.)

‘Αυτό το θεωρώ το αξίωμα, αν δε γίνει αυτό δεν μπορεί να γίνει κάτι άλλο. Δηλαδή μια αρχική αυτοαξιολόγηση των πρακτικών και αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των πρακτικών και ύστερα μια παρέμβαση στο πως θα βελτιωθούν αυτές. Σε όλα τα επίπεδα αυτό...’ (Σ1Α-3.3.)

‘...Αξιολόγηση, οπωσδήποτε! Περισσότερους εισακτέους στα πανεπιστήμια, για να έχουμε περισσότερους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να μην έχουμε αυτό το πράγμα, αυτό που γίνεται τώρα...’ (Π1Γ-3.4.)

Όπως ίσως έχει ήδη διαφανεί σε προηγούμενες αναφορές, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί το μεγάλο ‘αγκάθι’ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Αθανασιάδης θεωρεί την αξιολόγηση ως άρρητο στόχο της επιχειρούμενης κατά τα τελευταία αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος (2002: 283). Αυτό είναι ίσως αναπόφευκτο, στη βάση του ότι ‘τα τελευταία τριάντα χρόνια η αξιολόγηση συνδέθηκε στενά με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας’ (Γρόλλιος, 2002: 265). Ωστόσο, η κριτική που ασκείται από τον ίδιο στη λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας επικεντρώνεται μεταξύ άλλων και στα εξής: Πρώτον, υπάρχουν σημαντικές **επιπτώσεις για ορισμένες ομάδες μαθητών**, εφόσον η θεσμική – επιχειρηματικού τύπου - ανάλυση υποκαθιστά την κοινωνιολογική, διαμέσου της επιδίωξης του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Αυτή η υποταγή της διαχείρισης στα χρηματοδοτικά δεδομένα οδηγεί σε ενίσχυση της ομοιομορφίας, παρά την αντίθετη ρητορική περί διαφοροποίησης. Ως συνέπεια, παραγνωρίζεται η ύπαρξη μαθητών που διαφοροποιούνται ποικιλοτρόπως – με βάση την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλετική καταγωγή, την εθνοτική προέλευση κλπ -, ενώ αγνοείται η ‘συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής και εξουσίας με βάση τη δομή, το πρόγραμμα και την παιδαγωγική των σχολικών μηχανισμών’ (Γρόλλιος, 2002: 268). Δεύτερον, υπάρχουν σημαντικές **επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς**, οι οποίες συνοψίζονται σε ‘πτώση του ηθικού, χαμηλή ζήτηση για την είσοδο στο επάγγελμα και πρόωρη απόσυρση, εργασιακή ανασφάλεια, αύξηση

του αριθμού των μαθητών στις τάξεις και περισσότερες ώρες εργασίας', με γενικό αποτέλεσμα το ότι 'οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν περισσότερα με χειρότερες προϋποθέσεις' (Γρόλλιος, 2002: 287).

Όλα τα παραπάνω συνδέονται επίσης με το ζήτημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου και συγκεκριμένα της σχολικής μονάδας, αν και δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία για τον τρόπο προσδιορισμού και τις παραμέτρους της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2004: 108). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2004: 106) 'αποτελεί κοινό τόπο ότι ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα'. Αναφερόμενος σε ένα ευρύ φάσμα σχετικών με την αποτελεσματικότητα ερευνών, ο ίδιος καταλήγει πως οι παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτή είναι αφενός οργανωσιακού χαρακτήρα και, αφετέρου, αφορούν την κουλτούρα και το κλίμα των σχολείων. Οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 109-10) είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η έμφαση στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, η ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο. Αρκετά από τα ζητήματα αυτά έχουν ήδη τεθεί στα προηγούμενα, ενώ επίσης ορισμένα συνδέονται με το ζήτημα του βαθμού αποκέντρωσης, το οποίο εξετάζεται στο επόμενο υποκεφάλαιο (Δ.5.2). Επιπρόσθετα, τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται με τους ίδιους τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις μεταξύ τους σχέσεις και τις στάσεις και αντιλήψεις από τις οποίες εμφορούνται, στα οποία τα Στελέχη αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Δ.5.1.2.γ. Προτεινόμενες παρεμβάσεις σε επίπεδο στάσεων, ευαισθητοποίησης και κατάρτισης των φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος

Περνώντας σε ένα επίπεδο πιο κοντά στους φορείς δράσης, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των προσώπων τα οποία εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην προσωπική ή επαγγελματική τους ανάπτυξη και προτείνουν παρεμβάσεις που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης και των γονέων μαθητών. Οι τρόποι με

τους οποίους οι άνθρωποι σχετίζονται και σχηματίζουν ομάδες, καθώς και οι στρατηγικές της απο-κατηγοριοποίησης, της ανα-κατηγοριοποίησης και της διομαδικής αλληλεγγύης διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την επικοινωνία και αποτελούν **μέρος του μικροπολιτικού στοιχείου της ηγεσίας** (Lumby & Coleman, 2007: 120). Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας απαιτείται η υπέρβαση μικροπολιτικών και αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων ηγεσίας, των διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων, των νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών, των ανδρών και των γυναικών, των εθνικά κυρίαρχων και όσων ανήκουν σε εθνικές μειονότητες (Lumby & Coleman, 2007). Κατά συνέπεια, η αποτελεσματική διαχείριση των παραπάνω μικροπολιτικών ζητημάτων σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα του σχολείου, με το όραμα από το οποίο εμφορούνται οι άνθρωποι που το διαχειρίζονται και με το είδος των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων που επικρατούν.

Όπως επισημαίνεται από Στελέχη του δείγματος, μετά την απάλειψη των θεσμικών εμποδίων χρειάζεται **ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση όλων των βασικών φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος** δηλαδή των δασκάλων, των μαθητών και των τοπικών κοινωνιών:

‘Κοιτάζτε να σας πω κάτι; Ότι χρειάζονται είναι σαφές από όσα είπαμε. Τώρα δέστε όλα αυτά που έθεσα εγώ, που υποστήριξα, που πιστεύω. Αυτά όλα μεταφράζονται αν κανείς τα ενστερνίζεται σε συγκεκριμένα μέτρα. Δηλαδή απάλειψη όλων των θεσμικών εμποδίων που οδηγούν στις διακρίσεις ανθρώπων με διαφορετικότητα και μετά ευαισθητοποίηση όλων των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή λόγω της δουλειάς του με άλλους ανθρώπους, ώστε να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, άσκηση επιμορφωτικών πολιτικών που να επιτρέψουν την ευαισθητοποίηση αυτή που είπα και μετά αυτό που μπορεί να κατέβει ακόμη πιο χαμηλά, παραγωγή υλικού που θα βοηθήσει στον...

Αυτά μπορεί να ναι οτιδήποτε τώρα και πράγματα τα οποία δε θίξαμε δηλαδή το να είναι ένας μ’ ένα αναπηρικό καροτσάκι και να μη μπορεί να περάσει από τις ράμπες ή να μην ξέρω εγώ ας πούμε έναν τυφλό πως τον προσφωνώ, πώς μπορώ να τον βοηθήσω, ποια θα πρέπει να είναι η αντιμετώπιση των υπηρεσιών σε όλα αυτά τα ζητήματα. Αυτά είναι θέματα που θα έπρεπε να είναι υποχρεώσεις των υπαλλήλων ας πούμε, ας πάρουμε... των δημοσίων υπαλλήλων στην επαφή τους με τους πολίτες που έχουν τέτοια ζητήματα και είναι και θέμα ευαισθητοποίησης δικής τους μέσα γιατί δε θα πέσει απ’ τον ουρανό αυτό ας πούμε. Θα πρέπει να είναι εγκύκλιοι, θα πρέπει να είναι υλικό, θα πρέπει να είναι επαφές με ανθρώπους που τα ξέρουνε, θα πρέπει

να είναι βιωματικά εργαστήρια. Όλα αυτά έχουν κάποια κόσθη βέβαια και για τα παιδιά και για την εκπαίδευση που μιλήσαμε πιο πριν...’ (Σ2Α-3.3.)

‘Εδώ νομίζω ότι, καταρχήν, εφόσον μιλήσαμε για αλλαγή στην ίδια την φιλοσοφία του συστήματος, σε δομικά στοιχεία της φιλοσοφίας του συστήματος, οι αλλαγές μπορούν να επέλθουν μέσα από την ενεργοποίηση βασικών, των βασικών φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή με πιο απλά λόγια, πρέπει να δοθεί λόγος, να δοθεί βήμα, ουσιαστικό βήμα στους φορείς οι οποίοι ουσιαστικά είναι αυτοί οι οποίοι αποτελούν και την εκπαίδευση, παράγουν το εκπαιδευτικό έργο ή αν θέλετε το απολαμβάνουν ή το συμπαράγουν. Δηλαδή, στους μαθητές, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς, σε όλες τις βαθμίδες και τελικά και ακόμα και στις τοπικές κοινωνίες ...’ (Σ3Τ-3.4.)

Επιπρόσθετα, εκφράζεται η άποψη πως πέρα από την πολιτική βούληση και την ύπαρξη θεσμοθετημένων παρεμβάσεων απαιτείται **βούληση των ίδιων των εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης**, ώστε να παρακινήσουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολείου:

‘Το θέμα είναι ότι είναι σύνθετο όλο αυτό, είναι πολλοί παράγοντες που εμπλέκονται... κεντρικό είναι το να υπάρχει πολιτική βούληση για την αντιμετώπισή της ας πούμε. Αυτό δεν εμποδίζει βέβαια, έναν δάσκαλο ο οποίος είναι ευαίσθητοποιημένος ή γνωρίζει ή έχει άποψη μέσα στη δική του την τάξη να μπορέσει με τρόπο θετικό να αντιπαλέψει, να αμβλύνει ας πούμε, δηλαδή δεν μπορεί να κάνει το άσπρο μαύρο, αλλά μπορεί να αμβλύνει καταστάσεις και να παίζει θετικό ρόλο. Και ακόμα περισσότερο σε επίπεδο σχολείου αν υπάρξει ένα κλίμα και μια ομάδα και ένας διευθυντής ας πούμε με ευαισθησίες σ’αυτά τα ζητήματα, να σπρώξει και ένας σύμβουλος... είναι σπουδαίος ο ρόλος του συμβούλου... να σπρώξει το σχολείο σε τέτοιες κατευθύνσεις ας πούμε...’ (Σ2Α-3.4.)

‘Υ: Για την άδικη αντιμετώπιση καταρχήν υπάρχει αντισταθμιστική αγωγή... από κει και πέρα ο δάσκαλος της τάξης μέσα, ο εκπαιδευτικός, κοιτάει με τις γνώσεις του, τη θεωρία του, τα πιστεύω του, τη συνείδησή του, να βοηθήσει και αυτός όσο μπορεί περισσότερο τα παιδιά αυτά τα οποία έχουν υποστεί την αδικία αυτή και να άρει τις άδικες αυτές αντιμετωπίσεις. Προβάλλοντας ο ίδιος βέβαια μέσα από το έργο του, με άξονα πάντοτε την... την κοινωνική δικαιοσύνη, να φροντίσει, να ενισχύσει...’ (Π2Α-1.2).

‘Ότι...θυμήθηκα τη δασκάλα της πρώτης τάξης τότε, που τα παιδιά αυτά, όλη αυτή την τάξη...έκανε το μάθημα μες στην τάξη και έβγαине στα διαλείμματα και τους έδειχνε πώς να παίζουν. Έχεις δει κάποιον άλλον εκπαιδευτικό να το κάνει αυτό;

Ε: Χωρίς να εφημερεύει;

Υ: Όχι, δεν εφημέρευε! Έβγαине έξω και τους έδειχνε πώς να παίζουν! Πώς να μη μαλώνουν, ποια ομαδικά παιχνίδια να παίζουν. Επειδή είμασταν στο ίδιο σχολείο το έβλεπα και είχα πάθει την πλάκα μου. Λέω μπράβο της. Με αποτέλεσμα;

Αυτά τα παιδιά σήμερα που είναι στην Γ’λυκείου, είναι τόσο δεμένα μεταξύ τους και τόσο καλά παιδιά γιατί έμαθαν να συνεργάζονται. Άρα λοιπόν δεν παίζει ρόλο ο εκπαιδευτικός; Δεν τό’χεις ακούσει αυτό ποτέ! Εκπαιδευτικό να βγαίνει στο διάλειμμα και να δείχνει στα παιδιά πώς να παίζουν;’ (Π1Τ-3.4.)

Οι παραπάνω απόψεις αποτυπώνουν ενδεικτικές περιπτώσεις παρέμβασης και αφοσίωσης των ίδιων των φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος στο καθήκον τους, ενώ βρίσκονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία:

‘...οι συζητήσεις για τη βελτίωση των σχολείων και γενικά για τα αποτελεσματικά σχολεία περιστρέφονται κυρίως γύρω από την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο καθήκον τους και γύρω από το κατά πόσο η οργανωμένη κοινωνία έχει την πολιτική βούληση να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιωθούν, δεδομένου ότι το σχολείο ως κοινωνικός αλλά και ως κρατικός θεσμός υπηρετεί λίγο πολύ την εκάστοτε κοινωνική και πολιτική δύναμη’

(Πασιαρδής, 2004: 106)

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, **δεν υπάρχει πάντοτε η απαιτούμενη επαγγελματική ευσυνειδησία εκ μέρους των εκπαιδευτικών** εφόσον ορισμένοι αντιμετωπίζουν το ρόλο τους ως ‘επάγγελμα’ παρά ως ‘λειτουργήμα’:

‘Κατ’ αρχήν υπάρχουν και σήμερα εκπαιδευτικοί που βλέπουν το επάγγελμά τους σαν λειτουργήμα. Και παλιότερα το βλέπαμε... δηλαδή ότι προσφέρεις στα παιδιά. Αλλά υπάρχουν πολλοί περισσότεροι οι οποίοι βλέπουν επάγγελμα... βλέπουν με την έννοια να πάνε να κάνουν 4 ώρες μάθημα κι από κει και πέρα χαίρετε. Δεν είναι αυτό!’ (Π1Τ-3.4.)

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την άποψη πολλών Σχολικών Συμβούλων του δείγματος, η επαρκής διαχείριση των ζητημάτων που τέθηκαν παραπάνω προϋποθέτει

το να τεθεί ως προτεραιότητα η **περαιτέρω ενεργοποίηση, ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των Στελεχών:**

‘Κοιτάζτε ένα θέμα... Όλα αλληλένδετα πάλι είναι, θα έλεγα ότι θα έπρεπε να είναι οργανωμένο ένα σχολικό σύστημα έτσι ώστε να έχει τις αναγκαίες δομές και να έχει και το απαραίτητο στελεχικό δυναμικό. Αν μου πεις να τα αξιολογήσω θα βάλω πρώτα από όλα το στελεχικό δυναμικό, όλα και τους εκπαιδευτικούς μέσα, ανθρώπους ενημερωμένους και υποψιασμένους, γιατί αυτή είναι η ουσία, που να μπορούν να αντιπαλέψουν τέτοια φαινόμενα’ (Σ2Α-1.4.)

‘Δηλαδή αυτό το στοιχείο, ότι υπήρχε καιρός που δεν είχαμε δηλαδή και ενδεχομένως και βιβλία κτλ. δεν είχαμε βιβλία κι είχαμε καλύτερη εκπαίδευση. Δηλαδή, σήμερα είναι ένα ζήτημα γενικότερο η ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού...’ (Σ1Τ-3.3.)

‘Θα πρέπει να υπάρξουν παρεμβάσεις στο επίπεδο της ευαισθητοποίησης αρχικά και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ν’ αλλάξει δηλαδή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που θα χειριστεί τέτοιες καταστάσεις και, όχι μόνο σε επίπεδο ιδεολογίας και στάσεων, αλλά και σε επίπεδο απόκτησης ικανοτήτων να χειριστεί τέτοια πράγματα...’ (Σ2Τ-3.3.)

‘...με την κατάρτιση, ευαισθητοποίηση, επιμόρφωση και κατάρτιση των συναδέλφων, γιατί ο γυμναστής που θα ξέρει ότι ο αγώνας αυτός μπορεί να δοθεί... τώρα... να τους κάνουμε να τρέξουνε όχι με βάση ποιος θα φέρει πρώτος το κύπελλο, αλλά ότι θα έρθουν όλα τα κύπελλα εδώ, μπορεί το ίδιο να γίνει και μέσα στην τάξη, στα υπόλοιπα μαθήματα...’ (Σ2Τ-3.4.)

Αμέσως παρακάτω προτείνονται συγκεκριμένες παράμετροι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και των Στελεχών. Όπως επισημαίνουν ορισμένα Στελέχη του δείγματος, υπάρχει **ανάγκη εξειδικευμένης αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών**, αλλά και **συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους** με ευθύνη των Στελεχών Καθοδήγησης:

‘...την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την μόρφωση, την βασική μόρφωση...’ (Σ3Τ-3.3.)

‘Το θεωρώ πάρα πολύ σπουδαίο και είναι ένας λόγος για τον οποίο θα πρέπει τα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης να είναι πάντα παρόντα στην εκπαίδευση των δασκάλων στις καθηγητικές σχολές...’ (Σ2Α-3.4.)

‘Η επιμόρφωση έχει σταματήσει στην εκπαίδευση. Δεν υπάρχει ουσιαστική επιμόρφωση. Δηλαδή το ένα άτομο το να πάω στο Γιάννη να μου πει ο σχολικός σύμβουλος, μάλιστα να σου πω μέχρι και τις μέρες τις δύο μας τις αποκλείουν, δηλαδή να υπάρξει ευρύτατο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σ’ αυτά τα ζητήματα, να υπάρξουν πιστώσεις και εμπλοκή στις αποφάσεις των στελεχών, κυρίως για να μην πω μόνη αρμοδιότητα χειρισμού των πραγμάτων αυτών απ’ τους έχοντες την ευθύνη της καθοδήγησης. Δεν είναι διοικητικά τα μέτρα αυτά. Δηλαδή, στη λήψη των μέτρων γίνεται ένας σχεδιασμός από διοικητικούς οργανισμούς και οι καθοδηγητικοί, που είναι οι κυρίαρχοι δηλαδή, που αντιλαμβάνονται το πρόβλημα, που θέλουν να το θεραπεύσουν, που θέλουν να το βελτιώσουν, δηλαδή... δεν έχουν θέση...’ (Σ1Τ-3.3.)

Σύμφωνα με την τελευταία άποψη, επικρατεί μια τάση περιορισμού των δυνατοτήτων των Στελεχών Καθοδήγησης, ενώ τονίζεται με έμφαση πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί δική τους αρμοδιότητα και όχι των Διοικητικών Στελεχών.

Επιπρόσθετα, τονίζεται πως **η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να περιορίζεται σε ζητήματα διδακτικής** αλλά να αφορά και τη διαχείριση ποικίλων κοινωνικών καταστάσεων:

‘...Δηλαδή η επιμόρφωση των εκπ/κών δεν έχει μόνο να κάνει με το πώς θα διδάξω τα μαθηματικά ή πώς θα διδάξω τη φυσική, δεν έχει σχέση μόνο μ’ αυτό.

E: Οποσδήποτε όχι.

Y: Εκείνο το οποίο... πώς θα σταθώ, πώς θα συμπεριφερθώ μες στο σχολείο, πώς θα αντιμετωπίσω το γονιό, πώς θα αντιμετωπίσω το γείτονα, ο οποίος ενδεχομένως διαμαρτύρεται για τις φωνές των παιδών στο διάλειμμα, έχουμε τέτοια κρούσματα πάρα πολλά...’ (Π2Τ-3.4.)

Εκτός από την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αναφορές γίνονται και στην **ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των ίδιων των Στελεχών Εκπαίδευσης** για παιδαγωγικές πρακτικές αντισταθμιστικού χαρακτήρα, καθώς και στην **ανάγκη επιμόρφωσης των γονέων των μαθητών:**

‘Y: Όσον αφορά την εκπαίδευση των Στελεχών, είναι ένας λόγος παραπάνω από τον απλό δάσκαλο, να είναι κάτι που να διαπερνάει συνέχεια από τη σκέψη τους αυτό. Πώς να αντιπαλέψει κανείς τη σχολική αποτυχία, η οποία είναι χτυπάει, ας το πούμε έτσι εντός εισαγωγικών, κάποια κοινωνικά στρώματα και άρα να υπάρξουν αντισταθμιστικά μέτρα, ευαισθητοποίηση των δασκάλων, ενισχυτικές διδασκαλίες, ενίσχυση των σχολείων που

συγκεντρώνουν πληθυσμό από τέτοια στρώματα, ενημέρωση για παιδαγωγικές πρακτικές που αντιπαλεύουν αυτή την αποτυχία...’ (Σ2Α-3.4.)

Υ: Επιμόρφωση, ναι.

Ε: Για ποιες ομάδες, ποιες βαθμίδες;

Υ: Όλους. Όλους!

Ε: Συμπεριλαμβανομένων και των Στελεχών Εκπ/σης;

Υ: Βεβαίως, και τα στελέχη Εκπ/σης και μπορώ να σου πω αυτή την ώρα ότι περισσότερες φορές πάμε εμείς σε επιμόρφωση και λιγότερες οι εκπαιδευτικοί. Και πολύ λιγότερο, μέχρι καθόλου οι γονείς.

Ε: Παρόλ’ αυτά εσείς μπορείτε να γίνετε πολλαπλασιαστές για τους εκπ/κούς.

Υ: Ναι, ναι, ναι. Εκείνοι οι οποίοι πρέπει να έχουν μια συνεχόμενη επιμόρφωση, πέρα από τους εκπαιδευτικούς, είναι και οι γονείς...’ (Π2Τ-3.4.)

Ωστόσο, όπως επισημαίνουν ορισμένα Στελέχη του δείγματος, απαιτούνται επίσης **παρεμβάσεις που στοχεύουν στη διαπραγμάτευση αξιών, τη μείωση των προκαταλήψεων και την αλλαγή στάσεων στο χώρο του σχολείου:**

Υ: Φυσικά χρειάζεται. Και χρειάζεται και πολύ δουλειά. Πρέπει να δουλέψουμε με ανθρώπους.

Ε: Ας πούμε, ποιες αλλαγές πιο συγκεκριμένα;

Υ: Να δουλέψουμε με τους ανθρώπους, να τους βοηθήσουμε να συνειδητοποιήσουν τι πρακτικές κάνουν, αν αυτές οι πρακτικές που κάνουν έχουν χρώμα, στερεότυπα, προκαταλήψεις, να τις αντιληφθούν, και να κάνουμε προσπάθεια να τις αλλάξουμε, γιατί καμιά πρακτική δεν αλλάζει αν κάποιος που την κάνει δεν συνειδητοποιήσει ότι κάνει κάτι κακό ή κάτι λάθος...’ (Σ1Α-3.3.)

Όπως αναφέρεται, ο σχεδιασμός παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη **διενέργεια μικροερευνών από τρίτους σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας ή σχολείου:**

Υ: Σας είπα θα μπορούσε να γίνει μια μικροέρευνα σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας ή σε επίπεδο σχολείου από κάποιον ουδέτερο ίσως, γιατί θα ήταν δύσκολο να γίνει από κάποιον διευθυντή σχολείου για παράδειγμα, έτσι;. Να ανιχνευθούν λιγάκι οι στάσεις, των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά ή οι στάσεις των παιδιών απέναντι σε συμμαθητές τους που έχουν κάποια χαρακτηριστικά. Μόλις γίνει αυτή η ανίχνευση, θα βγει κάποιο αποτέλεσμα,

κάποια συμπεράσματα, όχι συμπεράσματα, κάποια αποτελέσματα, κάποια ευρήματα. Με βάση τα ευρήματα αυτά να δρομολογηθούν πρακτικές που σχετίζονται με τα υποκείμενα τα συγκεκριμένα, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για να αλλάξουν αυτές οι συγκεκριμένες συμπεριφορές. Και με μοντελοποίηση θετικών συμπεριφορών. Γιατί άμα το λέμε, το κάνουμε αλλά δεν το μοντελοποιούμε, δεν υπάρχει παράδειγμα θετικό δεν μπορεί να γίνει τίποτα. Και να το εννοούμε. Να μη μείνουμε στα λόγια.

E: Αυτό που λέτε είναι κάτι σαν έρευνα δράσης, δηλαδή έρευνα για να πάνε τα ίδια τα πορίσματα στη βελτίωση του ίδιου του πλαισίου;

Y: Εκεί, βεβαίως, ναι.

E: Και θα περιλαμβάνουν αυτά και τις στάσεις εκπ/κών προς άλλους εκπ/κούς;

Y: Βεβαίως, απλώς θα ήταν δύσκολο να τηρηθεί η ανωνυμία, η μυστικότητα, θα πρέπει να γίνει κάπως προσεγμένα αυτό.

E: είναι εφικτό, νομίζετε;

Y: Θέλει να το σκεφτεί κάποιος...να γίνει σε κάποιο επίπεδο πέρα από τη σχολική κοινότητα και ίσως να υπάρχει μια προσέλευση η οποία δε θα 'ναι ομαδική, να 'ναι ατομική, με ραντεβού και να μην υπάρχει έτσι άμεση εμπλοκή των 2 ανθρώπων μεταξύ τους.

E: Και είπατε όχι σε μία σχολική μονάδα;

Y: Όχι. Στην περιφέρεια, ανάλογα ποια αρμοδιότητα έχει ο καθένας. Θα μπορούσε να γίνει σε μια περιφέρεια ή σε 3 περιφέρειες. Όσο πιο μεγάλες τόσο το καλύτερο, αλλά μπορεί να γίνει πιλοτικά σε μικρό δείγμα, σε 3 σχολεία... ' (Σ1Α-3.4.)

Όλες οι παραπάνω αναφορές παραπέμπουν στη **σπουδαιότητα των αλλαγών στο προσωπικό επίπεδο**. Όπως έχει υποστηριχθεί, ‘...όσο μεγαλύτερη συνέπεια επιδεικνύει ένας ηγέτης τόσο πιθανότερο είναι να έχουν οι στάσεις του επίδραση στο προσωπικό’ (Lumby & Coleman, 2007:103). Κατά συνέπεια, ‘[η] ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντική σε σχέση με την ετερότητα διότι οι απόψεις και οι αξίες των ηγετών θα διαποτίσουν την κουλτούρα του οργανισμού, καθορίζοντας ένα ύφος ένταξης και σεβασμού προς τους άλλους, επιτρέποντας στο προσωπικό να συνεισφέρει στη συζήτηση και στη λήψη αποφάσεων και να αισθανθεί άξιο στήριξης στό καθημερινό του του έργο καθώς και στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας του’ (ibid). Ωστόσο, συχνά τοποθετούμε την ανάγκη για αλλαγή έξω και πέρα από τον εαυτό μας και δεν είναι συχνή η παραδοχή της ανάγκης αλλαγής στο επίπεδο του εαυτού. Όπως έχει ήδη υποστηριχθεί, σπανίως οι διακρίσεις προς τους εκάστοτε «άλλους» είναι αποτέλεσμα ελεύθερων και συνειδητών επιλογών, αλλά ‘προέρχονται από την συνήθως ασυνείδητη κατασκευή του «άλλου» σε σχέση με κάποιο κανονιστικό

πρότυπο και την ιεράρχησή του σε κατώτερη θέση' (Lumby & Coleman, 2007:112). Άλλωστε, οι περισσότεροι άνθρωποι αποκηρύσσουν τις διακρίσεις όταν ερωτηθούν σχετικά και τοποθετούν το πρόβλημα μακριά από τον εαυτό τους ή τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Το σημαντικότερο όμως για το πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι ότι, με ανάλογο τρόπο '[οι] ηγέτες υποθέτουν ότι επειδή οι ίδιοι πιστεύουν πως δεν σκοπεύουν να κάνουν διακρίσεις, οι άλλοι δεν τις βιώνουν' (Lumby & Coleman, 2007:112).

Σε συνέχεια των παραπάνω, προτείνονται τέσσερις προϋποθέσεις για την επίτευξη αλλαγής στο επίπεδο του εαυτού. Πρώτον, το να φροντίζουν οι ηγέτες να έχουν επίγνωση των δικών τους σκέψεων και τρόπων επικοινωνίας, αλλά και των συναισθηματικών τους επιπτώσεων. Δηλαδή να έχουν επίγνωση της οπτικής του 'άλλου' και να είναι ανοιχτοί σε νέες πληροφορίες. Δεύτερον, το να αναγνωρίσουν και να επικυρώσουν την ανάγκη συγκεκριμένων αλλαγών σε επίπεδο προσωπικό, ατομικό, ομάδας και οργανισμού. Τρίτον, το να διαθέτουν τη θέληση να ασχοληθούν όχι μόνο με τις διαδικασίες και τις δομές, αλλά και με τις συναισθηματικές παραμέτρους τόσο του εαυτού τους όσο και των άλλων, μέσα από μια συνεχή επαναδιαπραγμάτευση των άνισων σχέσεων δύναμης. Τέταρτον, το να διαθέτουν τη θέληση να ζήσουν επί μακρόν με την αβεβαιότητα, την αμφιβολία, τη μερική επιτυχία και τη μερική αποτυχία (Lumby & Coleman, 2007:112).

Επιπρόσθετα, μια άλλη εκδοχή στη διαδικασία ανέλιξης των ατόμων από μη προνομιούχες ομάδες σε ηγετικούς ρόλους αποτελούν οι μέντορες και τα πρότυπα. Στο χώρο των επιχειρήσεων έχει υιοθετηθεί τελευταία **η ιδέα του 'ανάστροφου' μέντορα**, που είναι κάποιος με διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα του ηγέτη τον οποίο συμβουλεύει (πχ διαφορετική ηλικία, φύλο, φυλετική καταγωγή, εθνικότητα, σεξουαλικό προσανατολισμό κλπ) και 'εκπαιδεύεται σε δεξιότητες σχετικές με το να παρέχει στον ηγέτη ανατροφοδότηση για την έκταση στην οποία ο ηγέτης που προτίθεται να προωθήσει την ένταξη, πράγματι ενεργεί ανάλογα. Στη συνέχεια ο ανάστροφος μέντορας κάνει συστάσεις για το τι άλλο θα πρέπει να κάνει ο ηγέτης, ώστε να είναι ένα αποτελεσματικότερο πρότυπο πολλαπλότητας. Αυτό παρέχει ένα διπλό όφελος ανάπτυξης ταυτόχρονα στον ηγέτη και στο μέντορά του' (Lumby & Coleman, 2007:107).

Όσα προηγήθηκαν καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των στάσεων όλων των εμπλεκομένων στη διαχείριση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και ετερότητας. Ωστόσο, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η διαδικασία προώθησης της αποδοχής της

διαφορετικότητας έχει κάποια όρια, τα οποία συνήθως σχετίζονται με τις αξίες των ανθρώπων. Αν και συχνά οι αξίες αυτές είναι ευέλικτες, κάποιοι άνθρωποι δυσκολεύονται να συμβιβαστούν με αξίες ξένες προς τις δικές τους. Δεν πρόκειται αναγκαστικά για απροθυμία να έρθει κανείς στη θέση του άλλου, αλλά συχνά υπάρχει αδυναμία διαχείρισης της αβεβαιότητας που προκύπτει από την αμφισβήτηση των δεδομένων μας αξιών. Η προσπάθεια αλλαγής των στάσεων αποτελεί ένα δύσκολο και περίπλοκο εγχείρημα και, επομένως, '[ο]ι ηγέτες οφείλουν να μηχανευτούν τρόπους αποδοχής της διαφοράς, ακόμη κι όταν οι στάσεις ή οι πρακτικές βασίζονται σε διαφορετικές ηθικές αξίες' (Lumby & Coleman, 2007:86). Προϋπόθεση για την επίτευξη του παραπάνω είναι το να τίθενται οι απόψεις στο τραπέζι του διαλόγου, κάθε φορά που χρειάζεται να αναζητηθούν λύσεις και να δοθούν απαντήσεις. Η σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας είναι καθοριστική και ο ηγέτης, ως βασικός πρωτεργάτης της κουλτούρας του οργανισμού, οφείλει να αναγνωρίσει τη σπουδαιότητά της.

Δ.5.2. Εκτιμήσεις για το επίπεδο της οργανωσιακής ιεραρχίας στο οποίο θα πρέπει να ανήκει η κύρια ευθύνη/πρωτοβουλία για τη διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας

Δ.5.2.1. Παράμετροι της μη εναρμονισμένης σχέσης μεταξύ κέντρου και περιφέρειας και προβλήματα που ανακύπτουν

Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν την **απουσία εναρμόνισης μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφέρειας, προς όφελος της πρώτης**. Το σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, ενώ τα περιθώρια πρωτοβουλίας των Προϊσταμένων θεωρούνται ανύπαρκτα:

'[το σύστημα είναι] ...συγκεντρωτικό, καθόλου περιφερειακό' (Π1Α-5.4.)

'Ε: Τελικά θεωρείτε ότι είναι αρκετά ξεκάθαρο το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση μ' αυτά ή μάλλον όχι;

Υ: Ξεκάθαρο είναι αλλά αργοπορεί,

E: Διαδικαστικό δηλαδή;

Y: Διαδικαστικό, αλλά γιατί; Τα γρανάζια της...

E: Εκεί, τα περιθώρια πρωτοβουλίας του Προϊσταμένου είναι μικρά ή μεγάλα;

Y: Τι μικρά; είναι ανύπαρκτα. Δεν μπορείς... να πάρω εγώ απόφαση ή να κλείσουμε το σχολείο για 2,3 ώρες, δε μπορεί ο προϊστάμενος... η Νομαρχία, οι Νομάρχες δεν το λύνουν, μία μέρα δύο, λόγω εκτάκτων αναγκών κλπ... θα πάμε για Υπουργό Παιδείας...' (Π1Α-5.4).

Αναφορικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από τον συγκεντρωτισμό ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν ότι **ορισμένα ζητήματα θα μπορούσαν να επιλυθούν στο επίπεδο της βάσης** διότι εκεί τα γνωρίζουν καλύτερα και επομένως θα μπορούσε να γίνει αποτελεσματικότερη και συντομότερη διαχείρισή τους σε επίπεδο Γραφείου Εκπαίδευσης με τη συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου:

'Y: Κοιτάζτε να σας πω, επειδή αναφερθήκατε σε περιφέρειες... δεν έχουν περιθώρια ελιγμών από τους κεντρικούς άξονες της εκάστοτε εξουσίας

E: Δεν έχουν;

Y: Δεν έχουν. Επίσης, ορισμένα ζητήματα που θα μπορούσε κάλλιστα, εδώ είναι ένα μειονέκτημα, να λυθούν όμως σε επίπεδο γραφείου, λύνονται σε ανώτερα κλιμάκια που κακώς κατ' εμένα, διότι εμείς γνωρίζουμε το πρόβλημα πολύ καλύτερα στη βάση και θα μπορούσαμε να το αντιμετωπίσουμε αμέσως.

E: Κατάλαβα...' (Π1Α-5.4.)

'Y: Πλείστα όσα παραδείγματα θα σας πω τέτοια.

E: Πείτε μου ένα δυο.

Y: Ένα παράδειγμα. Θα σας πω το εξής. Για την παραχώρηση χώρων μέσα στα σχολεία θέλεις ένα μήνα, για να συνεδριάσει και δύο μήνες, να συνεδριάσει η ΝΕΠ, Χριστούγεννα... μας πιάνει καμιά φορά Πάσχα, για να δώσουμε ορισμένους χώρους για να γίνονται ορισμένες καινοτόμες δράσεις μέσα στα σχολεία, έτσι; Αυτό σε επίπεδο γραφείου το 'χω πει αυτό στη ΝΕΠ που συμμετείχα μια φορά.

E: Πώς λέγεται ακριβώς;

Y: Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας.

E: Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας.

Y: Ναι, στη Νομαρχία. Αυτό κάλλιστα μπορούσαμε εμείς να πάρουμε την ευθύνη, εξάλλου εμπλέκεται ο σχολικός σύμβουλος. Δε λέει τώρα Διεύθυνση, Περιφέρεια, άντε και μετά η Νομαρχία. Και περιμένουν οι άνθρωποι, ενώ αρχίζει το σχολικό έτος να ξεκινήσουν τέτοια προγράμματα ας πούμε, Χριστούγεννα και Πάσχα.

E: Και η διαδρομή δηλαδή είναι...πάει στη Διεύθυνση...

Y: Κοιτάζτε, και η Διεύθυνση κατευθείαν τα στέλνει να συνεδριάσει η Νομαρχιακή... να συνεδριάσουν 25, 27 άτομα. Αυτό είναι πολύ απλό. Αυτό θα μπορούσε να γίνει σε επίπεδο γραφείου και να αποφορτίσουμε έτσι και την Νομαρχία από αυτό το πράγμα.

E: Η περιφέρεια εμπλέκεται;

Y: Η Περιφέρεια δεν θα το έλεγα σε τόσο αυτό, η Διεύθυνση ναι, η εκάστοτε Διεύθυνση ναι.

E: Μάλιστα. Ακόμα και σε επίπεδο σχολείου ίσως θα μπορούσε, υπό κάποιες προϋποθέσεις.

Y: Ναι, σε επίπεδο σχολείου θα μπορούσε.

E: Η απόφαση εννοώ, η πρωτοβουλία.

Y: Εκεί οπωσδήποτε θα εμπλακεί ο Σχολικός Σύμβουλος, διότι πρέπει να ξέρουμε το περιεχόμενο των δράσεων, των εκδηλώσεων, πρέπει οπωσδήποτε αυτοί που κάνουν αυτά, έχουν τα εφόδια; έχουν τα πτυχία; Οπωσδήποτε ο Σχολικός Σύμβουλος. Θα μπορούσε και σε επίπεδο δήμου, σε επίπεδο ΔΕΠ, των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας και εκεί θα μπορούσε' (Π1Α-5.4.)

Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν επίσης πως δεν υπάρχει και δεν είναι εύκολο να υπάρξει κεντρική πολιτική υπέρ του σεβασμού της διαφορετικότητας, ενώ **έχει πολύ μεγάλη σημασία η αξιοποίηση της διακριτικής ευχέρειας όλων** για την άσκηση τέτοιας πολιτικής. Όπως επισημαίνεται, πολλές φορές, ακόμη και εάν η κεντρική φιλοσοφία αλλάζει, οι αλλαγές δεν προχωρούν σε ορισμένα τμήματα του μηχανισμού και επομένως δεν φτάνουν στον τελικό αποδέκτη:

'Y: Κοίταζε θα ήταν ευχής έργο να υπάρχει μια κεντρική πολιτική υπέρ του σεβασμού όλων αυτών των διαφορών, της διαφορετικότητας ας πούμε με την ευρύτατη έννοια όπως το θέσαμε. Θα ήταν πολύ σπουδαίο, που να εξακτινώνεται προς τα κάτω. Αλλά επειδή δεν υπάρχει και δεν είναι και πάντα εύκολο να υπάρξει, θεωρώ πολύ μεγάλης σημασίας το να εκμεταλλεύεται κανείς όποιο επίπεδο μπορεί να λειτουργήσει ο καθένας, όλη την διακριτική ευχέρεια και τα περιθώρια που υπάρχουν υπέρ της φύσεως τέτοιου είδους πολιτικής.

Και υπάρχουν προσπάθειες οι οποίες είναι πολύτιμες, πολύτιμες γιατί δείχνουν ότι τα πράγματα μπορούν να λειτουργήσουν και κάπως αλλιώς και κάθε προσπάθεια που πετυχαίνει στην κατεύθυνση αυτή ανοίγει το δρόμο για κάτι άλλο που μπορεί να γίνει. Αυτό θα έλεγα...' (Σ2Α-5.4.)

'Την κεντρική εκπαιδευτική φιλοσοφία εκ των πραγμάτων έτσι όπως είναι διαμορφωμένο και δομημένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα την δίνει η κεντρική διοίκηση. Άρα λοιπόν, θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις νέες καταστάσεις και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης

εκπαίδευσης σε μια κοινωνία η οποία έχει αυτά τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε πριν, δηλαδή της πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας, κλπ, θα πρέπει να τα λάβει οπωσδήποτε υπόψη της και νομίζω ότι θα είναι...αν αυτό συμβεί ή όταν αυτό συμβεί στο βαθμό που πρέπει θα είναι ένα σημαντικό αναγεννητικό στοιχείο για την ίδια την εκπαίδευση. Εεε...τόρα σε επίπεδο αποκεντρωμένο ο κάθε ένας πάλι μπορεί να αναλάβει το...θα έπρεπε, θα πρέπει να αναλάβει το μέρος της ευθύνης που του αναλογεί, γιατί πολλές φορές ακόμα και εάν η κεντρική φιλοσοφία αλλάξει, γνωρίζουμε ότι σε τμήματα του μηχανισμού, αν τα τμήματα, τα διάφορα τμήματα του μηχανισμού δεν έχουν αντιληφθεί, δεν έχουν ενστερνιστεί αν θέλετε, δεν έχουν εκλογικεύσει μέσα τους αυτές τις αλλαγές και παραμένουν σε προηγούμενες αντιλήψεις, σε παρωχημένες αντιλήψεις, σε διαφορετικές αντιλήψεις μια τέτοια υπόθεση δεν προχωράει, δεν πάει παραπέρα, δεν φτάνει δηλαδή στον τελικό αποδέκτη ' (Σ3Τ-5.4.)

Κατ' επέκταση, επισημαίνεται η **ανάγκη ύπαρξης μιας ανάλογης διάθεσης εκ μέρους της πολιτείας**, ενώ επίσης αναφέρεται η καχυποψία των εκπαιδευτικών για τις εκάστοτε διαθέσεις της κεντρικής πολιτικής. Παράλληλα, τονίζεται η **ανάγκη αποτύπωσης των αντιλήψεων και των αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας** για ζητήματα κοινωνικής αδικίας, διαμέσου της ανάλυσης αναγκών και της παρατήρησης πρακτικών:

Έ: Πιστεύετε ότι η κοινότητα, το τοπικό δηλαδή, ο χώρος ο συγκεκριμένος, το σχολείο, θα μπορούσε να μας δώσει το εύρος της κοινωνικής αδικίας ή υπάρχει περίπτωση ακόμα και εκεί να συγκαλύπτεται για κάποιο λόγο;

Υ: Όταν λέω να διερευνήσει, να κάνει ανάλυση αναγκών, αν την κάνει, θα την κάνει επί της ουσίας, όχι με ερωτηματολόγιο το οποίο δε θα το ελέγξει. Θα το κάνει με παρατήρηση πρακτικών. Σε αυτό το επίπεδο, όταν γίνει η ουσιαστική παρατήρηση για χρονικό διάστημα ίσως ή αν ρωτηθούν οι εκπαιδευτικοί ανωνύμως, δεν ξέρω, κάτι θα βγει, δεν μπορεί να μην βγει και τίποτα. Νομίζω ότι μπορεί να δώσει ένα έργο για τη σχολική κοινότητα, όχι την κοινωνική αδικία γενικότερα, έτσι, το πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται. Νομίζω ότι μπορεί να δώσει, αν υπάρχει ειλικρίνεια και δεν υπάρχει... και γίνεται κατανοητός ο στόχος της διαδικασίας, που είναι το να αναζητηθούν οι τρόποι διαχείρισης.

Πρέπει να υπάρχει όμως και από την πολιτεία μια ανάλογη διάθεση. Εκεί υπάρχει μια αμφισβήτηση, μια καχυποψία στο κατά πόσο υπάρχει διάθεση και εκεί οι εκπαιδευτικοί λένε δεν νομίζω να υπάρχει οπότε γιατί να το κάνω. Έχουν βιώσει αυτή τη διαδικασία του φαύλου κύκλου που κάνουν, για να κάνουνε και δεν πάει πουθενά, μεταφέρουν, μεταφέρουν, τελικά κλείνουν την πόρτα και δεν ανακοινώνουν τίποτα προς τα έξω ' (Σ1Α-5.4.)

Δ.5.2.2. Προτεινόμενοι τρόποι εναρμόνισης της σχέσης μεταξύ κέντρου και περιφέρειας και προτεινόμενοι τρόποι αποκέντρωσης

Αρκετά Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν την **ανάγκη ύπαρξης μιας αμφίδρομης και εναρμονισμένης σχέσης ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και την περιφέρεια**. Επισημαίνεται επίσης ο καταλυτικός ρόλος της σχολικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων για την ανάδειξη ζητημάτων που προέρχονται από τη βάση, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερεθίσματα για αλλαγές σε κεντρικό επίπεδο:

‘Υ: Εγώ πιστεύω πως πρέπει να είναι συνδυασμός των δύο, ε... καθότι... γιατί λέω ότι θα είναι συνδυασμός των δύο. Καθότι είμαστε σ’ ένα κεντρικά... από το κέντρο κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Άρα θα πρέπει αυτό... να λειτουργεί και υπάρχουν και τα επίπεδα που θα λειτουργήσουν. Όταν καθορίζουμε, όταν γράφουμε τα βιβλία, δεν είναι απόφαση μιας περιφέρειας. Μιας περιφέρειας απόφαση είναι το που θα βάλουμε το τσιγγάνικο το σχολείο. Εκεί είναι τοπικό. Άρα υπάρχει μια γενική καθοδήγηση, το πιο μοντέλο θα επικρατήσει αυτό θα ξεκινήσει από το κέντρο. Με δεδομένο τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα περιφερειακά όργανα της εκπαίδευσης νομίζω ότι, σε επίπεδο διοίκησης, λίγα πράγματα μπορούν να γίνουνε. Αυτός που θα μπορούσε να παίξει το ρόλο του έτερου παράγοντα, ώστε να γίνει ο συνδυασμός κέντρου και περιφέρειας είναι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Εκεί θα μπορούσαν να γίνουν πράγματα απ’ το σύλλογο διδασκόντων δηλαδή, που θα βγάλει κατευθείαν τη βάση’ (Σ2Τ-5.4.)

‘Και στα δυο επίπεδα, πιστεύω ότι αυτό πρέπει να γίνει, είναι σημαντικός ο ρόλος της κεντρικής διοίκησης, αλλά στο πλαίσιο της διεκδίκησης του βαθμού ελευθερίας τουλάχιστον, που μπορεί να απολαμβάνει ένα οποιοδήποτε στέλεχος στην περιφερειακή διοίκηση, να κάνει χρήση δηλαδή αυτού του, τουλάχιστον χρήση του βαθμού ελευθερίας που μπορεί, ώστε να ενεργοποιήσει τέτοια ζητήματα. Και καμία φορά συμβαίνει και στη δικιά μας κοινωνία κάποια πράγματα να αναδεικνύονται στην τοπική κοινωνία και να γυρίζουν πίσω σε ερεθίσματα και πιθανόν να επιφέρουν κάποιες αλλαγές και σε κεντρικό επίπεδο, δηλαδή είναι μια αμφίδρομη σχέση, χωρίς να παραγνωρίζει κανένας την δομή που αναφέραμε και πριν του εκπαιδευτικού μας συστήματος που δυστυχώς παραμένει ακόμη συγκεντρωτική και γραφειοκρατικού, γραμμικού τύπου όπως την ονομάζουμε...’ (Σ3Τ-5.4.)

Επίσης επισημαίνεται η ανάγκη να φθάνουν οι προτάσεις της περιφέρειας στο κέντρο και να δίνονται τα απαραίτητα περιθώρια ευελιξίας στην περιφέρεια, ώστε **να αυξηθεί η αυτενέργεια της σχολικής μονάδας** ως προς την επίλυση των σχετικών ζητημάτων, με τη σύμφωνη γνώμη των Σχολικών Συμβούλων και ενδεχομένως των, υπό θεσμοθέτηση, σχολικών ψυχολόγων:

‘Κατάλαβα. Κατάλαβα. Λοιπόν, πιστεύω ότι υπάρχει μια σχέση αμφίδρομη και μια σχέση δούνα λαβείν. Θα πρέπει το κέντρο να ακούει τις προτάσεις, τα πορίσματα, τις υποδείξεις, τις συμπληρώσεις, τις βελτιώσεις της περιφέρειας, να τις λαμβάνει υπόψη του και μετά να δίνει τα περιθώρια της ευελιξίας στην περιφέρεια. Γιατί η περιφέρεια είναι αυτή που ξέρει ανά πάσα στιγμή που βρίσκεται το πρόβλημα.

Πού είναι το σχολείο που έχει τους περισσότερους αλλοδαπούς μαθητές; Πού είναι το σχολείο που έχει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περισσότερο; Λοιπόν, θα πρέπει να υπάρχει κέντρο και περιφέρεια σε μια εναρμονισμένη σχέση. Η μεν μια να ακούει, δηλαδή, η κεντρική διοίκηση να ακούει τα πορίσματα της περιφέρειας. Εμείς με τη σειρά μας ακούμε τους διευθυντές των σχολείων και τους δασκάλους των τάξεων, παίρνουμε απ’ αυτούς τις εισηγήσεις τους, τις μεταβιβάζουμε επάνω και μετά η κεντρική υπηρεσία, λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά θα πρέπει να αφήνει το περιθώριο μέσα στο νομικό πλαίσιο ή στις εγκυκλίους που βγάζει, να αφήνει το περιθώριο της αυτενέργειας της περιφέρειας και της κάθε σχολικής μονάδας. Μέσα σε ορισμένα πλαίσια δηλαδή. Θα ορίσει το πλαίσιο αλλά σε αυτό το πλαίσιο θα είναι ελεύθερη η σχολική μονάδα να αποφασίζει μόνη της για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει να επιλύσει τα ζητήματα αυτά. Με τη σύμφωνη γνώμη πάντοτε του σχολικού συμβούλου, ο οποίος στέκεται δίπλα, ενδεχομένως άλλων εντεταλμένων οργάνων της πολιτείας, τώρα λεν να βάλουν και σχολικούς ψυχολόγους λέει, έτσι έχουν πει.’ (Π2Α-5.4.)

Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν πως **χρειάζεται μεγαλύτερη αποκέντρωση** και περισσότερες δυνατότητες να λύνονται τα προβλήματα σε τοπικό επίπεδο, ώστε να αποσυμφορηθεί το κέντρο, να μην αργούν οι απαντήσεις αλλά και ώστε να δίνεται έμφαση στον άνθρωπο:

‘Υ: Όπως είναι τώρα η δομή της εκπαίδευσης από τα πάνω προς τα κάτω τα περισσότερα είναι συσσωρευμένα τα θέματα στο Υπουργείο και στην Περιφέρεια. Δηλαδή δε σου δίνει τη δυνατότητα πολλά θέματα να τα λύσεις εδώ σε τοπικό επίπεδο ή στο Γραφείο ή στη Διεύθυνση του νομού σου. Σε πάρα πολλά απ’ αυτά σου λέει αμέσως να απευθυνθείς είτε στην Περιφέρεια είτε στο Υπουργείο.

Η γνώμη η δικιά μου είναι ότι πολλά απ' αυτά θα πρέπει να απεμπλακούν από κει και να ρθουν εδώ. Για απλά πράγματα τελείως δεν είναι ανάγκη να εμπλέκεται ούτε η Περιφέρεια ούτε το Υπουργείο. Μπορεί να τα λύσει και το Γραφείο και αν όχι το Γραφείο, τουλάχιστο η Διεύθυνση κάθε νομού. Δε φτάσαμε στο επίπεδο αυτό ακόμα. Και κει πρέπει να φτάσουμε, για να λύνονται τα θέματα εδώ. Γιατί όταν θα πάρεις στο Υπουργείο, θα πάρεις προφανώς σε κάποιον διοικητικό υπάλληλο, δε θα πάρεις στον Υφυπουργό ούτε στον Υπουργό ούτε στο Γενικό Γραμματέα, αλλά σε κάποιον υπάλληλο. Αυτό το οποίο θα σου πει εκείνος ο υπάλληλος μπορεί να έχει την αρμοδιότητα να στο πει ο Διευθυντής Εκπ/σης κάθε νομού και να λυνόταν εδώ τα θέματα.

E: Κατάλαβα.

Y: Δεν πρέπει να φτάνουν καθόλου αλλού, να λύνονται τοπικά. Αποσυμφόρηση του κέντρου.

E: Παρόλ' αυτά, ένα σαφές πλαίσιο νομοθετικό, σε επίπεδο εκπ/κής πολιτικής θα βοηθούσε την αποκέντρωση που λέτε;

Y: Θα βοηθούσε, αλλά να ήταν στραμμένο προς την περιφέρεια και όχι προς το κέντρο. Γιατί τώρα είναι προς το κέντρο στραμμένο το πλαίσιο. Να γίνει αντιστροφή, να στραφεί προς την περιφέρεια και θα βοηθήσουμε πολύ κι εμείς. Πολλά θέματα ήδη, με την ίδρυση των Περιφερειακών Διευθύνσεων έχουν λυθεί, λύνονται εδώ. Δεν λύνονται στα Τρίκαλα, λύνονται στη Λάρισα ξέρω γω, που είναι η έδρα της Περιφέρειας. Ενώ πριν πήγαιναν στο Υπουργείο. Σιγά σιγά αυτό που έγινε με τις Περιφέρειες ας έρθει και στους νομούς.

E: Περισσότερη αποκέντρωση.

Y: Περισσότερη αποκέντρωση, κι αυτό όχι μόνο στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά σε όλα τα Υπουργεία, σ' όλα τα Υπουργεία. Τα προβλήματα όλα να λύνονται στο τοπικό επίπεδο. Άλλα ας πάνε στο Υπουργείο ή στην Περιφέρεια. Αλλά τα πιο απλά πράγματα τα οποία μπορούν να λυθούν εδώ, για πιο λόγο να φτάσουν εκεί πέρα; Δε βλέπω το λόγο. Να γίνεται συσσώρευση, να μαζεύονται το ένα επάνω στο άλλο και περιμένεις τότε να πάρεις την απάντηση...' (Π2Τ-5.4.)

'E: Σ' ένα δεδομένο πρόβλημα που προκύπτει στο δικό σας τομέα ευθύνης, τι θα έπαιζε μεγαλύτερο ρόλο στην τελική επίλυση, διευθέτηση; Η τοπική πρωτοβουλία, που είστε κι εσείς μέσα ή το πλαίσιο;

Y: Η τοπική πρωτοβουλία.

E: Δηλαδή ακόμα κι αρνητικό αν ήταν το πλαίσιο...

Y: Όλα εξαρτώνται από τον άνθρωπο. Το επάγγελμά μας εξαρτάται από τον άνθρωπο. Γι' αυτό επιμένω στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών του ανθρώπου. Μέσα από εκδρομές, κοινωνικές συναναστροφές και μέσα από έναν καλό μισθό' (Π1Τ-5.4.).

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω ζητήματα, αναδεικνύεται εκ νέου από ορισμένα Στελέχη του δείγματος το **πρόβλημα του περιορισμού των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων**, ενώ τονίζεται πως οι Περιφερειακές Διευθύνσεις κυρίως ασκούν διοίκηση και δε μπορούν να κάνουν καθοδήγηση. Κατά συνέπεια, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν την ανάγκη για ένα επαρκές κεντρικό πλαίσιο με παράλληλη **εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε τοπικό επίπεδο**:

‘Όποσδήποτε το κέντρο πρέπει να κάνει τις βασικές δομές, δηλαδή το νομικό πλαίσιο, το οποίο νομικό πλαίσιο να δίνει την ευχέρεια κάτω όμως, δηλαδή κάτω στο επίπεδο του νομού πρέπει να γίνεται γιατί στο επίπεδο του νομού υποτίθεται ότι... θα έλεγα ότι και στο επίπεδο του σχολείου βεβαίως ασφαλώς θα γίνεται αλλά ουσιαστικά στο επίπεδο του νομού, αναφέρομαι για την περιφέρεια εδώ που ξέρω καλά ας πούμε, υπάρχουν τα Στελέχη τουλάχιστον της καθοδήγησης που έχουν έναν βαθμό γνώσης, μια ποιότητα γνώσης, δηλαδή αν δεν το ‘χεις δεν μπορείς τώρα να πας κάπου και να λες ξέρεις αυτό και παράλληλα είναι κοντά στο πρόβλημα, είναι κοντά στο πρόβλημα, το οποίο πρόβλημα δεν είναι μόνο... είναι του σχολείου αλλά είναι και της κοινωνίας, δηλαδή την κοινωνία κυρίως, η κοινωνία εδώ στους νομούς, δε μιλάω για την Αθήνα, εισπράτεται από μας εδώ, δηλαδή εμείς ξέρουμε πρόσωπα και πράγματα εδώ, δεν είμαστε άγνωστοι, δηλαδή δεν είμαστε Αθήνα. Δηλαδή ξέρουμε πρόσωπα και πράγματα δηλαδή εδώ... αλλά τι πρέπει να γίνει; Απ’τον καιρό που λειτούργησαν... ενώ παλιότερα πριν λειτουργήσουν οι περιφέρειες οι κεντρικές οι οποίες μετατράπηκαν... επειδή δεν μπορούσαν να κάνουν... θα μπορούσε να είναι και σε πανθεσσαλικό επίπεδο αυτό το πράγμα... επειδή όμως οι περιφέρειες δε μπορούν να κάνουν καθοδήγηση δηλαδή παιδεία, είναι ένα μονοσήμαντο όργανο, αλλά το κυρίαρχο πρόσωπο είναι ο Δ/ντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο Περιφερειακός Διευθυντής, αυτός κάνει διοίκηση, δεν κάνει τίποτ’ άλλο, δηλαδή δεν τον... αφαιρέθηκε μεγάλη αρμοδιότητα των σχολικών Συμβούλων δηλαδή όλες οι δράσεις’ (Σ1Τ-5.4.)

Κατ’ επέκταση, προτείνεται η **διερεύνηση αναγκών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας**, με βάση την οποία να προχωρήσει το Υπουργείο στις απαιτούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις:

‘Θα έλεγα πρὶν γίνουν οι νόμοι και οι υπουργικές αποφάσεις θα ήταν καλό, αυτοί που συντάσσουν ή οι συνεργάτες τους να άκουγαν τα σχολεία, γιατί δεν τα ακούνε και δεν έχουν εικόνα της πραγματικότητας. Νομίζω ότι πολλά φαίνονται και από τους νόμους. Οι νόμοι φαίνονται πολλές φορές φαίνονται ότι είναι ανεφάρμοστοι ή επειδή ακριβώς η εφαρμογή τους είναι αδύνατη γιατί αυτοί που τα έχουν συγγράψει φαίνεται να μην ξέρουν πως δουλεύουμε

σ'ένα σχολείο. Θα ήταν καλό λοιπόν να ξεκινήσει από κάτω, να γίνει μια έρευνα ή μια ανάλυση αναγκών στη σχολική κοινότητα και αυτή η ανάλυση αναγκών να προχωρήσει και να πάει μέχρι το υπουργείο και να γίνει νόμος. Αυτή είναι η πρότασή μου' (Σ1Α-5.4.)

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, κατά κοινή παραδοχή το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Ωστόσο, το ζήτημα της αποκέντρωσης επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες.

Ο Αθανασιάδης προσδιορίζει δύο βασικά μοντέλα αποκέντρωσης. Το πρώτο αφορά το υπάρχον αγγλοσαξωνικό εκπαιδευτικό μοντέλο, διαμέσου του οποίου 'η εξουσία μετακινήθηκε, ταυτόχρονα, αποκεντρωτικά και συγκεντρωτικά: αφενός μεν προς τους γονείς, αφετέρου δε προς την κυβέρνηση' (2002: 281). Όπως επισημαίνεται, το μοντέλο αυτό ανταποκρίνεται στο πνεύμα της εποχής, δηλαδή στην εν εξελίξει νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση:

'ακριβώς επειδή εισάγει στην εκπαίδευση τους όρους και τους κανόνες της αγοράς: το μάνατζμεντ στόχων, τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, την εννοιολόγηση της εκπαίδευσης ως προϊόντος και του γονέα ως καταναλωτή, τις πρακτικές της διαφήμισης, της προβολής και της χορηγίας'

(Αθανασιάδης, 2002: 281)

Το παραπάνω μοντέλο αποκέντρωσης επικρίνεται για το ότι 'απορρύθμισε τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας ταυτόχρονα το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους' (ibid). Ωστόσο, η απόπειρα εφαρμογής μιας παραλλαγής του εν λόγω μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1995 ναυάγησε, εξαιτίας των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους, αλλά και λόγω της ανετοιμότητας της τοπικής αυτοδιοίκησης να αναλάβει τις νέες ευθύνες που της αναλογούσαν (Αθανασιάδης, 2002: 282).

Το δεύτερο μοντέλο αποκέντρωσης, η αποκαλούμενη 'αποσυγκέντρωση' αφορά στην 'ανακατανομή αρμοδιοτήτων στο εσωτερικό της διοικητικής δομής του υπουργείου προς όφελος των περιφερειακών επιπέδων' (Αθανασιάδης, 2002: 283). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, 'η λήψη των ουσιαστικών αποφάσεων παραμένει στο

κέντρο’, εφόσον ο στόχος της αποσυγκέντρωσης δεν είναι η μεταφορά εξουσίας. Αντίθετα, όπως τονίζει ο Αθανασιάδης, ο στόχος της αποσυγκέντρωσης είναι κυρίως:

‘...η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματος, η αποσυμφόρηση της κεντρικής υπηρεσίας από δευτερεύουσες και επουσιώδεις αρμοδιότητες που θα της επιτρέψει να αφοσιωθεί στο σχεδιασμό και τη χάραξη της γενικής πολιτικής – σε ένα έργο περισσότερο επιτελικό’

(2002: 283)

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον ίδιο, ‘επιτυγχάνεται και ένας δεύτερος άρρητος στόχος: η ένταση του κρατικού ελέγχου. Η κρατική εξουσία, ενσωματωμένη στα περιφερειακά πεδία, βρίσκεται πλέον πολύ κοντά στη σχολική πραγματικότητα και, συνεπώς, είναι σε θέση να ενημερώνεται άμεσα για τις όποιες «παρεκκλίσεις» και να επεμβαίνει ταχύτατα’ (Αθανασιάδης, 2002: 283).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄

Συμπεράσματα, προτάσεις για επίλυση και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

E.1. Συμπεράσματα και προτάσεις για επίλυση

E.1.1. Προσδιορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άδικης αντιμετώπισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (1^{ος} ερευνητικός στόχος)

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προσδιορίζεται από τα Στελέχη του δείγματος ως έννοια πολυδιάστατη, και τη συνδέουν τόσο με ζητήματα κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών⁷ (κράτος δικαίου), όσο και με ζητήματα κοινωνικών αντιλήψεων και στάσεων, παιδαγωγικών παρεμβάσεων και διοικητικών πρακτικών⁸.

Στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών τα υποκείμενα της έρευνας συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με τη δυνατότητα καθολικής πρόσβασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με την αποτροπή της σχολικής αποτυχίας/εγκατάλειψης, με τον τύπο σχολείου και τον αριθμό μαθητών ανά τάξη. Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται η καθοριστική σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως προς τη διασφάλιση 'ισότητας συνθηκών' διαμέσου της δίκαιης κατανομής πόρων και ευκαιριών στις διαφορετικές κατηγορίες μαθητών και σχολείων (Φραγκουδάκη, 1985; Epstein et al., 1998; Bourdieu, 1999 & 2003; Francis & Skelton, 2001; Bernstein, 2003; Halsey et al., 2003). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται κυρίως ζητήματα που αφορούν την κατανομητική διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, χωρίς ωστόσο να μπορούν να διαχωριστούν απολύτως από τις μη κατανομητικές της διαστάσεις (αναγνώριση και

⁷ Στο εξής τα ζητήματα αυτά θα αναφέρονται ως 'επίπεδο δομών'. Το επίπεδο αυτό αναφέρεται στο θεσμικό πλαίσιο, την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, τους κεντρικούς μηχανισμούς και τους ιεραρχικά ανώτερους θεσμικούς φορείς που καθορίζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

⁸ Στο εξής τα ζητήματα αυτά θα αναφέρονται ως 'επίπεδο φορέων δράσης'. Το επίπεδο αυτό αναφέρεται στις αντιλήψεις, στάσεις και τρόπους διαχείρισης των ποικίλων ζητημάτων εκ μέρους των δρώντων υποκειμένων τα οποία εμπλέκονται στο θεσμό της εκπαίδευσης (στελέχη, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές κτλ).

σχεσιακή δικαιοσύνη), όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα ζητήματα της αναγνώρισης και επιβράβευσης των καλών πρακτικών, καθώς και της επαγγελματικής καταξίωσης των εκπαιδευτικών και των θεσμικών ρόλων.

Στο επίπεδο των φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών τονίζεται η σημασία της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και η ισότιμη αλλά διαφοροποιημένη αντιμετώπιση μαθητών από εκπαιδευτικούς και Στελέχη (βλ. και Zajda et al, 2006). Επιπρόσθετα, υπάρχουν αναφορές στην ανάγκη διαχείρισης λαθών και πραγματοποίησης βελτιώσεων. Τα παραπάνω αποτελούν κυρίως ζητήματα αναγνώρισης, από τα οποία ωστόσο διαφαίνεται η δυσκολία διαχωρισμού των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, παρόλο ότι η αναλυτική τους διάκριση είναι χρήσιμη σε θεωρητικό επίπεδο. Κατ' επέκταση, ως παράδειγμα σχεσιακής δικαιοσύνης θα μπορούσε να θεωρηθεί η αναφορά των Στελεχών του δείγματος στην αναγκαιότητα ισότιμης διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων προς τους ποικίλους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού, καθώς και στη σημασία διασφάλισης ενός ευνοϊκού εργασιακού κλίματος για όλους, το οποίο, σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Επιπρόσθετα, οι επισημάνσεις των Στελεχών του δείγματος καταδεικνύουν πως η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται, τουλάχιστον έμμεσα, με την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση αλλά και με τη χρήση των αποτελεσμάτων της (βλ. Πασιαρδής, 2004; Πασιαρδής κ.ά., 2005).

Αναφορικά με τις **παραμέτρους της άδικης αντιμετώπισης**, τα Στελέχη του δείγματος προσδιορίζουν ένα ευρύ φάσμα μορφών παραγνώρισης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, από την υλικοτεχνική υποδομή μέχρι το παιδαγωγικό μέρος.

Στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών, τα Στελέχη του δείγματος αντιλαμβάνονται την άδικη αντιμετώπιση ως εξής:

Πρώτον, επισημαίνουν αδυναμίες στην ίδια τη φιλοσοφία και τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και συνδέουν τις διαδικασίες αποκλεισμού με τον επιλεκτικό αλλά και τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα του βαθμού πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες, υπάρχει μια αιτιακή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών και παρεμβάσεων και της αποτροπής του κοινωνικού αποκλεισμού (Sparkes & Glennerster, 2002). Επιπρόσθετα, τα Στελέχη

αναφέρονται στη διαστρωμάτωση και περιθωριοποίηση σχολείων εξαιτίας της γεωγραφικής τους θέσης, των κτηριακών τους υποδομών αλλά και εξαιτίας της αυθαίρετης κατανομής πόρων εκ μέρους της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με βιβλιογραφικές αναφορές στην έλλειψη ευαισθησίας για τις τοπικές ιδιαιτερότητες των σχολείων (Πασιαρδής, 2004).

Δεύτερον, υπάρχουν αναφορές στην απουσία δομών και μηχανισμών που διασφαλίζουν τη διαφοροποιημένη αντιμετώπιση μαθητών σύμφωνα με τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα το σύστημα να παρέχει δυνατότητες αφομοίωσης, αλλά όχι ένταξης των μαθητών με συγκεκριμένες μαθησιακές, κοινωνικο-οικονομικές, εθνοπολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Ειδικότερα επισημαίνεται η ύπαρξη ‘τσιμενταρισμένων’ αναλυτικών προγραμμάτων και ακατάλληλων βιβλίων, και κατ’ επέκταση το ότι το περιεχόμενο της προσφερόμενης γνώσης δεν βρίσκεται σε συνάφεια με το πολιτισμικό πλαίσιο ορισμένων μαθητών (βλ. και Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997; Cummins, 1999; Γκόβαρης, 2001; Φραγκουδάκη, 2004; Ιορδανίδου, 2008; Φίγγου κ.ά., 2008; Δραγώνα, 2008). Επίσης, ορισμένα Στελέχη αναφέρονται στις ακατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και παραδείγματα, καθώς και στον γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου και την παραμέληση των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (βλ. και Ματσαγγούρας, 2002). Τα Στελέχη αναφέρονται επίσης στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών και στον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου, το οποίο ακολουθεί τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και προτείνει την πρωτιά παρά την αλληλεγγύη, δημιουργώντας άσκοπες κατηγοριοποιήσεις και φραγμούς. Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται η σημασία της ενεργοποίησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες στοχεύουν στη μάθηση, καθώς και της διευρυμένης θεώρησης της αριστείας (Carnell & Lodge, 2002; Παναγιωτόπουλος, 2004). Από τα ευρήματα αναδεικνύεται επίσης η ανεπάρκεια των αντισταθμιστικών παρεμβάσεων (τάξεις υποδοχής, τμήματα ένταξης, φροντιστηριακά τμήματα) και η απουσία ουσιαστικής παιδαγωγικής στήριξης μέσα στο σχολείο, ενώ υπάρχουν αναφορές στην έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Όπως έχει καταδειχθεί ερευνητικά, η καταλληλότητα και κατ’ επέκταση η διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σημαντικό βαθμό (Hattie, 2009: 95). Τέλος, σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη, για τα φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα ευθύνονται τα πολυπληθή τμήματα. Ωστόσο, ορισμένες πρόσφατες έρευνες συμπεραίνουν πως το πλήθος μαθητών ανά τάξη επηρεάζει ελάχιστα τα μαθησιακά αποτελέσματα (Hattie, 2009).

Τρίτον, αναδεικνύονται ζητήματα άδικης αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών. Τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στη δυσανάλογα χαμηλή κοινωνική τους θέση συγκριτικά με το έργο που προσφέρουν, στις συγκριτικά χαμηλές αποδοχές τους και στην απουσία κινήτρων για περαιτέρω μόρφωση. Επιπρόσθετα, τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν την αναξιοκρατία και την επιλεκτική μεταχείριση των εκπαιδευτικών ως προς τις υπηρεσιακές μεταβολές ανάλογα με το κοινωνικό τους κεφάλαιο, τις γνωριμίες, τη συμμετοχή στο συνδικαλισμό και τις κομματικές τους προσβάσεις. Σχετικές αναφορές για τον διεκπεραιωτικό ρόλο, τη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση και την διαχρονική διαμόρφωση του 'επαγγελματισμού' των εκπαιδευτικών υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία (Ραβάνης, 2006; Μαυρογιώργος, 2007; Crook, 2008). Στη σχετική βιβλιογραφία, τα παραπάνω συνδέονται επίσης με ευρύτερα ζητήματα χρηματοδότησης της παιδείας (βλ. Φλουρής και Πασιάς, 2007). Επίσης, υπάρχουν επισημάνσεις για την απρόσωπη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση, το οποίο με τη σειρά του συνδέεται με ζητήματα συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών της εκπαίδευσης. Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την εκπαιδευτική ηγεσία αλλά και γενικότερα, αναδεικνύεται σε πληθώρα σχετικών ερευνών (βλ. Mayer & Salovey, 1993; Petrides & Furnham, 2000; Kafetsios, 2003; Mayer et al., 2004; Pellitteri et al., 2006; Weis & Suss, 2006; Kafetsios & Loumakou, 2007; Lumby & Coleman, 2007).

Τέταρτον, επισημαίνεται η άδικη αντιμετώπιση των ίδιων των Στελεχών, κυρίως διαμέσου της έλλειψης αξιοκρατίας στις επιλογές, η οποία υφίσταται λόγω της ανεπάρκειας του νομικού πλαισίου, των κομματικών παρεμβάσεων και της εμπλοκής των συνδικαλιστών (βλ. και Πασιαρδή, 2004; Ματθαίου, 2007). Στο ίδιο πλαίσιο, τονίζεται η περιθωριοποίηση των Στελεχών Καθοδήγησης διαμέσου της αποδυνάμωσης του θεσμικού τους ρόλου και της παραβίασης του καθηκοντολογίου τους από την πλευρά της μέσης και της ανώτερης διοίκησης.

Περνώντας στο επίπεδο των φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν τις παρακάτω μορφές άδικης αντιμετώπισης:

Πρώτον, αναφέρονται περιπτώσεις διακρίσεων εις βάρος ορισμένων μαθητών από εκπαιδευτικούς με βάση την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση, το επάγγελμα των γονέων τους και την προκατειλημμένη εικόνα για τους γονείς τους. Ανάλογη περιθωριοποίηση μπορεί να συμβεί από συμμαθητές και γονείς άλλων μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνονται οι ελιτίστικες κοινωνικές αντιλήψεις ορισμένων εκπαιδευτικών ή γονέων σχετικά με τη διαστρωμάτωση των σχολείων. Οι

διακρίσεις εις βάρος μαθητών αποτελούν ένα από τα πλέον διερευνημένα ζητήματα στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Bernstein, 2003; Bourdieu, 2003; Lareau, 2003). Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η περιθωριοποίηση μαθητών από εκπαιδευτικούς με βάση την επίδοσή τους, εξαιτίας της άγνοιας σχετικά με τη διαχείριση ορισμένων δυσκολιών ή εξαιτίας της αδυναμίας των ίδιων των εκπαιδευτικών για αυτοκριτική. Τα ζητήματα αυτά σχετίζονται με τη γενικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης (Wragg, 2001), καθώς και με την επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών (βλ. Ματσαγγούρας, 1999; Μπίκος, 2004). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν πως, η επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού είναι μόνον έμμεση, ενώ καθοριστικής σημασίας είναι οι προσδοκίες των ίδιων των μαθητών σχετικά με την πρόδό τους (Hattie, 2009).

Δεύτερον, οι αναφορές των Στελεχών επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς και τα Στελέχη Εκπαίδευσης. Θεωρούν πως, η περιθωριοποίηση εκπαιδευτικών από συναδέλφους μπορεί να συμβεί με αφορμή προσωπικούς παράγοντες (οικογενειακούς, υγείας, ψυχολογικούς) ή λόγω 'ιδιάζουσας' συμπεριφοράς. Παραπλήσια ζητήματα, τα οποία αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, αναδεικνύονται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Πασιαρδή, 2004; Wetherell, 2005). Επιπρόσθετα, αναφέρεται η περιθωριοποίηση εκπαιδευτικών από συναδέλφους λόγω διαφοροποίησης από το πλαίσιο λειτουργίας της επαγγελματικής ομάδας για διάφορους λόγους (συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, προσκόλληση στην επαγγελματική ανέλιξη, επαγγελματική αδιαφορία ή ανεπάρκεια, μη συμμετοχή σε κλίκες). Ωστόσο, σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, το δημοκρατικό σχολείο συνδέεται με τη συνεχή διεύρυνση των δυνατοτήτων των συντελεστών του (Τσατσαρώνη, 2005). Επίσης, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται σε περιπτώσεις περιθωριοποίησης του συλλόγου διδασκόντων από το Διευθυντή ή τη Σχολική Επιτροπή ή στοχοποίησης και περιθωριοποίησης εκπαιδευτικών ή διευθυντών σχολικών μονάδων από συλλόγους γονέων ή από το σύλλογο διδασκόντων. Τα ζητήματα αυτά καταδεικνύουν την καθοριστική σημασία της επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Lumby & Coleman, 2007).

Όσον αφορά στις **συνέπειες της άδικης αντιμετώπισης** ομάδων ή προσώπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα Στελέχη του δείγματος, επισημαίνουν τα εξής: Στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών θεωρούν πως η κοινωνική αδικία οδηγεί σε απαξίωση αρχών και κανόνων και στη μη αξιοποίηση ανθρώπων οι οποίοι έχουν

τη δυνατότητα και τη διάθεση να προσφέρουν, επομένως, ο αποκλεισμός εκπαιδευτικών για διάφορους λόγους μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια δημιουργικών δυνάμεων και έχει αντίκτυπο για το ίδιο το σύστημα. Από την άλλη μεριά, επισημαίνεται πως η αναξιοκρατική επιλογή στελεχών με βάση τις πελατειακές σχέσεις μπορεί να έχει επιπτώσεις στη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος εφόσον, δεν τοποθετούνται στις διάφορες θέσεις οι κατάλληλοι άνθρωποι. Ορισμένα Στελέχη αναφέρουν επίσης πως η ύπαρξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ ορισμένων εκπαιδευτικών και της Διοίκησης έχει ως συνέπεια την παραγνώριση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και εν τέλει την καταστρατήγηση του εποπτικού του ρόλου. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται πως οι πολιτικές-κομματικές δεσμεύσεις ορισμένων Στελεχών της Διοίκησης έχουν ως συνέπεια την κατάχρηση του θεσμικού τους ρόλου εις βάρος των Στελεχών Καθοδήγησης. Αναφορές στις επιπτώσεις της αναξιοκρατίας υπάρχουν και στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. και Πασιαρδή, 2004; Ματθαίου, 2007).

Αναφορικά με τις συνέπειες στο επίπεδο των φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, τα Στελέχη του δείγματος υποστηρίζουν πως η κοινωνική αδικία κάθε μορφής μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια στόχων και ευκαιριών ζωής, μορφωτικών αγαθών και προσωπικής εξέλιξης των ίδιων των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, οι συνέπειες της κοινωνικής αδικίας για τους εκπαιδευτικούς και τα Στελέχη Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την παρεμπόδιση της προσωπικής ή επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, τη συγκριτική αποστέρηση δικαιωμάτων και κοινωνικών αγαθών και εν τέλει την καταστροφική επίδραση στην ταυτότητα και τον ψυχισμό, ενώ το αίσθημα του κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί ενίοτε να οδηγήσει στην τρέλα ή την αυτοκτονία (βλ. επίσης Twenge & Baumeister, 2005). Σύμφωνα με τα Στελέχη του δείγματος, οι ποικίλες μορφές κοινωνικής αδικίας επισύρουν εξίσου καταστροφικές συνέπειες και για τους μαθητές, εφόσον η παραγνώριση, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια στην αξιοποίηση του δυναμικού τους, στην κοινωνικοποίησή τους και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Επιπρόσθετα, η αποκλειστική και μονοδιάστατη έμφαση στα κυρίαρχα πρότυπα μπορεί να οδηγήσει ορισμένους μαθητές στην καθημερινή απαξίωση του εαυτού τους, στην αντιπάθεια για το σχολείο, στη σχολική εγκατάλειψη και στην αποτυχία ορισμένων από αυτούς να αποκτήσουν τα βασικά μορφωτικά αγαθά. Ακόμη χειρότερα, ορισμένοι μαθητές μπορεί να οδηγηθούν στη συσσώρευση αρνητικών βιωμάτων, στην εσωτερίκευση του στιγματισμού και, κατ'

επέκταση σε αυτο-καταστροφικές τάσεις και εθισμούς. Οι περισσότερες από τις παραπάνω απόψεις των Στελεχών του δείγματος επικυρώνονται από σχετικές κοινωνιολογικές και κοινωνικο-ψυχολογικές μελέτες και έρευνες (βλ. Goffman, 2001; Twenge & Baumeister, 2005).

E.1.2. Προσδιορισμός του φάσματος παραγνώρισης της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (2^{ος} ερευνητικός στόχος)

Τα Στελέχη του δείγματος προσδιορίζουν την παραγνώριση ως την αυτόματη κατηγοριοποίηση και ιεράρχηση των χαρακτηριστικών ταυτότητας των άλλων, η οποία συμβαίνει με σημείο αναφοράς τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας και μπορεί να οδηγήσει σε μη ευχάριστες καταστάσεις, όπως είναι ο διαχωρισμός, ο αποκλεισμός κάθε τύπου και ο ρατσισμός. Όπως επισημαίνουν, στο σχολείο υπάρχουν αρκετές ομάδες μαθητών, οι οποίες δεν μπορούν να απολαύσουν αυτό που προβλέπεται και το οποίο δικαιούνται. Ωστόσο, στις απόψεις ορισμένων Στελεχών του δείγματος εντοπίζεται μια τάση ‘φυσιοποίησης’ ορισμένων χαρακτηριστικών με τη χρήση όρων όπως φυσική αδυναμία, νοητική αδυναμία και αδυναμία καταγωγής, γεγονός το οποίο συνιστά μια ατομικιστική προσέγγιση των διαφορών και συσκοτίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της ‘κατασκευής’ τους.

Στις αναφορές των στελεχών στην παραγνώριση με βάση την **κοινωνικο-οικονομική προέλευση** τονίζεται πως, η ίδια η δομή και φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρεμποδίζει την ισότιμη πρόσβαση όλων στη γνώση και προωθεί την κοινωνική αναπαραγωγή της ‘άρχουσας τάξης’ και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, υποστηρίζεται η ύπαρξη μιας σχέσης αναλογίας ανάμεσα στην κοινωνικο-οικονομική προέλευση και τη σχολική επίδοση εξαιτίας των διαφορετικών δυνατοτήτων πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά (βλ. επίσης Lawton, 1968; Young, 1971; Entwistle, 1977; Μυλωνάς, 1982; Bourdieu, 1985 & 1991 & 2003; Biddle, 2001; Hall, 2001; Bernstein, 2003; Ball, 2003, Young, 2006).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, επισημαίνεται η επίδραση των κυρίαρχων αντιλήψεων και προκαταλήψεων που αφορούν την κοινωνικο-

οικονομική προέλευση στη συμπεριφορά ορισμένων γονέων μαθητών και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών, με αποτέλεσμα την ύπαρξη περιθωριοποιήσεων και αποκλεισμών στην μικρο-κοινωνία του σχολείου. Ωστόσο, θεωρείται πως οι κυρίαρχες αντιλήψεις επηρεάζουν και τη συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών, αν και σε σχετικά μικρό βαθμό. Συνοπτικά τα Στελέχη αναφέρονται στις εξής παραμέτρους σχετικά με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση: φτώχεια, οικονομική ανέχεια, κατώτερα επαγγέλματα γονέων, περιοχή διαβίωσης, νεοπλουτισμός γονέων, παιδική εργασία, μορφωτικό κεφάλαιο, πρόσβαση στη γνώση, νυχτερινά σχολεία. Κατά συνέπεια επιβεβαιώνουν τον κύριο όγκο της σχετικής βιβλιογραφίας (Ball, 2003; Hall, 2001).

Σχετικά με την **εθνοτική προέλευση**, σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στη δυσκολία των μαθητών διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης να 'σταθούν' μέσα στο σχολείο, η οποία ήταν εντονότερη στο πρόσφατο παρελθόν και τα παιδιά αυτά ήταν στη γωνία. Η διαφορετική εθνοτική προέλευση θεωρείται ως παράγοντας που δυσκολεύει την ένταξη και, στο βαθμό που το σχολείο δεν παίρνει υπόψη τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας ορισμένων μαθητών (γλώσσα, οικογενειακός κόσμος, πίστη, φαγητά), υπάρχει ο κίνδυνος δημιουργίας ενός σχίσματος (βλ. και Γκόβαρης, 2001; Δαμανάκης, 2007).

Ωστόσο, αναφορικά με το επίπεδο των φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, μεμονωμένα Στελέχη εμφορούνται από μια φιλοσοφία αφομοίωσης, εφόσον υπερτονίζουν με θετικό τρόπο το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί φρόντισαν τα παιδιά αυτά να ενσωματωθούν, να γίνουν ίδιοι και 'να μην ξεχωρίζουν καθόλου από τα ελληνάκια'. Η άποψη αυτή βρίσκεται σε αντίθεση με τη σχετική βιβλιογραφία, όπου τονίζεται πως ο στόχος δεν είναι η αφομοίωση αλλά η ένταξη (Σταμέλος, 2007). Επιπρόσθετα, σε κάποιες αναφορές διαφαίνεται η 'υπόθεση του ελλείμματος', εφόσον ως προϋπόθεση της ένταξης τίθεται το ξεπέραςμα του μειονεκτήματος και η αποδοχή του προτύπου της κυρίαρχης ομάδας. Στις τελευταίες αυτές περιπτώσεις η αναγνώριση γίνεται αντιληπτή αποκλειστικά με τους όρους της κυρίαρχης ομάδας, ενώ παραγνωρίζονται οι υφιστάμενες άνισες σχέσεις δύναμης που προκύπτουν από τη διαδικασία ομαλοποίησης (βλ. Γκόβαρης, 2001; Young, 2006).

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των Στελεχών του δείγματος, οι διακρίσεις σε βάρος ορισμένων ομάδων **διαφορετικής φυλετικής καταγωγής** σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, όπως για παράδειγμα είναι οι τσιγγάνοι, είναι οφθαλμοφανείς. Από

την άλλη μεριά, ορισμένα Στελέχη παρουσιάζουν μια διαφορετική εικόνα για το ζήτημα της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων, υποστηρίζοντας πως δεν υφίσταται θέμα παραγκωνισμού τους, εφόσον υπάρχουν ειδικά τμήματα για τη φοίτησή τους. Ωστόσο, όπως έχει υποστηριχθεί στη συζήτηση των ευρημάτων, το προνοιακής αντίληψης 'διαμερισματοποιημένο' σχολείο δεν αποτελεί την καλύτερη λύση, αλλά απλώς μια προσωρινή λύση, λίγο καλύτερη από την πλήρη εκτόπιση των εν λόγω πληθυσμών σε μονοπολιτισμικά σχολεία (Νικολάου, 2007; Παπακωνσταντίνου, 2007).

Για το επίπεδο των φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, οι απόψεις δίστανται. Από τη μια μεριά παρατίθενται παραδείγματα ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών ορισμένων εκπαιδευτικών ή γονέων μαθητών και επισημαίνεται η καθοριστική σημασία της παρέμβασης του σχολείου και των εκπαιδευτικών για την άρση τους. Από την άλλη, τα προβλήματα των 'ομάδων' διαφορετικής φυλετικής καταγωγής αποδίδονται εν μέρει σε 'ενδογενή' χαρακτηριστικά (όπως η 'αυταξία' των Βλάχων) και στο ότι δεν είναι 'εναρμονισμένες' μεταξύ τους (όπως η μη συνεργασία ασιατών και αφρικανών). Στην τελευταία άποψη ωστόσο διαφαίνεται η αντιμετώπιση των φυλετικών 'άλλων' ως μιας αδιαφοροποίητης και ομοιογενούς ομάδας, της οποίας τα 'μέλη' οφείλουν να συνεργάζονται. Ωστόσο, σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, η ομοιογένεια αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή παρά μια φυσική οντότητα (Νικολάου, 2007). Κατά συνέπεια, διαφαίνεται η αδυναμία ορισμένων Στελεχών του δείγματος να προσδιορίσουν τους φυλετικούς 'άλλους' με όρους ουσιαστικής αποδοχής, αναγνώρισης και ένταξης. Με τον τρόπο αυτό διαφαίνονται οι υπολανθάνοντες κοινωνικοί και ψυχολογικοί μηχανισμοί με βάση τους οποίους συγκροτούνται οι προκαταλήψεις, οι περιπλοκότητες που συνοδεύουν τις φυλετικές διαφορές, αλλά και οι ανεπάρκειες ορισμένων ηγετικών Στελεχών ως προς τη διαχείρισή τους (βλ. Elisabeth Young-Bruehl, 1996; Lumby & Coleman, 2007; Παπακωνσταντίνου, 2007).

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις των Στελεχών του δείγματος, ορισμένα **σωματικά χαρακτηριστικά**, μπορούν σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών να αποτελέσουν από μόνα τους αντικείμενο παραγνώρισης και αποκλεισμού (παρελάσεις), ενώ ενίοτε συνδέονται με χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στο φύλο ή στην αναπηρία. Τα σωματικά χαρακτηριστικά συνδέονται με κάποια πρότυπα, τα οποία μπορεί να ταιριάζουν στις στρατιωτικές ή αστυνομικές σχολές, αλλά όχι στην κοινωνία του σχολείου. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, το σώμα αποτελεί ένα

μνημόνιο, το οποίο κατασκευάζεται μέσα στον κυρίαρχο λόγο της εξουσίας, αντανακλά σχέσεις κυριαρχίας και, επομένως, αποτελεί μια κοινωνική-πολιτισμική κατασκευή, η οποία επεκτείνεται πέρα από τα όρια του βιολογισμού και της ουσιοκρατίας (Μπουρντιέ, 1999; Hatty and Hatty, 1999).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, υποστηρίζεται πως οποιοδήποτε σωματικό χαρακτηριστικό αποκλίνει από το μέσο όρο μπορεί να οδηγήσει σε μη αποδοχή, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό στο πλαίσιο της μικρο-κοινωνίας του σχολείου. Επιπρόσθετα τονίζεται η σημασία της γενικότερης εμφάνισης (δάσκαλος με σκουλαρίκι και μαλλί) και κίνησης του σώματος, ενώ αναφορές υπήρξαν και για σωματικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με κάποια σωματική ή νοητική αναπηρία. Συνεπώς, οι περισσότερες απόψεις των Στελεχών βρίσκονται σε συμφωνία με τις πολιτισμικές ερμηνείες των σωματικών χαρακτηριστικών αλλά και με την άποψη πως το σώμα αποτελεί μια θεμελιώδη παράμετρο της ταυτότητας (Μακρυνιώτη, 2004; Jenkins, 2004; Berry, 2008). Στη σχετική βιβλιογραφία το σώμα θεωρείται ως τόπος πραγμάτωσης της κοινωνικής τάξης (Watson, 2000) και πως συνεισφέρει με καθοριστικό τρόπο στους κοινωνικούς σχηματισμούς (Beasley, 2005: 141). Κατ' επέκταση, το σώμα θεωρείται ως 'περίγραμμα', με περιορισμένη δυνατότητα αυθυπαρξίας έξω από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτείται (Butler, 1999).

Ως προς τα ζητήματα υγείας και αναφορικά με το επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, σύμφωνα με τις αναφορές των Στελεχών του δείγματος, δεν υπάρχουν ικανοποιητικές υποστηρικτικές δομές για μαθητές ή εκπαιδευτικούς με χρόνια προβλήματα υγείας, ώστε να μπορεί να διασφαλισθεί η ισότιμη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που τους αναλογούν. Σε συμφωνία με σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν πως η έλλειψη ευνοϊκών ρυθμίσεων καθίσταται ιδιαίτερα προφανής όταν τα ζητήματα υγείας συνδέονται με κάποια σωματική δυσλειτουργία (βλ. Conrad, 1992; Hatty & Hatty, 1999). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται πως υπάρχει ανάγκη να αποτελέσουν τα προβλήματα υγείας παράγοντα θετικής και όχι αρνητικής διάκρισης. Αυτό θα έπρεπε να θεωρείται αυτονόητο (αν και συχνά δεν είναι) για τον επιπρόσθετο λόγο ότι τα ζητήματα υγείας αγγίζουν το σύνολο σχεδόν των πτυχών της κοινωνικής ζωής (Οικονόμου, 2005: 27).

Περνώντας στο επίπεδο των φορέων δράσης, των στάσεων και των πρακτικών, ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν πως τα ζητήματα υγείας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης ή παράγοντα περιφρόνησης,

εφόσον καταστούν γνωστά. Ενίοτε, οι διακρίσεις σχετικά με προβλήματα υγείας αποδίδονται και στο φόβο της μετάδοσης ή στην άγνοια της συναισθηματικής διάστασης του ανθρώπου (όταν πρόκειται για προβλήματα ψυχικής υγείας). Το ζήτημα της κατασκευής του πάσχοντος ως ‘επικίνδυνου άλλου’ έχει αποτελέσει αντικείμενο πραγμάτευσης στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Hatty & Hatty, 1999).

Στις περισσότερες από τις παραπάνω περιπτώσεις, ως το κυριότερο πρόβλημα αναδεικνύεται η προκατάληψη, η οποία συνήθως οδηγεί στο στιγματισμό και κατ’ επέκταση στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με το ότι η μεταφορική διάσταση της αρρώστιας, δηλαδή οι φαντασιώσεις των ανθρώπων σχετικά μ’ αυτή, συχνά υπερβαίνει τα πραγματικά της συμπτώματα (Σόντακ, 1993). Από την άλλη μεριά, ορισμένα Στελέχη του δείγματος εκφράζουν την άποψη πως τα προβλήματα υγείας θα μπορούσαν να αντιμετωπισθούν απλώς με ουδετερότητα ή να προκαλέσουν συμπόνοια, αλλά όχι περιθωριοποίηση. Συμπερασματικά, όλα τα παραπάνω εγείρουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα υγείας και αρρώστιας.

Οι αναφορές των Στελεχών του δείγματος σε ζητήματα **αναπηρίας** αφορούν τόσο τις πιο ορατές μορφές αναπηρίας (σωματική αναπηρία), όσο και τις λιγότερο ορατές (συναισθηματική-νοητική αναπηρία). Επισημαίνονται ορισμένες περιπτώσεις αναπηρίας εκπαιδευτικών (κινητικά προβλήματα) αλλά και μαθητών, οι οποίες αφορούν, τόσο στο σωματικό επίπεδο (φυσική αδυναμία, κινητικά προβλήματα, ελαφρά κώφωση, βραδυγλωσσία, διάσπαση προσοχής), όσο σε περισσότερο ενδογενείς καταστάσεις (νοητική υστέρηση, νοητική αδυναμία, χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, δυσκολίες στη μάθηση). Αναφέρονται επίσης περιπτώσεις στις οποίες κάποιες ‘ειδικές ανάγκες’, όπως η χαμηλή επίδοση, συνοδεύονται από ‘προβλήματα συμπεριφοράς’ ή από ελλιπή σωματική καθαριότητα. Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, τα ζητήματα αναπηρίας μπορεί να συνυπάρχουν συνδυαστικά με άλλα χαρακτηριστικά που ενέχουν κινδύνους αποκλεισμού, όπως ταξικά, φυλετικά, εθνοτικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, έμφυλα ή πολιτισμικά (Παπακωνσταντίνου, 2007; Νικολάου, 2007, Lumby & Coleman, 2007). Από τα παραπάνω απορρέει επίσης πως το ζήτημα της αναπηρίας αγγίζει το σύνολο των διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης και κατά συνέπεια αποτελεί σημαντική πρόκληση για τη συνολική της θεώρηση (βλ. Rieser, 2002; Goodlad & Riddell, 2005; Terzi, 2005; Higgins et al., 2009).

Κατά συνέπεια και, αναφορικά με το επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα πρέπει να επικροτηθεί η άποψη ορισμένων Στελεχών, τα οποία επισημαίνουν πως η αποτελεσματική διαχείριση των ζητημάτων αναπηρίας/ μαθησιακών δυσκολιών οφείλει να πραγματοποιηθεί με παρεμβάσεις που στοχεύουν στη ‘συμπερίληψη’ και όχι στις ξεχωριστές δομές, με την ενεργοποίηση ουσιαστικών μέτρων και ενημέρωσης. Ακολουθώντας, τονίζεται πως η μη ενεργοποίηση των κατάλληλων υποστηρικτικών μηχανισμών ενέχει τον κίνδυνο αποκλεισμού ορισμένων ατόμων από το εκπαιδευτικό αγαθό ή από ορισμένες θέσεις ευθύνης της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ενώ αμφισβητείται η έννοια της αρτιμέλειας, στη βάση του ότι πολλοί θεωρούμενοι μη αρτιμελείς άνθρωποι θα μπορούσαν να προσφέρουν επαγγελματικά, εφόσον ο καθοριστικός παράγοντας για κάποιες δουλειές είναι το ψυχικό σθένος και όχι η αρτιμέλεια. Οι απόψεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Stone & Colella στο Lumby & Coleman, 2007).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, θεωρείται ακόμη δύσκολη η κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρίες από το κοινωνικό τους περιβάλλον και επισημαίνεται ο κίνδυνος περιθωριοποίησής τους, αν και επισημαίνεται η σχετική πρόοδος στις υποστηρικτικές υποδομές και στο περιεχόμενο των βιβλίων σχετικά με ζητήματα αναπηρίας. Κατά συνέπεια, οι απόψεις των Στελεχών καταδεικνύουν την αναγκαιότητα κατάρριψης των κυρίαρχων προτύπων της αρτιμέλειας και του ‘αποστιγματισμού’ των ποικίλων μορφών αναπηρίας, διαμέσου της συστηματικής αναθεώρησης των κοινωνικά κατασκευασμένων μέτρων σύγκρισης (Young, 2006).

Αναφορικά με ζητήματα διακρίσεων με βάση την **ηλικία**, οι απόψεις των Στελεχών του δείγματος αναδεικνύουν περιπτώσεις παραγνώρισης τόσο της ώριμης, όσο και της νεαρής ηλικίας. Στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών, το σύστημα θεωρείται μεν ‘γεροντοκρατούμενο’, αλλά προτείνεται η διατήρηση των ισορροπιών ανάμεσα στα δύο άκρα του ηλικιακού χάσματος, εφόσον χρειάζεται, αφενός να υπάρξει αναγνώριση της εμπειρίας και, αφετέρου, να δοθεί η δυνατότητα στους νέους ‘να εκφράσουν την ορμή τους προς τα έξω’. Στη σχετική βιβλιογραφία, η αξία της ηλικίας ως προσόντος συνδέεται με τη γνώση και την επιτέλεση κάποιων ρόλων (βλ. Eisenstadt, 2001). Ορισμένα Στελέχη υπεραμύνονται των δικαιωμάτων των νέων, επιχειρώντας τη σύνδεση της ‘ηλικίας συναίνεσης’ και του ‘δικαιώματος ψήφου’ (αν μπορεί να παντρευτεί γιατί να μη μπορεί να ψηφίσει), ενώ τονίζεται η ανάγκη αναγνώρισης και θεσμοθέτησης περισσότερων δικαιωμάτων των μαθητών

έναντι της διδασκαλικής αυθεντίας. Η θέση των μαθητών στη σχολική ιεραρχία έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης συζήτησης, ιδιαίτερα σε σχέση με ζητήματα βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης ((βλ. Νηλ, 1975; Flutter and Rudduck, 2004).

Από την άλλη μεριά, επισημαίνονται περιπτώσεις παραγνώρισης και περιθωριοποίησης των ανθρώπων μεγαλύτερης ηλικίας, όπως είναι εκείνοι που οδεύουν προς την έξοδο από τη διαδικασία παραγωγής, ενώ θεωρείται ως δίκαιη ρύθμιση, η διαφοροποίηση του ωραρίου των αρχαιότερων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε μεμονωμένες περιπτώσεις προτείνεται η υποχρεωτική απομάκρυνση από την τάξη των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών. Από τα παραπάνω καταδεικνύεται η κρισιμότητα της διασφάλισης των δικαιωμάτων των ανθρώπων όλου του ηλικιακού φάσματος, ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα με τους καλύτερους δυνατούς όρους, εφόσον η ηλικία αποτελεί καθοριστική παράμετρο της μοίρας τους (Eisenstadt, 2001).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, εντοπίζονται επίσης περιπτώσεις παραγνώρισης και στα δύο άκρα του ηλικιακού φάσματος (έφαγε τα ψωμιά του... τι έχει να προσφέρει/ δεν έχει εμπειρία), ενώ επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί στους συλλόγους διδασκόντων κοινωνικοποιούνται μεταξύ τους με βάση την ηλικία τους. Ωστόσο, ορισμένες απόψεις των Στελεχών του δείγματος συνιστούν οι ίδιες παραγνώριση της μιας ή της άλλης περίπτωσης. Αφενός τονίζεται η σημασία των γκρίζων μαλλιών, ιδιαίτερα στο επίπεδο της ηγεσίας, εφόσον καταδεικνύουν εμπειρία και 'πεπραγμένα', τα οποία δεν έχει κάποιος νεότερος. Η παραπάνω άποψη αντανακλά το ότι οι ηλικιακές ομάδες διαφοροποιούνται με βάση την αποκλειστικότητα των πληροφοριών που μοιράζονται (Postman, 2001). Αφετέρου, θεωρείται πως οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας έχουν καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται πως, στις ποικίλες αυθόρμητες κοινωνικές ομαδοποιήσεις, εκτός των όποιων πολιτισμικών παραμέτρων, σημασία έχουν επίσης τα 'βιολογικά' χαρακτηριστικά (Eisenstadt, 2001). Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι το ζήτημα των ηλικιακών διαφορών, όσο κι αν φαίνεται απλό ή αυτονόητο, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Όσον αφορά στο **φύλο**, οι αναφορές των Στελεχών του δείγματος σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών διαφοροποιούνται αισθητά. Από τη μια μεριά τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν ξεκάθαρα την ύπαρξη δομικών ανισοτήτων σχετικά με το φύλο, οι οποίες λειτουργούν αθροιστικά, εφόσον διατρέχουν όλο το

φάσμα των βαθμίδων εκπαίδευσης. Τονίζεται η σημασία των γλωσσικών διατυπώσεων σχετικά με το φύλο και η ανάγκη ‘ποσοτώσεων’, ώστε να διασφαλισθεί η ύπαρξη ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η ύπαρξη στατιστικών δεδομένων τα οποία καταδεικνύουν την κυριαρχία των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες στο επαγγελματικό πεδίο, με αποτέλεσμα την απώλεια σημαντικού μορφωτικού κεφαλαίου και ανθρώπινων πόρων. Όπως αναφέρουν τα Στελέχη του δείγματος, τα σχολεία ανδροκρατούνται ως προς τα προνόμια που αφορούν την κατανομή τάξεων, ενώ επισημαίνονται τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών σε θέσεις Στελεχών Εκπαίδευσης.

Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με σχετικές έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν την ύπαρξη ‘γυάλινης οροφής’ και την πλεονεκτική θέση των ανδρών ακόμη και σε ‘γυναικοκρατούμενους’ χώρους όπως η εκπαίδευση (Addi-Raccah & Ayalon, 2002; Trinidad & Normore, 2005). Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων Στελεχών του δείγματος, δεν υπάρχει πλέον θέμα διακρίσεων σε σχέση με το φύλο, εφόσον υπάρχει ‘γυναικοποίηση του επαγγέλματος’ του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται πως δεν υπάρχουν πλέον δομικοί περιορισμοί στις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών και πως η μη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης εκ μέρους των γυναικών αποτελεί προσωπικό τους ζήτημα. Η παραπάνω άποψη ωστόσο εμφορείται από μια στερεοτυπική προσέγγιση του φύλου, εφόσον αποτυγχάνει να συνδέσει τα θεωρούμενα ζητήματα προσωπικής επιλογής των γυναικών με πιθανά εμπόδια του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα οι κατεστημένες αντιλήψεις και στερεότυπα για τα ‘πρότυπα ηγεσίας’ (βλ. και Addi-Raccah & Ayalon, 2002; Trinidad & Normore, 2005; Lumby & Coleman, 2007).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, υποστηρίζεται πως υπάρχουν διάχυτες προκαταλήψεις και στερεότυπα, κυρίως εκτός των μεγάλων πόλεων, στο πλαίσιο των οποίων αμφισβητείται η ικανότητα των γυναικών να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις ευθύνης. Αυτό καταδεικνύει, αφενός, ότι υπάρχει μια γενικότερη συμφωνία μεταξύ των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων και της εικόνας που επικρατεί στις δομές του συστήματος και, αφετέρου, πως οι νομοθετικές ρυθμίσεις και οι διακηρύξεις σε επίπεδο ρητορείας αναφορικά με το ζήτημα της ισότητας των φύλων, δεν έχουν αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επίσης αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για αναθεώρηση των τρόπων με τους οποίους γίνεται κατανοητή η κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με ζητήματα φύλου, η οποία υποστηρίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Applebaum, 2001; Kehily, 2001 &

2002; Francis, 2001; Arnot, 2002; Walkwerdine et al., 2006; Keddie, 2009). Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι κανένα από τα στελέχη δεν προέβη σε άμεση αναφορά στο φύλο των μαθητών, παρόλο ότι στη σχετική βιβλιογραφία, οι διαφοροποιημένες επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στα ποικίλα διδακτικά αντικείμενα αποτελούν ένα πολυσυζητημένο και επίμαχο ζήτημα (Epstein et al., 1998; Blackmore, 2001; Skelton, 2001).

Η **οικογενειακή κατάσταση**, σύμφωνα με τις απόψεις των Στελεχών του δείγματος, γίνεται κυρίως αντιληπτή ως σύνολο επιπλέον υποχρεώσεων και ως ανάγκη ύπαρξης πρόσθετων δικαιωμάτων, αλλά επίσης και ως παράγων ελευθερίας και γρήγορων αποφάσεων, στην περίπτωση που κάποιος είναι άγαμος.

Σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, αναφέρεται πως η διαφοροποιημένη μεταχείριση υπαλλήλων με οικογένεια από τα Υπηρεσιακά Συμβούλια συνιστά άδικη αντιμετώπιση άλλων, οι οποίοι δεν έχουν οικογένεια ή παιδιά (με αδίκησε η φύση... θα με αδικήσει και η υπηρεσία;). Επιπρόσθετα, οι οικογενειακοί λόγοι μπορούν να οδηγήσουν σε διαφοροποιημένη αντιμετώπιση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, αν και αυτό συμβαίνει κατά περίπτωση. Ωστόσο, επισημαίνεται επίσης η περίπτωση ανθρώπων και ιδιαίτερα γυναικών με μεγάλες ή μονογονεϊκές οικογένειες, οι οποίες για λόγους οικογενειακών υποχρεώσεων στερούνται τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, ορισμένα Στελέχη αναφέρουν πως η οικογενειακή κατάσταση, στην περίπτωση που αποκλίνει από το πρότυπο του επιτυχημένου οικογενειάρχη, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο προκατάληψης και άδικης αντιμετώπισης, καθώς υπάρχει μια διάχυτη προκατάληψη για τους άγαμους εκπαιδευτικούς, η οποία ενίοτε μπορεί να πάρει τη μορφή ευθείας επίκρισης εκ μέρους ορισμένων γονέων μαθητών. Αναφορές υπάρχουν επίσης στις πιθανές επιπτώσεις για τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες ή έχουν διαζευγμένους ή ξενιτεμένους γονείς, αν και σύμφωνα με μια μεμονωμένη άποψη, παραγνωρίζονται τα εξώγαμα παιδιά και όχι τα παιδιά χωρισμένων.

Όπως επισημαίνεται, οι παραπάνω κατηγορίες οικογενειών και κατ' επέκταση τα παιδιά τους είναι περισσότερο εκτεθειμένα στον κίνδυνο του στιγματισμού και του αποκλεισμού και επομένως θα έπρεπε να υπάρχουν αντισταθμιστικά μέτρα και περισσότερη φροντίδα από την πολιτεία για τις περιπτώσεις αυτές. Από την άλλη μεριά υποστηρίζεται πως το πρότυπο της θεωρούμενης 'νορμάλ οικογένειας' αρχίζει να αμβλύνεται, αν και οι άνθρωποι που αποκλίνουν από αυτό συνεχίζουν να

υπόκεινται κοινωνική αδικία. Τέλος, υπάρχουν απόψεις, οι οποίες αποσυνδέουν εντελώς την οικογενειακή κατάσταση από το ενδεχόμενο άδικης αντιμετώπισης.

Ως προς τη **σεξουαλική ταυτότητα**, οι αναφορές των Στελεχών του δείγματος αφορούν, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές.

Σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, η παραγνώριση της σεξουαλικής ταυτότητας προσδιορίζεται ως σοβαρότατη αδικία με κοινωνικές και επαγγελματικές επιπτώσεις. Ο όρος ‘σεξουαλικές ιδιαιτερότητες’ χαρακτηρίζεται ως προϊόν παρωχημένων και συντηρητικών αντιλήψεων, ενώ επισημαίνεται πως η σεξουαλική ταυτότητα θα έπρεπε να θεωρείται ως προσωπική ‘επιλογή’ και να διαχωρίζεται από τη διάθεση και τις δυνατότητες επαγγελματικής προσφοράς στον χώρο της εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη σεξουαλικότητα των μαθητών υποστηρίζεται πως κανείς δεν νομιμοποιείται να καταστείλει ή να κατευθύνει ‘δια της βίας’ προς κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση τη σεξουαλικότητα του παιδιού που βρίσκεται σε ‘προδρομική μορφή’. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, η σεξουαλική ισότητα παραμένει η μόνη περιοχή της ένταξης, η οποία δεν έχει ακόμη αποτελέσει αντικείμενο ουσιαστικού διαλόγου (DePalma & Jennett, 2007).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν απόψεις που επικροτούν την ‘αποσιώπηση’ και ‘συγκάλυψη’ της σεξουαλικής διαφοράς σε επαγγελματικό επίπεδο (θα φρονιζάμε να το καπακώσουμε), ακόμη και με την υποχρεωτική μετακίνηση του εκπαιδευτικού που θεωρείται σεξουαλικά ‘διαφορετικός’. Στη σχετική βιβλιογραφία, η κυριαρχία των κανονιστικών σεξουαλικών προτύπων αποδίδεται με τον όρο ‘ετεροκανονικότητα’ (Letts IV, 1999; Nagel, 2003; Warner στο Halle, 2004; Beasley, 2005; Young, 2006).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών υποστηρίζεται πως οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις για τη σεξουαλική ταυτότητα βασίζονται στο αρσενικό πρότυπο. Σε σχέση με τη σεξουαλική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι απόψεις ορισμένων Στελεχών τείνουν να προδικάσουν μια μάλλον αρνητική αντιμετώπιση κυρίως εκ μέρους γονέων μαθητών. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις η σεξουαλική ταυτότητα συνδέεται με όρους διαστροφής, με ενδυματολογικές υπερβολές και προκλητική εμφάνιση, ενώ θεωρείται απαραίτητος ο ριζικός διαχωρισμός της από την επαγγελματική. Στη σχετική βιβλιογραφία, η απροθυμία αποδοχής της σεξουαλικής ‘διαφοράς’ προσδιορίζεται με τον όρο ‘ομοφοβία’ και συνδέεται με την προσπάθεια διαφοροποίησης του εαυτού από κάποιους σεξουαλικούς ‘άλλους’ (DePalma & Jennett, 2007; Epstein et al., 2003: 121). Επίσης,

θεωρείται ως μορφή συμβολικής βίας (Epstein και Johnson, 2008), ως μορφή εκφοβισμού με καταστρεπτικές συνέπειες για τους αποδέκτες της (Sanders, 2008) αλλά και ως ‘έγκλημα κατά της ανθρωπότητας’ (Tutu, 2007). Ωστόσο, από την άλλη μεριά, ορισμένα Στελέχη θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί με ‘διαφορετική’ σεξουαλική ταυτότητα μπορούν να γίνουν αποδεκτοί από τους γονείς των μαθητών τους, εάν έχουν τη στήριξη του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή.

Ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν πως, θα μπορούσαν επίσης να υπάρξουν περιθωριοποιήσεις μαθητών, ιδιαίτερα των μεγάλων τάξεων, από συμμαθητές ή γονείς μαθητών με αφορμή την παρέκκλιση (κυρίως των αγοριών) από την αναμενόμενη συμπεριφορά φύλου. Ορισμένες αναφορές καταδεικνύουν πως η σεξουαλική ταυτότητα συγκροτείται διαμέσου μιας διαδικασίας κοινωνικής κατασκευής, η οποία ενεργοποιείται με βάση τα κυρίαρχα πρότυπα, χωρίς ωστόσο να ανταποκρίνεται υποχρεωτικά στην πραγματικότητα. Στη σχετική βιβλιογραφία, η σεξουαλική ταυτότητα αποτελεί ένα δημιούργημα του εαυτού αλλά και μια αναγκαία μυθοπλασία (Weeks, 2003 & 2006), ενώ επίσης θεωρείται ως κάτι το οποίο παράγεται με σκληρή δουλειά και ενεργή ερμηνεία (Epstein και Johnson, 2008).

Ακολούθως, ορισμένα Στελέχη θεωρούν πως η παραγνώριση της σεξουαλικής ταυτότητας δημιουργεί ψυχολογικούς φραγμούς, στιγματισμό, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό που δεν έχουν θέση σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, η αποστέρηση κάποιων ανθρώπων από θετικά πρότυπα ταύτισης, τους αφαιρεί τη δυνατότητα συγκρότησης ολοκληρωμένων ταυτοτήτων και ανάπτυξης αυτο-εκτίμησης (βλ. DePalma & Jennett, 2007). Ωστόσο, επισημαίνεται πως τα ζητήματα διαχείρισης της προκατάληψης και του αποκλεισμού που προκύπτουν εξαιτίας της ομοφοβίας υπερβαίνουν το επίπεδο των σχολείων ή της εκπαιδευτικής διοίκησης και αφορούν το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το σύνολο των αξιών που διατρέχουν την εκπαιδευτική νομοθεσία, τα προγράμματα σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Timmermans, 2007; Sanders, 2008; Generelo, 2007).

Αναφορικά με το ζήτημα της **θρησκείας**, στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών, αρκετές αναφορές των Στελεχών του δείγματος αφορούν τα ζητήματα του μαθήματος των θρησκευτικών και του σχολικού εκκλησιασμού, τα οποία συνδέονται με την παραγνώριση και τον αποκλεισμό των ετερόδοξων μαθητών ή εκείνων χωρίς θρησκεία. Επισημαίνεται πως τα ζητήματα θρησκείας διαχέονται σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος και, συνεπώς, η αναγνώριση της θρησκευτικής

διαφοράς προϋποθέτει ευρύτερες παρεμβάσεις, εφόσον η απλή ‘ανοχή’ της θρησκευτικής διαφοράς, εκφρασμένη μέσα από το δικαίωμα απαλλαγής ορισμένων μαθητών από το μάθημα των θρησκευτικών, δεν αρκεί για την ολοκληρωμένη και δίκαιη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας.

Από την άλλη μεριά, υποστηρίζεται πως υπάρχει δυσκολία ισότιμης αναγνώρισης των άλλων θρησκειών (πέραν του Ορθόδοξου Χριστιανικού Δόγματος) στο σχολικό πλαίσιο λόγω ορισμένων ‘νομικών προδιαγραφών’. Αναφορές υπάρχουν επίσης και στη θρησκευτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τονίζεται η ανάγκη του αυτονόητου δικαιώματος μη συμμετοχής στην πρωϊνή προσευχή, με την προϋπόθεση όμως της παρουσίας του εκπαιδευτικού στη θέση ευθύνης του. Η ανυπαρξία προβλέψεων για το παραπάνω, όπως και οι πιθανοί περιορισμοί στις διαδικασίες διορισμού αναφορικά με τη θρησκεία, αφήνουν ανοικτό το ενδεχόμενο περιθωριοποιήσεων και αποκλεισμών.

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών υπήρξαν αναφορές στη δυσκολία αποδοχής θρησκευτικών δογμάτων πέρα από το κυρίαρχο, εξαιτίας των σχετικών κοινωνικών αντιλήψεων. Από την άλλη μεριά ωστόσο, επισημαίνεται η πιθανότητα παραγνώρισης του δικαιώματος πίστης στο κυρίαρχο δόγμα, το οποίο ενίοτε χλευάζεται και περιθωριοποιείται. Τέλος, αναφέρονται περιπτώσεις διευκόλυνσης της άσκησης των θρησκευτικών υποχρεώσεων εκπαιδευτικών (π.χ. νηστεία) εκ μέρους του συλλόγου διδασκόντων. Είναι αρκετά προφανές πως το ζήτημα της θρησκευτικής πίστης είναι περίπλοκο, καθώς εμπλέκει την ιδιωτική με τη δημόσια σφαίρα. Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια για τη διασφάλιση του απαραίτητου σεβασμού των δικαιωμάτων της κάθε πλευράς, χωρίς αναγκαστικά να θίγονται τα δικαιώματα των άλλων πλευρών. Βασική προϋπόθεση γι’ αυτό αποτελεί η αποποίηση των όποιων βλέψεων κυριαρχίας στις θρησκευτικές επιλογές των άλλων. Για να επιτευχθεί το παραπάνω χρειάζεται μια πλουραλιστική αντιμετώπιση της θρησκευτικής πίστης ως πολιτισμικού χαρακτηριστικού των ατομικών και συλλογικών υποκειμένων.

Τέλος, αναφορικά με τις **ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις**, σύμφωνα με τις απόψεις των Στελεχών του δείγματος, η παραγνώριση για ιδεολογικο-πολιτικούς λόγους σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών συντελείται στη βάση του ότι το σύστημα, ιδιαίτερα με την έννοια του κομματικού κράτους, επιζητεί να αναδείξει άτομα που θεωρεί φιλικά προσκείμενα και υπάκουα, διαμέσου των οποίων μπορεί να επιτύχει τους στόχους του. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η

παραγνώριση και ο αποκλεισμός των φορέων διαφορετικών ιδεολογικο-πολιτικών θέσεων μπορεί να συμβεί και με λιγότερο προφανείς, άρρητους τρόπους (Μαυρογιώργος, 2007). Κατ' επέκταση, επισημαίνεται πως, οι ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντα περιθωριοποίησης και αποκλεισμού υποψηφίων Στελεχών, ενώ επίσης μπορούν να αποτελέσουν 'θέμα' και μεταξύ εκπαιδευτικών.

Σε επίπεδο φορέων δράσης, στάσεων και πρακτικών, ορισμένα Στελέχη του δείγματος θεωρούν πως οι αποκλεισμοί για ιδεολογικο-πολιτικούς λόγους μπορούν να υπάρξουν, όταν κάποιος δεν ταυτίζεται με τους υπόλοιπους, αν και σε μικρότερο βαθμό απ' ότι στο παρελθόν. Όπως επισημαίνεται, σε προηγούμενες δεκαετίες, οι ιδεολογικο-πολιτικές θέσεις των γονέων επηρέαζαν τις διαδικασίες επιλογής των παιδιών τους στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο όμως, υποστηρίζεται πως οι καταστάσεις αυτές δεν είναι πλέον έντονες στα σχολεία και πως σήμερα πλέον τείνουν να ξεπεραστούν ή απλώς δεν είναι ορατές. Από τα παραπάνω συνάγεται πως η παραγνώριση και ο αποκλεισμός με βάση τις διαφορετικές ιδεολογικο-πολιτικές θέσεις ατόμων ή ομάδων θα μπορούσαν να συμβούν και με λιγότερο προφανείς, άρρητους τρόπους. Τουλάχιστον σε επίπεδο δομών, η απομάκρυνση μιας τέτοιας πιθανότητας αποτελεί κυρίως ζήτημα πολιτικής βούλησης και ορθής λειτουργίας των θεσμών.

Ε.1.3. Εκτιμώμενη επάρκεια διαχείρισης των μορφών άδικης αντιμετώπισης και προσδιορισμός των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τις σχετικές παρεμβάσεις (3^{ος} ερευνητικός στόχος)

Αναφορικά με την εκτιμώμενη επάρκεια των τρόπων διαχείρισης της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν πως έχουν θεσμοθετηθεί αρκετές βελτιώσεις, όπως τα τμήματα ένταξης, οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και οι ράμπες στα σχολεία, καθώς και η τάση περιορισμού της κομματικοποίησης του κράτους. Ωστόσο, υποστηρίζεται πως, αν και οι πρακτικές τείνουν να γίνονται

προοδευτικότερες, έστω και σε επίπεδο ρητορείας, οι παρεμβάσεις παραμένουν ελλιπείς για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, όπως είναι οι τσιγγάνοι και τα παιδιά με νοητικά προβλήματα. Οι παραπάνω ανεπάρκειες πιθανώς σχετίζονται με το ότι επικρατούν ατομικιστικές αντιλήψεις της ένταξης, οι οποίες αγνοούν την αναγκαιότητα μετασχηματισμού των δομών, ενώ αγνοούνται οι συστημικοί περιορισμοί στις ευκαιρίες των μαθητών για μάθηση (Artiles et al., 2006).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, τα Στελέχη επισημαίνουν την ύπαρξη αμφιλεγόμενων προθέσεων πίσω από φαινομενικά δίκαιες πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν μόνο στο να δοθεί 'έξωθεν καλή μαρτυρία' και να δημιουργηθεί η εντύπωση πως μειώνεται η επίδραση του αποκλεισμού. Επίσης, εκφράζεται η άποψη πως, ορισμένοι Διευθυντές σχολείων ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διασφάλιση της προβολής του έργου τους, παρά για την πραγματική αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου του σχολείου. Επομένως, ως κεντρικά προβλήματα αναδεικνύονται οι ανεπάρκειες, η επιλεκτική αξιοποίηση ή η μη εφαρμογή του νομικού πλαισίου, αν και οι απόψεις για το ζήτημα αυτό δίστανται. Από τη μια πλευρά το νομοθετικό πλαίσιο θεωρείται ελλιπές αλλά, από την άλλη, θεωρείται πως, αν και υπάρχει επαρκής νομοθεσία, οι νόμοι δεν τηρούνται, εφόσον όλα είναι 'στα χαρτιά'. Επιπρόσθετα, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν πως, αν και υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για τα περισσότερα ζητήματα ισότητας και διακρίσεων, η νομοθεσία δε μπορεί να καθορίσει τις στάσεις των ατόμων και την κουλτούρα των οργανισμών. Στη σχετική βιβλιογραφία, η νομοθεσία θεωρείται ως μια αναγκαία παρά ως μια ικανή συνθήκη που μπορεί να διασφαλίσει τον σεβασμό της ετερότητας (Lumby & Coleman, 2007). Ακολούθως, η ουσιαστική προώθηση της ετερότητας προϋποθέτει πολύ περισσότερα από την απλή συμμόρφωση με τη νομοθεσία, όπως για παράδειγμα η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων.

Τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν ορισμένους **παράγοντες που δυσχεραίνουν** τις παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας.

Σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών, ως βασικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης θεωρούνται η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και η λογική του ίδιου του συστήματος διοίκησης, το οποίο χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, αναξιοκρατικό, πελατειακό και κομματικά κατευθυνόμενο. Όπως επισημαίνεται, η επιδίωξη της κάθε εξουσίας να ελέγξει το σύστημα στοχεύει κυρίως στο 'κομματικό καλό' παρά στο 'καλό των παιδιών'.

Ενοχοποιείται η γραφειοκρατική δομή, ο περιορισμός της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων σε διοικητικό επίπεδο και η έμφαση που δίνεται στη γλώσσα των αριθμών και των νόμων, εφόσον όλα τους δυσκολεύουν τη διαφοροποιημένη μεταχείριση μαθητών από τη πλευρά της παιδαγωγικής καθοδήγησης. Ορισμένα Στελέχη επικρίνουν τον ισχύοντα διοικητισμό, την αυθαίρετη κατάργηση των αρμοδιοτήτων των Στελεχών Καθοδήγησης, την υποβάθμιση του ρόλου τους και τον περιορισμό των δυνατοτήτων για τη διοργάνωση επιμορφώσεων εκ μέρους τους. Επιπρόσθετα, θεωρούν πως η διαχείριση όλου του φάσματος των γνωστικών/επιστημονικών αντικειμένων καθίσταται δύσκολη από ένα μονομελές όργανο (Σχολικός Σύμβουλος), χωρίς την ύπαρξη ενός 'επιτελείου καθοδήγησης'. Σύμφωνα με ορισμένα στελέχη, βασικά εμπόδια για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν οι ανεπάρκειες του νομικού πλαισίου, οι οποίες επιτρέπουν την επιλεκτική μεταχείριση σχολείων από εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, καθώς και οι 'προφορικές εντολές' της ανώτερης διοίκησης.

Ως παράγοντες που παρεμποδίζουν την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρονται επίσης οι ανεπαρκείς κτηριακές υποδομές και η ακατάλληλη θέση ορισμένων σχολείων αναφορικά με τους πληθυσμικούς στόχους, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, τα ακατάλληλα βιβλία, η ασυμφωνία μεταξύ του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών και του σχολείου και τα περιορισμένα, βραχύβια, αποσπασματικά ή επιλεκτικά αντι-σταθμιστικά μέτρα, τα οποία παρεμποδίζουν την ισότιμη διασπορά των μαθητών στόχων. Οι παραπάνω περιοριστικοί παράγοντες καταδεικνύουν τον ανεπαρκή προσδιορισμό της ένταξης σε θεσμικό επίπεδο και οδηγούν στο γενικότερο συμπέρασμα πως απαιτείται μια ευρύτερη αναθεώρηση της ενταξιακής φιλοσοφίας και πρακτικής, η οποία χρειάζεται να υπερβεί το ατομικιστικό ή το κοινοτιστικό επίπεδο και να επιδράσει 'μετασχηματιστικά' σε όλο το φάσμα των δομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η σημασία της επιμόρφωσης, τόσο των ίδιων, όσο και των εκπαιδευτικών ηγετών, η οποία ωστόσο εξαρτάται άμεσα από τη γενικότερη κατανομή των κρατικών πόρων και από τις προτεραιότητες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. και Capper et al., 2006; Lumby & Coleman, 2007). Άλλοι περιοριστικοί παράγοντες είναι, σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη, η άνιση κατανομή του πλούτου, οι χαμηλές αποδοχές εκπαιδευτικών, αλλά και η πολιτικο-οικονομική συγκυρία, δηλαδή η επιλογή κυβερνητικών σχημάτων με συντηρητικές, ξενοφοβικές ή ομοφοβικές αντιλήψεις.

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν σε επίπεδο φορέων δράσης, σύμφωνα με ορισμένα Στελέχη του δείγματος περιλαμβάνουν τα πρότυπα του κοινωνικά αποδεκτού, τις πρακτικές που επιτείνουν το στιγματισμό και το ανταγωνιστικό πνεύμα, τα οποία συχνά υιοθετεί το σχολείο, καθώς και τη γενικευμένη αδιαφορία ορισμένων εκπαιδευτικών για τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης, υπάρχουν αναφορές στις κατεστημένες αντιλήψεις και παραδοσιακές μεθόδους ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν επιτρέπουν την ενίσχυση συγκεκριμένων μαθητών. Η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης δυσχεραίνεται επίσης εξαιτίας των αποκλίσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις αντιλήψεις, αφενός, των δασκάλων και, αφετέρου των γονέων, της οικογένειας και του κοινωνικού περίγυρου των μαθητών. Επιπρόσθετα, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν ως παρεμποδιστικούς παράγοντες τις υπεκφυγές και την έμμεση άρνηση ορισμένων διευθυντών σχολικών μονάδων ή εκπαιδευτικών να δεχθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τις παρεμβάσεις ορισμένων συνδικαλιστών. Τέλος, ως παρεμποδιστικούς παράγοντες στο επίπεδο των φορέων δράσης, ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν τη διαφθορά και τις πολιτικές δόσοληψίες των ηγετικών στελεχών συγκεκριμένων μειονοτικών ομάδων, όπως των Ρομά ή των Μουσουλμάνων, οι οποίοι θεωρείται ότι εκμεταλλεύονται τη διαφορετικότητα με στόχο το πολιτικό και οικονομικό όφελος.

Ως παράγοντες που διευκολύνουν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο δομών, θεσμών και υποδομών αναφέρονται οι νομοθετικές προβλέψεις και η αξιοποίηση των περιθωρίων που επιτρέπουν την διασταλτική τους ερμηνεία, με σκοπό την άρση περιθωριοποιήσεων και αποκλεισμών. Τα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν επίσης ως παράγοντες που διευκολύνουν τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων, την τάση για αύξηση των ετών υποχρεωτικής φοίτησης, τα μέτρα αντισταθμιστικής αγωγής (ενισχυτική διδασκαλία, φροντιστηριακά τμήματα, τάξεις υποδοχής) και τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, ως διευκολυντικοί παράγοντες αναφέρονται η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, τα επιμορφωτικά προγράμματα των Πανεπιστημίων και το υλικό που παράγεται σ' αυτά, καθώς και τα αντισταθμιστικά προγράμματα που προτείνονται και συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η υπάρχουσα τάση για υιοθέτηση πολιτικών ένταξης της ετερότητας επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Lumby & Coleman, 2007).

Σε επίπεδο φορέων δράσης, ως διευκολυντικοί παράγοντες αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές σχολικών μονάδων, ο βαθμός συνεργασίας οικογένειας-

σχολείου, οι σύλλογοι γονέων, η τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και τα στελέχη εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνεται η αξία της συνεργασίας μεταξύ δασκάλου/σχολείου και γονέων των μαθητών, η οποία θεωρείται καθοριστική για την αποτελεσματική μάθηση (Askew, 2000; Carnell & Lodge, 2002; Lareau, 2003). Επίσης, τονίζεται η διευκολυντική αξία των διαπροσωπικών σχέσεων και η συνεργασία με ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων. Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν επίσης το διευκολυντικό ρόλο των παλαιότερων Στελεχών και άλλων ανθρώπων που γνωρίζουν τα ζητήματα που τους αφορούν.

Επιπρόσθετα, ως διευκολυντικοί παράγοντες θεωρούνται από ορισμένα Στελέχη του δείγματος η αυτομόρφωση, η πίστη τους, ο χαρακτήρας τους, η συμμετοχή τους σε κοινωνικές ομάδες, οι εμπειρίες ζωής. Σύμφωνα με κάποια Στελέχη διευκολυντική επίδραση είχαν οι σπουδές και οι επιμορφώσεις που παρακολούθησαν οι ίδιοι, η υιοθέτηση της οπτικής της μη κυρίαρχης ομάδας, καθώς και οι γνώσεις που άντλησαν από την ενασχόληση με εξειδικευμένα ζητήματα, όπως είναι η διενέργεια μικρο-ερευνών και παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου με στόχο την αλλαγή στάσεων. Επισημαίνεται επίσης το ενδιαφέρον φιλανθρωπικών οργανώσεων και της εκκλησίας, ενώ τονίζεται πως, ορισμένοι φορείς, όπως για παράδειγμα οι Δήμοι, διευκολύνουν μόνο στην περίπτωση που έχουν συμφέροντα (ψήφους, οικονομικά πακέτα κλπ). Τέλος, ορισμένα Στελέχη αναφέρονται στον καθοριστικό ρόλο συλλογικών προσπαθειών, οι οποίες έχουν τη μορφή κινημάτων πολιτών και, οι οποίες ασκούν πιέσεις και επιρροή, διεκδικώντας δικαιώματα.

E.1.4. Εκτιμήσεις των Στελεχών του δείγματος για την εμπλοκή τους στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, τη συνεργασία τους με άλλα Στελέχη και τη συμμετοχή τους στο σχετικό δημόσιο διάλογο (4^{ος} ερευνητικός στόχος)

Οι **τρόποι εμπλοκής των Στελεχών** του δείγματος στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα παρεμβάσεων. Στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών, ορισμένα Στελέχη αναφέρονται στην εμπλοκή τους διαμέσου της ξεκάθαρης προσωπικής τοποθέτησης, της ενεργοποίησης

υποστηρικτικών μηχανισμών και της γνωστοποίησης των προβλημάτων στη διοικητική ιεραρχία. Οι παρεμβάσεις των Στελεχών αφορούν κυρίως στην προώθηση αντισταθμιστικών μέτρων (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα ένταξης), στην επίτευξη μεγαλύτερης εμπλοκής ορισμένων μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και στη συγγραφή βιβλίων με στόχο συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, όπως για παράδειγμα οι τσιγγανόπαιδες. Οι παρεμβάσεις ηγετών με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Theoharis, 2007). Επιπρόσθετα, αναφέρονται η συνεργασία με άλλους φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις (Κέντρο Μέριμνας της Οικογένειας, Γιατροί του Κόσμου), η ευαισθησία, το αυξημένο αισθητήριο του καθήκοντος και η ιεραποστολική διάθεση.

Στο επίπεδο των φορέων δράσης, των στάσεων και των πρακτικών, τα Στελέχη του δείγματος δίνουν έμφαση στην προσπάθεια άμβλυνσης των ζητημάτων διαφορετικότητας με την πειθώ και το διάλογο, καθώς και στις επιτόπιες συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων και άλλα Στελέχη. Η ενδυνάμωση της κουλτούρας και της κοινότητας του σχολείου αποτέλεσε έναν από τους κεντρικούς στόχους των ηγετών στην έρευνα του Theoharis (2007). Αναφορικά με ζητήματα που αφορούν μαθητές, τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν τις προσπάθειες παρώτρυνσης των εκπαιδευτικών για τον έγκαιρο εντοπισμό και τη στήριξη συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών που τείνουν να αποκλεισθούν για διάφορους λόγους ή, οι οποίοι έχουν μειωμένες δυνατότητες υπεράσπισης των δικαιωμάτων τους. Από την άλλη μεριά, επισημαίνεται η ανάγκη και ψυχολογικής υποστήριξης του έργου εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών.

Ωστόσο, αναφορές υπάρχουν και σχετικά με τους τρόπους στήριξης των εκπαιδευτικών για δικά τους ζητήματα. Σ' αυτούς περιλαμβάνονται η ανίχνευση ιδιαιτεροτήτων τους, η διαφοροποιημένη αντιμετώπιση και ενίσχυσή τους ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και η αποκατάσταση αδικιών που έχουν υποστεί. Επίσης αναφέρονται παρεμβάσεις σε περιπτώσεις στις οποίες εκπαιδευτικοί έχουν αδικηθεί από την υπηρεσία ή από συναδέλφους. Οι αναφορές των Στελεχών του δείγματος αναδεικνύουν τη σημασία της ενδυνάμωσης του προσωπικού, η οποία θεωρείται βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (βλ. και Lumby & Coleman, 2007).

Η εμπλοκή των Στελεχών του δείγματος επεκτείνεται επίσης και στη διαχείριση πειθαρχικών ζητημάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα Στελέχη αναφέρονται σε

συμπεριφορές εκπαιδευτικών που προκαλούν μεν κοινωνική αδικία, ταυτόχρονα όμως συνιστούν και παραβάσεις του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα ή επισύρουν ευρύτερες νομικές επιπτώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένα Στελέχη δίνουν έμφαση στη διαχείριση της αποκλίνουσας υπηρεσιακής συμπεριφοράς, χωρίς της προσφυγή σε νομικά μέσα, όπως είναι η Ένορκη Διοικητική Εξέταση. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται η διαχείριση καταγγελιών γονέων που σχετίζονται με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως τα ζητήματα υπηρεσιακής πειθαρχίας σχετίζονται και με το ευρύτερο ζήτημα της λογοδότησης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν τη δυνατότητα παρεμβάσεων πέρα από τα αυστηρά όρια του θεσμικού ρόλου τους, όπως για παράδειγμα σε επίπεδο προσωπικό, οικογενειακό ή επαγγελματικών και άλλων συλλογικοτήτων, καθώς και ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας πολιτών και διαμέσου της ψήφου τους υπέρ συγκεκριμένων πολιτικών σχημάτων. Η δημιουργία ανάλογων υποστηρικτικών επαγγελματικών και κοινωνικών δικτύων αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Theoharis, 2007).

Τέλος, ορισμένα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται σε εμπόδια και αντιστάσεις που συνάντησαν στην προσπάθειά τους να εμπλακούν στην προαγωγή και διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με κάποια Στελέχη του δείγματος, ως βασικά εμπόδια για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης θεωρούνται οι στάσεις και τα στερεότυπα. Σε σχέση με το παραπάνω αναφέρεται η περίπτωση άρνησης διευθυντών σχολικών μονάδων ή δασκάλων να δεχθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ακολούθως, η διενέργεια της απαιτούμενης παρέμβασης για την εγγραφή τους σε άλλα σχολεία, καθ' υπέρβαση των ισχυόντων γεωγραφικών ορίων. Επίσης, υπάρχουν αναφορές σε παρεμβάσεις με στόχο την κάμψη της στάσης ορισμένων γονέων, οι οποίοι δε θέλουν να πάνε τα παιδιά τους σε σχολεία με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Στο ίδιο πλαίσιο, υπάρχουν αναφορές στην αδυναμία διενέργειας παρεμβάσεων εξαιτίας ισχυρών κοινωνικών αντιστάσεων (εγκατάλειψη της προσπάθειας διάχυσης των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία της πόλης, λόγω άρνησης των κοινωνικών φορέων). Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ανάλογες αντιστάσεις, όπως οι απαιτήσεις της ηγεσίας, η υπέρμετρη γραφειοκρατία, οι παρεμποδιστικές στάσεις και ιδέες του προσωπικού και οι στενόμυαλες προνομιακές απαιτήσεις των γονέων (Theoharis, 2007).

Ως τρόπους υπέρβασης των εμποδίων στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρουν τη συζήτηση, το διάλογο και την αντιπαραβολή απόψεων με στόχο την επίτευξη αλλαγών. Επιπρόσθετα, επισημαίνουν την εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, την επαφή με τη βιβλιογραφία, το συγγραφικό έργο και τη διοργάνωση σεμιναρίων, βιωματικών εργαστηρίων και στοχευμένων παρεμβάσεων, τα οποία στοχεύουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, την απόκτηση γνώσεων και κυρίως την καταπολέμηση των στερεοτύπων και την αλλαγή στάσεων. Τα παραπάνω καταδεικνύουν τη σημασία της εμπλοκής του προσωπικού σε επιμορφώσεις που σχετίζονται αποκλειστικά με την ετερότητα (βλ. Lumby & Coleman, 2007).

Ως προς το **βαθμό συνεργασίας τους με άλλα Στελέχη**, τα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν, αφενός περιπτώσεις καλής συνεργασίας με άλλα στελέχη, και, αφετέρου, περιπτώσεις αμφιλεγόμενης συνεργασίας μαζί τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι αναφορές στην καλή συνεργασία μεταξύ Στελεχών περιλαμβάνουν τη συνεργασία με τους διευθυντές σχολικών μονάδων και με τους δασκάλους, η οποία θεωρείται σημαντική. Επίσης θετική κρίνεται από τα περισσότερα στελέχη η συνεργασία με ομοειδή στελέχη δηλαδή μεταξύ Προϊσταμένων Γραφείων και μεταξύ Σχολικών Συμβούλων. Ωστόσο, οι απόψεις των Στελεχών του δείγματος για τη συνεργασία με Στελέχη που έχουν διαφορετικές αρμοδιότητες ποικίλουν. Από τη μια πλευρά, ορισμένοι Προϊστάμενοι Γραφείων θεωρούν θετική τη συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και με το Διευθυντή Εκπαίδευσης. Αντίθετα, δεν υπήρξαν αναφορές συνεργασίας με τους Προϊσταμένους Γραφείων εκ μέρους των Σχολικών Συμβούλων. Ωστόσο, και οι δύο κατηγορίες Στελεχών του δείγματος δίνουν βαρύτητα στη συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων και στην ανταλλαγή απόψεων. Αναφορές σε συνεργασίες έξω από το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έγιναν μόνο από Σχολικούς Συμβούλους και αφορούν κυρίως συνεργασίες με τα Πανεπιστήμια. Ωστόσο, επισημαίνεται επίσης η διαμεσολάβηση των Σχολικών Συμβούλων, ώστε να επικοινωνούν μεταξύ τους Δ/ντές σχολείων με παρόμοια προβλήματα.

Από την άλλη μεριά, εκφράζονται επιφυλάξεις για τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ Στελεχών, ενώ διαφαίνεται και η τάση μετακύλισης της ευθύνης των απαιτούμενων παρεμβάσεων σε άλλη κατηγορία Στελεχών. Ορισμένα Στελέχη υποστηρίζουν πως, οι επιφυλάξεις τους ως προς την ύπαρξη ουσιαστικής συνεργασίας σχετίζονται με τη συντηρητική λογική ορισμένων Στελεχών και με την

υιοθέτηση εκ μέρους των Στελεχών αυτών της κυρίαρχης τάσης αποσιώπησης των διακρίσεων. Επιφυλάξεις ωστόσο υπάρχουν και αναφορικά με τη συνεργασία με άλλους φορείς, όπως ο Δήμος ή η Νομαρχία, καθώς θεωρείται πως η διάθεση συνεργασίας εκ μέρους τους περιορίζεται κυρίως στη διασφάλιση της καλής έξωθεν μαρτυρίας.

Αναφορικά με τη **δημόσια έκφραση απόψεων** σχετικά με ζητήματα προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας, τα Στελέχη του δείγματος, στο πλαίσιο του θεσμικού τους ρόλου, αναφέρονται στη δημόσια έκφραση απόψεων στα σχολεία ή σε σεμινάρια, η οποία ενίοτε θεωρείται ως ‘καθήκον’ και ως μέρος ενός παραγωγικού μοντέλου συλλογικής λειτουργίας της διοίκησης και της καθοδήγησης στην εκπαίδευση, αν και κάποιοι δηλώνουν ότι έχουν περιορισμένη δράση στο πλαίσιο του θεσμικού τους ρόλου. Επίσης, επισημαίνεται η ανοικτή έκφραση απόψεων, αντιρρήσεων και διαφωνιών σε συγκεντρώσεις δασκάλων και διευθυντών σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο Υπηρεσιακών Συμβουλίων, αλλά και παρουσία άλλων στελεχών.

Έξω από τα όρια του θεσμικού τους ρόλου, ορισμένα Στελέχη του δείγματος δηλώνουν πως έχουν προβεί σε δημόσια έκφραση των απόψεών τους συστηματικά, διαμέσου άρθρων στον τύπο και παρεμβάσεων στα ΜΜΕ. Ένα στέλεχος επισημαίνει πως έχει εκφραστεί δημόσια κυρίως ως πολίτης, ως επιστήμονας και ως μέλος της κοινότητας εκπαιδευτικών, ενώ κάποιος άλλος τονίζει τη σημασία της έκφρασης απόψεων που πηγαίνουν προς ‘μια άλλη κατεύθυνση’.

Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με τη δημόσια έκφραση απόψεων για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως επισημαίνεται, η συναίνεση για ζητήματα ετερότητας είναι προσωρινή, δε γίνεται βίωμα και φθείρεται γρήγορα, ενώ επίσης συχνά είναι φαινομενική εφόσον οι υπολανθάνουσες στάσεις δεν αλλάζουν εύκολα. Σε κάποιες περιπτώσεις, προτείνεται η ‘διακριτική’ λύση των προβλημάτων στο χώρο που προκύπτουν, σε ατομική βάση και χωρίς την αναγκαστική ευρύτερη συναίνεση. Επιπρόσθετα, ως εμπόδιο στην επίτευξη συναίνεσης για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρεται επίσης ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης και, συγκεκριμένα, η τάση ορισμένων εκπροσώπων της να συνδέουν τις όποιες παραχωρήσεις με την άγρα ψήφων και η αφομοιωτική τους αντίληψη για τους φορείς της ετερότητας.

E.1.5. Εκτιμήσεις για την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αλλαγών στις ισχύουσες δομές/ διαδικασίες και για το ενδεικνυόμενο ιεραρχικό επίπεδο διαχείρισης των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (5^{ος} ερευνητικός στόχος)

Ως προς την **αναγκαιότητα και τους τρόπους πραγματοποίησης αλλαγών** με σκοπό την αποτελεσματικότερη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα Στελέχη του δείγματος αρχικά αναφέρονται στο επίπεδο των δομών, θεσμών και υποδομών.

Σε επίπεδο ευρύτερων δομών και θεσμικού πλαισίου, αρκετά Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν την ανάγκη αλλαγών στην ίδια τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ενώ τονίζουν πως απαιτείται μια διαδικασία αποκέντρωσης αλλά όχι αποσυγκέντρωσής του. Η ανάγκη για αποκέντρωση συνδέεται επίσης με την ταχύτερη διεκπεραίωση των εισηγήσεων της βάσης και της μέσης διοίκησης προς την ανώτερη διοίκηση, ώστε να γίνονται έγκαιρα οι όποιες παρεμβάσεις και να ωφελούνται οι μαθητές για τους οποίους σχεδιάστηκαν, πριν αυτοί αλλάξουν τάξη ή βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται επίσης αλλαγές στις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στον τρόπο επιλογής των Στελεχών, ενώ επισημαίνεται η ανάγκη ισχυροποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων, με την εφαρμογή συλλογικών μορφών διοίκησης. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως τα Στελέχη του δείγματος προτείνουν μια δομή η οποία βρίσκεται στον αντίποδα του γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού (βλ. Αθανασιάδης, 2002; Πασιαρδής, 2004) και πλησιέστερα σ'εκείνο που ορίζεται ως δημοκρατική συμμετοχή στην άσκηση επιρροής και στη λήψη αποφάσεων (Lumby & Coleman, 2007).

Επιπρόσθετα, τα Στελέχη του δείγματος υποστηρίζουν την ανάγκη αποκομματικοποίησης της παιδείας, νομοθετικής κατοχύρωσης των θεσμικών ρόλων, ύπαρξης πολιτικής βούλησης, θεσμοθέτησης εξω-κοινοβουλευτικού Υπουργού Παιδείας και του να γίνονται πράξη οι πολιτικές εξαγγελίες. Αναφορές υπάρχουν επίσης στην ανάγκη για περισσότερη αξιοκρατία στην επιλογή Στελεχών, ώστε τελικά να επιλέγονται άνθρωποι ικανοί για το θεσμικό τους ρόλο, ενώ επιχειρείται η σύνδεση της αξιοκρατικής επιλογής ανθρώπων με ευρύτερες ιδεολογικο-πολιτικές επιλογές και με ζητήματα πολιτικής βούλησης. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη ενδυνάμωσης του ρόλου των Στελεχών Καθοδήγησης. Οι παραπάνω απόψεις

καταδεικνύουν τρόπους με τους οποίους η αυξανόμενη συγκέντρωση δύναμης στο επίπεδο της ανώτερης διοίκησης μπορεί να έχει επιπτώσεις σε ζητήματα ισότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, εφόσον η γραφειοκρατική δομή και η πατριαρχία συνεπάγονται ποικίλες κάθετες και οριζόντιες οριοθετήσεις και ιεραρχήσεις (βλ. επίσης Lumby & Coleman, 2007).

Άλλες προτεινόμενες αλλαγές αφορούν τις υποδομές, τα προγράμματα σπουδών και τις υποστηρικτικές δομές/ υπηρεσίες. Αρχικά, επισημαίνεται η ανάγκη βελτίωσης των υποδομών και της αρχιτεκτονικής του διδακτηρίου. Η προσβασιμότητα των υποδομών του περιβάλλοντος χώρου των σχολείων θεωρείται καθοριστικής σημασίας, εφόσον αποτελεί την προϋπόθεση, ώστε αυτά να αποτελούν χώρους φιλικούς, ασφαλείς και άνετους για όλους, ιδιαίτερα για άτομα με σωματικές αναπηρίες (βλ. και Lumby & Coleman, 2007). Επίσης, τα Στελέχη θεωρούν αναγκαία την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, των βιβλίων, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα Στελέχη του δείγματος υποστηρίζουν την αναγκαιότητα κεντρικών επιλογών που θα οδηγήσουν στην αφαίρεση των περιττών από τα προγράμματα σπουδών, δίνοντας βαρύτητα στα αναγκαία για την κάθε κατηγορία μαθητών ξεχωριστά, ώστε να εξαιρεθεί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός. Οι παραπάνω απόψεις παραπέμπουν στην αναγκαιότητα ύπαρξης περισσότερο εξατομικευμένων παρεμβάσεων, καθώς και μιας στοιχειώδους παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Αθανασιάδης, 2002).

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η ανάγκη γενίκευσης του ολόημερου σχολείου και ενεργοποίησης ορισμένων θεσμοθετημένων αλλά ανενεργών υπηρεσιών, ενώ προτείνεται η θεσμοθέτηση του σχολικού ψυχολόγου μέσα στα σχολεία ή τουλάχιστον σε κάθε Διεύθυνση, αλλά και των σχολών γονέων, ώστε να προσφέρουν την απαιτούμενη στήριξη αντίστοιχα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως, τα περισσότερα Στελέχη του δείγματος αποφεύγουν την ατομικιστική θεώρηση της ένταξης, δηλαδή την αποκλειστική επικέντρωση στην πρόσβαση και στην ανακατανομή πόρων. Αντίθετα, προτείνουν μια πιο διευρυμένη αντίληψη της ένταξης, η οποία περιλαμβάνει ζητήματα ουσιαστικής αναγνώρισης και συμμετοχής και προσανατολίζεται σ' έναν ευρύτερο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών δομών (βλ. επίσης Armstrong et al., 2000; Artiles et al., 2006).

Περνώντας στο επίπεδο των φορέων δράσης, των στάσεων και των πρακτικών, τα Στελέχη του δείγματος προτείνουν αλλαγές που αφορούν την κουλτούρα και τις

κυρίαρχες αξίες των σχολείων/ εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των φορέων τους. Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνεται η συνάφεια των προβλημάτων του σχολείου με ευρύτερα προβλήματα της κοινωνίας και προτείνονται ευρύτερες αλλαγές και η λήψη γενναίων μέτρων, με σκοπό τη συνδιαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και θα επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων. Τα παραπάνω αναδεικνύουν τη σημασία του οράματος των ηγετών της εκπαίδευσης, το οποίο θεωρείται ως μέρος του οντολογικού στοιχείου της ηγεσίας (Lumby & Coleman, 2007). Κατ' επέκταση, προτείνεται η πραγματοποίηση ενός πολιτισμικού ανοίγματος του σχολείου και της τάξης προς την κοινωνία, με σκοπό τη δικαίωση και καταξίωση όλων των μαθητών στο χώρο του σχολείου και της τάξης.

Ως προϋπόθεση για το παραπάνω άνοιγμα θεωρείται το να μπορούν να αισθάνονται άνετα και οικεία, τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς τους, αναφορικά με ζητήματα που αφορούν την ιδιαίτερη εθνική ή πολιτισμική τους κουλτούρα. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική θεωρείται η συνεργασία του δασκάλου με τους γονείς των μαθητών, ώστε να τους καθοδηγήσει ως προς τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ενώ τονίζεται η υποχρέωσή του να δημιουργήσει ένα ελκυστικό και μορφωσιογόνο περιβάλλον, διαμέσου του οποίου θα καταστεί εφικτή η αναπλήρωση των αντίστοιχων ελλείψεων της οικογένειας. Ωστόσο, υπάρχει η παραδοχή πως, το πολιτισμικό άνοιγμα και η όποιες αλλαγές στην κουλτούρα του σχολείου, εξαρτάται επίσης από θεσμικές και δομικές παραμέτρους, όπως είναι η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών, τάξεων υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς επίσης και η θεσμοθέτηση μεσολαβητικών υπηρεσιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επίσης, προτείνεται η ύπαρξη κινήτρων για τους πιο ενημερωμένους και έμπειρους δασκάλους να δουλέψουν περιοχές με ιδιαίτερες δυσκολίες.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν πως, εκτός από τη δίκαιη κατανομή των πόρων, σημαντική προϋπόθεση της ευρύτερης αποδοχής της ετερότητας αποτελεί η ανακατανομή δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό την αδιαχώριστη σχέση μεταξύ κατανεμητικής και μη κατανεμητικής δικαιοσύνης.

Προεκτείνοντας τα ζητήματα σχολικής κουλτούρας και των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα Στελέχη του δείγματος προτείνουν ορισμένες αλλαγές σε επίπεδο διαδικασιών, μεθόδων και πρακτικών. Στη

σχετική βιβλιογραφία, οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι εμπλέκονται με τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης προσδιορίζονται ως το επιστημολογικό στοιχείο της ηγεσίας (Lumby & Coleman, 2007). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η σημασία των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού και επισημαίνεται η ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αλλά και συνεχούς ανατροφοδότησης προς τους μαθητές, η οποία οφείλει να γίνεται ως δημόσια πράξη που γίνεται αντιληπτή από όλους μέσα στην τάξη. Ως συναφές ζήτημα αναδεικνύεται η ανάγκη για μη ισότιμη και επίπεδη κατανομή του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού σε όλους τους μαθητές, αλλά η διάθεση του χρόνου του με άξονα τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (βλ. επίσης Ημέλλου, 2003; Σούλης, 2004; Παντελιάδου, 2009; Σπαντιδάκης, 2009). Η αξία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, της ανατροφοδότησης και άλλων συναφών διδακτικών πρακτικών και παρεμβάσεων διατρέχουν τη σχετική βιβλιογραφία, καταδεικνύοντας επιπρόσθετα τη σπουδαιότητα της σχέσης ανάμεσα στην αποτελεσματική μάθηση και την ηγεσία (βλ. Carnell & Lodge, 2002; Πασιαρδής, 2004; Lumby & Coleman, 2007; MacBeath, 2008; MacBeath et al., 2008; Swaffield, 2008; Hattie, 2009: 83).

Αναφορικά με τα παραπάνω ζητήματα, ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν πως, οι ισχύουσες πρακτικές δεν μπορούν να είναι ποτέ επαρκείς και, κατά συνέπεια χρειάζονται συνεχείς παρεμβάσεις βελτίωσης πρακτικών και μεθόδων, οι οποίες, όπως υποστηρίζουν, συνδέονται αναγκαστικά με την αναγκαιότητα κάποιας μορφής αξιολόγησης. Επομένως, η σχέση επαγγελματικών πρακτικών και επιδόσεων των μαθητών χρειάζεται να αποτελεί αντικείμενο συχνής διερεύνησης, ώστε να διασφαλίζεται η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και να μην έχουν οι ανάγκες των μαθητών μικρότερη σημασία από εκείνες του σχολείου ως οργανισμού (βλ. Lumby & Coleman, 2007). Ωστόσο, οι απόψεις για το ζήτημα της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκλίνουσες. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει θεωρηθεί, είτε απλώς ως άρρητος στόχος των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων (Αθανασιάδης, 2002), είτε ως πηγή αρνητικών επιπτώσεων για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Γρόλλιος, 2002). Παρόλ' αυτά, η σύνδεση των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας με ζητήματα σχολικής αποτελεσματικότητας, ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αξιολόγησης φαίνεται πως είναι αναπόφευκτη (βλ. και Πασιαρδής, 2004).

Στη συνέχεια, τα Στελέχη του δείγματος προτείνουν ορισμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο στάσεων, ευαισθητοποίησης και κατάρτισης των φορέων του εκπαιδευτικού

συστήματος. Στη σχετική βιβλιογραφία, οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι σχετίζονται, σχηματίζουν ομάδες και επικοινωνούν προσδιορίζονται ως μέρος του μικροπολιτικού στοιχείου της ηγεσίας (Lumby & Coleman, 2007). Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται η ανάγκη ευαισθητοποίησης όλων όσοι έρχονται σε επαγγελματική επαφή με άλλους ανθρώπους. Ταυτόχρονα, ορισμένα Στελέχη του δείγματος τονίζουν πως, πέρα από την πολιτική βούληση, απαιτείται βούληση των ίδιων των εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης, ώστε να παρακινήσουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολείου. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας απαιτείται η υπέρβαση μικροπολιτικών και αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων ηγεσίας, των διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων, των νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών, των ανδρών και των γυναικών, των εθνικά κυρίαρχων και όσων ανήκουν σε εθνικές μειονότητες (Lumby & Coleman, 2007). Η αποτελεσματική διαχείριση των παραπάνω μικροπολιτικών ζητημάτων σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα του σχολείου, με το όραμα από το οποίο εμφορούνται οι άνθρωποι, με το είδος των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων που επικρατούν και με τις αξίες των εκπαιδευτικών οργανισμών και των φορέων τους. Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα των παρεμβάσεων που στοχεύουν στη διαπραγμάτευση αξιών, τη μείωση των προκαταλήψεων και την αλλαγή στάσεων στο χώρο του σχολείου.

Ακολούθως, τα Στελέχη θεωρούν πως, πέρα από τις όποιες αντισταθμιστικές ρυθμίσεις, είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση όλων των βασικών φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος δηλαδή των δασκάλων, των μαθητών και των τοπικών κοινωνιών. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη πως, δεν υπάρχει πάντοτε η απαιτούμενη επαγγελματική ευσυνειδησία εκ μέρους των εκπαιδευτικών εφόσον ορισμένοι αντιμετωπίζουν το ρόλο τους ως 'επάγγελμα' παρά ως 'λειτουργήμα'. Όπως υποστηρίζουν αρκετά Στελέχη του δείγματος, η επαρκής διαχείριση των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει την περαιτέρω ενεργοποίηση, ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των Στελεχών. Επιπρόσθετα, υπάρχει η άποψη πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πέρα από ζητήματα διδακτικής, πρέπει να αφορά και τη διαχείριση ποικίλων κοινωνικών καταστάσεων, ενώ τονίζεται πως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφώσεων αποτελεί αρμοδιότητα των Στελεχών Καθοδήγησης, τα οποία χρειάζεται να έχουν και την ευθύνη διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων. Ωστόσο, επισημαίνεται πως υπάρχει η τάση περιορισμού

των δυνατοτήτων των παραπάνω Στελεχών με αντίστοιχη επαύξηση των αρμοδιοτήτων των Στελεχών της Διοίκησης. Επιπρόσθετα, εκτός από την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αναφορές γίνονται και στην ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των ίδιων των Στελεχών Εκπαίδευσης για παιδαγωγικές πρακτικές αντισταθμιστικού χαρακτήρα, καθώς και των γονέων των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν στη σπουδαιότητα των αλλαγών στο προσωπικό επίπεδο, στη 'συνέπεια' των εκπαιδευτικών ηγετών ως προς τη διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας (βλ. Lumby & Coleman, 2007), καθώς και στην ανάγκη 'αφοσίωσης' των εκπαιδευτικών (βλ. Πασιαρδής, 2004). Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των στάσεων όλων των εμπλεκομένων στη διαχείριση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και ετερότητας και, όπως επισημαίνουν ορισμένα στελέχη, η επίτευξή τους διευκολύνεται διαμέσου του σχεδιασμού και της διενέργειας μικροερευνών από τρίτους σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας ή σχολείου.

Τέλος, τα Στελέχη του δείγματος αναφέρονται στο **επίπεδο της ιεραρχικής δομής στο οποίο θα πρέπει να γίνεται η διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας**. Αρχικά, ορισμένα Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν συγκεκριμένες παραμέτρους που καταδεικνύουν την απουσία εναρμόνισης μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφέρειας, προς όφελος της πρώτης, ενώ συνολικά χαρακτηρίζουν το σύστημα ως συγκεντρωτικό. Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποτελεί κοινή παραδοχή, ενώ επίσης διατρέχει τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Αθανασιάδης, 2002; Πασιαρδής, 2004; Μπαγάκης, 2006; Χαραλάμπους, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, τα περιθώρια πρωτοβουλίας των Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης θεωρούνται ανύπαρκτα, αν και, όπως επισημαίνεται, η διαχείριση και επίλυση ορισμένων προβλημάτων θα μπορούσε να γίνει συντομότερα και αποτελεσματικότερα στο επίπεδο των Γραφείων Εκπαίδευσης, με τη συνδρομή των Σχολικών Συμβούλων.

Ορισμένα Στελέχη επισημαίνουν τη δυσκολία ύπαρξης μιας κεντρικής πολιτικής υπέρ του σεβασμού της διαφορετικότητας, ενώ τονίζουν τη σημασία αξιοποίησης της διακριτικής ευχέρειας_όλων των εμπλεκομένων για την άσκηση τέτοιας πολιτικής. Όπως επισημαίνεται, πολλές φορές, ακόμη και εάν η κεντρική φιλοσοφία αλλάξει, οι αλλαγές δεν προχωρούν σε ορισμένα τμήματα του μηχανισμού και επομένως δεν φτάνουν στον τελικό αποδέκτη. Όπως άλλωστε επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, ορισμένοι τύποι αποκέντρωσης χαρακτηρίζονται από ένταση

του κρατικού ελέγχου, παρά από ουσιαστική αποκέντρωση των εξουσιών (Αθανασιάσης, 2002). Παράλληλα, τα Στελέχη του δείγματος τονίζουν την ανάγκη αποτύπωσης των αντιλήψεων και των αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας για ζητήματα κοινωνικής αδικίας, διαμέσου της ανάλυσης αναγκών και της παρατήρησης πρακτικών, με βάση την οποία να προχωρήσει το Υπουργείο στις απαιτούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις. Ταυτόχρονα με τα παραπάνω ζητήματα, αναδεικνύεται εκ νέου από ορισμένα Στελέχη το πρόβλημα του περιορισμού των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων, ενώ τονίζεται πως οι Περιφερειακές Διευθύνσεις κυρίως ασκούν διοίκηση και, επομένως, δεν μπορούν να κάνουν καθοδήγηση.

Ακολούθως, αρκετά Στελέχη του δείγματος επισημαίνουν την ανάγκη ύπαρξης μιας αμφίδρομης και εναρμονισμένης σχέσης ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και την περιφέρεια. Όπως υποστηρίζουν τα Στελέχη του δείγματος, η μεταφορά της δυνατότητας διαχείρισης των προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο, θα επιτρέψει τη συντομότερη διεκπεραίωσή τους και θα οδηγήσει σε αποσυμφόρηση του κέντρου. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται η ανάγκη να φθάνουν οι προτάσεις της περιφέρειας στο κέντρο και να δίνονται τα απαραίτητα περιθώρια ευελιξίας στην περιφέρεια, ώστε να αυξηθεί η αυτενέργεια της σχολικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων. Σύμφωνα με τις απόψεις των Στελεχών, ο ρόλος της σχολικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων είναι καταλυτικός για την ανάδειξη των ζητημάτων που προέρχονται από τη βάση, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερεθίσματα για αλλαγές σε κεντρικό επίπεδο.

E.2. Γενικό συμπέρασμα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

E.2.1. Γενικό συμπέρασμα

Ως γενικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, η αποτύπωση των αντιλήψεων των Στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια και τις παραμέτρους της κοινωνικής δικαιοσύνης αναδεικνύει πως η άρση των αδικιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί συνάρτηση πολλών και ποικίλων παραμέτρων,

υλικών, θεσμικών, πολιτισμικών και ψυχο-κοινωνικών. Σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει μια σειρά προϋποθέσεων για την επίτευξη μιας κοινωνικά δίκαιης διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες είναι αφενός οργανωσιακού χαρακτήρα και, αφετέρου, αφορούν την κουλτούρα και το κλίμα των σχολείων. Ταυτόχρονα, οι προϋποθέσεις αυτές συμπίπτουν με αρκετούς παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου, όπως είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η έμφαση στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, η ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (βλ. Πασιαρδής, 2004: 109-10).

Οι προϋποθέσεις αυτές συνδέονται με τη σειρά τους με ποικίλους περιορισμούς, οι οποίοι υφίστανται, τόσο σε επίπεδο δομών, όσο και σε επίπεδο φορέων δράσης και αφορούν τη δίκαιη κατανομή πόρων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, την αναγνώριση του δεδομένου εύρους των ταυτοτήτων των εμπλεκόμενων προσώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης του μέλλοντός τους.

Ως προέκταση των παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως, χρειάζεται να διασφαλισθεί, πρώτον, μια διευρυμένη ερμηνεία της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας από το σύνολο των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων, όπως καταδείχθηκε στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Δεύτερον, προϋπόθεση για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και αποδοχή της ετερότητας αποτελεί η προσωπική εμπλοκή του κάθε ηγέτη, η ετοιμότητα αναθεώρησης αξιών και στάσεων σε ατομικό επίπεδο και κατόπιν η διάχυση του οράματός του στους εκπαιδευτικούς των οποίων προϊστάται. Άλλωστε, όπως έχει καταδειχθεί ερευνητικά ο ρόλος του δασκάλου, ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία και οι σχέσεις εμπιστοσύνης, θεωρούνται γενικότερα ως σημαντικοί δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (βλ. Βιταντζάκης, 2006). Τέλος, δεν αρκεί μόνο το να αξιολογήσουν οι ηγέτες θετικά την ανάγκη προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας, αλλά χρειάζεται να επιχειρήσουν με τη δράση τους να επηρεάσουν ανάλογα τις δομές, το θεσμικό πλαίσιο αλλά και το έμπυχο δυναμικό του τομέα ευθύνης τους.

Ως επιστέγασμα της ανάλυσης των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικής ηγεσίας που προηγήθηκε, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ‘αποτελεσματική’ ή ‘επιτυχημένη’ ηγεσία είναι αναπόσπαστη από την ‘ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα’. Η κοινωνικά δίκαιη ηγεσία προϋποθέτει, όπως επισημαίνει η Blackmore (2006: 192), ‘ένα μετασχηματιστικό λόγο ο οποίος *ετεροποιεί το μάνατζμεντ και την ηγεσία*’ και είναι εφικτός διαμέσου μιας ‘αιφόρου’ θεώρησης της ηγεσίας, στο πλαίσιο που οι Hargreaves και Shirley (2009: 97) αποκαλούν ‘πολιτικές του τέταρτου δρόμου’. Η κοινωνικά δίκαιη ηγεσία απαιτεί επίσης έναν βαθμό ρίσκου’ και ενέχει κάποιες ‘επαγγελματικές συνέπειες’ (Lugg and Shoho, 2006: 204-5). Ακολουθώντας αυτή τη γραμμή σκέψης και σύμφωνα με τους Gunter (2006), Blackmore (2006), Lumby και Coleman (2007) Ross & Berger (2009), θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως για να συνδέσουμε την κοινωνική δικαιοσύνη και την ετερότητα με την εκπαιδευτική ηγεσία, πρωτίστως χρειάζεται να θεωρήσουμε τα σχολεία ως δημόσια ιδρύματα αντί για οργανισμούς.

Κατ’ επέκταση, απαιτείται να καταγγείλουμε τις ανισότητες στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, να αμφισβητήσουμε τις αξίες και τη δύναμη ορισμένων θέσεων και υποκειμένων και να τοποθετήσουμε τα ζητήματα διαμεσολάβησης στο πλαίσιο μιας θεωρίας της δύναμης. Ωστόσο, παράλληλα απαιτείται να προωθήσουμε την ανακατανομή δύναμης. Η επίτευξη των παραπάνω συνδέεται με την ανάγκη να διευκρινίσουμε παρερμηνείες για ζητήματα ισότητας και να ενθαρρύνουμε το διδακτικό προσωπικό να εκφραστεί σχετικά με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ετερότητας και αξιών.

Επίσης χρειάζεται να αναλογιστούμε τους τρόπους με τους οποίους κάποιος καθίσταται προνομιούχος, ως ηγέτης, ως εκπαιδευτικός ή ως μαθητής, καθώς επίσης και τους τρόπους με τους οποίους κάποιος ιεραρχείται ως κατώτερος με βάση τη φυλετική καταγωγή, την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία, την ηλικία και άλλες διαφορές. Σημασία έχει ωστόσο, το να θεωρήσουμε τις παραπάνω διαφορές ως αλληλένδετες και ενίοτε συνυπάρχουσες (Cole, 2000). Επιπρόσθετα, χρειάζεται να συνδέσουμε τη μάθηση και τις ευκαιρίες ζωής όλων των υποκειμένων (μαθητών, δασκάλων, ηγετών και γονέων) με ευρύτερους κοινωνικούς σκοπούς και να δημιουργήσουμε ευκαιρίες επιμόρφωσης για όλους. Επομένως, απαιτείται να προαγάγουμε το σεβασμό για τη διαφορά πέρα από την ανεκτικότητα και να επεξεργαστούμε την αποδοχή της διαφοράς διαμέσου της συνεχούς διαμεσολάβησης των ηθικών αξιών, εφόσον άλλωστε, οι διαφορές και οι ανισότητες

που συνδέονται μ' αυτές αποτελούν 'κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες αντανακλούν συγκεκριμένα κοινωνικά συστήματα' (Cole, 2000: 3).

Ακολούθως, οφείλουμε να δημιουργήσουμε μια κουλτούρα ένταξης, επαρκούς στο να αντικαταστήσει τις δι-ομαδικές συγκρούσεις, υποστηρίζοντας την ένταξη, τη συμμετοχή και τη δυνατότητα διαμεσολάβησης όλων μέσα στο σχολείο αλλά και πέρα από αυτό, δημιουργώντας τη διάκριση ανάμεσα στην τυπική πολιτειότητα (αντιπροσώπευση) και στην ουσιαστική πολιτειότητα (δυνατότητα επιρροής). Στην πράξη, τα παραπάνω σημαίνουν πως χρειάζεται να αποδεχθούμε και να στηρίξουμε τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό με 'διαφορετικά' χαρακτηριστικά από εκείνα της κυρίαρχης πλειονότητας, ταυτόχρονα αναγνωρίζοντας την ανάγκη άρσης των ευρύτερων δομικών ανισοτήτων που αφορούν στα χαρακτηριστικά αυτά.

Τέλος, μια επιπρόσθετη προϋπόθεση για την αποτελεσματική προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι το να επιδιώξουμε τη συνεργασία και υποστήριξη δικτύων και μη κυβερνητικών οργανώσεων που σχετίζονται με τη προαγωγή της ετερότητας και της ισότητας.

Ο παραπάνω κατάλογος προτάσεων δεν είναι ούτε ιεραρχικός ούτε εξαντλητικός, εφόσον θα υπάρχουν πάντοτε νέες δυνατότητες για την επέκτασή του, όπως άλλωστε για την επίκριση ή την άρνησή του. Όπως αναφέρουν οι Lumby και Coleman (2007: 96) 'η διαφορά θα επιμένει και δεν θα είναι απλώς εκτιμητέα αλλά επίσης και αιτία σύγκρουσης. Εάν τα άτομα πρόκειται να είναι ελεύθερα να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους και να ζήσουν τη ζωή τους σύμφωνα με τις αξίες τους, οφείλουν να ληφθούν υπ' όψη η διαφωνία και η σύγκρουση'. Αυτό σημαίνει πως η επαναδιαπραγμάτευση αξιών και θέσεων θα πρέπει να αποτελεί διαρκώς μέρος της όποιας δημοκρατικής διαδικασίας με στόχο μια περισσότερο δίκαιη, πλουραλιστική και αειφόρα κοινωνία.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως χρειάζονται γενναίες και ριζικές αλλαγές, οι οποίες αφορούν όλα σχεδόν τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος και συμπεριλαμβάνουν την εκπαιδευτική διοίκηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και σε συνάρτηση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με πολλούς τρόπους, τόσο στο επίπεδο των αξιών και των οραμάτων, όσο και στο επίπεδο των στόχων και των πρακτικών. Με την έννοια αυτή, τα Στελέχη Εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν, άμεσα ή έμμεσα, τον παιδαγωγικό λόγο, τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις παιδαγωγικές πρακτικές που επικρατούν στον τομέα

ευθύνης τους. Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως τα Στελέχη Εκπαίδευσης αποτελούν φορείς ‘συμβολικού ελέγχου’ και, συνεπώς, μπορούν να λειτουργήσουν, είτε ως ‘τόποι πολιτισμικής αναπαραγωγής’, είτε ως ‘τόποι διατάραξης της’ (βλ. Κουλαϊδής και Τσατσαρώνη, 2010).

Ωστόσο, όπως διεφάνη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δεν είναι έτοιμα ούτε πρόθυμα όλα τα Στελέχη Εκπαίδευσης να διαχειριστούν ζητήματα κοινωνικής αδικίας και διακρίσεων ενώ, επιπρόσθετα, τα ζητήματα αυτά παραμένουν στο περιθώριο των προγραμμάτων προετοιμασίας των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, θεωρείται επιτακτική η διασφάλιση στο πλαίσιο των εν λόγω προγραμμάτων, τόσο των γνωστικών εφοδίων, όσο και της απαιτούμενης επαγγελματικής ευαισθησίας των δυνάμει εκπαιδευτικών ηγετών σχετικά με ένα ευρύτατο φάσμα ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ετερότητας, ανάλογο με αυτό που αναδείχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

E.2.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε συνέχεια των παραπάνω, χρειάζεται να επισημανθεί εκ νέου πως δεν αποτέλεσε σκοπό της παρούσας έρευνας η δημιουργία μιας ολοκληρωμένης θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Άλλωστε, μια τέτοια θεωρία δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ως δεδομένη και ‘τελική’, εφόσον νέα ζητήματα κοινωνικής αδικίας αναδύονται διαρκώς στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, βασικός σκοπός της υπήρξε η ανάδειξη και διερεύνηση των βασικών προϋποθέσεων για την επίτευξη μιας κοινωνικά δίκαιης εκπαιδευτικής ηγεσίας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, δεν αποτέλεσε στόχο της παρούσας έρευνας η ανάδειξη των ποσοτικών μεταβλητών και συχνοτήτων με βάση τις οποίες εμφανίζονται οι ποικίλες εννοιολογήσεις και παράμετροι της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας στα ερευνητικά δεδομένα, αλλά η ανάδειξη του μέγιστου δυνατού εύρους τους στο λόγο των υποκειμένων της έρευνας. Με την έννοια αυτή, προϊόν της παρούσας έρευνας είναι κυρίως μια ονοματική κατάταξη των αναδυόμενων εννοιών.

Σε συνέχεια των παραπάνω, ως **αντικείμενο μελλοντικής έρευνας** προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των θεματικών και των εννοιών που αποκομίζονται από την

παρούσα, με τη δόμηση περισσότερο κλειστών ερευνητικών εργαλείων, τα οποία ωστόσο θα μπορούσαν να επιτρέψουν την εξέταση ενός μεγαλύτερου ερευνητικού δείγματος. Στο πλαίσιο αυτό, ως προέκταση της παρούσας έρευνας θα μπορούσε για παράδειγμα να επιχειρηθεί η διενέργεια μιας συγκριτικής διερεύνησης του βαθμού επίγνωσης σχετικά με τις παραμέτρους της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας, ανά κατηγορία Στελεχών Εκπαίδευσης ή/ και ανά γεωγραφική περιφέρεια. Εξίσου διαφωτιστική θα μπορούσε να είναι μια ανάλογη μελέτη σε ευρύ δείγμα εκπαιδευτικών.

Δεύτερον, θα μπορούσε να διενεργηθεί μια συσχετιστική μελέτη με σκοπό την ανάδειξη των πιθανών σχέσεων μεταξύ, αφενός, των εκτιμώμενων από τα Στελέχη ή τους εκπαιδευτικούς τρόπων (της εκ μέρους τους) διαχείρισης των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και, αφετέρου, του βαθμού στον οποίο υφίστανται περιθωριοποιήσεις, αποκλεισμοί και περιπτώσεις αποσιώπησης της ετερότητας στον τομέα ευθύνης τους. Ωστόσο, η εν λόγω ερευνητική διαδικασία, πέραν των εκτιμήσεων των ερευνητικών υποκειμένων, χρειάζεται να περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις των ίδιων των ομάδων στόχων για τις ανάγκες τους και το βαθμό στον οποίο αυτές ικανοποιούνται, ώστε να καταστεί εφικτή η συγκριτική εξέταση των προτεινόμενων από τα ερευνητικά υποκείμενα παρεμβάσεων και των τρόπων με τους οποίους απηχούν σε συγκεκριμένες ενδεικτικές ομάδες-στόχους (όπως αυτές που παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία και στο κεφάλαιο Δ.2. της παρούσας έρευνας).

Τρίτον, ως προέκταση του παραπάνω, θα μπορούσε να επιχειρηθεί η συστηματική διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους τρόπους διαχείρισης των παραμέτρων της κοινωνικής δικαιοσύνης/ετερότητας και τα μαθησιακά αποτελέσματα/ σχολική αποτελεσματικότητα/ βελτίωση. Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας ερευνητικής προσπάθειας προϋποθέτει την ύπαρξη ευρύτερα αποδεκτών μετρήσιμων παραμέτρων, κριτηρίων και δεικτών, τόσο για τη διαχείριση της ετερότητας όσο και για τη σχολική αποτελεσματικότητα/βελτίωση, ώστε να καταστεί δυνατή η διερεύνηση του βαθμού αλληλοσυσχέτισής τους. Το κεντρικό ερώτημα μιας τέτοιας διερεύνησης θα μπορούσε να αφορά στο πώς οι πληρέστερες κατανοήσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό απαιτείται να επισημανθεί πως, οι περισσότερες από τις παραπάνω προτάσεις είναι ενδεικτικές, χωρίς να εξαντλούν το εύρος των δυνατοτήτων διερεύνησης του πεδίου της κοινωνικής δικαιοσύνης/ ετερότητας στον εκπαιδευτικό θεσμό. Επιπρόσθετα, ανάλογα ερευνητικά εγχειρήματα θα προϋπέθεταν την πρόσβαση σε συγκεκριμένα ποσοτικά και στατιστικά δεδομένα, αναφορικά με το όλο το εύρος των εμπλεκόμενων παραμέτρων. Ωστόσο, η ύπαρξη των δεδομένων αυτών είναι αμφίβολη εφόσον, επί του παρόντος απουσιάζει από το εκπαιδευτικό μας σύστημα μια σταθερή και αξιόπιστη διαδικασία αποτίμησης και αξιολόγησης των ποικίλων παραμέτρων, οι οποίες καθορίζουν, άμεσα ή έμμεσα, την ποιότητα του παραγόμενου έργου στο πλαίσιο του θεσμού της δημόσιας εκπαίδευσης. Για να είναι η προτεινόμενη διερεύνηση καρποφόρα και αποδοτική, χρειάζεται να συμπεριλάβει το σύνολο των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος, από τους σκοπούς, τις δομές και το περιεχόμενο έως τις διαδικασίες, τις μεθόδους και τις στάσεις των προσώπων (φορέων δράσης) που το πλαισιώνουν.

Το τελευταίο διάστημα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, διαφαίνεται μια έντονη κινητικότητα προς την κατεύθυνση θεσμοθέτησης αλλαγών που θα καθιστούσαν περισσότερο εφικτή την αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών και τη σύνδεσή τους με ανάλογες παρεμβάσεις. Ωστόσο, δύσκολα θα μπορούσε κανείς να προδικάσει, είτε θετικά, είτε αρνητικά, τη διαχρονική έκβαση των επιχειρούμενων αλλαγών, εφόσον παραμένει ακόμη ασαφής η δυνατότητα γενίκευσής τους και, κυρίως, η αντοχή τους στο χρόνο. Τα όποια καινοτόμα μέτρα, για να είναι κατ' ουσίαν αποδοτικά, θα πρέπει, αφενός, να στοχεύουν σε βάθος χρόνου και, αφετέρου, χρειάζεται να συνοδεύονται από γενναίες δομικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα. Μέτρα βραχύβια και αποσπασματικά είναι αμφίβολο εάν θα μπορέσουν να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τέλος, εξίσου σημαντικό θα πρέπει να θεωρείται το ότι οι όποιες απόπειρες αναμόρφωσης σε επίπεδο μακρο-δομών, χρειάζεται να συνοδεύονται από την ανάλογη δεκτικότητα στο επίπεδο των εμπλεκόμενων προσώπων. Όπως έχει εύστοχα επισημάνει ένα από τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας, 'οι αλλαγές πραγματοποιούνται σε κοινωνικούς παρά σε πραγματικούς χρόνους' (Σ2Τ). Επομένως, βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του όποιου αναμορφωτικού εγχειρήματος αποτελεί αναπόφευκτα η διαρκής και συστηματική επαναδιαπραγμάτευση των κυρίαρχων αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και μεθόδων διαμέσου των ανάλογων παρεμβάσεων στο επίπεδο φορέων δράσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλους *Πολιτικά I-III*, Μτφ. Παναγής Λεκατσάς. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Αριστοτέλους *Πολιτικά IV-VIII*, Μτφ. Παναγής Λεκατσάς. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Αρτινοπούλου, Βάσω (2008) Βία στο σχολείο: Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 10, 23-34.
- Abelove, H., Barale M.A., Halperin D.M. (eds) (1993) *The lesbian and gay studies reader*. New York and London: Routledge
- Abrams, Dominic, Hogg, Michael A. and Marques, Jose M. (eds) (2005) *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. New York, Hove: Psychology Press
- Abrams, Dominic; Hogg, Michael A.; Marques, Jose M. (2005) A Social Psychological Framework for Understanding Social Inclusion and Exclusion. In Abrams, Dominic; Hogg, Michael A.; Marques, Jose M. *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. New York and Hove: Psychology Press.
- Allen, Louisa (2007) Denying the sexual subject: schools' regulation of student sexuality. *British Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 2, pp. 221-234
- Apple, Michael W. (2008) Can schools contribute to a more just society? *Education, citizenship and social justice*, Vol. 3, No. 3, pp. 239-261
- Applebaum, Barbara (2001) 'Raising awareness of Dominance: does recognising dominance mean one has to dismiss the values of the dominant group? *Journal of Moral Education*, Vol.30, No. 1, 55-70.
- Archard, D. (2000) *Sex Education*, Impact Series N° 7. Philosophy of Education Society of Great Britain
- Aries, Philipe (2001) Οι εκδοχές περί παιδικής ηλικίας. Στο Μακρυνιώτη, Δήμητρα (επιμ.) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: νήσος
- Arnot, Madeleine and Mac an Ghaill, Mairtin (eds) (2006) *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. Abingdon: Routledge
- Artiles, Alfredo; Harris-Murri, Nancy and Rostenberg, Dalia (2006) 'Inclusion as Social justice: critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead'. *Theory into practice*, 45(3), 260-268.

- Askew, Susan (2000) *Feedback for learning*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Atkinson, Elizabeth and DePalma, Renée (2008) Imagining the Homonormative: performative subversion in education for social justice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 29, No. 1, pp. 25-35
- Augoustinos, Martha and Reynolds, Katherine J. (eds) (2001) *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ. (2002) *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική
- Βιταντζάκης, Νίκος (2006) *Η ποιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.
- Βρεττός, Γιάννης και Καψάλης, Αχιλλέας (1999) *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Baker, Paul (2005) *Public Discourses of Gay men*. London: Routledge
- Ball, Steven J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3(2), 157-171.
- Ball, Steven J. (2003) *The more things change... Educational research, social class and 'interlocking' inequalities*. Professorial Lecture: Institute of Education, University of London
- Ball, Steven J. (ed) (2004) *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Bates, Richard (2006) Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 1, No. 2, pp. 141-156.
- Baumeister, R. F.(editor) (2001) *Social Psychology and Human Sexuality*. Essential readings. Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group
- Beasley, Chris (2005) *Gender and Sexuality. Critical Theories, Critical Thinkers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Bell, David and Binnie, Jon (2000) *The Sexual Citizen. Queer Politics and Beyond*. Cambridge: Polity
- Bernstein, Basil (2003) Class and Pedagogies: Visible and invisible. In Halsey, A.H.; Lauder, Hugh; Brown, Philip and Stuart Wells, Amy (eds) (2003) *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford and New York: Oxford University Press

- Berry, Bonnie (2008) *Ομορφιά και προκατάληψη. Η δύναμη της εμφάνισης*. Αθήνα: Πολύτροπον
- Berthelot, Jean-Michel. The Body as a Discursive Operator: Or the Aporias of a Sociology of the Body. *Body and Society, Vol. 1, No 1, pp. 13-23*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Bickmore, Cathy (1999) Why Discuss Sexuality in Elementary School? In Letts IV, William and Sears, James (eds)(1999) *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield
- Biddle, Bruce, J. (editor) (2001) *Social class, poverty, and education. Policy and practice*. New York and London: RoutledgeFalmer
- Birden, Susan (2005) *Rethinking Sexual Identity in Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc
- Blackmore, Jill (2001) Achieving more in education but earning less in work: girls, boys and gender equality in schooling. *Discourse, Vol.22, No.1: pp123-129*
- Blackmore, Jill (2006) Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership, Vol. 34, No.2, pp. 181-199*.
- Bourdieu, Pierre (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity
- Bourdieu, Pierre (1999) *Η ανδρική κυριαρχία*. Αθήνα: Ύψιλον
- Bourdieu, Pierre (2003) The Forms of Capital. In Halsey, A.H.; Lauder, Hugh; Brown, Philip and Stuart Wells, Amy (eds) (2003) *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford and New York: Oxford University Press
- Briggs A.; Kerri L. and Wohlstetter, Priscilla (2003) Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and School improvement, Vol. 14, No. 3, pp. 351-372*.
- Briggs, Ann, R.J. & Coleman, Marianne (eds) (2007) *Research methods in Educational Leadership and management*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- Bryman, Alan (2008) *Social research methods*. New York, Buckingham, Philadelphia: Oxford University Press.
- Butler, Judith (1999/ 1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge

- Butler, Judith (2004) *Σώματα που έχουν σημασία: σχετικά με τα όρια του «φύλου» σε επίπεδο λόγου*. Στο Μακρυγιάννη, Δήμητρα (επιμ.) (2004) *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: νήσος
- Γεώργας, Δ. (1995) *Αξίες και Διαφυλικές Σχέσεις*. Στο Παρασκευόπουλος Ι. κ. ά.(επιμ.) *Διαφυλικές σχέσεις, α'τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γιαννακόπουλος, Κ. (2001) *Ανδρική ταυτότητα, σώμα και ομόφυλες σχέσεις. Μια προσέγγιση του φύλου και της σεξουαλικότητας*. Στο Δημητρίου, Σ., (επιμ.) *Ανθρωπολογία των φύλων*. Αθήνα: Σαββάλας
- Γιαννακόπουλος, Κώστας (2006) *Σεξουαλικότητα. Θεωρίες και Πολιτικές της Ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Γκόβαρης, Χρήστος (2001) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Cahill, Betsy J. and Theilheimer, Rachel (1999) *Stonewall in the Housekeeping Area: Gay and Lesbian Issues in the Early Childhood Classroom*. In Letts IV, William and Sears, James (eds)(1999) *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield
- Capper, Colleen A.; Theoharis, George and Sebastian, James (2006) *Toward a framework for preparing leaders for social justice*. *Journal of Educational Administration, Vol. 44, No.3, pp. 209-224*
- Carabine, Jean (2001) *Unmarried Motherhood 1830-1990: A Genealogical Analysis*. In Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S.J. (2001) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London: Sage
- Carnell, E. and Lodge, C. (2002) *Supporting Effective Learning*. London: Paul Chapman Publishing
- Chasnoff and Cohen (1999) *It's Elementary*. In Epstein, D. and Sears, J., (eds) *A Dangerous Knowing. Sexuality, Pedagogy and Popular Culture*. London: Cassel
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence and Morrison, Keith (2007/2009) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge
- Cole, Mike (editor) (2000) *Education, Equality and Human Rights. Issues of gender, 'race', sexuality, special needs and social class*. London and New York: RoutledgeFalmer

- Cole, Mike (2000) Introduction: Human rights, education and equality. In Cole, Mike (editor) *Education, Equality and Human Rights. Issues of gender, 'race', sexuality, special needs and social class*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Coleman, Marianne and Earley, Peter (2005) *Leadership and Management in Education. Cultures, change and context*. Oxford: Oxford University Press
- Coleman, Marianne and Earley, Peter (eds) (2005) *Leadership and management in education*. New York: Oxford University Press.
- Conrad, Peter (1992). Medicalisation and Social Control. *Annu. Rev. Sociol.* 1992, 18-32. Waltham, Massachusetts, Brandeis University, Department of Sociology.
- Conteh, Jean; Gregory, Eve; Kearney, Chris and Mor-Sommerfeld, Aura (2005) *On writing educational ethnographies. The art of collusion*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- Cribb, Alan & Gewirtz, Sharon (2003) Towards a sociology of just practices. An analysis of plural conceptions of justice. In Vincent, Carol (ed) *Social justice, Education and Identity*. London and New York: Routledge
- Cribb, Alan & Gewirtz, Sharon (2007) Unpacking Autonomy and Control in Education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, Vol. 6, No. 3, pp. 203-213
- Cunningham, Bryan (ed) (2008) *Exploring Professionalism*. London: Institute of Education. Bedford Way Papers
- Δεληκωνσταντή, Κ. (1995) *Τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Δυτικό Ιδεολόγημα ή Οικουμενικό Ήθος*; Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Δημητρίου, Σ., (επιμέλεια) (2001) *Ανθρωπολογία των φύλων*. Αθήνα: Σαββάλας
- Διεθνής Αμνηστία (1997) *Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Σάκκουλας
- Δοκουμετζίδης, Γιώργος (1997) *Προβλήματα προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Δοξιάδης, Κύρκος (1992) *Υποκειμενικότητα και Εξουσία. Για τη Θεωρία της Ιδεολογίας*. Αθήνα: Πλέθρον
- Δοξιάδης, Κύρκος (2001) *Κοινωνία, Ιδεολογία, Ηθική*. Αθήνα: Πλέθρον
- Δραγώνα, Θ. (1995) Η αντίληψη του εαυτού και οι διαφορές των φύλων. Στο Παρασκευόπουλος Ι. κ. ά.(επιμ.) *Διαφυλικές σχέσεις, ατόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Δραγώνα, Θάλεια (2008a) Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Δραγώνα, Θάλεια & Φραγκουδάκη, Άννα (επιμέλεια) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δραγώνα, Θάλεια (2008b) Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία, από τη δυσπιστία στην αποδοχή: Το παράδειγμα των ΚΕΣΠΣΜ. Στο Δραγώνα, Θάλεια & Φραγκουδάκη, Άννα (επιμέλεια) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δραγώνα, Θάλεια και Φραγκουδάκη, Άννα (επιμέλεια) (2008) *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dankmeijer, Peter (2007) Starting global collaboration in education about sexual diversity. In Van Dijk, Lutz & Van Driel, Barry (eds) (2007) *Challenging Homophobia. Teaching about sexual diversity*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- Davies, B. (2004) The discursive production of the male/female dualism in school settings. In S. Ball (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London: Routledge/ Falmer.
- Davies, Bronwyn and Harre, Rom (2004) Positioning: The Discursive Production of Selves. In Wetherell, M., Taylor, S., and Yates, S. J. (2004) *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage
- Denman, Chess (2004) *Sexuality. A Biopsychosocial Approach*. Houndmills, U.K.: Palgrave Macmillan
- DePalma, Renee & Atkinson, Elizabeth (eds) (2008) *Invisible boundaries. Addressing sexualities equality in children's worlds*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- DePalma, Renee & Jennett, Mark (2007) Deconstructing heteronormativity in primary schools in England: cultural approaches to a cultural phenomenon. In Van Dijk, Lutz & Van Driel, Barry (eds) (2007) *Challenging Homophobia. Teaching about sexual diversity*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books

- Dilthey, Wilhelm (1996) Η κατανόηση άλλων προσώπων και των εκφάνσεων της ζωής τους. Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Κείμενα*. Αθήνα: νήσος
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο-Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000) *Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Νίκαια: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Edley, Nigel (2001) *Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions*. In Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S.J. (2001) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London: Sage
- Eisenberg, Avigail (2006) Education and the politics of difference: Iris Young and the politics of education. *Educational philosophy and theory*, vol. 38, No 1, pp. 7-23.
- Eisenstadt, S. N. (2001) Ηλικιακές ομάδες και κοινωνική δομή: το πρόβλημα. Στο Μακρυνιώτη, Δήμητρα (επιμ.) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: νήσος
- Ellis, V., Forrest, S. (2002) One of them or one of us? Sexuality, identity and equality. In Cole, M. (ed) *Education, Equality and Human Rights*. London and New York: Routledge/ Falmer
- Entwistle, Harold (1977) *Class, culture and education*. London: Methuen
- Epstein, D. and Sears, J., editors (1999) *A Dangerous Knowing. Sexuality, Pedagogy and Popular Culture*. London: Cassel
- Epstein, D., Johnson, R. (1998) *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press
- Epstein, Debbie & Johnson, Richard (2008) Walking the talk: young people making identities. In DePalma, Renee & Atkinson, Elizabeth (eds) (2008) *Invisible boundaries. Addressing sexualities equality in children's worlds*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- Epstein, Debbie (1997) Cultures of schooling/ cultures of sexuality. *International Journal of Inclusive Education*, 1997, vol.1, No. 1, 37-53. Taylor & Francis
- Epstein, Debbie; Elwood, Jannette; Hey, Valerie and Maw, Janet (eds) (1998) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Epstein, Debbie; O'Flynn, Sara; Telford, David (2002) Innocence and Experience. Paradoxes in Sexuality and Education. In Richardson, Diane and Steven

- Seidman (eds) (2002) *Handbook of Lesbian and Gay studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Epstein, Debbie; O’Flynn, Sara; Telford, David (2003) *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham books
- Falk, Pasi (1985). Corporeality and Its Fates in History. *Quality and Quantity. European-American Journal of Methodology. Acta Sociologica 1985 (28), 2:115-136*. University of Helsinki, Finland.
- Flutter, Julia and Rudduck, Jean (2004) *Consulting pupils. What’s in it for schools?* London and New York: Routledge.
- Forst, Rainer (2007) Radical justice: On Iris Marion Young’s Critique of the “Distributive Paradigm”. *Constellations, Vol. 14, No. 2, pp. 260-265*
- Foucault, Michel (1972/1994) *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge
- Fox, D. and Prilleltensky (eds) (2003/ 1997) *Κριτική Ψυχολογία (επιστ. Επιμέλεια: Ποταμιάνος, Γ. Α.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Francis, Becky (2001) Beyond postmodernism: feminist agency in educational research. Στο Francis, Becky and Skelton, Christine (eds) *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia
- Francis, Becky and Skelton, Christine (eds) (2001) *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia
- Freebody, Peter (2004) *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Generelo, Jesus (2007) Educating about sexual and affective diversity in Spain: the challenge of turning legal equality into actual equality. In Van Dijk, Lutz & Van Driel, Barry (eds) (2007) *Challenging Homophobia. Teaching about sexual diversity*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- Gewirtz, Sharon (1998) Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy, Vol. 13, No. 4, 469-484*
- Gewirtz, Sharon (2006) Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No.1, pp. 69-81*
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Cambridge: Polity
- Giddens, Anthony (2001) *Οι Συνέπειες της Νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική

- Giddens, Anthony (2005) *Η Μεταμόρφωση της οικειότητας. Σεξουαλικότητα, Αγάπη και Ερωτισμός στις Μοντέρνες Κοινωνίες*. Αθήνα: Πολύτροπον
- Gilborn, David (2006) 'Citizenship education as placebo', *Education, Citizenship and Social Justice*, vol 1(1), 83 -104
- Goffman, E. (2001/ 1968) *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Goodlad, Robina and Riddell, Sheila (2005) Social justice and disabled people: Principals and challenges. *Social Policy & Society*, Vol. 4, No. 1, pp. 45-54.
- Gorard, Steven & Taylor Chris (2004) *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead: Open University Press
- Greeno, James G. (1997) On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, Vol. 26, No. 1, pp. 5-17
- Griffiths, Morwenna (1998) *Educational Research for Social Justice. Getting Off the Fence*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Gunter, Helen M. (2006) Educational Leadership and the challenge of diversity. *Educational management Administration & Leadership*, Vol. 34, No. 2, pp. 257-268.
- Η καθημερινή/ Κάππα, 13-2-2005. *Φάκελος: Ομοφυλοφιλία στην Ελλάδα*
- Hall, Peter, M. (2001) Social class, poverty and schooling. Social contexts, educational practices, and policy options. In Biddle, Bruce, J. (editor) (2001) *Social class, poverty, and education. Policy and practice*. New York and London: RoutledgeFalmer
- Halperin, D., M. (1993) Is There a History of Sexuality? In Ablove, H., Barale M.A., Halperin D.M. editors. *The lesbian and gay studies reader*. New York and London: Routledge
- Halsey, A.H.; Lauder, Hugh; Brown, Philip and Stuart Wells, Amy (eds) (2003) *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford and New York: Oxford University Press
- Hargreaves, Andy (2007) Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal of education*, Vol. 42, No. 2
- Hargreaves, Andy and Shirley, Dennis (2009) *The fourth way. The inspiring future of educational change*. Thousand Oaks: Corvin

- Hattie, John (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge
- Hatty, Suzanne, E. and Hatty, James (1999). *The Disordered Body. Epidemic Disease and Cultural Transformation*. Albany: State University of New York.
- Haydon, Graham (2007) *Values for Educational Leadership*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J. P., Stephenson, G. M. (eds) (1994) *Introduction to Social Psychology. A European Perspective*. Oxford: Blackwell
- Higgins, N.; MacArthur, J.; and Kelly, B. (2009) Including disabled children at school: is it really as simple as ‘a, c, d’? *International Journal of Inclusive Education, Vol. 13, No. 5, pp. 471-487*
- Howarth, David (2000) *Discourse*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press
- Hughes, P. (2001) Paradigms, methods and knowledge. In G. MacNaughton, S. Rolfe and I. Siraj-Blatchford (eds.) *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Ιορδανίδου, Άννα (2008) Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης. Στο Δραγώνα, Θάλεια & Φραγκουδάκη, Άννα (επιμέλεια) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jenkins, Richard (2004) *Social Identity*. London and New York: Routledge
- Jenks, Chris (1998) Active/Passive. In Jenks, Chris (ed) *Core Sociological Dichotomies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Jenks, Chris (ed) (1998) *Core Sociological Dichotomies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Jodelet, Denise (1995) Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια, θεωρία. Στο Παπαστάμου, Σ., Μαντόγλου, Α. (1995) *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Κιντής, Γ. (1995) Η σεξουαλική Αγωγή στην Ελλάδα. Στο Παρασκευόπουλος Ι. κ.ά. (επιμέλεια) (1995) *Διαφυλικές σχέσεις, α' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (1996) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Κείμενα. Αθήνα: νήσος

- Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Άννα (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές Πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 17-4-2005. *Στον σεξολόγο με τον κηδεμόνα τους*
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007) A comparative evaluation of the effects of trait Emotional Intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *Int. J. Work Organisation and Emotion, Vol.2, No.1, pp. 71-87*
- Kafetsios, K. (2004) Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences 37, 129-145*
- Karpinski, Carol F. and Lugg, Catherine A. (2006) Social justice and educational administration: mutually exclusive? *Journal of Educational Administration, Vol. 44, No 3, pp. 278-292*
- Kaufman, G. and Raphael, L. (1996) *Coming out of shame. Transforming gay and lesbian lives*. New York: Doubleday
- Kehily, Mary Jane (2001) Issues of gender and sexuality in schools. Στο Francis, Becky and Skelton, Christine (eds) (2001) *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia
- Kehily, Mary Jane (2002) *Sexuality, gender and schooling: shifting agendas in social learning*. London: Routledge.
- Kimmel, M., S. (2001) Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity. In Whitehead, S. et. al.(eds) *The masculinities reader*. Cambridge: Polity Press
- Kimmel, Michael and Plante, Rebecca (eds) (2004) *Sexualities. Identities, Behaviors and Society*. New York and Oxford: Oxford University Press
- Kompridis, Nikolas (2007) Struggling over the Meaning of Recognition. A Matter of Identity, Justice, or Freedom? *European Journal of Political Theory. No. 6, pp. 277-289*
- Kumashiro, Kevin K. (2009) *Against Common Sense. Teaching and Learning Toward Social Justice*. New York and London: Routledge
- Λάμνιαν, Κώστας (2001) Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της αντικειμενικότητας στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμέλεια) (2001) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Λιανός, Θεόδωρος (2000) *Κοινωνική δικαιοσύνη. Θεωρίες, ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Λίποβατς, Θ., Ρωμανός, Β. (επιμέλεια-εισαγωγή) (2002) *Το υποκείμενο στην ύστερη νεωτερικότητα*. Αθήνα: νήσος
- Λουμάκου, Μ., Κορδούτης, Π. & Σαραφίδου, Ε. (2001) *Ερωτική επαφή και προφύλαξη. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lareau, Annette (2003) Social-class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. In Halsey, A.H.; Lauder, Hugh; Brown, Philip and Stuart Wells, Amy (eds) *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford and New York: Oxford University Press
- Lawton, Denis (1968) *Social class, language and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- LeCouteur, Amanda and Augoustinos, Martha (2001) The language of prejudice and racism. In Augoustinos, Martha and Reynolds, Katherine J. (Eds) (2001) *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Leithwood, Kenneth; Harris, Alma and Hopkins, David (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 28, No 1, pp. 27-42
- Letts IV, William and Sears, James (eds)(1999) *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield
- Letts IV, William J. (1999) How to Make ‘Boys’ and ‘Girls’ in the Classroom. In Letts IV, William and Sears, James (eds)(1999) *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield
- Levine, Judith (2004) No-Sex Education. In Kimmel, Michael and Plante, Rebecca (editors) (2004) *Sexualities. Identities, Behaviors and Society*. New York and Oxford: Oxford University Press
- Lipkin, Arthur (1999) *Understanding Homosexuality, Changing Schools*. Oxford: Westview Press
- Lugg, Catherine A. and Shoho, Alan R. (2006) Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of

- educational leadership. *Journal of Educational Administration*, Vol. 44, No. 3, pp. 196-208
- Luhmann, Susanne (1998) *Queering/ Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing*, in Pinnar, William (ed) *Queer Theory in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers
- Lumby, Jacky with Coleman, Marianne(2007) *Leadership and diversity. Challenging Theory and Practice in Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- Μακρυνιώτη, Δήμητρα (επιμ.) (2001) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: νήσος
- Μακρυνιώτη, Δήμητρα (επιμ.) (2004) *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: νήσος
- Ματθαίου, Δημήτρης (2007) Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμέλεια) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007) Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις. Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμέλεια) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Μπαγάκης, Γιώργος (επιμέλεια) (2005) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γιώργος (επιμέλεια) (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κωνσταντίνος (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπουρντιέ, Πιερ (1985/1966) Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Φραγκουδάκη Άννα (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση

- Μυλωνάς, Θεόδωρος Ν. (1982) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Mac An Ghail, M. (1994) *The making of men*. Buckingham: Open University Press
- MacBeath, J. (2008) Leading learning in the self-evaluating school. *School Leadership and Management, Vol. 28, No. 4, pp. 385-399*.
- MacBeath, J.; Frost, D. and Swaffield, S. (2008) *Editorial. School Leadership and Management, Vol. 28, No. 4, pp. 301-306*.
- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Macdonell, Diane (1986) *Theories of Discourse. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell
- Macionis, John and Plummer Ken (2005) *Sociology. A Global Introduction*. Harlow: Pearson Education Limited
- Mall, Ram, Adhar (2000): *Intercultural Philosophy*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Marsh, David and Stoker, Gerry (eds) (2002) *Theory and Methods in Political Science*. Houndmills: Palgrave Macmillan
- Mayer, J. and Salovey, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence 17, 433-442*
- Mayer, J.; Salovey, P. and Caruso, D. (2004) Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry, Vol.15, No.3, 197-215*
- Mills, Sara (1997) *Discourse*. London and New York: Routledge
- Moore, Rob (2004) *Education and society. Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity
- Muijs, Daniel (2004) *Doing quantitative research in education with SPSS*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Νηλ, Α. Σ. (1975) *Ελευθερία όχι αναρχία!* Αθήνα: Μπουκουμάνης
- Νικολάου, Γιώργος (2007) Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 9, σελ. 79-106*.
- Nardi, Peter and Schneider, Beth (eds) (1998) *Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies. A Reader*. London and New York: Routledge

- Nash, Kate (2000) *Contemporary Political Sociology: Globalisation, Politics, and Power*. Oxford, U.K.: Blackwell
- Nash, Kate, ed. (2000a) *Readings in Contemporary Political Sociology*, Oxford, U.K.: Blackwell
- Nicholson, Linda and Seidman, Steven (eds) (1995) *Social postmodernism. Beyond Identity Politics*. Cambridge University Press
- Noddings, Nel (2006) Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management, Vol. 26, No. 4, pp. 339-345*
- Οικονόμου, Χαράλαμπος (2005) *Κοινωνιολογία της υγείας. Τόμος Α': Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διόνικος
- Olssen, Mark; Codd, John and O'Neill, Anne-Marie (2004) *Education Policy. Globalisation, Citizenship & Democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Opie, Clive (editor) (2006) *Doing educational research. A guide to first time researchers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Παναγιωτόπουλος, Νίκος (επιμ.) (2004) *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος
- Πανούσης, Γιάννης (2008) Ενδοσχολική βία: Χωρίς όρια και ορίζοντα;. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τεύχος 10, 35-46*.
- Παντελιάδου, Σουζάνα (2009) *Μαθησιακές δυσκολίες. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαζήση, Θεοφανώ (2004) Το Ευρωπαϊκό Νομικό Πλαίσιο για την Ομοφυλοφιλία και η Νομική Κατάσταση στην Ελλάδα. στο Παπαζήση, Θ., Χατζητρύφων, Ν., Κτενίδης, Θ. (επιμέλεια) *Το φύλο και η συμπεριφορά του. Ομοφυλοφιλία-ομοφοβία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπαζήση, Θεοφανώ, Χατζητρύφων, Νίκος και Κτενίδης Θόδωρος (επιμέλεια) (2004) *Το φύλο και η συμπεριφορά του. Ομοφυλοφιλία-Ομοφοβία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Παπαστάμου, Σ., Μαντόγλου, Α. (επιμέλεια) (1995) *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1995) Διαφυλική Αγωγή: Ένα Μοντέλο για την Εισαγωγή της στο Ελληνικό Σχολείο. Στο Παρασκευόπουλος Ι. κ.ά.(επιμ.) *Διαφυλικές σχέσεις, α' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., και Καραθανάση, Α. (επιμέλεια) (1995). *Διαφυλικές Σχέσεις. Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων*. Α' τόμος, β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π.; Σαββίδης, Ι. και Τσιάκκικος, Α. (επιμ.) (2005) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Πέτρος (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της εμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πλάτων, *Πολιτεία* (Τόμος Α). Μτφ. Ιωάννης Γρυπάρης. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Paechter, Carrie (2001) Using Poststructuralist Ideas in Gender Theory and Research. In Francis, Becky and Skelton, Christine (2001) *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Open University Press:
- Paechter, Carrie (2006) Power, bodies and identity: how different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools. In Arnot, Madeleine and Mac an Ghail, Mairtin (2006) *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. Abingdon: Routledge
- Pellitteri, J.; Dealy, M.; Fasano, C. and Kugler, J. (2006) Emotionally intelligent interventions for students with reading disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 22: 155-171
- Petrides, K.V. and Furnham, A. (2000) On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 29, 313-320
- Pinnar, William (ed) (1998) *Queer Theory in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers
- Plummer, K. (ed) (1992) *Modern Homosexualities. Fragments of Lesbian and Gay Experience*. London: Routledge
- Plummer, Ken (1998) The Past, Present, and Futures of the Sociology of Same-sex Relations, in Nardi, Peter and Schneider, Beth (eds) (1998) *Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies*. London and New York: Routledge
- Plummer, Ken (2000) Mapping the Sociological Gay: Past, Presents and Futures of a Sociology of Same Sex Relations, in Sandfort, T., Schuyh, J., Duyvendak, J. W., Weeks, J. (eds) (2000) *Lesbian and Gay Studies. An Introductory, Interdisciplinary Approach*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage

- Popkewitz, T. and Brennan, M. (1998) Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. In T. Popkewitz and M. Brennan (eds.) *Foucault's challenge: Discourse knowledge and power in education*. New York: Teacher's College Press.
- Postman, Neil (2001) Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας. Στο Μακρυγιάννη, Δήμητρα (επιμ.) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: νήσος
- Ραβάνης, Κώστας (2006) Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των συζητήσεων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης – Από το θεσμικο-πολιτικό στο παιδαγωγικό-ατομικό επίπεδο. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμέλεια) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rahman, Momin (2000) *Sexuality and Democracy. Identities and Strategies in Lesbian and Gay Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Rapley, Mark (2001) How to do X without doing Y: Accomplishing Discrimination without 'Being Racist' – 'Doing Equity'. In Augoustinos, Martha and Reynolds, Katherine J. (Eds) (2001) *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Reicher, Steven (2001) Studying Psychology Studying Racism. In Augoustinos, Martha and Reynolds, Katherine J. (Eds) (2001) *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Renold, E. (2006) 'They won't let us play... unless you're going out with one of them.: girls, boys and Butlers 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of the Sociology of education* 27 (4): 489-509
- Reynolds, C. and Turner, J. (2001) Prejudice as a Group Process: The Role of Social Identity. In Augoustinos, Martha and Reynolds, Katherine J. (Eds) (2001) *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Ribbins, Peter (2007) Interviews in educational research: conversations with a purpose. In Briggs, Ann R. & Coleman, Marianne (eds) *Research Methods in Educational Leadership and Management*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- Richardson, Diane and Steven Seidman (eds) (2002) *Handbook of Lesbian and Gay studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage

- Rieser, Richard (2002) Disability discrimination, the final frontier: disablement, history and liberation. Στο Cole, Mike (editor) *Education, Equality and Human Rights. Issues of gender, 'race', sexuality, special needs and social class*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Robinson, Daniel N. (1992) *Social Discourse and Moral Judgement*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Rogers, W.S. and Rogers, R.S. (2001) *The Psychology of Gender and Sexuality*. Buckingham: Open University Press
- Rokidis, P. (2002) *Boys, Men and Sexuality*. Dissertation for the MSc in "Psychodynamics of Human Development", Birkbeck College, University of London
- Ross, John A. and Berger, Marie-Josée (2009) Equity and leadership: research-based strategies for school leaders. *School Leadership and Management, Vol. 29, No. 5, pp. 463-476*
- Rottman, Cindy (2006) Queering educational leadership from the inside out. *International Journal of Leadership in Education, Vol. 9, No 1, 1-20*
- Rottnek, Matthew (ed) (1999) *Sissies & Tomboys. Gender nonconformity & homosexual Childhood*. New York and London: New York University Press
- Σόντακ, Σούζαν (1993) *Η νόσος ως μεταφορά. Το Aids και οι μεταφορές του*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Σούλης, Σπυρίδων-Γεώργιος (2004) *Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Α'. Από το 'σχολείο του διαχωρισμού' σε ένα σχολείο για όλους*. Τυπωθήτω: Αθήνα
- Σπαντιδάκης, Ιωάννης (2009) *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμέλος, Γιώργος (2007) Κατανοώντας τις δυσκολίες υλοποίησης των διεθνών αποφάσεων για την προστασία των πολιτισμικών διαφορών: θεωρητικά διλήμματα και πολιτικά διακυβεύματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 9, σελ. 107-129*.
- Sandfort, T., Schuyh, J., Duyvendak, J. W., Weeks, J. (eds) (2000) *Lesbian and Gay Studies. An Introductory, Interdisciplinary Approach*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Seale, Clive (1998) Normal/ Pathological. In Jenks, Chris (ed) (1998) *Core Sociological Dichotomies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage

- Searle, John R. (1969) *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, at the University Press
- Sears, James T. (1999) Teaching Queerly: Some Elementary Propositions. In Letts IV, William and Sears, James (eds)(1999) *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield
- Seidman, Steven (1995) Deconstructing Queer Theory or the Undertheorisation of the Social and the Ethical, in Nicholson, Linda and Seidman, Steven (eds) (1995) *Social postmodernism. Beyond Identity Politics*. Cambridge University Press
- Seidman, Steven (2001) From Identity to Queer Politics, in Seidman, Steven and Alexander, Jeffrey (eds) (2001) *The New Social Theory Reader. Contemporary debates*. London and New York: Routledge
- Seidman, Steven (2004) *Contested Knowledge. Social Theory today*. Oxford: Blackwell
- Seidman, Steven and Alexander, Jeffrey (eds) (2001) *The New Social Theory Reader. Contemporary debates*. London and New York: Routledge
- Seidman, Steven; Meeks, Chet and Traschen Francie (2004) Beyond the Closet? The Changing Social Meaning of Homosexuality in the United States. In Kimmel, Michael and Plante, Rebecca (editors) (2004) *Sexualities. Identities, Behaviors and Society*. New York and Oxford: Oxford University Press
- Simon, William and Gagnon, John (2004) The Social Origins of Sexual Development. In Kimmel, Michael and Plante, Rebecca (editors) (2004) *Sexualities. Identities, Behaviors and Society*. New York and Oxford: Oxford University Press
- Singh, Parlo (2002) Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of education, Vol. 23, No. 4, pp. 571-582*.
- Skelton, Christine (2001) Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings. Στο Francis, Becky and Skelton, Christine (eds) (2001) *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia
- Sparkes , J. & Glennerster, H. (2002) Preventing social exclusion: Education's contribution. In J. Hills, J. Le Grand & D. Piachaud (eds) *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press

- Sullivan, Nikki (2003) *A Critical Introduction to Queer Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Sutherland, Jane (2004) *Gendered Discourses*. Houndmills: Palgrave Macmillan
- Swaffield, S. (2008) Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 4, pp. 323-336.
- Ταίηλορ, Γ. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Αθήνα: Πόλις
- Τάτσης, Νικόλαος (2004) *Κοινωνιολογία. Ιστορική Εισαγωγή και Θεωρητικές Θεμελιώσεις*. Α' τόμος. Αθήνα: Οδυσσέας
- Τάτσης, Νικόλαος (2004α) *Νεωτερικότητα και Κοινωνική Αλλαγή. Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος
- Τσατσαρώνη, Άννα (2005) Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης – Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμέλεια) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τσίγκανου, Ιωάννα (2008) Η εμπειρική διερεύνηση της βίας στο σχολικό χώρο: Ουσιαστικά ζητήματα και μεθοδολογικοί προβληματισμοί. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τόμος 10, 11-22.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος (2010) *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Taylor, Stephanie (2001) Locating and Conducting Discourse Analytic Research. In Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S.J. (2001) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London: Sage
- Taysum, Alison and Gunter, Helen (2008) A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 3, No. 2, pp. 183-199
- Terzi, Lorella (2005) Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 3, pp. 443-459.
- Theoharis, George (2007) Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 43, No. 2, pp. 221-258

- Thompson, Simon (2005) Is Redistribution a Form of Recognition? Comments on the Fraser-Honneth Debate. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, Vol. 8, No. 1, pp. 85-102.
- Timmermans, Stefan (2007) Dealing with diversity in education and counselling: lesbians and gays in German schools. In Van Dijk, Lutz & Van Driel, Barry (eds) (2007) *Challenging Homophobia. Teaching about sexual diversity*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- Tomlinson, Harry (2004) *Educational Leadership. Personal Growth for Professional Development*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Tooms, Autumn and Lugg, Catherine A. (2008) Oh, We've Got Trouble! Right Here in Ravenna City. It Starts With "G", and Has an "S", and Ends in "A" (With Apologies to Meredith Wilson). *Journal of Cases in Educational Leadership*, Vol. 11, No. 1, pp. 111-128
- Toppinen, Pilvi (2006) Critical reflections on social justice and recognition. *Res Publica*, Vol. 11, pp. 425-434
- Tutu, Desmond (2007) Homophobia is a crime against humanity. In Van Dijk, Lutz & Van Driel, Barry (eds) (2007) *Challenging Homophobia. Teaching about sexual diversity*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- Twenge, Jean M & Baumeister, Roy F. (2005) Social Exclusion Increases Aggression and Self-defeating Behavior while Reducing Intelligent Thought and Prosocial Behavior. In Abrams, Dominic; Hogg, Michael A.; Marques, Jose M. *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. New York and Hove: Psychology Press.
- ΥΠΕΠΘ (2000) *Αγωγή Υγείας. Θέμα: Σεξουαλική Αγωγή - Διαφυλικές Σχέσεις. Βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας
- Unks, G., editor (1995) *The Gay Teen. Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay and Bisexual Adolescents*. London: Routledge
- Van Dijk, Lutz & Van Driel, Barry (eds) (2007) *Challenging Homophobia. Teaching about sexual diversity*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books
- Van Dijk, Teun A. (1984) *Prejudice in Discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Van Dijk, Teun A. (1985) *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1: Disciplines of Discourse*. London/ Orlando: Academic Press

- Verdis, Athanasios (2002) *School Effectiveness and Educational Evaluation in Greece*. Unpublished thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. University of London, Institute of Education.
- Vincent, Carol (ed) (2003) *Social justice, Education and Identity*. London and New York: Routledge
- Walker, Iain (2001) The changing Nature of racism: From Old to New? In Augoustinos, Martha and Reynolds, Katherine J. (Eds) (2001) *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Walker, Melanie (2006) Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy, Vol. 21, No. 2, pp. 163-185*
- Walkerdine, V. and ringrose, J. (2006) Femininity: Reclassifying upward mobility and the neo-liberal subject. Στο Francis, B.; Skelton, C. and Smulyan, L. (eds) *The sage handbook of gender and education*. Thousand Oaks: Sage
- Walsh, David (1998) Subject/ Object. In Jenks, Chris (ed) (1998) *Core Sociological Dichotomies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Watson, Johnathan (2000) *Male Bodies. Health, Culture and Identity*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Weedon, C. (1987) Principles of Poststructuralism. In C. Weedon, *Feminist practice and poststructural theory*. London: Blackwell Publishers.
- Weeks, Jeffrey (2000) *Making sexual history*. Cambridge: Polity Press
- Weeks, Jeffrey (2006) Ζητήματα Ταυτότητας. Στο Γιαννακόπουλος, Κ. (2006) *Σεξουαλικότητα. Θεωρίες και Πολιτικές της Ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Weeks, Jeffrey; Holland, Janet; and Waites, Matthew (editors) (2003). *Sexualities and Society. A Reader*. Cambridge: Polity Press
- Weems, Lisa (1999) Pestalozzi, Perversity, and the Pedagogy of Love. In Letts IV, William and Sears, James (eds)(1999) *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield
- Weis, S. and Suss, H-M. (2007) Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences 42, 2-14*

- West, Anne and Penuel, Hazel (2003) *Underachievement in schools*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S.J. (2001) *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London: Sage
- Wetherell, M., Taylor, S., and Yates, S. J. (2004) *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage
- Wetherell, Margaret (2005) *Ταυτότητες, Ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Whitehead, Stephen, M. and Barret, Frank, J. (editors) (2001) *The masculinities reader*. Cambridge: Polity Press
- Williams, Kipling D. & Govan, Cassandra L. (2005) Reacting to Ostracism: Retaliation or Reconciliation? In Abrams, Dominic; Hogg, Michael A.; Marques, Jose M. *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. New York and Hove: Psychology Press.
- Wong, C.S. & Law, K.S. (2002) The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wragg, E. C. (2001) *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας
- Φίγγου, Λία; Μποζατζής, Νίκος και Τσονίδης, Ανδρέας (2008) Πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση στον πλειονοτικό και μειονοτικό λόγο. Στο Δραγώνα, Θάλεια & Φραγκουδάκη, Άννα (επιμέλεια) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Φλουρής, Γ. και Πασιάς, Γ. (2007) Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005): Μια κριτική προσέγγιση. Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμέλεια) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Φουκώ, Μισέλ (1982) *Ιστορία της Σεξουαλικότητας. Τόμος 1^{ος} : Η δίψα της γνώσης*. Αθήνα: Ράππα
- Φραγκουδάκη Άννα (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση
- Φραγκουδάκη, Άννα & Δραγώνα, Θάλεια (1997) *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

- Φραγκουδάκη, Άννα (2004) *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φρόνυτ, Σίγκμουντ (1974) *Ψυχολογία της ερωτικής ζωής*. Αθήνα: Επίκουρος
- Χαραλάμπους, Δ. (επιμέλεια) (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Ψυχοπαίδης, Κοσμάς (1993) *Ο Max Weber και η κατασκευή εννοιών στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κένταυρος
- Youdell, Debora. (2004) Wounds and Reinscriptions: Schools, Sexualities and performative Subjects. *Discourse*, 25 (4): 477-493
- Youdell, Deborah (2006) *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer
- Young, Iris Marion (2006) Education in the Context of Structural Injustice: A symposium Response. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 1, pp. 93-103
- Young, M. and Montford (2006) Infusing gender and diversity issues into educational leadership programmes. *Journal of Educational Administration*, Vol.44, No.3, pp. 264-277.
- Young, Michael F. D. (ed) (1971) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan Publishers
- Young-Bruehl, Elisabeth (1996) *The Anatomy of Prejudices*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Zajda, J.; Majhanovich, S. and Rust, V. (eds) (2006) *Education and social justice*. Dordrecht: Springer.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Η **σειρά των ερωτήσεων** της συνέντευξης αποτελεί μια πρόοδο από το περισσότερο γενικό και απρόσωπο επίπεδο προς το περισσότερο ειδικό, λεπτομερές και προσωπικό και διαρθρώνεται σε 5 φάσεις, οι οποίες δε συμπίπτουν αναγκαστικά με τους στόχους της έρευνας. Όπως έχει ήδη επισημανθεί στο Κεφάλαιο Γ', με τον τρόπο αυτό, αρχικά παρέχεται στα υποκείμενα της έρευνας αλλά και στον ίδιο τον ερευνητή ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε να προσαρμοσθούν στη συνθήκη της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης και να αποκτήσουν στοιχειώδη αμοιβαία εμπιστοσύνη. Επιπρόσθετα, διευκολύνονται οι απαντήσεις στις πιο απαιτητικές ερωτήσεις, οι οποίες υποβάλλονται αφού έχουν διασαφηνισθεί επαρκώς οι βασικές έννοιες μέσα από την προηγούμενη αλληλεπίδραση. Τέλος, η υποβολή των περισσότερο απαιτητικών και προσωπικών ερωτήσεων προς το τέλος της συνέντευξης, στοχεύει στο να αποφευχθεί η πιθανότητα πρόωμης αποθάρρυνσης των υποκειμένων να εκφραστούν με άνεση. Κυρίως όμως επιτυγχάνεται το να μη λειτουργούν οι προηγούμενες ερωτήσεις καθοδηγητικά για τις επόμενες.

Α. Αντιστοιχία ερωτήσεων συνέντευξης και ερευνητικών στόχων

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις με τη σειρά που τέθηκαν από τον ερευνητή, ενώ δίπλα σε κάθε ερώτηση σημειώνεται ο ερευνητικός στόχος στον οποίο αντιστοιχεί.

1.1. Πώς αντιλαμβάνεστε την **έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης**, αναφορικά με τα ποικίλα επίπεδα της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (διοίκησης, καθοδήγησης, διδασκαλίας και μάθησης); [1^{ος} ερευνητικός στόχος]

1.2. Με ποιους **τρόπους** και μέσα από ποιες **διαδικασίες** πιστεύετε πως θα μπορούσε να συμβεί η άδικη αντιμετώπιση ορισμένων ομάδων/κατηγοριών ή προσώπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο; [1^{ος} ερευνητικός στόχος]

1.3. Πώς αντιλαμβάνεστε τις έννοιες της **περιθωριοποίησης** (marginalization) και του **αποκλεισμού** (exclusion) σε σχέση με τις **ποικίλες διαδικασίες επιλογής** (selection) που διενεργούνται – τυπικά ή άτυπα – στο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος; [1^{ος} ερευνητικός στόχος]

1.4. Ποιοι **παράγοντες** πιστεύετε πως συμβάλλουν στην άδικη αντιμετώπιση, στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό ορισμένων ομάδων/ κατηγοριών ή προσώπων, στο πλαίσιο του εκπ/κού μας συστήματος; [1^{ος} ερευνητικός στόχος]

2.1. Πώς αντιλαμβάνεστε τη **μη ισότιμη αναγνώριση (παραγνώριση)** ή **μη αποδοχή** κάποιων ομάδων/ κατηγοριών ή προσώπων, εξαιτίας του ότι κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους διαφέρουν από τα κυρίαρχα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πρότυπα; Για ποιους λόγους μπορεί να συμβαίνει αυτό [ανά περίπτωση]; [2^{ος} ερευνητικός στόχος]

2.1.1. Θα μπορούσατε να επισημάνετε **περιπτώσεις ομάδων ή προσώπων** που θα μπορούσαν να υποστούν κοινωνική αδικία με τη μορφή της μη αναγνώρισης (παραγνώρισης), της μη αποδοχής, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, εξαιτίας ορισμένων διαφορών τους από τα κυρίαρχα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πρότυπα; [2^{ος} ερευνητικός στόχος]

2.2. Θα μπορούσαν κάποια από τα **ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ταυτότητας (διαφορές)** που θα αναφέρω στη συνέχεια, να αποτελέσουν πηγή κοινωνικής αδικίας με τη μορφή της μη αναγνώρισης (παραγνώρισης), της μη αποδοχής, της περιθωριοποίησης ή του αποκλεισμού, για τα τις ομάδες και τα άτομα που αφορούν; Για ποιους λόγους μπορεί να συμβαίνει αυτό [ανά περίπτωση]; (Με βάση έναν κατάλογο δώδεκα ενδεικτικών και μη ιεραρχικών περιπτώσεων παραγνώρισης, ο ερευνητής επισημαίνει εκείνα που δεν αναφέρθηκαν από τα υποκείμενα στις προηγούμενες απαντήσεις τους: κοινωνικο-οικονομική τάξη, εθνοτική προέλευση, φυλετική καταγωγή, σωματικά χαρακτηριστικά, υγεία, ορατή ή μη ορατή αναπηρία, ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σεξουαλική ταυτότητα, θρησκεία, ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις). [2^{ος} ερευνητικός στόχος]

2.3. Ποιες θα μπορούσαν να είναι κατά τη γνώμη σας **οι συνέπειες** της κοινωνικής αδικίας με τις μορφές της μη αναγνώρισης (παραγνώρισης), της μη αποδοχής, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, στα ποικίλα επίπεδα δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (διοίκησης, καθοδήγησης, διδασκαλίας και μάθησης). [1^{ος} ερευνητικός στόχος]

3.1. Πώς κρίνετε τις **ισχύουσες πρακτικές**, στο πλαίσιο του εκπ/κού μας συστήματος, ως προς τη διαχείριση ζητημάτων σχετικών με την παραγνώριση, την περιθωριοποίηση ή τον αποκλεισμό των ομάδων/κατηγοριών και προσώπων που επισημάνθηκαν προηγουμένως; [3^{ος} ερευνητικός στόχος]

3.2. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ποιοι **παράγοντες** θεωρείτε πως **διευκολύνουν** και ποιοι **δυσχεραίνουν** την διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως αναγνώρισης κάποιων από τις όψεις της διαφορετικότητας (ετερότητας) που επισημάνθηκαν προηγουμένως; [3^{ος} ερευνητικός στόχος]

3.3. Κατά τη γνώμη σας, **χρειάζεται ή όχι να γίνουν αλλαγές** στις ισχύουσες εκπαιδευτικές και διοικητικές πρακτικές, ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότερη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης για τις ομάδες/ κατηγορίες που προαναφέρθηκαν; Ποιες αλλαγές; [5^{ος} ερευνητικός στόχος]

3.4. (Αν η απάντηση στο 3.3. ήταν θετική): **Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν** οι αλλαγές που προαναφέρατε; [5^{ος} ερευνητικός στόχος]

4.1. Θεωρείτε πως τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης όψεων/ παραμέτρων της διαφορετικότητας (ετερότητας) που επισημάνθηκαν προηγουμένως, **έχουν επηρεάσει τη δική σας καθημερινή διοικητική/καθοδηγητική πρακτική**; (Αν ναι) Με ποιους τρόπους; [4^{ος} ερευνητικός στόχος]

4.2. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους θεωρείτε πως **έχετε εμπλακεί** προσωπικά με την προώθηση, στον τομέα ευθύνης σας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αναγνώρισης όψεων/ παραμέτρων της διαφορετικότητας (ετερότητας) που επισημάνθηκαν προηγουμένως; [4^{ος} ερευνητικός στόχος]

4.3. Ποιά εμπόδια έχετε συναντήσει ο ίδιος/η ίδια στη διαδικασία προώθησης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης όψεων της διαφορετικότητας (ετερότητας); [3^{ος} ερευνητικός στόχος]

4.4. Τι σας έχει διευκολύνει στη διαδικασία προώθησης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης όψεων/ παραμέτρων της διαφορετικότητας (ετερότητας); [3^{ος} ερευνητικός στόχος]

5.1. Με ποιους τρόπους έχετε επιδιώξει (ή πιστεύετε πως θα επιδιώκατε) την άρση εμποδίων προς την κατεύθυνση προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης όψεων/ παραμέτρων της διαφορετικότητας (ετερότητας) που επισημάνθηκαν προηγουμένως; [4^{ος} ερευνητικός στόχος]

5.2. Έχετε αναζητήσει τη συνεργασία/στήριξη άλλων Διοικητικών Στελεχών σε προσπάθειές σας να προαγάγετε την κοινωνική δικαιοσύνη και την αναγνώριση της διαφορετικότητας (ετερότητας); [αν η απάντηση είναι θετική: Πώς κρίνετε αυτή σας τη συνεργασία σας με άλλα Στελέχη;] [4^{ος} ερευνητικός στόχος]

5.3. Έχετε εκφράσει ποτέ δημόσια τις απόψεις/αντιρρήσεις σας, με σκοπό την προαγωγή ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης ως αναγνώρισης της διαφορετικότητας (ετερότητας) τα οποία έχουν προκύψει στον τομέα ευθύνης σας, ώστε να πετύχετε την συναίνεση της εκπαιδευτικής ή/και της ευρύτερης κοινότητας; [4^{ος} ερευνητικός στόχος]

5.4. Σε ποιο βαθμό θα πρέπει η ευθύνη/ πρωτοβουλία για τη διαχείριση των ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της διαφορετικότητας (ετερότητας), να αφορά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και σε ποιο βαθμό θα πρέπει η διαχείρισή των ζητημάτων αυτών να γίνεται κυρίως με πρωτοβουλίες και αποφάσεις σε τοπικό επίπεδο (Δ/ση, Γραφείο Εκπ/σης, Σχολείο); [5^{ος} ερευνητικός στόχος]

B. Αντιστοιχία ερευνητικών στόχων και ερωτήσεων συνέντευξης

Παρακάτω παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας και η αντιστοιχία τους με τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Λεπτομερής παρουσίαση των στόχων της έρευνας γίνεται επίσης στο κυρίως κείμενο (βλ. Κεφάλαιο Α1).

1^{ος} ερευνητικός στόχος (Προσδιορισμοί της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άδικης αντιμετώπισης/ παράγοντες που εμπλέκονται/ συνέπειες):

Αφορά στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα Στελέχη του δείγματος αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν τις έννοιες της **κοινωνικής δικαιοσύνης** (social justice) (1.1.) και της **άδικης αντιμετώπισης** (1.2.) με τις μορφές της **περιθωριοποίησης** (marginalization) και του **αποκλεισμού** (exclusion) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (1.3.), ενώ επιπρόσθετα, διερευνώνται οι αντιλήψεις των Στελεχών για τους **παράγοντες που συμβάλλουν στην άδικη αντιμετώπιση** με τις παραπάνω μορφές (1.4.). Τέλος διερευνώνται οι εκτιμήσεις των υποκειμένων για τις **πιθανές συνέπειες** της άδικης αντιμετώπισης με τις μορφές της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού (2.3.).

2^{ος} ερευνητικός στόχος (Προσδιορισμοί της ετερότητας και της παραγνώρισης/ επιπτώσεις για ενδεικτικές όψεις της ετερότητας):

Επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των Στελεχών Εκπαίδευσης του δείγματος για την έννοια της **παραγνώρισης** (misrecognition) συγκεκριμένων ομάδων/ κατηγοριών ή προσώπων, εξαιτίας ορισμένων διαφορών τους από τα κυρίαρχα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να συμβεί (2.1.). Στο πλαίσιο του ίδιου στόχου διερευνώνται οι εκτιμήσεις των Στελεχών για **ενδεικτικές όψεις ετερότητας** (diversity) που τίθενται από τον ερευνητή, και αφορούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Κοινωνικο-οικονομική τάξη, εθνοτική προέλευση, φυλετική καταγωγή, σωματικά χαρακτηριστικά, κατάσταση υγείας, ορατή ή μη ορατή αναπηρία, ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, σεξουαλική ταυτότητα και ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις (2.2.). Ο επιμέρους στόχος αυτής της διακριτής αναφοράς των όψεων της ετερότητας από τον ερευνητή είναι η βαθύτερη διερεύνηση των ιδιαίτερων τρόπων

και διαδικασιών, διαμέσου των οποίων συντελείται η παραγνώριση αναφορικά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

3^{ος} ερευνητικός στόχος (Εκτιμώμενη επάρκεια των τρόπων διαχείρισης της κοινωνικής αδικίας/ εμπόδια & διευκολύνσεις):

Επιχειρείται η διερεύνηση των εκτιμήσεων των Στελεχών του δείγματος για το **βαθμό επάρκειας των τρόπων διαχείρισης της κοινωνικής αδικίας** με τις μορφές της παραγνώρισης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (3.1.), καθώς επίσης και για τους **παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν** την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης (3.2.). Επιπρόσθετα, διερευνώνται τα εκτιμώμενα από τα Στελέχη **εμπόδια και διευκολύνσεις**, τα οποία συνάντησαν στη διαδικασία προώθησης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και αναγνώρισης της ετερότητας (4.3. & 4.4.)

4^{ος} ερευνητικός στόχος (Τρόποι εμπλοκής των Στελεχών στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης):

Διερευνάται η εκτιμώμενη **ετοιμότητα** των Στελεχών ως προς την προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, διαμέσου των εκτιμώμενων **τρόπων εμπλοκής** τους σε σχετικές ενέργειες στο πλαίσιο της καθημερινής διοικητικής ή καθοδηγητικής τους πρακτικής (4.1. & 4.2.). Κατ' επέκταση διερευνώνται οι εκτιμώμενοι **τρόποι αξιοποίησης της διακριτικής τους ευχέρειας, με σκοπό την υπέρβαση των εμποδίων που συνάντησαν** (5.1.). Τέλος, διερευνάται ο **βαθμός συνεργασίας τους με άλλα Στελέχη** και ο **βαθμός δημόσιας έκφρασης των απόψεών τους**, με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στον τομέα ευθύνης τους (5.2 & 5.3).

5^{ος} ερευνητικός στόχος (Αναγκαιότητα και τρόποι πραγματοποίησης αλλαγών):

Διερευνώνται οι εκτιμήσεις των Στελεχών του δείγματος σχετικά με την **αναγκαιότητα ή μη πραγματοποίησης αλλαγών στις ισχύουσες (εκπαιδευτικές, διοικητικές ή καθοδηγητικές) πρακτικές** (3.3.), καθώς και για τους πιθανούς τρόπους πραγματοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών (3.4.). Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι απόψεις των Στελεχών σχετικά με το επίπεδο της ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο εκτιμούν πως πρέπει κυρίως να γίνεται η διαχείριση ζητημάτων σχετικών με την κοινωνική δικαιοσύνη και την αναγνώριση της ετερότητας (5.4.).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ, ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΕΣ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

| | Σ1Α | Σ2Α | Σ1Τ | Σ2Τ | Σ3Τ | Π1Α | Π2Α | Π1Τ | Π2Τ |
|--|-------------------|----------------------------|---|--------------------|-------------------------|---|---|--|---|
| A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ | | | | | | | | | |
| Φύλο | Γ | Α | Α | Α | Α | Α | Α | Γ | Α |
| Ηλικία | 44 | 52 | 59 | 46 | 46 | 58 | 48 | 52 | 57 |
| Οικογενειακή κατάσταση | Έγγαμη | Έγγαμος | Έγγαμος | Έγγαμος | Έγγαμος | Έγγαμος | Έγγαμος | Έγγαμη | Έγγαμος |
| Αριθμός παιδιών | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| | | | | | | | | | |
| B. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ | | | | | | | | | |
| Τίτλος θέσης | Σχολική Σύμβουλος | Σχολικός Σύμβουλος | Σχολικός Σύμβουλος | Σχολικός Σύμβουλος | Σχολικός Σύμβουλος | Προϊστάμενος Γραφείου Α/βάθμιας Εκπαίδευσης | Προϊστάμενος Γραφείου Α/βάθμιας Εκπαίδευσης | Προϊσταμένη Γραφείου Α/βάθμιας Εκπαίδευσης | Προϊστάμενος Γραφείου Α/βάθμιας Εκπαίδευσης |
| Προηγ. Θέσεις Στελέχους Εκπ/σης | - | Υποδ/ντής Σχολικής μονάδας | Δ/ντής Σχολικής μονάδας Συντονιστής Σχολικών Συμβούλων | - | Δ/ντής Σχολικής μονάδας | Δ/ντής Σχολικής μονάδας | Δ/ντής Σχολικής μονάδας Δ/ντής Τμήματος Ειδικής Αγωγής ΥΠΕΠΘ | Υποδ/ντρια & Δ/ντρια Σχολικής μονάδας | Δ/ντής Σχολικής μονάδας |
| Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (έτη) | 20 | 26 | 33 | 21 | 23 | 32 | 28 | 32 | 33 |
| | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|-----|---------|-----|-----|-----|-----|---------------------------------|---------|-----|--|
| Γ. ΣΠΟΥΔΕΣ | | | | | | | | | | |
| Γ1. Βασικές επαγγελ. σπουδές (προϋπόθ. διορισμού) | | | | | | | | | | |
| Παιδαγωγική Ακαδημία | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - | - | ΝΑΙ | | - | |
| Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | |
| Τμήμα ΑΕΙ | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| Τμήμα ΑΕΙ εξωτερικ. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| Άλλο | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| Γ2. Άλλες σπουδές | | | | | | | | | | |
| Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | (ΣΕΛΔΕ) | - | |
| Πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | |
| Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης | ΝΑΙ | ΝΑΙ (2) | - | - | - | ΝΑΙ | | - | - | |
| Διδακτορικό Δίπλ. | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | - | - | - | - | - | |
| Σεμινάρια ΠΕΚ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | |
| Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | - | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | |
| Πιστοποιημένη γνώση χειρισ. Η/Υ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | - | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | |
| Άλλο | - | - | - | - | - | - | 6/μηνη επιμόρφωση, Π. Ι. Κύπρου | | - | |