

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Της φοιτήτριας Χαρίση Αθηνάς.

ΘΕΜΑ

«Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διοίκησης σ' έναν καινοτόμο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) μέσα από μια πολιτισμική οπτική:

Αλληλεπιδράσεις-Μετασχηματισμοί, Συλλογική Ταυτότητα, Μάθηση.»

Επιβλέπων καθ.: Κωνσταντίνος Σιάκαρης.

Ιωάννινα

Σεπτέμβριος 2011

Πίνακας περιεχομένων

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Η Περιοχή Ενδιαφέροντος	1
1.2 Θεσμικό Πλαίσιο Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ.....	5
1.3 Η Πορεία Δημιουργίας των ΣΔΕ μέχρι το 2009	12
1.4 Το Ενδιαφέρον μου για το Πεδίο της Έρευνας.....	13
1.5 Σκοπός και Στόχοι της Μελέτης.....	14
1.6 Η Σημαντικότητα της Έρευνας	17
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	19
2.1 Ανασκόπηση Σχετικής Βιβλιογραφίας.....	19
2.1.1 Διοίκηση στην Εκπαίδευση.....	19
2.1.2 Ουμανιστική Σχολή.....	20
2.1.3 Λειτουργικές Προσεγγίσεις.....	20
Πρότυπο των Συστημάτων	20
Πρότυπο της Χαλαρής Συνοχής/Οργανωμένης Αναρχίας	21
Συνεργατικό Πρότυπο	21
2.1.4 Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις.....	21
Ερμηνευτικό Πρότυπο.....	22
Πρότυπο της Κουλτούρας	22
Πολιτικό Πρότυπο.....	23
2.1.5 Εναλλακτικές Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις.....	23
2.1.6 Εθνογραφία των Οργανισμών	24
2.2 Ανασκόπηση Εθνογραφικών Ερευνών σε Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα.....	27
2.2.1 Η Συζήτηση πίσω από την Έρευνα	27
2.2.2 Εθνογραφικές Έρευνες σε Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα	28

2.3 Σχετικές Έννοιες-Έννοιες Κλειδιά.....	31
2.3.1 Οργανισμός/ Τα Σχολεία ως Οργανισμοί.....	31
2.3.2 Σύστημα/ Τα Σχολεία ως Σύστημα	32
2.3.3 Διοίκηση στην Εκπαίδευση.....	33
2.3.4 Οι Λειτουργίες της Διοίκησης.....	33
2.3.5 Κουλτούρα	34
2.3.6 Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού.....	35
2.3.7 Άτομο και Ομάδα.....	37
2.3.8 Η Έννοια της Αλληλεπίδρασης (Interaction).....	40
2.3.9 Εμπειρική εκπαίδευση – Στοχασμός – Αναστοχασμός - Οργανισμός που Μαθαίνει.....	42
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	49
3.1 Μέθοδος: Μια Εθνογραφικού Τύπου Προσέγγιση	49
3.2 Μεθοδολογικές Επιρροές και Τεχνικές Συλλογής Στοιχείων	51
3.2.1 Συμμετοχική Παρατήρηση.....	57
3.2.2 Εθνογραφικού τύπου Συνεντεύξεις.....	59
3.2.3 Υποστηρικτικό υλικό	63
3.2.4 Αναστοχαστικές Σημειώσεις.....	63
3.3 Το δείγμα/ δειγματοληψία.....	63
3.4 Παρουσίαση των δεδομένων.....	65
4. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	67
4.1 Το Ανθρώπινο Δυναμικό του ΣΔΕ Ιωαννίνων.....	67
4.2 Η ταυτότητα της τυπικής εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία.....	72
Με τα Μάτια των Εκπαιδευτικών του ΣΔΕ	74
5. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ	79
5.1 Η ευκαιρία, η πρόκληση, το στοίχημα	79
5.2 Η « <i>Διαφορετικότητα</i> »	86
5.2.1 Διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση	90

5.2.2 Οι Παιδαγωγικές Συνεδριάσεις είναι Συναντήσεις	92
5.2.3 Οι Εκπαιδευόμενοι είναι Ενήλικες.....	93
5.2.4 Απαλλαγή από Υποχρεώσεις Γραμματειακής Υποστήριξης.....	98
5.3 Η «Φιλοσοφία του Χώρου».....	100
5.3.1 «Ανοιχτότητα» – Δυναμικές Διεργασίες.....	102
5.3.2 Η Αξιολόγηση ως Ανατροφοδότηση.....	109
5.3.3 Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις σε Ρυθμιστικό Ρόλο.....	111
5.3.4 Ομάδα – Συμμετοχή - Συνοχή.....	114
5.3.5 Συνεργατικότητα	122
5.4 Ο Ρόλος των Παιδαγωγικών Συνεδριάσεων.....	126
5.5 Ο Ρόλος της Φθοράς, της Κούρασης, της Εξοικείωσης.....	134
5.6 Όψεις της Διοίκησης	139
5.6.1 Ο Ρόλος της Διευθύντριας.....	140
5.6.2 Ο Ρόλος της Γραμματέως.....	154
5.7 Από την Οπτική Εκείνου που Έχει «την Ευθύνη του Χώρου»	159
5.7.1 «Ήταν πολύ οικεία η σχέση»	160
5.7.2 «Ήθελα η ομάδα να είναι ενωμένη»	161
5.7.3 «Δεν είχαμε να λύσουμε συγκρούσεις»	163
5.7.4 «Μια άλλη ευκαιρία»	165
5.7.5 «Θεωρώ ότι πάντα μπορείς να προχωράς τα πράγματα λίγο».....	167
5.7.6 «Το βλέπω περισσότερο με όλες τις παραμέτρους που δουλεύει ένας οργανισμός».....	168
5.7.7 «Τον κύριο σχεδιασμό τον έχω εγώ, αλλά παρεμβαίνουν όμως»	170
5.7.8 «Οι συνεδριάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο και αυτό βγήκε από την εμπειρία»	173
5.7.9 «Εγώ μάλλον μπερδεύω τη διοίκηση μέσα σε όλο το άλλο»	174
5.7.10 «Αν έχεις έναν καλό γραμματέα σ' ένα σχολείο αυτός θα σε πάει μπροστά»	176
5.7.11 «Η γραμματέας ήταν ένα ενεργό μέλος της ομάδας»	179
5.7.12 «Αισθάνομαι ότι όλοι οι άνθρωποι μέσα στο σχολείο επένδυσαν σε κάτι».....	181

5.8 Χαρακτηριστικές Καθημερινές Πρακτικές.....	182
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	199
6.1 Κοινά Πλαίσια Αναφοράς.....	199
6.2 Ευέλικτο Πλαίσιο-Δεύτερη Ευκαιρία για Όλους.....	200
6.3 Ένα Διοικητικό Μοντέλο με Όρους Έρευνας Δράσης.....	203
6.4 Ρυθμιστικός ο Ρόλος των Παιδαγωγικών Συναντήσεων.....	206
7. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	211
Παραρτήματα.....	215
Παράρτημα Ι – Οδηγός Συνεντεύξεων.....	215
Παράρτημα ΙΙ – Σύμβολα Αποσπασμάτων.....	218
Βιβλιογραφία.....	219

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συνεργασία των πληροφορητών και την προθυμία τους να συμμετέχουν σε αυτή. Τους ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν να μοιραστούν μαζί μου τις προσωπικές τους σκέψεις και απόψεις και τα επαγγελματικά τους βιώματα. Ελπίζω το τελικό αποτέλεσμα να είναι αντάξιο της εμπιστοσύνης που μου έδειξαν.

Άκρως διευκολυντική στη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας υπήρξε η «ανοιχτότητα» τόσο της διευθύντριας του ΣΔΕ Ιωαννίνων κατά τα σχολ. έτη 2008-09 και 2009-10 όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου να καταγράψω ως ερευνήτρια-παρατηρητής τις λεπτομέρειες της καθημερινής εργασιακής τους ζωής.

Ευχαριστώ, επίσης, τον κεντρικό φορέα της Γενικής Γραμματείας Δια βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, δηλαδή το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), που μου ενέκρινε την άδεια για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, κύριο Κωνσταντίνο Σιάκαρη, για την επιστημονική του καθοδήγηση κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και για τη διαθεσιμότητα και το ενδιαφέρον του.

Καθοριστική υπήρξε η συμβολή της κυρίας Luciana Benincasa, καθ' όλη την πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Η επιστημονική της προσέγγιση και οι καίριες παρατηρήσεις της εμπλούτιζαν συνεχώς το «διάλογό» μου με το ερευνητικό υλικό, μετατρέποντας το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό που υπήρχε από την πλευρά μου σε ένα πιο εποικοδομητικό και συστηματικό ερευνητικό ενδιαφέρον.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η Περιοχή Ενδιαφέροντος

Οι επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης με τις διαρκείς αλλαγές (CEC, 2000, CEC, 2001), «την αμφισβήτηση των πάντων, ακόμη και των βασικών δομών και λειτουργιών της τυπικής εκπαίδευσης καθώς και των τρόπων παραγωγής, διάδοσης και μεταφοράς της γνώσης» (Gibbons *et al.* στο Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008: 30) έθεσαν σε προτεραιότητα μια κοινοτική πολιτική δια βίου εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης της 20^{ης} Δεκεμβρίου 1996 για μια στρατηγική δια βίου μάθησης:

Η δια βίου μάθηση είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για να αντιμετωπιστούν προκλήσεις όπως η ποικιλία της ζήτησης για βασικές σπουδές και για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση, οι αλλαγές στον κόσμο της εργασίας και στην κοινωνία εν γένει, που περιλαμβάνουν την εμφάνιση νέων τύπων απασχόλησης, την αναδιοργάνωση του χρόνου εργασίας και τα νέα σχήματα επαγγελματικής μαθητείας, την αυξημένη ελαστικότητα της αγοράς εργασίας, την ένταξη των ατόμων στην κοινωνία και την ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και την αρχή της αειφόρου ανάπτυξης. (CEC, 97/C7/02: 237)

Η κοινοτική πολιτική για τη δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την τάση να επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του Ευρωπαίου πολίτη. Στο πλαίσιο αυτό, στην Ευρώπη, οι προτεραιότητες για ανάληψη δράσης αποσκοπούν στην «προσωπική ολοκλήρωση», την «ενεργό συμμετοχή των πολιτών», «την κοινωνική ένταξη και απασχολησιμότητα» και με βάση αυτές τις προτεραιότητες σχεδιάστηκαν οι στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση και στην Ελλάδα (Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008: 27).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Βεργίδη (στο Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008):

η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μία προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, η οποία επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. (2008: 27)

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, τα προγράμματα, που σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται, εντάσσονται στο πλαίσιο των στρατηγικών της «συμπληρωματικής κατάρτισης», «επιστημονικής εξειδίκευσης», «κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού», της «κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης», της «ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης» (Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008: 29).

Το πρόγραμμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (από εδώ και στο εξής, ΣΔΕ) προτάθηκε για πρώτη φορά ως πειραματικό πρόγραμμα στη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, «Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης»*, το Νοέμβριο του 1995 (Βεκρής, 2003: 17). Κεντρικός στόχος, να μειωθούν οι ανισότητες και να προωθηθεί η κοινωνική συνοχή «μέσα από την αντιμετώπιση της γνώσης ως κοινωνικού αγαθού που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση και αυτοεκτίμηση».¹ Το ΣΔΕ απευθύνεται σε ενήλικες που έχουν συμπληρώσει ή υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους, έχουν ολοκληρώσει την Α/θμια εκπαίδευση και διέρρευσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζει την επανασύνδεσή τους με την εκπαίδευση παρέχοντας τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου.

Το εγχείρημα των ΣΔΕ αποτελεί αναμφισβήτητα μία προσπάθεια για τη δημόσια εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς να ξεφύγουν από συνήθειες ετών, κυρίως όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την αξιοποίηση αξιολογών και αποτελεσματικών μορφών μη τυπικής και άτυπης μορφής μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, βασικές αρχές του θεσμού είναι να προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στο σύνολό τους, και να βοηθά στην ανάκτηση της αυτοεκτίμησής τους αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ικανότητές τους, να τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν, πώς να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, πώς να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας.

Τα Σ.Δ.Ε απευθύνονται σε νέους που αναζητούν κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση...Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν λίγες μόνο βασικές γνώσεις και η εμπειρία τους από το σχολείο είναι συχνά αρνητική. Χωρίς καμία προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής τους κατάστασης, κινδυνεύουν να γίνουν μόνιμα περιθωριοποιημένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία. (ΕΚ, 1999 στο Ανάγνου και Βεργίδη, 2008: 12)

Για να επιτύχει τα παραπάνω εφαρμόζει ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που συνδυάζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, το ευέλικτο μαθησιακό σχήμα, τη δημιουργική διάθεση και την ουσιαστική παρουσία των εκπαιδευτικών που εμπνυχώνουν και συντονίζουν. Παράλληλα αξιοποιεί τις εμπειρίες από πολλούς

¹ όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην Υ.Α. 2373 άρθρο 7 του ΦΕΚ 1003/22-07-2003.

κοινωνικούς χώρους, όπως εθελοντικής-κοινωνικής προσφοράς, χώρους συνάντησης ανθρώπων και πολιτισμών.²

Η 3ετής προετοιμασία από το 1997 που θεσμοθετήθηκαν τα ΣΔΕ έως το 2000 και η πιλοτική λειτουργία του ΣΔΕ Περιστερίου (2000-2001) αποτελούν τη δοκιμαστική εφαρμογή του θεσμού, κατά την οποία τέθηκαν υπό δοκιμή και έτσι βελτιώθηκαν ή αναδιαμορφώθηκαν αρκετές επιλογές, μεταξύ των οποίων και τα σχολικά εγχειρίδια, που συντάχθηκαν αρχικά, για να καλύψουν τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν (Βεργίδης, Ευστράτογλου και Νικολοπούλου, 2007).

Αποδείχθηκε, όμως, ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο ως βοηθητικό υλικό μαζί με άλλα αντίστοιχα βοηθήματα και υιοθετείται πλέον η λογική των πολυγραμματισμών, που στηρίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Ο λόγος είναι ότι η λειτουργία του καινοτόμου αυτού προγράμματος στηρίζεται σε μια παιδαγωγική θεωρία που διαφέρει από την ισχύουσα στο ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχει τη βάση της στη θεωρία του *κριτικού γραμματισμού* και της *μεθόδου project*. Εδώ η έμφαση μετατοπίζεται από την μετάδοση έτοιμης γνώσης σε μια «διαδικασία διερευνητικής ανακάλυψης της γνώσης» για την οποία μίλησε και ο John Dewey. Πρόκειται για μια διαδικασία προσέγγισης της γνώσης με κριτικό τρόπο, μέσα από τη συμμετοχή σε έναν επικοινωνιακό διάλογο που δομείται σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο, τα βιώματα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και συνδέεται με την εφαρμογή της γνώσης σε κοινωνικές πρακτικές (Χατζησαββίδης, 2007, Πηγιάκη 2006: 380-382). Στα πλαίσια των ενεργητικών διδακτικών μεθόδων προωθείται η μέθοδος *project* ή αλλιώς σχέδιο εργασίας, που στηρίζεται στη «σύνδεση εμπειριών και γνώσης, έρευνα, επίλυση προβλημάτων» (Πηγιάκη, 2006: 384).

Η στήριξη του θεσμού σε κεντρικό επίπεδο και η συνεχής ενημέρωση-ευαισθητοποίηση των στελεχών της κάθε σχολικής μονάδας (επιμορφώσεις, απολογιστικά συνέδρια στο τέλος του σχολ. έτους), που ενεπλάκησαν με ενθουσιασμό και αφοσίωση στην ξεχωριστή αυτή προσπάθεια, οδήγησε στην εφαρμογή ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος κατά της σχολικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού. Επιπλέον, όπως αναφέρεται στην Πηγιάκη (2006: 113-114) «[ο] σχεδιασμός

² Σύμφωνα με την Υ.Α. 2373/2003 άρθρα 3 και 7 ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και την Υ.Α. 260/16-01-2008 άρθρο 2 και 4 ΦΕΚ Β 34/16-01-2008 για την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ.

των ΣΔΕ στην Ελλάδα προέβλεψε θεωρητική, παιδαγωγική και πρακτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών των σχολείων μέσα από δύο βασικές ομάδες, με διαφορετικούς ρόλους και στόχους καθεμιά». Οι ομάδες αυτές είναι η «*Τριμελής επιτροπή παρακολούθησης*» από υπαλλήλους τους κεντρικού φορέα που παρακολουθούν τη λειτουργία και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σχολείων και η «*Επιστημονική ομάδα στήριξης*» από πανεπιστημιακούς διδάσκοντες με στόχο την παιδαγωγική στήριξη και την οργάνωση προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Για όσους ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα η πρόκληση ήταν μεγάλη. Χρειάστηκε να παλέψουν με στερεότυπα της τυπικής εκπαίδευσης, να πειραματιστούν με θεωρητικές αρχές και μεθόδους, ώστε να πραγματοποιηθεί το όραμα για μια πρωτοποριακή αντιμετώπιση της οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων (Βεργίδης, Ευστράτογλου και Νικολοπούλου, 2007).

Σε μια χώρα όπου κατά παράδοση κυριαρχεί το συγκεντρωτικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα ΣΔΕ αποτελούν μια καινοτόμα προσπάθεια, όπου σε επίπεδο σχολικής μονάδας σημαντικό ρόλο παίζουν η εσωτερική πρωτοβουλία και το δίκτυο σχέσεων και συνεργασιών που αναπτύσσεται με την τοπική κοινωνία. Η εσωτερική πρωτοβουλία και οι εξωτερικές συναλλαγές παραπέμπουν, σύμφωνα με την Archer σε μια σχετική αυτονομία (στο Blackledge και Hunt, 2004: 520).

Έτσι, στον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η διοίκηση και οργάνωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

1.2 Θεσμικό Πλαίσιο Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με το Ν.2525/1997 άρθρο 5 ΦΕΚ Α 188/23-09-1997 και εντάσσονται στις στρατηγικές:

1. της συμπληρωματικής κατάρτισης³, καλύπτοντας αδυναμίες και ανεπάρκειες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008: 29).
2. της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού (ΕΚ, 1995 στο Ανάγνου και Βεργίδης, 2008: 12), συμβάλλοντας στη δημιουργία εκείνων των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων για την ένταξη συγκεκριμένων πληθυσμών-στόχων στον κοινωνικά και οικονομικά ενεργό πληθυσμό (Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008: 29).
3. της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή (Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008: 29).

Ειδικότερα, η μέχρι σήμερα οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ στηρίχτηκε αρχικά στην Υ.Α. 2373/2003⁴, που ίσχυσε μέχρι και το Δεκέμβριο του 2007 και στη συνέχεια από τον Ιανουάριο του 2008 μέχρι και σήμερα στην Υ.Α. 260/16-01-2008.⁵

Και οι δύο Υπουργικές Αποφάσεις συμφωνούν ως προς το σκοπό, τους στόχους, τις βασικές αρχές-βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, τη διάρκεια και το πρόγραμμα σπουδών, την οργάνωση και τα όργανα διοίκησης, το προσωπικό και την επιλογή του, την εγγραφή, φοίτηση και αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, τη συνεργασία των ΣΔΕ με φορείς της αυτοδιοίκησης, της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού, τη γραμματειακή εξυπηρέτηση των σχολείων, τη δημιουργία βιβλιοθήκης σε κάθε ΣΔΕ και τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα. Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στην πρόσφατη Υπουργική Απόφαση όσον αφορά στη Συμβουλευτική Υποστήριξη του σχολείου, στα πλαίσια της οποίας α) καταργείται ο ρόλος του Επιστημονικού Υπεύθυνου (επιστημονική εποπτεία του σχολείου) και β) αλλάζει ο ρόλος του Συμβούλου Ψυχολόγου και του Συμβούλου Σταδιοδρομίας, οι οποίοι προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι και εντάσσονται

³ κατοχυρώνεται θεσμικά εφόσον ο τίτλος των ΣΔΕ είναι ισότιμος με το απολυτήριο Γυμνασίου (μετά από δύο 9μηνα σπουδών).

⁴ Βλ. ΦΕΚ 1003/22-07-2003.

⁵ Βλ. ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

στο ωρολόγιο πρόγραμμα με διδακτικό έργο και συγκεκριμένες ώρες παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης. Διαφοροποίηση παρατηρείται, επίσης, και στη συχνότητα συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, που ορίζεται σε μία συνεδρίαση το μήνα. Επιπλέον, με τη νέα Υπουργική Απόφαση, γίνονται κάποιες προσθήκες, οι οποίες αφορούν α) στη δυνατότητα λειτουργίας, μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης, Τμημάτων ΣΔΕ εκτός έδρας του σχολείου και εντός των ορίων του νομού ή όμορου νομού⁶ και β) ειδικές διατάξεις για την εφαρμογή στα ΣΔΕ του Εθνικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων, για την επιμόρφωση του προσωπικού από το Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων «Πλάτων», για την άντληση επιστημονικών υπηρεσιών από το Κέντρο Μελετών Δια Βίου Μάθησης «Αριστοτέλης»⁷.

Συγκεκριμένα:

Σκοπός των ΣΔΕ είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας και οι στόχοι των ΣΔΕ είναι:

- α. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των πολιτών.
- β. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- γ) Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική-οικονομική ένταξη και ανέλιξη.
- δ) Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
- ε) Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας. (Υ.Α. 260/16-01-2008: 3, Άρθρο 2)

Συστατική αρχή της ίδρυσης και λειτουργίας τους είναι ότι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν τα άτομα που διέρρευσαν από την τυπική εκπαίδευση συνιστά κοινωνική υπόθεση, γιατί συναρτάται «με ευρύτερα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα. Κατά συνέπεια χρειάζεται ένα σχολείο που θα αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια σύνθετη κοινωνική διεργασία και όχι *in vacuum*». Έτσι, «[ο] εκπαιδευόμενος πρέπει να αποκτήσει δεξιότητες τέτοιες που θα τον βοηθήσουν να οργανώνει ο ίδιος την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του ζωή» (Βεκρής, 2003: 24).

⁶ Βλ. σχετικά το άρθρο 1.3. της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

⁷ Βλ. σχετικά το άρθρο 13 της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

Τα ΣΔΕ ως δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων ανήκουν στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων που έχει πρόσφατα μετονομαστεί σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης⁸ και Φορέας υλοποίησης του προγράμματος είναι το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).

Παρέχουν, μετά από την ολοκλήρωση 2 κύκλων (δύο 9μηνα) σπουδών, τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου και με τον τρόπο αυτό, σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron:

όσοι ξεκινούν από την τελευταία βαθμίδα της κοινωνικής ιεραρχίας και είναι πιθανό να έχουν αποτύχει στο τυπικό σύστημα της σχολικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το βαθμό εξυπνάδας τους, έχουν την ευκαιρία να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αργότερα στη ζωή τους. (στο Γραβάνη και Μαρμαρινός, 2008: 29)

Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ είναι:

1. Η προτεραιότητα φοίτησης της ηλικιακής ομάδας από 18-30 ετών.
2. Τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά όπως η ανεργία, η ανάγκη κοινωνικής επανένταξης (πρώην φυλακισμένοι, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, μέλη μονογονεϊκών οικογενειών, γυναίκες με ανήλικα τέκνα, πολύτεκνοι κ.α.), η υποαπασχόληση και η επιθυμία βελτίωσης των συνθηκών εργασίας.
3. Η διαθεσιμότητα και δέσμευση του υποψηφίου να παρακολουθήσει ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο των βασικών αρχών, η ταυτότητα των ΣΔΕ⁹ συνίσταται στα εξής:

1. Υιοθετούνται προγράμματα σπουδών ανοικτά και ευέλικτα που διαμορφώνονται με βάση τη διάγνωση των αναγκών και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.
2. Στο πρόγραμμα σπουδών υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών, που στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο σημερινός εγγράμματος πολίτης οφείλει να είναι εγγράμματος σε αντικείμενα/επιστημονικούς χώρους πέραν της γραφής, ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών. Τα Γνωστικά Αντικείμενα αποτελούν ο Γλωσσικός, ο Αριθμητικός, ο

⁸ Βλ. άρθρο 33 του Ν. 3699/2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Α 199/02-10-2008.

⁹ Σύμφωνα με την Υ.Α. 2373/2003 άρθρα 3 και 7 ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και την Υ.Α. 260/16-01-2008 άρθρο 2 και 4 ΦΕΚ Β 34/16-01-2008 για την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ.

Πληροφορικός, ο Περιβαλλοντικός, ο Επιστημονικός, ο Κοινωνικός Γραμματισμός, η Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει, ακόμη, δραστηριότητες που αξιοποιούν όλους τους κοινωνικούς χώρους στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.λ.π.), ώστε να ενισχύεται η ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων και η ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους.

3. Αξιοποιούνται παιδαγωγικές προσεγγίσεις εστιασμένες στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευομένων που αξιοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ώστε να τις συμπληρώνουν και να τις εμπλουτίζουν με νέες. Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιούν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ευέλικτα εκπαιδευτικά μέσα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του.
4. Για την κάλυψη των σύνθετων και πολυποίκιλων εκπαιδευτικών αναγκών προσλαμβάνεται κατάλληλα εκπαιδευμένο και επιμορφωμένο επιστημονικό προσωπικό, «που να είναι σε θέση να σχεδιάζει, να παρακολουθεί και να υλοποιεί τις δράσεις των ΣΔΕ, υποστηρίζοντάς τα τόσο σε διοικητικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο» (Ευστράτογλου και Νικολοπούλου, 2008: 8).
5. Επιδιώκονται συνεργασίες με σχετικούς κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται τα σχολεία.

Σύμφωνα με τις Υ.Α. για την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ, αυτά διοικούνται από το Δ/ντή της σχολικής μονάδας και το Σύλλογο Διδασκόντων. Έτσι:

Ο Διευθυντής¹⁰ είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΓΓΔΒΜ (Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης), την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες του σχολείου με την τοπική κοινωνία και άλλους φορείς, για την

¹⁰ Σύμφωνα με το άρθρο 4.1 της Υ.Α. 2373/2003, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και το άρθρο 5.Β.1. της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

προώθηση των στόχων του σχολείου καθώς και για ζητήματα διοίκησης του προσωπικού και καλής εκπροσώπησης.

Σύμφωνα με τη Χατζηθεοχάρους¹¹, για να ανταποκριθεί στον πολυσύνθετο ρόλο του χρειάζεται να διαθέτει γνώσεις για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα της συγκεκριμένης τοπικής κοινωνίας, για θέματα διαχείρισης ομάδων, ανίχνευσης αναγκών και προσδοκιών εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Χρειάζεται να διαθέτει οργανωτικές, συντονιστικές και επικοινωνιακές ικανότητες, να μπορεί δηλαδή να ιεραρχεί, να συντονίζει, να προγραμματίζει, να διαχειρίζεται κρίσεις, να παίρνει αποφάσεις, αλλά και να ενθαρρύνει, να υποστηρίζει τους εμπλεκόμενους στο θεσμό, να εμπνυχώνει (Χατζηθεοχάρους, 2008: 25).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού¹² είναι ενεργά συμμετοχικός. Το έργο του δεν είναι απλά διδακτικό, αλλά διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει προτάσεις προγράμματος διδασκαλίας, συντονίζει ενεργητικές και συμμετοχικές διεργασίες μάθησης και σε συνεργασία με τους επιστημονικούς συμβούλους -εάν υπάρχουν- αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωσή του σε βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, τη φιλοσοφία, την παιδαγωγική μεθοδολογία (π.χ. εναρκτήρια συνάντηση, σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων, διεξαγωγή σχεδίων δράσης, διαθεματικών προσεγγίσεων, ομαδοσυνεργατική μάθηση, αξιολόγηση) τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τους τρόπους ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Η επιμόρφωση αυτή είναι δυνατή μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης που υλοποιούνται και προσφέρονται από την ΓΓΔΒΜ και το ΙΔΕΚΕ σε όσους στελεχώνουν τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

¹¹ Η Παναγιώτα Χατζηθεοχάρους είναι Φιλολόγος, Δρ Κοινωνικής Λαογραφίας και διετέλεσε δ/ντρια στο ΣΔΕ Αχαρνών.

¹² Σύμφωνα με το άρθρο 8.3 της Υ.Α. 2373/2003, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και το άρθρο 6.1. της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων¹³ αποτελείται από τους διδάσκοντες του σχολείου, τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο και έργο του είναι αποφάσεις και εγκρίσεις σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών και το ωρολόγιο πρόγραμμα, το πρόγραμμα επιμόρφωσης και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αποφάσεις του δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αντιστρατεύονται τους σκοπούς και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και του προγράμματος των ΣΔΕ, λαμβάνονται κατά πλειοψηφία και δεσμεύουν όσους μειοψηφούν, ενώ σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του Προέδρου-Διευθυντή.

Αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας των ΣΔΕ αποτελεί η Γραμματειακή τους εξυπηρέτηση¹⁴ από έναν διοικητικό υπάλληλο που αναλαμβάνει τις βασικότερες γραφειοκρατικής φύσεως εργασίες. Για την εκτέλεση του έργου του χρειάζεται να διαθέτει οργανωτικές, συντονιστικές ικανότητες και επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία και γνώσεις για τη φυσιογνωμία και τους στόχους του θεσμού και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να μπορεί να συνεργάζεται αρμονικά με την ομάδα και να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των προγραμματικών σκοπών.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας ορίζονται ως «Συμβουλευτικά όργανα των ΣΔΕ»¹⁵ ένας Επιστημονικός Υπεύθυνος που στην πορεία αντικαταστάθηκε από τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης (επιτελεί τον ίδιο ρόλο σε επίπεδο περιφέρειας), ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και ο Σύμβουλος Ψυχολόγος. Έργο τους είναι η επιστημονική στήριξη του σχολείου, η παιδαγωγική στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ατομική και ομαδική συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευομένων τόσο για τη διευκόλυνσή τους ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Σύμβ. Ψυχολόγος) όσο και για την προετοιμασία τους ώστε να εισαχθούν ή να επανατοποθετηθούν στην αγορά εργασίας (Σύμβ. Σταδιοδρομίας). Επίσης συνδράμουν στην αντιμετώπιση συναφών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των ΣΔΕ.

¹³ Σύμφωνα με το άρθρο 4.2 της Υ.Α. 2373/2003, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και το άρθρο 5.Β.2. της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

¹⁴ Σύμφωνα με το άρθρο 14 της Υ.Α. 2373/2003, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και το άρθρο 10 της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

¹⁵ Σύμφωνα με το άρθρο 5 της Υ.Α. 2373/2003, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και το άρθρο 6.4 της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

Λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και του ενήλικου των εκπαιδευομένων, η αξιολόγησή τους επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ιδίων.¹⁶ Χωρίς να αποκλείονται οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων, κρίνονται απαραίτητες και προτιμούνται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μέσω:

- α) φακέλων υλικού
- β) σχεδίων δράσης
- γ) συνθετικών εργασιών
- δ) αυτοαξιολογήσεων ή αξιολογήσεων από συνεκπαιδευομένους.

Η αξιολόγησή τους είναι περιγραφική ως προς την **ανταπόκριση**¹⁷ τους με αντίστοιχους δείκτες την προετοιμασία, την αυτοεκτίμηση, την πρωτοβουλία, την ενεργητική συμμετοχή, τη συνεργατικότητα και ως προς το **ενδιαφέρον**¹⁸ τους για μάθηση. Η αριθμητική αντιστοίχιση της επίδοσης σε κάθε Γραμματισμό και ο γενικός μέσος όρος αναγράφονται στο μητρώο και την καρτέλα του μαθητή και χορηγούνται στον απόφοιτο, όταν αυτό είναι απαραίτητο (π.χ. για τις ανάγκες προκηρύξεων διαγωνισμών δημοσίου). Μετά το πέρας της 18μηνιας επιτυχούς φοίτησής τους οι εκπαιδευόμενοι κρίνονται άξιοι τίτλου σπουδών ισότιμου του απολυτηρίου γυμνασίου. Αλλιώς τους χορηγείται βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι που δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς μπορούν (με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων) να παρατείνουν τη φοίτησή τους κατά ένα επιπλέον εξάμηνο ώστε να βελτιωθούν στα σημεία που κρίθηκαν ανεπαρκείς.

¹⁶ Σύμφωνα με το άρθρο 12 της Υ.Α. 2373/2003, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και το άρθρο 8 της Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

¹⁷ Σύμφωνα με το άρθρο 12 της Υ.Α. 2373/2003, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1003/22-07-2003 και το άρθρο 8 της Υ.Α. 260/16-01-2008 στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008, οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται στον τίτλο σπουδών είναι: *άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς* ως προς την ανταπόκριση του εκπαιδευόμενου στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και *ελάχιστο, μέτριο, ικανοποιητικό, μεγάλο, πολύ μεγάλο* ως προς το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και γενικότερα για τις συμπεριφορές (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) που αναπτύσσει στο ΣΔΕ. Εκθέσεις προόδου και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων συντάσσονται δύο φορές το εννιάμηνο.

¹⁸ *ό.π.*

1.3 Η Πορεία Δημιουργίας των ΣΔΕ μέχρι το 2009

Με το Ν. 2525/97, η Ελλάδα έχοντας υιοθετήσει την πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, θεσμοθετεί το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ως «ειδικό ταχύρυθμο πρόγραμμα δημοτικής ή γυμνασιακής εκπαίδευσης» και από τον Μάρτιο του 2000 αρχίζουν οι προκαταρκτικές ενέργειες (προσλήψεις εκπαιδευτών, επιλογή εκπαιδευομένων, επιμορφώσεις, υποδομές κ.α.), ώστε να λειτουργήσει πιλοτικά το πρώτο ΣΔΕ στην Ελλάδα. Το Σεπτέμβριο του 2000 ιδρύεται το ΣΔΕ Περιστερίου, το πρώτο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η επιλογή της περιοχής εγκατάστασης δεν είναι τυχαία: «...τα ποσοστά αναλφαβητισμού και ανεργίας στην ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Αθήνας, Νίκαιας και Περιστερίου είναι σημαντικά υψηλά σε σύγκριση με άλλες περιοχές του Λεκανοπεδίου της Αθήνας» (Βεκρής, 2003: 21). Υπό τη θετική αντίδραση του κοινωνικού περίγυρου, αλλά και κάποιες σκέψεις και προβληματισμούς γύρω από την πρώτη αυτή εφαρμογή του προγράμματος, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων προχώρησε το φθινόπωρο του 2001 στην επέκταση του θεσμού σε 4 νέες πόλεις, Νεάπολη Θεσσαλονίκης, Τυλισό Κρήτης, Πάτρα και Αχαρνές Αττικής, δίνοντας νέα ώθηση και δυναμική στο θεσμό μέσα από τη λογική των πολυγραμματισμών (Βεκρής, 2003: 24).

Η χρονική περίοδος από το 2000 έως το 2003 αποτελεί την πειραματική φάση λειτουργίας των ΣΔΕ, με τη λήξη της οποίας ωριμάζει το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας τους και θεσπίζεται επίσημα με την Υπουργική Απόφαση 2373/2003. Το σχολ. έτος 2003-04 ιδρύονται τα ΣΔΕ Αγρινίου, Ιεράπετρας, Κορυδαλλού, Πύργου, Αλεξανδρούπολης, Γιαννιτσών, Δράμας, Θεσσαλονίκης, Καλλιθέας, Κομοτηνής, Λάρισας, Μυτιλήνης καθώς και το ΣΔΕ Ιωαννίνων. Το 2004 ιδρύθηκαν άλλα 14 ΣΔΕ εκ των οποίων 1 σε σωφρονιστικό κατάστημα, 11 το 2005 εκ των οποίων 1 σε σωφρονιστικό κατάστημα και 5 το 2006 εκ των οποίων 1 σε σωφρονιστικό κατάστημα. Τον Ιούνιο του 2007 είχαν ιδρυθεί και λειτουργούσαν συνολικά 48 σχολεία και από αυτά τα 3 μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα, ενώ σήμερα λειτουργούν 56 σχολεία σε έδρες Νομών, εκ των οποίων τα 6 σε σωφρονιστικά καταστήματα και 56 τμήματα εκτός έδρας (στοιχεία από ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ) σε μεγάλες πόλεις των Νομών. Από το Σεπτέμβριο του 2006 όλα τα ΣΔΕ πλέον συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο. Χωρίζονται, δε, σε φάσεις ανάλογα με τα εγκεκριμένα Τεχνικά Δελτία Έργου (Τ.Δ.Ε.) από την Ειδική Διαχειριστική Αρχή του ΕΠΕΑΕΚ II (από το 2009 και μετά από το Ε.Σ.Π.Α.)

1.4 Το Ενδιαφέρον μου για το Πεδίο της Έρευνας

Το ενδιαφέρον μου για τη διοίκηση και οργάνωση του ΣΔΕ Ιωαννίνων προέκυψε μέσα από την επαγγελματική μου εμπειρία στο συγκεκριμένο χώρο από την ίδρυσή του. Συγκεκριμένα, προσλήφθηκα το Νοέμβριο του 2003 για τις ανάγκες της διοικητικής-γραμματειακής στήριξης του συγκεκριμένου σχολείου και εργάστηκα εκεί μέχρι και το σχολ. έτος 2008-09.

Από την πρώτη στιγμή της επαφής μου με το συγκεκριμένο χώρο αντιλήφθηκα τη διαφορετικότητά του σε σχέση με τις υπόλοιπες δομές εκπαίδευσης, έτσι όπως τις γνώριζα τόσο από την δική μου μαθητική εμπειρία όσο και από τη θητεία μου ως ωρομίσθιας εκπαιδευτικού.

Παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισε το προσωπικό, αρχικά λόγω της απουσίας επαρκών εγκαταστάσεων (το σχολείο φιλοξενήθηκε για δύο χρόνια σε αίθουσες του Μουσικού Γυμνασίου Ιωαννίνων χωρίς τις κατάλληλες συνθήκες θέρμανσης και υλικοτεχνικής υποδομής) αλλά και των αυξημένων ευθυνών οργάνωσης και λειτουργίας μιας νεοσύστατης και καινοτόμας σχολικής δομής, μη τυπικής εκπαίδευσης, το κλίμα υπήρξε ιδιαίτερα ευχάριστο και δημιουργικό. Ο ενθουσιασμός που επικράτησε και η όρεξη για δουλειά, η προσωπική εργασία για τη διαμόρφωση του χώρου, η διάθεση των στελεχών να ξεπεράσουν τον εαυτό τους για να πετύχει το εγχείρημα του καινούριου θεσμού «γέννησε» τους πρώτους μου προβληματισμούς για τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μπορεί να λειτουργεί και να οργανώνεται η συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Ενδιαφέρον μου προκάλεσε η διαρκής διάθεση των μελών του προσωπικού για μάθηση, ώστε να προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της νέας παιδαγωγικής πρακτικής, η ικανοποίηση που έπαιρνε ο καθένας μέσα από το ρόλο του (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικοί, συμβουλευτική υπηρεσία, δ/ντρια, διοικητική υπάλληλος) καθώς και ένας κοινός προσανατολισμός προς ένα συλλογικό σκοπό, αλλά κυρίως η απουσία έντονων συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων.

Υπερίσχυσε έτσι η διαπίστωσή μου ότι το σχολείο λειτουργεί, διοικείται και οργανώνεται με το συγκεκριμένο τρόπο, χάρη στα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά¹⁹,

¹⁹ Ο R. Lindhal (2006: 4) αναφέρει στο άρθρο του “The role of organizational climate and culture in the school improvement process: a review of the knowledge base”: «...όπως σχολιάζουν ο Deal (1993) και οι Maehr & Buck (1993) κάθε σχολείο κατέχει ιδιαίτερες και μοναδικές πολιτισμικές πλευρές. Τα σχολεία έχουν διακριτές προσωπικότητες, αυστηρά μοναδικό εθιμοτυπικό και κανόνες πειθαρχίας».

στην αλληλεπίδραση των μελών του και τη σχετική αυτονομία που του παρέχει ο κεντρικός φορέας να αυτενεργήσει, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, παρέχοντάς του ταυτόχρονα κάποιες κατευθυντήριες γραμμές που στηρίζουν θεσμικά την οργάνωση και λειτουργία του αλλά και την απαραίτητη στήριξη όταν το χρειάζεται.

1.5 Σκοπός και Στόχοι της Μελέτης

Η αναγνώριση και κατανόηση της δυναμικής που αναπτύχθηκε σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας και άρα διαμόρφωσης της διοικητικής φυσιογνωμίας του σχολείου κατά την πρακτική εφαρμογή της καινοτομίας,

αποτελεί τον κεντρικό στόχο της έρευνάς μου στο ΣΔΕ Ιωαννίνων, όπως διαμορφώθηκε στα πλαίσια των διαπιστώσεων που προέκυψαν:

- από τη δική μου εμπειρία στο συγκεκριμένο ΣΔΕ,
- από την αποτύπωση στις θεωρητικές προδιαγραφές και θεσμικές ρυθμίσεις γενικών, κατευθυντήριων μόνο, αξόνων για το ρόλο του διευθυντή στα ΣΔΕ, όπως έχουν επισημανθεί και από άλλους μελετητές, παράλληλα με την απουσία από τον κανονισμό λειτουργίας ενός σαφώς προσδιορισμένου καινοτομικού μοντέλου διοίκησης (Χατζηθεοχάρους, 2008).

Όπως επισημαίνει η Πηγιάκη σε έρευνα δράσης που διεξήγαγε σε ΣΔΕ:

Συνολικά ο σχεδιασμός των ΣΔΕ δεν συμπεριέλαβε στις θεωρητικές προδιαγραφές μια συμβατή φιλοσοφία διοίκησης σχολείου, έτσι ώστε οι σχέσεις εξουσίας που δρουν σε οργανισμούς, όπως το σχολείο, να μην επενεργούν αρνητικά προς την καινοτομία, αλλά να εναρμονίζονται με τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της. (2006: 440)

Και στη συνέχεια διασαφηνίζει, θέτοντας παράλληλα και τη σχετική προβληματική:

Στα ΣΔΕ ο ρόλος του διευθυντή παραπέμπει στο ρόλο που έχει στο δημόσιο τυπικό σχολείο. Όταν ο διευθυντής –και ο επιστημονικός υπεύθυνος, εάν εξακολουθήσει να υφίσταται ως συμβουλευτικό όργανο στα ΣΔΕ- αποτελεί το βασικό συνομιλητή του σχολείου με τον κεντρικό φορέα υποστήριξης, και όταν δεν έχουν κατοχυρωθεί ελεύθεροι και πολυεπίπεδοι δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και φορέα, είναι ιδιαίτερα δύσκολο για το ΙΔΕΚΕ να έχει σαφή αντίληψη για το τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα που αφορούν τη διοίκησή του. (2006: 440)

Το έλλειμμα που παρατηρείται σε επίπεδο φιλοσοφίας διοίκησης ανάλογης των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών της καινοτομίας σε συνδυασμό με το περίγραμμα αρμοδιοτήτων του διευθυντή και του συλλόγου των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στις θεσμικές προδιαγραφές, παραπέμπει σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε ιεραρχική δομή ανάλογη με αυτή της τυπικής εκπαίδευσης και «επιτρέπει, αν δεν προκαλεί, τη λειτουργία στα ΣΔΕ της κυρίαρχης γραφειοκρατικής αντίληψης των δημόσιων οργανισμών. Το θεσμικό αυτό κενό στο σχεδιασμό των ΣΔΕ μπορεί εύκολα να αναπληρωθεί από κάποιο υπόρρητο ιεραρχικό οργανόγραμμα που καθορίζει ‘ποιος πρέπει να συνομιλεί με ποιον’» (Πηγιάκη, 2006: 440). Κατά την εκτίμησή μου, αυτό που υπονοείται εδώ αφορά σε μια εν δυνάμει ελευθερία που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο ως προς τη διαμόρφωση του μοντέλου διοίκησης που θα εφαρμοστεί στον καινοτόμο αυτό θεσμό. Κάτι τέτοιο παραπέμπει στις ικανότητες και τη βούληση τόσο των διοικητικών στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών που ούτως ή άλλως διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες υλοποιείται κάθε διοικητικός-στρατηγικός σχεδιασμός.

Προς την κατεύθυνση του κεντρικού στόχου της έρευνας κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση:

- του νοήματος που αποδίδουν τα μέλη του προσωπικού του σχολείου στις δράσεις τους και
- της αντίληψης που έχουν διαμορφώσει για τη θέση και το ρόλο τους κατά την υλοποίηση της φιλοσοφίας των ΣΔΕ στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Έτσι, τα βαθύτερα νοήματα, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και οι αξίες που αναπτύχθηκαν λειτουργούν ως το ερμηνευτικό πλαίσιο (διεισδυτικός φακός) για μια δημιουργική αντίληψη των πτυχών της οργανωτικής ζωής του σχολείου όπως την αντιλαμβάνονται οι πρωταγωνιστές της. Στα πλαίσια της καλύτερης και πολύπλευρης διερεύνησης του βασικού και των επιμέρους στόχων της έρευνας επιχειρείται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιες διαδικασίες-συνθήκες-καθημερινές πρακτικές προωθούν τη φυσιογνωμία και διαμορφώνουν το κλίμα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας;
3. Ποια είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών στην πρακτική εφαρμογή της καινοτομίας;

4. Κατά πόσο το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόστηκε υπήρξε αντικείμενο διαπραγμάτευσης;
5. Ποια εικόνα διαμορφώνουν για τον ατομικό και συλλογικό τους «εαυτό» οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα και πώς αυτή σχετίζεται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου;
6. Ποια σημασία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια στην εμπειρία τους;
7. Ποιες άτυπες σχέσεις αναπτύσσονται;
8. Υπάρχει σχέση και τι είδους ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη στην οποία βασίζονται τα ΣΔΕ; Ποιος ο ρόλος της κουλτούρας;

1.6 Η Σημαντικότητα της Έρευνας

Η πολύπλευρη διαφώτιση σημαντικών πτυχών της καθημερινής ζωής του συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού (ΣΔΕ Ιωαννίνων) μέσα από την αποκάλυψη ρητών ή άρρητων διαδικασιών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ιδιαίτερης οργάνωσής του, θα οδηγήσει στην καλύτερη γνώση του τρόπου λειτουργίας του συγκεκριμένου πλαισίου.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Παπαναούμ (1995) σε μια θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση της διεύθυνσης του σχολείου:

Ο C. Barnard²⁰ εισήγαγε την έννοια «άτυπη οργάνωση» που ορίζεται ως το άθροισμα των προσωπικών επαφών και αλληλεπιδράσεων των ατόμων», απαραίτητο συνακόλουθο κάθε «τυπικής οργάνωσης», και υποστήριξε ότι δεν πρέπει να περιορίζεται κανείς αποκλειστικά στις τυπικές, δομικές όψεις της οργάνωσης αλλά να αναλύει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ανάγκες και φιλοδοξίες των εργαζομένων και στις ανάγκες και τους στόχους της οργάνωσης (1995: 17)

Σύμφωνα με την έμφαση που δίνεται, από τη σχετική με την οργάνωση του σχολείου βιβλιογραφία, στη διάκριση των οργανωτικών επιπέδων σε δομικό και πολιτισμικό (Παπαναούμ, 1995), τα οποία αλληλεπιδρούν δυναμικά, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να βοηθήσει στην κατανόηση της λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου ως οργανωτικού συνόλου. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη κάλυψη του ελλείμματος σε εθνογραφικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις της σχολικής οργάνωσης και στην κατανόηση των πολλαπλών επιπέδων λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη μελέτη της καθημερινής πρακτικής και την ερμηνεία των δράσεων των εμπλεκομένων.

Η περίπτωση του ΣΔΕ Ιωαννίνων αποτελεί την ιδιαίτερη εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ενός καινοτομικού θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) και ως τέτοια μπορεί να αξιοποιηθεί ως προς κάποιες διαστάσεις της σε μελλοντικές έρευνες ή ως πλαίσιο αναφοράς για μελλοντικούς σχεδιασμούς στην τυπική εκπαίδευση.

²⁰ C. I. Barnard, The functions of the executive, 1938, σ. 115.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Ανασκόπηση Σχετικής Βιβλιογραφίας

2.1.1 Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των διαστάσεων που παίρνει, σε επίπεδο θεωρίας και πράξης, η διοίκηση της συγκεκριμένης σχολικής δομής εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από τη διερεύνηση του κλίματος, των συλλογικών δράσεων και της συμπεριφοράς του προσωπικού του σχολείου. Σύμφωνα με αυτό και μετά από τη μελέτη σχετικής, με το προς έρευνα θέμα, βιβλιογραφίας φαίνεται να βρισκόμαστε πιο κοντά σε μια προσέγγιση της διοίκησης που στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις.

Η ιδιαιτερότητα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού επιβάλλει την με επίσκεψη και μέτρο υιοθέτηση αυτούσιων θεωρητικών μοντέλων. Η ποικιλία των θεωρητικών παραδειγμάτων, που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης, επιτρέπει έναν γενικό μόνο προσανατολισμό σχετικά με βασικές παραδοχές-έννοιες για την πρακτική εφαρμογή της διοίκησης και «[μ]πορεί να συμβάλει στην αποκάλυψη πτυχών και διασυνδέσεων μεταξύ παραγόντων διαμόρφωσης της πραγματικότητας, τις οποίες κάποιο στέλεχος δεν θα παρατηρούσε» (Κατσαρός, 2008: 25). Ταυτόχρονα, η διερεύνηση της εμπειρικής πραγματικότητας των σχολείων, μέσα από εθνογραφικού τύπου προσεγγίσεις, παρέχει ένα δυναμικό πλαίσιο κατανόησης της εκπαιδευτικής διοίκησης, μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων αλλά και της ιδιαιτερότητας του σχολείου ως οργάνωσης.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πρόκειται να αξιοποιηθούν όσον αφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο που παρέχουν, προσεγγίσεις που βρίσκονται πιο κοντά στην αντιμετώπιση της διοίκησης και οργάνωσης στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα του ανθρώπινου παράγοντα, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της συνεργασίας ή της έλλειψης συνεργασίας, των κινήτρων, του κλίματος και συλλογικών πολιτισμικών συμπεριφορών.

Τα σχολεία χαρακτηρίζονται, εκ των πραγμάτων, από «τυποποίηση», «εραρχικό σύστημα εξουσίας» και «ειδικευμένο προσωπικό» και άρα από «στοιχεία γραφειοκρατικού οργανισμού» (Παπαναούμ, 1995: 19). Έτσι, δεν πρέπει να αγνοούνται οι αρχές που διακηρύττει η κλασική σχολή διοίκησης, όπως «ιεράρχηση της εξουσίας», «ενότητα» και «σαφής προέλευση εντολών», «εύρος εποπτείας», «καταμερισμός» και «εξειδίκευση» και επηρέασαν τη διοίκηση της εκπαίδευσης προς την εξασφάλιση της μέγιστης

αποτελεσματικότητας, μέσα από αυστηρούς κανόνες λειτουργίας, γραφειοκρατία και εξορθολογισμό (Κατσαρός, 2008: 27-28).

2.1.2 Ουμανιστική Σχολή

Παράλληλα με τις ανάγκες ανάπτυξης της διοικητικής επιστήμης, οι θεωρητικές προσεγγίσεις που θέτουν στο κέντρο τους τον «άνθρωπο» και την «κοινωνική» διάσταση της εργασίας ξεκινούν από την *ουμανιστική σχολή* (E. Mayo), που εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του '30. Η επιρροή της ουμανιστικής σχολής συνεχίζεται, μέχρι τη δεκαετία του '60, με την κίνηση των *οργανωτικών ουμανιστών* που δανείζονται στοιχεία από την κοινωνιολογία και την ψυχολογία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990:39, Κατσαρός, 2008:28). Με κυριότερους εκπροσώπους τους D. McGregor, C. Argyris, W. Bennis, R. Likert, οι οργανωτικοί ουμανιστές εξετάζουν τον «επηρεασμό» και τον «έλεγχο της ανθρώπινης συμπεριφοράς» αλλά και την «ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων μέσα στις οργανώσεις» (Κατσαρός, 2008: 28).

2.1.3 Λειτουργικές Προσεγγίσεις

Από τη δεκαετία του '60 και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70 κυριάρχησαν οι λειτουργικές προσεγγίσεις, οι οποίες ακολουθούν τη δομολειτουργική θεωρία του Parsons και υποστηρίζουν ότι κάθε κοινωνική οργάνωση-θεσμός έχει συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία (Κατσαρός, 2008: 29). Κάθε οργάνωση οφείλει, προκειμένου να είναι βιώσιμη και αποτελεσματική, να προσαρμόζεται στο εξωτερικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να διατηρεί την εσωτερική της συνοχή. Στα πλαίσια αυτά, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί ένα δομημένο σύστημα εισροών που μετατρέπονται σε εκροές «μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές διαδικασίες και μεθόδους διδασκαλίας» (Ζεργιώτης, 2010: 44).

Πρότυπο των Συστημάτων

Στις προσεγγίσεις αυτές στηρίζεται το πρότυπο των συστημάτων στη διοίκηση. Τα σχολεία αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά συστήματα που στηρίζονται σε δύο διαστάσεις, την «οργανωτική» και την «προσωπική». Η οργανωτική περιλαμβάνει «ρόλους που συνδέονται με συγκεκριμένες προδιαγραφές» και η προσωπική περιλαμβάνει τα άτομα ως μέλη της οργάνωσης (Παπαναούμ, 1995: 20). Η εστίαση είναι στη «δόμηση σχέσεων αλληλεπίδρασης» μεταξύ της «τυπικής» και «άτυπης κοινωνικής δομής» που προσδίδουν

στο σχολείο τα ιδιαίτερα δομικά του χαρακτηριστικά όπως κλίμα, κουλτούρα, αποτελεσματικότητα κ.λ.π. (Κατσαρός, 2008: 40).

Ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση του σχολείου με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος επιβάλλει λιγότερο αυστηρές και περιχαρακωμένες στρατηγικές (κλειστά συστήματα) και προτείνει την αντιμετώπιση των σχολείων ως «ανοικτών συστημάτων» μέσα από μια εσωτερική δομή περισσότερο ευέλικτη και ανοικτή (Κατσαρός, 2008: 39).

Πρότυπο της Χαλαρής Συνοχής/Οργανωμένης Αναρχίας

Στο χώρο των λειτουργικών προσεγγίσεων εμφανίζονται δύο ακόμη θεωρητικές προσεγγίσεις που ουσιαστικά «διευρύνουν την έννοια του δομικού σχετικισμού, αμφισβητώντας την παραδοχή ότι οι οργανώσεις δομούνται με συμπαγή τρόπο χωρίς διακυμάνσεις» (Παπαναούμ, 1995: 23-24). Πρόκειται για το πρότυπο της «χαλαρής συνοχής» μεταξύ των μερών της οργάνωσης ή της «οργανωμένης αναρχίας» που παραπέμπει σε δομική χαλαρότητα ακραίας μορφής, χωρίς σαφείς στόχους ενώ κυριαρχεί η ανορθολογική λήψη αποφάσεων και η μοναχική δράση των ατόμων (Παπαναούμ, 1995: 24-25).

Συνεργατικό Πρότυπο

Το συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση ανήκει στις σύγχρονες προσεγγίσεις για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, επικράτησε τη δεκαετία του '80 στα πλαίσια των τάσεων για διοικητική αυτονομία των σχολείων και την ανάπτυξη καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων. Εντάσσεται στις λειτουργικές προσεγγίσεις γιατί ακολουθεί τις ίδιες αρχές για τη δομή, τους σκοπούς και τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον. Η εξουσία και η λήψη αποφάσεων «διαμοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας «τα οποία αποδέχονται κοινές αξίες και, συνεπώς, κοινούς σκοπούς για το σχολείο». Η σημαντικότερη διαφοροποίηση του μοντέλου είναι ότι ο διευθυντής θεωρείται «πρώτος μεταξύ ίσων» (Κατσαρός, 2008: 42-43).

2.1.4 Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις

Κατά τη δεκαετία του '70 εμφανίστηκαν, με κριτική διάθεση προς τις θεωρίες της παραδοσιακής επιστήμης της διοίκησης (αρχές 20ού αιώνα με έμφαση στην ορθολογική διαχείριση, ο εργαζόμενος ως μηχανή με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας,

γραφειοκρατικό και ορθολογικό πρότυπο διοίκησης), εναλλακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούν τις κοινωνικές δομές ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δρώντων υποκειμένων. Η διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας και η νοηματοδότησή της είναι αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής σχέσης. Πρόκειται για τις λεγόμενες ερμηνευτικές προσεγγίσεις (σύμφωνα με τις ιδέες των M. Weber και A.Schutz). Σκοπός των ερμηνευτικών προσεγγίσεων είναι η κατανόηση και ερμηνεία συγκεκριμένων περιπτώσεων με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας (Κατσαρός, 2008: 50). Στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις ανήκουν το ερμηνευτικό πρότυπο, το πρότυπο της κουλτούρας και το πολιτικό πρότυπο.

Ερμηνευτικό Πρότυπο

Το ερμηνευτικό πρότυπο θεωρεί τη δομή της οργάνωσης ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων των μελών και εστιάζει στον κεντρικό ρόλο του ατόμου τόσο ως προς τη διαμόρφωση των σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού (απορρίπτοντας την αντικειμενική ύπαρξη σκοπών) όσο και ως προς τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον και στο ρόλο του διευθυντή-ηγέτη ως προτύπου που εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Το μοντέλο αυτό, με την έμφαση στη «δυναμική των δράσεων και των διαδικασιών που διαμορφώνουν την οργανωτική πραγματικότητα», κάλυψε το κενό που άφησαν οι «στατικές θεωρήσεις» του λειτουργισμού. Δέχτηκε όμως κριτική για την «ατομοκεντρική αντίληψη» που κατευθύνει τη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας, με βάση την υποκειμενική νοηματοδότηση της δράσης, φτάνοντας ακόμη και σε απόρριψη «των εννοιών του συστήματος» και «της δράσης των συλλογικών κοινωνικών μορφωμάτων». Κυρίως επειδή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν και κοινά στοιχεία που στηρίζονται στο «αυτολογικό υπόβαθρο και την εμπειρία» (Κατσαρός, 2008: 50-51). Επιπλέον είναι δυνατόν να παραγνωρίζεται «ο ρόλος των οργανωτικών/ δομικών παραμέτρων, οι οποίες συνδιαμορφώνουν το σχολικό γίνεσθαι» (Παπαναούμ, 1995: 29).

Πρότυπο της Κουλτούρας

Το πρότυπο της κουλτούρας προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο για τις έννοιες της κουλτούρας και του κλίματος και τις συνδέει «με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα, τη φυσιογνωμία και την ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό και επηρεάζουν τη λειτουργία του». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η δομή ενός οργανισμού και οι σκοποί του αντανακλούν την κουλτούρα του, η οποία είναι αποτέλεσμα και των

σχέσεων με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι κεντρικός ως προς τη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας και την «διάχυσή» της στην τοπική κοινωνία. Το μοντέλο αυτό θεωρήθηκε «υπερβολικά μηχανιστικό» ως προς το ρόλο του ηγέτη, παρέχει όμως το πλαίσιο για να κατανοήσουμε πώς το «πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί ένας ηγέτης (Κατσαρός, 2008: 52-53).

Πολιτικό Πρότυπο

Το πολιτικό πρότυπο ανήκει στις «υποκειμενικές προσεγγίσεις της οργάνωσης». Εστιάζει στη «δημιουργία συμμαχιών» στο πλαίσιο της λήψης αποφάσεων και άρα σε «ομάδες συμφερόντων προσωπικών – επαγγελματικών», «κυρίαρχες συμμαχίες», «συγκρούσεις» και τελικά στη διαμόρφωση μιας πολιτικής που είναι αποτέλεσμα «διαπραγματεύσεως». Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη πρέπει να είναι «διακριτός» και ταυτόχρονα διευκολυντικός προς τη διαμόρφωση της καλύτερης πολιτικής. Οι σχέσεις είναι αποτέλεσμα ανταλλαγών (Κατσαρός, 2008: 54-55).

2.1.5 Εναλλακτικές Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις

Η κριτική που δέχτηκαν όλες οι σχετικές με την εκπαιδευτική διοίκηση θεωρητικές προσεγγίσεις, αποδεικνύει τη «σχετική αξία» που μπορεί να έχει ένα «προδιαγεγραμμένο θεωρητικό πλαίσιο» καθώς η ανθρώπινη ποικιλομορφία είναι εκείνη που συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας. Το σχολείο ως οργανωτική δομή δεν μπορεί να νοηθεί «έξω» από την πραγματικότητα που διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες στη σχολική ζωή. Η πνοή που προσδίδουν στους οργανισμούς τα άτομα που τις απαρτίζουν δημιουργεί μια ιδιαίτερη δυναμική, στα πλαίσια της οποίας αυτές λειτουργούν και προσανατολίζονται σε στόχους.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ «εκείνο που προέχει είναι να διατυπωθούν οι βασικές έννοιες, οι οποίες περιγράφουν τα κυριότερα φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το πεδίο, κι αυτό μπορεί να γίνει με τη θεμελίωσή τους στην εμπειρική πραγματικότητα [...]». Αυτό που χρειάζεται είναι ένα πλαίσιο ανάλυσης, που θα αξιοποιεί στοιχεία από όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις, ώστε να οδηγηθούμε στη συνέχεια σε μια δημιουργική ερμηνεία και σύνθεση (Παπαναούμ, 1995: 28).

2.1.6 Εθνογραφία των Οργανισμών

Όσον αφορά ποιοτικές έρευνες πεδίου για την κατανόηση της ζωής των οργανισμών, αναπτύχθηκε διεθνώς ένας ιδιαίτερος κλάδος της κοινωνιολογίας των οργανισμών, η λεγόμενη εθνογραφία των οργανισμών. Ως εθνογραφία ορίζεται εκείνη η μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Weick (στο Fine, Morrill, & Surianarain, 2007: 2) ως η «συστηματική; (sustained), ρητή παρατήρηση και παράφραση των κοινωνικών καταστάσεων σε σχέση με τα φυσικά πλαίσια στα οποία συμβαίνουν». Οι έρευνες που έχουν γίνει σε αυτό το πλαίσιο αποκαλύπτουν τη συνεισφορά της εθνογραφίας των οργανισμών στις ακόλουθες περιοχές ερευνητικού ενδιαφέροντος: 1) τη συστηματική επεξεργασία των άτυπων σχέσεων 2) τους οργανισμούς ως συστήματα νοήματος 3) τους οργανισμούς και τα περιβάλλοντά τους 4) την αλλαγή στους οργανισμούς 5) την ηθική και τη συμπεριφορά που υπόκειται σε κανόνες και 6) την εξουσία, την πολιτική και τον έλεγχο (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 2).

Οι απαρχές της βρίσκονται στις δεκαετίες του 1920 και 1930, στις εμπειρικές μελέτες (ποσοτικού ενδιαφέροντος ακόμη) της συμπεριφοράς στο Hawthorne Plant στο Σικάγο που λειτούργησε ως ένας από τους μεγαλύτερους προμηθευτικούς οργανισμούς για την εταιρεία Western Electric. Οι έρευνες αυτές πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του ενδιαφέροντος της διοίκησης του εργοστασίου για τους παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων και αποκάλυψαν μια «κρυφή πλευρά» της εργασίας, που περιλαμβάνει «εκείνους τους κρυμμένους, άτυπους διακανονισμούς, σύμφωνα με τους οποίους λειτουργεί στην πράξη η ζωή των οργανισμών» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 3). Τα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκαν κυρίως από τον Elton Mayo στη διάκριση όλων των οργανισμών σε «τυπική οργάνωση» και σε «άτυπη οργάνωση» και η μεγαλύτερη καινοτομία που εισήγαγε η μελέτη αυτή από πλευράς διοίκησης ήταν η παροχή συμβουλευτικής (Schwartzman, 1993: 12-13).

Η στροφή σε εθνογραφικές προσεγγίσεις πραγματοποιήθηκε τις δεκαετίες του 1940 και του 1950 με στόχο τη μελέτη της συμπεριφοράς των οργανισμών μέσα από την παρατήρηση και ανάλυση των άτυπων σχέσεων που διαμορφώνονται, άλλες φορές με τη μορφή της αντίστασης και άλλες με τη μορφή της σύμπραξης με τις επίσημες διαδικασίες των οργανισμών που εκφράζει η διοίκηση. Οι μελέτες εστιάζονται κυρίως σε εργοστάσια, εταιρίες, εστιατόρια, εκφράζοντας κάποιες την οπτική των εργαζομένων και άλλες την οπτική της διοίκησης (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 4).

Οι εθνογραφικές έρευνες κατά τις δεκαετίες '50 και '60 ακολουθούν την παράδοση της συμβολικής αλληλεπίδρασης και προσανατολίζονται κυρίως στην «υπό διαπραγμάτευση τάξη πραγμάτων» (negotiated order) των οργανισμών έχοντας ως βάση την έρευνα του Strauss και των συνεργατών του σε μια ψυχιατρική κλινική. Με τον ίδιο προσανατολισμό, δηλαδή τις διαπραγματεύσεις σε θέματα νοήματος και επιδιώξεων, ο Strauss και ο Goffman δημιουργούν μία «παράδοση» που διαπερνά πολλές εθνογραφίες που έχουν στη βάση τους τη συμβολική αλληλεπίδραση. Κυρίως επειδή αποκαλύπτουν τις απρόβλεπτες συνέπειες των αποφάσεων της διοίκησης αλλά και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ παρασκηνιακών και προσκηνιακών συμπεριφορών στους οργανισμούς (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 5-6).

Από τις πιο πρόσφατες εργασίες, πιστή στην ανάλυση του Goffman για τις συνθήκες που παράγουν «ιδρυματικούς εαυτούς» είναι η μελέτη του «πολιτισμικού ελέγχου» (culture control) του Kunda (1992) σε μια εταιρία υψηλής τεχνολογίας. Καθώς οι οργανισμοί έψαχναν νέους τρόπους, κατά τη δεκαετία του 1980, «για να ταιριάζουν τα ατομικά και οργανωσιακά ενδιαφέροντα, χωρίς εμφανές κοινωνικό έλεγχο», η έννοια της κουλτούρας κατηύθυνε σε μεγάλο βαθμό τις προθέσεις της διοίκησης. Ταυτόχρονα, η εθνογραφία αυτή υποδεικνύει τις δυνάμεις που κρύβουν οι ισχυρές οργανωσιακές κουλτούρες για τα άτομα και τους οργανισμούς και αναδεικνύει τους εμπλεκόμενους ως «ενεργούς συμμετέχοντες» παρά ως «παθητικούς αποδέκτες» της κουλτούρας (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 7).

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά οι εθνογράφοι μελέτησαν τόσο τους περιορισμούς όσο και τις δυνατότητες που παρέχουν στους οργανισμούς οι σχέσεις τους με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται, αποκτώντας μια περισσότερο κριτική χροιά, πάντα σε εργασιακά περιβάλλοντα εταιριών, βιομηχανιών, εκδοτικών οίκων.

Έρευνες που αφορούν στις αλλαγές στους οργανισμούς, τόσο με την έννοια της προσαρμογής σε καινούρια δεδομένα όσο και με την έννοια της εισαγωγής καινοτομιών, ακολουθούν την εθνογραφική προσέγγιση ως την πλέον κατάλληλη για να αναδείξει «τη δυναμική της αλλαγής στους οργανισμούς», όπως αυτές του Andrew Pettigrew (1985), του Stephen Barley (1986), του Steven Vallas (2003).

Θέματα ηθικής και κανονιστικής συμπεριφοράς μελετήθηκαν τόσο σε «νόμιμους» οργανισμούς, όπως κυβερνητικές υπηρεσίες, όσο και σε οργανισμούς που θεωρούνται «αποκλίνοντες από τις συμβατές κανονιστικές και νόμιμες προδιαγραφές», όπως

οικογένειες οργανωμένου εγκλήματος, διακινητές ναρκωτικών κ.λ.π. Ο Dalton (1959) απέδειξε ότι η σύγκρουση ενυπάρχει στην καθημερινή ζωή των οργανισμών και ότι είναι μέσα από τις άτυπες σχέσεις που ευνοούνται οι μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 13).

Στις έρευνες που αφορούν τη δύναμη, την πολιτική και τον έλεγχο, οι εθνογράφοι μελετούν όχι μόνο φαινόμενα αντίστασης αλλά και πώς συγκροτούνται, μέσα από την αλληλεπίδραση προϊστάμενων και υφιστάμενων, η εξουσία και ο έλεγχος. Πολλές από αυτές τις μελέτες στηρίζονται στην ερευνητική δουλειά που έχει προηγηθεί στα θέματα της «υπό διαπραγμάτευση τάξης πραγμάτων» και του «πολιτισμικού ελέγχου» τονίζοντας τη σημασία της «δημιουργίας νοήματος και ταυτότητας στην άσκηση της εξουσίας και του ελέγχου» μέσα από διαδικασίες «κοινωνικοποίησης στον οργανισμό» και της «ταυτότητας του μέλους» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 14-15).

Σε αυτή την περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος αναφέρεται και μια εθνογραφία σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον Hallet (2007) που μελετά πώς εδραιώνεται συμβολικά η δύναμη μέσα από «τελετουργίες σεβασμού στις διαπροσωπικές σχέσεις». Θεωρεί το σεβασμό ένα είδος «αξίας», στον οποίο επενδύουν στελέχη της διοίκησης, προκειμένου να «προκαλέσουν συμμόρφωση και να αναδιαμορφώσουν τη βαθύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων ενός οργανισμού» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 15-16).

Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί από τους εθνογράφους των οργανισμών στη σημασία που έχουν για τα «συστήματα ελέγχου σε εναλλακτικούς οργανισμούς, που διεκδικούν τα σκήπτρα για δημοκρατική λήψη αποφάσεων, οι έννοιες του νοήματος και της ταυτότητας (π.χ. Rothschild-Whitt, 1979, Warhurst, 1998)». Σε αυτή την περίπτωση η εξουσία και ο έλεγχος έγκεινται (reside) στην «ταυτοποίηση των μελών με τους στόχους του οργανισμού, και των αυτοπροσδιορισμών τους ως μελών σε εναλλακτικούς οργανισμούς, κυρίως ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 16).

2.2 Ανασκόπηση Εθνογραφικών Ερευνών σε Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα

2.2.1 Η Συζήτηση πίσω από την Έρευνα

Κι ενώ η εθνογραφία των οργανισμών συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάδειξη ποικίλων πτυχών της κοινωνικής και οργανωτικής ζωής σε εργασιακά περιβάλλοντα για την κατανόηση των πολλαπλών δυνάμεων, που δρουν και τα διαμορφώνουν με απρόβλεπτο πολλές φορές τρόπο, η εκπαιδευτική έρευνα άργησε να στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση. Παρόλο που το σχολείο αποτελεί κι αυτό έναν οργανισμό με τη δική του «κοινωνική δυναμική». Η διαφορά εντοπίζεται κυρίως στον «αξιολογικό του προσανατολισμό» ως θεσμού που μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες αλλά και ταυτόχρονα κοινωνικοποιεί, «διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες». Κάτι που αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την ανάγκη να διερευνηθεί σε κοινωνικό και οργανωτικό επίπεδο η πολυπλοκότητα και ιδιαιτερότητα της σχολικής πραγματικότητας. Ταυτόχρονα αποτυπώνει την αδυναμία «να διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για το τι σημαίνει ‘αποτελεσματικό’ σχολείο» (Παπαναούμ, 1995: 40).

Η αμφισβήτηση του σχολείου τη δεκαετία του 1960 επικεντρώθηκε κυρίως στην αδυναμία του να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες και στην επικράτηση της άποψης ότι δεν μπορούμε να πετύχουμε τίποτε μέσα από αλλαγές στα σχολεία. Αγνοείται, έτσι, η δράση των ανθρώπων που τα απαρτίζουν και οι δυνατότητες που προσφέρει η κριτική εκπαίδευση μέσα από τη συνειδητοποίηση και την ανάληψη δράσης προς το μετασχηματισμό της κοινωνίας, σύμφωνα με τον Paulo Freire. Η αμφισβήτηση αυτή έδωσε την αφορμή για μια σειρά από έρευνες, αρχικά θετικιστικού κυρίως προσανατολισμού, με στόχο τον εντοπισμό και στη συνέχεια τον έλεγχο εκείνων των μεταβλητών που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Θέτοντας, όμως, ως κριτήριο αποτελεσματικότητας την επίδοση σε βασικές γνωστικές δεξιότητες παραγνωρίζεται η δυναμική άλλων πολύπλοκων διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία (Θεριανός, 2006).

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά παρατηρείται ερευνητική στροφή από το τι διαφοροποιεί τα αποτελεσματικά σχολεία (η λεγόμενη προσέγγιση μετρήσιμων στόχων) στις διαδικασίες μέσω των οποίων μπορούν αυτά να βελτιωθούν, δηλαδή στα ιδιαίτερα οργανωτικά και κοινωνικά ενδοσχολικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τα

αποτελέσματα και κάθε απόπειρα αλλαγής (πολιτισμική προσέγγιση στις καινοτομίες). Η αποτυχία εισαγωγής καινοτομιών στα σχολεία έδειξε ότι η βελτίωση δεν επέρχεται μόνο μέσα από καλά σχεδιασμένες πρακτικές, που πληρούν κάποια κριτήρια αποτελεσματικότητας, αλλά εξαρτώνται ταυτόχρονα από τον τρόπο οργάνωσης-διαχείρισης του σχολικού πλαισίου και την κουλτούρα των μελών του. Επομένως, η ανάλυση της σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας του σχολείου πρέπει να εστιάζεται «και στη δομική και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου (Παπαναούμ, 1995: 38).

Έτσι, η σύγχρονη θεωρία και έρευνα επικαλείται μια σύνθετη αντιμετώπιση του αποτελεσματικού σχολείου (Παπαναούμ, 1995):

Στηρίζεται στη διάκριση που κάνουν οι S. Purkey και M. Smith, ως προς τα στοιχεία που σκιαγραφούν ένα τέτοιο σχολείο, σε μεταβλητές «οργανωτικές» και «διαδικασίας». Οι πρώτες έχουν χαρακτήρα διοικητικό και παρέχουν το πλαίσιο όπου λειτουργούν οι δεύτερες. Οι «διαδικαστικές» μεταβλητές καθορίζουν το κλίμα και την κουλτούρα των σχολείων, στοιχεία τα οποία δεν υπόκεινται άμεσα σε γραφειοκρατικούς χειρισμούς και περιγράφουν τη δυναμική της οργάνωσης. (1995: 42)

2.2.2 Εθνογραφικές Έρευνες σε Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα

Η εθνογραφική έρευνα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παρουσιάζει μια άνθηση από το 1970 και μετά και προέρχεται από δύο παραδόσεις, της πολιτισμικής ανθρωπολογίας στις Η.Π.Α. και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Αγγλία. Στις Η.Π.Α. μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Wolcott, έχοντας ως παράδειγμα τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε η δική του εθνογραφική έρευνα (*The man in the principal's office*, 1973), «το θετικό ενδιαφέρον προήλθε από τους αξιολογητές παρά από τους εκπαιδευτές» (στο Gordon, Holland & Lahelma, 2001: 189). Οι Delamont και Atkinson, σε μια συγκριτική ανασκόπηση των ερευνών των δύο παραδόσεων, «υποστηρίζουν ότι οι Αμερικανοί ανθρωπολόγοι επικεντρώθηκαν ιδιαίτερα στις εθνολογικές διαφορές στις αίθουσες, όπου οι δάσκαλοι είναι φορείς επιβολής της κουλτούρας, ενώ οι Βρετανοί κοινωνιολόγοι ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για την κοινωνική τάξη και τις δομές που περιορίζουν δασκάλους και μαθητές» (στο Gordon, Holland & Lahelma, 2001: 189).

Το μεγαλύτερο μέρος των εθνογραφικών ερευνών επικεντρώθηκε σε θέματα δυναμικής στις σχολικές αίθουσες. Αναφέρω ενδεικτικά σχέσεις εξουσίας (Delamont, 1976, Larsson, 1993, Davies, 1983, Ball, 1984 κ.α.), αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και αντίστασης (Ball, 1981, Hargreaves, 1967, Lacey, 1970, Willis, 1977

κ.α.), επίδραση του φύλου (Delamont, 1980), διατήρηση της τάξης στην αίθουσα και στο πώς ορίζεται η γνώση (Hargreaves and Woods, 1984), περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος εμφανούς και κρυφού όπως του Mehan, 1992 (Gordon, Holland & Lahelma, 2001).

Ενδιαφέρον εκδηλώθηκε, επίσης, για τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική πράξη. Στις Η.Π.Α. οι εθνογραφικές μέθοδοι έγιναν γνωστές στα τέλη της δεκαετίας του 1970, κυρίως λόγω του ενδιαφέροντος για αξιολόγηση και κυρίως για να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου (Leacock, 1971) ή του καλού διευθυντή (Wolcott, 1982). Στη Βρετανία, ο Woods (1996) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία ερευνητών και εκπαιδευτικών στα πλαίσια της βελτίωσης της εκπαίδευσης (Gordon, Holland & Lahelma, 2001: 190).

Ιδιαίτερη σημασία απέκτησε και η μελέτη της επίδρασης των εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν στη δουλειά των εκπαιδευτικών, όπως ήταν οι ιδέες ενός νέου επαγγελματισμού στην Αγγλία (π.χ. 1992 Education Act and the ideas of new technician professionalism) ή η «ορθολογικοποίηση και τυποποίηση» της διδακτικής πράξης στις Η.Π.Α. (Ball and Bowe, 1992, Gillborn, 1994, Hargreaves, 1994, Mac an Ghail, 1992, McNeill, 1986, Troman, 1996). Αποκαλύπτεται η αποτυχία κάποιων καινοτομιών σχεδιασμένων έξω από τη σχολική πραγματικότητα (Troman, 1996) και αναδεικνύονται (Gillborn, 1994) οι «πολλαπλοί παράγοντες που εμπλέκονται κατά την εφαρμογή νέων πολιτικών σε κάθε σχολείο» (Gordon, Holland & Lahelma, 2001: 190-191, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Στην Ελλάδα, προς την κατεύθυνση διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας τριών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την εξέταση ποικίλων παραγόντων της σχολικής ζωής, κινείται η εθνογραφία που πραγματοποίησε σε τρία γυμνάσια ο Θεριανός (2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται ζητήματα όπως:

η διοίκηση του σχολείου, η οργάνωση του σχολικού χρόνου, οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και η φύση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, το ήθος και η κουλτούρα του σχολείου όπως ξεδιπλώνονται στις εκδηλώσεις του και τις συνελεύσεις των συλλόγων διδασκόντων, η εργασία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές δομές. (Θεριανός, 2006: 43)

Η εθνογραφική έρευνα του Θεριανού εντόπισε τρεις μορφές κουλτούρας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την τυπολογία του Hargreaves: κουλτούρα ατομισμού, κουλτούρα τεχνητής συνεργασίας ή σε σπάνιες περιπτώσεις γνήσια συνεργατική κουλτούρα.

Όσον αφορά στην υλοποίηση της καινοτομίας των ΣΔΕ, η Πηγιάκη (2006: 21, η έμφαση στο πρωτότυπο) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «[ο]ι στόχοι της καινοτομίας των ΣΔΕ, εάν ικανοποιηθούν, συνιστούν *διαμόρφωση νέας σχολικής κουλτούρας*, με κύριο χαρακτηριστικό της τη χειραφετική χρήση της ελευθερίας του εκπαιδευτικού στο χώρο της εργασίας του». Τα ΣΔΕ αποτελούν μια καινοτομία που στηρίζεται σε μια παιδαγωγική θεωρία διαφορετική από την ισχύουσα στην τυπική εκπαίδευση και αυτό φαίνεται από τις προδιαγραφές σπουδών στις οποίες έχω ήδη αναφερθεί²¹. Κατά την Πηγιάκη (2006: 19, η έμφαση στο πρωτότυπο) «[ο]ι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ κλήθηκαν ‘να βάλουν σε παρένθεση’ την εμπειρία της παιδαγωγικής που εφαρμόζαν στο τυπικό δημόσιο σχολείο, προκειμένου να πραγματοποιήσουν οι ίδιοι ‘εκπαιδευτική παρέμβαση’, με στόχο *την αλλαγή των συνηθισμένων σχολικών πρακτικών τους*». Σύμφωνα με την ίδια (Πηγιάκη, 2006: 121) «[α]ξίζει να σημειωθεί ότι η εξέταση του γενικότερου θεωρητικού σχεδιασμού των ΣΔΕ πιστοποιεί ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του εναρμονίζονται με εκείνα που προδιαγράφονται από την κίνηση International School Improvement Project (ISIP)-OECD».

Όπως φαίνεται, από την έρευνα δράσης που πραγματοποίησε η ίδια στο ΣΔΕ «Ίρις» (πρόκειται για ψευδώνυμο), ακολουθώντας τη μεθοδολογία της κριτικής εθνογραφίας και της κριτικής έρευνας δράσης, στην υλοποίηση της καινοτομίας των ΣΔΕ και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτή, ιδιαίτερο ρόλο παίζουν τόσο οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού όσο και η άσκηση της εξουσίας και οι στρατηγικές που υιοθετούνται (Πηγιάκη, 2006: 23). Στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι το πρόβλημα άσκησης εξουσίας, όπως προβλήματα λήψης αποφάσεων, διατάραξαν τις σχέσεις του συλλόγου με τη διεύθυνση και αποπροσανατόλισαν τους εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος που λαμβάνονταν οι αποφάσεις, οι περιοριστικές για το έργο των εκπαιδευτικών συνθήκες και το συνακόλουθο κλίμα επαγγελματικών σχέσεων, ο ρόλος του συλλόγου, παρεμπόδισαν την αρχική απόφαση των εκπαιδευτικών του σχολείου «να αναλάβουν έρευνα δράσης στο

²¹ Βλ. Ενότητα 1.2

αντικείμενο της διδακτικής πρακτικής τους, το οποίο θεωρούσαν ως επείγον και το πλέον ενδιαφέρον θέμα της καινοτομίας» (Πηγιάκη, 2006: 23).

Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης του ΣΔΕ Ιωαννίνων με ερμηνευτικό προσανατολισμό και αποτελεί μια εθνογραφικού τύπου προσέγγιση της σχολικής ζωής. Επιχειρεί να εξετάσει, λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνιο-οργανωτικό πλαίσιο του ΣΔΕ Ιωαννίνων, τον τρόπο που εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική καινοτομία σε αυτό. Εστιάζει, έτσι, σε όλες εκείνες τις διαδικασίες που καθιστούν μοναδική τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα σε επίπεδο δομικό και πολιτισμικό.

2.3 Σχετικές Έννοιες-Έννοιες Κλειδιά

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το περιεχόμενο εννοιών σχετικών με το προς διερεύνηση θέμα, όπως προέκυψαν σε διαφορετικές φάσεις της έρευνας. Κάποιες από αυτές κρίθηκε, σε ένα πρώιμο στάδιο, σκόπιμο να περιγραφούν ως σχετικές με το περιεχόμενο και τον μεθοδολογικό προσανατολισμό της παρούσας έρευνας, ενώ άλλες αναδείχθηκαν παράλληλα με την επεξεργασία του υλικού που συνελέγη (συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις, υποστηρικτικά κείμενα) και τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας από την ερευνήτρια. Η θεωρητική παρουσίαση των εννοιών αυτών συνολικά παρέχει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για βαθύτερες κατανοήσεις των πράξεων, των στάσεων, των συμπεριφορών αλλά και των «λεγόμενων» του προσωπικού του σχολείου και ερμηνείες.

2.3.1 Οργανισμός/ Τα Σχολεία ως Οργανισμοί

Σύμφωνα με τον Lindahl (2006: 1) οργανισμός είναι ένα «σύστημα ανθρώπων, που έχει ήδη παραδοχές, υποθέσεις, προσδοκίες κανόνες και αξίες, τόσο της ιδιοσυγκρασίας των μεμονωμένων μελών του οργανισμού, όσο και συλλογικές». Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), ο όρος οργανισμός είναι συνώνυμος με την έννοια της «οργάνωσης ως οντότητας» όπως «π.χ. ένα σχολείο, ένα νοσοκομείο ή υπουργείο». Σύμφωνα με ορισμό που προκύπτει από την αντιμετώπιση των οργανισμών ως κοινωνικών συστημάτων και έχει τις ρίζες του στο θεμελιώδες έργο του Ch. Barnard «The Functions of the Executive» (1938), ως βασικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού αναφέρονται, η «συντονισμένη ανθρώπινη δραστηριότητα», «η επιδίωξη αντικειμενικών σκοπών», «η ύπαρξη και λειτουργία μηχανισμών επικοινωνίας» προκειμένου να συντονιστεί η ανθρώπινη δραστηριότητα προς

την επίτευξη «κοινών στόχων» (Κατσαρός, 2008: 17). Τα χαρακτηριστικά αυτά απαντώνται στις σχολικές μονάδες, που κατά συνέπεια μπορούν να χαρακτηριστούν ως οργανισμοί. Με την προϋπόθεση, όπως αναφέρουν αρκετοί μελετητές, ότι πέρα από τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά ενός διοικητικού θεσμού, όπως είναι το σχολείο, πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η ιδιομορφία του συνίσταται στο ότι αποτελεί κυρίως κοινωνικό θεσμό με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, στη δράση του οποίου διαπλέκονται οι ιδιαίτερες ανάγκες της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται, η πολιτική βούληση και η ιδεολογία που την υποκινεί, σε συνδυασμό με τις ευρύτερες ιστορικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές συγκυρίες. Όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος (1986: 14) «[ε]ίναι περισσότερο από φανερό ότι το σχολείο συνιστά περιοχή πολιτικού διαλόγου –από το επίπεδο της διαμαρτυρίας ενός γονέα για τη μεταχείριση της κόρης του από κάποιον εκπαιδευτικό- μέχρι το επίπεδο του καθορισμού και της άσκησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής».

2.3.2 Σύστημα/ Τα Σχολεία ως Σύστημα

Όπως αναφέρει η Leithwood (1999: 5) για την έννοια του συστήματος, «τυπικοί ορισμοί αναφέρονται σε μέρη που αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν ένα όλο» και επίσης «οι μορφές αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέρη ενός συστήματος μπορεί να ποικίλουν από απλά μηχανικές και γραμμικές σε υψηλά οργανικές και διαδραστικές».

Κατά τους Banner και Gagne «[σ]την περίπτωση των σχολείων, όπως και σε άλλους οργανισμούς, τα μέρη γίνονται συχνά αντιληπτά ως στοιχεία ενός ‘σχεδίου’ και περιλαμβάνουν την αποστολή, την κουλτούρα, τη δομή και άλλα παρόμοια» (στη Leithwood 1999: 5).

Ο Schein (1991: 7) αναφέρεται στις ομάδες και τους οργανισμούς ως τις κατεξοχήν περιοχές όπου αναπτύσσεται μία κουλτούρα και τις χαρακτηρίζει ως «ανοιχτά συστήματα σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα πολλά περιβάλλοντά τους και συνίστανται από πολλές υποομάδες, μονάδες απασχόλησης, ιεραρχικά στρώματα; (hierarchical layers) και γεωγραφικά κατανεμημένα τμήματα; (geographically dispersed segments)».

Κάθε σύστημα περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα στοιχεία, σύμφωνα με τον καθηγητή F. Perroux: (α) την εξουσία ως τη «δύναμη που προσπαθεί να προσανατολίσει και ενεργοποιήσει τις δομές του κοινωνικού συστήματος», (β) τις σχέσεις, εννοώντας μία εσωτερική αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ των υποσυστημάτων ενός συστήματος

και επισημαίνεται ότι «[η] εσωτερική σχέση τους δεν μπορεί παρά να είναι αρμονική, εάν θέλουμε να πετύχουμε ισόρροπη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος» και (γ) τον ορθολογισμό, στοιχείο που αναφέρεται στη συμπεριφορά κάθε υποσυστήματος και άρα στη συνολική συμπεριφορά του συστήματος (αποφάσεις, ροή και ποιότητα πληροφόρησης). Επισημαίνεται ότι «ένα υποσύστημα συμπεριφέρεται ορθολογικά όταν προσαρμόζει στους στόχους που έχει θέσει εκ των προτέρων τα μέσα που διαθέτει ή που διατίθενται για να πραγματοποιήσει το σχέδιό του» (στο Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990: 26-27).

2.3.3 Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1990: 37) ο όρος διοίκηση αναφέρεται στη «δραστηριότητα που αποσκοπεί να διαχειριστεί σε γενικές γραμμές τους δημόσιους και ιδιωτικούς θεσμούς με στόχο το γενικό συμφέρον». Επομένως, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αφορά όλες εκείνες τις διαδικασίες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων με στόχο την επίτευξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο του σκοπού της εκπαίδευσης και των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών. Συγκεκριμένα, ο Κατσαρός (2008) μεταφέρει τον ορισμό της διοίκησης στην εκπαίδευση και τον αναδιατυπώνει ως εξής:

Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ανθρώπινων και υλικών- μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. (2008: 16)

2.3.4 Οι Λειτουργίες της Διοίκησης

Δεν συμφωνούν όλοι οι αναλυτές ως προς τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να προσδιοριστεί ο τρόπος που εφαρμόζονται βασικές λειτουργίες της διοίκησης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Η ανάδειξη των πολλαπλών επιπέδων της σχολικής κοινωνιο-οργανωτικής πραγματικότητας όπως τα αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες σε αυτή, θα προσφέρει μια δημιουργική αντίληψη του πλαισίου στο σύνολό του. Για τους λόγους αυτούς έκρινα σκόπιμο να αναφερθώ σε ένα γενικό μοντέλο λειτουργιών της διοίκησης. Το μοντέλο αυτό, κατά τον K. Affanasiev, όπως παρατίθεται από τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1990) περιλαμβάνει: 1) τη διαδικασία λήψης

απόφασης, από τον σχεδιασμό και προγραμματισμό μέχρι και τη λήψη αποφάσεων για την επιτυχία των στόχων• 2) την οργάνωση, δηλαδή τη δομή ενός συστήματος, στα επιμέρους μέρη του οποίου έχουν κατανεμηθεί εξουσίες, αρμοδιότητες και λειτουργίες ώστε να επιτευχθούν οι επιδιώξεις του οργανισμού• 3) τη ρύθμιση, δηλαδή τις διορθωτικές ή ρυθμιστικές παρεμβάσεις της διοίκησης, ώστε το σύστημα να διατηρεί την ισορροπία του σε εξωτερικές και εσωτερικές επιδράσεις που δέχεται κατά την εξέλιξη και ανάπτυξή του• 4) τον έλεγχο• εδώ υπάγονται, η καταγραφή των κινήσεων και πιέσεων που ασκούνται στο σύστημα, ώστε να ελέγχεται η προέλευση και η σκοπιμότητα κάθε κοινωνικής πίεσης, η διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής του συστήματος, η τήρηση κανόνων και συνθηκών για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και τη διατήρηση της ισορροπίας ως προς τις δυναμικές που αναπτύσσονται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες και έχουν άμεση σχέση με τη διεκδίκηση της εξουσίας• 5) την πληροφόρηση της διοίκησης και την πληροφόρηση μέσω της διοίκησης. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1990) αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Μ' αυτόν τον παράγοντα συνδέονται σχεδόν όλες οι προηγούμενες η λειτουργίες του συστήματος της διοίκησης. Ο τρόπος άντλησης της πληροφορίας, η οργάνωση αυτού του τρόπου, η επεξεργασία της πληροφορίας και ο σκοπός της αποτελούν ίσως τη βασικότερη διαδικασία για τη διαμόρφωση και την άσκηση μιας πολιτικής. (1990: 42)

2.3.5 Κουλτούρα

Σχετικά με τον ορισμό της «κουλτούρας των οργανισμών» ο Schein (1991) υποστηρίζει ότι

Δεν έχει δοθεί αρκετή προσοχή στην πιθανότητα ομάδες και οργανισμοί μέσα σε μια κοινωνία να αναπτύσσουν και αυτές κουλτούρες, που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη τους σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν. (1991: 3)

Ο ίδιος διευκρινίζει ότι η «κουλτούρα των οργανισμών» δεν εξαντλείται μόνο σε νοήματα όπως «τα παρατηρούμενα μοτίβα συμπεριφοράς», «τις νόρμες που αναπτύσσονται σε ομάδες εργαζομένων», «τις κυρίαρχες αξίες που υιοθετούνται από έναν οργανισμό», «τη φιλοσοφία που κατευθύνει την πολιτική ενός οργανισμού προς τους εργαζόμενους και/ ή τους πελάτες», «τους κανόνες του παιχνιδιού για την ομαλή συμβίωση» και «τις τάσεις που πρέπει να μάθει ένας νεόφερτος προκειμένου να γίνει αποδεκτό μέλος», «την αίσθηση του κλίματος που δίνει τόσο ο φυσικός χώρος όσο και ο

τρόπος με τον οποίο τα μέλη ενός οργανισμού αλληλεπιδρούν με τους πελάτες ή με άλλους» (Schein, 1991: 6). Ο όρος «κουλτούρα» αφορά κυρίως:

βαθύτερα επίπεδα βασικών παραδοχών και πεποιθήσεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, λειτουργούν ασυνείδητα και ορίζουν ένα βασικό και «δεδομένο» στυλ, μια άποψη του οργανισμού για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Αυτές οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις είναι επίκτητες αντιδράσεις στα προβλήματα της επιβίωσης της ομάδας στο εξωτερικό περιβάλλον και της εσωτερικής της συνοχής (Schein, 1991: 6).

Για το ίδιο θέμα ο Lindahl (2006) αναφέρει ότι η κουλτούρα φαίνεται να μπορεί να λειτουργεί τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα σε έναν οργανισμό:

οι Kilman, Saxton and Serpa (1985) παρέχουν μια έξυπνη αναλογία που βοηθά να διευκρινιστεί η φύση της κουλτούρας ενός οργανισμού: «η κουλτούρα είναι για τον οργανισμό ότι είναι η προσωπικότητα για το άτομο –ένα κρυμμένο, αλλά κοινό θέμα που εξασφαλίζει νόημα, κατεύθυνση και ενεργοποίηση». (2006: 3)

Ο ίδιος αναφέρει (Lindahl 2006), ότι, σύμφωνα με τον Deal, ένας ορισμός της κουλτούρας των οργανισμών είναι «ο τρόπος που κάνουμε τα πράγματα εδώ γύρω» και συνεχίζει:

Συζητήσεις σε βάθος επεκτείνουν αυτό τον ορισμό για να καλύψουν θέματα όπως βασικές παραδοχές και πεποιθήσεις που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού αναφορικά με τη φύση της πραγματικότητας, την αλήθεια, το χρόνο, την ανθρώπινη φύση, την ανθρώπινη δραστηριότητα και τις ανθρώπινες σχέσεις. Ακόμη συνίσταται από τις φιλοσοφίες, τις ιδεολογίες, τις έννοιες, τις τελετουργίες, το τυπικό, τις αξίες και τους κανόνες που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού και τα βοηθά να διαμορφώσουν τις συμπεριφορές τους. (2006: 3)

2.3.6 Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού

Σημαντικό στοιχείο μιας «λειτουργικής κουλτούρας» είναι η ευθυγράμμιση όλων των δυνάμεων που λειτουργούν σε ένα οργανισμό προς μια αποστολή. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι MacNeil και Maclin (2005),

[σ'] ένα επιτυχημένο σχολείο, η κουλτούρα του σχολείου επικεντρώνεται στην εδραίωση ενός κλίματος όπου η ευθυγράμμιση των αξιών και των πεποιθήσεων είναι χαραγμένα βαθιά. Η ιδέα της ανάπτυξης ενός τέτοιου είδους κοινότητας επιτρέπει σε όσους εμπλέκονται να αναπτύξουν μια αίσθηση ομαδικού σκοπού. Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία είναι ότι ένας ηγέτης πρέπει να έχει ένα ξεκάθαρο όραμα. (2005: 2)

Ο Κατσαρός (2008: 52) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα και το κλίμα «συνδέονται με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα, τη φυσιογνωμία και την ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό και επηρεάζουν τη λειτουργία του».

Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει την εφαρμογή ενός διοικητικού μοντέλου που θα υπολογίζει τους εργαζόμενους και τις ανάγκες τους, και δεν θα τους αντιμετωπίζει αποκλειστικά, στην περίπτωση των σχολείων, ως διεκπεραιωτές του αναλυτικού προγράμματος ή συγκεκριμένων προδιαγραφών. Όπως αναφέρεται στον Θεριανό (2006),

[τ]ο ζήτημα των «μορφωτικών πόρων», τους οποίους έχει στη διάθεσή του το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, είναι ιδιαίτερα περίπλοκο, διότι ο «πόρος» υποστασιοποιείται μόνο όταν οι άνθρωποι τον διαχειρίζονται με σκοπό να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα. Διαφορετικοί άνθρωποι δομούν με διαφορετικούς τρόπους τον κοινωνικό τους χώρο, έχοντας τα ίδια υλικά μέσα στη διάθεσή τους. (2006: 31)

Λέξη κλειδί, η «ανάπτυξη δυνατοτήτων (capacity building)», έννοια που εμφανίζεται συχνά στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία στις Η.Π.Α. Τον όρο εισήγαγε η Ann Lieberman (1977) και σημαίνει ουσιαστικά την οργάνωση των σχολείων προς τη βελτίωσή τους μέσα από σχεδιασμούς και στρατηγικές προσανατολισμένες στην προσωπική και συλλογική ανάπτυξη των εργαζομένων προς έναν κοινό σκοπό (MacNeil και Maclin 2005: 1).

Η «ανάπτυξη δυνατοτήτων» περιλαμβάνει την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού, που υποδηλώνει την πρόσβαση των ατόμων στις απαραίτητες δεξιότητες, πληροφορίες, γνώση και εκπαίδευση, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους. Ταυτόχρονα, απαιτείται και η ανάπτυξη των οργανισμών μέσα από την επεξεργασία των διαχειριστικών δομών, διεργασιών και διαδικασιών. Σε ένα τρίτο επίπεδο η «ανάπτυξη δυνατοτήτων» περιλαμβάνει την ανάπτυξη του ευρύτερου πλαισίου, θεσμικού και νομοθετικού, ώστε να επιτρέπει στον οργανισμό να βελτιώνει τις ικανότητές του (The Urban Capacity Building Network).

Όπως αναφέρεται στον Stoll (2010), η «ανάπτυξη δυνατοτήτων» είναι μια «ποιότητα που επιτρέπει στους ανθρώπους, ατομικά και συλλογικά, να μαθαίνουν συστηματικά από τον κόσμο γύρω τους και να εφαρμόζουν αυτή τη μάθηση σε καινούριες καταστάσεις [...]. Ακόμη τους βοηθά να βελτιώνουν συνεχώς τη μάθησή τους και την πρόοδο σε όλα τα επίπεδα [...]». Υποστηρίζει ότι η «ανάπτυξη δυνατοτήτων» υπάρχει σε διαφορετικά επίπεδα όπως προσωπικό, ομάδας και οργανισμού και επικαλείται σχετική

βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία επιτυχημένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις βασίζονται στις «ατομικές και συλλογικές δυνατότητες των δασκάλων», στις «δυνατότητες του σχολείου» και στις δυνατότητες του συστήματος». Ως βασικές προϋποθέσεις αναφέρονται η ταυτόχρονη ανάπτυξη σε όλα τα προηγούμενα επίπεδα καθώς και η «δημιουργία και διατήρηση των απαραίτητων συνθηκών, κουλτούρας και δομών», η «διευκόλυνση της μάθησης και των προσανατολισμένων σε δεξιότητες εμπειριών και ευκαιριών» και «η εξασφάλιση σχέσεων και συνεργίας ανάμεσα στα αποτελούμενα μέρη» (Stoll, 2010: 470).

Η ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας απαιτεί από τους διευθυντές των σχολείων να «δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις άτυπες, λεπτές ή συμβολικές όψεις της σχολικής ζωής». Εάν ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τη σχολική τους κοινότητα οι διευθυντές των σχολείων είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν ότι η πολιτική της συνεργασίας ενισχύει την αίσθηση κοινών επιδιώξεων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κουλτούρας. Όταν όλα τα μέσα που διαθέτει ένας οργανισμός, υλικά και ανθρώπινα, συντονιστούν προς ένα κοινό σκοπό «επιτρέπουν στα μέλη του προσωπικού να εργαστούν και να συνεισφέρουν προς την επίτευξη μιας επαγγελματικής κοινότητας» (MacNeil και Maclin 2005: 1).

2.3.7 Άτομο και Ομάδα

Σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας διαμεσολαβεί σε όλα τα επίπεδα, ένα πλαίσιο κινητοποίησης των εργαζομένων «προς τη διαμόρφωση και την επίτευξη προσωπικών στόχων ανάπτυξης, η ικανοποίηση των οποίων θα συνδέεται άμεσα και θα συμβάλλει στην επίτευξη των συλλογικών στρατηγικών στόχων του οργανισμού» είναι το ζητούμενο από το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται. (Ζεργιώτης, 2010: 35).

Ο Maslow²², μέσα από τη θεωρία του για τις ανάγκες περιέγραψε ουσιαστικά τη διαδικασία του εαυτού προς την συνειδητοποίηση του δυναμικού που διαθέτει και την αυτοπραγμάτωση, δηλαδή την αξιοποίηση αυτού του δυναμικού. Έτσι, σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη του ατόμου προσωπική και επαγγελματική φαίνεται να παίζει η ενεργοποίηση της συμπεριφοράς του προς την ικανοποίηση όλο και μεγαλύτερων επιπέδων ανάπτυξης.

²² Ο Abraham Maslow (1908-1970), ένας από τους θεμελιωτές της ουμανιστικής προσέγγισης στην ψυχολογία, είναι περισσότερο γνωστός από την προσπάθειά του να εφαρμόσει ψυχολογικές αρχές στο χώρο της συμπεριφοράς σε επαγγελματικά περιβάλλοντα και η «επάρρηση των αναγκών» του υπήρξε για αρκετές δεκαετίες μία σημαντική έννοια για την οργανωσιακή συμπεριφορά.

Θεωρεί ότι τα κίνητρα των ανθρώπων είναι εσωτερικά και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ικανοποίηση αναγκών βιολογικών, ασφάλειας, κοινωνικών, ψυχολογικών και αυτοπραγμάτωσης, που αναπαρίστανται ιεραρχικά με τη μορφή πυραμίδας. Η επιτυχής ικανοποίηση των βασικών φυσιολογικών αναγκών, που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας, όπως βιολογικών και ασφάλειας, οδηγεί στην εμφάνιση αναγκών που έχουν σχέση με «την αυτοεκτίμηση, την προσωπική αξία, την κοινωνική αναγνώριση και την εκπλήρωση» και στην κορυφή της πυραμίδας με την «αυτοπραγμάτωση». Με τον όρο αυτό αναφέρεται στην «ενσυνείδηση» και την «προσωπική ανάπτυξη» και ολοκλήρωση μέσα από την αξιοποίηση του δυναμικού των ατόμων. Ο Maslow τόνισε ότι εκτός από την ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών που εξασφαλίζουν την επιβίωση, η ιεράρχηση των υπόλοιπων αναγκών αφορά αποκλειστικά το ίδιο το άτομο και το τι θεωρεί περισσότερο σημαντικό (Van Wagner, 2010). Αναλύοντας τα κίνητρα, ο Maslow, περιέγραψε ουσιαστικά τα χαρακτηριστικά της «υγιούς ανάπτυξης», για την οποία μίλησε ο Rogers, στα πλαίσια του «λειτουργικού εαυτού».

Στις κοινωνικές ανάγκες περιλαμβάνονται αυτές του «ανήκειν» και της αποδοχής, γι' αυτό και κατατάσσονται εδώ «η συμμετοχή σε κοινωνικές, κοινοτικές ή θρησκευτικές ομάδες». Συνοψίζοντας τα βασικά σημεία ορισμών που έδωσαν στις ομάδες τόσο ο Kurt Lewin (1948) όσο και ο M. B. Bass (1960) ο Γεώργας (1995) παρουσίασε έναν συνολικό ορισμό της ομάδας ως εξής:

Η ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών. (στο Γιώτσα, 2010: 11)

Ο Rogers²³, εκφραστής και αυτός της ανθρωπιστικής θεωρίας, όπως ο Maslow, στηρίζει ολόκληρο το ερευνητικό του έργο στην έννοια της «ανάπτυξης (growth)», κεντρική έννοια της θεωρίας τους για την προσωπικότητα. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην έμφυτη τάση των ατόμων να αναπτύξουν όλες τις διαθέσιμες ψυχολογικές και σωματικές

²³ Ο Carl Rogers, από τους κύριους εκφραστές της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, εισήγαγε την ιδέα του «growth» δηλαδή της ανάπτυξης, βασική έννοια της θεωρίας του για την προσωπικότητα. Παρόλο που ξεκίνησε γεωπονικές σπουδές επέλεξε τη σταδιοδρομία του πάστορα υπό την επίδραση της βαθιά θρησκευόμενης οικογένειάς του. Η γνωριμία του με τη μη κατευθυντική παιδαγωγική τον έστρεψε σε σπουδές ψυχολογίας. Ως ψυχολόγος αναπτύσσει την Πελατοκεντρική ή Προσωποκεντρική και αργότερα Μη Κατευθυντική μέθοδο ψυχοθεραπείας.

λειτουργίες ώστε να οδηγηθούν στην «αυτονομία», την «ενότητα», την «αυτοπραγμάτωση» και την «αυτορρύθμιση». Ο στόχος του «μη κατευθυντικού» ψυχοθεραπευτή είναι να άρει κάθε εμπόδιο προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό συντελείται κυρίως μέσα από τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, των αλληλεπιδράσεων και της αξιοποίησης του δυναμικού της ομάδας προς την επίτευξη των στόχων της, γιατί έτσι «τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να αλλάξουν στάσεις και απόψεις και να αναπτυχθούν» (Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2010: 27). Η εξέλιξη της ομάδας έχει να κάνει με την εξέλιξη του «εαυτού» των μελών της σε επίπεδο γνώσεων, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και το ρόλο του ανθρωπιστή συμβούλου ως εμπνευστή που χαρακτηρίζεται από «γνησιότητα», «ενσυναίσθηση», «άνευ όρων αποδοχή» (Αρχοντάκη και Φιλίππου, 2010: 35).

Κάποιες γενικές φάσεις που μπορούμε να συναντήσουμε στην εξέλιξη οποιασδήποτε ομάδας στηρίζονται στη θεωρία του Carple (1978) για την εξέλιξη μιας ομάδας και είναι: (α) φάση προσανατολισμού-γνωριμίας των μελών, (β) φάση σύγκρουσης, (γ) φάση σύνθεσης, (δ) φάση απόδοσης, (ε) στατική φάση (Γιώτσα, 2010: 12-14).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και η έννοια της «ομαδικής νοημοσύνης», η οποία σύμφωνα με τον Goleman²⁴ εμφανίζεται κάθε φορά που συναντάται μια ομάδα ανθρώπων «με στόχο ένα κοινό προϊόν» και δεν είναι τίποτε άλλο παρά «το άθροισμα των ταλέντων και των δεξιοτήτων όλων των μελών της ομάδας». Είναι ένας δείκτης «που προσδιορίζεται κυρίως από το συναίσθημα» και για να είναι υψηλός απαραίτητη προϋπόθεση είναι η «κοινωνική εναρμόνιση», δηλαδή η αρμονική λειτουργία της ομάδας μέσα από διεργασίες που θα επιτρέπουν στα μέλη της να μοιραστούν αυτές τις ικανότητες και να τις εκμεταλλευτούν στο έπακρο. Μόνο σε αυτή την περίπτωση μια ομάδα είναι πραγματικά πιο «έξυπνη από το άθροισμα των επιμέρους ικανοτήτων» των μελών της (Goleman, 1995: 230-231).

Σημαντική είναι επίσης η διάκριση που κάνει ο Goleman ανάμεσα σε τυπικά και άτυπα δίκτυα. Η τυπική οργάνωση είναι η προβλεπόμενη θεσμικά (ιεραρχία) σε έναν οργανισμό. Τα άτυπα δίκτυα, αντίθετα, δημιουργούνται μεταξύ συναδέλφων κάθε φορά που επικοινωνούν, ώστε να αντιμετωπίσουν πρακτικά ζητήματα καθημερινής λειτουργίας

²⁴ Ο Daniel Goleman, Ph.D., του Πανεπιστημίου του Harvard, με την ιδιότητα του ψυχολόγου αλλά και του δημοσιογράφου, καλύπτει θέματα ψυχολογίας και νευροεπιστημών για τους New York Times. Δίδαξε στο Harvard και διετέλεσε αρχισυντάκτης του περιοδικού Psychology Today.

και οργάνωσης που δεν μπορούν εξ αρχής να προβλεφθούν. Τα άτομα μπορεί να εξελιχθούν σε ισχυρά δίκτυα εξαιτίας της ευελιξίας τους να κινούνται με μεγαλύτερη ταχύτητα από τα τυπικά προκειμένου να υπάρχει άμεσο και ουσιαστικό αποτέλεσμα (Goleman, 1995).

2.3.8 Η Έννοια της Αλληλεπίδρασης (Interaction)

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η έννοια της αλληλεπίδρασης στηρίζεται στη διάσταση της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», έτσι όπως χρησιμοποιήθηκε από τον Blumer (1969), και στη βάση της οποίας ο ίδιος ανέπτυξε μια συστηματική κοινωνιολογική προσέγγιση, που αποτελεί την θεωρητική αφετηρία της εθνογραφικής έρευνας. Σχετικά, αναφέρει:

Ο όρος «συμβολική αλληλεπίδραση» αναφέρεται, φυσικά, στον ιδιαίτερο και διακριτό χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης, όπως λαμβάνει χώρα, ανάμεσα στους ανθρώπους. Η ιδιομορφία συνίσταται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι ερμηνεύουν ή «ορίζουν» τις μεταξύ τους δράσεις (actions) αντί του να αντιδρούν απλώς στις δράσεις των άλλων. Οι «αντιδράσεις» τους δεν προκύπτουν απευθείας από τις μεταξύ τους δράσεις αλλά αντ' αυτού βασίζονται στο *νόημα* που προσδίδουν σ' αυτού του είδους τις δράσεις. Έτσι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση, διακατέχεται από τη χρήση των συμβόλων, την ερμηνεία ή την εξακρίβωση του νοήματος των μεταξύ τους δράσεων. Αυτή η διαμεσολάβηση είναι στην περίπτωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς αντίστοιχη με την προσθήκη μιας διαδικασίας ερμηνείας ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση (1969: 180, η έμφαση προστέθηκε).

Στα πλαίσια της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης η σκέψη αντιμετωπίζεται ως «προσανατολισμένη προς ένα σκοπό, πρακτική και με πρόθεση». Πρόκειται για μία «δραστηριότητα» και σύμφωνα με τη θεωρία αυτή «ένα σύμβολο είναι από μόνο του μία δράση προς ένα αντικείμενο που αναπαρίσταται στη φαντασία». Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η σκέψη προκύπτει ως κομμάτι μιας δραστηριότητας με πρακτικό χαρακτήρα, συγκροτείται σταδιακά και δεν μπορεί πάντα να προβλεφθεί, καθώς κινείται διαρκώς από το ένα στάδιο στο άλλο και καινούρια στοιχεία ενσωματώνονται και συγκροτούν καινούριους τρόπους σκέψης.

Η σκέψη περιλαμβάνει μια σταθερή αλληλεπίδραση μεταξύ του μυαλού και του περιβάλλοντος, κατά την οποία η μία πλευρά συγκροτεί την άλλη, διαδικασία γνωστή ως «knowing – known transaction» που «συγχωνεύει το άτομο που σκέπτεται, τη σκέψη και το γνωστό κόσμο σε μία διαλεκτική». Τα άτομα δεν θεωρούνται πλέον αποκομμένα από τον εξωτερικό κόσμο, αλλά ο τρόπος που βιώνουν τα γεγονότα έχει σχέση και με το

προσωπικό τους πλαίσιο. Επομένως, η σκέψη και η δράση είναι «πλαισιωμένες» (situated) δηλαδή αποκτούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μέσα από συγκεκριμένα υποκείμενα απέναντι σε συγκεκριμένα προβλήματα και όλα αυτά μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-ιστορικά και αυτοβιογραφικά πλαίσια (Rock, 2001: 28).

Ένα επιπλέον βασικό συστατικό της σκέψης είναι και η δυνατότητα να είναι αναστοχαστική. Μέσα από αυτή τη διαδικασία «δημιουργεί εαυτούς διακλαδίζοντας τη συνειδητότητα σε υποκείμενο και αντικείμενο, σε αυτόν που σκέπτεται και στο αντικείμενο της σκέψης, σε αυτόν που ονοματίζει και στο αντικείμενο που ονοματίζεται (Rock, 2001: 28).

Το «Εγώ», σύμφωνα με τον Mead, είναι αυτό που «σκέφτεται, βλέπει και ονοματίζει», αλλά όταν αρχίζει και παρατηρεί τον εαυτό του μετατρέπεται σε «Εμένα». Το «Εμένα» αντίθετα είναι «ο ορατός εαυτός, ο υπαρκτός και ικανός να ακουστεί» και «υπάρχουν τόσοι εαυτοί όσες είναι και οι καταστάσεις στις οποίες μπορούν να εκδηλώνονται». Πάντως το «Εγώ» βρίσκεται σε μια διαρκή σχέση με το «Εμένα» και τελικά ο εαυτός που εκδηλώνεται διαμορφώνεται κοινωνικά ανάλογα με την εμπειρία στην οποία εκτίθεται, όπως τη συνειδητοποιεί ο ίδιος. Οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μηχανικά στα δεδομένα αλλά ερμηνεύουν την πραγματικότητα που τους αφορά. Και σίγουρα, σύμφωνα με τον Turner (στο Rock, 2001),

εάν οι καταστάσεις μπορούν να φέρνουν στην επιφάνεια εαυτούς και οι εαυτοί μπορούν, επίσης, να διαμορφώνουν καταστάσεις και σε αυτή τη διαδικασία είναι που μπορεί να υπάρξει, ποικιλία, αλλαγή και αμφισημία, αρκετή για να επιτρέψει ευκαιρίες για βελτίωση και καινοτομία (2001: 28-29).

Αυτό που τελικά διακρίνει τους ανθρώπους από τα άλλα έμβια όντα είναι η συνειδητότητα στα πλαίσια της κοινωνικής τους δράσης, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τους άλλους συμβολικά. Οι άνθρωποι διαρκώς ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους και αντιδρούν με τρόπο που η ερμηνεία αυτή τους επιτρέπει να προσδιορίσουν τι θεωρείται σημαντικό για τους άλλους. Μέσα από αυτή τη συνειδητή διαδικασία «γεννιέται το κοινωνικό» και οι «σημαντικοί άλλοι αντιπροσωπεύουν συμβολικά το κοινωνικά αναμενόμενο και «προσδιορίζουν δράσεις και εαυτούς» (Rock, 2001: 29).

2.3.9 Εμπειρική εκπαίδευση – Στοχασμός – Αναστοχασμός - Οργανισμός που Μαθαίνει

Στις αρχές του 20^{ου} αι. ο Dewey²⁵ υπήρξε από τους πρώτους στοχαστές που ασχολήθηκαν με τη σημασία της εμπειρίας στην οργάνωση της γνώσης:

Στην πραγματική εμπειρία, δεν υπάρχει κανένα ... απομονωμένο μοναδικό αντικείμενο ή γεγονός· ένα αντικείμενο ή γεγονός αποτελεί πάντα ένα συγκεκριμένο κομμάτι, φάση ή οπτική ενός κόσμου όπως τον βιώνουμε που μας περιβάλλει– μιας κατάστασης. (στο Rock, 2001: 28)

Και ενώ η εμπειρία δεν συμβαίνει «σε ένα κενό», ο ρόλος της είναι «ενεργός, καθώς επιδρά στη δημιουργία στάσεων και στη δημιουργία των αντικειμενικών συνθηκών. Ο πολιτισμός για παράδειγμα, δημιουργήθηκε από εμπειρίες που δημιούργησαν στάσεις, από ενεργές εμπειρίες που επέδρασαν στις αντικειμενικές συνθήκες» (Πηγιάκη, 2006: 64, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Στη θεωρία του, όπου κυριαρχεί η έννοια της «κοινωνικότητας στην εκπαίδευση» και της «δημοκρατικής εκπαίδευσης για όλους», τονίζει ότι η ατομικότητα και η ανάπτυξη «έχουν κοινωνικό περιεχόμενο». Ο εαυτός παράγεται κοινωνικά και «υπόκειται σε αλλαγές μέσα από την εμπειρία» και ακόμη «η νόηση αναδύεται μέσα από τη συμμετοχή σε ζωντανές ομάδες με τη γλώσσα ως κεντρικό μέσο επικοινωνίας». Με λίγα λόγια «η ίδια η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης» (στην Πηγιάκη, 2006: 55).

Ο Dewey ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τις αξίες της «δημοκρατικής κοινωνικής οργάνωσης», δηλαδή τη συμμετοχή των ανθρώπων σε κοινές εμπειρίες, την αμοιβαιότητα ενδιαφερόντων και τη συνοχή των κοινωνικών οργανώσεων μέσα από κοινούς στόχους. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος «[τ]ο πρόβλημα είναι να αναδείξουμε τα επιθυμητά χαρακτηριστικά της μορφής της κοινωνικής ζωής που υπάρχουν πραγματικά και να τα χρησιμοποιήσουμε για να κριτικάρουμε τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά και για να προτείνουμε βελτιώσεις» (στην Πηγιάκη, 2006: 56).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο ο Dewey προσεγγίζει το θέμα του ελέγχου των πράξεων του ατόμου που συμμετέχει σε μια κοινότητα συνοχής, καθώς

²⁵ Ο John Dewey (1859-1952) διετέλεσε καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου από το 1894 και στο Πανεπιστήμιο Columbia από το 1904 και είναι ο πρώτος στοχαστής που ασχολήθηκε συστηματικά με την εμπειρική εκπαίδευση (ανηλικών και ενηλικών) θέτοντας τις βάσεις της ανθρωπιστικής παιδείας.

θεωρεί ότι «επηρεάζεται από τη συνολική κατάσταση στην οποία εμπλέκονται τα άτομα».

Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι:

Σ' ένα οργανωμένο σχολείο που συγκροτεί μια κοινότητα συνοχής μέσα από συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, ο έλεγχος των μαθητών επαφίεται στις δραστηριότητες και τις καταστάσεις στις οποίες οι δραστηριότητες επιτελούνται, ενώ ο εκπαιδευτικός μειώνει στο ελάχιστο τις περιπτώσεις στις οποίες θα ασκήσει προσωπική παρέμβαση. Η πρωταρχική πηγή κοινωνικού ελέγχου είναι η φύση της εργασίας στο σχολείο στην οποία όλα τα άτομα έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν μια ευθύνη και να συνεισφέρουν. (στην Πηγάκη, 2006: 65)

Στο βασικό του έργο *Εμπειρία και Εκπαίδευση* εκφράζει την πεποίθησή του ότι μέσα από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση κάθε άνθρωπος εξασφαλίζει για τον εαυτό του μια συνεχή διεργασία ανάπτυξης, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί από την παραδοσιακή εκπαίδευση που στηρίζεται στην αφομοίωση έτοιμης γνώσης. Αντίθετα, κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης μπορεί να αποτελέσει οποιαδήποτε παιδευτική διαδικασία εμπλοκής των ατόμων σε εμπειρίες που προκαλούν την περιέργεια, ενδυναμώνουν την πρωτοβουλία και ενισχύουν την περαιτέρω επιθυμία για μάθηση, όπως τονίζει στο βιβλίο του *Εκπαίδευση και Δημοκρατία* (Κόκκος, 2005: 5).

Ο ίδιος περιέγραψε τη διαδικασία της εμπειρικής εκπαίδευσης

...σαν έναν αέναο κύκλο όπου σε κάθε στάδιο το άτομο εμπλέκεται σε μια εμπειρία και στη συνέχεια προβαίνει σε συστηματική παρατήρηση των συνθηκών και συγκέντρωση πληροφοριών, αντιλαμβάνεται τις διαστάσεις του προβλήματος και τις διασυνδέσεις μεταξύ των μερών του και προβλέπει τις συνέπειες της ίδιας του της δράσης που ενδεχομένως θα απορρεύσει μέσα από την προηγηθείσα διεργασία. Με δύο λόγια, ο Dewey προσδιόρισε ότι η εκπαίδευση είναι η διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και ότι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία είναι το κύριο στοιχείο της διεργασίας αυτής. (στο Κόκκος, 2005: 5)

Συνοψίζοντας, ο Dewey υποστηρίζει ότι η ζωή είναι μια διαρκής συναλλαγή των υποκειμένων και των κοινωνικών τους κόσμων. Η εμπειρία προκύπτει μέσα από αυτή τη συναλλαγή και κυρίως μέσα από τη σύγκρουση που βιώνουν τα υποκείμενα όταν συνηθισμένες δράσεις και σκέψεις εμφανίζονται δυσλειτουργικές σε καινούριες, αβέβαιες καταστάσεις. Πρόκειται για μια «διεργασία ζωής», στην οποία τα υποκείμενα καλούνται να ανταποκριθούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες για διερεύνηση, να σκεφθούν κριτικά και στοχαστικά και να βιώσουν καινούριες εμπειρίες. Όπως σχολιάζει η Elkjaer (2009: 122), «[η] διερεύνηση ξεκινά συναισθηματικά, αλλά είναι δυνατό να αναπτυχθεί γνωστικά, αν ο

προφορικός λόγος, η γλώσσα, χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί και να επιλυθεί η διασπαστική κατάσταση». Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι «[η] αισιοδοξία του Dewey βρίσκεται ακριβώς στην πεποίθησή του για την αξία της ανάπτυξης της ατομικής και συλλογικής εμπειρίας, έτσι ώστε τα υποκείμενα να έχουν τη δυνατότητα να δρουν ολοένα και με πιο 'έξυπνο' τρόπο, βασισμένα σε μια συνεχώς πιο ενήμερη εμπειρική γνώση». Για να γίνει αντιληπτή αυτή η «πιο περιεκτική κατανόηση και χρήση της εμπειρίας» ο Dewey πρότεινε τον όρο «κουλτούρα».

Ο Kolb²⁶, στηρίχθηκε στο έργο του Dewey και διατύπωσε τις απόψεις του με το θεωρητικό μοντέλο γνωστό ως «κύκλος της μάθησης». Εκεί προσδιορίζει τα στάδια μέσα από τα οποία μπορεί να συντελεστεί η αποτελεσματική μάθηση, μάθηση που σίγουρα δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα και τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες σε εμπειρίες ζωής. Ο Kolb (στο Κόκκος, 2005) προσδιορίζει την εμπειρική εκπαίδευση

...σαν μια διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία με τη σειρά της προσφέρει στο άτομο εναύσματα για νέα βαθύτερη κατανόηση και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση γίνεται μέσο για την αλληλεπίδρασή μας με το κοινωνικό περιβάλλον και για τη δημιουργική προσαρμογή μας στον κόσμο (2005: 6).

Το έργο του αφορά κυρίως την εφαρμογή της εμπειρικής εκπαίδευσης στους χώρους εργασίας και την ενεργοποίηση των εργαζομένων προς περισσότερο σύνθετες δραστηριότητες.

Ο «κύκλος της μάθησης» απασχόλησε αρκετούς μελετητές μεταξύ των οποίων και τον Rogers²⁷ που διαφοροποιείται από τον Kolb σε τρία σημεία: 1) Τη σημασία που έχει

²⁶ Ο David A. Kolb γεννήθηκε το 1939 και ολοκλήρωσε τις σπουδές του το 1967 στο Πανεπιστήμιο του Harvard, οπότε και ξεκίνησε να διδάσκει Οργανωσιακή Συμπεριφορά στο Πανεπιστήμιο Weatherhead School of Management. Γνωστός για τη συμβολή του στη θεωρία της εμπειρικής μάθησης, στον τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας και το χώρο των ανθρωπίνων πόρων. Οι έρευνές του εστιάζουν στους παράγοντες που επηρεάζουν την ατομική ανάπτυξη, τις κοινωνικές αλλαγές και την επαγγελματική εξέλιξη και τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε διευθυντικά στελέχη εταιριών.

²⁷ Ο Alan Rogers, καθηγητής ιστορίας αρχικά, διακρίθηκε στην κοινοτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας και ίδρυσε το Κέντρο Τοπικής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Nottingham στην Αγγλία που θεωρείται πρωτοπόρο. Το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας ασχολήθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων και το 1998 έγινε Ειδικός Καθηγητής της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Σχολή Συνεχούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Nottingham.

για την επεξεργασία της εμπειρίας η προσωπική αναζήτηση ή άντληση από άλλους και αξιοποίηση γνώσεων και εμπειριών πέραν αυτών που ήδη διαθέτουμε 2) τη διττή συνεισφορά του στοχασμού στην παραγωγή νέας δράσης που σχετίζεται με την εμπειρία που μόλις αποκτήθηκε αλλά και τη διαμόρφωση υποθέσεων προς επαλήθευση πάνω σε νέες καταστάσεις ή εμπειρίες και 3) Την απόφαση, ως στοιχείο που αφορά διάφορα σημεία του κύκλου και όχι μόνο τη μετατροπή της επιθυμίας για δράση σε δράση (Κόκκος, 2005: 5).

Κατά τον Rogers ο «αναστοχαζόμενος επαγγελματίας» (reflective practitioner) (στο Μάγος και Αγγέλη, 2005):

Χρησιμοποιεί τον αναστοχασμό με την έννοια ότι κάνει κάτι κι επιστρέφει για να αναρωτηθεί «τι θα μπορούσα να είχα κάνει διαφορετικά για να έχω καλύτερο αποτέλεσμα;» Τι έκανα καλά, τι δεν έκανα καλά; Πρόκειται για μια διαδικασία που γίνεται στις επιχειρήσεις στις οποίες οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν τη δράση τους κριτικά προκειμένου να εξοικονομούν χρόνο και κόπο για να βελτιώνουν το έργο τους και στις οποίες –κατεξοχήν- οι προτάσεις τους για βελτίωση εισακούγονται από τον οργανισμό. Στην αντίθετη περίπτωση, θα προκαλούνταν μόνο σύγχυση και αμηχανία, αν ο στόχος ήταν απλώς ο εντοπισμός των στοιχείων που δεν λειτουργούν καλά. Π.χ. αν μαθαίνεις Η/Υ, αυτό έχει επιδράσεις στην επιχείρηση, σ' εσένα, στην κοινωνία. Μπορείς να το κάνεις με τεχνοκρατικό τρόπο ή με κριτικό τρόπο. Εμένα μ' ενδιαφέρει στην εκπαίδευση ενηλίκων αυτό να γίνεται με κριτικό τρόπο. (2005: 33)

Ο Jarvis²⁸ πρόσθεσε μερικές ακόμη ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις στον «κύκλο της μάθησης» τονίζοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μάθησης μέσα από την επαφή με την εμπειρία, προσθέτοντας και περιοριστικούς παράγοντες στην όλη διαδικασία. Έτσι, μπορεί κάποιος να μη μαθαίνει είτε επειδή συστηματικά αγνοούν τις εμπειρίες τους είτε γιατί υποβαθμίζουν τη σημασία τους για τη μάθηση, είτε γιατί τις «ερμηνεύουν μηχανιστικά». Επίσης, επεσήμανε την περίπτωση της «συμπτωματικής» μάθησης κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής «χωρίς να εμπλέκονται στη διεργασία της συστηματικής παρατήρησης, επεξεργασίας, γενίκευσης κ.λ.π. (Κόκκος, 2005: 7).

²⁸ Ο Peter Jarvis, σπούδασε Θεολογία και Κοινωνιολογία, ενώ αργότερα ασχολήθηκε συστηματικά με το ζήτημα της μάθησης σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων. Το 2006 δημοσίευσε μια τριλογία με τίτλο «Δια Βίου Μάθηση και Κοινωνία της Μάθησης» όπου συνόψισε τις απόψεις του για το συγκεκριμένο θέμα. Είναι επικεφαλής της συντακτικής ομάδας του φημισμένου επιστημονικού περιοδικού International Journal of Lifelong Education.

Η δεύτερη παρατήρηση του Jarvis εστιάζει στην εμπειρία «ως φαινόμενο που εμπεριέχει επιλογές κοινωνικά καθορισμένες από διάφορους φορείς και ποικίλες δυνάμεις» αλλά και στο γεγονός ότι η ερμηνεία της δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη «με την έννοια ότι ερμηνεύεται σύμφωνα με το σύστημα αντιλήψεων που κάθε άτομο έχει διαμορφώσει μέσα από τους συγκεκριμένους κοινωνικούς του ρόλους» και άρα το άτομο και η διαδικασία της μάθησης δεν μπορούν να ειπωθούν έξω από το κοινωνικό πλαίσιο (Κόκκος, 2005: 8).

Με την εφαρμογή της εμπειρικής εκπαίδευσης σε οργανισμούς ασχολήθηκε και ο Schön²⁹ διατυπώνοντας τη δική του θεώρηση για τη μάθηση επηρεασμένος από την παιδαγωγική αρχή «learning by doing» που διατύπωσε ο Dewey. Η ανίχνευση του στοχασμού στο επίπεδο της δράσης του επαγγελματία κατηύθυνε τη σκέψη του και η ανάπτυξη της στοχαστικής πρακτικής στον τρόπο που οι οργανισμοί και η ίδια η κοινωνία μαθαίνουν βρέθηκε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντός του (Μέγα, 2007).

Το 1987, προσδιορίζοντας την έννοια «reflective practicum» αναφέρει τα εξής (στο Μέγα, 2007):

Η στοχαστική πρακτική είναι μία κατάσταση κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από την πράξη και ελπίζω τώρα που τα λέω αυτά το φάντασμα του Dewey να αιωρείται εδώ γύρω. (2007: 39)

Το ενδιαφέρον του εστιάζεται κυρίως στην ανάλυση της διεργασίας του στοχασμού κατά τη δράση με κυρίαρχες έννοιες όπως «στοχασμός κατά τη δράση» (reflection in action), «στοχασμός επί της δράσης» ή «στοχασμός πάνω στη δράση» (reflection on action), «πρακτική γνώση» (knowing in action) καθώς και στη σημασία που έχει ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία για την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων (στο Μέγα, 2007: 41). Όλο αυτό το σκεπτικό τον οδήγησε στην έννοια του οργανισμού που μαθαίνει (στο Μέγα, 2007):

Τι εννοώ όταν μιλώ για τους οργανισμούς που μαθαίνουν-(organizational learning); Είναι μια διαδικασία ερευνητική του ίδιου του οργανισμού, μέσα από την οποία ο οργανισμός αναδομεί τη θεωρία της δράσης του, με σεβασμό

²⁹ Ο Donald A. Schön, με βασικές σπουδές στη φιλοσοφία και μεταπτυχιακές σπουδές στο Harvard, γεννήθηκε στη Βοστώνη το 1930. Διετέλεσε βοηθός καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Kansas και στο Πανεπιστήμιο της California (1953). Η εμπειρία του από διάφορους ερευνητικούς χώρους και ως συμβούλου οργανισμών καθόρισαν την φιλοσοφική του σκέψη που εκτείνεται πέρα από τα θέματα εκπαίδευσης και στον επαγγελματία ποικίλων εργασιακών χώρων.

στις αξίες, τις στρατηγικές και τα συμπεράσματα πάνω στα οποία ο οργανισμός λειτουργεί και υφίσταται. Εννοώ, για παράδειγμα, την επιχείρηση στην οποία τα άτομα του οργανισμού σκέφτονται επί των προβλημάτων τους, μιλούν γι' αυτά, σχεδιάζουν πειράματα, ερευνούν καταστάσεις σε συνεργασία με άλλους, με τέτοιους τρόπους που αφήνουν υπολείμματα που μπορούν να ενσωματωθούν στα δεδομένα του οργανισμού, όπως κατάθεση εμπειρίας, πρακτικά, σχέδια δράσης και προγράμματα για τη μελλοντική ζωή του οργανισμού. (2007: 40)

Με τη σημασία του στοχασμού ασχολήθηκαν συστηματικά και άλλοι μελετητές (Boud D., Keogh R., Perkins D.). Όλοι πάντως συμφωνούν ότι πρόκειται για το στάδιο επεξεργασίας της εμπειρίας, το οποίο πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε μαθησιακής διαδικασίας, γιατί, ενώ μπορεί να μην οδηγεί πάντα σε παρατηρήσιμη δράση, συντελεί σίγουρα στη «συνειδητοποίηση μιας κατάστασης, στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, στην ετοιμότητα για την εφαρμογή τους» (Κόκκος, 2005: 8).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1 Μέθοδος: Μια Εθνογραφικού Τύπου Προσέγγιση

Όπως υποστηρίζει ο Lindahl (2006: 1) οποιαδήποτε διαδικασία ενός οργανισμού δεν συμβαίνει σε ένα «κενό» ή «αποστειρωμένο περιβάλλον», αλλά σε ένα «σύστημα ανθρώπων» με παραδοχές, πεποιθήσεις, προσδοκίες, κανόνες και αξίες τόσο ατομικές όσο και συλλογικές.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών των κοινωνιο-οργανωτικών διαδικασιών που προσδίδουν στη σχολική μονάδα τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της και της επιτρέπουν να εφαρμόσει με το δικό της τρόπο μια εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή των ΣΔΕ και να χαράξει τη δική της πορεία προς την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων της καινοτομίας. Μια οργάνωση αποκτά υπόσταση μέσα από τους ανθρώπους που την απαρτίζουν και δίνουν συγκεκριμένο προσανατολισμό στις προδιαγραφές και τους στόχους της. Η δυναμική που κρύβεται πίσω από τους εργαζόμενους με τη μορφή ιδεών, πεποιθήσεων, αξιών, προσδοκιών, αλληλεπιδράσεων επηρεάζει καθοριστικά τη ζωή και το αποτέλεσμα μιας σχολικής μονάδας. Πόσο μάλλον όταν αυτή καλείται να υλοποιήσει μια διαφορετική από την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική και μια εναλλακτική παιδαγωγική θεωρία.

Όπως υποστηρίζει ο Geertz για την κουλτούρα:

Καθώς συνίσταται σε συνυφασμένα συστήματα ερμηνεύσιμων σημείων (αυτών που, παραβλέποντας τις στενοκέφαλες καθιερωμένες χρήσεις, θα αποκαλούσα σύμβολα) ο πολιτισμός δεν είναι μία δύναμη, κάτι δηλαδή που θα μπορούσε να θεωρηθεί αίτιο των κοινωνικών συμβάντων, συμπεριφορών, θεσμών ή διαδικασιών· είναι ένα συμφραζόμενο, κάτι στο πλαίσιο του οποίου μπορούν με τρόπο καταληπτό – δηλαδή πυκνό – να περιγραφούν. (στο Alvesson & Skoldberg, 2009: 131)

Έτσι και στην παρούσα έρευνα, για την κατανόηση του τρόπου που οργανώνεται και πραγματώνεται η καινοτομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν υπάρχει βαθύτερος τρόπος κατανόησης της ιδιαίτερης οργάνωσης και λειτουργίας της παρά μόνο μέσα από το νόημα που αποδίδουν σε αυτή την εμπειρία όσοι εργάζονται για να την οργανώσουν και να την υλοποιήσουν. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί μια μέθοδος έρευνας εθνογραφικού τύπου. Κυρίως επειδή μελετά το «το κοινωνικό νόημα» και τις «καθημερινές δραστηριότητες» ανθρώπων «στο φυσικό πλαίσιο ή πεδίο» που δρουν με

στόχο να περιγράψει τελικά μια ομάδα ή έναν πολιτισμό (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 84-85).

Η εθνογραφική έρευνα είναι συνυφασμένη με μια «δημιουργική αντίληψη» του πεδίου, «ικανή να αποκαλύψει εκείνες τις λεπτομέρειες τόσο στο νόημα όσο και στη συμπεριφορά, καθώς ξεδιπλώνονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 5). Είναι μια μέθοδος που αποτυπώνει την οπτική των πρωταγωνιστών μιας συγκεκριμένης ομαδικής ζωής για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους αυτή επιτυγχάνεται. Ταυτόχρονα υποδηλώνει μια σειρά από χαρακτηριστικά άμεσα συνυφασμένα με τη φιλοσοφία της μεθόδου και κάποια που μπορεί να διαφοροποιούνται από έρευνα σε έρευνα όπως: (α) τη χρήση μεθόδων που περιλαμβάνουν τον ερευνητή ως άμεσα συμμετέχοντα στο πεδίο, (β) την επιτόπια έρευνα που περιλαμβάνει κυρίως και για αρκετό χρονικό διάστημα (τουλάχιστον ενός έτους) επιτόπια παρατήρηση εκτός εάν η υπό μελέτη ομάδα είναι μέρος της κοινωνίας του ερευνητή, οπότε και η γενικότερη γνώση του πλαισίου, μειώνει τις απαιτήσεις σε χρόνο παραμονής του, (γ) την έμφαση σε «πολιτισμικά ή νοητικά φαινόμενα όπως ιδέες, τρόποι σκέψης, σύμβολα ή κοινές σημασίες», (δ) «οποιαδήποτε έρευνα περιλαμβάνει παρατήρηση γεγονότων και δράσεων στα φυσικά τους πλαίσια και η οποία αναγνωρίζει την αμοιβαία εξάρτηση από θεωρία και δεδομένα», (ε) ανοιχτό μυαλό προς το αντικείμενο της έρευνας, που δεν αποκλείει βέβαια θεωρητικές παραδοχές αλλά τις περιορίζει σε έναν ρόλο καθαρά προσανατολιστικό της ερευνητικής δουλειάς και όχι καθοριστικής παρέμβασης σε θέματα παρατήρησης και ανάλυσης, (στ) πρόσβαση σε πλούσιο και ποικίλο (από διαφορετικές πηγές και διαφορετικές τεχνικές) πληροφοριακό υλικό και «ικανότητα διαχείρισής του», που εξυπηρετεί τις ανάγκες «τριγωνισμού» δηλαδή αποτελεσματικού ελέγχου της αξιοπιστίας των πληροφοριών (ζ) «προσωπική ανάμειξη», «αναστοχαστικότητα» και οικειότητα με τα υποκείμενα της έρευνας (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 85-86).

Η επιλογή να χαρακτηρίσω την παρούσα έρευνα *εθνογραφικού τύπου* έγκειται στο γεγονός ότι κάτω από την ομπρέλα του όρου εθνογραφία συνυπάρχουν αρκετές θεωρητικές τάσεις και αφορούν στη διαφορετική έμφαση που μπορεί να δίνεται από έρευνα σε έρευνα άλλοτε στα ίδια τα δεδομένα-ποσότητα, ποιότητα κ.λ.π.· ενώ η ερμηνευτική εθνογραφία, η κριτική εθνογραφία και η μεταμοντέρνα τοποθετούν την έμφαση σε θέματα ερμηνείας, κριτικού αναστοχασμού και σε προβλήματα αναπαράστασης και αφήγησης. Ο όρος εθνογραφία αφορά, λοιπόν, σε ένα γενικό

μεθοδολογικό προσανατολισμό που μπορεί να παίρνει διάφορες μορφές, ακόμη και να αντλεί στοιχεία από περισσότερες από μία τάσεις που προαναφέρθηκαν καθώς αρκετοί εθνογράφοι υπαινίσσονται αρκετές επικαλύψεις όπως π.χ. μεταξύ της θεμελιωμένης στο πεδίο θεωρίας (grounded theory) και της φαινομενολογίας (Alvesson & Skoldberg, 2009: 85).

Ένας εθνογράφος ασχολείται με αυτό που αναφέρουν οι Gould et al. (1974) ως “perspectives in action” και “perspectives of action”. Οι πρώτες προκύπτουν μέσα από φυσικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια λειτουργίας ενός κοινωνικού πλαισίου. Οι δεύτερες προκύπτουν ως το αποτέλεσμα «επικοινωνίας με πρόθεση ώστε ένα πλαίσιο ή μία κατάσταση να αποκτήσουν νόημα για κάποιον έξω από το πλαίσιο, όπως όταν ένας πληροφορητής απαντά στην ερώτηση ενός ερευνητή» (στο Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 17). Για τους λόγους αυτούς επέλεξα ως βασικές τεχνικές συλλογής στοιχείων (α) τη συμμετοχική παρατήρηση και (β) τις εις βάθος συνεντεύξεις. Παράλληλα αξιοποιούνται άτυπες συζητήσεις, επίσημα έγγραφα (Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις) και έγγραφα που προορίζονται για δημόσια χρήση αλλά και η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας.

3.2 Μεθοδολογικές Επιρροές και Τεχνικές Συλλογής Στοιχείων

Η γνώση, σύμφωνα με τους εθνογράφους, ενυπάρχει στο πεδίο και μόνο μια επιτόπια έρευνα μπορεί να την «αποκαλύψει». Η επιτόπια έρευνα είναι επαγωγική, που σημαίνει ότι τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, τα θέματα και οι κατηγορίες ανάλυσης προκύπτουν από το ίδιο το υλικό της έρευνας και δεν προηγούνται της συλλογής και της ανάλυσης (Patton, 1987). Βέβαια, όπως υποστηρίζει ο Erickson (1984: 1) «δεν υπάρχουν ξεκάθαρες επαγωγές», γιατί και ο εθνογράφος ακολουθείται από ένα θεωρητικό υπόβαθρο και συγκεκριμένα ερωτήματα «ρητά ή άρητα», που μπορεί να διαμορφωθούν στην πορεία «αλλά ο ερευνητής έχει μια βασική ιδέα απ’ όπου θα ξεκινήσει».

Γενικά, η εθνογραφία, όντας λιγότερο προσκολλημένη σε αυστηρές μεθοδολογικές προδιαγραφές³⁰ αφήνει περισσότερο ελεύθερο χώρο στον ερευνητή και επιτρέπει μια πιο ευέλικτη στάση απέναντι στα «δεδομένα»· σε κάποιες μάλιστα εθνογραφίες το ερμηνευτικό στοιχείο είναι προεξέχον. Η εθνογραφία θεωρείται «λιγότερο

³⁰ Βλ. Ενότητα 3.1.

κωδικοποιημένη» από τη θεμελιωμένη στο πεδίο θεωρία (grounded theory), παρόλο που κάποιες έρευνες (που ανήκουν στην επαγωγική εθνογραφία) αντλούν στοιχεία από αυτή τη θεωρητική παράδοση και είναι ιδιαίτερα προσανατολισμένες στην αξία των «δεδομένων» ως «το κλειδί για το αποτέλεσμα», ενώ θεωρούν «δευτερεύουσες τη θεωρία και την ερμηνεία» (Alvesson & Skoldberg, 2009: 86). Η θεμελιωμένη στο πεδίο θεωρία και η εθνομεθοδολογία είναι προσανατολισμένες στα δεδομένα (data oriented). Παρόλο που εκθειάζουν τις ποιοτικές μεθόδους, υποδηλώνουν μια περισσότερο εμπειρική στάση· με ό,τι αυτό συνεπάγεται όπως περισσότερο «τεχνική προσέγγιση», «αυστηρότητα» και «κωδικοποίηση που ανάγεται στην ποσοτική μεθοδολογία». Η *θεοποίηση* των «δεδομένων» και η εμμονή στην «αδιαμεσολάβητη» και «καθαρή» αλήθεια, όπως προκύπτει αποκλειστικά από τους πρωταγωνιστές, στερεί από την έρευνα την «ερμηνευτική προβληματική». Ταυτόχρονα, αγνοείται η σημασία της προκατανόησης (preunderstanding) του υπό μελέτη πλαισίου που κατευθύνει την έρευνα, τουλάχιστον μέχρι να φθάσουμε σε καινούριες κατανοήσεις· παραγνωρίζεται «η επιρροή των πολιτικών και ιδεολογικών συνιστωσών της επιστημονικής εργασίας» και δεν συνυπολογίζονται «η εξουσία του ερευνητή» αλλά και οι κοινωνικοί περιορισμοί της γλώσσας της έρευνας (Alvesson & Skoldberg, 2009: 88).

Η παρούσα έρευνα κινείται μεταξύ δύο βασικών θέσεων που σύμφωνα με τους Alvesson and Skoldberg (2009: 131) «αν ειπωθούν με σχετικό και όχι απόλυτο τρόπο» δεν μπορούν να αποκλειστούν a priori κατά τη διαδικασία γενίκευσης μια θεωρίας. Αυτές είναι τόσο ο «(εκ νέου)συνδυασμός προηγούμενων ιδεών» όσο και οι «δημιουργικές αναλαμπές του ερευνητή». Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για έναν συγκερασμό τόσο της άποψης του Geertz (ερμηνευτική εθνογραφία) ότι «οι ιδέες για τη θεωρητική ερμηνεία πρέπει πάντοτε να λαμβάνονται από άλλη, προηγούμενη, βιβλιογραφία» όσο και της άποψης των Glaser και Strauss για συστηματική γενίκευση αποκλειστικά και μόνο από τα εμπειρικά δεδομένα (Alvesson and Skoldberg, 2009: 131).

Οι Glaser και Strauss μιλούν ουσιαστικά για την *ανακάλυψη της θεωρίας* δηλαδή την «εξαγωγή θεωρίας» μέσα από μια «συγκριτική ανάλυση συγκεκριμένου είδους» που βασίζεται στα εμπειρικά δεδομένα (Alvesson & Skoldberg, 2009: 57). Αυτό επιτυγχάνεται με τη διαδικασία της *κωδικοποίησης (coding)* των «συμβάντων/ περιστατικών (incidents)». Αυτά με τη σειρά τους δημιουργούν *κατηγορίες (categories)* ή αλλιώς *έννοιες*. Εντατική ανάλυση λέξης προς λέξη, σειράς προς σειρά ή τουλάχιστον παραγράφου προς παράγραφο

αναδεικνύει τις *ιδιότητες (properties)* που μπορούν να «αποδοθούν σε κάθε κατηγορία», καθώς, υπόκεινται, ταυτόχρονα, σε διαρκή συγκριτική επεξεργασία με βάση τις «σημειώσεις» που κρατά ο ερευνητής από τα δεδομένα και αφορούν τόσο σε «θεωρητικές ιδέες» όσο και σε «συνδέσεις ανάμεσα στις ιδιότητες». Έτσι προκύπτει σιγά σιγά η θεωρία ή δημιουργείται γύρω από μια κεντρική κατηγορία καθώς οι άλλες περιστρέφονται γύρω από αυτή (Alvesson & Skoldberg, 2009: 62, 68). Με τον τρόπο αυτό παράγεται θεωρία που «ταιριάζει (fits) στην κατάσταση που μελετάται» και «δουλεύει (works) όταν εφαρμοστεί» (Glaser & Strauss, 1967: 3). Μια επιπλέον σημαντική διάσταση της μεθόδου που εξασφαλίζει την ακρίβεια είναι η εδραίωση των δομικών ορίων ενός γεγονότος, ποιες δηλαδή είναι οι περιπτώσεις στις οποίες το φαινόμενο που αναλύεται αποτελεί «ακριβή περιγραφή». Οι γενικεύσεις μας «βοηθούν να οριοθετήσουμε τα περιθώρια εφαρμογής της θεωρίας μας» (Glaser & Strauss, 1967: 24). Ο έλεγχος πραγματοποιείται «όχι ρωτώντας αν η θεωρία είναι σωστή ή λάθος αλλά πότε εφαρμόζεται και κάτω από ποιες συνθήκες δουλεύει» (Alvesson & Skoldberg, 2009: 57).

Παρά την ελκυστική και ενδιαφέρουσα προοπτική που φάνηκε αρχικά ότι προσφέρει η παραπάνω θεωρία για την περιγραφή και εξήγηση «δεδομένων» ή «γεγονότων», στη συνέχεια έγιναν αντιληπτοί οι περιορισμοί που συνεπάγεται και η αδυναμία να συνεισφέρει πολύπλευρα στην κατανόηση των διαδικασιών που συνυφαίνουν τα κοινωνικά φαινόμενα που μελετώνται. Κυρίως επειδή τα ίδια τα «γεγονότα» που μελετώνται ή η επιλογή τους «επηρεάζονται από την συνολική ερευνητική – κοινωνιολογική κατάσταση». Ένας επιπλέον λόγος είναι ότι τα γεγονότα προκύπτουν από τις λέξεις ή πράξεις μέσα από μια διαδικασία ερμηνείας κι έτσι τα κείμενα ή οι κοινωνικές δράσεις αποτελούν «σημάδια γεμάτα νόημα». Μια «παθητική υποδοχή» τους, όπως αυτή που προτείνεται από την θεωρία των Glaser και Strauss και στηρίζεται στην εξαντλητική επεξεργασία του εμπειρικού υλικού δεν μπορεί να προσφέρει μία πολύπλευρη αντιμετώπιση των φαινομένων κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συμβαίνουν μεταξύ των συγκεκριμένων εργαζομένων, σε συγκεκριμένη φάση της ζωής τους, σε έναν συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό, το ΣΔΕ Ιωαννίνων και σε συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες («συγκείμενο»). Επιπλέον, η «γνώση» που προκύπτει από τη μελέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού «συν-κατασκευάζεται» σε ένα επόμενο επίπεδο μέσα από την αλληλεπίδραση του ερευνητή με το προς μελέτη πεδίο κατά τη διάρκεια της έρευνας,

αλλά και «ανακατασκευάζεται» μέσα από τη «συνομιλία» του αργότερα με το υλικό που επεξεργάζεται (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 100-101).

Στην πορεία της έρευνας φάνηκε ότι μια ερμηνευτική διάσταση στην ανάλυση και και την ερμηνεία θα μου έδινε τη δυνατότητα για μια πιο δημιουργική αντιμετώπιση των πληροφοριών. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει μια «διαλογική» στάση προς το υλικό της έρευνας, μια διαδικασία «να θέτεις ερωτήσεις» και «να ακούς» το κείμενο ή τις κοινωνικές δράσεις που παρατηρείς. Οι πληροφορίες ανατροφοδοτούν τη διαδικασία και οι ερωτήσεις που αρχικά προέρχονται από «προκατανοήσεις (preunderstandings)» στη συνέχεια «αναπτύσσονται ή μετασχηματίζονται». Αυτή η διαλεκτική σχέση πρέπει ταυτόχρονα να «σέβεται την αυτονομία» του προς μελέτη θέματος αλλά και να «εισχωρεί» σε αυτό, γι' αυτό και αποκαλείται ως «διαλεκτική ανάμεσα στην απόσταση και την οικειότητα». Ιδιαίτερη θέση κατέχει μια διαδικασία ωρίμανσης της σχέσης αυτής μέχρι τη στιγμή της ενόρασης (intuition), κατά την οποία προκύπτει μια συνολική αντίληψη του πεδίου με «πλουσιότερο» και «βαθύτερο» νόημα ανάμεσα στα μέρη και το όλο. Αυτό προκύπτει καθώς η ερμηνεία «κυλά πίσω και μπροστά» ανάμεσα σε μια αρχική προκατανόηση και την καινούρια κατανόηση καθώς αυτή διαμορφώνεται από την «διαλεκτική» ερμηνευτική διαδικασία. Μια ακόμη σημαντική πλευρά της «διαλεκτικής προσέγγισης» είναι ο «φαντασιακός διάλογος με τον αναγνώστη της ερμηνείας» στον οποίο εμπλέκεται ο ερευνητής. Συμπεραίνοντας, δεν μιλάμε για μια γραμμική διαδικασία ούτε αμφιμονοσήμαντη και περιλαμβάνει περισσότερα από δύο εμπλεκόμενα μέρη. Η γνώση δεν προκύπτει ως «λογική αναγκαιότητα» ούτε «ελέγχεται εμπειρικά». Αυτό που έχει σημασία είναι «η συζήτηση μεταξύ επιχειρημάτων και αντίθετων επιχειρημάτων, ώστε να φτάσουμε στο πιο αληθοφανές αποτέλεσμα, ξεκινώντας από την τρέχουσα γνώση (που είναι πάντοτε ιστορικά προσδιορισμένη και υπό αίρεση), στην οποία αλληλεπιδρούν θεωρητικές, μεθοδολογικές και τεκμηριωμένες πλευρές» (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 101).

Οι δυο παραπάνω θέσεις αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα με κριτικό τρόπο· από τη μια, για να «απορροφήσουμε ενδιαφέρουσες αφορμήσεις (impulses) από το εμπειρικό υλικό» και από την άλλη, για να ερμηνευθούν τα εμπειρικά φαινόμενα μέσα από μια διαδικασία κατανόησης και εξήγησής τους (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 167). Σε αυτή την επιλογή με οδήγησαν προβληματισμοί όπως: «πόσο αδιαμεσολάβητη και απαλλαγμένη από περιορισμούς μπορεί να είναι η γνώση που παράγεται από μια έρευνα

και ταυτόχρονα να στηρίζεται αποκλειστικά στα εμπειρικά δεδομένα;» ή «πόσο πραγματική μπορεί να είναι η μαγική στιγμή της ‘αποκάλυψης’» που υποστηρίζουν οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις; Πιθανόν να συνέβαλε σε αυτή μου την επιλογή και η μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας που εμπλουτίζονταν σε κάθε φάση ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας. Καθοριστικό ρόλο έπαιξε σίγουρα η ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή μου σε θερινό πανεπιστήμιο για την Δια Βίου Μάθηση που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο του Roskilde στη Δανία τον Αύγουστο του 2010. Δεν μπορώ σε όλα αυτά να παραβλέψω το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα η δική μου εμπειρία ως εργαζόμενη για κάποια χρόνια στο ΣΔΕ παίζει ιδιαίτερα το ρόλο της στη διαμόρφωση της τελικού αποτελέσματος.

Επιπλέον, είναι δεδομένο ότι στην κοινωνική έρευνα τα αποτελέσματα «επηρεάζονται» από τα πλαίσια αναφοράς όλων των συμμετεχόντων συμπεριλαμβανομένου και του ερευνητή και είναι αποτέλεσμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων. Θεώρησα, λοιπόν, ότι οι αδυναμίες που υποδηλώνουν αυτοί οι προβληματισμοί μπορούν να αντισταθμιστούν από μια όσο το δυνατόν πιο κριτική και αναστοχαστική στάση. Και όπως υποστηρίζουν οι Alvesson & Skoldberg (2009: 162) «είναι δυνατό, στη βάση της κριτικής θεωρίας, να αναπτυχθούν πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές για τη διεξαγωγή μιας αναστοχαστικής εμπειρικής έρευνας».

Η κριτική θεωρία αναφέρεται πολλές φορές και ως «κριτική ερμηνευτική» γιατί συνδυάζει την ερμηνευτική προσέγγιση με «ένα έκδηλο ενδιαφέρον για την κριτική αμφισβήτηση (disputing) της κοινωνικής πραγματικότητας». Στη βάση της βρίσκεται ένα «χειραφετικό ενδιαφέρον για τη γνώση». Η διαφορά της από πολλές εμπειρικά προσανατολισμένες έρευνες έγκειται στη «ιδέα ότι οι κοινωνικές συνθήκες δημιουργούνται σε ένα ιστορικό πλαίσιο και επηρεάζονται βαθιά από τις ασυμμετρίες της εξουσίας και συγκεκριμένων συμφερόντων και επιπλέον ότι μπορεί να υποβληθούν σε δραστηκές αλλαγές» (Alvesson & Skoldberg, 2009: 144). Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας απαιτεί μια κριτική θεώρηση στα πλαίσια της οποίας «τα κοινωνικά φαινόμενα γίνονται καλύτερα αντιληπτά ως ευμετάβλητα στοιχεία σε μια διαδικασία διαλεκτικής κοινωνικής ανάπτυξης» (Alvesson & Skoldberg, 2009: 146). Γίνεται έτσι μια προσπάθεια να τηρηθεί στην παρούσα έρευνα μια κριτική στάση μέσα από ένα αναστοχαστικό πλαίσιο προβληματισμού της γνώσης που παράγεται σε κάθε επίπεδο της έρευνας, με την έννοια της συνειδητοποίησης και της έκφρασης των ποικίλων δυνάμεων που την επηρεάζουν.

Μια ανεξάρτητη και κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα με τη μορφή μιας αναστοχαστικής έρευνας συνιστά μια περιορισμένη μορφή υιοθέτησης της κριτικής θεωρίας. Πλήρης υιοθέτηση της κριτικής θεωρίας σημαίνει ότι ένα χειραφετικό γνωστικό ενδιαφέρον καθοδηγεί την έρευνα (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 162). Αυτό επιβαρύνει τον ερευνητή με την ευθύνη και την επιστημονική ωριμότητα «να ανοιχθούν δρόμοι σκέψης που δημιουργούν καινούριες δυνατότητες» και κάτι τέτοιο απαιτεί την «αξιολόγηση των κυρίαρχων μορφών σκέψης με ευρηματικό τρόπο» (Alvesson & Sköldbberg, 2009: 166).

Μια αναστοχαστική έρευνα, πάντως, όπως επιχειρείται να είναι η παρούσα οφείλει να αποσαφηνίζει κάθε σχέση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας τόσο μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα, συμπεριλαμβανομένου και του ερευνητή όσο και των ευρύτερων κοινωνικο-πολιτικών-ιστορικών συνθηκών με το υπό μελέτη πεδίο. Ταυτόχρονα, να εξετάζει τα πλαίσια αναφοράς όσων εμπλέκονται σε αυτή. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει μια κριτική αντιμετώπιση που συνεπάγεται τη συνειδητοποίηση ότι η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο επίπεδο μιας διαλεκτικής σχέσης της ερευνήτριας με το πεδίο και το προς μελέτη υλικό. Έτσι, το τελικό προϊόν αποτελεί μια γνώση που δεν είναι απαλλαγμένη από κοινωνικο-ιστορικούς, πολιτισμικούς και ιδεολογικούς περιορισμούς οι οποίοι κατευθύνουν όλη την έρευνα και τις επιλογές του ερευνητή. Για το λόγο αυτό προσπαθώ να παρουσιάζω τους προβληματισμούς μου, τις επιλογές, τις πρακτικές στις οποίες οδηγήθηκα κατά την πορεία της έρευνας. Ταυτόχρονα, τα κοινωνικά φαινόμενα που εξετάζονται βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τις ευρύτερες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες κάτι που επίσης σχετικοποιεί τη γνώση που παράγεται σύμφωνα με την κριτική θεωρία (Alvesson and Sköldbberg, 2009). Για το λόγο αυτό γίνονται αναφορές:

- στην ευρύτερη κοινοτική πολιτική στην οποία εμπίπτει ο θεσμός των Σ.Δ.Ε.
- στην εξελικτική πορεία της δημιουργίας των Σ.Δ.Ε. από το 2001-2009.
- στην κατάσταση που επικρατεί στην τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα κυρίως σε σχέση με τα περιθώρια αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο και το έργο τους.
- στην υποδοχή που έτυχε ο θεσμός από την ευρύτερη τοπική κοινωνία και την στενότερη κοινότητα των εκπαιδευτικών.

- στη σχέση του σχολείου με τον κεντρικό φορέα (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) κατά τη διάρκεια των έξι ετών λειτουργίας του από το 2003-2009.

3.2.1 Συμμετοχική Παρατήρηση

Σύμφωνα με τον Erickson (1984), η συμμετοχική παρατήρηση βοηθά τον μελετητή να βιώσει την κοινωνική συμπεριφορά καθώς παραβρίσκεται ο ίδιος μέσα στην κοινωνική κατάσταση.

Η συμμετοχική παρατήρηση δίνει πληροφορίες για τις δράσεις και τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο. Η προσωπική εμπειρία και αλληλεπίδραση μαζί τους προσφέρει μια λεπτομερή κατανόηση του πλαισίου, των σχέσεων, των συμπεριφορών και των πράξεων, αλλά και μια μορφή ελέγχου των υποκειμενικών τους αναφορών (Mack *et al.* 2005).

Η επιτόπια έρευνα «απαιτεί τόσο τη στενή παρακολούθηση όσο και την εμπάπτιση», ώστε να μπορεί κανείς να αποκτήσει γνώση που στηρίζεται στην προσωπική εμπειρία, για την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων και συμπεριφορών (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 355). Τελικά να «αναπαραστήσει την κοινωνική ζωή και τις κοινωνικές διαδικασίες που συμβαίνουν σε ένα πλαίσιο» (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 352). Από την άλλη, τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία που έχει για την κατανόηση μιας κουλτούρας το να συμμετέχει κανείς για μεγάλο χρονικό διάστημα σε κάποιους τρόπους ζωής. Αυτή η διαδικασία μπορεί να παράγει «βαθιά, διαισθητική, ενόραση και αντίληψη χωρίς την καθημερινή κράτηση σημειώσεων» (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 355). Για το λόγο αυτό η ανάλυση του υλικού εμπλουτίστηκε και με την προσωπική γνώση και εμπειρία μου, που αποκτήθηκε κατά την επαγγελματική μου θητεία στο σχολείο, όπου αυτό χρειάστηκε για τη βαθύτερη κατανόηση, «την ανάδειξη θεμάτων και τη δημιουργία συνδέσεων» (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 355).

Η συστηματική καταγραφή σημειώσεων πεδίου έγινε με τη μορφή αρχείων που περιλαμβάνουν σε ένα πρώτο επίπεδο λόγια και πράξεις από το πεδίο και σε επόμενο επίπεδο προσωπικά σχόλια και σκέψεις μου. Η δημιουργία εθνογραφίας συνίσταται σε μια «διπλή διαδικασία παραγωγής κειμένου και αναπαραγωγής», που οδηγεί σε μια συνολική εθνογραφική μελέτη. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την καταγραφή σημειώσεων «σχεδόν ταυτόχρονα με τα γεγονότα, τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις που περιγράφουν και αφηγούνται λεπτομερώς οι σημειώσεις», ενώ οι σημειώσεις αποτελούν την ίδια στιγμή και

μια «μορφή αναπαραγωγής, δηλαδή μια μορφή μετατροπής των γεγονότων, προσώπων και τόπων που μόλις έχουν γίνει αντικείμενο παρατήρησης σε γραπτές μελέτες» (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 353, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Οι παραδοχές που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους σε σχέση με τη φύση και τους στόχους της τεχνικής της συμμετοχικής παρατήρησης συνεπάγονται ταυτόχρονα και κάποιους σημαντικούς περιορισμούς. Οι σημειώσεις πεδίου είναι «αναπόφευκτα επιλεκτικές», καθώς ο εθνογράφος επιλέγει να καταγράψει κάποια θέματα, ως σημαντικά, αποκλείοντας άλλα. Συγχρόνως και οι ίδιες οι σημειώσεις είναι επιλεκτικές, καθώς τα γεγονότα που περιλαμβάνουν «παρουσιάζονται ή πλαισιώνονται» με ένα συγκεκριμένο τρόπο, παραβλέποντας άλλους εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης. Ακόμη και στην τελική μελέτη κάποιες από τις σημειώσεις θα ενσωματωθούν στο τελικό κείμενο και κάποιες όχι. Επιπλέον, υπάρχουν ενστάσεις όσον αφορά στον λεγόμενο «περιγραφικό χαρακτήρα» των σημειώσεων που περιλαμβάνουν «αναφορές σε ανθρώπους, σκηνές, διαλόγους», «προσωπικές εμπειρίες και αντιδράσεις, περιορίζοντας στο ελάχιστο οποιοδήποτε θεωρητικό πλαίσιο και ερμηνεία». Η περιγραφή, όμως, δεν μπορεί να είναι μια απλή καταγραφή «γεγονότων», αλλά αντίθετα ενσωματώνει «συγκεκριμένες επιδιώξεις και δεσμεύσεις και περιλαμβάνει ενεργές διαδικασίες ερμηνείας και δημιουργίας νοήματος» (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 353, η έμφαση στο πρωτότυπο). Αρκετοί εθνογράφοι θεωρούν επιτόπια έρευνα την «αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των αποκαλούμενων υποκειμένων της έρευνας» και όχι την καταγραφή σημειώσεων. Γιατί, τελικά «το πεδίο παράγεται (δεν ανακαλύπτεται)» μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις και «τα όρια του πεδίου» είναι αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων μεταξύ του ερευνητή και των πληροφορητών. Είναι το αποτέλεσμα του «τι παραλείπει ο ερευνητής και τι παραβλέπει αλλά και τι τελικά γράφει» (Emerson, Fretz & Shaw, 2001: 353, η έμφαση στο πρωτότυπο). Αυτοί οι περιορισμοί ως προς το ρόλο και την αξία των σημειώσεων προσδιόρισαν τις επιλογές μου για επιλεκτική καταγραφή μετά από δύο μήνες συστηματικής παρατήρησης, για αξιοποίηση της προσωπικής μου εμπειρίας στη συνολική αντίληψη του πεδίου και των αλληλεπιδράσεων και για τη διεξαγωγή εις βάθος συνεντεύξεων με το προσωπικό του σχολείου.

Η συμμετοχική παρατήρηση διεξήχθη κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου σε καθημερινή βάση αρχικά και στη συνέχεια, όταν η πληροφορία επαναλαμβάνονταν, κατ' επιλογή, σε ημέρες που συνέβαιναν σημαντικά σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων γεγονότα,

πριν και μετά από γιορτές, πριν και μετά από παιδαγωγικές επισκέψεις, κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών συναντήσεων, στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς, όταν προέκυπταν θέματα λειτουργίας ή έπρεπε να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις κ.λ.π. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καταγραφή των Παιδαγωγικών Συνεδριάσεων, «κοινωνικός» χώρος και χρόνος όπου κατ' εξοχήν συν-βρίσκεται και αλληλεπιδρά το προσωπικό του σχολείου.

Το χρονοδιάγραμμα της συμμετοχικής παρατήρησης καθορίστηκε σε σχέση με όλους τους παραπάνω παράγοντες σε συνδυασμό και με τη διάθεση της ερευνήτριας να αξιοποιήσει την καθημερινή παρουσία της στο ΣΔΕ από τον Απρίλιο του 2009 μέχρι τη λήξη της σύμβασής της τον Ιούνιο του 2009. Από το Σεπτέμβριο του 2009 έως και τον Νοέμβριο του 2009, οπότε και δεν εργάζονταν πλέον στο ΣΔΕ, παρευρίσκονταν μόνο στις παιδαγωγικές συναντήσεις.

Η οικειότητα μου με το χώρο αποδείχθηκε σημαντική για τη διεξαγωγή της έρευνας τόσο από την άποψη του χρόνου που χρειάζεται ένας ερευνητής να αφιερώσει για να αναπτύξει επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας όσο και της ποιότητας της επαφής, ώστε να τους «κερδίσει», να νιώσουν ασφαλείς και να τον εμπιστευτούν. Από την άλλη, όμως, απαιτήθηκε αυξημένη ευθύνη και εγρήγορση ώστε δικές μου εκτιμήσεις, σκέψεις και συναισθήματα όπου εμπλέκονται να ξεκαθαρίζεται ότι πρόκειται για τη δική μου εμπειρία σε σχέση με το «γεγονός» που καταγράφεται.

3.2.2 Εθνογραφικού τύπου Συνεντεύξεις

Στις τεχνικές που χρησιμοποίησα, συμπληρωματικά προς τη συμμετοχική παρατήρηση, ανήκουν και οι εις βάθος συνεντεύξεις με το προσωπικό γιατί μας δίνουν στοιχεία για τα προσωπικά αισθήματα και τις απόψεις των πληροφορητών και αποκαλύπτουν την ερμηνεία των ίδιων των εμπλεκόμενων σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνουν (Mack *et al.* 2005).

Βασικός στόχος των συνεντεύξεων είναι να «ενδυναμωθούν» οι πληροφορητές, ώστε να συνεισφέρουν, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους ερευνητές, στη σχηματοποίηση του κεντρικού ενδιαφέροντος της έρευνας. Και το κεντρικό ενδιαφέρον είναι η κατανόηση του νοήματος που έχουν οι δράσεις και τα γεγονότα για τους ίδιους (Heyl, 2001: 369). Αναπόφευκτα εμπλέκονται σε μια διαδικασία αναστοχασμού γύρω από την εμπειρία τους στο σχολείο καθ' όλη τη θητεία τους εκεί και

αναδύονται βασικές της πτυχές αλλά και η προσωπική τους νοηματοδότηση γι' αυτή την εμπειρία ως εμπειρία ζωής.

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις εθνογραφικές συνεντεύξεις προέκυψε στην πορεία των εθνογραφικών ερευνών ως απαραίτητο συμπλήρωμα των συμμετοχικών τεχνικών με τη μορφή εις βάθος συνεντεύξεων ανθρώπων που μοιράστηκαν κοινές εμπειρίες. Ο κύριος λόγος ήταν η διεξαγωγή εθνογραφικών ερευνών από ερευνητές διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και για συντομότερο χρονικό διάστημα από αυτό που αφιέρωναν οι ανθρωπολόγοι στις επιτόπιες παρατηρήσεις τους. Οι εθνογραφικές συνεντεύξεις διαφοροποιούνται με βάση την ποιότητα των σχέσεων που έχουν αναπτύξει οι ερευνητές με τους πληροφορητές τους, συμπεριλαμβανομένου του αμοιβαίου σεβασμού και της καλής επικοινωνίας, ικανής για μια «γνήσια ανταλλαγή απόψεων» (Heyl, 2001: 369). Απαραίτητη προϋπόθεση για την εδραίωση ποιοτικών σχέσεων είναι η διάρκεια και η ποιότητα της επαφής του ερευνητή με τους πληροφορητές. Έτσι οι ποιοτικές σχέσεις σε συνδυασμό με «αρκετό χρόνο και ανοιχτή στάση» κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων θα βοηθήσει τους πληροφορητές σε συνεργασία με τον ερευνητή «να εξερευνήσουν σκόπιμα το νόημα με το οποίο επενδύουν τα γεγονότα στους κόσμους τους» (Heyl, 2001: 369).

Στους περιορισμούς που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στα πλαίσια μιας αυξημένης συνειδητότητας κατά την χρήση εθνογραφικού τύπου συνεντεύξεων είναι ότι το τελικό αποτέλεσμα είναι μια συν-κατασκευή, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ερευνητή-πληροφορητών-συνθηκών συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι πληροφορητές ανακατασκευάζουν την εμπειρία που έχουν βιώσει, ανάλογα με τη σχέση που έχουν με τον ερευνητή και τις συνθήκες της επικοινωνίας. Αλλά το ίδιο κάνει, σε ένα επόμενο στάδιο και ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της ερμηνείας (Heyl, 2001).

Η παρούσα έρευνα λαμβάνει υπόψη τη συνεισφορά αλλά και τους περιορισμούς που συνεπάγεται μια εθνογραφικού τύπου συνέντευξη και υιοθετεί για τον ερευνητή τη «μεταφορά του ταξιδιώτη», κατά τον Kvale (1996). Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής βρίσκεται κατά την συνέντευξη σε ένα ταξίδι με «απρόσμενες ανατροπές», όπου οι εμπλεκόμενοι κινούνται με βάση τα ενδιαφέροντά τους και προσαρμόζουν τη συνέχεια σύμφωνα με τις πληροφορίες που λαμβάνουν από όσους συναντούν. Η συνέντευξη είναι μια συζήτηση (conversation) ανάμεσα στον ερευνητή και τον πληροφορητή. Τελικά «[η]

γνώση που παράγεται από αυτή την συζήτηση είναι προϊόν αυτής της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής και της παραγωγής απόψεων» (Heyl, 2001: 370-373).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά προτίμηση στο χώρο του σχολείου, προκειμένου οι πληροφορητές να μην απομακρυνθούν από το φυσικό τους πλαίσιο. Ένας οδηγός με βασικές ερωτήσεις³¹ γύρω από θέματα που σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας, χρησίμευσε υποστηρικτικά προς τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, χωρίς όμως να λειτουργήσει δεσμευτικά, καθώς εμπλουτίζονταν ή απλοποιούνταν κατά τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης ανάλογα και με την ανταπόκριση του πληροφορητή.

Έχοντας συγκεντρώσει σημειώσεις συμμετοχικής παρατήρησης από τον Απρίλιο του 2009 πραγματοποίησα στη συνέχεια τρεις (3) πιλοτικές εις βάθος συνεντεύξεις. Δύο (2) τον Ιούνιο και μια (1) στις αρχές Οκτωβρίου. Σκοπός διεξαγωγής των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν να προσδιοριστεί περαιτέρω το περιεχόμενο του ενδεικτικού οδηγού ερωτήσεων αλλά και να ανακτηθούν χρήσιμες πληροφορίες που κατά την κρίση της ερευνήτριας, από την εμπειρία της στο πεδίο, θα αποτελούσαν στην πορεία σημεία αναφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις (3) πληροφορητές επιλέχθηκαν στρατηγικά ως πληροφορητές-κλειδιά επειδή αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς και κρίσιμους ρόλους στο σχολείο τόσο εξαιτίας της θέσης και εμπειρίας τους όσο και της σχέσης τους με τη διευθύντρια και το προσωπικό. Επιπλέον, είναι δυνατόν να αποτελέσουν συμπληρωματικές πηγές πληροφορίας για την αντιστάθμιση απόψεων που εμπεριέχουν προκατάληψη. Για τους λόγους αυτούς οι πληροφορητές με αφορμή ένα αρχικό μου αίτημα να μιλήσουν για την εμπειρία τους από το σχολείο παροτρύνθηκαν να μιλήσουν ελεύθερα για αυτή. Οι παρεμβάσεις μου περιορίστηκαν μόνο στο να ζητούνται διευκρινίσεις όπου αυτό χρειαζόνταν ή για να δοθούν πρόσθετες πληροφορίες για την επαγγελματική τους πορεία, τη σχέση τους με την εκπαίδευση ενηλίκων, τις συνθήκες και τους όρους εμπλοκής τους με το σχολείο, συνύπαρξης με το υπόλοιπο προσωπικό, αντίληψης της θέσης και του ρόλου τους. Γενικά, δόθηκε έμφαση σε μια προσπάθεια απόκτησης από τους πληροφορητές κάθε δυνατής γνώσης σε σχέση με τις «ύλικές, πολιτισμικές και ερμηνευτικές συνθήκες προς τις οποίες μπορούν να στραφούν οι

³¹ Βλ. παράρτημα Ι.

πληροφορητές'» ως προς το θέμα της έρευνας, σύμφωνα με τους Holstein και Gubrium (στο Heyl, 2001: 374).

Τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν οι πληροφορητές-κλειδιά είναι τα εξής: (α) Η σύμβουλος ψυχολόγος, έχοντας μια διεισδυτική ματιά για το σχολείο λόγω της συμβουλευτικής φύσης της επαφής της με προσωπικό-μαθητές-διευθύντρια, από τους πρώτους που είχαν επαφή με το σχολείο από τις πρώτες μέρες της λειτουργίας του, έχοντας επιστρέψει αποκλειστικά στην πρωινή της απασχόληση ένα χρόνο πριν και έχοντας αποκτήσει μέσα στο σχολείο τη φήμη της «φωνής της λογικής» και της «γνησιότητας των σχέσεων» που διατηρούσε με όλους. (β) Η Κλειώ, επειδή ανήκε στην πρώτη ομάδα των εκπαιδευτικών που στελέχωσαν το σχολείο μέχρι και τον Ιούνιο του 2009, οπότε και συνταξιοδοτήθηκε, λόγω του ζήλου και της αφοσίωσης με την οποία εργάστηκε, της ανελλιπούς συμμετοχής της σε όλες τις εκδηλώσεις επισκέψεις του σχολείου έχοντας στενή σχέση με τη διευθύντρια από την οποία δεν έλειψαν διαφωνίες και αντιπαραθέσεις, από τους πιο «έντονους» χαρακτήρες, αρκετά ομιλητική και με άποψη που εκφράζονταν πάντοτε χωρίς ενδοιασμούς (γ) Η Ιωάννα, λόγω της μεγάλης και αυτή εμπειρίας της στο σχολείο, της δραστηριοποίησής της σε «ευαίσθητους» χώρους κοινωνικής προσφοράς, της συμμετοχής της σε επιμορφωτικές διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων και πέραν των καθιερωμένων από τον φορέα, της ιδιαίτερης βαρύτητας που είχε ο λόγος της στα θέματα του σχολείου, από την ομάδα των εκπαιδευτικών που στελέχωσαν το σχολείο κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας του.

Οι υπόλοιπες εννέα (9) συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, με βάση τον οδηγό ερωτήσεων που προέκυψε από τις πιλοτικές συνεντεύξεις, μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2010, οπότε και διεξήχθη η συνέντευξη με τη διευθύντρια του σχολείου. Αφορούσαν εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο σχολείο από τον πρώτο ή δεύτερο χρόνο λειτουργίας του έως και την ημερομηνία διεξαγωγής της έρευνας ως εν δυνάμει καλούς γνώστες του τρόπου λειτουργίας του. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνεργασία της ερευνήτριας με το ΣΔΕ διεκόπη, με τη λήξη της σύμβασής της, τον Ιούνιο του 2009. Επίσης, ότι, κατόπιν συνειδητού σχεδιασμού, η συνέντευξη με τη διευθύντρια ήταν η τελευταία που πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να μην επηρεάσει σε τίποτε την ανάλυση των προηγούμενων συνεντεύξεων λόγω του διαφορετικού ρόλου που αντιπροσωπεύει ως η εκπρόσωπος του επίσημου πολιτικού λόγου του Υπουργείου σε αυτή τη δομή εκπαίδευσης ενηλίκων.

3.2.3 Υποστηρικτικό υλικό

Υποστηρικτικά χρησιμοποιείται η μελέτη επίσημων εγγράφων, όπως Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων καθώς και αυτοβιογραφιών και εγγράφων που προορίζονται για δημόσια χρήση. Οποσδήποτε συνυπολόγισα τους περιορισμούς που συνεπάγεται η παραγωγή τους για συγκεκριμένους κάθε φορά λόγους και την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων κοινωνικών περιστάσεων.

3.2.4 Αναστοχαστικές Σημειώσεις

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας «κρατήθηκαν» σημειώσεις που αποτυπώνουν τις παραμέτρους του δικού μου διαλόγου ως ερευνήτριας με το προς μελέτη υλικό, όπως φαίνεται στην ανάλυσή του καθώς και μεθοδολογικές επιλογές που κατευθύνουν τη διεξαγωγή της έρευνας και εμπλουτίζουν την παρούσα μελέτη. Στόχος είναι το τελικό προϊόν να είναι και αποτέλεσμα μιας κριτικής διαδικασίας και να φωτίζεται υπό όλες τις δυνατές οπτικές και προεκτάσεις. Άλλωστε ένα μεγάλο μέρος του ερευνητικού υλικού που προκύπτει από μια εθνογραφικού τύπου μελέτη είναι και αποτέλεσμα των επιλογών των ερευνητών και των περιορισμών που αυτές συνεπάγονται, καθώς και της αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τους πληροφορητές.

3.3 Το δείγμα/ δειγματοληψία

Βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν μια εθνογραφικού τύπου έρευνα είναι το «βάθος», οι «πολλαπλές οπτικές» και η «διαδικασία». Προς την υπηρετήση των παραπάνω στόχων συλλέγονται «λεπτομέρειες καταστάσεων» που προσθέτουν βαρύτητα στις «αφηγηματικές αναφορές» και επιτρέπουν μέσα από την ανάλυσή τους να εξεταστούν «οι λεπτομέρειες της εκφραζόμενης κουλτούρας» («βάθος»). Από την άλλη, η οπτική των πληροφορητών, όπως αποτυπώνεται στις αναφορές τους και στον τρόπο που δρουν αποκαλύπτει έναν υποκειμενικό τρόπο αντίληψης του κοινωνικού τους κόσμου και βασίζεται στην ποικιλία των απόψεων («πολλαπλές οπτικές»). Το τρίτο στοιχείο («διαδικασία») αφορά στον τρόπο λειτουργίας των οργανισμών ως ζωντανών συστημάτων και από αυτή τη σκοπιά ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν «όχι μόνο τα αποτελέσματα της οργανωσιακής κουλτούρας αλλά το πώς προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση η οργανωσιακή κουλτούρα και τα αποτελέσματά της» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 16-17).

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν η παρούσα έρευνα ενσωματώνει πληροφορίες από διαφορετικές τεχνικές και πηγές όπως εις βάθος συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου, επίσημα έγγραφα και έγγραφα που παρήχθησαν για δημόσια χρήση. Το χρονικό διάστημα και η συστηματικότητα της συμμετοχικής παρατήρησης ή των πληροφοριών που πρέπει να αποτυπωθούν ή όχι στις σημειώσεις, καθώς και η διενέργεια πιλοτικών συνεντεύξεων αλλά και οι πληροφορητές που θα περάσουν από συνέντευξη, αποτελούν επιλογές που κατευθύνονται από συγκεκριμένα κριτήρια και στρατηγικές ή θεωρητικές παραδοχές. Οι διαδικασίες αυτές αναλύθηκαν σε προηγούμενες ενότητες και αποτελούν μέρος της λεγόμενης «σκοπίμης δειγματοληψίας (purposive sampling)» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 16).

Στα πλαίσια αυτά ακολουθήθηκαν στρατηγικές, όπως της «δειγματοληψίας μέγιστης απόκλισης (maximum variation sampling)» προκειμένου να συμπεριληφθούν κατά το δυνατόν όλοι οι σχετικοί με τη λειτουργία του σχολείου πρωταγωνιστές (εκτός από όσους είχαν μόνο ένα έτος θητείας στο σχολείο) και να αποτυπωθούν όλα τα σχετικά πλαίσια αλληλεπιδράσεων· παράλληλα, δεν μπορεί να αποκλειστεί ή εν μέρει ισχύς και της «θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling)», κατά την οποία «ο εθνογράφος ψάχνει δεδομένα σχετικά με την αναδυόμενη υπόθεση», στη δική μου περίπτωση κυρίως όσον αφορά στο επίμαχο ερώτημα «πότε τα δεδομένα είναι αρκετά;» (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 16-17).

Κατά συνέπεια, το δείγμα των πληροφορητών περιλαμβάνει μέλη του προσωπικού του ΣΔΕ Ιωαννίνων που αντιπροσωπεύουν κάθε ιδιαίτερο ρόλο στη λειτουργία του συγκεκριμένου οργανισμού (διευθύντρια, διοικ. υπάλληλος/γραμματέας, σύμβουλος ψυχολόγος, εκπαιδευτικοί). Επίσης αξιοποιούνται πρόσωπα που είχαν φύγει από το σχολείο πριν ή ενώ άρχιζε η συλλογή των «δεδομένων» αλλά είχαν μεγάλη θητεία σ' αυτό (τριών ετών και άνω).

Από τους εκπαιδευτικούς προτιμήθηκαν για συνέντευξη άτομα με πολυετή εμπειρία τόσο στο ΣΔΕ όσο και στην τυπική εκπαίδευση, που ανήκουν στην πρώτη ομάδα που στελέχωσε το σχολείο κατά την ίδρυσή του καθώς και στη δεύτερη ομάδα που προσήλθε την επόμενη χρονιά. Όλα αυτά τα άτομα έχουν επίσης συμμετάσχει σε ενδο-στελεχιακές επιμορφώσεις από τον κεντρικό φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και πιθανόν να έχουν να πουν περισσότερα για τον καινοτόμο θεσμό των ΣΔΕ.

Το χρονικό σημείο ολοκλήρωσης της συλλογής δεδομένων το υπαγόρευσε εν μέρει και το θεωρητικό υλικό, όπως προέκυπτε από την επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών που συνελέγησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας με στόχο να καλυφθούν πιθανά «κενά στη θεωρία» και να απαντηθούν «ερευνητικά ερωτήματα» που έχουν στο μεταξύ προκύψει (Glaser & Strauss, 1967: 47). Το φαινόμενο κατά το οποίο δεν εμφανίζονται πλέον καινούρια δεδομένα ή όσον αφορά στη συμμετοχική παρατήρηση όταν πλέον επαναλαμβάνονται παρόμοια περιστατικά και δεν εμφανίζονται νέα ονομάζεται «κορεσμός» (Glaser & Strauss, 1967: 61).

Από την άλλη, η ποσότητα των σημειώσεων πεδίου στη δική μου έρευνα δεν αποφασίστηκε αποκλειστικά στη βάση της λογικής της συστηματικής γενίκευσης από τα «δεδομένα», που υπαγορεύει όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο εντατικές σημειώσεις από το πεδίο με στόχο την επιτυχημένη έρευνα. Το πεδίο έρευνας δεν μου ήταν άγνωστο ή ανοίκειο· επιπλέον, δεν ξεκίνησα την έρευνα εν κενώ θεωρητικό, ούτε ήμουν «ανυποψίαστη» για τα τεκταινόμενα σε επίπεδο αλληλεπιδράσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτό που με ενδιέφερε κυρίως δεν ήταν να γνωρίσω και να αποτυπώσω στην τελική μελέτη κάτι εντελώς καινούριο. Στόχος μου ήταν να οδηγηθώ μέσα από συγκεκριμένες επιλογές και πρακτικές σε ένα συνεκτικό ερμηνευτικό σύνολο με νόημα που να ενσωματώνει με κριτικό, δημιουργικό και όχι περιοριστικό τρόπο τις δικές μου προ-κατανοήσεις με τα ευρήματα της έρευνας (Fine, Morrill & Surianarain, 2007: 22). Αυτό σημαίνει «συνειδητότητα» και «ανοιχτή στάση» απέναντι στη διαδικασία της έρευνας που μπορεί να περιλαμβάνει και μετασχηματισμό των αρχικών μου παραδοχών.

3.4 Παρουσίαση των δεδομένων

Ως προς την παρουσίαση των δεδομένων, αυτή οργανώνεται σε σχέση με τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας, και όπως αυτά διαμορφώνονται στην πορεία των εργασιών. Χρησιμοποιείται ταυτόχρονα, όπου αυτό είναι απαραίτητο, υλικό από όλες τις τεχνικές που αναφέρθηκαν αλλά και όσο το δυνατόν περισσότερα αποσπάσματα λόγου των πληροφορητών αυτούσια ή ανακεφαλαιωμένα σε μια προσπάθεια να φωτιστούν όλες οι δυνατές οπτικές και αλληλεπιδράσεις.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε μια δυναμική διαδικασία ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου νοήματος και άρα αντανακλά τη δυναμική της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης στο ΣΔΕ Ιωαννίνων και την εξελικτική της πορεία. Επομένως, και η παρουσίασή της δεν μπορεί παρά να αποτυπώνει αυτή τη δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία σε μια συνολική κατανόηση με τη μορφή ενός «ισχυρισμού», δηλαδή ενός προτεινόμενου μοντέλου ερμηνείας ως της περισσότερο «αληθοφανούς» (Alvesson and Sköldbberg, 2009: 130)· είτε με τη μορφή μιας «εν εξελίξει θεωρητικής συζήτησης» (Glaser & Strauss, 1967: 31-32).

4. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1 Το Ανθρώπινο Δυναμικό του ΣΔΕ Ιωαννίνων

Οι εκπαιδευτικοί, που στελέχωσαν το ΣΔΕ Ιωαννίνων από την ίδρυσή του το 2003 μέχρι και τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας 2009-10, προέρχονται στην πλειοψηφία τους από την τυπική εκπαίδευση, μόνιμοι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, που αποσπώνται κάθε χρόνο στο συγκεκριμένο σχολείο μετά από σχετική αίτηση των ιδίων για ανανέωση ή μη της απόσπασής τους εκεί.

Η πρώτη ομάδα που στελέχωσε το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2003-04, έτος ίδρυσής του, αποτελούνταν από πέντε (5) αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, δύο (2) ωρομίσθιους (Αισθητική Αγωγή, Πληροφορικός Γραμματισμός), τη διευθύντρια αποσπασμένη και αυτή από την τυπική εκπαίδευση με ειδικότητα Θεολόγου (απόφοιτη επίσης του Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων), από έναν (1) σύμβουλο ψυχολόγο με σύμβαση έργου, με προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, έναν (1) σύμβουλο σταδιοδρομίας, επίσης με σύμβαση έργου και έναν (1) γραμματέα με σύμβαση έργου 18 μηνών που ανέλαβε το έργο της διοικητικής-γραμματειακής στήριξης (απόφοιτη του Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων). Κατά την εποχή της πρόσληψής τους στο σχολείο όλοι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν 20ετή τουλάχιστον εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση με εξαίρεση τη σύμβουλο ψυχολόγο (11 έτη προϋπηρεσίας) και τη σύμβουλο σταδιοδρομίας, που όμως διέθετε σχετική με το αντικείμενο προϋπηρεσία από το Σδε Νεάπολης στη Θεσσαλονίκη. Η γραμματέας, απόφοιτη του τμήματος Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων διέθετε 2 χρόνια προϋπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση ως ωρομίσθια φιλόλογος και 10 χρόνια εργασίας ως διοικητικός υπάλληλος σε ιδιωτικό φορέα (Κοινοφελές Ίδρυμα που είχε υπό την ευθύνη του γνωστό Συνεδριακό Κέντρο της Ηπείρου και ταυτόχρονα διαχειρίζονταν ευρωπαϊκά προγράμματα με στόχο την αξιοποίηση πλουτοπαραγωγικών πόρων της Ηπείρου και την ανάδειξη της πολιτισμικής της κληρονομιάς). Την ευθύνη της επιστημονικής στήριξης των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο αναλαμβάνει ο επιστημονικός υπεύθυνος (προέρχεται από την πανεπιστημιακή κοινότητα).

Η διευθύντρια και μία φιλόλογος που είχαν εργαστεί τα προηγούμενα χρόνια στο νυχτερινό γυμνάσιο της πόλης μας ήταν οι μόνες που διέθεταν εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η διευθύντρια κατείχε επίσης διδακτορικό με θέμα «Πρώτη ανάγνωση και γραφή σε ενηλίκους οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητους» και επηρεάστηκε ως προς τον ερευνητικό της προσανατολισμό από τον παιδαγωγό Paulo Freire και το έργο του.

Εργάστηκε, επίσης, στη Λαϊκή Επιμόρφωση (Ν.Ε.Λ.Ε.) Ιωαννίνων για τρία χρόνια (1989-1991) ως επιμορφώτρια αλφαριθμητισμού ενηλίκων. Παραθέτω μερικά σημαντικά ιστορικά στοιχεία για την εκπαίδευση ενηλίκων όπως περιλαμβάνονται στην αυτοβιογραφία της διευθύντριας (Μάνθου, 2009):

Ήταν ένας χώρος στον οποίο δεν υπήρχαν ακόμη έρευνες στην Ελλάδα. Υπήρχαν όμως προβληματισμοί και παράλληλα κάτι ξεκινούσε ερευνητικά από ανθρώπους όπως ο Δ. Βεργίδης, η Μπ. Βλαχούτσικου, ο Α. Κόκκος, ο Στ. Κολοβός, ο Γ. Παπανδρέου κ.α. που φαίνονταν να έχουν όραμα... Αξίζει να σημειωθεί στο μεταξύ η πολιτική αλλαγή (1991) που συμβαίνει... Εκεί που πήγαινε κάτι να γίνει με τον αλφαριθμητισμό ενηλίκων, χάνεται κυριολεκτικά στη συνέχεια και μπαίνει σε προτεραιότητα η παροχή απλών πρακτικών στην κοπτική-ραπτική και το κέντημα μηχανής... (2009: 42)

Ήμουν όμως πολύ τυχερή. Γιατί είχαν ήδη λειτουργήσει στην Ελλάδα τα πρώτα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας [Το 2001]. Και εκείνη τη χρονιά (2003) ανακοινώνεται η δημιουργία ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στα Γιάννενα. Έτσι, μετά την παραίτησή μου από το ΚΔΑΥ και με την 25χρονη εμπειρία μου στην εκπαίδευση εκδηλώνω ενδιαφέρον για τη θέση του δ/ντή [...]. *Άλλωστε τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας φαίνονταν να προδιαγράφουν καινοτομικό πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης στη χώρα μας τόσο σε στοιχεία οργάνωσης, λειτουργίας, αλλά και εκπαιδευτικού προγράμματος, που τα διαφοροποιούσαν από τα αντίστοιχα σχολεία της Δ/θμιας Εκπ/σης* (2009: 44, η έμφαση προστέθηκε).

Το προσωπικό αυτό στήριξε το σχολείο κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του κατά το οποίο αριθμούσε τρία τμήματα εκπαιδευομένων στο πρώτο έτος της φοίτησής τους. Προκειμένου να εργαστούν στο ΣΔΕ χρειάστηκε να περάσουν όλοι από διαδικασίες επιλογής. Η Πηγιάκη αναφέρει σχετικά (2006):

Γενικά, το θέμα των κριτηρίων της επιλογής διδακτικού προσωπικού καλύπτεται στη σχετική Υπουργική Απόφαση με την πολύ γενική ρήση ότι αυτά 'απορρέουν από το σκοπό και τις αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ'³². Η επιλογή του προσωπικού μεταξύ των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών γίνεται από το ΙΔΕΚΕ, ύστερα από πρόταση της Επιτροπής Επιλογής, την οποία συγκροτεί ο φορέας. Η Επιτροπή, κατά τα έτη 2000-03, ήταν τριμελής και συμμετείχαν σ' αυτή ένα μέλος της επιτροπής παρακολούθησης των σχολείων του ΙΔΕΚΕ, ο διευθυντής του εκάστοτε σχολείου (ή δεύτερο μέλος του ΙΔΕΚΕ, εάν είναι κενή η θέση του διευθυντή) και ένας πανεπιστημιακός δάσκαλος. Η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού γίνεται με τα κριτήρια (α) του βιογραφικού υπομνήματος του ενδιαφερομένου και (β) της συνέντευξης της επιτροπής με τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια επιλογής είναι οι τίτλοι σπουδών και επιστημονικής δραστηριότητας

³² Άρθρο 6, Κανονισμός, ΦΕΚ 1003/22.7.03.

του εκπαιδευτικού, η ενημερότητά του για το θεσμό των ΣΔΕ, η προηγούμενη εμπειρία του σε εκπαίδευση ενηλίκων, η συνολική εκπαιδευτική του εμπειρία, η προσωπική ενασχόλησή του με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, άλλες δραστηριότητες τους συναφείς με την εκπαίδευση και ο λόγος για τον οποίο ο εκπαιδευτικός υπέβαλε την αίτηση ενδιαφέροντός του. Η Επιτροπή επιλογής αναζητεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν την κατάλληλη *ετοιμότητα και διαθεσιμότητα* να στηρίξουν την εκπαιδευτική καινοτομία (2006: 140-141, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Και στη συνέχεια προσθέτει τον ακόλουθο προβληματισμό:

Η αναζήτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών για τα ΣΔΕ, όμως, περιορίζεται καθοριστικά από το γεγονός ότι η επιλογή γίνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται, ύστερα από σχετική προκήρυξη, να υποβάλλουν ‘αίτηση για απόσπαση’ και μόνο στην περίπτωση που θέσεις εκπαιδευτικών παραμείνουν ακάλυπτες, προκηρύσσονται θέσεις για αδιόριστους πτυχιούχους (2006: 141).

Είναι απαραίτητο εδώ να διευκρινιστεί ότι σχετικά με το διδακτικό ωράριο των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ υπάρχει θεσμική πρόβλεψη για μειωμένο ωράριο ανάλογο με αυτό των εκπαιδευτικών των πειραματικών σχολείων. Η Πηγιάκη (2006) εξηγεί:

Η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση, αναφερόμενη στη θετική διάκριση υπέρ των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, καθορίζει τη στελέχωσή τους με προσοντούχο εκπαιδευτικό προσωπικό, *καλά αμοιβόμενο*. Η καλή αμοιβή έχει το νόημα της αναγνώρισης της προσωπικής αξιολύπησης του εκπαιδευτικού και της προσδοκώμενης ανταπόκρισής του στο έργο που αναλαμβάνει. (Στην κατεύθυνση της καλής αμοιβής, το ελληνικό πρόγραμμα των ΣΔΕ προβλέπει μειωμένο διδακτικό ωράριο για τους εκπαιδευτικούς, ενώ φαίνεται να έχει εγκαταλειφθεί η αρχική σκέψη για καταβολή πρόσθετου επιδόματος). (2006: 139, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Η επόμενη σχολική χρονιά (2004-05) ξεκίνησε την ίδια περίοδο με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού στην Ελλάδα μετά από αρκετά χρόνια διακυβέρνησης της χώρας από το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα. Από το σύλλογο της πρώτης χρονιάς έμειναν τέσσερα (4) μόνο άτομα και προστέθηκαν επτά (7) αποσπασμένοι και τρεις (3) ωρομίσθιοι (Αγγλικός, Επιστημονικός Γραμματισμός και Αισθητική Αγωγή). Τη συμβουλευτική υπηρεσία στέλεχωσαν δύο καινούρια άτομα με σύμβαση έργου. Αλλαγή έγινε και στον επιστημονικό υπεύθυνο που όμως προέρχεται και πάλι από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Εκτός από τους ωρομίσθιους και τους Συμβούλους (ψυχολόγος και σταδιοδρομίας) η πλειοψηφία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών είχε συμπληρώσει 20ετή

προϋπηρεσία στην τυπική εκπαίδευση. Στο σχολείο προστίθεται και δεύτερο έτος σπουδών με τρία επιπλέον τμήματα εκπαιδευομένων.

Κατά το σχολικό έτος 2005-06 παραμένει ο βασικός πυρήνας των εκπαιδευτικών. Φεύγουν μόνο ένας (1) αποσπασμένος (Κοινωνικός Γραμματισμός) και δύο (2) ωρομίσθιοι (Αγγλικός Γραμματισμός και Αισθητική Αγωγή) που αντικαθίστανται από αποσπασμένους. Τη συμβουλευτική υπηρεσία στελεχώνουν γνώριμα άτομα (επανέρχεται η ψυχολόγος της πρώτης χρονιάς και ο ψυχολόγος του προηγούμενου χρόνου αναλαμβάνει τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας). Ο επιστημονικός υπεύθυνος καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε κατά κάποιον τρόπο από τον περιφερειακό σύμβουλο, ο οποίος επίσης συμμετείχε στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις αλλά με περιορισμένο εμφανώς το ρόλο της επιστημονικής καθοδήγησης. Η θέση της γραμματειακής διοικητικής στήριξης προκηρύχθηκε και καλύφθηκε ξανά μετά από διαδικασία επιλογής (μοριοδότηση προσόντων και συνέντευξη) από το ίδιο άτομο.

Ελάχιστες αλλαγές συμβαίνουν στο προσωπικό του σχολείου κατά τον τέταρτο χρόνο λειτουργίας του (2006-07). Οι συμβάσεις όλων ανανεώνονται εκτός από την περίπτωση του ωρομισθίου του επιστημονικού γραμματισμού στη θέση του οποίου επιλέγονται δύο (2) καινούριοι ωρομίσθιοι.

Τον πέμπτο χρόνο λειτουργίας του (2007-08) σχολείου το προσωπικό εμπλουτίζεται με δύο (2) καινούριες ωρομίσθιους (Αγγλικός Γραμματισμός) στη θέση αποσπασμένου εκπαιδευτικού που γίνεται Σχολικός Σύμβουλος, έναν (1) καινούριο αποσπασμένο για το γνωστικό αντικείμενο του Επιστημονικού Γραμματισμού και μία (1) επιπλέον ωρομίσθια στη θέση του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού.

Τέλος, κατά τη σχολική χρονιά που ξεκίνησε η παρούσα έρευνα (2008-09) καταργήθηκε ο περιφερειακός σύμβουλος, οι δύο (2) ωρομίσθιες του Αγγλικού Γραμματισμού αντικαταστάθηκαν από αποσπασμένη της Πρωτοβάθμιας, δεν ανανεώθηκε η απόσπαση του εκπαιδευτικού του Επιστημονικού Γραμματισμού, ύστερα από δική του επιθυμία να επιστρέψει στην οργανική του θέση, η θέση του οποίου καλύφθηκε από καινούριο αποσπασμένο και τέλος καινούριος αποσπασμένος κάλυψε τις θέσεις των δύο (2) ωρομισθίων του Περιβαλλοντικού. Η θέση της γραμματέως και των συμβούλων προκηρύχθηκαν. Διενεργήθηκαν διαδικασίες επιλογής (μοριοδότηση προσόντων και συνέντευξη) που ανέδειξαν την ίδια γραμματέα, ως σύμβουλο ψυχολόγο τον σύμβουλο

σταδιοδρομίας της προηγούμενης χρονιάς και στη θέση του συμβούλου σταδιοδρομίας επιλέχθηκε καινούρια ωρομίσθια.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: μια πρώτη ομάδα ανθρώπων (διευθύντρια, εκπαιδευτικοί, συμβουλευτική υπηρεσία, γραμματέας) ανέλαβαν το στήσιμο του σχολείου κατά την ίδρυσή του. Επιλέχθηκαν μέσα από τις προβλεπόμενες διαδικασίες επιλογής, όπως ήδη έχουν περιγραφεί. Την επόμενη σχολική χρονιά η ομάδα αυτή διευρύνθηκε ουσιαστικά για να καλύψει τις ανάγκες και των δύο ετών φοίτησης του σχολείου που φτάνει έτσι στην πλήρη ανάπτυξή του. Η δ/ντρια στην αυτοβιογραφία της αναφέρει σχετικά με τη δεύτερη αυτή χρονιά λειτουργίας του σχολείου (Μάνθου, 2009):

Όμως, την επόμενη χρονιά, υπήρξαν αλλαγές, κι αυτές σε διαφορετικά επίπεδα. Πρώτα πρώτα άλλαξε η πολιτική κατάσταση στη χώρα μας και αυτό, όπως συμβαίνει κάθε φορά, δεν έγινε χωρίς συνέπειες. Ακόμα και στις επιλογές του προσωπικού. Η ψυχολόγος της πρώτης χρονιάς δεν επιλέχθηκε τη δεύτερη χρονιά, παρόλο που είχε κάνει πολύ καλά τη δουλειά της και ήταν από τους πρωτεργάτες στο στήσιμο του σχολείου (2009: 44).

Σταθερή κατά τα δύο πρώτα έτη ήταν η παρουσία και η επιστημονική στήριξη από έναν πανεπιστημιακό δάσκαλο στο ρόλο του επιστημονικού υπεύθυνου.

Κατά το τρίτο έτος λειτουργίας του σχολείου οι αλλαγές στο βασικό πυρήνα του προσωπικού ολοκληρώνονται και έκτοτε αυτός παραμένει σταθερός με ελάχιστες ανακατατάξεις που κυρίως αφορούσαν στην κάλυψη από ωρομίσθιους, εφόσον δεν πληρούνταν από μόνιμους αποσπασμένους, συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (Αγγλικός, Περιβαλλοντικός, Επιστημονικός Γραμματισμός). Τη χρονιά αυτή καταργήθηκε ο θεσμός του επιστημονικού υπεύθυνου και το κενό τυπικά καλύφθηκε από περιφερειακό σύμβουλο, θεσμός που διατηρήθηκε για 3 χρόνια έως το σχολικό έτος 2007-08. Η απόσπαση της δ/ντριας, μετά την πρώτη διαδικασία επιλογής ανανεώνονταν κάθε χρονιά. Η γραμματέας χρειάστηκε να περάσει από διαδικασίες επιλογής δύο φορές (στις αρχές του τρίτου και του έκτου χρόνου θητείας της στο σχολείο).

Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι κάθε πολιτική αλλαγή τόσο στη διακυβέρνηση της χώρας (προεκλογική-μετεκλογική περίοδο) όσο και στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και της Γενικής Γραμματείας Δια βίου Μάθησης (ανασχηματισμοί) σήμαινε καινούρια πρόσωπα σε καίριες θέσεις, με διαφορετικούς πολιτικούς προσανατολισμούς. Έτσι, διαφορετικές νοοτροπίες και προτεραιότητες είχαν αντίκτυπο και στη λειτουργία του σχολείου, όπως συμβαίνει συνήθως στην Ελλάδα για όλους τους σημαντικούς θεσμούς. Ο

συγκεκριμένος θεσμός πάντως υπήρξε ακόμη πιο ευάλωτος για τον επιπρόσθετο λόγο ότι επρόκειτο για έναν καινοτόμο θεσμό, η φιλοσοφία του οποίου αποτέλεσε αντικείμενο διαφορετικών προσεγγίσεων και προσωπικών φιλοδοξιών. Αυτό μπορεί εύκολα να το διαπιστώσει κανείς μέσα από την πορεία εξέλιξης του σχολείου, εάν μελετήσει τις χρονικές στιγμές κατά τις οποίες ψηφίσθηκαν καινούριες Υ.Α. για την οργάνωση και λειτουργία του, προκηρύχθηκαν θέσεις, έγιναν αποσπάσεις με καθυστέρηση, καταργήθηκαν, ενισχύθηκαν ή αποδυναμώθηκαν ρόλοι.

Ενδεικτικές είναι οι θέσεις των κοινωνιολόγων Κ. Τσουκαλά και Ν. Μουζέλη, «σχετικά με το φαινόμενο της αναστολής των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην Ελλάδα»:

Ο Κ. Τσουκαλάς έχει εξηγήσει ότι το μοντέλο της οργάνωσης του κράτους, όπως διαμορφώθηκε στη χώρα τον 19^ο και 20^ο αιώνα, δεν υπήρξε οργανικό προϊόν βαθμιαίων ζυμώσεων στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας αλλά μεταφυτεύτηκε από τις προηγμένες καπιταλιστικές χώρες. [...] Έτσι, το ελληνικό κρατικό σύστημα δεν εμφανίζει την ορθολογιστική οργανωτική βούληση του δυτικοευρωπαϊκού προτύπου του, αλλά χαρακτηρίζεται από εγγενή δυσλειτουργικότητα, γραφειοκρατική αυθαιρεσία και αντίσταση στη μεταρρυθμιστική λογική. Ο Ν. Μουζέλης έχει επίσης επισημάνει ότι ο κρατικός παρεμβατισμός είναι έντονος, όμως όχι μόνο δεν βοηθάει αλλά γίνεται το κύριο εμπόδιο της αναπτυξιακής προσπάθειας. Οι κρατικές υπηρεσίες «υποσκάπτουν συστηματικά την ορθολογική χρήση του αξιόλογου ανθρώπινου δυναμικού της χώρας». Επιπλέον, η εκάστοτε πολιτική ηγεσία «ακολουθεί την καταστρεπτική σπάταλη τακτική του 'ράβε ξήλωνε'. (Ο πολιτικά υπεύθυνος) φέρνει τους 'δικούς του ανθρώπους', τους δικούς του συνεργάτες. Και έχει βέβαια 'τις δικές του' ιδέες για το πώς πρέπει να αλλάξουν τα πράγματα στον τομέα που ανέλαβε». (στο Κόκκος, 2008: 188)

4.2 Η ταυτότητα της τυπικής εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία

Στην Ελλάδα κατά παράδοση κυριαρχεί το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος, 2007). Ο Μαυρογιώργος αναφέρει σχετικά:

Ο ίδιος ο κεντρικός σχεδιασμός και η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με δεδομένες τις αντιφάσεις της, δημιουργεί πολλά περιθώρια σχετικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, **όταν αυτές αντικειμενικά** καλούνται να την προσαρμόζουν προς τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, και γεωγραφικές τους ιδιαιτερότητες. Γενικότερα ζητήματα, όπως αναλογία διδασκόντων - διδασκομένων, πολυπολιτισμική σύνθεση των τμημάτων, κοινωνική σύνθεση, διάκριση φύλων, σχολική διαρροή, σχολική υπο-επίδοση, σχολική παραβατικότητα, κ.τ.ο., τα οποία προσδιορίζουν συνήθως με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες σχολικές μονάδες, δεν αντιμετωπίζονται με ενιαίο τρόπο

από τις διάφορες σχολικές μονάδες, με τη συγκεκριμένη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού. Κάτω από τις προϋποθέσεις αυτές, η εκπαιδευτική μονάδα **αντικειμενικά** έχει προϋποθέσεις και για τη διαμόρφωση και άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής.

[...] Η σχετική αυτονομία καταχτιέται με τη διαμόρφωση και την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας που προκύπτει ως αποτέλεσμα των συγκρούσεων, των αντιφάσεων και των διλημμάτων στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δίνουν άμεσες λύσεις. Το κεντρικό ερώτημα που τίθεται σε αυτή την περίπτωση είναι αν συνειδητοποιούνται τα όρια της σχετικής αυτονομίας και αν αυτά αξιοποιούνται με μετασχηματιστικό προσανατολισμό (2007, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Σε πρόσφατη έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. που δημοσιεύθηκε το 2009, περιγράφονται οι διοικητικές αρμοδιότητες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (που πρόσφατα, μετά τις εκλογές του 2009, μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων) ως τον κεντρικό φορέα υπεύθυνο της διαμόρφωσης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της χρηματοδότησης και της διοίκησης, του συντονισμού και της επίβλεψης των περιφερειακών υπηρεσιών, της έγκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων και του διορισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στην ίδια έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «Η ποιότητα της εκπαίδευσης σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο αντανακλά έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα, εξασθενημένη σχολική αυτονομία και λογοδοσία» (OECD, 2009: 123).

Επιπλέον, οι Λαρεντζάκη-Γκόγκα και Παύλου (2008) τονίζουν ότι «Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα τα (αναλυτικά) προγράμματα είναι κλειστά» και συμπληρώνουν:

Στα κλειστά Α.Π. ο εκπαιδευτικός παίρνει στα χέρια του έναν πλήρη οδηγό που περιλαμβάνει:

- Τη διδακτέα ύλη αναλυτικά (κεφάλαια και έννοιες κάθε μαθήματος)
- Τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος
- Τους ειδικούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας
- Τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας (εποπτικά, εργαστηριακά κ.λ.π)
- Τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας (2008: 263).

Το αυστηρό πλαίσιο που διέπει το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την τακτική του ενός και μοναδικού βιβλίου έχει ως επακόλουθο τη «στυγνή ομοιογένεια» και άρα την περιορισμένη αυτενέργεια εκπαιδευτικών και μαθητών. Όλα αυτά σε συνδυασμό με την χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, την απουσία συστηματικής

επιμόρφωσης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς τις διαρκώς μεταβαλλόμενες σύγχρονες απαιτήσεις, καθώς και την επαρκή προετοιμασία των μαθητών σε ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις. Έτσι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στη σκιά ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προετοιμάζει αυστηρά τους μαθητές για τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατά συνέπεια λειτουργεί περιοριστικά ως προς την ανάληψη οποιασδήποτε πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται στο διπλάσιο ποσοστό από το μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση (OECD, 2009).

Τελικά, γενικά, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την εργασιακή του ταυτότητα στο πλαίσιο των χαρακτηριστικών και των συνθηκών που προαναφέρθηκαν, κουβαλώντας ταυτόχρονα το βάρος της χαμηλής αναγνωρισιμότητας του έργου που παρέχει. Η αντίληψη της απαξίωσης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της δημόσιας εκπαίδευσης οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αρνητική άποψη που έχει δημιουργηθεί στην κοινή γνώμη σχετικά με την αναποτελεσματικότητα του σχολείου προς την απόκτηση καίριων ικανοτήτων, τη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και την αδυναμία σύνδεσής του με τη σύγχρονη κοινωνία και αγορά εργασίας, εφοδίων απαραίτητων για τη μετασχολική ζωή των μαθητών.

Με τα Μάτια των Εκπαιδευτικών του ΣΔΕ

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας μιλούν και για την τυπική εκπαίδευση, από την οποία ουσιαστικά μεταπήδησαν στο ΣΔΕ. Στην πλειοψηφία τους μετά από αρκετά χρόνια θητείας εκεί (μόνο τρεις είχαν λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ οι περισσότεροι πάνω από 20 χρόνια).

Η Κλειώ αναγνωρίζει ευθύνες και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των παιδιών προς το σχολείο και ένα γενικότερο κλίμα αδιαφορίας που συμπαρασύρει και τους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική στάση: *«Νομίζω ότι ένας λόγος που δεν αγαπούν τα παιδιά το σχολείο είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος, μαζικού ενδιαφέροντος, γιατί εντάζει, υπάρχουν μέσα στους καθηγητές και κάποιοι που θα πιάσουν το μαθητή, θα τον νουθετήσουν, θα θυσιάσουν ώρες, αλλά όταν δεν είναι γενικό αυτό το πράγμα δεν εισπράττεται καλά, νιώθει μειονεξία ο άλλος»*. Επιπλέον, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διάσταση της «έξης» που αποκτά η εργασιακή ταυτότητα της τυπικής

εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό: «*Η τυπική εκπαίδευση είναι μια δυνατή κληρονομιά. Άμα έχεις εικοσιτρία χρόνια στην τυπική εκπαίδευση, να αλλάξουν αυτά [η νοοτροπία ως εκπαιδευτικού της τυπικής εκπαίδευσης] άρδην δεν είναι πάρα πολύ εύκολο*» και τονίζει το έλλειμμα που συνεπάγεται η απουσία αξιολόγησης: «*Κι αν είχαμε αξιολόγηση όλα αυτά τα χρόνια και στην τυπική εκπαίδευση, θεωρώ ότι θα ήταν και καλύτερα τα πράγματα και για τα παιδιά*».

Αντλώντας από τον Bourdieu για την «έξη», ο Θεριανός αναφέρεται στην «επαγγελματική έξη» του εκπαιδευτικού:

Η έξη συνιστά δομειθήσα δομή που είναι προδιαθετιμένη να λειτουργήσει ως δομούσα δομή, να παραγάγει πρακτικές και παραστάσεις και αποτελεί σύστημα διαθέσεων που γεννά στρατηγικές, οι οποίες μπορεί να είναι και ασυνείδητες. Η έξη είναι ένα είδος πρακτικής αίσθησης για αυτό που κάνει κάποιος σε μια δεδομένη κατάσταση.

Ο εκπαιδευτικός έχει μια ιστορία ζωής, προσωπικότητα, μόρφωση, πολιτική ιδεολογία και *τυγχάνει μιας επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, η οποία δομεί διαρκώς την επαγγελματική του έξη (διδασκτικές πρακτικές, τρόπος κίνησης και συμπεριφοράς στην τάξη, αντιλήψεις για τη διδασκαλία) που με τη σειρά της λειτουργεί διαμορφωτικά στο χώρο στον οποίο εργάζεται ενώ, παράλληλα, διαμορφώνεται και η ίδια από αυτόν.* (Θεριανός, 2006: 36-37, η έμφαση προστέθηκε)

Η Αμαλία προσθέτει τον αυστηρά τυπικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης: «*Στην τυπική εκπαίδευση έχεις να κάνεις με τις εξετάσεις, με τις απουσίες [...]*».

Ο Δημήτρης εκθέτει τον προβληματισμό του όσον αφορά την ποιότητα του έργου που παρέχεται: «*[...] στο τυπικό σχολείο ουσιαστικά μπαίνεις σε μια τάξη, αρχίζεις το μάθημά σου, τη θεωρία σου, εντάξει, κάνεις και τις ασκήσεις στους μαθητές, μεταδίδεις θα 'λεγε κανείς τη γνώση, τους λες αυτά που έχεις να πεις και εκεί τελειώνει η ιστορία. Δηλαδή δεν σου παρέχει τη δυνατότητα, σαν τυπικό σχολείο, να ξεφύγεις και λίγο παραπέρα να κάνεις κάτι πιο ποιοτικό όσον αφορά τη διδασκαλία*» και δίνει μεγάλη έμφαση στη χαμηλή ανταπόκριση των μαθητών, που επηρεάζει και αυτή τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής πράξης «*Γιατί αν συναντάς μια απάθεια από κάτω, όσο καλά προετοιμασμένος να είσαι όση διάθεση να 'χεις, θα βρεις ένα τείχος μπροστά σου. Κι αυτό το συναντούσα στην τυπική εκπαίδευση, αυτό είναι γεγονός. Κι όχι μόνο εγώ αλλά και αρκετοί συνάδελφοι. Υπάρχει μια απαξίωση γενικότερα από τους ίδιους τους μαθητές, και γενικότερα από την κοινωνία για το σχολείο το τυπικό, δηλαδή πολλές φορές σου λένε, α, σε αυτό το σχολείο ερχόμαστε και χάνουμε το χρόνο μας, εγώ τα*

μαθαίνω στο φροντιστήριο τέλος πάντων». Επιπλέον, αναφέρεται στους περιορισμούς που βιώνει ένας εκπαιδευτικός όσον αφορά στην ποσότητα της προβλεπόμενης ύλης: «*Δηλαδή στην τυπική εκπαίδευση θα μπορούσα και εγώ να κάνω στους μαθητές μου ομάδες εργασίας, ας πούμε. Θα το επιχειρήσω, αλλά φοβάμαι ότι θα αποτύχω. Όχι με την έννοια του κατά πόσο θα αξιοποιηθεί η ομάδα, η οποία θα αξιοποιηθεί, αλλά ότι μέσα στην ώρα των σαράντα λεπτών που σου προσφέρεται και μέσα από την ποσότητα ύλης που πρέπει να καλύψω σε κάποιο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους, φοβάμαι ότι θα βγω εκτός χρόνου και εκτός ύλης*».

Η Αγγελική επικεντρώνεται και περιγράφει παραστατικά το τυπικό- τελετουργικό των σχέσεων και τους περιχαρακωμένους ρόλους: «*[Στο τυπικό σχολείο] ο διευθυντής τουλάχιστον, είναι πάντα μπροστά στο γραφείο του, η γραμματεία επίσης χωριστά, μπορεί να επικοινωνεί ή όχι με μία πόρτα που είναι κλεισμένη τις περισσότερες φορές. [Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν;] Όχι. Βέβαια. Οι εκπαιδευτικοί στο δικό τους γραφείο, που σημαίνει ότι θα παν στο διευθυντή άμα τον δουν, άμα χρειαστούν κάτι και να χτυπήσουν την πόρτα βέβαια να ανοίξει ή εκείνος θα έρθει είτε για να κάνουμε ένα σύλλογο ή αν θέλει να ανακοινώσει κάτι το πρωί πριν την προσευχή, κάποια στιγμή δηλαδή να ιδωθείς [...]*».

Ο Γιώργος τονίζει την έλλειψη συνεργασιών που απορρέουν από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και της κυρίαρχης διδακτικής πρακτικής: «*[σχετικά με τις διαθεματικές συνεργασίες που δεν γίνονται] στο κανονικό σχολείο, που λίγο πολύ εκεί δεν ξέρεις τι κάνει ο ένας, ούτε συναντιέσαι πολλές φορές με κάποιον. Δηλαδή, αν τύχει να έχει ο άλλος τις πρώτες ώρες μάθημα και συ τις τελευταίες, δεν ξέρεις καν αν βρίσκεσαι στον ίδιο χώρο, εκτός κι άμα γίνει κάποια έκτακτη συνεδρίαση για κάποιο θέμα ειδικό και έρθεις σε επαφή, αλλιώς...*».

Ο Αριστείδης, από την άλλη, επισημαίνει μια επιπλέον διάσταση της μάθησης των ανήλικων μαθητών τονίζοντας τις αυξημένες δυνατότητές τους για μάθηση αλλά το χαμηλό ενδιαφέρον τους: «*Στο κανονικό σχολείο είναι πιο εύκολα τα πράγματα, οι μαθητές μαθαίνουν γρήγορα, όσοι τουλάχιστον ενδιαφέρονται, εκεί είναι το άσχημο, ότι δεν ενδιαφέρονται οι περισσότεροι*». Υποστηρίζει ότι η ιδιότητα του μαθητή και του εκπαιδευτικού έχουν ταυτιστεί με το βιβλίο: «*[Η ύπαρξη βιβλίων] Σημαντικό για το ψυχολογικό κομμάτι απ' τη μεριά των μαθητών και τη δική μου. Δηλαδή μέσα από τα στοιχεία εκείνα τα οποία περιμένει ο μαθητής να αισθανθεί μαθητής [...] είναι και το να πάρει βιβλίο, να φύγει με βιβλία από το σχολείο την πρώτη μέρα ή να έρχεται με τα βιβλία*

του κάθε φορά. Το θεωρούσα σημαντικό». Ως προς την ευμετάβλητη σύνθεση των συλλόγων επισημαίνει: «[...] πολλές φορές αλλάζουν μεγάλα κομμάτια [της σύνθεσης], έρχονται, φεύγουν, οπότε δεν μπορούν να δεθούν, να υπάρχουν τέτοιες σχέσεις ώστε να βοηθήσουν στη λειτουργία του σχολείου». Επίσης διαπιστώνει την ύπαρξη υποομάδων συμφερόντων και σχέσεις που καθορίζονται από τις πολιτικές προτιμήσεις: «Ένα πράγμα το οποίο βλέπουμε συχνά είναι ότι ομαδοποιούνται οι συνάδελφοι με βάση πολιτικές προτιμήσεις είτε σχέσεις που μπορεί να 'χουνε εκτός σχολείου και δημιουργούνται αντιπαλότητες, πολλές φορές για ασήμαντα ζητήματα, οι οποίες καλλιεργούνται ουσιαστικά μόνο και μόνο για να διαφοροποιούν τις ομάδες, για να συνεχίζουν να υπάρχουν αυτές οι ομάδες, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εξυπηρετούν και άλλα συμφέροντα που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του σχολείου. Ομαδοποιούνται για να βγάλουν έναν υποδιευθυντή ή να κάνουν κάποιες άλλες επιλογές [...]».

Σχετικά με την εικόνα που δίνει το τυπικό σχολείο προς την κοινωνία, η διευθύντρια διαπιστώνει ότι το τελικό αποτέλεσμα δεν παρουσιάζεται ως το προϊόν συλλογικής προσπάθειας, αλλά ατομικών επιδιώξεων: «Στο τυπικό σχολείο φαίνεται η ομάδα σαν να μην υπάρχει, ενώ κάνει τη δουλειά, η ομάδα την κάνει τη δουλειά, εγώ αυτή την αίσθηση έχω, μπορεί να κάνω και λάθος, αλλά μου φαίνεται ότι χάνονται, είναι άτομα που δουλεύουν δεν ακούγεται η ομάδα. Λέμε ότι είναι πολύ καλός φιλόλογος αυτός, είναι πολύ καλός διευθυντής αυτός αλλά δεν ακούγεται ολόκληρη η ομάδα [...]».

Η ίδια υποστηρίζει ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη για τη δημόσια εκπαίδευση και λειτουργεί εις βάρος του παρεχόμενου έργου είναι η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου. Μεταφέρει την εμπειρία της από το γραφειοκρατικό κομμάτι ως κάτι με το οποίο είχε «εμπλακεί» από την πρώτη χρονιά της θητείας της, παρόλο που όπως δηλώνει «δεν ήταν του χαρακτήρα της». Η στάση της ήταν πάντα «αρνητική» και αισθανόταν «δύσκολα» για τη συντήρηση αυτής της «ανούσιας γραφειοκρατίας», όπως αναφέρει: «Δηλαδή αισθάνομαι ότι δεν ήταν κάτι αποδοτικό, απλά αυτό που θυμάμαι και ήταν πάρα πολύ σημαντικό και μετά το κράτησα πολύ καλά στο μυαλό μου ήταν κάτι που μου είπε κάποιος διευθυντής, ότι ένα σχολείο μπορεί να λειτουργήσει μόνο με τέσσερα έγγραφα και τα έγγραφα που πρωτοκολλούσαμε ήταν εξακόσια το χρόνο. Το επεξεργάστηκα αργότερα και είχε δίκιο [...]. Από τη στιγμή μάλιστα που ένα σχολείο έχει άλλο ρόλο και όχι να πρωτοκολλεί έγγραφα, ούτε να μοιράζει αρμοδιότητες στους συναδέλφους όλους και να θυμώνουν ποιος θα κάνει το πρωτόκολλο, ποιος θα κάνει το ένα

και ποιος θα κάνει το άλλο». Επίσης υποστηρίζει ότι οι γραμματείς σε όποια σχολεία υπάρχουν (για να δικαιολογηθεί θέση γραμματέως πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός τμημάτων) συνήθως αντιμετωπίζονται ως απλοί διεκπεραιωτές γραφικής δουλειάς, χωρίς εμφανή ουσιαστικό ρόλο στην οργανωτική δουλειά του σχολείου: «[...] στα τυπικά σχολεία η γραμματέας δεν είναι στο γραφείο του διευθυντή, έχει ένα άλλο γραφείο. Ο διευθυντής στα τυπικά σχολεία είναι πάντα μόνος του μέσα στο γραφείο [...]. Κατά τα λεγόμενά της στο τυπικό σχολείο ο διευθυντής αναθέτει στη γραμματέα «όλο το γραφειοκρατικό φόρτο» και η σχέση της με το υπόλοιπο προσωπικό είναι πολύ συγκεκριμένη: «Η γραμματέας, αφού ετοιμάζε το έγγραφο, το πήγαινε στο διευθυντή, ο οποίος υπόγραφε και αυτή ήταν η σχέση [...]. Στα άλλα σχολεία με τη γραμματέα δεν μιλάς ποτέ. Αυτή μόνο γράφει και περιμένει κάποιον που θα πάει για κάποια δουλειά». Με έμφαση αναφέρεται σε μια διαφορετική πρακτική που αντιμετώπισε κατά τη θητεία της σε εσπερινό σχολείο, αλλά και πάλι λόγω έλλειψης χώρου: «Τώρα, στο νυχτερινό που ήμουνα, επειδή δεν είχαμε καθόλου χώρο, εκεί ο διευθυντής είχε φέρει τη γραμματέα μέσα στο γραφείο και νομίζω ότι ήταν και αυτό μια πολύ θετική εικόνα, απλά ήμασταν μαζί με τη γραμματέα και εγώ σαν υποδιευθύντρια πάλι στο ίδιο γραφείο γιατί ήταν μικρός ο χώρος και εκεί είχαμε και μια επαφή με τη γραμματέα, λέγαμε και άλλα πράγματα [...]

5. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5.1 Η ευκαιρία, η πρόκληση, το στοίχημα

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού που ήρθε στο σχολείο δεν γνώριζε λεπτομέρειες για το θεσμό (άλλωστε ήταν σχετικά πρόσφατος στην Ελλάδα, το 2001 είχε λειτουργήσει το πρώτο πιλοτικό ΣΔΕ στο Περιστέρι). Οι περισσότεροι, εκτός από τρεις-τέσσερις περιπτώσεις δεν είχαν καν επαφή με την εκπαίδευση ενηλίκων και για όσους είχαν μια σχετική εμπειρία, αυτή περιοριζόταν σε εσπερινά γυμνάσια-λύκεια και προγράμματα Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.). Σχετική επιστημονική-θεωρητική κατάρτιση διέθετε μόνο η διευθύντρια, όπως έχει προαναφερθεί.³³

Σύμφωνα με τα όσα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν, οι περισσότεροι προσπάθησαν αρχικά να έρθουν στο σχολείο για λόγους όπως η απόσπαση στα Γιάννενα, τόπο διαμονής αυτών και των οικογενειών τους: «[...] κακά τα ψέματα με ενδιέφερε η απόσπαση πρώτα πρώτα χωρίς να ξέρω τι είναι το ΣΔΕ» και άλλος εκπαιδευτικός: «Πάντα, πάντα έκανα αιτήσεις για κάτι άλλο. [...] εικοσιτρία χρόνια αμετακίνητη, πήγαινε έλα [...] οτιδήποτε γινόταν στα Γιάννενα [...] οτιδήποτε και να 'ναι θα είναι καλύτερο από το τέλμα της [αναφέρει την περιοχή που υπηρετούσε]». Κριτήριο φαίνεται να υπήρξε και το μειωμένο ωράριο των ΣΔΕ: «[πληροφορήθηκα από email που είχε έρθει στο σχολείο] απλά ότι είναι σχολείο ενηλίκων και τίποτε άλλο και ότι είναι μειωμένο το ωράριο. Δηλαδή, αυτό ήταν ένα δέλεαρ [...]. Λέω ας το δοκιμάσω. Δεν είχα, από την αρχή κάποια επιθυμία να ασχοληθώ με την εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά τυχαία, θα έλεγε κανείς».

Κάποιοι, μετά από αρκετά χρόνια υπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση δηλώνουν ότι ένιωθαν «κορεσμένοι» και επιθυμούσαν μια «αλλαγή». Η Αμαλία τονίζει: «[...] με ενδιέφερε πάρα πολύ, μετά από δεκαπέντε χρόνια στην τυπική εκπαίδευση, να αλλάξω, ήθελα να αλλάξω κάτι [...]» και η Ιωάννα: «Επειδή πέρασα από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ακόμη και στο πανεπιστήμιο αλλά και σε διαφορετικές χώρες, θεώρησα ότι πλέον σ' αυτό το επίπεδο ήμουν αρκετά χορτασμένη και κορεσμένη. Ήθελα, λοιπόν και αναζητούσα κάτι διαφορετικό».

Άλλοι αναφέρονται στην κούραση και το τέλμα που ένιωθαν εξαιτίας του χαμηλού ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μάθηση μέσα στο σχολείο καθώς και της απαξίωσης

³³ Βλ. Ενότητα 4.1.

του ρόλου και του έργου τους. Ο Αριστείδης δίνει τη δική του ερμηνεία σχετικά με αυτό: *«Ένα μέρος της ηθικής επιβράβευσης, την οποία εισπράττει ο εκπαιδευτικός από την τάξη είναι η αναγνώριση της αξίας των γνώσεων και της προσπάθειας που γίνεται. Το άλλο μέρος, φαντάζομαι, είναι το αποτέλεσμα της δουλειάς, δηλαδή το να βλέπει ότι οι μαθητές μαθαίνουν»* και συμπληρώνει τη σκέψη του με τη διαπίστωση ότι στο «κανονικό» σχολείο οι μαθητές μαθαίνουν γρήγορα, όταν ενδιαφέρονται, αλλά η πραγματικότητα που κουράζει και προκαλεί ματαίωση στον εκπαιδευτικό είναι ότι οι περισσότεροι δεν ενδιαφέρονται.

Όπως αναφέρεται σε σχετική έρευνα που διεξήχθη στα Ιωάννινα με θέμα το πολιτισμικό νόημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εισαγωγικών εξετάσεων (Benincasa, 1997):

Από τη μια πλευρά υπάρχει το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης, που παρέχεται δωρεάν, συμπεριλαμβανομένων και των βιβλίων με τη δυνατότητα να φθάσει κανείς ως το πανεπιστήμιο. Από την άλλη πλευρά υπάρχει το ιδιωτικό σύστημα των φροντιστηρίων. Η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθεί και τα δύο συστήματα. Το δημόσιο σύστημα αποτελεί τον επίσημο δρόμο, τον οποίο πρέπει κάποιος να ακολουθήσει προκειμένου να γίνει δεκτός στο πανεπιστήμιο. Στα μάτια των περισσότερων ανθρώπων το σύστημα των ιδιωτικών φροντιστηρίων παρέχει την απαραίτητη κατάκτηση γνώσεων/στρατηγικών για την επιτυχία στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης. (1997: 58)

Από τους εκπαιδευτικούς κάποιοι αναφέρουν ότι ενημερώθηκαν για κενές θέσεις από φίλους ή γνωστούς τους εκπαιδευτικούς, που εργαζόνταν ήδη στο ΣΔΕ ή από την ίδια τη διευθύντρια και κάποιοι ότι ενημερώθηκαν τυχαία. Το σίγουρο είναι ότι όταν υπέβαλαν αιτήσεις όλοι ήταν ενημερωμένοι τουλάχιστον ότι το σχολείο απευθύνεται σε ενήλικους μαθητές και προβλέπεται μειωμένο ωράριο. Ο καθένας από την πλευρά του είχε κάνει τους δικούς του συνειρμούς σχετικά με αυτές τις πληροφορίες όπως *«δευτερευτικό ωράριο»*, *«απογευματινή εργασία»*, *«απόσπαση μετά από πολλές μετακινήσεις»* και ακόμη *«ενδιαφέρον»*, *«διαφορετικό»*, *«προσφορά σε ανθρώπους που το έχουν ανάγκη»*, *«αλλαγή»*, *«καινούριο»*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Αριστείδης που παραδέχεται: *«Δεν ήρθα για το σχολείο, με ενδιέφερε να έχω ελεύθερο το πρωινό για κάποιους λόγους δικούς μου και πληροφορήθηκα τότε, εκείνη την περίοδο, ότι υπάρχει ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Στην πληροφόρηση πάνω έμαθα περισσότερα πράγματα τότε, λίγο πριν έρθω δηλαδή στο σχολείο και είδα ότι με ενδιέφερε και σαν σχολείο. Βέβαια, αυτό το διαπίστωσα ακόμη πιο πολύ όταν ήρθα εδώ. Ότι ήταν ένα σχολείο που άξιζε και είχε ενδιαφέρον»*.

Στο ξετύλιγμα των συνεντεύξεων φάνηκε ότι, κατά τη διαδικασία της εξοικείωσης με το καινούριο πλαίσιο εργασίας, την καινούρια γι' αυτούς φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν και το βαθμό στον οποίο το αυστηρό πλαίσιο σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης λειτουργούσε περιοριστικά για τους ίδιους. Ο Δημήτρης χαρακτηριστικά αναφέρει ότι δεν υπάρχουν περιθώρια για «ποιοτική διδασκαλία», όπως λέει, γιατί θεωρεί τον εαυτό του δέσμιο σε ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, που ούτε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ούτε παρέχει ουσιαστική ανατροφοδότηση για την προσαρμογή της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια δεν προκαλεί το ενδιαφέρον και την ανταπόκριση των μαθητών: «[Το ποιοτικό πώς το ορίζεις;] *Το ποιοτικό το ορίζω με την έννοια του πόσο μπορώ να προσφέρω, δηλαδή προσφέρω; Έχω ανταπόκριση από κάτω; Πέρα δηλαδή από τη δική μου προσπάθεια να χρησιμοποιήσω την κατάλληλη μέθοδο για να προσεγγίσω και να κάνω σωστά τη δουλειά μου, την κατάλληλη προετοιμασία που πρέπει να έχω, υπάρχει και το κατάλληλο κοινό από κάτω για να μπορέσω να δουλέψω σωστά;*».

Η προσαρμογή του προσωπικού στο καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα εκπαιδευτικό πλαίσιο και η αποτελεσματική ανταπόκρισή τους σ' αυτό απέκτησε τη μορφή πρόκλησης. Άλλωστε ήταν κάτι που μόλις έμπαινε σε εφαρμογή και το προσωπικό του σχολείου ήταν οι βασικοί του πρωταγωνιστές. Η ικανότητά τους να «προσαρμοστούν» και να «αποδώσουν», με άλλα λόγια να είναι αποτελεσματικοί και λειτουργικοί στο εγχείρημα αυτό, απέκτησε τη μορφή προσωπικού στοιχήματος. Ταυτίστηκε με την ανάγκη ο καθένας από αυτούς να προσαρμόσει την καινούρια εμπειρία στο προϋπάρχον πλαίσιο αναφοράς του (γνώσεις, αντιλήψεις, παραδοχές, πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, συμπεριφορές). Η Αγγελική, για παράδειγμα, ομολογεί ότι «τρομοκρατήθηκαν» όταν ενημερώθηκαν (η δεύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών) από τη διευθύντρια για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τις απαιτήσεις του όπως ανίχνευση αναγκών των εκπαιδευομένων, αξιοποίηση των εμπειριών τους, διαμόρφωση διδακτικού υλικού από τους ίδιους και μοιράζεται την επόμενη σκέψη τους: «*τόσα χρόνια έχουμε που δουλεύουμε, θα δουλέψουμε, θα το κάνουμε, τι είναι αυτό που δεν μπορούμε να το κάνουμε*».

Για τους συγκεκριμένους ανθρώπους, με τα βιώματα και την εμπειρία που κουβαλούσαν η καινούρια εμπειρία σήμαινε σε μεγάλο βαθμό την από-μάθηση ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με την εκπαίδευση και την υιοθέτηση μιας διαφορετικής εργασιακής ταυτότητας. Η Ιωάννα επισημαίνει ότι μια

διαδικασία «προσαρμογής» και «απόδοσης» σε ένα καινούριο επαγγελματικό πλαίσιο προϋποθέτει ένα ανοιχτό σύστημα εκπαίδευσης αλλά και «ανοιχτούς» ανθρώπους: *«[...]είναι και θέμα ανθρώπου πόσο υιοθετεί μια φιλοσοφία και μπορεί να απεμπλακεί από μια πρότερη που την κουβαλάει υποσυνείδητα για μια σειρά χρόνων. Είναι και θέμα πόσο ευέλικτος είναι, που το σχολείο [ΣΔΕ] και η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ευέλικτη, το θέμα είναι πόσο ο καθένας από μας μπορεί να είναι εξίσου ευέλικτος»*. Θεωρεί, όπως και οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα, πολύ σημαντική τη «φιλοσοφία» όπως λέει αυτού του σχολείου εννοώντας, κατά την προσωπική μου αντίληψη και εμπειρία, τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκαν οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι προγραμματικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Εξίσου σημαντική θεωρεί τη δική τους ευθύνη στο να διατηρήσουν αυτή τη φιλοσοφία εκφράζοντας το φόβο της αλλοτρίωσης που μπορεί να φέρει ο εφησυχασμός, κάτι ανάλογο με αυτό που συμβαίνει στην τυπική εκπαίδευση: *«[...]αν αφεθούμε, θα επανέλθουμε, κάνω μια πρόβλεψη, μακάρι να διαψευστώ, θα επανέλθουμε σε ένα τυπικό στυλ, επίπεδο, το οποίο πραγματικά δεν θα έχει να κάνει τίποτε με αυτό το χρώρο»*.

Η Ψυχολόγος του σχολείου προσδιορίζει περαιτέρω την προσαρμογή και λειτουργικότητά τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο ως μια διαδικασία αλλαγής νοοτροπίας, απόψεων, προσδοκιών και τη συνδέει με μια φιλοσοφία του σχολείου που αναπτύσσεται στα πλαίσια των στόχων του: *«[Οι στόχοι του ΣΔΕ] είναι πολύπλευροι. Είναι στόχοι που έχουν να κάνουν με τη διαδικασία της μάθησης, συγκεκριμένα γνώσεων, αλλά και με τη διαδικασία της αλλαγής, την αποδοχή αυτή της καινούριας εμπειρίας, την αλλαγή των στερεοτύπων, που πολλές φορές συζητούνται, την αλλαγή της νοοτροπίας, την αλλαγή της στάσης, αυτά είναι πολύ έντονα και καταγράφονται στην προσωπικότητα των ανθρώπων»*.

Πράγματι, οι Mezirow and Associates (2005), μιλώντας για τα όρια της αντίληψής μας, αναφέρονται στις απόψεις που αποκτούνται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως εξής:

Οι απόψεις (perspectives) παρέχουν αρχές για την ερμηνεία. Περικλείουν συμβολικά συστήματα που αντιπροσωπεύουν «ιδεατούς τύπους», τις ιδιότητες των οποίων προβάλλουμε στα αντικείμενα ή τα γεγονότα της εμπειρίας μας. Αυτό που τότε αντιλαμβανόμαστε συχνά αποτελεί παράδειγμα των συμβολικών κατηγοριών που υιοθετούμε στο πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς μας. Τόσο τα σχήματα όσο και οι απόψεις καθορίζουν επιλεκτικά αυτά που μαθαίνουμε. Καθορίζουν τους «ορίζοντες των προσδοκιών μας», οι οποίοι, όπως τονίζει ο Karl Popper, επηρεάζουν σημαντικά τις δραστηριότητες της

αντίληψης, της κατανόησης και της ενθύμησης του νοήματος στο πλαίσιο της επικοινωνίας. (2005: 3)

Η διευθύντρια από την πλευρά της μιλάει για μια «*δεύτερη ευκαιρία*» και για τους εκπαιδευτικούς: «*Σκέφτομαι μερικές φορές πολύ βαθιά ότι, όπως και οι μαθητές ήρθαν για να έχουν μια δεύτερη ευκαιρία, έτσι και οι καθηγητές παρασύρθηκαν και το είδαν ότι και για αυτούς ήταν μία άλλη ευκαιρία. Μπορεί να μην το είχαν σκεφτεί στην αρχή που ήρθαν αλλά μετά σαν να αισθάνθηκαν ανταγωνιστικά με τους μαθητές, αν και δεν μπορώ να πω αυτή την έκφραση, ότι στα εξήντα τους, στα εβδομήντα τους κάνουν πράγματα, γιατί εγώ να μην κάνω καινούρια πράγματα. Μπορεί ασυνείδητα να συμβαίνει, αλλά μου φαίνεται ότι παίζει ένα ρόλο*».

Όσον αφορά την ίδια φαίνεται ότι πολύ πριν ξεκινήσει τη λειτουργία του το σχολείο βρισκόταν σε μια διαδικασία αναζήτησης και αναμονής σχετικά με τις εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως αναφέρει. Όταν τελικά ήρθε ως θεσμός και ανέλαβε διευθύντρια, η επιτυχία του έγινε σκοπός ζωής, ένα προσωπικό στοίχημα: «*Είχα ακούσει πέντε πράγματα, το έψαχνα γενικά αυτό το θέμα απλά δεν πίστευα ότι θα προλάβω, πίστευα ότι θα πάρω σύνταξη όταν θα γίνει. Ήταν διεθνής η εμπειρία και πίστευα ότι κάποια στιγμή θα έφτανε και στην Ελλάδα, ήταν ζήτημα χρόνου, όπως έρχονται όλα με καθυστέρηση χρόνων. Περίμενα να γίνει αλλά δεν ήξερα αν θα το προλάβω και αν το πάρω είδηση, ήταν και αυτό το θέμα, μπορεί να συμβαίνουν πράγματα αλλά επειδή στην Ελλάδα δεν ψάχνουν και πάντα τους ειδικούς, γίνονται τυχαία μερικά γεγονότα*». Είναι αξιοσημείωτο ότι στο λόγο της διακρίνεται μία απογοήτευση για τον τρόπο που λειτουργεί η δημόσια διοίκηση και το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου διαπιστώνει ότι όλα συμβαίνουν με καθυστέρηση ετών και με κάποια προχειρότητα. Η αντίληψη αυτή νομίζω ότι έπαιξε κυρίαρχο ρόλο στις επιλογές της και συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας στάσης «*σχεδιασμού και προγραμματισμού, οργάνωσης, συλλογικής προσπάθειας*» αντί του «*τυχαίου και της ατομικής προβολής*» ως καθοριστικής στην επιτυχία μιας προσπάθειας. Η επιλογή της έγινε μετά από συνέντευξη κάτω από περίεργες συνθήκες: «*[...]ήταν είκοσι δύο Σεπτέμβρη και έπρεπε ως την πρώτη του μήνα να έχω στήσει το σχολείο*». Ισχυρίζεται πάντως ότι ξεκίνησε έχοντας συγκεκριμένο «*σχεδιασμό*», όπως λέει, ταυτόχρονα όμως δίνει ιδιαίτερη έμφαση και στην τεχνογνωσία και την εμπειρία που πρέπει να διαθέτει κάποιος ο οποίος καλείται να ηγηθεί ενός χώρου: «*Είχα στο μυαλό μου σχεδιασμό, δεν το έκανα τυχαία, το είχα πολύ καλά σχεδιασμένο στο μυαλό μου, όπως και στο ΚΔΑΥ όταν πήγα, αλλά δεν*

αξιοποιήθηκε εκεί η άποψή μου, εδώ όμως επειδή είχα την ευθύνη, περισσότερη εξουσία στα χέρια μου, ήμουν η διευθύντρια, ήμουν το κεντρικό πρόσωπο εδώ δεν με διέκοπτε κανείς, δεν με εμπόδιζε κανείς. [...] ήξερα ότι η πρώτη δουλειά που πρέπει να κάνω ήταν να βρω τους μαθητές, ήξερα πώς πρέπει να τους βρω. Έπρεπε να κινηθώ πολύ οργανωμένα από τον ΟΑΕΔ και από συγκεκριμένους χώρους. Ήξερα πολύ καλά πώς θα δουλέψω με μια ομάδα γιατί είχα συμμετάσχει πάρα πολλές φορές σε ομάδες».

Σχετικά με τις πρακτικές που ακολούθησε για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του καινούριου πλαισίου και να κερδίσει το στοίχημα εξηγεί: *«Δεν έβγαινα καθόλου από το σχεδιασμό μου, ειδικά τον πρώτο καιρό. Και θεωρώ ότι ήμουν και πολύ οριοθετημένη. Δηλαδή τις πρώτες είκοσι μέρες έδωσα ένα χαρτί στους μαθητές να αξιολογήσουν την εμπειρία τους από το σχολείο, πώς αισθάνονται, τι τους λείπει, τι ανάγκες έχουν»* και σχετικά με την ομάδα του προσωπικού διαπιστώνει: *«Νομίζω ότι ήμουν πολύ σίγουρη ότι θα πετύχει. Νομίζω τους έδωσα αυτή τη σιγουριά».*

Ταυτόχρονα δηλώνει ότι και το προσωπικό είχε κάποια χαρακτηριστικά που επέτρεψαν, όπως η ίδια θεωρεί, την αξιοποίηση της ευκαιρίας και την ανταπόκριση στην πρόκληση *«να πάει το σχολείο μπροστά»* όπως: *«[...] αισθάνονταν ότι δεν θα χαθεί αυτή η ιστορία. [...] Και είχαν και εμπειρία, οι συνάδελφοι που ήρθαν είχαν εμπειρία...είχανε κάνει πράγματα στα σχολεία τους, ήταν πετυχημένοι...ήταν πετυχημένοι στα σχολεία τους που ήταν πολύ σημαντικό, γιατί ήταν πολύ καλές οι επιλογές. Ήταν πετυχημένα πρόσωπα. Ήταν πολύ καλές οι επιλογές και δεν ήταν τόσο το επιστημονικό τους κομμάτι όσο ήταν το ανθρώπινο που δόθηκε πολύ μεγάλη βαρύτητα, στον ενθουσιασμό τους, στη διαθεσιμότητα που θα είχανε, στα καινούρια πράγματα που θα έκαναν»* και συμπληρώνει ότι αυτό που φαίνεται να έπαιξε σημαντικό ρόλο στις επιλογές τους, παρά τις όποιες ελλείψεις τους σε σχέση με τη λογική του «γραμματισμού», ήταν η διάθεσή τους να προσπαθήσουν και η επιθυμία τους *«να κάνουν πράγματα»*, η όρεξη που διέθεταν. Χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρεται και στην επαγγελματική αυτοβιογραφία της ότι δηλαδή, κατά την έναρξη των εργασιών του σχολείου, οι εγγραφές πραγματοποιήθηκαν εκτός κτιρίου, γιατί ουσιαστικά δεν υπήρχε χώρος οργανωμένος ακόμη: *«Δεν υπήρχε κτίριο όταν ξεκίνησα, τις εγγραφές των ενήλικων μαθητών τις κάναμε με τους συναδέλφους στο πλατύσκαλο της εξώπορτας».* Από προσωπική εμπειρία μπορώ να διαβεβαιώσω ότι οι κτιριακές συνθήκες κατά τα πρώτα δυόμισι χρόνια ήταν αρκετά δύσκολες. Το σχολείο για να λειτουργήσει δανείζονταν αίθουσες του μουσικού γυμνασίου Ιωαννίνων. Διευθύντρια, συμβουλευτική υπηρεσία, εκπαιδευτικοί,

γραμματέας μοιράζονταν τον ίδιο χώρο και πολλές φορές δεν υπήρχε καν θέρμανση ή ήταν ανεπαρκής. Παρόλα αυτά η όρεξη καθόλου δεν μειώθηκε.

Η Κλειώ περιγράφει πώς βίωσε την πρόκληση η ίδια: «[...] ήταν τελείως άγνωστα πράγματα για μας [...]. Από μας υπήρχε μόνο θέληση. [Η διευθύντρια] μας είπε ότι θα ξεκινήσουμε, δεν θυμάμαι πόσο του μήνα, ήταν Σεπτέμβριος, ότι βάζουμε ένα πλάνο σε μια βδομάδα. Εμείς δεν είχαμε καρέκλες, δεν είχαμε θρανία, δεν είχαμε μαθητές. Και βάλαμε ένα πλάνο και είπαμε ότι σε μια βδομάδα θα κάνουμε αγιασμό. Και τον κάναμε. Με θρανία, με μαθητές, με καρέκλες, με τα πάντα, αλλά με φιλότιμες προσπάθειες δικές μας. Όλοι οι συνάδελφοι δουλέψαμε. Πολύ τρέλα». Και σε άλλο σημείο που αναφέρεται στα κριτήρια για τις επιλογές της πρώτης ομάδας, ενισχύεται η άποψη της διευθύντριας: «...αυτοί κοίταζαν ποιος έχει την τρέλα του για να δουλέψει στο σχολείο» και ακόμη: «Νομίζω κάτι είχαν στο μυαλό τους, πώς δηλαδή διαφοροποιούνταν ο καθένας πέρα από το πρόγραμμα του σχολείου και πραγματικά στο [αναφέρει το σχολείο που ήταν διορισμένη] ανεβάσαμε θεατρικά, είχαμε εκθέσεις, κάναμε βραδιές τέχνης, ας πούμε τιμήσαμε το Σολωμό, το Σικελιανό, εξωδιδακτικές δηλαδή δραστηριότητες στο τυπικό σχολείο» και συμπληρώνει ότι ακόμη και στο τυπικό σχολείο αντλούσε υλικό και από «θέματα επικαιρότητας», «μια καλή κινηματογραφική ταινία ή εκθέσεις» και προέτρεπε και τους μαθητές να κάνουν το ίδιο. Αυτό που φαίνεται και από άλλες συνεντεύξεις είναι ότι επιλέχθηκαν άτομα με ενδιαφέροντα πέρα από τα αυστηρά πλαίσια της διδασκαλίας και αυτό εκτιμώ ότι εννοεί και η διευθύντρια όταν μιλά για άτομα πετυχημένα στα σχολειά τους, εκπαιδευτικοί δηλαδή που ξεχώρισαν ή διαφοροποιήθηκαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μέσα από την ίδια τη δουλειά τους και τα ενδιαφέροντά τους.

Πάντως, όπως μπορώ να διακρίνω έχοντας παρακολουθήσει από κοντά τη διαδρομή του σχολείου, σημαντικό ρόλο στο πόσο έντονα βίωσαν, στελέχη και εκπαιδευτικοί, την ευκαιρία να παρουσιάσουν έργο σε ένα καινούριο πλαίσιο και να αποδείξουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στην πρόκληση ενός καινοτόμου εγχειρήματος, φαίνεται να έπαιξε και το γεγονός ότι η τοπική κοινωνία και οι φορείς της (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών φορέων, ίσως επειδή το σχολείο δεν ανήκε διοικητικά στην τοπική εκπαιδευτική ιεραρχία, αλλά λογοδοτούσε απευθείας στον υπεύθυνο κεντρικό φορέα του Υπουργείου) αντιμετώπισαν, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια, με δυσπιστία και επιφυλακτικότητα τον καινούριο θεσμό. Όλη η πορεία του σχολείου φαίνεται ότι παρακολουθούνταν στενά και από διακριτική απόσταση και αυτό φαίνεται ότι

καθόριζε σε σημαντικό βαθμό την προσπάθεια των εμπλεκομένων να επιτύχει. Απόδειξη αυτού του γεγονότος, η ελλιπής παρουσία ανθρώπων από το χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις εκδηλώσεις του σχολείου, «εκδηλώσεις ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας», όπως ονομάζονται, αλλά και η διάχυτη αντίληψη, που πολλές φορές εκφράζονταν κιόλας, ότι εφόσον υπάρχει το νυχτερινό σχολείο, το Δεύτερης Ευκαιρίας δεν έχει κανένα λόγο ύπαρξης. Μάλιστα, από πολλούς και ανθρώπους της εκπαίδευσης, θεωρούνταν υποδεέστερο το έργο που παράγονταν στο συγκεκριμένο σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι, όπως προκύπτει από τη συμμετοχική παρατήρηση, σχόλιο διευθυντή νυχτερινού λυκείου, στο οποίο ενεγράφησαν απόφοιτοι του ΣΔΕ: «φέτος στην πρώτη έχουμε μόνο [μαθητές άλλης εθνικότητας, που δεν θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω, αλλά αποδεικνύει τη ρατσιστική διάθεση] και αποφοίτους δεύτερης ευκαιρίας». Το σχόλιο αυτό μεταφέρθηκε από απόφοιτη στη διευθύντρια και συζητήθηκε σε παιδαγωγική συνάντηση με το υπόλοιπο προσωπικό του ΣΔΕ ως δείγμα προκατάληψης και αποφασίστηκε να αντιμετωπιστεί ως ανάξιο σημασίας. Επίσης, η ψυχολόγος στη συνέντευξή της αναφέρει την απόμακρη στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω των αντιπροσώπων της λέγοντας ότι «[...] παρόλο που, για παράδειγμα, η εκπαίδευση η τυπική, η δευτεροβάθμια, δεν πολύ-έρχεται, δεν μας πολύ-ικανοποιεί [με ελαφρό μειδίασμα], αλλά ήτανε στιγμές που κάποιος...δηλαδή ξέρει τι γίνεται και τι...». Οι παύσεις στο λόγο της και η προσπάθεια να χρησιμοποιήσει μετριοπαθείς εκφράσεις «δεν πολύ-έρχεται», «δεν μας πολύ-ικανοποιεί» δηλώνουν με διπλωματικό τρόπο ένα παράπονο.

5.2 Η «Διαφορετικότητα»

Η ερμηνεία του ανοικείου εκπαιδευτικού πλαισίου πραγματοποιήθηκε από το προσωπικό με σημείο αναφοράς το παράδειγμα της τυπικής εκπαίδευσης που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σύγκριση αυτή είναι κυρίαρχη τόσο στο υλικό που συγκεντρώθηκε από την παρατήρηση όσο και από τις συνεντεύξεις. Όπως προκύπτει η καινούρια εμπειρία έγινε αντιληπτή κυρίως ως «διαφορετικότητα», «ένα σχολείο διαφορετικό», «ένας διαφορετικός χώρος, πολύ πιο αναβαθμισμένος σε σχέση με το τυπικό σχολείο», ή ακόμη και «παράξενα πράγματα σε σχέση με αυτά που ήξερα». Ο Αριστείδης εκφράζει την εικόνα που έχει σχηματίσει για το σχολείο με την εξής μεταφορά: «Από μια

άποψη θα μπορούσα να πω ότι το σχολείο αυτό είναι το αρνητικό του κανονικού σχολείου. [Το αρνητικό;] Το αρνητικό. Με την έννοια του ότι έχουμε ένα καλούπι ας πούμε και βγαίνει το αρνητικό του, όχι με την έννοια της αρνητικής αξιολόγησης. Δηλαδή είναι το άλλο του ή το καλούπι της φόρμας που θα μπορούσε να μας δώσει το καλούπι του σχολείου».

Αυτό που τελικά διακρίνει τους ανθρώπους από τα άλλα έμβια όντα είναι η συνειδητότητα στα πλαίσια της κοινωνικής τους δράσης, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τους άλλους συμβολικά. Οι άνθρωποι δηλαδή διαρκώς ερμηνεύουν και αντιδρούν με τρόπο που η ερμηνεία για τον κόσμο γύρω τους τους επιτρέπει να προσδιορίσουν τι θεωρείται σημαντικό για τους άλλους. Μέσα από αυτή τη συνειδητή διαδικασία «γεννιέται το κοινωνικό» και οι «σημαντικοί άλλοι αντιπροσωπεύουν συμβολικά το κοινωνικά αναμενόμενο και «προσδιορίζουν δράσεις και εαυτούς» (Rock, 2001: 29).

Οι εργαζόμενοι στο συγκεκριμένο χώρο, επειδή βίωναν μια καινούρια εργασιακή εμπειρία χρειάστηκε να σχηματίσουν μία εικόνα γι' αυτήν, και σύμφωνα με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που θεωρούσαν ότι τους παρείχε να προσδιορίσουν για τους εαυτούς τους θέσεις και ρόλους, προκειμένου να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν. Γιατί μια σημαντική ανθρώπινη ανάγκη είναι η αίσθηση του «ανήκειν», σύμφωνα και με την πυραμίδα αναγκών του Maslow. Πόσο μάλιστα όταν οι εμπλεκόμενοι σχηματίζουν την εντύπωση ότι πρόκειται για μια ομάδα ή έναν οργανισμό με σημαντικούς στόχους εκπαιδευτικούς, κάτι που φρόντιζαν να τονίζουν σε κάθε ευκαιρία ο κεντρικός φορέας, η πρώτη ομάδα που έστησε το σχολείο και διευθύντρια.

Επιπλέον, διάχυτη ήταν προς τους συμμετέχοντες η αίσθηση ότι ο θεσμός των ΣΔΕ αποτελεί μια τομή για τα τοπικά αλλά και τα γενικότερα εκπαιδευτικά πράγματα και μια ευκαιρία για τους ίδιους να προσφέρουν, να αναδειχθούν και να ξεφύγουν από τη νοοτροπία του «δημοσίου υπαλλήλου» που ακολουθεί, τα τελευταία χρόνια, τους εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά αναφέρω τον ενθουσιασμό με τον οποίο μιλούσε για το εγχείρημα αυτό σε κάθε ευκαιρία τόσο η διευθύντρια όσο και η πρώτη ομάδα στελεχών και εκπαιδευτικών που ανέλαβαν την ευθύνη για το στήσιμο του σχολείου. Είναι σημαντικό αυτό που αναφέρεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ότι από την πρώτη ακόμη επαφή τους με το σχολείο η διευθύντρια μιλούσε με ενθουσιασμό για την καινοτομία, τη διαφορετικότητά της από την τυπική εκπαίδευση αλλά και τις αυξημένες απαιτήσεις που συνεπάγονταν η εμπλοκή τους. Όπως για

παράδειγμα ομιλίες της διευθύντριας στον αγιασμό απευθυνόμενη προς τους μαθητές: «*Το σχολείο αυτό είναι ένα σχολείο με ποιότητα. Η ποιότητα έχει να κάνει με τον τρόπο που μαθαίνουμε. Μοιραζόμαστε την εμπειρία μας*» αλλά και στις δημόσιες εκδηλώσεις που αρκετές φορές είχαν έναν απολογιστικό και ενημερωτικό του έργου του σχολείου χαρακτήρα.

Η αίσθηση ότι επρόκειτο για κάτι σημαντικό ενισχύονταν επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε ο κεντρικός φορέας, αρκετά συστηματικά και οργανωμένα κατά την πρώτη τετραετία (συχνές ενημερώσεις δ/ντών και εκπαιδευτικών, επιμορφώσεις, συνέδρια με φθίνουσες τάσεις ως το 2007-08 οπότε και έγινε μόνο το απολογιστικό συνέδριο του Ιουνίου στην Αθήνα) έχοντας ταυτόχρονα τις ανάλογες απαιτήσεις και από το προσωπικό (σχεδιασμό της ύλης για κάθε γραμματισμό, παρουσίαση δειγμάτων δουλειάς, απολογιστικές εκθέσεις από δ/ντρια και γραμματέα).

Τη σημασία της ευκαιρίας που είχαν να δοκιμάσουν «καινούρια πράγματα» και της πρόκλησης να ανταποκριθούν και να κερδίσουν το στοίχημα της ανανέωσης εκφράζει σε όλο της το μέγεθος η ψυχολόγος του σχολείου:

[...]δοκίμασα πράγματα διαφορετικά, δηλαδή καινούρια, βέβαια γιατί το πλαίσιο το επέτρεπε. Κοίταζε για μένα έχει σημασία μέσα στην πορεία μου την επαγγελματική λόγω του ότι στο χώρο που είμαι τόσα χρόνια αρχίζω και νιώθω να φθείρομαι. Γιατί στο άλλο το πλαίσιο το σχολικό δεν υπάρχουν πολλά κίνητρα και πολλές δυνατότητες να κάνεις πράγματα διαφορετικά. Έτσι για μένα ήταν πάρα πολύ σημαντικό και στην πολύ σημαντική στιγμή που μου 'δωσε τη δυνατότητα να ξεφύγω από ένα αντικείμενο που με είχε κουράσει, δοκίμασα κάτι εντελώς διαφορετικό σε άλλα επίπεδα με άλλο περιεχόμενο. Έτσι μου 'δωσε πολύ μεγάλη αλλαγή [με την έννοια της ανανέωσης-ώθησης] στο περιεχόμενο, στις δυνατότητες.

Η Κλειώ που στην τυπική εκπαίδευση ήταν φιλόλογος και στο ΣΔΕ επιλέχθηκε στο γνωστικό αντικείμενο του Κοινωνικού Γραμματισμού αναφέρει ότι ενδιαφέρθηκε να μάθει από τον κεντρικό φορέα ποιο ήταν το περιεχόμενο του Γραμματισμού αυτού και όταν της είπαν «*επικαιρότητα, ανθρωπογεωγραφία, κοινωνιολογία, ιστορία, όλα σε ένα*» εκείνη το είδε «*σαν εμπειρία διαφορετική, σαν προσφορά*» κυρίως για τον εαυτό της.

Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι η διαφορετικότητα του σχολείου και για τους υπόλοιπους εργαζόμενους και στα πλαίσια αυτής της σημαντικότητας κρίνω σκόπιμο να συνυπολογιστούν τάσεις εξιδανίκευσης και υπερβολής για την εμπειρία που βίωσαν. Από την άλλη, αυτή η αναγωγή της εικόνας του σχολείου στη σφαίρα του ιδανικού φαίνεται ότι

τους βοήθησε να κρατήσουν ένα επίπεδο τόσο στη λειτουργία του όσο και στο παραγόμενο έργο και να παραμερίσουν τις οποιεσδήποτε διαφορές τους. Η Ιωάννα αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Όταν, λοιπόν, συνεργάζεσαι σε επιστημονικό, να το πω, επίπεδο, σαφώς αναγκάζεσαι να κρατήσεις κι έναν ρόλο ή ένα ύφος που είναι αντάξιο της μόρφωσης ή της κατάστασης στην οποία κανονικά πρέπει να βρίσκεσαι. Δηλαδή σε κρατά σ' ένα επίπεδο παραπάνω, εγώ εκτιμώ, και αυτό βοηθάει να κρατηθούν καλές ισορροπίες».*

Κάθε συστατικό στοιχείο της «διαφορετικότητας» του σχολείου, όπως το προσδιορίζουν στελέχη και εκπαιδευτικοί, καθορίζει για τους ίδιους συγκεκριμένους ρόλους και συμπεριφορές αλλά και κανόνες σκέψης και δράσης. Από τους περισσότερους συμμετέχοντες η διαφορετικότητα αυτή αποδίδεται α) στην απουσία βιβλίων και εξετάσεων β) στις διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας γ) στη διαφορετική προσέγγιση που αφορά στους ενήλικους μαθητές και οφείλεται κατά κύριο λόγο στους πολλαπλούς κοινωνικούς τους ρόλους, στις εμπειρίες ζωής που κουβαλούν, στις αρνητικές για τους περισσότερους εντυπώσεις με τις οποίες εγκατέλειψαν κάποτε την τυπική εκπαίδευση και στη δυσκολία τους να επανέλθουν, στις προκαταλήψεις που βιώνουν από το άμεσο ή έμμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον σε σχέση με την απόφασή τους να συνεχίσουν την εκπαίδευση, στη δίψα τους για μάθηση αλλά και στους πιο αργούς ρυθμούς πρόσληψης και αφομοίωσης της γνώσης δ) στην *«άμεση ανταπόκριση»* των εκπαιδευομένων ε) στο *«ζεστό»* και *«ανθρώπινο κλίμα»* αλλά και στην *«οικειότητα»* που υπάρχει μεταξύ του προσωπικού, στις *«άμεσες»* και *«ευθείς σχέσεις»*, όπως αναφέρονται στ) στο πνεύμα συνεργασίας, συλλογικότητας και δημιουργικότητας ζ) στην απουσία έντονων συγκρούσεων ή υποομάδων που να κινούνται με γνώμονα το ίδιο συμφέρον και την προβολή η) στην ύπαρξη ατομικής, ομαδικής συμβουλευτικής, επιστημονικής καθοδήγησης (επιστ. Υπεύθυνος) και διοικητικής στήριξης (γραμματέως) θ) στη διενέργεια παιδαγωγικών συνεδριάσεων μία φορά την εβδομάδα με περιεχόμενο και χαρακτήρα διαφορετικό από αυτό της τυπικής εκπαίδευσης ι) στη διοργάνωση από τον φορέα (μέχρι το 2007) επιμορφώσεων του προσωπικού, ενημερωτικών συναντήσεων, συνεδρίων και ημερίδων ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης προς την τοπική κοινωνία.

5.2.1 Διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση

Η Ιωάννα εξηγεί με ποιο τρόπο η διαφορετικότητα που βίωσε προσδιόρισε στάσεις και συμπεριφορές για την ίδια:

[...] το διαφορετικό σε σχέση με τη δική μου διάθεση προς την εκπαίδευση, ως προς τη δική μου οργάνωση μιας διδασκαλίας και από την άλλη στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με ενήλικες ανθρώπους. Τι σημαίνει για μένα αυτό; Αυτό το σχολείο μου έδωσε την ελευθερία της αυτενέργειας ως προς τη διδασκαλία. Αυτό με έκανε να φύγω από το τυπικό πλαίσιο, το οποίο είχα δουλέψει πάρα πολύ. Να αναζητήσω, να ερευνήσω, η ίδια, να ψάξω, να οργανώσω, να καταλήξω αλλά και να δοκιμάσω. Έτσι, τα πέντε μέχρι σήμερα χρόνια, μου δινόταν η ευκαιρία, δοκιμάζοντας, να αναθεωρώ ή να διατηρώ το υλικό που έχω και να διαμορφώνω ένα διδακτικό πλαίσιο, ανάλογα με τις ανάγκες αυτών των ανθρώπων.

Πέρα από μια διαδικασία πειραματισμού σε σχέση με τη διδακτική πρακτική τονίζει και μια επιπλέον διάσταση της παιδαγωγικής πράξης που έχει να κάνει με την διαπροσωπική επαφή και την ευθύνη που συνεπάγεται: «*Το διαφορετικό, σε προσωπικό επίπεδο, ήταν ότι είχα και εγώ να αντιμετωπίσω διαμορφωμένες προσωπικότητες, άρα πρέπει να είσαι πάρα πολύ προσεκτικός στην προσέγγιση, στον τρόπο με τον οποίο θα δώσεις αυτό που θέλεις να δώσεις αλλά κυρίως να μεταφράσεις αυτό το οποίο εισπράττεις*». Η ψυχολόγος ενισχύει την άποψη της Ιωάννας ότι το σχολείο αυτό απαιτεί μια εντελώς διαφορετική στάση του εκπαιδευτικού και αυτό έχει να κάνει με μια πιο ουσιαστική διάσταση της μάθησης που δεν εξαντλείται στις εξετάσεις. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Θεριανός (2006),

[σ]την πλειονότητα των ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας, «αποτελεσματικό σχολείο» θεωρείται αυτό που οι μαθητές του επιτυγχάνουν υψηλή επίδοση στις εθνικές εξετάσεις ή στα σταθμισμένα τεστ των ερευνητών. Όμως, αυτό το σχολείο είναι «κέντρο εκγύμνασης» των μαθητών για τις εξετάσεις και οι εκπαιδευτικοί «συμβολαιογράφοι επιδόσεων». Αυτή η αντίληψη του αποτελεσματικού σχολείου εγκαθιδρύεται συμβολικά μέσα από το υπαρκτό εκπαιδευτικό σύστημα και τη χρηστική αξία των σχολικών τίτλων στην αγορά εργασίας και υποστηρίζεται ιδεολογικά από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. (2006: 13)

Η Κλειώ επισημαίνει τη δυσκολία που αντιμετώπισε σε σχέση με το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, που διαφέρει σημαντικά από αυτό της τυπικής εκπαίδευσης: «*Εκεί που δυσκολερόμουν ήταν μια νοθεσία της διευθύντριας, γράφτα αυτά που λες και δεν ήξερα τι να γράψω, έξι μήνες αργότερα έγραψα, γιατί εντάζει εμείς μεθόδους, στόχους, σκοπούς, πορεία, ώρες, τα παίρναμε έτοιμα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εδώ έπρεπε να τα*

στήσουμε. Δεν ήταν το στήσιμο αυτό, ήταν πώς να τα καταγράψω. Έπρεπε να δουλευτούν στο μυαλό, αλλιώς δεν γράφονταν, ήθελε ωρίμανση...ήταν όχι απλώς κάτι άλλο, αλλά πολύ άλλο. Άλλο και διαφορετικό. Καμία σχέση με το σχολείο. Και με αυτενέργεια των μαθητών και με αυτενέργεια δική μας. Δεν μας πίεζε η ύλη». Τη δυσκολία της εκφράζει και η Αμαλία: «Είχα μια δυσκολία πώς θα οργανώσω, γιατί είχαμε μάθει με τα βιβλία δεκαπέντε χρόνια, πώς θα φτιάξω το πρόγραμμα, την ύλη, ότι έπρεπε να φτιάξεις εσύ το υλικό» ή ακόμη και δυσκολίες να προσαρμοστεί στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευομένων και σε μια διαφορετική αντιμετώπισή τους: «[Χρειάστηκε] διαφορετική μερικές φορές προσέγγιση, επειδή είναι ενήλικες και μεγάλοι άνθρωποι. Καμιά φορά αυτό που έκανα και το έβλεπα σαν δικό μου λάθος ήταν ότι ήμουν απότομη και να λέω ότι το 'χουμε πει δέκα φορές αυτό, ακόμη να μη μάθουμε τους τρεις φιλοσόφους στην αρχαία Ελλάδα, ε, αυτό τους παγώνει. Είχα μια τέτοια συμπεριφορά και αυτό τους παγώνει, ακόμη και τώρα. Που με αυτούς τους ανθρώπους θέλει πιο χαλαρά πράγματα».

Διαφορετικότητα εντοπίζεται, σύμφωνα με τον Δημήτρη, και στις «εκπαιδευτικές μεθόδους» που ήταν «πρωτόγνωρες» για τους εκπαιδευτικούς και στη βάση τους έχουν την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και τη βιωματική μάθηση: «Στο τυπικό σχολείο κυριαρχεί ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο, όπου εγώ είμαι σε μια έδρα, τους λέω μια θεωρία, τους εξηγώ διάφορα πράγματα. Εδώ θα πρέπει να αξιοποιήσουμε την ενεργητική τους συμμετοχή, γιατί μαθαίνουν πράττοντας, δηλαδή μέσα από την πράξη κυρίως και την αξιοποίηση των δικών τους εμπειριών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό».

Είναι δεδομένο ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων διαμορφώνεται κάτω από το «συγκεντρωτικό χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης» (Πηγιάκη, 2006: 353). Σε αυτό το χαρακτήρα εμπίπτει και ο βασικός «προσανατολισμός του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος στη λεγόμενη *ακαδημαϊκή γνώση*» και την «έμφαση στις εξετάσεις ως σύστημα επιλογής των 'καλύτερων' μαθητών (Πηγιάκη, 2006: 103). Σιωπηλή παραδοχή αποτελεί και «[η] αντίληψη του εκπαιδευτικού ότι δεν του ανήκει η ευθύνη για το σχεδιασμό του Α.Π.» (Πηγιάκη, 2006: 354). Σύμφωνα με την Πηγιάκη, η αντίληψη αυτή του εκπαιδευτικού «σημαίνει απώθηση όχι μόνο της ευθύνης αλλά και της γνώσης που η ευθύνη προϋποθέτει στο καίριο θέμα του περιεχομένου της διδασκαλίας». Έτσι, ο εκπαιδευτικός ενώ θεωρεί τον εαυτό του «ειδικό, γνώστη στο αντικείμενό του», αποστασιοποιείται από τη λήψη οποιασδήποτε απόφασης

«που αφορά στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου του, δηλαδή διαχωρίζει τον εαυτό του από τη ‘γνώση’». Η γνώση αυτή

[θ]εωρείται μεταβιβάσιμο προϊόν, το οποίο ο εκπαιδευτικός παραλαμβάνει από το γνώστη που έχει την αρμοδιότητα να αποφασίζει για το περιεχόμενό της. Ο εκπαιδευτικός μεσολαβεί μόνο για τη μεταβίβασή της στους μαθητές. Η αποξένωση αυτή του εκπαιδευτικού από τις καίριες αποφάσεις που αφορούν τη διδασκαλία του αντικείμενου του δηλώνει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής κουλτούρας στην Ελλάδα που δεν αναγνωρίζει στον εκπαιδευτικό την αρμοδιότητα και την ευθύνη να αποφασίζει για το περιεχόμενο της διδασκαλίας του αντικείμενου του. (Πηγιάκη, 2006: 354)

Όσον αφορά στις συνεργασίες, η Ιωάννα τονίζει ότι αυτές πραγματοποιούνται αρχικά σε ένα επίπεδο σχεδιασμού εργασιών οπότε και υπάρχει «ανταλλαγή ιδεών και απόψεων» και πιο συγκεκριμένα: «αυτό γίνεται είτε σε επίπεδο μικροομάδας, μπορεί όμως να κάνουμε και έναν σχεδιασμό ευρύτερο, δηλαδή σαν ομάδα ολόκληρος ο σύλλογος για έναν σχεδιασμό μιας εκδήλωσης ή μιας δραστηριότητας. Αυτό γίνεται πάλι μέσα στη διαδικασία των συνεδριάσεων, με τις διαδικασίες που ισχύουν κατά κανόνα στις ομάδες, που σημαίνει, καταθέτουμε τις απόψεις ο καθένας, συμφωνούμε, διαφωνούμε, καταλήγουμε». Ο Δημήτρης συμπληρώνει ότι στο συγκεκριμένο σχολείο η συνεργασία θεωρείται αλληλένδετη με την πρακτική των διαθεματικών. Τα διαθεματικά αποτελούν λειτουργικό κομμάτι της εναλλακτικής παιδαγωγικής θεωρίας με έμφαση στην διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με τον Dewey, «κάτι που θεωρείται πολυτέλεια στην τυπική εκπαίδευση».

5.2.2 Οι Παιδαγωγικές Συνεδριάσεις είναι Συναντήσεις

Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στις παιδαγωγικές συναντήσεις ως στοιχείο διαφοροποίησης από το τυπικό σχολείο. Η Κλειώ τονίζει την «ουσιαστικότητα» των συναντήσεων αυτών που συνίσταται τόσο στη συχνότητα, κάθε Τρίτη, και στον σκοπό τους, επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων σε θέματα πρακτικής:

Το σχολείο αυτό διαφοροποιείται από τα τυπικά σχολεία ως προς τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Κάναμε παιδαγωγική συνεδρίαση κάθε Τρίτη, αλλά την πρώτη χρονιά, αυτή η πρώτη χρονιά ήταν καθοριστική, κάναμε ουσιαστικές συνεδριάσεις, όχι πως δεν ήταν καλές και οι άλλες αλλά την πρώτη χρονιά ήμασταν λίγα άτομα, γνωριστήκαμε εκεί μέσα και φτάνουμε σε σημείο να λέμε ότι ο μαθητής είπε έτσι ή έκανε έτσι, εγώ πώς έπρεπε να λειτουργήσω, λειτούργησα έτσι, ε την άλλη φορά θα κάνεις εκείνο, νομίζω ότι αυτό βοηθάει πάρα πολύ και θα βοηθούσε και το τυπικό σχολείο πάρα πολύ, γιατί όταν έχεις στήριξη και ανταλλάσσεις απόψεις, γιατί βασικά εμείς ανταλλάσαμε σε

παιδαγωγικό επίπεδο αλλά και στο μαθησιακό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς απέναντι στο μαθητή, ήταν πολύπλευρη συνεδρίαση και ως προς τις μεθόδους και ως προς την επαφή και ως προς το αν προέκυπτε κάτι. Γιατί δεν μπορείς να λειτουργείς πάντα με τη μέθοδο, γιατί πάντα έχουμε ζωντανό υλικό που αλλάζει. [...] Στα σχολεία δεν το έχουμε μάθει αυτό. Δηλαδή μόλις πάμε να πούμε την άποψή μας ο άλλος θίγεται και δεν τολμάς να συζητήσεις. Κι αυτό είναι κακό, γι' αυτό δεν παν και καλά τα παιδιά στα σχολεία, γιατί δεν έχουμε μεταξύ μας συλλογικότητα.

Ο Αριστείδης προσθέτει το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό των συνεδριάσεων που είναι η δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων:

Σε σχέση με την εμπειρία την οποία είχα απ' τα άλλα σχολεία θα μπορούσα να πω ότι το άμεσα διαφορετικό, το οποίο είχε και έμμεσες επιπτώσεις οι οποίες ήταν σημαντικές σε σχέση με τους συναδέλφους ήταν ότι ήταν υποχρεωτική η συνεδρίαση μια φορά την εβδομάδα, μέσα απ' την οποία και συζητιόταν η πορεία του σχολείου, οι δυσκολίες και τα θετικά, αλλά και καλλιεργούνταν ιδιαίτερες σχέσεις, θετικές, καλές ας πούμε για την λειτουργία του σχολείου. Προσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα έτσι όπως το βίωσα εδώ πέρα.

5.2.3 Οι Εκπαιδευόμενοι είναι Ενήλικες

Οι εκπαιδευτικοί, αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, ως στοιχείου που διαφοροποιεί το ύφος και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας και των σχέσεων στο συγκεκριμένο τύπο σχολείου. Όμως, τόσο από άτυπες συζητήσεις που γίνονταν στο σχολείο όσο και από την αυτοκριτική και τη γενικότερη κριτική που εκφράζεται στις συνεντεύξεις τους, σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση, εκτιμώ ότι η άποψη αυτή είναι μια πρώτη εκτίμηση που πιθανόν να ενέχει και στοιχεία απενοχοποίησης. Σε ένα επόμενο στάδιο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προβληματίζονται βαθύτερα για τους λόγους που το τυπικό σχολείο λειτουργεί περισσότερο «τυπικά» και λιγότερο «ουσιαστικά» και σε αυτή τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού φαίνεται να συνεισφέρουν και οι ερωτήσεις που τους γίνονται στο πλαίσιο των συνεντεύξεων.

Πράγματι, αποδίδουν αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά στους ενήλικους εκπαιδευόμενους όπως η συνειδητή προσέλευση στο σχολείο, εμπειρίες ζωής, πολλαπλοί ρόλοι, ισχυρή επιθυμία για μάθηση, ανάγκη για κοινωνική επαφή και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους: «*διαμορφωμένες προσωπικότητες*», «*έχουν εμπειρίες, δικές τους πεποιθήσεις*», «*ο ενήλικας που κουβαλάει και πάρα πολλά προσωπικά του θέματα κουράζεται εύκολα, άρα ο ίδιος [ο εκπαιδευτικός] πρέπει συνεχώς να βελτιώνεται και να*

ανανεώνεσαι», «Γενικά, είχα μια εμπειρία τι μπορεί να σημαίνει για έναν άνθρωπο μεγάλο να μπορέσει να ξεκινήσει πάλι μια πορεία που την είχε αφήσει» ή και η συνειδητή προσέλευση στο σχολείο που υποστηρίζεται από τον Δημήτρη: «Εδώ συναντάς ανθρώπους, οι οποίοι πραγματικά έρχονται να μάθουν, γιατί το θέλουν, είναι συνειδητοποιημένοι, οπότε το έδαφος προσφέρεται, είναι πρόσφορο έδαφος. Βέβαια, το πώς θα δώσεις, πώς θα τους βοηθήσεις να μάθουν, εδώ και η διαφορετικότητα σε σχέση με το τυπικό σχολείο» και επίσης «Μιλάμε για ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έρχονται να πάρουν απολυτήριο γυμνασίου μετά από πολυετή απουσία από το σχολείο και σαφώς δεν μπορείς να τους βάλεις αυστηρά πλαίσια».

Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται αρκετά συχνά για τη δυνατότητα να μεταφερθούν και στην τυπική εκπαίδευση αρκετές πρακτικές που εφαρμόζονται με επιτυχία στο ΣΔΕ, όπως για παράδειγμα η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών, που προβληματίζει την Αγγελική:

Στην αρχή δυσκολευτήκαμε στην περιγραφική αξιολόγηση, ποιες λέξεις θα χρησιμοποιήσουμε, πώς θα γράψουμε αλλά νομίζω ότι είναι καλό για τους ανθρώπους, ειδικά στην αρχή, στο πρώτο έτος, γιατί στο δεύτερο, στο τέλος τους δίνουμε βαθμολογία, ξέρουν σε ποιο βαθμό αντιστοιχεί η επίδοσή τους. Μάλλον είναι και πιο ήπιο για τους μαθητές από ψυχολογική άποψη, δεν ξέρω όμως πόσο θα μπορούσε αυτό να συσχετιστεί με τα παιδιά, μήπως παρερμήνευαν κάποιους χαρακτηρισμούς ή αν απλώς έχουμε συνηθίσει να πιστεύουμε ότι είναι λάθος, πάντως είναι θετικό, σίγουρα είναι θετικό και καλύτερο. Γιατί και τα παιδιά πληγώνονται, απ' την άλλη μεριά, όταν δουν ένα βαθμό χαμηλό. Διαφορετικό θα είναι να αποδοθεί με λόγια, ενώ το αριθμητικό είναι πιο αυστηρό.

Κάποιοι μάλιστα διαπιστώνουν και δική τους υπαιτιότητα για τον τρόπο λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης. Η Κλειώ αναφέρεται σε ένα κλίμα γενικότερης αδιαφορίας (ή μη ουσιαστικής ενασχόλησης) που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τυπική εκπαίδευση και τονίζει τα ευεργετικά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει εκεί η εφαρμογή της αξιολόγησης. Ενώ, η Αγγελική εντοπίζει διαφορές στην ποιότητα της σχέσης με τους μαθητές και επιρρίπτει ευθύνες στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης και τους περιορισμούς που συνεπάγεται αυτό για τους εκπαιδευτικούς:

[Εδώ στο ΣΔΕ] συνήθως κουβεντιάζουμε με τους μαθητές και εκείνοι με μας σαν να 'ναι κάποιος δικός τους άνθρωπος. Είναι λίγο δυσκολότερο στην τυπική εκπαίδευση να συμβεί με τους μαθητές, με τα παιδιά ηλικίας δεκαπέντε ετών π.χ. [Γιατί δεν γίνεται αυτό;] Το γιατί δεν το ξέρω, ίσως να είμαστε και εμείς υπεύθυνοι γι' αυτό. Μπορεί να είμαστε κι εμείς υπεύθυνοι, αλλά ίσως να

οφείλεται και στον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου [ΣΔΕ], δηλαδή προσπαθούμε να προσδιορίσουμε μια ύλη σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως είπαμε. Αλλά δεν έχουμε αυτό το μεγάλο άγχος να πούμε ότι πρέπει να τελειώσουμε το βιβλίο αυτό μέχρι τον Ιούνιο. Που σημαίνει ότι νιώθουμε, μπορεί αυτό να μην ισχύει στην πραγματικότητα, αλλά εμείς έτσι νιώθουμε ότι υπάρχει χρόνος για κουβέντα μες στην τάξη. Επίσης, τα τμήματα εκεί είναι μεγαλύτερα, με περισσότερους μαθητές, που σημαίνει ότι πρέπει να ασχοληθώ και μ' αυτόν και με κείνον και χρόνος δεν υπάρχει για να κουβεντιάσεις.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και εκείνοι όπως ο Γιώργος, ο Αριστείδης, η Αμαλία και ο Δημήτρης και η Χριστίνα που αναφέρονται και σε μια πτυχή που κάνει τους ενήλικους να «υστερούν» σε σχέση με τα παιδιά και αυτό έχει να κάνει με τις περιορισμένες δυνατότητες για μάθηση, κάτι που αποδίδεται είτε στο γεγονός ότι δεν εξάσκησαν αυτές τις δυνατότητές τους για πολλά χρόνια, είτε στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, π.χ. κάποιοι αναφέρονται στη δυσκολία των μεγαλύτερων ηλικιών στην εκμάθηση υπολογιστών ή ξένης γλώσσας, είτε στις πολλές υποχρεώσεις που έχουν ώστε να μην αφιερώνουν πολύ χρόνο στη μελέτη, είτε σε διαμορφωμένες αντιλήψεις που έχουν.

Ο Γιώργος αναφέρει χαρακτηριστικά:

Οι πιο πολλοί έρχονται γιατί έχουν κάποιο κίνητρο, όχι γιατί τους στέλνει ο μπαμπάς. Έρχονται γιατί θέλουν να 'ρθουν. Έρχονται γιατί θέλουν να ακούσουν κάτι και είσαι ο μοναδικός που μπορείς να το δώσεις τότε. Αισθάνεσαι ότι δίνεις κάτι, προσφέρεις κάτι, αυτό είναι θετικό. Βέβαια, από την άλλη πλευρά πρέπει να δώσεις πολύ λίγο για να γίνει κατανοητό, δηλαδή οι δυνατότητες των περισσότερων, λόγω αχρησίας, ας το πούμε έτσι, δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν πολλά πράγματα. Η θέληση δεν φτάνει. Είναι και οι υποχρεώσεις που έχουν οι κοινωνικές. Δεν αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο στη μελέτη, οπότε δεν μπορείς να πεις ότι θα κάνουμε πολλά πράγματα, γιατί άμα κάνεις πολλά δεν θα μάθουν τίποτε. Οπότε περιορίζεσαι. Αισθάνεσαι ότι δεν προσφέρεις τόσα πολλά όσο μπορείς να προσφέρεις, αυτό είναι το μειονέκτημα. Αλλά, γενικώς, το θετικό είναι ότι είσαι σε ένα χώρο που υπάρχει αυτή η πιο άμεση επικοινωνία με τον εκπαιδευόμενο.

Ο Αριστείδης τονίζει ότι:

Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την προσπάθεια που γίνεται, των εκπαιδευτικών, εκτιμάνε την αξία των γνώσεων που παίρνουνε, έστω αυτών των όποιων γνώσεων μπορούν να πάρουν, γιατί κακά τα ψέματα, το μάθημα ανταποκρίνεται στις δυνατότητές τους. [...] Δύσκολα κατακτάνε γνώση, μπορεί να κατανοούνε πράγματα τα οποία την επόμενη μέρα να τα 'χουν ξεχάσει, επομένως εδώ είναι το αρνητικό σε σχέση με το άλλο σχολείο. Μιλάω για το αντικείμενο το δικό μου που το ξέρω, όπου η εμπειρία μου μού λέει αλλά και από ανθρώπους που ενδιαφέρονταν για την πληροφορική, ότι όσο αυξάνεται η

ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι κανείς να κατακτήσει γνώσεις πάνω στην πληροφορική, αν δεν υπάρχει ένα *background*, το οποίο να τον βοηθάει σ' αυτό.

Στα πλαίσια των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη διαφορετική στάση των εκπαιδευομένων προς τους εκπαιδευτικούς και το έργο που παρέχεται. Από άλλους αναφέρεται ως «ηθική επιβράβευση» ή «ανταπόκριση», αλλού ως «αναγνώριση της προσφοράς» ή «επιβεβαίωση» ή «ικανοποίηση» ή ακόμη και «*feedback*». Όλοι πάντως πιστεύω ότι φωτίζουν διαφορετικές όψεις του ίδιου θέματος.

Η Ιωάννα επικεντρώνει στην ανταπόκριση των εκπαιδευομένων ως καθοριστικής σημασίας για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, που τη βιώνουν από την πλευρά τους ως ανάγκη να ανανεώνονται διαρκώς σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και δηλώνει:

Η διαδικασία που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, πιστεύω ότι είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Αυτοί είναι κατά κύριο λόγο που σε παρακινούν να δράσεις διαφορετικά. Δεν μπορώ να μπω εγώ σε αυτό το σχολείο και να δράσω όπως μπαίνω και κάνω στο γυμνάσιο το τυπικό. Δεν γίνεται να λειτουργήσεις έτσι με τους ανθρώπους αυτούς. Γιατί οι άνθρωποι αυτοί έχουν εμπειρίες, κουβαλούν ήδη μια δική τους πεποίθηση, μια δική τους αντίληψη, χίλια πράγματα, πρέπει να δράσεις διαφορετικά. Και επιπλέον ο μεγάλος άνθρωπος, ο ενήλικας που κουβαλάει και πάρα πολλά προσωπικά του θέματα κουράζεται εύκολα, άρα ο ίδιος πρέπει συνεχώς να βελτιώνεται και να ανανεώνεται.

Η Κλειώ αναφέρει χαρακτηριστικά:

Εδώ την έπαιρνες αμέσως την επιβεβαίωση, στο ΣΔΕ. Με το ντριν του κουδουνιού, αν και ποτέ δεν υπήρχε διάλειμμα, κάναμε αλλαγή σαν τους φαντάρους, σ' αυτό το σχολείο τα διαλείμματα για μένα δεν υπήρχαν γιατί και οι μαθητές ήθελαν να συζητήσουμε και τα θέματα τραβούσαν [κοινωνικού προβληματισμού και περιεχομένου] οπότε καθόμουν κι εγώ και όταν ήταν να μπει ο άλλος μου 'λεγαν ευχαριστούμε πάρα πολύ για το μάθημα ή για την ωραία μέρα ή για την ωραία ώρα ή για το θέμα που επιλέχθηκε, γιατί ήταν και θέματα που άρεσαν πάρα πολύ στους μαθητές.

Η Αμαλία συμπληρώνει: «Αυτό που έλεγα και στο σύλλογο ήταν πόσο άμεση ήταν η ανταπόκριση από τους ανθρώπους. Μία λέξη που μπορεί να την ακούσεις σπάνια από μαθητές του τυπικού σχολείου μετά από χρόνια, όταν θα σε βρουνε στο δρόμο. Εδώ να μην πω ότι έκανες το μάθημα και φεύγοντας οι άνθρωποι σου έλεγαν ευχαριστούμε κυρία. Αυτό ήταν για μένα έκπληξη, πραγματικά» και το αποδίδει στη συνειδητή επιλογή τους να είναι στο σχολείο σε αντίθεση με τα παιδιά αλλά και ως το θεσμό που τους βοηθά να νιώσουν και κοινωνικά εγγράμματοι: «Γιατί πιστεύω αυτοί οι άνθρωποι που σου λένε το

ευχαριστούμε, που είναι οι μαθητές που έρχονται κάθε μέρα, γιατί θέλουν να έρχονται, έρχονται συνειδητά. Ήταν μία έλλειψη που είχαν στη ζωή τους. Συνηθίζουν το σχολείο πάρα πολύ και σαν χώρο κοινωνικό, δημιουργώντας παρέες μεταξύ τους και φίλιες, ακόμη και με τους καθηγητές, γιατί παίρνουν πολλά πράγματα και από εμάς».

Σε μια συνολική αποτίμηση της εμπειρίας της στο ΣΔΕ Ιωαννίνων, η Αμαλία εκφράζει την ικανοποίησή της, αυτό το «πάρε δώσε» της επαφής με τους εκπαιδευόμενους, στο οποίο αναφέρονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ως μια αμφίδρομη διαδικασία εξέλιξης και μάθησης: *«Ε, νιώθω πάρα πολύ τυχερή σε προσωπικό επίπεδο που είμαι σ' αυτό το σχολείο. Παίρνω πολύ περισσότερα πράγματα απ' ότι στο σχολείο το τυπικό. Αυτό που λέω στους φίλους μου είναι ότι δεν νιώθω ότι δουλεύω».* Χαρακτηρίζει αυτή την εμπειρία ως «εμπειρία ζωής» που «έχει να κάνει με την εμπειρία των εκπαιδευομένων» από την οποία έχει και η ίδια

κερδίσει πάρα πολλά πράγματα. Όχι γνώσεις όσο στάσεις ζωής, αξίες που έχουν οι άνθρωποι αυτοί που έρχεσαι πολύ πιο κοντά με αυτούς τους ανθρώπους και εκεί είναι αυτό που λέω ότι αυτό που παίζει ρόλο, δύο πράγματα που τα έλεγα πάντα και στην τυπική εκπαίδευση. Να αγαπάς αυτό που κάνεις και να το κάνεις με ταλέντο, να μπορείς να επικοινωνήσεις με αυτούς τους ανθρώπους, δηλαδή με τα παιδιά, αγάπη και επικοινωνία έλεγα στο τυπικό σχολείο, εδώ τα βρήκα στο μέγιστο βαθμό. Να αγαπάς αυτό που κάνεις και να μπορείς να επικοινωνήσεις, εδώ γίνονται αυτά τα δύο πράγματα. Πολύ σημαντικό. Φεύγω δηλαδή, είμαι χαρούμενη μ' αυτό το σχολείο. Δίνω και παίρνω. Δηλαδή παίρνω πολύ περισσότερα απ' όσα δίνω. Έχουμε συγκινήσεις με τους ανθρώπους. Κλαίμε μαζί, γελάμε μαζί, προβληματιζόμαστε μαζί, μοιραζόμαστε πράγματα.... Η επικοινωνία με τους ανθρώπους, η επικοινωνία είναι το βασικό. Που δημιουργείται μια σχέση όχι δασκάλου μαθητή αλλά σχεδόν φιλική. Νιώθουν άνετα οι άνθρωποι, κερδίζεις την εμπιστοσύνη τους και σου εξομολογούνται πράγματα δικά τους, αυτό είναι το σημαντικό. Δεν γίνεται απ' όλους, αλλά από έναν να γίνει σε κάθε τμήμα, έχει πολύ σημασία.

Η ψυχολόγος εκτιμά ότι το διαφορετικό που εισπράττει το προσωπικό του σχολείου καθημερινά είναι η μεγάλη χαρά των εκπαιδευομένων να είναι στο σχολείο, το γεγονός «ότι εκτιμούν την προσφορά σε όλα τα επίπεδα» και συμπληρώνει ότι και αυτό είναι μια σημαντική μορφή ανατροφοδότησης

[ό]ταν λες ότι πάω στη δουλειά και δεν θέλω να σηκωθώ, γιατί η δουλειά αυτή δεν μου αρέσει, αυτό επαγγελματικά το κάνεις γιατί έχεις ανάγκη από τα λεφτά. Όταν, όμως συνδυάζεται η δουλειά και με μια συναισθηματική και σημαντική ανθρώπινη εμπειρία είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή είναι ό,τι καλύτερο, ο συνδυασμός, ότι ικανοποιείσαι από τη δουλειά σου, ικανοποίηση σε όλα τα

επίπεδα. Πιστεύω ότι στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας η ικανοποίηση είναι αρκετά πλήρης.

Ο Δημήτρης υποστηρίζει ότι τον βοήθησαν «οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι γιατί βρίσκεις μια ανταπόκριση που δεν τη συναντάς στο τυπικό σχολείο. Αυτό σε κάνει και υπεύθυνο, σε κάνει να δουλεύεις περισσότερο, σε κάνει να θέλεις να προσφέρεις».

Η Χριστίνα συνοψίζει:

Βλέπεις ανθρώπους δυσκολεμένους, με πολλές εμπειρίες στη ζωή τους και συνήθως δεν ήταν καλές αυτές οι εμπειρίες και βλέπεις τη δύναμη που έχουν να συνεχίζουν, να μάχονται, να προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι. Για μένα είναι άξιοι θαυμασμού αυτοί οι άνθρωποι. Κι όταν έχεις να κάνεις με τέτοιους ανθρώπους και συ βέβαια γίνεσαι, δεν ξέρω αν γίνεσαι, προσπαθείς πάντως. Λες αφού αυτοί οι άνθρωποι προσπαθούν και κάνουν και εγώ πρέπει να προσπαθήσω για κείνους. Νιώθεις πιο χρήσιμος, γιατί σου δίνουν σημασία, απλά. Είναι πολύ σημαντικό να σου δίνουν σημασία. Μπαίνεις σε μια τάξη και όταν βγαίνεις σου λένε σε ευχαριστούμε πάρα πολύ. Πότε θα το βιώσεις; Ένας καθηγητής αυτό το πράγμα θα το βιώσει ποτέ στη ζωή του; Χίλια χρόνια αν κάνεις σε γυμνάσιο ή σε λύκειο, εγώ αμφιβάλλω.

5.2.4 Απαλλαγή από Υποχρεώσεις Γραμματειακής Υποστήριξης

Σχετικά με τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πώς οτιδήποτε αφορά στη διεκπεραίωση εγγράφων σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου και τη σχέση του με την κοινωνία και τον κεντρικό φορέα (γιατί πρόκειται για ευρωπαϊκό πρόγραμμα και άρα υπάρχουν αρκετές γραφειοκρατικές απαιτήσεις όπως στατιστικά, εκδηλώσεις, εκθέσεις, τιμολόγια κ.λ.π.) το έχουν αναλάβει αποκλειστικά η διευθύντρια και η γραμματέας. Επιπλέον, ότι οι υποχρεώσεις που είχαν στην τυπική εκπαίδευση εδώ είναι λιγότερες στο ΣΔΕ λόγω του ευέλικτου πλαισίου λειτουργίας.

Η Ιωάννα θεωρεί ότι το καθαρά γραφειοκρατικό-διοικητικό κομμάτι το έχουν αναλάβει η διευθύντρια με τη γραμματέα και δηλώνει ότι: «εμείς έχουμε σταθεί πολύ έξω από αυτό. [...] Επομένως, εμείς είμαστε έξω από αυτό το κομμάτι, το γραφειοκρατικό». Στις επαφές τους με τη γραμματέα αρκετά συχνά συνήθιζαν να σχολιάζουν πόσο χαρούμενοι είναι που έχουν απαλλαγεί από αυτό καθώς μπορούσαν να διακρίνουν το φόρτο εργασίας του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και η διευθύντρια σχολιάζοντας αρκετές φορές την απεμπλοκή των εκπαιδευτικών από τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις του σχολείου συνήθιζε να αξιολογεί ως θετικό το γεγονός αυτό για την πλήρη αφοσίωση τους στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Στη συνέντευξή του ο Δημήτρης σχολιάζει το θέμα της γραμματείας ως εξής: «Κοίταξε, η γραμματεία σε αυτό το σχολείο έχει ουσιαστικό ρόλο γιατί

αυτά που θα πρέπει να υλοποιήσει το σχολείο σε διοικητικό επίπεδο ή σε γραμματειακό επίπεδο είναι πάρα πολλά. Η γραμματεία έχει μεγάλο βάρος, έχει φόρτο εργασίας. Ανά πάσα στιγμή, συνεχώς, από την κεντρική διοίκηση στέλνονται έγγραφα, έρχονται email, πρέπει να συγκεντρωθούν πίνακες, να συλλεχθούν στοιχεία, να γίνει επεξεργασία και όλα αυτά περνάνε μέσα από τη διευθύντρια αλλά και τη γραμματέα». Η Αμαλία σχολιάζει την υπερβολική ανάλυση των εκπαιδευτικών του τυπικού σχολείου σε θέματα που συναρτώνται αποκλειστικά με τη διενέργεια των εξετάσεων, κάτι που στο ΣΔΕ δεν συμβαίνει: «Στην τυπική εκπαίδευση έχεις να κάνεις με τις εξετάσεις, με τις απουσίες, πράγματα που εδώ είναι λιγάκι πιο ελαστικά. Δεν έχουμε εξετάσεις, δεν έχουμε βαθμούς, έχουμε περιγραφική αξιολόγηση που είναι διαφορετική από την αξιολόγηση στο τυπικό σχολείο, είναι λιγότερα τα πράγματα που έχεις να φτιάξεις. Θετικό. Σου αφήνει χρόνο και διάθεση για πιο ουσιαστικά πράγματα. Απλώς δεν χάνεις χρόνο με τα γραφειοκρατικά και τυπικά πράγματα». Και ο Γιώργος: «Όλα τα γραφειοκρατικά νομίζω τα έχουν αναλάβει η διευθύντρια με τη γραμματέα, έτσι εμείς δεν κάνουμε καμία δουλειά η οποία να μην έχει σχέση με το εκπαιδευτικό τόσο. Έχουμε απαλλαχτεί από αυτό το πράγμα, που το κάνεις συνήθως σαν αγγαρεία. Νομίζω ότι υπάρχει μια βασική βοήθεια από τις δύο, τη γραμματέα και τη διευθύντρια που πάνω σε αυτό το θέμα δεν μας αφήνουν να έχουμε...». Σχετικά με το θέμα αυτό έχει εκφραστεί και μια οπτική με πιο αυτοκριτική διάθεση από τον Αριστείδη:

Αυτό που εγώ είδα αυτά τα χρόνια είναι ότι η διεύθυνση έτσι όπως λειτούργησε, δηλαδή και η συνεργασία η οποία υπήρξε ανάμεσα στη διευθύντρια και στη γραμματεία, επιφορτίστηκαν πάρα πολλά προβλήματα οι ίδιες, με αποτέλεσμα να είναι πολύ φορτωμένες. Αυτό, βέβαια, θα μπορούσε να είναι και αρνητικό από μία άποψη με την έννοια την εξής, ότι, πώς να το πω, μάλλον να το πω έτσι σύντομα, ότι καμιά φορά το να χαλαρώνουμε και να αισθανόμαστε ότι έχουμε απαλλαγή από προβλήματα, μπορεί να μας κάνει αντί να αναγνωρίζουμε και να δείχνουμε μια διάθεση θετική, να γίνεται το αντίθετο, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να μην αναγνωρίζουν αυτή την προσφορά.

Τα παραπάνω αποδεικνύονται και από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν την χρονιά διεξαγωγής των συνεντεύξεων της έρευνας κατά την οποία δεν προσλήφθηκε γραμματέας στο σχολείο και έκτοτε καταργήθηκε ως θέση εργασίας (σχολ. έτος 2009-2010). Αυτό εκφράστηκε ιδιαίτερα από την διευθύντρια που η συνέντευξή της πραγματοποιήθηκε τελευταία.

5.3 Η «Φιλοσοφία του Χώρου»

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην ύπαρξη «μιας ιδιαίτερης φιλοσοφίας του σχολείου» ή «του χώρου», όπως την ονομάζουν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, της οποίας θεωρούν ότι έγιναν βασικοί κοινωνοί ως προς το θεωρητικό της κομμάτι (βασικές αρχές οργάνωσης-λειτουργίας και στόχοι) και συνδιαμορφωτές άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο ως προς το πρακτικό, δηλαδή στο πώς αυτή ερμηνεύτηκε και εφαρμόστηκε από τους συγκεκριμένους ανθρώπους, στο συγκεκριμένο χρόνο και εργασιακό χώρο.

Η ψυχολόγος εξηγεί τι σημαίνει ο όρος φιλοσοφία και παρομοιάζει τη διαδικασία μύησης του προσωπικού με έναν κύκλο:

Η φιλοσοφία, ο τρόπος δηλαδή, η φιλοσοφία του σχολείου ως προς τη διδακτική, η φιλοσοφία του σχολείου ως προς τις σχέσεις. Και πώς τη μάθαμε; Τη μάθαμε από τις επιμορφώσεις, από τα θεωρητικά βιβλία, από το υλικό που μας δώσανε και από τις συζητήσεις που κάναμε, η άμεση επαφή με το αντικείμενο που σε κάνει να δοκιμάζεις τη φιλοσοφία στην πράξη, να επιβεβαιώνεις κάποια πράγματα, να στηρίζεσαι, να γίνεται αυτό το feedback και ο κύκλος, ώστε το όλο πράγμα να γίνεται ουσιαστικό και αληθινό, αλλά και το διάβασμα και το θεωρητικό κομμάτι.

Στη συνέχεια διευκρινίζει πώς οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκε η λειτουργία των ΣΔΕ μετατράπηκαν σε μια ιδιαίτερη φιλοσοφία του συγκεκριμένου σχολείου μέσα από μια διαδικασία μάθησης στην οποία αναφέρεται το σύνολο του προσωπικού, ανάλογη με αυτή στην οποία εμπλέκονται και οι μαθητές: «Υπήρχε, βέβαια, μια διαδικασία μάθησης και δικιά μας, μάθηση με αυτή την μορφή που στην ουσία εφαρμόζεται και στους μαθητές. Γιατί είναι και ένα βίωμα. Δηλαδή είναι το να διαβάσεις κάτι, να το εφαρμόσεις ή να το δοκιμάσεις στην πράξη και μετά να επιστρέψεις στο θεωρητικό».

Ο Δημήτρης συμφωνεί ότι η ενημέρωση, οι επιμορφώσεις, η συζήτηση αλλά και ο πειραματισμός ήταν από τα βασικά στοιχεία μετουσίωσης της φιλοσοφίας σε πράξη:

Πέρα από τη συζήτηση, μετά προσπαθείς να πειραματιστείς ουσιαστικά στην πράξη, δηλαδή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Έχεις απλώς τα ερεθίσματα, τα οποία σου λένε ότι κοίταξε να δεις εδώ αλλάζουν λίγο τα πράγματα, ίσως αλλάζουν και αρκετά, δεν είναι όπως τα ήξερες, άρα με αυτή τη λογική προσπαθείς και εσύ να προσαρμοστείς και να κάνεις κάτι διαφορετικό και δοκιμάζεις. Ούτως ή άλλως, σαφώς και η διαφορετικότητα φαίνεται μέσα από το σύλλογο, μέσα από τη συζήτηση, μέσα από την ενημέρωση, αλλά μετά ήρθαν και οι επιμορφώσεις, οι οποίες πραγματικά πρόσθεσαν και αυτές. Εκεί βλέπεις μέσα από την ενημέρωση που σου κάνουνε ότι πρέπει να προσεγγίσουμε διαφορετικά τη διαδικασία της μάθησης σε σχέση με το τυπικό σχολείο.

Η Ιωάννα τονίζει και αυτή τη σημασία για τους εκπαιδευτικούς του διαρκούς πειραματισμού, στα πλαίσια του οποίου υπάρχει η δυνατότητα να υιοθετούνται και νέοι τρόποι προσέγγισης της γνώσης όπως το μάθημα εκτός σχολείου και διαθεματικές συνεργασίες που *«και ενδείκνυνται και πρέπει να γίνονται»*. Ως αποτέλεσμα *«[α]υτό και σε ανανεώνει και σε κάνει πολύ πιο σχετικό με αυτό που πρέπει να κάνουμε σε αυτό το σχολείο. Αν σε αυτό το σχολείο μέναμε σε μια στείρα κατάσταση θα τελματώναμε»*.

Απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτή τη διαδικασία μάθησης, θεωρείται από τους αρκετούς μια προσωπική διαδικασία αναζήτησης που εξαρτάται και από την διάθεση του καθενός: *«γιατί όσο και να σε ενημερώσουνε, σε όσες επιμορφώσεις και να πας, οι οποίες δεν είναι και πάντοτε ουσιαστικές, τόσο ουσιαστικές όσο θα 'πρεπε, τέλος πάντων, εάν δεν αναζητήσεις και μόνος σου περαιτέρω γνώση πάνω στο αντικείμενο, δεν θα αποδώσεις και κατάλληλα»*. Πρόκειται για *«[μ]ία πορεία εξέλιξης»*, η οποία έχει και προσωπικά στοιχεία και εξαρτάται από την προσωπική εμπλοκή του καθενός ώστε στη συνέχεια να μπορεί *«να πει τι βίωσε στους άλλους»*, αλλά και να *«πάρει ανατροφοδότηση από τους άλλους»*. Αυτή η διαδικασία εξέλιξης περιλαμβάνει όπως περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί ανάληψη πρωτοβουλιών *«μέσα στο πλαίσιο πάντα της φιλοσοφίας του σχολείου»*, επικοινωνία, επικοδομητικό διάλογο, εξαγωγή νέων συμπερασμάτων.

Η ανάγκη της ενσωμάτωσης (κοινωνικοποίησης) των εργαζομένων στα πλαίσια αυτού του θεσμού έχει την έννοια της εξασφάλισης συναίνεσης μεταξύ των μελών σχετικά με τη νομιμοποίηση προσανατολισμών, πρακτικών και διαδικασιών λήψης αποφάσεων αλλά και εδραίωσης σχετικών με το καινοτόμο εργασιακό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων κανόνων σκέψης, δράσης και συναίσθησης.

Κάπως έτσι περιγράφει ο Schein (1985), τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται μία κουλτούρα:

Με τον όρο «κουλτούρα» εννοώ: ένα μοτίβο βασικών παραδοχών που επινοήθηκε, ανακαλύφθηκε ή αναπτύχθηκε από μια συγκεκριμένη ομάδα καθώς μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της *προσαρμογής* σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον και της *ολοκλήρωσης* σε σχέση με το εσωτερικό της περιβάλλον –που έχει εφαρμοστεί και αποδώσει με τρόπο που να θεωρείται έγκυρη και γι' αυτό το λόγο κατάλληλη να διδαχθεί στα καινούρια μέλη ως ο σωστός τρόπος του *αντιλαμβάνεσθαι, σκέπτεσθαι και αισθάνεσθαι* σε σχέση με αυτά τα προβλήματα (1985: 8, η έμφαση προστέθηκε).

Προς περαιτέρω διευκρίνιση αυτής της ιδιαίτερης φιλοσοφίας, παραθέτω κάποιες επιπλέον ερμηνείες που όμως προσδιορίζουν για το προσωπικό του σχολείου τρόπους «σκέπτεσθαι», «αισθάνεσθαι» και «πράττειν».

Στη βάση όλης αυτής της φιλοσοφίας φαίνεται να βρίσκεται η νοηματοδότηση των στόχων με τον καλύτερο τρόπο ώστε να συντονιστεί και να δράσει αποτελεσματικά το προσωπικό του σχολείου. Η Αμαλία διευκρινίζει ότι έχουν να κάνουν με ανθρώπους που έχουν ήδη αρκετές υποχρεώσεις και *«έρχονται το απόγευμα για να τελειώσουν το γυμνάσιο»* και η Κλειώ μιλάει με περιεκτικό τρόπο για μάθηση με πρακτική χρησιμότητα: *«Ένας στόχος υπήρχε. Αυτοί οι άνθρωποι να αντιλαμβάνονται τι λέει ένα κομμάτι εφημερίδας»*. Η Χριστίνα συμπυκνώνει τις απόψεις όλων μέσα από μία *ανθρώπινη διάσταση των στόχων του σχολείου, εννοώντας την ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητας των ατόμων και όχι απλή παροχή πληροφοριών*. Η ουσιαστική αυτή μόρφωση μπορεί να εκτείνεται από τη ομαλή συνύπαρξή τους με τους συν-εκπαιδευόμενούς τους, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, αξιοποίηση των εμπειριών τους, μέχρι το μετασχηματισμό προηγούμενων δυσλειτουργικών παραδοχών για τη θέση και το ρόλο τους και μια γενικότερη διαδικασία κοινωνικοποίησης.

Η ψυχολόγος συμπληρώνει: *«Η φιλοσοφία είναι αυτή που γράφεται και στα θεωρητικά. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, δηλαδή το να δημιουργείται ένα πλαίσιο εκπαιδευτικό και η ένταξη σε αυτό ανθρώπων που έχουν διακόψει αυτή την πορεία, να εμπλακούν και πάλι σε αυτή την πορεία και να αναπτύξουν πράγματα που δεν μπόρεσαν»*.

5.3.1 «Ανοιχτότητα» – Δυναμικές Διεργασίες

Η ψυχολόγος τονίζει τη σημασία που έχει ο συνδυασμός ευέλικτου πλαισίου και ανοιχτών ανθρώπων για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας:

Ειδικά την πρώτη χρονιά υπήρχε πολύ μεγάλος προβληματισμός για το ρόλο των εκπαιδευτικών, δηλαδή τι θα διδάξουμε, με ποιον τρόπο, πώς να πλησιάσουμε τους ανθρώπους γιατί υπήρχε και το θέμα να τους κρατήσουμε, να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι είναι πολύ σημαντικό και όλα τα θέματα που αφορούν τους ενήλικες, αλλά το γενικό ήταν αυτό το θετικό και ανθρώπινο κλίμα. Σ' αυτό πιστεύω συμβάλλουν και τα δύο κομμάτια, δηλαδή το πλαίσιο που το επιτρέπει αλλά και οι άνθρωποι που το εκμεταλλεύονται, γιατί σε κάποια άλλα σχολεία το πλαίσιο το επιτρέπει αλλά αφού οι άνθρωποι λειτουργούν περισσότερο αυστηρά πίσω από κανόνες της τυπικής εκπαίδευσης, το πλαίσιο τότε δεν τους βοηθάει να δημιουργούνε κάτι διαφορετικό. Εδώ έγινε ένα πάντρεμα πάρα πολύ καλό που πιστεύω είναι η ιδιαιτερότητα. Εδώ, εγώ το βίωσα, ότι σε σχέση με άλλα

πλαίσια, είχες τη δυνατότητα μέσα στις συνεδριάσεις να μπορείς να κουβεντιάσεις πολλά θέματα.

Ενισχυτικά θεωρεί ότι λειτούργησε ο ρόλος της συμβούλου ψυχολόγου και σε επίπεδο ατομικών συναντήσεων «όπου δηλαδή ο εκπαιδευτικός μπορούσε να ζητήσει τη συμβουλή της ψυχολόγου, στην οποία συζητήθηκαν πάρα πολλά θέματα, των μαθητών, δικών τους ή της σχέσης μεταξύ τους». Διασταυρώνοντας με όσα ισχυρίζονται και άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά και από στοιχεία της συμμετοχικής παρατήρησης φαίνεται ότι η ψυχολόγος, είχε ουσιαστικό ρόλο στη διατήρηση καλής ισορροπίας αλλά και καλού κλίματος βοηθώντας στην εκτόνωση των εντάσεων ή και στην πρόληψή τους πολλές φορές. Αυτό, ιδιαίτερα, μέχρι το 2008, οπότε και άλλαξε το καθεστώς εργασίας των συμβουλευτικών υπηρεσιών με την καινούρια υπουργική απόφαση οργάνωσης και λειτουργίας, οπότε οι σύμβουλοι μετατράπηκαν σε ωρομίσθιους με συγκεκριμένο ωράριο και περισσότερες ώρες μέσα στην τάξη.

Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει για όλους τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη ευέλικτου πλαισίου λειτουργίας που ξεκινά από το ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών, την απουσία εξετάσεων, τον ιδιαίτερο ρυθμό μάθησης των εκπαιδευομένων, την ανάγκη για διαρκή ανίχνευση των αναγκών τους, την αξιοποίηση της εμπειρίας τους στη διαδικασία της μάθησης, την απόκτηση ουσιαστικής γνώσης, την κατάκτηση μιας μεθοδολογίας του πώς να μαθαίνουν, ακόμη και έξω από το σχολείο και επεκτείνεται στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και διαπροσωπικών σχέσεων ακόμη και σε επίπεδο προσωπικού, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ερευνητικά, να εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να νιώθουν ευχάριστα και άνετα, να συνεργάζονται, να συμμετέχουν.

Ο Αριστείδης αναφέρεται συνολικά στα σημεία στα οποία παρατηρείται ευελιξία κατά την άποψή του συμπυκνώνοντας κατά κάποιο τρόπο και τις απόψεις των υπολοίπων:

Λοιπόν, ένα θέμα όπου ήδη το αναφέραμε στο θέμα της ευελιξίας, είναι της προσαρμογής του διδακτικού προγράμματος σε ό,τι αφορά στις ανάγκες των μαθητών. Το άλλο είναι, απ' την ώρα που γίνεται συζήτηση για τα θέματα τα οποία προκύπτουν σε ένα πλαίσιο, το οποίο έτσι κι αλλιώς έχει τις ιδιαιτερότητές του και έχει την ελαστικότητά του. Αμέσως αμέσως αυτό υλοποιείται μέσα από μια ευελιξία η οποία υπάρχει σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων, σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων που εμφανίζονται. Και στις σχέσεις μας με τους μαθητές, οι οποίοι είναι μεγάλοι άνθρωποι και διαμορφωμένες προσωπικότητες. Δηλαδή θέλει μια ευελιξία για να χειριστείς τον τρόπο του καθενός, τη συμπεριφορά του, τον τρόπο

με τον οποίο συμπεριφέρεται μες στην τάξη σε ό,τι αφορά στο μάθημα ή έξω από το μάθημα και σε ό,τι αφορά τις σχέσεις μεταξύ μας αλλά και τη σχέση με τη διοίκηση και της διοίκησης με μας.

Η Αγγελική αλλά και η Χριστίνα τονίζουν τη σημασία της ευελιξίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευομένων: *«Υπήρξε μια διαδικασία αλλαγής. Η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας καταρχήν, στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Δεν υπάρχουν βιβλία. Έπρεπε εμείς κάθε φορά να έχουμε έτοιμες φωτοτυπίες, οι οποίες δεν είναι τυχαίες. Θα έπρεπε να ανταποκρίνονται στο επίπεδό τους».* Και η Χριστίνα μιλά για μια διαδικασία δυναμικής διαμόρφωσης του υλικού σε συνεργασία με τους μαθητές, το οποίο διαφοροποιείται και αναπροσαρμόζεται κάθε φορά *«[μ]ε βάση τις ανάγκες των μαθητών. Βέβαια, αυτό χρόνο με το χρόνο διαφοροποιείται γιατί και το επίπεδο των ανθρώπων το μορφωτικό διαφέρει και οι ηλικίες. Εγώ αλλάζω πάρα πολλά πράγματα, προσθέτω, αφαιρώ».* Ενώ η Αγγελική προσθέτει και τη σημασία των προσδοκιών των εκπαιδευομένων και τη δική της ευθύνη να ανταποκριθεί στις περισσότερες που μπορεί και να είναι διαφορετικές, κάτι που ταυτίζεται με την ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία ακόμη και μέσα στην ίδια τάξη *«[ο]πότε ανάλογα προσαρμόζεις το υλικό. Αν είναι οι περισσότεροι που θέλουν να παν στο λύκειο ανεβάζεις λίγο το επίπεδο και λειτουργείς διαφορετικά, αν είναι οι λιγότεροι, θα πούμε μερικά πράγματα, να μην κουραστούν όμως και δυσκολευτεί η υπόλοιπη ομάδα».*

Για μια παιδαγωγική που έχει ως βασικό συστατικό την «πειραματική μέθοδο των επιστημών» κατά την προσέγγιση της γνώσης, όπως την ονομάζει ο Dewey και έχει στη βάση της την ερμηνεία της σημασίας των καθημερινών εμπειριών μας, μιλούν τόσο η Ιωάννα όσο και η Κλειώ αλλά και η Αμαλία, τονίζοντας τον απελευθερωτικό χαρακτήρα αυτής της διαδικασίας: *«Αυτός ο χώρος, είναι ένας χώρος όπου ελεύθερα, με πολύ καλές συνεργασίες, με πολύ καλή δομή του χώρου, έχει τη δομή και την υποδομή να μπορείς να λειτουργήσεις ερευνητικά και κατά συνέπεια να μπορείς να βγάλεις πάρα πολλά συμπεράσματα»* και διευκρινίζεται ότι

[η διαδικασία] περισσότερο ερευνητική ήταν όλα αυτά τα χρόνια. Γιατί θα πάρεις την εφημερίδα, θα κρατήσεις άρθρα, θα τα κατεβάσεις στη δουλειά σου, θα τα στηρίζεις με κείμενα από το ίντερνετ, θα τα στηρίζεις με κάτι που γίνεται στο σχολείο, παρουσιάζεις και κάτι από το τυπικό σχολείο, για να δουν ότι και στο σχολείο γίνεται αλλά με άλλο τρόπο κι ότι δεν είναι έξω από τη διαδικασία της εκπαίδευσης όλα όσα κάνουμε. Εκπαίδευση είναι, αλλά με έναν άλλο τρόπο και μακάρι να γίνονταν και στα άλλα σχολεία.

Ακόμη και στις «συναντήσεις της Τρίτης» συνήθιζαν μεταξύ άλλων να συζητούν και αιτήματα των μαθητών, σχετικά τόσο με την ικανοποίησή των προσδοκιών τους από το σχολείο όσο και με αναπροσαρμογές που ζητούσαν ή ελλείψεις που μπορεί να επισήμαιναν προκειμένου να αναδιαμορφώσουν οι ίδιοι τις καθημερινές πρακτικές με τον καλύτερο τρόπο. Π.χ. χαρακτηριστικό είναι ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που έδινε η διευθύντρια πάντα στην αρχή της χρονιάς, κυρίως στην Α΄ τάξη προκειμένου να αποτυπώσουν τις πρώτες εντυπώσεις τους και η ίδια να πάρει ανατροφοδότηση που συζητούσε στην πορεία με το υπόλοιπο προσωπικό· αλλά και η επικοινωνία που φρόντιζε να έχει μαζί τους (κατά τα διαλείμματα ή κάποιες φορές που αναπλήρωνε εκπαιδευτικούς σε άδεια η συνεργαζόταν με εκπαιδευτικούς σε κάποιο project), προκειμένου να αντιλαμβάνεται τις ανησυχίες, τις επιθυμίες ή προβλήματα που τυχόν να αντιμετώπιζαν. Αναφέρω χαρακτηριστικό διάλογο μεταξύ της διευθύντριας (Δ) και μιας εκπαιδευτικού της Ιωάννας (Ι), που έλαβε χώρα σε παιδαγ. συνάντηση στις 10/11/2009 και ενώ συζητούν γενικότερα θέματα σχετικά με την παρουσία των μαθητών στο σχολείο:

Δ: Τους έδωσα ένα πολύ καλό ερωτηματολόγιο να πουν τις πρώτες εντυπώσεις και σημειώνουν ότι δεν θέλουν συνεχόμενο δίωρο. Να το έχουμε υπόψη μας στο πώς θα βγουν τα προγράμματα. Δυσκολεύονται κυρίως στα αγγλικά και στα μαθηματικά.

Ι: Λίγο παράδοξο αυτό. Στη δευτέρα [τάξη] το χαίρονται.

Δ: Τους φαίνεται πολύς ο χρόνος. Εμείς οφείλουμε να ακούμε τον καθένα.

Πάντως αισθάνονται πολύ καλά. Αυτή την αίσθηση έχω.

Σε συνέχεια της νοηματοδότησης του ευέλικτου πλαισίου, η Ιωάννα διευκρινίζει αυτό που υποστηρίζεται στις περισσότερες συνεντεύξεις σχετικά με την ελευθερία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το παιδαγωγικό και διοικητικό πλαίσιο:

Αυτό το σχολείο έχει βασικό του στοιχείο την ελευθερία της έκφρασης σε κάθε επίπεδο. Η φιλοσοφία του είναι ακριβώς αυτή. Απ' τη στιγμή που σε αφήνει ελεύθερο να εκφράζεις το διδακτικό σου κομμάτι, που εκεί συνήθως ο εκπαιδευτικός είναι περιορισμένος στην κάθε μορφής εκπαίδευση, πόσο μάλλον δεν θα σε άφηγε ελεύθερο να εκφραστείς σε θέματα που έχουν να κάνουν με την προσωπική σου οργάνωση, την οργάνωση με το σύλλογό σου, την οργάνωση με το σχολείο. Άρα, λοιπόν, είναι πολύ ελεύθερο, πολύ δημοκρατικό και κάθε δημοκρατική διαδικασία έχει διάλογο, έχει αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της πολυπλοκότητας, έχει διάθεση κατανόησης και σεβασμό και έτσι να οδηγηθείς σε συμπεράσματα, που στόχο θα έχουν να καλύψουν τους στόχους της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως το καλό του σχολείου[...]. [Όταν λες καλό εννοείς;] Το σχολείο να είναι αποτελεσματικό στους βασικούς στόχους που έχει, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι να λειτουργούν με ευχαρίστηση, να λειτουργούν άνετα. Κι

ευχάριστα σημαίνει ότι έχεις καλύψει και τους προσωπικούς σου στόχους αλλά και τους στόχους που το σχολείο αυτό βάζει.

Το θέμα αυτό που επαναλαμβάνεται αρκετές φορές στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι έχει να κάνει με αυτό που αναφέρει στην εθνογραφία του ο Θεριανός (2006: 24) ως τη σημασία της «ανθρώπινης ελευθερίας και αυτοδιάθεσης» στο εκπαιδευτικό σύστημα, αναπαράγοντας τις απόψεις του Henry Giroux για το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού.

Η απουσία περιοριστικών παραγόντων ως προς το πώς θα δράσουν παιδαγωγικά έχει, κατά την Ιωάννα, ως περαιτέρω προεκτάσεις της την ευρηματικότητα και τη δημιουργικότητα: *«[Την εικόνα αυτού του χώρου] αν θέλω να την βάλω σε πολύ αδρές γραμμές, να την περιγράψω, θα έλεγα ότι είναι ένα σχολείο όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί πραγματικά να δράσει πολύπλευρα, αφήνεται ελεύθερος και όταν ο άνθρωπος αφήνεται ελεύθερος, τότε αυτός δημιουργεί»*. Και η ελευθερία ως προς την ύλη αφήνει σύμφωνα με το Δημήτρη να αναπτυχθούν περισσότερο ποιοτικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά:

Το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι τόσο περιοριστικό... δεν πρέπει να βγάλεις μια συγκεκριμένη ποσότητα ύλης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, δεν υπάρχει καν εγχειρίδιο, βιβλίο ή τέλος πάντων το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι τυποποιημένο με την έννοια όπως υπάρχει αλλού. Σου παρέχεται μια σχετική ελευθερία να αποφασίσεις εσύ τι θα διδάξεις, με τι ρυθμό και πότε. Και έτσι πρέπει να γίνεται γιατί εξαρτάται από τους μαθητές. Ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και συ κρίνεις κατά πόσο θα χρησιμοποιήσεις ένα υλικό ή θα το αλλάξεις. Κι ο ρυθμός είναι επίσης διαφορετικός. Σκοπός δεν είναι να μάθουν πάρα πολλά πράγματα. Η ποιότητα της μάθησης δεν καθορίζεται από την ποσότητα της ύλης, αλλά από το να μπορούν να προχωρήσουν ένα βήμα πιο πέρα και αυτό που είναι το ουσιαστικότερο, να μάθουν πώς να μαθαίνουν, δηλαδή φεύγοντας από το σχολείο να μπορούν μόνοι τους πλέον να αναζητούν κάτι διαφορετικό, κάτι άλλο ή να συνεχίζουν τη διαδικασία της μάθησης.

Πράγματι, σύμφωνα με τον Dewey, όπως αναφέρεται στην Πηγιάκη (2006: 65): *«Ελευθερία στο σχολείο δεν είναι μόνο ελευθερία κίνησης, μια εξωτερική φυσική ιδιότητα μιας δραστηριότητας, αλλά ελευθερία σκέψης, επιθυμιών και σκοπών. Η ελευθερία κίνησης είναι απλά ένα μέσο, όχι ο σκοπός»*. Και συμπληρώνει σε σχέση με την τακτική του παραδοσιακού σχολείου: *«Στο παραδοσιακό σχολείο επιβάλλεται μηχανιστική ομοιομορφία, η οποία δημιουργεί ένα είδος ομοιόμορφης ακινησίας και ομοιόμορφων σπουδών. Κάτω από τη φανερή ακινησία υποτίθεται ότι υπάρχει μια έντονη διανοητική δραστηριότητα, κάτι, όμως, που μπορεί να συμβεί μόνο ως ώριμη επιλογή»*.

Η Χριστίνα περιγράφει και άλλες διαστάσεις αυτού του ευέλικτου πλαισίου. Τονίζει ότι η ελευθερία που συνεπάγεται, σημαίνει ταυτόχρονα και ευθύνη:

Χρειάστηκε να διαβάσω πάρα πολύ, διαβάζω ακόμα, χρησιμοποίησα μεθόδους που δεν τις είχα χρησιμοποιήσει στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια, ψάχνομαι πολύ περισσότερο. Γενικά έχει δημιουργηθεί και σε μένα την ίδια ένα ενδιαφέρον και έχουν ανοίξει κι άλλοι δρόμοι σε σχέση με αυτό που κάνω. Και συνέβαλε το σχολείο αυτό διότι δεν σε περιορίζει. Όταν δεν έχεις ύλη, όταν δεν έχεις το βιβλίο που σε περιορίζει να κάνεις συγκεκριμένα πράγματα και σε αφήνουν. Βέβαια αυτό ενέχει και μια, μπορεί και να την πατήσεις κιόλας, δηλαδή έχει και δυσκολίες, δεν είναι εύκολο να δημιουργείς απ' την αρχή, χωρίς να έχεις κάπου να πατήσεις....

Και ενισχύει με το δικό της προσωπικό παράδειγμα αυτό που η Ιωάννα εκφράζει με την ισότητα ελευθερία = δημιουργική έκφραση:

Το γεγονός ότι το σχολείο αυτό δεν σε περιορίζει, κατ' αρχήν μου δημιούργησε... εγώ γενικά δεν ήμουν περίεργη όσον αφορά στη δουλειά μου, ήμουν πιο πρακτική, αν θες, μου γέννησε περιέργειες, το να μάθω καινούρια πράγματα, να δω κι αυτό να δω κι εκείνο. Επίσης, με τα εργαστήρια που λειτουργούν στο σχολείο αυτό μπήκα στη διαδικασία και ανέπτυξα και καινούρια ταλέντα που ίσως δεν γνώριζα μέχρι εκείνη τη στιγμή, ότι παράδειγμα έγραψα θεατρικό, το οποίο δεν το είχα σκεφτεί ποτέ ότι μπορούσα να το κάνω, μπήκα σε διαδικασία να γράψω μουσική για να τραγουδήσουν οι άνθρωποι, δηλαδή καλλιτεχνικά με βοήθησε πάρα πολύ στο να εκφραστώ, να δημιουργήσω και να παρουσιάσω σε κόσμο δουλειά δικιά μου. [...] Βρήκα ταλέντα, κι αυτό τώρα το καλλιέργω και κάνω και άλλα πράγματα εκτός σχολείου, τα οποία δεν τα 'χα φανταστεί ποτέ. Μπήκα στη διαδικασία σεμιναρίων, για παράδειγμα, που δεν πήγαινα ποτέ πριν. Το σχολείο αυτό, από την αρχή μας έβαλε στη διαδικασία σεμιναρίων που είχαν σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων με τις επιμορφώσεις. Αλλά αυτά όλα σε βάζουν σε μια άλλη διαδικασία, να σκεφτείς ότι είναι ωφέλιμο για σένα να παρακολουθείς, να ανταλλάσσεις απόψεις, να βλέπεις άλλα πράγματα και από τότε το ξεκίνησα αυτό. Στην τυπική εκπαίδευση δεν σε βάζει κανείς στη διαδικασία αυτή. Και έβλεπα και τους συναδέλφους μου τότε. Δεν έμπαινε κανείς στη διαδικασία αυτή. Ήταν το μάθημα και μετά να φύγουμε, να πάμε σπίτι μας. Τώρα υπάρχει άλλο ενδιαφέρον. Καταρχήν και με τις επισκέψεις που κάνεις εκτός σχολείου. Γνωρίζεις την πόλη, εκτός από τα μουσεία που έχουμε επισκεφθεί, έχουμε επισκεφθεί π.χ. το κέντρο ανεξάρτησης, κάποιους πολύ σημαντικούς χώρους.

Η ευελιξία που υπάρχει φαίνεται ότι κρατά διαρκώς τους εκπαιδευτικούς σε επαγρύπνηση και τους θέτει διαρκώς σε μια διαδικασία παρακολούθησης των αποτελεσμάτων. Η Αγγελική περιγράφει τους περιορισμούς που η ευελιξία αυτή συνεπάγεται:

Δεν πρέπει να παρερμηνεύεται καταρχήν η ευελιξία του σχολείου. Όσον αφορά το υλικό, το πρόγραμμα το οποίο θα εφαρμόσει ο καθένας, απεναντίας έχει

μεγάλη ευθύνη θεωρώ. Απ' τη στιγμή που αναλαμβάνει μόνος του να διαμορφώσει τις διδακτικές ενότητες, τους στόχους, τις τακτικές, τις μεθόδους που θα ακολουθήσει, να βγάλει συμπεράσματα αν αυτό τελικά πρόσφερε στους μαθητές, αν ήταν αυτό που έπρεπε να γίνει ή μήπως δεν έπρεπε να χαθούν αυτές οι ώρες, γιατί φαίνεται ότι δεν έδειξαν ενδιαφέρον ή δεν είχε θετικά αποτελέσματα ή βλέπουν ότι δεν πήραν οι μαθητές.

Αλλά και η λογική των επισκέψεων και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων πρέπει να είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα. Στόχος τους να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να αποτελέσουν ένα ερέθισμα για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης, μέσα και από τη δική τους εμπλοκή:

Ότι μπορούμε να κάνουμε περισσότερες επισκέψεις ίσως απ' ότι στα σχολεία τα τυπικά, όπου λέμε ότι δικαιούμαστε πέντε εκδρομές το χρόνο π.χ. δεν πρέπει να παρερμηνεύονται διότι είναι ένας από τους τρόπους διδασκαλίας του σχολείου αυτού, μάθησης του σχολείου αυτού και οι ενήλικοι πραγματικά μαθαίνουν, προσέχουν, ενδιαφέρονται, παίρνουν υλικό και οι ίδιοι πολλές φορές για την επίσκεψη είτε σε ένα μουσείο είτε σε ένα χώρο, όποιος κι αν είναι αυτός, και ρωτάνε και συμμετέχουν ενεργά κι έτσι επομένως από κει μαθαίνουν.

Την ιδιαίτερη αποστολή του σχολείου αυτού σχετικά με την αξιοποίηση της γνώσης που προέρχεται από διάφορους κοινωνικούς χώρους και τις επιπλέον ευθύνες αλλά και διαφορετικούς τρόπους δράσης που συνεπάγεται αυτή η φιλοσοφία για τους εκπαιδευτικούς ενισχύει με τα λόγια του και ο Γιώργος:

Υστερα το σχολείο αυτό επειδή έχει και μια μεγαλύτερη επαφή με τον έξω κόσμο, με την κοινωνία γενικώς, αυτό είναι προς όφελος των εκπαιδευομένων, γιατί μαθαίνουν πολλές φορές περισσότερα απ' έξω, δηλαδή αν μια μέρα την αφιερώσουμε σε μια εκδήλωση κοινωνική π.χ. και στο ΚΕΘΕΑ που πήγαμε και γι' αυτούς που το παρακολούθησαν και για μας τους εκπαιδευτικούς ήταν ένα μάθημα ζωής και αυτό σε πολλές περιπτώσεις το αντιληφθήκαμε όταν πήγαμε και κάναμε μια επιτόπια επίσκεψη στο χώρο που γίνεται μια παρουσίαση. Έστω και ένα μουσείο. Όταν πήγαμε εκπαιδευτικές εκδρομές και εκτός ημερών σχολείου, ένα σαββατοκύριακο. Το ότι πήγαμε μια φορά στους Δελφούς και είδαμε ένα μουσείο και ακούσαμε και την ξενάγηση. Φαντάζομαι ότι όταν εγώ το αισθάνομαι, που τέλος πάντων έχω δει κάτι παραπάνω από μερικούς εκπαιδευόμενους, που δεν έχουν βγει πολλές φορές από το σπίτι τους, φαντάζομαι ότι γι' αυτούς ήταν μάθημα μιας χρονιάς, πάρα πολύ σημαντικό.

Επίσης, ο Γιώργος, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις «κοινές μέρες» στο σχολείο, όπως τις ονομάζει, εννοώντας σχολικές εκδηλώσεις και ομαδικές εργασίες, ομιλίες και ότι αυτές συνεπάγονται, όπως οργάνωση-προετοιμασία, συμμετοχή όλων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και ένα τελικό προϊόν π.χ. μια παρουσίαση. Άλλωστε, κατά την άποψή του, αυτό είναι που κάνει αυτό το σχολείο να ξεφεύγει από την καθημερινή και τυπική

διαδικασία του μαθήματος και το αποτέλεσμα να είναι πιο «ουσιαστικό» και συνοψίζει την άποψή του αυτή στα ακόλουθα λόγια:

Περισσότερο, όταν υπάρχει συμμετοχή, αυτό μας βοηθάει να ξεφεύγουμε από το καθημερινό, το τυπικό, να μην γίνουμε σιγά σιγά να μην καταστήσουμε τυπικό σχολείο. Όπως είπαμε, μπες βγες. Περισσότερες μέρες κοινές στο σχολείο, αλλά λίγο πιο, να γίνονται λίγο πιο προετοιμασμένα. [Λέγοντας κοινές μέρες εννοώ] Όταν γίνεται μια εκδήλωση π.χ. για την ημέρα των παιδιών με ειδικές ανάγκες και βλέπουμε ένα έργο και πώς θα το συζητήσεις αυτό μετά ή μια άλλη εκδήλωση, πας να ακούσεις κάτι άλλο ας πούμε. Αυτό έχει μεγάλο αντίκτυπο σ' αυτό που παίρνουν εκείνη την ημέρα, σαν μάθημα ας πούμε. Αυτή είναι η διαφορά που κάνει αυτό το σχολείο από τα άλλα και πρέπει να το διατηρήσουμε αυτό περισσότερο, να μην το παραμελήσουμε. Πέρα από το μάθημα το τυπικό αν μπορούμε να κάνουμε μια συνολική εργασία ακόμα, βοηθάει. Αυτό είναι κι ένας τρόπος για να αισθάνεσαι ότι δίνεις, παίρνεις, γιατί η μάθηση δεν είναι εγώ δίνω, αυτοί παίρνουν. Η μάθηση δημιουργείται στο χώρο εκεί και η μάθηση είναι αμφίδρομη. Μαθαίνω κι εγώ, μαθαίνουν κι αυτοί ταυτόχρονα. Κάθε φορά μαθαίνεις και κάτι διαφορετικό. Μπορεί να κάνεις το ίδιο μάθημα σε δύο τάξεις και να μην είναι το ίδιο, γιατί εξαρτάται ποιον θα βρεις απέναντι, τι κίνητρα θα σου δώσει....

Τονίζει ότι μέσα σε αυτή τη διαδικασία «είναι πιο ουσιαστική η παρουσία του εκπαιδευτικού και ακόμη πιο ουσιαστική η παρουσία και ανταπόκριση του μαθητή», διαπιστώνει ότι δεν έχουν αξιοποιηθεί όλα τα περιθώρια που έχουν στη διάθεσή τους και ότι θα μπορούσαν να είναι και ακόμη πιο συστηματικές αυτές οι εκδηλώσεις στο σχολείο. Σύμφωνα με την εμπειρία του από σχολεία του εξωτερικού:

Εγώ είχα δει και στο εξωτερικό ότι πιο συχνά κάνουν σχολικές εκδηλώσεις. Εμείς θα παρουσιάσουμε αυτό, εσείς θα ετοιμάσετε αυτό, εσείς θα ετοιμάσετε εκείνο. Όλοι μαζί εκείνη την ημέρα παρουσιάζουμε αυτό το πράγμα. Στο εξωτερικό, και στα τυπικά σχολεία έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή οι μαθητές, με εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου. Αφιερώνουν μια μέρα, ας πούμε, για την τεχνολογία, οπότε πρέπει να δούμε κάτι τεχνολογικό, για το διάστημα μια άλλη μέρα, μαθαίνουμε κάτι για το διάστημα. Και συμμετέχει και ο μαθητής. Αναθέτει στους μαθητές σε ομάδες να κάνουν κάτι και βγαίνει ένα συνολικό αποτέλεσμα.

5.3.2 Η Αξιολόγηση ως Ανατροφοδότηση

Από την άλλη πλευρά η αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά γενική ομολογία με πιο συστηματικό τρόπο απ' ότι στην τυπική εκπαίδευση όπως π.χ. αξιολόγηση επίτευξης των στόχων σε μαθησιακό επίπεδο μέσα στις τάξεις, σε επίπεδο παρεχόμενου έργου των εκπαιδευτικών και του προσωπικού από τη διευθύντρια ετησίως, αξιολόγηση της πορείας του σχολείου με τριμηνιαίες και απολογιστικές εκθέσεις από διευθύντρια και γραμματέα, εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αποτελεί σχεδόν

καθημερινή πρακτική και αυτό συνιστά και μια αντίφαση σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση. Άξιο προβληματισμού είναι ότι κανένας από τους ερωτώμενους δεν συνέδεσε άμεσα την πρακτική αυτή με κάποια μορφή ελέγχου. Όταν τους θέτονταν κάποια ερώτηση σχετική με την αξιολόγηση, εσκεμμένα από την πλευρά μου και αμέσως μετά από απαντήσεις τους σχετικά με την ύπαρξη ή όχι κάποιας μορφής ελέγχου, τότε κοντοστέκονταν λιγάκι ή ζητούσαν να τους εξηγήσω για ποια αξιολόγηση μιλάω, κάποιοι αμφισβήτησαν τη συστηματικότητα με την οποία εφαρμόζεται, και κάποιοι επικεντρώθηκαν κυρίως στην περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών και όχι στις άλλες μορφές της.

Η Χριστίνα και λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα του αντικειμένου που έχει αναλάβει (αισθητική αγωγή) είναι από αυτούς που εκφράζουν ερωτηματικά για τη σκοπιμότητα του τόσο συστηματικού τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης και σπεύδει να υποβαθμίσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη διευθύντρια ως κάτι που θα συνέβαινε και στην τυπική εκπαίδευση: «Κοίταξε να σου πω. Εκθέσεις στους καθηγητές γράφουν όλοι οι διευθυντές, άρα σε όποιο σχολείο και να ήμουν θα αξιολογούμουν».

Μόνο που στο τυπικό σχολείο η συνήθης πρακτική ήταν μέχρι πρόσφατα³⁴ ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται με έκθεση του διευθυντή της σχολικής μονάδας προκειμένου να αποκτήσει τη μονιμότητα μετά από δύο χρόνια «δοκιμαστικής» θητείας. Τυπική έκθεση, χωρίς ουσιαστικό ρόλο.

Όσο για τη σημασία της αξιολόγησης, οι περισσότεροι έσπευσαν να τονίσουν τον καθοριστικό της ρόλο σε σχέση με τον εντοπισμό αδυναμιών και ελλείψεων. Τόνισαν τη συμβολή της στην ενίσχυση συγκριτικών πλεονεκτημάτων, ενώ την παρουσιάζουν ως αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου σε σημείο που να μην επηρεάζει καν τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους ως μέτρο ελέγχου εξωτερικά επιβαλλόμενο.

Η Αμαλία συμφωνεί ότι η αξιολόγηση γίνεται με *«πιο τυπικό τρόπο σε αυτό το σχολείο»* και υποστηρίζει ότι μέσω αυτής εξασφαλίζεται η απαραίτητη ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του καθενός σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης και της συνολικής πορείας του σχολείου: *«Στην τυπική εκπαίδευση δεν γίνεται. Εδώ γίνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό και νομίζω ότι βοηθάει πάρα πολύ η αξιολόγηση αυτή. Βλέπουμε δηλαδή, κάθε χρόνο, που έχουμε έλλειμμα και σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολείου, μονάδας».*

³⁴ Το καθεστώς άλλαξε με το Ν. 3848/2010.

Ο Δημήτρης:

Εξωτερικός έλεγχος δεν νιώθω να υπάρχει. Παρότι υπάρχει αξιολόγηση, υπάρχει αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, των συναδέλφων και γενικότερα όλο αυτό το κομμάτι, παρότι υπάρχει αυτό, δε μας φόβησε, δε μας φόβησε. Δε μας φόβησε γιατί πιστεύω ότι προσπαθούμε να κάνουμε όσο πιο καλά γίνεται τη δουλειά μας και αυτό το εισπράτουμε κι από τους ίδιους τους μαθητές. Δηλαδή η καλύτερη ανατροφοδότηση ή το να καταλάβεις αν αυτό που κάνεις το κάνεις καλά, ως ένα βαθμό εξαρτάται και από τους ίδιους τους μαθητές είτε πρόκειται για μαθητές λυκείου, πόσο μάλλον για ενήλικους μαθητές που πραγματικά το εισπράττετε. Έτσι λοιπόν από τη στιγμή που προσπαθείς να αξιοποιήσεις τις γνώσεις σου ή μέσα από την προσωπική σου προσπάθεια να μάθεις περισσότερα για το χώρο και να κάνεις πράγματα, όταν αυτά βγαίνουν και βγαίνουν μέσα από τη διδασκαλία και εισπράττετε το σεβασμό, εισπράττετε την ικανοποίησή τους σαφώς και μένεις ικανοποιημένος. Δεν φοβάσαι καμία εξωτερική αξιολόγηση, τίποτα. Δεν μας ενοχλεί η αξιολόγηση και τη θέλουμε κιόλας, την επιδιώκουμε.

Ο Αριστείδης κάνει μια σημαντική παρατήρηση παραδέχεται ότι υπάρχει έλεγχος ο οποίος εξασφαλίζεται μέσα από τις διαδικασίες που είναι συνυφασμένες με την ίδια τη βιωσιμότητα του θεσμού, όπως οι συζητήσεις, οι συνεδριάσεις, η συμμετοχή και η επικοινωνία/ ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών γενικότερα, οπότε και η αξιολόγηση προκύπτει ως δομική ανάγκη στήριξης και προώθησης αυτών των διαδικασιών:

[Αμέσως μετά το θέμα του ελέγχου, ακολουθεί ερώτηση δική μου σχετικά με την αξιολόγηση που υπάρχει σε διάφορα επίπεδα στο σχολείο, τι ρόλο παίζει, πώς την είδε, πώς την αντιμετώπισε] Αισθάνομαι ότι έχουμε πετύχει το ιδανικό. Που σημαίνει ότι λειτουργούμε χωρίς να σκεφτόμαστε την αξιολόγηση. [Ζητώ διευκρινίσεις] Δηλαδή θέλω να πω ότι, αν αισθάνεται κανείς ότι συμμετέχει σε μια διαδικασία, σε μια διδακτική διαδικασία η οποία συμβαίνει εδώ στο σχολείο και ότι όλη αυτή η προσπάθεια γίνεται με έναν τέτοιο τρόπο που, όσο μπορούμε τουλάχιστον, είμαστε προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουμε καταστάσεις που προκύπτουν και προσπαθούμε όσο γίνεται περισσότερο, από κει και πέρα η αξιολόγηση προκύπτει ως μια εξωτερική ή και εσωτερική διαδικασία η οποία απλά καταγράφει το αποτέλεσμα.

5.3.3 Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις σε Ρυθμιστικό Ρόλο

Όλοι στέκονται στην διαπίστωση ότι η λειτουργία του σχολείου ρυθμίζεται όχι με βάση αυστηρούς κανόνες, αλλά την προσωπική σχέση τόσο με τους μαθητές όσο και με το υπόλοιπο προσωπικό.

Η Αμαλία εξηγεί:

Νομίζω ότι σε αυτό το σχολείο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η σχέση η προσωπική που αναπτύσσει με τους μαθητές και με τους συναδέλφους. Οπότε εκεί παρακάμπτονται ελλείψεις κανόνων, ποια είναι τα όρια... Νομίζω ότι το αποτέλεσμα είναι πολύ θετικό. Οι άνθρωποι είναι πολύ ευχαριστημένοι στο

σχολείο αυτό. Αυτό σημαίνει ότι οι αυστηροί κανόνες δεν παίζουν και τόσο σημαντικό ρόλο. Άρα στηρίζεται πάρα πολύ στην προσωπική σχέση. Την επικοινωνία που μπορείς να έχεις με τους μαθητές και πέρα από την ύλη. Αυτό εννοώ προσωπική σχέση. Το ότι μοιραζόμαστε πράγματα δικά τους με αυτούς τους ανθρώπους, προσωπικά. Κι αυτό συμβαίνει όχι μόνο με μένα αλλά και με άλλους καθηγητές. Που σημαίνει ότι μας εμπιστεύονται. Και αυτό σου δίνει και σένα πολύ θάρρος και επιβεβαίωση. Θα 'λεγα ότι δεν είμαι μόνο δασκάλα, αλλά δημιουργώ και αυτή τη σχέση την προσωπική, που τους βοηθάς σε άλλα κομμάτια τους ανθρώπους αυτούς και ταυτόχρονα βοηθιέσαι και εσύ πάρα πολύ. Είναι αυτό που λέμε πολλές φορές ότι βλέπεις ανθρώπους που τους εκτιμάς, τους θαυμάζεις γι' αυτά που κάνουν και στο σχολείο αλλά και στη ζωή τους την προσωπική και συγκρίνεις τα προβλήματα τα δικά σου και λες ότι αυτός ο άνθρωπος τα καταφέρνει και με λιγότερες γνώσεις και με λιγότερες σπουδές και όμως το καταφέρνει.

Πιστεύει ότι και με τη διοίκηση υπάρχουν λιγότερο «τυπικές, αυστηρές» και περισσότερο «προσωπικές σχέσεις», όπως και οι περισσότεροι: «Γιατί έτυχε και με τη γραμματέα του σχολείου μας και με τη διευθύντρια να έχουμε μια πιο προσωπική σχέση. Οπότε δεν υπάρχει αυτό το αυστηρό, διοίκηση και διοικούμενος καθηγητής. Πάλι κι εδώ τα πράγματα πιο προσωπικά, πιο φιλικά, πιο ανθρώπινα, θα έλεγα». Ο Θωμάς υποστηρίζει ότι καθοριστικός παράγοντας που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν με συνέπεια και ευθύνη είναι η προσφορά στους εκπαιδευόμενους, σε ανθρώπους που έχουν ανάγκη και επιζητούν τη μόρφωση, «που έχουν ένα ισχυρό αίτημα», όπως συνήθιζε να λέει σε κάθε ευκαιρία η διευθύντρια.

Ο Δημήτρης τονίζει τη σημασία της συνεργατικότητας και όχι της επιβολής ή της εξουσίας:

Υπάρχουν συνεργασίες και δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες, δεν πρέπει να υπάρχουν κανόνες όταν πρέπει να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων [...]. Φοβάμαι ότι αν υπήρχε κάποιος αυστηρός διευθυντής που θα ήθελε συγκεκριμένους ρόλους και στεγανά, φοβάμαι ότι ίσως να λειτουργούσε ανασταλτικά αυτή η διαδικασία παρά προς θετική κατεύθυνση. Δεν λέμε να μην υπάρχει κανένας έλεγχος, αλλά μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας και φιλικότητας θεωρώ ότι μπορεί να λειτουργήσει το σύστημα καλύτερα, παρά από το να υπάρχει ένας αυταρχικός μηχανισμός που να λέει κάνε αυτό, πρέπει να κάνετε εκείνο ή το άλλο.

Η Αγγελική διευκρινίζει ότι αυτό που τελικά διαφοροποιείται από ένα κοινωνικό πλαίσιο σε ένα άλλο είναι ο τρόπος εφαρμογής των κανόνων που ούτως ή άλλως υπάρχουν κι αυτό εξαρτάται από τους ανθρώπους που συγκροτούν το κοινωνικό πλαίσιο: «Κανόνες υπάρχουν λειτουργίας του σχολείου. Τώρα, αν είναι αυστηροί, απλά εγώ θα έλεγα ότι

εξαρτάται αυτό από το προσωπικό γενικά του σχολείου, νομίζω, και βασικά από τη διεύθυνση». Στέκεται ιδιαίτερα στο γεγονός ότι όλοι «νιώθουν άνετα» μέσα σε ένα πλαίσιο ρόλων, όπου οι «διαχωριστικές γραμμές» δεν είναι αυστηρές γιατί υπάρχει ή «οικειότητα». Η ομαλή λειτουργία του σχολείου «είναι και προσωπική ευθύνη» κατά την άποψή της. Χρησιμοποιεί ως παράδειγμα την αξιολόγηση της συνέπειας του εκπαιδευτικού από τους μαθητές αλλά και την αξιολόγηση που προκύπτει από την καθημερινή συνεργασία και συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων: «Όπως αξιολογούμε τους μαθητές εμείς, αξιολογούμε και πρώτοι οι μαθητές εμάς. Ή από την κουβέντα που μπορεί να κάνουμε ή με ένα συνάδελφο ή με ένα μέλος της ομάδας ή με το διευθυντή κ.τ.λ. θεωρώ ότι κάποιος μπορεί να αντλήσει συμπεράσματα». Και αυτή είναι κοινή εκτίμηση όλων. Ότι υπάρχει έλεγχος, ο οποίος έχει ενσωματωθεί μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασίες, δηλαδή μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση και επικοινωνία, στην καθημερινή πρακτική του σχολείου και συμβαίνει με έναν τρόπο που δεν είναι άμεσα αντιληπτός.

Η Αμαλία το εκφράζει με το δικό της τρόπο: «Τυπικά δεν ελέγχεται, αλλά πώς γίνεται με έναν μαγικό τρόπο να υπάρχει αυτός ο έλεγχος. Δεν ξέρω, δεν ξέρω πώς γίνεται αυτό. Λίγο πολύ όμως όλοι ξέρουμε τι κάνει ο καθένας, όπως αυτό πιστεύω γίνεται και στο τυπικό σχολείο. Ξέρουμε ποιος δουλεύει, ποιος αγαπάει αυτό που κάνει και ποιος όχι. Ποιος κάνει αγγαρεία και ποιος βγαίνει πανευτυχής. Μέσα από τις κουβέντες που θα ανταλλάξεις με το συνάδελφο και μέσα από τους μαθητές, ακούς έτσι». Ο Αριστείδης παραδέχεται ότι υπάρχει έλεγχος και εξηγεί: «Έλεγχος υπάρχει. Σε αυτές τις συζητήσεις, οι οποίες γίνονται στις συνεδριάσεις και έλεγχος σε ότι αφορά την παρουσία των μαθητών και έλεγχος σε ότι αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούμε μέσα στην τάξη, αν υπάρχει κάποιο ζήτημα το οποίο έχει προκύψει αρνητικό». Και η Χριστίνα προχωρεί ακόμη περισσότερο:

Θεωρώ ότι υπάρχει [έλεγχος]. Απλά δεν είναι τόσο αισθητός. Είναι διακριτικός. [Τι είδους έλεγχος είναι αυτός και από ποιόν;] Από τη διευθύντρια. Υπάρχει έλεγχος κατ' αρχήν στον τρόπο που διδάσκουμε, στον τρόπο που συμπεριφερόμαστε μέσα στην τάξη στους ανθρώπους, υπάρχει έλεγχος στην ύλη, απ' τη στιγμή που μας ζητάν συνέχεια να καταθέσουμε την ύλη, πιστεύω ότι αυτό ελέγχεται. Απ' τη στιγμή που γράφεται, ελέγχεται και βλέπει δηλαδή η διευθύντρια, είναι ανά πάσα στιγμή ενημερωμένη, ξέρει το τι κάνουμε εμείς. Σε αυτό το επίπεδο υπάρχει έλεγχος, ναι. Επίσης ενημερώνεται από τους μαθητές.

Ενισχυτικά επισημαίνει μια πάγια τακτική της διευθύντριας (που επιβεβαιώνεται και από την προσωπική μου εμπειρία) να συμμετέχει πολλές φορές σε διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις τάξεις με τη μορφή προσωπικού ενδιαφέροντος π.χ. για μια προβολή

ταινίας ή μια συνδιδασκαλία ή στα εργαστήρια οπότε έχει πάντα μια ιδέα του τι συμβαίνει στις τάξεις.

5.3.4 Ομάδα – Συμμετοχή - Συνοχή

Ιδιαίτερα σημαντικό φαίνεται να είναι το γεγονός ότι το συγκεκριμένο παιδαγωγικό-εργασιακό-κοινωνικό πλαίσιο έχει ταυτιστεί στα μάτια των εμπλεκόμενων με την έννοια της συμμετοχής και την αίσθηση της ομάδας.

Όπως διαφαίνεται στις συνεντεύξεις τους το σχολείο ταυτίζεται με την έννοια της ομάδας ή της οικογένειας καθώς, όπως λένε, *«αυτός ο χώρος έχει την έννοια της ομάδας, γιατί το προσωπικό πρέπει να λειτουργήσει ως ομάδα για να είναι αποδοτικό»*. Τελικά, φαίνεται ότι είναι η συλλογική νοηματοδότηση της φιλοσοφίας του σχολείου που δίνει τους διαφορετικούς ανθρώπους και οδηγεί στην εσωτερική συνοχή γιατί *«μπορεί να υπάρξουν κάποιες περιπτώσεις που η φιλοσοφία του καθενός από εμάς είναι διαφορετική και το πώς ερμηνεύουμε τα πράγματα είναι θέμα πεποιθήσεων, εμπειριών, καταστάσεων»* αλλά *«[η φιλοσοφία αυτού του σχολείου] σε αναγκάζει να συνεργάζεσαι, σε αναγκάζει να έρχεσαι σε επικοινωνία, σε αναγκάζει, πάντα εντός εισαγωγικών, να εκθέσεις τη δική σου δουλειά, πολλές φορές που κάναμε μια εργασία τη φέρναμε μέσα στο σύλλογό μας και την παρουσιάζαμε, τη διαβάζαμε και άρα βλέπαμε τι γίνεται»*.

Η Αγγελική, που ανήκει σε όσους αποσπάστηκαν τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του σχολείου, εκφράζεται θετικά για το δέσιμο που επιτεύχθηκε τόσο με τους συναδέλφους της, που αποσπάστηκαν την ίδια χρονιά, όσο και με αυτούς που προϋπήρχαν στο σχολείο: *«Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα. Όλοι δέσαμε, αν και ήμασταν άγνωστοι μεταξύ μας, [...] δέσαμε και συνυπήρξαμε άριστα»*. Το δέσιμο αυτό το αποδίδει στην καλή πρόθεση όλων, στο ότι δεν υπήρξε κανένα ζήτημα *«[σ]ύγκρουσης, δισταγμού, διαφωνίας»*. Αντίθετα τα στοιχεία που κυριάρχησαν κατά τη συγκρότηση της ομάδας ήταν *«βοήθεια και συνεργασία»*.

Η Κλειώ επισημαίνει και πώς επιτεύχθηκε το δέσιμο της πρώτης με τη δεύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών:

Όταν δοκιμαστήκαμε όλοι ως ομάδα, τη δεύτερη χρονιά, γνωρίσαμε ο ένας τον άλλο, όσο μπορούμε να τον γνωρίσουμε, μέσα από διαδικασίες όπως οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις, την ανταλλαγή των απόψεων, την παρουσίαση μαθημάτων, τις συναντήσεις στις επιμορφώσεις, τα βράδια, στα διαλείμματα, σε εκπαιδευτικές εκδρομές, τις εξόδους με το σχολείο, αυτά τα 'χει κάθε χρονιά, βέβαια, εκτός απ' τις επιμορφώσεις. Μετά αρχίσαμε και δεινόμαστε κι όταν

δένεσαι εκτιμά ο ένας τον άλλο [...]. Υπήρχε ένα κλίμα πολύ φιλικό και αυτό πήγε και το σχολείο μπροστά.

Η ψυχολόγος διευκρινίζει πώς η έννοια του κοινού διαμορφώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε πρακτικές του σχολείου και την καθημερινή επαφή:

Δηλαδή, όταν κάνεις την εκδήλωση στο τέλος, όταν παρουσιάζεις και μέσα στην ομάδα τη δουλειά σου, αυτό είναι ένα κίνητρο και μια ευθύνη, ότι και εσύ πρέπει κάτι να κάνεις. Δηλαδή, δύσκολα σε αυτό το σχολείο μπορείς να καθίσεις πολύ χαμηλά και να μην κάνεις πράγματα ή να κάνεις τα πολύ τετριμμένα, γιατί κάπως πρέπει να δώσεις κι εσύ. Τα ερεθίσματα είναι πολύ σημαντικά για να ξέρεις τι κάνει ο άλλος και εσύ πώς να παρουσιάζεις και τη δουλειά σου γιατί όλο αυτό μετά γίνεται κοινό.

Ο Γιώργος μιλάει για τη σημασία των συναντήσεων και της επαφής – επικοινωνίας σε θέματα εσωτερικής συνοχής και συνέχειας. Εξηγεί ότι με αυτό τον τρόπο «δεν είμαστε απλοί υπάλληλοι που περνάμε από ένα χώρο και δεν έχουμε καμιά άλλη επαφή, ούτε ξέρουμε τι κάνει και τι δεν κάνει ο άλλος. Ξέρουμε με τι ασχολείται ο διπλανός μας τέλος πάντων. Αυτό έχει μεγάλη σημασία. Έτσι μπορούμε να συνεργαστούμε με έναν συνάδελφο σε ένα θέμα». Τονίζει για άλλη μια φορά τη σημασία των «διαθεματικών συνεργασιών» που δεν μπορούν να συμβούν με ανθρώπους που ούτε καν συναντιέσαι, όπως συμβαίνει συνήθως στο «κανονικό» σχολείο «εκτός κι άμα γίνει κάποια έκτακτη συνεδρίαση, για κάποιο θέμα ειδικό και έρθεις σε επαφή, αλλιώς...». Αναφέρεται εδώ, όπως και οι περισσότεροι, στις ευκαιρίες που παρέχονται σε αυτό το σχολείο για συνεύρεση και συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους -και έχουν να κάνουν με τη μέθοδο project που προβάλλεται «ως κατ' εξοχήν μέθοδος μάθησης στα ΣΔΕ»³⁵, τις εκδηλώσεις που οργανώνονται, τα εργαστήρια, τις προβολές ταινιών, τα μαθήματα εκτός σχολείου, την εκδήλωση του Ιουνίου- στις άτυπες συζητήσεις που γίνονται στο περιθώριο των μαθημάτων όσο και στις επίσημες παιδαγωγικές συνεδριάσεις της Τρίτης, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας του ΣΔΕ, τον κατεξοχήν χωροχρόνο συνάντησης του προσωπικού και επικοινωνίας.

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζει ο Γιώργος μια «συναισθηματική», «ψυχολογική», όπως λέει, διάσταση που έχει η συμμετοχή του προσωπικού στις

³⁵ Όπως αναφέρεται στην Πηγάκη (2006: 119) «Η μέθοδος project θέτει όχι μόνο τον εκπαιδευόμενο αλλά και τον εκπαιδευτικό σε θέση μάθησης [...]» και «[η] αλληλεπίδραση με την κοινωνία και η διεπιστημονικότητα θεωρούνται σημαντικές αρχές της μεθόδου, ενώ με την εφαρμογή της 'πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού και η έρευνα στο πεδίο'».

διαδικασίες του σχολείου. Επιτυγχάνεται έτσι η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα που μάλιστα μοιράζεται, αναλαμβάνει να οργανώσει τα διάφορα θέματα από κοινού και συναποφασίζει: *«Συναισθηματικά, ψυχολογικά, μας κάνει να αισθανθούμε ότι είμαστε μία ομάδα. Ότι συμμετέχουμε σε μια διαδικασία όλοι και ειδικά όταν παίρνουμε μέρος και στον προγραμματισμό μιας διαδικασίας, έστω κι αν κάνουμε μια επίσκεψη κάπου, αν θα πάμε, πώς θα πάμε, τι θα κάνουμε, τι θα ετοιμάσουμε, τι δεν θα ετοιμάσουμε κ.τ.λ., όλα αυτά είναι συμμετοχή. Αισθάνεσαι ότι είσαι σε μια ομάδα»*. Και τελικά συμπεραίνει ότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες εξασφαλίζεται ουσιαστικά και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλα τα θέματα προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής κοινότητας. Στοιχείο που εντοπίζεται από όλους, ασχέτως αν δεν το ταυτίζουν με τη συμμετοχή τους ουσιαστικά στη διοίκηση του σχολείου. Ο Γιώργος λέει: *«Ε, και αυτό είναι και διοίκηση στην ουσία. Όταν προγραμματίζεις κάτι που θα γίνει στο άμεσο μέλλον ή στο απώτερο είναι προγραμματισμός, είναι διοίκηση, δηλαδή τι, δεν αισθάνεται ούτε το φόρτο η διευθύντρια ότι εγώ πρέπει να αποφασίσω, όταν συζητάμε και λες ότι εγώ θα αναλάβω αυτό, εμείς θα αναλάβουμε εκείνο, ε, αυτό είναι μια ομαδική συμμετοχή και στη διοίκηση»*.

Ο κύριος λόγος που οι περισσότεροι δεν έχουν σκεφτεί τη συμμετοχή τους «στα του σχολείου» ως εμπλοκή τους στη διοίκηση, φαίνεται να είναι ότι ταυτίζουν τη διοίκηση με το ρόλο και τις αρμοδιότητες του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και τη γραφειοκρατική δουλειά του σχολείου. Ο διευθυντής είναι που έχει στα μάτια τους την άμεση σχέση με την κεντρική διοίκηση και προωθεί τα ζητήματα του σχολείου, κατάλοιπο και αυτό της νοοτροπίας και του τρόπου λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης. Ο Γιώργος μάλιστα επισημαίνει ότι μέσα από τη συμμετοχή τους ουσιαστικά εξασφαλίζεται και η συναίνεσή τους σε αποφάσεις που παίρνονται και στη διαμόρφωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Καθοριστικός ο κοινός στόχος...

Στην καλλιέργεια του κλίματος ομοψυχίας καθοριστική παράμετρος ήταν η κοινή επιδίωξη να δουλέψει καλά το σχολείο. Η Κλειώ διευκρινίζει:

Είχαμε απόλυτη συνεργασία. Θέλω να 'μια δίκαιη με τους συναδέλφους. Διαφορετικοί άνθρωποι, διαφορετικά backgrounds. Ο ένας παράσερνε τον άλλο από ένα σημείο και μετά. Υπήρχαν άνθρωποι που ήταν μπροστάρηδες και πηγαίνοντας αυτοί μπροστά, η διευθύντρια λίγο πιο πάνω από όλους και η γραμματέας γιατί δεν ξέρω κι αυτή έπαιζε ένα ρόλο. Πολλές

φορές παρακολουθούσε συνεδριάσεις, για μας δεν ήταν ένα ξένο κομμάτι. Δεν ντρεπόμασταν εμείς να μιλήσουμε μπροστά της, ήμασταν ελεύθεροι» και συμπληρώνει με μία μεταφορά που αντικατοπτρίζει μια ανοδική πορεία του σχολείου, της οποίας κύριο στοιχείο υπήρξε η συλλογικότητα:

Κι όταν το τραβάει, όταν το πράγμα πάει προς τα πάνω όλοι έχουν ένα μερίδιο στην ανηφόρα, άλλος μεγαλύτερο και άλλος μικρότερο. Σημασία έχει, όταν ανεβαίνεις την ανηφόρα, ότι δεν κοιτάμε την πρωτιά, εκεί κοιτάμε ότι ανεβήκαμε όλοι την ανηφόρα και δεν έμεινε κανένας κάτω. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή, όταν ήταν να φτάσουμε σε απόφαση συλλογική, φτάναμε σε απόφαση χωρίς αυτό να αποκλείει την έκθεση διαφορετικών απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων. Εμείς θέλαμε το σχολείο να πάει μπροστά, να προβληθεί στην τοπική κοινωνία [...]. Και χάρη στη συλλογικότητα των συναδέλφων φτάσαμε και να έχει μεγάλη απήχηση στην κοινωνία των Ιωαννίνων και να θεωρείται και απ' τα καλύτερα ΣΔΕ στην Ελλάδα [το λέει με βάση στοιχεία εξωτερικής αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε σε όλα τα ΣΔΕ].

Ιδιαίτερο ρόλο στη συγκρότηση αυτής της συλλογικότητας, όπως όλοι υποστηρίζουν, παίζει ο διευθυντής αλλά πάντα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Γιατί, «[α]ν, όμως, ο διευθυντής έχει στραβόξυλα από κάτω [με το «από κάτω» διαφαίνεται η εξουσία που αντιπροσωπεύει ο διευθυντής] δεν πάει τίποτα μπροστά ή θα πάει με βήματα χελώνας».

Στα πλαίσια της συλλογικότητας και του κοινού στόχου που προσπάθησαν να μνήσουν με κάθε τρόπο οι «παλαιότεροι» τους «νεότερους» αντιμετωπίστηκαν και οι φόβοι που επέσυρε η διεύρυνση της ομάδας του προσωπικού κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας. Η Ιωάννα (2^η ομάδα εκπ/κών) υποστηρίζει ότι: «αυτός ο χώρος, ευτυχώς, δεν είχε προβλήματα μέχρι σήμερα, να έχει έντονες διαμάχες, να έχει έντονες διαφωνίες μεταξύ μας». Ταυτίζει την απουσία έντονων προβλημάτων με το γεγονός ότι «δεν υπάρχουν κλίκες που να μπορούν να μας πάνε πίσω, να μας δυσκολεύουν, να αποδυναμώσουν αυτή την ομάδα» και μάλιστα αποδίδει την απουσία υποομάδων στην πρώτη ομάδα που οργάνωσε το σχολείο και υποστήριξε με τη συμπεριφορά της αυτή την φιλοσοφία με κάθε τρόπο και σε κάθε ευκαιρία, όπου «μας γινόταν ουσιαστικά μια πλύση εγκεφάλου».

Τα καινούρια στελέχη κατάφεραν να ενσωματωθούν μετά από «μία χρονιά ανίχνευσης γι' αυτούς», όπως επισημαίνει η Κλειώ και «με τη βοήθεια του επιστημονικού υπεύθυνου που συμμετείχε στις συνεδριάσεις» και συνεχίζει: «Στην αρχή δεν ήταν ουσιαστική η συλλογικότητα, ήταν επιφανειακή, για να επιζήσουμε. Και όσο επιμορφώνονταν οι συνάδελφοι και κάναμε και αυτές τις επιμορφώσεις μεταξύ μας, πώς θα

έκανε ο καθένας ένα μάθημα και το παρουσιάζαμε στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Και με την παρουσία της Χαρούλας [διευθύντρια] και της Ψυχολόγου».

Για να κατανοήσουμε τη σημασία του κοινού στόχου διαφωτιστική είναι η παρατήρηση της Κλειώς ότι παρόλο που πάντα υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων, η τελική απόφαση υπαγορεύονταν από τη συλλογική λογική της όσο το δυνατόν καλύτερης λειτουργίας του σχολείου. Στα πλαίσια της λογικής αυτής ακόμη και οι διαφωνίες που εκφράζονταν αναγνωρίζονται από τους περισσότερους ως «καλοπροαίρετες». Ο Θωμάς επεξηγεί χρησιμοποιώντας μία μεταφορά:

Διαφωνίες υπάρχουν ακόμη και σ' ένα σπίτι. Δεν υπάρχουν έντονες, αλλά ο καθένας έχει τις απόψεις του. Φροντίζουμε τις απόψεις.... Για οποιαδήποτε θέματα εγώ βλέπω ότι βρίσκεται η λύση. Μπορεί να αντιδρούμε πολλές φορές, αλλά στο τέλος συμφωνούμε. [Πώς το καταφέρνεται αυτό;] Το καταφέρνουμε, πιστεύω, γιατί ο καθένας μπορεί να 'χει τις απόψεις του, αλλά από τη στιγμή που είμαστε ένα σχολείο, μια οικογένεια, πρέπει να βρούμε και μια λύση για οποιοδήποτε θέμα και πρέπει να γίνονται και κάποιες υποχωρήσεις. Κι εγώ πιστεύω ότι έχει επιτευχθεί αυτό το πράγμα σε αρκετό βαθμό. Υποχωρήσεις για να πραγματοποιηθούν αυτά που πρέπει να γίνουν στο σχολείο, για να προχωρήσουν αυτοί οι μαθητές, για να βοηθηθούν, εγώ είμαι υπέρ αυτής της τακτικής, να βοηθήσουμε όσο μπορούμε αυτούς τους μαθητές να πάρουν ένα απολυτήριο... Στις συνεδριάσεις που γίνονται συμμετέχουμε σε αρκετά θέματα και κρίνονται, παίρνονται ορισμένες αποφάσεις από όλους. Συλλογικά. Και προσπαθούμε να συγκλίνουμε σ' αυτές τις περιπτώσεις σε διάφορα θέματα.

Η Αγγελική τονίζει ιδιαίτερα το θέμα των καλών προθέσεων πίσω από τις διαφορετικές θέσεις που μπορεί να εκφραστούν:

Έντονες διαφωνίες δεν υπάρχουν. Και πάντα από καλή πρόθεση, αν πει κάποιος μια θέση σε όποιο θέμα, επίσης θα αντιμετωπιστεί πάλι καλοπροαίρετα και με σκοπό να μην υπάρξουν συγκρούσεις. Όχι είμαστε καλή παρέα νομίζω. Οι διαφορετικές απόψεις αντιμετωπίζονται με κατανόηση, με καλή διάθεση, με καλή πρόθεση να βρούμε λύσεις σε κάτι που διαφωνούμε, να το βάλουμε σε σωστό δρόμο ένα θέμα, όποιο κι αν είναι αυτό, χωρίς κανέναν να το βλέπει ως κάτι διαφορετικό.

Σχετικά με τη σημασία της εσωτερικής συνοχής μεταξύ του προσωπικού και το θετικό κλίμα μεταξύ του προσωπικού που αυτή συνεπάγεται, ο Δημήτρης υποστηρίζει ότι είναι μέγιστης σημασίας για το γενικότερο κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο:

Βέβαια, σ' ένα τέτοιο χώρο ευαισθητοποιείσαι ενδεχομένως περισσότερο γιατί έχεις να κάνεις με ενηλίκους, οπότε θα πρέπει να αντιμετωπιστεί όχι μόνο η σχέση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους ώστε να 'ναι καλή, φιλική και ουσιαστική, αλλά πρέπει να υπάρχει και αντίστοιχη σχέση με τους συναδέλφους, καθηγητές. Πρέπει να υπάρχει αυτή η σχέση γιατί βγαίνει και προς τα έξω.

Δηλαδή μια καλή σχέση μέσα στο σύλλογο βγαίνει προς τα έξω και τη βλέπουν οι ενήλικοι. Εδώ την καταλαβαίνουν οι μαθητές, σ' ένα τυπικό σχολείο που είναι παιδιά και τους ενδιαφέρει, πόσο μάλλον εδώ που είναι ενήλικοι και περιμένουν κάτι πιο καλό από τους δασκάλους τους.

...ο σεβασμός, η ευαισθησία, η απουσία συγκρούσεων, το κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας...

Όλοι συμφωνούν ότι στο να πάει το σχολείο μπροστά βοήθησε ιδιαίτερα το γεγονός ότι δεν υπήρχαν προσωπικές διαφορές, το κλίμα ήταν πολύ φιλικό και οικείο και ένιωθαν όλοι ότι συμμετέχουν σε αυτό που συγκροτείται, ο καθένας με τον τρόπο του και με σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Η Χριστίνα συνοψίζει τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ του προσωπικού, που στηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου και επισημαίνει τη σημασία της απουσίας συχνών διαπληκτισμών: *«Έχουμε πολλά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ μας. Είναι αυτό που σου είπα, ο σεβασμός στο χώρο, η ευαισθησία, το να μην προσβάλλεις τον άλλον. Γενικά δεν έχουμε διαπληκτισμούς συχνούς, όπως έχουν σε άλλα σχολεία. Έχουμε και εμείς εντάσεις, εντάξει, αλλά δεν έχει δημιουργηθεί κάτι μεγάλο ποτέ [...]. Είναι σημαντικό για την καλή λειτουργία του σχολείου. Έχουμε δημιουργήσει σχέσεις φιλικές μεταξύ μας. Η συνεργασία μας είναι άψογη. Αυτά έγιναν σιγά σιγά». Και αποδίδει τις σχέσεις αυτές καταρχήν στις επιμορφώσεις που «μας φέραν πιο κοντά γιατί αναγκαστήκαμε να ζήσουμε κάποιες μέρες, να κοιμηθούμε στα ίδια δωμάτια, να φάμε μαζί, να συναναστραφούμε» και δεύτερον στο γεγονός ότι δεν επιβάλλονται αρμοδιότητες και υποχρεώσεις αλλά «αυτό που σου είπα πριν για τη διεύθυνση του σχολείου, που προτείνει κάποιες δραστηριότητες και εσύ επιλέγεις. Για να επιλέξω εγώ για παράδειγμα να αναλάβω τα πολιτιστικά του σχολείου, που έχω αναλάβει, δηλαδή το ότι θα πάμε θέατρο, θα πάμε κινηματογράφο, για να το επιλέξω πάει να πει ότι είμαι ευαισθητοποιημένη». Υποστηρίζει ότι με τον τρόπο αυτό αξιοποιούνται τα διαφορετικά ενδιαφέροντα γιατί «[έ]χουμε άλλους συναδέλφους που είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι με το θέμα των ναρκωτικών, με τα θέματα της βίας, της ενδοοικογενειακής βίας ή της βίας κατά των γυναικών. Και υπάρχουν ομάδες οι οποίες λειτουργούν. Βεβαίως είναι ευαισθητοποιημένοι για να επιλέξουν τα συγκεκριμένα. Ο καθένας αναλαμβάνει από κάτι».*

Όπως περιγράφει και η Κλειώ: *«Και σε προσωπικό επίπεδο, δεν είχαμε προσωπικές διαφορές. Στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις ο καθένας έφερνε από το σπίτι του, άλλος έφερνε*

πίτα, άλλος κρασί, άλλος τυριά, άλλος κέικ. Υπήρχε ένα κλίμα πολύ φιλικό και αυτό πήγε και το σχολείο μπροστά. Εκτίθενται όλες οι απόψεις και το διαφορετικό είναι σεβαστό. Συμμετέχουμε. Απόλυτα συμμετέχουμε. Δεν είναι ότι το λέει η διευθύντρια, το αποφασίζει η διευθύντρια. Αν δε συμμετέχουμε εμείς η διευθύντρια δεν θα πάρει απόφαση. Είναι πολύ συλλογική δουλειά. Σε πολύ σπουδαία ζητήματα» και φέρνει ως παράδειγμα τη συζήτηση που έγινε για να ερμηνευτεί η καινούρια υπουργική απόφαση οργάνωσης και λειτουργίας του 2008³⁶ και τις γιορτές στο τέλος κάθε έτους:

Και για το νόμο τον καινούριο δυσκολευτήκαμε να καταλάβουμε, το παλέψαμε όλοι μαζί για να βγάλουμε ένα κοινό αποτέλεσμα, μια κοινή κατανόηση. Η διευθύντρια μαζί με τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί μαζί με τη διευθύντρια. Είναι πολύ σπουδαίο αυτό. Νομίζω ότι και η διευθύντρια πρέπει να ένιωθε καλά, γιατί όταν έβλεπε ένα τέτοιο σύλλογο σίγουρα ένιωθε καλά γιατί τη στήριζε σε όλα, στη λήψη των αποφάσεων ή να ετοιμάσουμε τις γιορτές για τον Ιούνιο, όπου παρουσιάζουμε τη δουλειά μας. Την τελική γιορτή [ενημέρωσης-ευσαιθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας]. Η διευθύντρια ικανοποιείται να μας βλέπει να παρουσιάζουμε ένα έργο και μας έχει εμπιστοσύνη. Είπαμε άμα τύχει ο διευθυντής να 'ναι καλός και είναι στραβόξυλα τα άλλα μέλη δεν θα πάει καλά η δουλειά. Υπάρχει θετική στάση απέναντι στα πράγματα σε όλους μας στο σχολείο. Άλλος λιγότερο, άλλος περισσότερο, πάντως είμαστε θετικοί.

Η Κλειώ επισημαίνει εδώ ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης που σίγουρα βοηθά το σχολείο να πάει μπροστά. Κατά την άποψή μου το κλίμα αυτό είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας συλλογικής κατανόησης της εμπειρίας. Πόσο αυθεντική ή κατευθυνόμενη είναι αυτή η τελική κατανόηση μέσα σε ένα πλαίσιο που οπωσδήποτε επικρατούν σχέσεις εξουσίας είναι κάτι που πάντα θα μας απασχολεί.

Ο Αριστείδης παραδέχεται ότι προκύπτουν διαφωνίες κάτι που έχει διαφανεί και από τη συμμετοχική παρατήρηση: «*Διαφωνίες υπάρχουν. Δηλαδή έχουν φανεί διαφωνίες στις συνεδριάσεις τις οποίες έχουμε κάνει σχετικά με κάποια ζητήματα που έχουν προκύψει κατά καιρούς και αντιμετωπίζονται με τη συζήτηση*». Όμως δεν δημιουργούνται προβλήματα γιατί κάθε απόφαση που τελικά παίρνεται, αφού εκφράζονται όλες οι απόψεις, είναι αυτή που «*υπαγορεύεται από την λογική και τη λειτουργία του σχολείου, την καλή λειτουργία του σχολείου*».

Σημασία έχει όπως υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ο καθένας να έχει τις απόψεις του και να τις εκθέτει. Η καλή πρόθεση, η θετική στάση, το δικαίωμα

³⁶ Βλ. Ενότητα 1.2.

στην έκφραση και υποστήριξη διαφορετικών απόψεων, ο κοινός σκοπός, και η στάση της διευθύντριας που επιδιώκει να ακούγονται όλοι και ο ρόλος της ψυχολόγου είναι στοιχεία που αποτρέπουν τις ρήξεις, που θα μπορούσαν να «πάνε πίσω το σχολείο». Αντιθέτως εμπλουτίζουν τη διαδικασία και εξασφαλίζουν τις συνθήκες για έναν δημοκρατικό διάλογο.

Ο Δημήτρης υποστηρίζει χαρακτηριστικά ότι δεν υπήρξε ποτέ κάποια τόσο μεγάλη διαφωνία *«η οποία να οδηγήσει σε μια σύγκρουση τέτοια, ούτως ώστε να είναι και ανεπανόρθωτη ή να φύγουν οι συνάδελφοι μουτρωμένοι και να μη μιλάνε για μέρες»*.

Η Χριστίνα επισημαίνει ότι η ψυχολόγος με την *«εμπειρία και τη γνώση της»* τους προσέφερε την άλλη οπτική γιατί *«είχε πάντα κάτι σημαντικό να διακρίνει»*: *«Αυτό μας έχει λείψει πάρα πολύ και στο δικό μας ρόλο δηλαδή, όσον αφορά στο δικό μας κομμάτι, όχι μόνο για τους μαθητές. Η σε κάποια διαφωνία που μπορεί να είχαμε. Η οπτική της ήταν, τα έβλεπε τα πράγματα με μία οπτική, την οποία εμείς δεν μπορούσαμε να δούμε και μας βοηθούσε στο να λύνουμε και τις διαφωνίες μας, μας βοηθούσε και στο να βλέπουμε αν θέλεις και διαφορετικά τις καταστάσεις, τα πράγματα. Δηλαδή αν είχαμε μια δύσκολη περίπτωση, εμείς δεν είμαστε σε θέση ή δεν έχουμε την εμπειρία να χειριστούμε τόσο καλά [...]»*.

Η ψυχολόγος έχοντας μια πιο εποπτική άποψη του πλαισίου και ως το άτομο που λειτουργεί συμβουλευτικά και για την διευθύντρια μας δίνει μια πιο συνολική οπτική για τακτικές που υιοθετήθηκαν σε σχέση με την καθημερινή πρακτική:

Με τη διευθύντρια κάναμε πολύ μεγάλες συζητήσεις στο πώς να χειριζόμαστε κάποια θέματα και ατομικά οι δυο μας και σε μικρές ομάδες ή και στη μεγάλη συνεδρίαση σε επίπεδο των σχέσεων του προσωπικού αλλά και της λειτουργίας του σχολείου. Για παράδειγμα, δημιουργήθηκε ένα θέμα στο σχολείο, πώς θα το χειριστούμε. Μπορούσαμε να το συζητάμε πρώτα με τη διευθύντρια, να δημιουργούμε μια τακτική, μία κατά κάποιον τρόπο στρατηγική και μετά να την εφαρμόζουμε. Αλλά μπορούσαμε κι εκείνη την ώρα να το κουβεντιάσουμε, στη μεγάλη ομάδα. Το βασικό ποιο είναι; είναι η ειλικρίνεια και η επικοινωνία. Το σταθερό είναι ο σκοπός. Που είναι να λειτουργείς καλά το σχολείο, να ξεπερνιούνται τα προβλήματα με τρόπο αρκετά γρήγορο, να μην οργανώνονται τα προβλήματα και να μην μπορείς μετά να δώσεις λύση. Να προλαμβάνονται ή να μην χειροτερεύουν εκεί που δημιουργούνται και μετά βασισμένη στην άμεση επικοινωνία και στην ειλικρίνεια, γιατί καταλαβαίνεις ότι αν αυτό δεν είναι το βασικό κριτήριο, ότι όλοι δουλεύουμε ειλικρινά για το σκοπό αυτό και έτσι δεν υπάρχει θέμα παρεξήγησης ότι η παρέμβαση η δική μου ή του άλλου αποσκοπεί σε κάτι άλλο.... Όταν είναι ξεκάθαροι και οι ρόλοι και οι στόχοι, πιστεύω ότι με αυτόν τον τρόπο λύσαμε πάρα πολλά θέματα και προβλήματα.

5.3.5 Συνεργατικότητα

Οι συνεργασίες θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του τύπου σχολείου αλλά και αλληλένδετες με τις καλές σχέσεις και την έννοια της ομάδας, όπως προέκυψαν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Από τους συμμετέχοντες όλοι αναγνωρίζουν ότι στο συγκεκριμένο ΣΔΕ οι διαπροσωπικές σχέσεις κατέχουν ένα ρυθμιστικό ρόλο ως προς τη λειτουργία του σχολείου. Η Ιωάννα μάλιστα επισημαίνει την αμοιβαία αλληλεξάρτηση μεταξύ της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και της εφαρμογής της καινοτόμας παιδαγωγικής προσέγγισης με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και τις συνεργασίες. Η Αμαλία αποδίδει τις συνεργασίες στη φύση αυτού του τύπου σχολείου:

Υπάρχουν συνεργασίες σε όλα τα επίπεδα. Και μέσα στο σχολείο και έξω από το σχολείο. Είναι η φύση του σχολείου αυτού που απαιτεί συνεργασία περισσότερη, η φιλοσοφία του σχολείου. Θα συνεργαστώ με κάποιον συνάδελφο που είναι στην πληροφορική να βρούμε κάποια στοιχεία για την Ευρωπαϊκή Ένωση, για παράδειγμα, που εγώ δεν τα καταφέρνω πολύ καλά. Θα παρουσιάσουμε με τη μουσική ή με τη φιλόλογο που κάνει ένα αντικείμενο και εγώ θα δω την κοινωνική του διάσταση και οι μαθητές το βλέπουν πολύ θετικά. Ανταποκρίνονται.

Ουσιαστικά, δηλαδή, περιγράφει ένα συμπληρωματικό τρόπο δουλειάς μέσα από τις συνεργασίες, που οδηγεί σε ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Επίσης, συμπληρώνει κάτι που είναι γενικότερα αποδεκτό στις συνεντεύξεις, ότι το σχολείο αυτό ευνόησε την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και το δέσιμο μεταξύ του προσωπικού επειδή «υπάρχει σε αυτό το σχολείο μεγάλη δυνατότητα να είσαι και έξω από το σχολείο πολλές φορές με τις επισκέψεις, τις εκδρομές, σε μια γιορτή, σε ένα τραπέζι. Είναι περισσότερες οι φορές που συναντιέσαι, αποκτάς περισσότερη σχέση με περισσότερους ανθρώπους».

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται έχοντας πάντα στο μυαλό τους την εμπειρία του ΣΔΕ Ιωαννίνων ως προς το πώς εφαρμόστηκε η καινοτομία και όχι άλλα ΣΔΕ. Επιπλέον, δίνουν την ερμηνεία τους επηρεασμένοι από μια λίγο ως πολύ παρόμοια μεταξύ τους εμπειρία ενός παραδοσιακού μοντέλου λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης, που δεν έχει διαφοροποιηθεί εδώ και αρκετά χρόνια, με εξαίρεση όσους εργάστηκαν στο εξωτερικό ή όσους είχαν και μια περαιτέρω εμπλοκή με την εκπαίδευση ενηλίκων. Επομένως, είναι λογικό η πρώτη εκτίμηση για τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου να αποδίδεται στα διαφοροποιημένα στοιχεία της καινοτομίας. Παρόλα αυτά υπάρχουν εθνογραφικά ερευνητικά δεδομένα, που μιλούν για την ανάπτυξη γνήσιας συνεργατικής κουλτούρας σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το «Λυσιτέλειο» στην εθνογραφία του Κ. Θεριανού (2006).

Η ψυχολόγος, πάντως, αποδίδει το «ζεστό και ανθρώπινο κλίμα» που κυριαρχεί στο σχολείο τόσο στο ευέλικτο πλαίσιο όσο και στις λιγότερο τυπικές σχέσεις που καλλιεργήθηκαν από την αρχή, τονίζοντας και το ρόλο της διευθύντριας: *«Αυτό έχει να κάνει με το πλαίσιο που δεν είναι τόσο τυπικό και άρα προϋποθέτει και μια άλλη, μια καινούρια στάση σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, αλλά πολύ πιθανόν να έχει να κάνει και με την ομάδα που δημιουργήθηκε από την αρχή αλλά και με την δουλειά που έκανε η διευθύντρια και δημιουργήθηκε αμέσως ένα πολύ ζεστό περιβάλλον και ανθρώπινο. Δηλαδή οι σχέσεις πολύ άμεσες, πολύ ευθείς, δηλαδή χωρίς το τυπικό εδώ είναι η διευθύντρια, εδώ είναι η ψυχολόγος και άρα θα μιλάμε έτσι ή θα συμπεριφερόμαστε έτσι»*. Αυτό ενισχύεται και από την άποψη που εκφράζει η Ιωάννα, που αποσπάστηκε στο ΣΔΕ κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας του: *«[Το γεγονός ότι δεν υπήρξαν έντονες διαφωνίες ή κλίκες που να μπορούν να αποδυναμώσουν την ομάδα] πιστεύω ότι ήταν θέμα της φιλοσοφίας του σχολείου, την οποία στην αρχή, μας γινόταν δηλαδή ουσιαστικά μία πλύση εγκεφάλου της φιλοσοφίας από τους ανθρώπους που αντιπροσώπευαν αυτό το χώρο, με μια ιδιότητα που έπρεπε να μας ενημερώσουν»*.

Έτσι παρόλο που οι περισσότεροι δέχονται ότι δυσκολεύτηκαν αρκετά στην αρχή λόγω του «καινούριου» που αντιμετώπισαν και της «αλλαγής» που έπρεπε να συντελεστεί στον καθένα, όλοι κατάφεραν να εγκλιματιστούν και να βιώσουν, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, ένα κλίμα συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων τόσο μέσα από την αλληλεπίδραση με τη διευθύντρια και τους συναδέλφους όσο και με τους μαθητές.

Ο Δημήτρης δηλώνει χαρακτηριστικά ότι η ανταλλαγή απόψεων ακόμη και διαφορετικών είναι αυτή που τον οδήγησε σε μια κινητικότητα εξέλιξης *«[δ]ηλαδή να ψαχτώ και εγώ, να κάνω κάτι»* γιατί *«[μ]πορεί κάποιος να πει μια αντίθετη άποψη, η οποία αν είναι τεκμηριωμένη και με επιχειρήματα μπορεί να σε κάνει να αναθεωρήσεις πράγματα που πίστευες. [...] Δεν είναι αυτό το στάσιμο που είχαμε στην τυπική εκπαίδευση, γιατί εκεί πέφτεις σε λήθαργο, παρασύρεσαι από τους υπόλοιπους»*. Όσο για τα άτομα που δεν εκφράζουν τις απόψεις τους, τη στάση τους αυτή την αιτιολογεί ως προσωπικό έλλειμμα και απροθυμία να εμπλακούν περισσότερο ενεργητικά και να κάνουν ένα βήμα πιο πέρα και όχι επειδή θα υπάρξει αρνητική κριτική. Ο Γιώργος υποστηρίζει ότι *«δεν έχουμε το φόβο να εκφραστούμε»*. Ο Αριστείδης περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η διαφορετικότητα των ανθρώπων που συμμετέχουν σε μια δυναμική διαδικασία διαμόρφωσης της καθημερινής πρακτικής του σχολείου, όταν εκφράζεται και αξιοποιείται,

συμβάλλει στα καλύτερα αποτελέσματα: *«Η διαφορετικότητα των ανθρώπων, του προσωπικού, όταν κατά βάση υπάρχει ένα θετικό κλίμα, λειτουργεί θετικά. Δηλαδή η διαφορετικότητα μπορεί να κάνει πιο πλούσια τη συζήτηση, πιο αποδοτική την προσπάθεια στην αναζήτηση ενός προβλήματος».*

Πάντως, η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε ότι πράγματι δεν συμμετέχουν όλοι με το ίδιο ενδιαφέρον στις συζητήσεις που γίνονται στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις ή τουλάχιστον με την ίδια ένταση-διάθεση, κάτι που μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους. Μπορεί να είναι η δυσκολία κάποιων να απεμπλακούν ολοκληρωτικά από την φιλοσοφία του τυπικού σχολείου, στα πλαίσια της οποίας οι συνεδριάσεις είχαν περισσότερο διαδικαστικό χαρακτήρα, η δυσκολία του να εκθέσει κάποιος τις απόψεις του και το παιδαγωγικό του έργο και να μπει σε διαδικασία δημόσιας κριτικής και αξιολόγησης, καθώς και ο διαφορετικός βαθμός ενδιαφέροντος για προσωπική εξέλιξη και ανάληψη ευθυνών.

Όπως υποστηρίζουν οι Fullan και Hargreaves (1995: 345) περιγράφοντας τις θετικές συναδελφικές σχέσεις ως επαγγελματική νοοτροπία συνεργασίας της οποίας τα χαρακτηριστικά και οι συνέπειες δρουν «σχεδόν ανεπαίσθητα σε καθημερινή βάση»:

Οι νοοτροπίες συνεργασίας δεν έχουν τυπική οργάνωση ή γραφειοκρατικό χαρακτήρα· ούτε υιοθετούνται μόνο για συγκεκριμένα έργα ή γεγονότα. Δεν αποτελούν όρο επιμέρους συμφωνιών. Οι νοοτροπίες συνεργασίας είναι θεμελιώδη, απολύτως βασικά στοιχεία της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών. Τις συναντούμε στις λεπτομέρειες της σχολικής ζωής: στις μικρές χειρονομίες, στα αστεία και στις ματιές που δείχνουν συμπάθεια και κατανόηση· στα καλά λόγια και στο προσωπικό ενδιαφέρον που φανερώνεται στους διαδρόμους ή έξω από τις πόρτες των τάξεων· σε γενέθλια, στις γιορτές ή άλλες μικρές τελετές· στην αποδοχή και στη συνύφανση της προσωπικής με την επαγγελματική ζωή· στην ανοιχτή επιδοκιμασία, αναγνώριση και ευγνωμοσύνη· και στην ανταλλαγή και συζήτηση ιδεών και δυνατοτήτων. (1995: 345)

Το καλό κλίμα, η αλληλεγγύη και η διάθεση για συνεργασία είναι κάτι που ξεχώρισε και η Χριστίνα με το που ήρθε στο σχολείο (3^ο έτος λειτουργίας) και το αποδίδει στους ανθρώπους, στην όρεξη που είχαν και στην οργάνωση. Ιδιαίτερη σημασία δίνει στην παρακολούθηση μαθημάτων άλλων περισσότερο έμπειρων συναδέλφων και συμβουλές που πήρε: *«Βρήκα ένα πολύ καλό κλίμα και βοηθήθηκα αρκετά, δηλαδή και από συναδέλφους, που τους συμβουλευόμουν κάποιες φορές, μπήκα μέσα σε τάξεις άλλων να δω πώς λειτουργούνε, ανθρώπων που είχαν ήδη μεγαλύτερη εμπειρία και τη διευθύντρια*

συμβουλευόμενα πολύ συχνά. Γενικά υπήρχε, υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα [...]». Ταυτόχρονα επισημαίνει ότι παρόλο που οι συνεργασίες δεν πετυχαίνουν πάντοτε όμως αυτό δεν στάθηκε ικανό να χαλάσει το θετικό κλίμα.

Η Αμαλία τονίζει ότι πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε αρχικά η εμπιστοσύνη που της έδειξε η διευθύντρια λέγοντας: «κάνε το μάθημά σου όπως μπορείς, σου έχω εμπιστοσύνη. Δεν χρειάζεται, σιγά σιγά θα δεις τον έναν, τον άλλο και σιγά σιγά θα το προσαρμόσεις, την ύλη στα δεδομένα και του σχολείου» και όπως διαπιστώνει, στη συνέχεια μέσα από την επαφή με άλλους συναδέλφους, αλλά κυρίως την αλληλεπίδραση με τους μαθητές μέσα στην τάξη προσαρμόστηκε πολύ καλά.

Στη σημασία της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές στέκεται και η Αγγελική, καθώς και στην ενημέρωση που είχαν από τη διευθύντρια κατά τις πρώτες συναντήσεις μαζί της όλοι οι αποσπασμένοι του δεύτερου έτους αλλά και τη βοήθεια από τους συναδέλφους:

Η πρώτη συνάντηση ήταν πολύ σημαντική, όπως το κουβεντιάσαμε και με τους άλλους συναδέλφους. Τρομοκρατηθήκαμε θα μπορούσα να πω μετά από τα θέματα, όπως τα έβαλε η Χαρούλα [η διευθύντρια]. Είπε πώς λειτουργεί το σχολείο, οι απαιτήσεις, οι φωτοτυπίες που έπρεπε να βγάζουμε, να δούμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Κάπου τα χάσαμε πραγματικά. Είπαμε, τόσα χρόνια έχουμε που δουλεύουμε, θα δουλέψουμε, θα το κάνουμε. Τι είναι αυτό που δεν μπορούμε να το κάνουμε και όντως μπήκαμε στο καινούριο πρόγραμμα του σχολείου χωρίς να δυσκολευτούμε από κει και πέρα και όποτε χρειάστηκε είχαμε τη βοήθεια της διευθύντριας, των άλλων συναδέλφων της προηγούμενης χρονιάς και δεν υπήρχε πρόβλημα, όλα πήγαν καλά [...]. Μας βοήθησαν σημαντικά, αυτά τα οποία είπα ότι μας τρομοκράτησαν. Ταυτόχρονα ήταν και ενημερωτικά και καθοδηγητικά. Μας βοήθησαν να ενεργοποιηθούμε, να γνωριστούμε με τους μαθητές μας, να δούμε τις απαιτήσεις τους, τις ελλείψεις τους, το σκεπτικό τους, τις δυνατότητές τους κλπ. Για να προσαρμόσουμε κι εμείς στην πορεία το υλικό και τι είναι αυτό με το οποίο θα ασχολούμαστε κάθε φορά. Η αρχική δυσκολία ήταν παροδική. Ωστόσο ήταν το ζητούμενο. Ήταν απαραίτητο αυτό να συμβεί, ήταν απαραίτητο. Στην αρχή, όντως ήταν αλλαγή. Ήταν κάτι καινούριο, ωστόσο η πορεία έδειξε ότι μαθαίνουμε κι εμείς από τους εκπαιδευμένους, τους ενήλικες και μπορούμε να συνεργαστούμε και να πάρει ο ένας απ' τον άλλο, χωρίς να έχουμε κανένα δισταγμό.

Η αμφίδρομη διαδικασία μάθησης τονίζεται και από την Κλειώ που εστιάζει στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων: «Κι εμείς βοηθηθήκαμε. Ήταν αμοιβαία η βοήθεια. Εμείς παίρναμε από τους εκπαιδευόμενους και οι εκπαιδευόμενοι έπαιρναν από μας. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν πορεία ζωής. Δεν ήταν δηλαδή *tabula rasa*. Ήξεραν πράγματα, αλλά δεν τα είχαν κωδικοποιημένα. Ούτε συνειδητοποιημένα, ούτε κωδικοποιημένα, ούτε ήξεραν

πώς να τα βάλουν σε μια σειρά. Αυτή η θέση της γυναίκας, η κατωτερότητα που ήταν πολύ ενισχυμένη μέσα από τα σπίτια τους δεν τους επέτρεπε».

5.4 Ο Ρόλος των Παιδαγωγικών Συνεδριάσεων

Ο ιδιαίτερος ρόλος των παιδαγωγικών συνεδριάσεων που συνέβαλαν ταυτόχρονα στην επικοινωνία της φιλοσοφίας/θεωρίας-παιδαγωγικής πράξης, στον προγραμματισμό/σχεδιασμό-οργάνωση-συνεργασίες, τον αναστοχασμό-αξιολόγηση-αποτίμηση, την ανατροφοδότηση-αναπροσαρμογή, την εκτόνωση των κρίσεων-καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων-εσωτερική συνοχή περιγράφεται παραστατικά στα λόγια της ψυχολόγου:

Ο ρόλος των συνεδριάσεων πολύ βασικός[...]. Δηλαδή η δημιουργία της ομάδας αυτής ήταν και αποτέλεσμα των συναντήσεων, αυτό είναι ξεκάθαρο. Είναι ξεκάθαρο. Γιατί μέσα εκεί γίνεται η συζήτηση, η αξιολόγηση, η σύγκρουση και το ξεπέραςμα της σύγκρουσης. Γιατί έχουν γίνει πάρα πολλές συγκρούσεις, ανοιχτές, μη ανοιχτές, δηλαδή σε διαφορετικό επίπεδο, αλλά εκεί μέσα έχεις τη δυνατότητα να το δουλέψεις αυτό και να μη βγαίνει μετά με αρνητικό τρόπο μέσα στις τάξεις και με τους μαθητές. Όταν μπορείς αυτή την ομάδα να τη δουλεύεις εκεί μέσα.

Η Ιωάννα τονίζει τον καθοριστικό ρόλο των συνεδριάσεων στη συγκρότηση της ομάδας και την επίτευξη της εσωτερικής συνοχής: *«Στο να μπορέσει το προσωπικό να συγκροτηθεί ως ομάδα βοηθούσε κυρίως η διευθύντρια με τον ρόλο της, βοηθούσε ο επιστημονικός υπεύθυνος που ήταν στην αρχή (τα δύο πρώτα χρόνια), μας βοηθούσε πάρα πολύ και μας βοηθούσαν οι συνεδριάσεις της Τρίτης»* μέσα από την παρατήρηση, την ερμηνεία των πληροφοριών-ερεθισμάτων και τη συμμετοχή. Ταυτόχρονα, επισημαίνει τη χρησιμότητά τους ως προς το γενικότερο σχεδιασμό-προγραμματισμό της λειτουργίας του σχολείου μέσα από ένα κλίμα ανταλλαγής απόψεων και δημοκρατικού διαλόγου.

Τον ουσιαστικό ρόλο των συνεδριάσεων για την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, την ανταλλαγή απόψεων-εμπειριών, τη στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους (ρόλος συμβούλου ψυχολόγου και επιστημονικού υπευθύνου), την ένταξη στη φιλοσοφία του σχολείου, τη διενέργεια ενδοσχολικών επιμορφώσεων μέσα από την παρουσίαση της δουλειάς των εκπαιδευτικών, τη συζήτηση και το στοχασμό, τονίζει και η Κλειώ: *«Κάναμε παιδαγωγική συνεδρίαση κάθε Τρίτη, αλλά την πρώτη χρονιά, αυτή η πρώτη χρονιά ήταν καθοριστική, κάναμε ουσιαστικές συνεδριάσεις. Όχι πως δεν ήταν καλές και οι άλλες αλλά την πρώτη χρονιά ήμασταν λίγα άτομα. Λίγο ως πολύ άλλοι*

γνωριζόμασταν εκ του μακρόθεν, άλλοι γνωριστήκαμε εκεί μέσα και φθάνουμε σε σημείο να ανταλλάσσουμε απόψεις [...]. Πάρα πολύ σημαντικός και ο ρόλος του επιστημονικού υπεύθυνου στις συνεδριάσεις». Αλλά και τη δεύτερη χρονιά

όταν ήρθαν [οι καινούριοι συνάδελφοι], ήταν παγωμένοι, δεν ήξεραν κι αυτοί τι να κάνουν, κατάλαβε και αυτός ότι έπρεπε να κάνουμε εσωτερικές επιμορφώσεις και συζητούσαμε ό,τι μας απασχολούσε, όχι βέβαια με την ευρύτητα της πρώτης χρονιάς, είπαμε ότι έχουμε κι ένα κούμπωμα και ο ένας δεν ένιωθε καλά από τον άλλο[...]. Και όσο περνούσε ο καιρός και επιμορφώνονταν και οι συνάδελφοι και κάναμε και αυτές τις επιμορφώσεις μεταξύ μας, πώς θα έκανε ο καθένας ένα μάθημα και το παρουσιάζαμε στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις και με την Χαρούλα (διευθύντρια) και την ψυχολόγο δημιουργήθηκε ουσιαστική συλλογικότητα. Σε όλες τις συνεδριάσεις η ψυχολόγος έπαιξε καθοριστικό ρόλο[...]. Ναυαγосώστη,

όπως αναφέρει.

Οι σημειώσεις πεδίου αποδεικνύουν τον πολύπλευρο ρόλο των συνεδριάσεων ως τον κατεξοχήν χωροχρόνο, καθιερωμένο σε εβδομαδιαία βάση, κατά τον οποίο συζητούνται όλα τα θέματα του σχολείου οργανωτικά-διδασκτικά/μεθοδολογικά, επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από την καθημερινή πρακτική, πραγματοποιείται κάθε είδους πληροφόρηση μεταξύ των συμμετεχόντων σε θέματα του σχολείου, του κεντρικού φορέα, των εξελίξεων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, της τοπικής κοινωνίας, σχεδιάζονται δράσεις-εκδηλώσεις, μοιράζεται η εμπειρία, γίνεται κριτική αποτίμηση-αξιολόγηση, εντοπίζονται ελλείμματα και σχεδιάζονται διορθωτικές παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα αποτελούν κι έναν χώρο κοινωνικής συνεύρεσης του προσωπικού και χαλάρωσης καθώς πάντα συνοδεύονται από φαγητά/γλυκά που φροντίζει πάντα να ετοιμάζει κάποιος από τους εργαζόμενους και μια ευκαιρία να αστερευτούν και να έχουν διαπροσωπικές επαφές. Φαίνεται ότι πρόκειται για εκείνο τον ενδοσχολικό θεσμό που ενδείκνυται ώστε να προωθούνται συγκεκριμένες πολιτικές από πλευράς της διεύθυνσης.

Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι ότι ακολουθούν ένα συγκεκριμένο τελετουργικό. Πραγματοποιούνται κάθε Τρίτη, σε συγκεκριμένη αίθουσα, μετά το πέρας των εργαστηρίων (χορού, θεατρικό, μαγειρικής, κατασκευών κ.λ.π.), συνοδεύονται από σπιτικούς μεζέδες και χαλαρή συζήτηση πριν και μετά. Οι θέσεις των συμμετεχόντων είναι λίγο πολύ σταθερές και όσον αφορά στο βασικό κομμάτι την έναρξη κάνει η διευθύντρια με την ανάγνωση σημαντικών εγγράφων, στη συνέχεια γίνονται συζητήσεις για θέματα

λειτουργίας του σχολείου κατά την οποία ζητείται πάντα από τη διευθύντρια η πληροφόρηση της ομάδας από τους εκπαιδευτικούς. Συζητούνται θέματα των τάξεων και των μαθητών που μπορεί να έχουν προκύψει, σχεδιάζονται δραστηριότητες και παίρνονται αποφάσεις που αφορούν θέματα συλλογικής τακτικής. Γίνεται προσπάθεια εκτόνωσης των κρίσεων και των εντάσεων καθώς επιδιώκεται η έκφρασή τους και προσπάθεια για ένα ευχάριστο κλείσιμο της συνεδρίασης κάτι που συνήθως μεθοδεύει η διευθύντρια. Αναφέρω μερικά αποσπάσματα συμμετοχικής παρατήρησης που αναδεικνύουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά των συνεδριάσεων:

Συνεδρίαση στις 10-11-2009

«Πρώτες εκτιμήσεις και αλληλοπληροφόρηση σε θέματα λειτουργίας»

Μετά το πέρας των εργαστηρίων, όλοι έχουν πάρει τις θέσεις τους στο 2ο γραφείο εκπαιδευτικών, όπου γίνονται πάντα οι συνεδριάσεις και συζητούν χαλαρά. Η δ/ντρια μπαίνει μαζί με τη διοικητική υπάλληλο και κάθονται στις γνωστές θέσεις. Η Αγγελική έχει φέρει τυρόπιτα [γιόρταζε ο άντρας της] και κρασί και ο Χάρης τούρτα [γιόρταζε ο ίδιος]. Οι υπόλοιποι έχουν φάει στο μεταξύ ή τρώνε και η δ/ντρια με την υπάλληλο, μετά από προτροπή των εκπαιδευτικών παίρνουν κι αυτές μεζέ και κρασί.

Δ/ντρια: Δεν έχω πολλά πράγματα αλλά είπα να βρεθούμε. Θα ήθελα μια πρώτη εκτίμηση των πραγμάτων. Για το Α επειδή μπαίνω έχω μια ιδέα. Είναι κάποιιοι που παρακολουθούν σε σχέση μ' αυτούς που γράφτηκαν. [πληροφόρηση για θέματα λειτουργίας]

Χάρης: Θα δεχτούν τις δύο καινούργιες εκπαιδευόμενες;

Δ/ντρια: Θα πω ότι ήταν δικό μου λάθος και τελείωσε, γιατί αλλιώς θα κλείσει το σχολείο. Ο δ/ντής [άλλου σχολείου, άλλου νομού] θέλει να τον διώξει έναν μαθητή από απουσίες. Πρέπει να του κάνει επανεγγραφή λέει!

[η δ/ντρια πάντα τονίζει το γεγονός ότι το σχολείο αυτό θέλει ανοιχτούς και ευέλικτους ανθρώπους που να μην κολλάνε τόσο στο τυπικό κομμάτι όσο στο ουσιαστικό και το λέει και στον συγκεκριμένο δ/ντή όταν επικοινωνούν].

Αριστείδης: Αυτοί κολλάνε στα τυπικά.

Δ/ντρια: Εγώ καλή την βλέπω την Α. Οι συνάδελφοι τι λένε;

Θωμάς: Εγώ καλούς τους βλέπω. Έχω σταθερά 10 άτομα εκτός από το Α3.

Δ/ντρια: Έχω γράψει λίγους στο Α3.

[Στη συνέχεια η δ/ντρια ρωτάει για δυσκολεμένες περιπτώσεις συγκεκριμένων ανθρώπων που κινδυνεύουν να χαθούν και δεν τις αναφέρω εδώ για λόγους δεοντολογίας - πληροφόρηση για θέματα αντιμετώπισης δύσκολων περιπτώσεων].

Δ/ντρια: Τους έδωσα ένα πολύ καλό ερωτηματολόγιο να πουν τις πρώτες εντυπώσεις και σημειώνουν ότι δεν θέλουν συνεχόμενο 2ωρο. Να το έχουμε υπόψη μας στο πώς θα βγουν τα προγράμματα. Δυσκολεύονται στα Αγγλικά και στα μαθηματικά [ανατροφοδότηση σε θέματα λειτουργίας/ ωρολόγιο].

Ιωάννα: Λίγο παράδοξο αυτό, στη Β το χαίρονται.

Δ/ντρια: Τους φαίνεται πολύς ο χρόνος, εμείς οφείλουμε να ακούμε τον καθένα. Πάντως αισθάνονται πολύ καλά, αυτή την αίσθηση έχω.

Δ/ντρια: Ναι. Στη Β πώς τους βλέπετε;

Λένε οι καθηγητές ποιοι έρχονται και ποιοι όχι.

Δ/ντρια: Τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτούς;

[η δ/νση ζητάει την άποψη των εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευόμενους που απουσιάζουν].

Ιωάννα: Δεν έχουν έρθει οι [ονόματα εκπαιδευόμενων]. Εγώ επικοινωνήσα με αυτούς, δεν θα έρθουν.

Χάρης: τι θα κάνουμε με αυτούς που δεν έρχονται, θα κάνουμε αναπλήρωση στο τέλος πάλι;

Ιωάννα: Θα βγάλουμε πρόγραμμα αναπλήρωσης στο τέλος, θα βρούμε χρυσές τομές...διάθεση έχουμε

[ευελιξία και διάθεση να βρεθούν χρυσές τομές σε θέματα λειτουργίας-αναπλήρωσης].

Συνεδρίαση στις 24-11-2009

«Σχεδιασμός ύλης και μεταφορά εμπειρίας»

Μετά το πέρας των εργαστηρίων, όλοι έχουν πάρει τις θέσεις τους στο 2ο γραφείο εκπαιδευτικών, όπου γίνονται πάντα οι συνεδριάσεις και συζητούν χαλαρά. Η δ/ντρια μπαίνει μαζί με τη γραμματέα και κάθονται στις γνωστές θέσεις. Η Ιωάννα έχει φέρει κοτόπιτα, ψωμί και τυρί [γιορτάζει η ίδια την επόμενη μέρα] κρασί και κουραμπιέδες [όλοι παίρνουν μεζέ και της εύχονται χρόνια πολλά]. Οι υπόλοιποι έχουν φάει στο μεταξύ ή τρώνε και η δ/ντρια με την υπάλληλο παίρνουν κι αυτές μεζέ και κρασί και κάθονται στις γνωστές θέσεις η μία δίπλα στην άλλη.

Δ/ντρια: πληροφορήθηκα ότι ξεκινά να κινείται το ΙΔΕΚΕ και τα μηνύματα που έχω είναι να προετοιμαζόμαστε. Θα σας δώσω το πρότυπο για το σχεδιασμό [ζητούν πάντα σχεδιασμό της ύλης από τα κεντρικά αυτή την εποχή], θα βάλουμε μια θεματική ενότητα, μετά τους στόχους, τη μέθοδο [συνήθως ομαδοσυνεργατική] αλλά μπορεί να είναι και κάτι άλλο αυτό που κάνει ο Θωμάς π.χ., διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσετε και αυτό που ενδιαφέρει είναι οι συνεργασίες. Έχει σημασία να αναφέρετε συνεργασίες. Μπορεί να μη γίνουν σε μια ενότητα αλλά να υπάρχουν [μεταφέρει πληροφόρηση που έχει η ίδια από τον κεντρικό φορέα, προκειμένου να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και να έχουν εγκαίρως έτοιμο το σχεδιασμό ύλης -λεπτομερής επεξήγηση από την δ/νση εγγράφου που ζητείται από τον φορέα για να συμπληρώσουν οι εκπ/κοί και αφορά το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων].

Ιωάννα: π.χ όταν θα κάνω [αναφέρει μία ενότητα από το γνωστικό της αντικείμενο] μπορώ να συνεργαστώ με τους φυσικούς.

Καινούρια: Μέχρι πόσες ενότητες μπορούμε να βάλουμε;

Εξηγεί η Ιωάννα από την εμπειρία της [ανάλογα με τις ώρες που θα αφιερώσεις στην κάθε ενότητα και τους στόχους] με την επιφύλαξη, θα γράφεις στο τέλος, ότι επειδή το κάνω πρώτη φορά μπορεί να μην τις προλάβω όλες [μεταφορά εμπειρίας από παλαιότερο εκπαιδευτικό σε νεώτερο].

Και σε άλλο σημείο της ίδιας συνεδρίασης:

«Αποτύπωση της ιστορίας του σχολείου»

Δ/ντρια: Ένα θέμα που με προβληματίσε. Δεν έχουν οι περσινοί μαθητές που φέτος αποφοιτούν ούτε μία φωτογραφία στους διαδρόμους [τονίζει τη σημασία που έχει να υπάρχουν αποτυπωμένες οι δραστηριότητες - project και να είναι εμφανής η παρουσία μαθητών και προσωπικού σε πόστερ που διακοσμούν τους διαδρόμους του σχολείου]. Οι προηγούμενοι πήραν περιοδικό. Εγώ σκέφτηκα να κάνουμε ένα περιοδικό με κάποια θέματα κάποια παλιά κάποια καινούρια. Βέβαια δεν έχω κείμενα από τους μαθητές πέρυσι γιατί δεν μου ήρθαν κείμενα. Μπορεί να μπει το θέατρο που έγινε, η εκδήλωση...

Αριστείδης: Μπορεί να μπει και αυτό που είπαμε για τις επισκέψεις στις υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας.

Δ/ντρια: Μπορεί να μπει σαν ενότητα. Αυτό που θα κάνουμε με τις υπηρεσίες είναι κάτι διαφορετικό. Είναι πολύ σημαντικό να είναι καταγραμμένο το σχολείο. Μπορεί να μην το καταλαβαίνετε τώρα αλλά μπορεί να το βρει κάποιος αργότερα και αυτό είναι σημαντικό για την εκπαίδευση. Είναι σαν μελέτη περίπτωσης το περιοδικό, όπου φαίνεται η πορεία του σχολείου και μπορεί κάποιος που έχει όρεξη να κάνει εξαιρετική δουλειά και είναι και βιωματικό άρα αυθεντικό [τονίζεται από τη διευθύντρια η σημασία των τεχνουργημάτων ως υλικό μελέτης της πορείας ενός χώρου γιατί αποτυπώνουν την ιστορία του και με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να τους κινητοποιήσει να αναλάβουν και εκείνοι κάποιες αρμοδιότητες σε σχέση με την υλοποίηση του περιοδικού].

Ιωάννα: δεν χρειάζεται κατ' ανάγκη να φροντίσεις εσύ γι' αυτό αλλά στο τέλος κάθε εκδήλωσης να γράφουν κείμενα οι μαθητές [ενεργοποιείται κάποιος και αυτό διευκολύνει τη διευθύντρια να προωθήσει το σκεπτικό της, να τονίσει ένα έλλειμμα και να οργανωθούν διορθωτικές παρεμβάσεις].

Δ/ντρια: Έτσι γινόταν αρχικά. Πέρυσι όμως ήταν δύσκολη χρονιά. Στέλναμε τις ώρες συνέχεια [ώρες εκπ/κών ανά γνωστικό αντικείμενο αναλυτικά για κάθε μήνα]. Ένα μήνα μου παίρνει στο τυπογραφείο το περιοδικό.

Ιωάννα: Αυτό όμως είναι πολύ δουλειά για σένα. Μπορούμε να το κάνουμε ο καθένας για το τμήμα του. Αν όμως δεν το ορίσουμε ξεχνιόμαστε [πρωτοβουλία να αναλάβουν και μια καινούρια αρμοδιότητα για να βοηθήσουν τη δ/ντρια να εκδόσει και φέτος περιοδικό].

Δ/ντρια: Προχθές που το κάναμε με την Αμαλία για το σινεμά που πήγαμε είχε πολύ καλό αποτέλεσμα [σε όλη τη συμμετοχική παρατήρηση φαίνεται ότι η διευθύντρια συνηθίζει να προβάλλει και να τονίζει πρωτοβουλίες που εφαρμόζονται με επιτυχία από εκπαιδευτικούς του σχολείου, άλλα σχολεία, άλλους φορείς ώστε να τους δίνει ιδέες αλλά και να τους ενθαρρύνει προς αυτή την κατεύθυνση].

Και στην ίδια συνεδρίαση:

«κριτική αποτίμηση μια εκπαιδευτικής δραστηριότητας»

Ιωάννα: Να αδράξω την ευκαιρία για να πω κάτι για τον Συμβουλευτικό Σταθμό. Εγώ δεν έμεινα πολύ ευχαριστημένη από αυτή την επίσκεψη. Να πω το σκεπτικό μου. Στόχος μου ουσιαστικός για έναν τομέα τόσο σημαντικό που εμένα δεν με κάλυψε. Τι; Θα ρίξω λίγο το βάρος σε μας. Θα έπρεπε να τους μιλήσουμε από πριν για το τι σημαίνει να ακούμε μια ομιλία, να παρακολουθήσουμε μία εκδήλωση. Δεν πάμε να τοποθετηθούμε. Γιατί η πίστη δεν είναι γνώση και μάλιστα σε τόσο σημαντικά θέματα ζωής [τονίζεται η σημασία της προετοιμασίας των εκπαιδευομένων πριν παρακολουθήσουν κάποια εκδήλωση, που μάλλον δεν έγινε]. Πρέπει να οριοθετούνται οι μαθητές, γιατί αιωρούνται πράγματα που μπορεί να μην είναι και σωστά. Εγώ έφυγα θυμωμένη κάπως. Περίμενα να φύγουμε με σκυμμένο το κεφάλι, προβληματισμένοι και αντ' αυτού είδα να φεύγουνε ευχάριστα σε ένα ευτράπελο κλίμα και το κουβέντιασα με όλα τα τμήματα. Δεν καλύφθηκαν. Πιστεύω ότι ήταν έλλειμμα από την πλευρά μου ή από την πλευρά μας κι αυτό είναι δική μας ευθύνη, γιατί δεν έγινε σωστά προγραμματισμένα από δω. Μπορούμε εμείς οι υπεύθυνοι των τμημάτων να κρατούμε ονόματα. Το αφήσαμε στην τύχη. Αυτός εκεί είναι χώρος ομάδας. Ένα άτομο αρκεί για να βγάλει την ομάδα out [συμφωνεί και η δ/ντρια και η Αμαλία κουνώντας συγκαταβατικά το κεφάλι, η δ/ντρια στο μεταξύ καθώς μιλάει η εκπαιδευτικός κρατάει σημειώσεις]. Την έβγαλε ο Μιχάλης [μαθητής που έκανε τον ειδήμονα]. Πρέπει να κοπεί απότομα όταν συμβαίνει αυτό.

Δ/ντρια: εγώ προσπάθησα πολύ ευγενικά. Θεωρούσε [ο μαθητής] ότι είχε το επάνω χέρι στο συγκεκριμένο χώρο και ήθελε να μονοπωλήσει την κατάσταση. Μου το είπαν κι εμένα από την πρώτη τάξη. Υπάρχουν άτομα που ήθελαν να ρωτήσουν ουσιαστικά πράγματα και δεν μπόρεσαν. Αποσυντονίστηκαν.

[συνηθισμένη πρακτική ο αναστοχασμός. Πιστεύω ότι το πράσινο φως έχει ανάψει αρχικά η δ/ντρια που δεν δίσταζε από την αρχή να παραδεχθεί ότι κάτι έχει γίνει λάθος. Έγινε μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε έναν χώρο κοινωνικής φροντίδας όπου φάνηκε ότι κάτι δεν πήγε καλά σε σχέση με το στόχο που είχε αυτή η επίσκεψη να ενημερωθούν οι εκπ/μενοι για ένα μείζονος σημασίας κοινωνικό φαινόμενο τις εξαρτησιογόνες ουσίες. Ακολουθεί και στις τάξεις συζήτηση από τους υπεύθυνους της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας και την δ/ντρια και φαίνεται και από τα σχόλια των εκπ/μένων το έλλειμμα. Υπάρχει ένας προβληματισμός και κριτικός στοχασμός για το τι δεν πήγε καλά και μεταφέρεται στην ομάδα όπου με ειλικρίνεια εκφράζεται η ευθύνη των εκπαιδευτικών και προτείνεται κάποια τακτική που μπορεί να αποτρέψει παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον].

Αμαλία: Ήταν αποτυχημένη. Μόνο ότι έμαθαν ότι υπάρχει ο συγκεκριμένος χώρος.

Δ/ντρια: Μόνο αυτό. Ας κρατήσουμε μόνο αυτό. Εγώ προσπάθησα να μάθω από την πρώτη τάξη και μου είπαν ότι δεν περιμέναμε τέτοια πράγματα.

Ιωάννα: Το συζήτησα και με τον Μιχάλη.

Δ/ντρια: Θα το πω ότι θα μπορούσε να είναι καλύτερη, δεν θα το πω αποτυχημένη [προσπαθεί να κρατήσει τις ισορροπίες στις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, να προβληματιστούν, να κινητοποιηθούν ώστε να δράσουν διαφορετικά την επόμενη φορά αλλά να μην απογοητευτούν, να μην μηδενιστεί η προσπάθεια]. Το γεγονός ότι το έμαθαν και ότι υπήρξε προβληματισμός είναι σημαντικό [τακτική - η δ/ντρια, λόγω εξουσίας, έχει τον τελευταίο λόγο σε μια φορτισμένη συναισθηματικά κατάσταση, όπου προσπαθεί να εκτονώσει τα αρνητικά συναισθήματα].

Ακολουθούν δύο αποσπάσματα από συνεδρίαση στις 20-10-2009:

«Επικοινωνία καλών πρακτικών και εμπειρίας»

Δ/ντρια: Τώρα διαδικαστικά, δύο πράγματα. Έχω αφήσει τετράδιο έξω για να γράφετε για τους μαθητές σχόλια, επειδή εσείς έχετε επαφή με τους μαθητές και εγώ μπορεί να έχω δουλειά. Το είδα στη συνάντηση των διευθυντών ότι το λειτουργούσαν σ' ένα σχολείο. Ούτως ώστε αν εξαφανιστεί κάποιος μαθητής να υπάρχει κάποια πληροφόρηση, γιατί έχουμε και δυσκολεμένους μαθητές (και φέρνει 2 παραδείγματα).

Δ/ντρια: Να σας πω λιγάκι εισαγωγικά, γιατί θα το συζητήσουμε σε άλλες συναντήσεις. Βρέθηκα σε ένα σεμινάριο σχετικά με το πώς μπορούμε μέσα από την τέχνη να κάνουμε ένα μάθημα. Αυτό που μπορώ να μεταφέρω είναι το εξής: άκουσα κάποιες ωραίες ταινίες και τις κατέγραφα, για να κάνουμε μία ταινιοθήκη στο σχολείο και να τις αγοράσουμε κιόλας. Κι επειδή ο [Πρόεδρος της επιστημονικής ένωσης εκπαίδευσης ενηλίκων] θεωρεί ότι οι αυθεντικές ταινίες μπορεί να προσφέρουν στους μαθητές μας κι όχι χολιγουντιανά έργα, από τα οποία μπορούμε βέβαια να απομονώσουμε και να δείξουμε κομμάτια [και αναφέρει κάποιες ταινίες]. Για τα ποιήματα, είπε επίσης, ότι είναι πολύ ενδιαφέρον να τα απαγγέλλει ο ίδιος ο ποιητής.

Ιωάννα και η Αμαλία [προτείνουν σχεδόν ταυτόχρονα]: Μπορούμε να δούμε τις ταινίες και να συζητήσουμε μετά.

Αμαλία [τονίζει]: Έτσι, θα μάθουν ότι όταν βλέπουμε ένα έργο, έχει σημασία να ακολουθεί και μια διεργασία εσωτερικού προβληματισμού και διαλόγου.

Δ/ντρια: Και για να κλείσω, επειδή το Σαββατοκύριακο έκανα λίγη δουλειά από τα περιοδικά της εκπ/σης ενηλίκων επέλεξα κάποια θέματα που μπορεί να ενδιαφέρουν κάποιους και θα κάνω ένα ντοσιέ [και τους τα δείχνει διαβάζοντας τους τίτλους].

Στη συνέχεια δίνει ένα CD στο Βάσο από το σεμινάριο που παρακολούθησε για να δουν όλοι κάποια έργα τέχνης επεξηγώντας κάποιους συμβολισμούς που μπορεί να περιέχουν και μηνύματα και λέει *«ίσως δεν μπορούμε όλοι, αλλά όσοι μπορούμε, αυτοί οι πέντε να κάνουμε μια προεργασία και μία συνεργασία και να προσφέρουμε κάτι μέσα από την τέχνη στους μαθητές. Και να μας δείξει ο Βάσος για να κλείσουμε ωραία, κάτι που έδειχνε προχθές στους μαθητές και το είδα και εγώ»* [πάντα γίνεται προσπάθεια να κλείνει με κάτι ενδιαφέρον και ευχάριστα η συνεδρίαση-επίσης φαίνεται ότι παρακολούθησε και αυτή το μάθημα κατά το οποίο έγινε η προβολή].

Ακολουθεί προβολή στον τοίχο κάποιων καρπών που συμβολίζουν και από ένα όργανο του σώματος και τι καλό μπορεί να προσφέρουν στον οργανισμό. Όλοι παρακολουθούν με προσοχή και ενδιαφέρον και στο τέλος της προβολής ακολουθούν θετικά σχόλια από όλους.

Χαρακτηριστικό είναι απόσπασμα από συνεδρίαση στις 2-6-2009, που δείχνει τη συστηματική προσπάθεια που γίνεται από πλευράς της διεύθυνσης να εκτονώνεται η ένταση που μπορεί να εκδηλώνεται σε μία συνεδρίαση μέσα από ένα *ευχάριστο κλείσιμο των εργασιών*. Στη συγκεκριμένη μάλιστα συνεδρίαση εκδηλώθηκε έντονη διαφωνία μεταξύ κάποιων εκπαιδευτικών για την χρήση της αίθουσας συνεδριάσεων ως αίθουσα προβολών:

Η δ/ντρια φέρνει υλικό από το γραφείο της από έκθεση που παραβρέθηκε στην Αθήνα και οργανώθηκε από ΣΔΕ Φυλακών:

«να σας μεταφέρω σε άλλο κλίμα για να κλείσω τη συνεδρίαση, από έκθεση του ΣΔΕ Ελεώνα Θηβών και αυτά που θα διαβάσω είναι κείμενα από ισοβίτισες. Επίσης πουλούσαν και έργα τους» και τα διαβάζει και δείχνει και μια ζωγραφιά με ένα αισιόδοξο μήνυμα.

Ιωάννα: θέλαμε και εμείς να πάμε εκεί. Εσύ από πού το έμαθες. Σε ενημέρωσαν;

Δ/ντρια: Τυχαία, από κάποιον φίλο, από το Φορέα δεν παραβρέθηκε κανένας.

Η Ιωάννα λέει *«μπράβο στον Φορέα»* [κριτική στον κεντρικό φορέα] και προτείνει να κανονίσουν του χρόνου, αν μπορούν, να κάνουν μια επίσκεψη με ομάδα μαθητών εκεί.

Η δ/ντρια λέει ότι θα το δει και κλείνει έτσι τη συνεδρίαση. Στη συνέχεια έμειναν μόνο οι της Β΄ που ήθελαν να συζητήσουν ποιοι μαθητές θα αποφοιτήσουν τον Ιούνιο.

Την ανάγκη διατήρησης του θεσμού των συνεδριάσεων ως αναπόσπαστου κομματιού της λειτουργίας του σχολείου λόγω της παροχής ανατροφοδότησης σε πολλά επίπεδα, όπως σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης, συνύπαρξης-συνεργασίας, προσωπικής εξέλιξης και γενικότερης αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας εκφράζουν όλοι, κάτι που δηλώνεται με σαφήνεια στα λόγια της Αμαλίας. Γιατί εκεί επιτελείται

[η] ανταλλαγή απόψεων για την πορεία του σχολείου, ιδέες καινούριες που μπορεί να μπουν, προβληματισμοί καινούριοι, να δούμε που έχουμε το έλλειμμα και τι μπορούμε να κάνουμε, αλλαγές στόχων όπως είπαμε, διαδικασίες καινούριες να χρησιμοποιήσουμε, υπάρχει, εμπλουτίζεται με τη συζήτηση και την κατάθεση απόψεων από τον καθένα και βγαίνουν πάντα κερδισμένος. Δεν το θεωρώ καθόλου χάσιμο χρόνου για αυτό το σχολείο. Είναι απαραίτητο. Και ευκαιρία να συναντηθούμε και να δούμε και τι κάνει ο καθένας πάντα. [...] Εξαιρετική η σημασία τους. Ε, και μάλιστα τα τελευταία 2 χρόνια που δεν γίνεται όπως γινόταν τα πρώτα χρόνια, εγώ προσωπικά το 'χω εκφράσει και στη δ/ντρια

ότι θα έπρεπε παρόλο που δεν είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε γιατί πάντα παίρνεις πράγματα. Συζητώντας, έστω μια δυο ώρες κάθε βδομάδα.

Και η Αγγελική συμφωνεί για την αναγκαιότητα των συνεδριάσεων καθώς πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, επικοινωνίας και συμμετοχής: *«Είναι καλά να συναντιέται ο σύλλογος και η δ/ση σε κάποιο χρόνο ελεύθερο, όπως συμβαίνει, εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Ο ένας παίρνει από τον άλλον πράγματα, ίσως και χωρίς να το αντιληφθεί πολλές φορές»* και αυτό το αποδίδει στο γεγονός ότι *«συζητάμε ό,τι αφορά στη λειτουργία του σχολείου»*.

5.5 Ο Ρόλος της Φθοράς, της Κούρασης, της Εξουκείωσης

Είναι σημαντικό να σταθούμε στην ανησυχία που διαφαίνεται ιδιαίτερα στα λόγια του Γιώργου, διαπιστώθηκε όμως στο λόγο και άλλων εκπαιδευτικών και αφορά στη φθίνουσα πορεία κάποιων ιδιαιτεροτήτων/ καινοτομιών στη λειτουργία του σχολείου. Η πορεία αυτή συνδέεται από τους περισσότερους με τον πρόσφατο κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των Σ.Δ.Ε του 2008, καθώς και με αλλαγές που συνέβησαν όσον αφορά στη ροή χρηματοδότησης προς το σχολείο λόγω της μετάβασης στο καινούριο επιχειρησιακό πρόγραμμα χρηματοδότησης ΕΣΠΑ 2007-2013. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται, ότι έντονα στοιχεία που διαφοροποιούν το σχολείο αυτό από την τυπική εκπαίδευση, όπως το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, οι επιμορφώσεις, οι «κοινές μέρες» (εκδηλώσεις, επισκέψεις, εκδρομές, προβολές, project/ διαθεματικά) καθώς και οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις και σε δεύτερο επίπεδο η ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών και γραμματέως, ενώ αποτελούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που έπρεπε να ενισχυθούν από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και κατά την άποψη των περισσότερων να αξιολογηθούν ως αποτελεσματικές πρακτικές και στην τυπική εκπαίδευση, επλήγησαν αισθητά τόσο με τον καινούριο κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας όσο και με περικοπές στη χρηματοδότηση που κάποιοι τις θεωρούν τροχοπέδη στην εξέλιξη του θεσμού. Ο φόβος ότι, αν τα χαρακτηριστικά αυτά εξασθενίσουν, κάτι που επιχείρησαν οι αλλαγές στη χάραξη της κεντρικής πολιτικής για τα ΣΔΕ κατά το σχολ. έτος 2007-08, τα σχολεία αυτά θα επανέλθουν στα πρότυπα του τυπικού σχολείου, υποβόσκει σε όλες τις συνεντεύξεις και η ανάγκη να διατηρηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν στο σχολείο αυτό μια αξιόλογη ιδιαιτερότητα φαίνεται ότι έδωσε στους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ

Ιωαννίνων τη δύναμη να αντισταθούν σε κάποιες αλλαγές. Όπως για παράδειγμα στο θέμα της κατάργησης των εβδομαδιαίων συναντήσεων· μετά από αρκετές τυπικές και άτυπες συζητήσεις, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, συναποφασίστηκε «να τροποποιηθεί» η σχετική οδηγία «και να εφαρμοστεί ανάλογα», όπως θα έκρινε σκόπιμο ο σύλλογος.

Καθοριστική στην κριτική στάση των εκπαιδευτικών στάθηκε μια διαδικασία αφύπνισης που ενεργοποίησε η διευθύντρια μέσα από μια κριτική συζήτηση-αποτίμηση του νέου νόμου και των επιπτώσεών του με το προσωπικό του σχολείου. Ταυτόχρονα, αναδημοσίευσε σχετικό με «το πρόσωπο των παιδαγωγικών συναντήσεων» άρθρο, προσθέτοντας την προβληματική της για το νέο νομοθετικό πλαίσιο κάνοντας «Δύο βήματα πίσω...με αναστοχασμό...» (www.adulteduc.gr). Η Αμαλία με μια διάθεση κριτικού αναστοχασμού για την πορεία του σχολείου επισημαίνει κάποιες αρνητικές αλλαγές που επιβλήθηκαν αλλά και τον εν μέρει προστατευτικό ρόλο της δυναμικής που ήδη υπήρχε στο σχολείο:

Θα έλεγα ότι οι αλλαγές αυτές τα τελευταία δύο χρόνια, πέρυσι και πρόπερσι ήταν αρνητικές, το ότι δηλαδή δεν κάναμε τις συνεδριάσεις, το ότι πιο πολύ στέλναμε στατιστικά. Λιγότερο ουσία και περισσότερο γραφειοκρατία και πήγαινε προς το τυπικό σχολείο. Παρόλα αυτά νομίζω ότι υπήρχε από πάνω μια τέτοια διάθεση αλλαγής και και δεν επηρέασε πάρα πολύ, λίγο μπορεί, αλλά όχι πάρα πολύ. [Αυτό οφείλεται] στο ότι εμείς είχαμε ξεκινήσει και είχαμε μια κεκτημένη ταχύτητα. Πέρα από τις συνεδριάσεις που δε γινόταν νομίζω ότι ήταν το έλλειμμα και το παράρτημα που δούλεψε πέρυσι και έτρωγε χρόνο και λειτούργησε λίγο χειρότερα το σχολείο μας, προσπαθώντας η διευθύντρια να στήσει και το άλλο σχολείο. Νομίζω, είχαμε εμείς και τις γνώσεις και την εμπειρία να κάνουμε αυτά τα πράγματα που θα θέλαμε να κάνουμε.

Από τις εμφανείς αρνητικές επιπτώσεις που αποδίδονται από κάποιους εκπαιδευτικούς στην αραίωση των συνεδριάσεων και την ενασχόληση της διευθύντριας και κάποιων εκπαιδευτικών με το στήσιμο και τη λειτουργία του παραρτήματος του σχολείου είναι ζητήματα συμπλήρωσης ωραρίου στο παράρτημα (1 ώρα απόσταση από την έδρα) για κάποιες ειδικότητες καθώς και θέματα ελλιπούς επαφής μεταξύ του προσωπικού που προκάλεσαν ένταση και διαφωνίες. Χαρακτηριστική η δημόσια, σε παιδαγωγική συνεδρίαση, παραδοχή από πλευράς της διευθύντριας της ελλιπούς ενασχόλησής της με το σχολείο των Ιωαννίνων λόγω του παραρτήματος και της τακτικής απουσίας της στη Ν. Σελεύκεια αλλά και της κούρασης που βίωσε με τις καινούριες αρμοδιότητες που της ανατέθηκαν. Παραθέτω σχετικό απόσπασμα από Παιδαγωγική συνεδρίαση που πραγματοποιήθηκε στις 2-6-2009 με απολογιστικό – αναστοχαστικό

χαρακτήρα, όπου φαίνονται οι επιπτώσεις των θεσμικών αλλαγών και ως απόρροια αυτών, το παράδειγμα μιας έντονης διαφωνίας:

Δ/ντρια: Θα ήθελα να ξεκινήσω κάνοντας ένα μικρό απολογισμό. Αισθάνομαι την ανάγκη να πω ότι ήταν μια πάρα πολύ κουραστική χρονιά. Νομίζω ότι δεν μπορώ να αντέξω τα δύο σχολεία μαζί και άρα το εδώ σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά. Συνέβησαν δύο πράγματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο Βάσος έκανε μάθημα εδώ [εννοεί στην αίθουσα συνεδριάσεων που λειτουργεί και ως γραφείο εκπαιδευτικών, υπάρχει όμως και ένα ακόμη γραφείο εκπαιδευτικών και βιβλιοθήκη δίπλα από το συγκεκριμένο] και κανένας από αυτούς που ενοχλήθηκαν δεν μου το είπε. Αισθάνομαι την ανάγκη να πω ότι δεν είχε εξολοκλήρου την ευθύνη ο συνάδελφος. Δύο φορές προσπαθήσαμε να κάνουμε αίθουσα προβολών κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αλλά δεν γινόταν κάπου αλλού λόγω έλλειψης εγκαταστάσεων και εγώ του επέτρεψα να κάνει μάθημα εδώ. Η Δώρα μου μίλησε κάποτε αλλά το πήρα στα αστεία. Δεν έδωσα σημασία και μόνο όταν μου το έθεσε πολύ σοβαρά η Αμαλία, πριν από λίγο καιρό, και την ευχαριστώ γι' αυτό, κατάλαβα ότι υπήρχε πρόβλημα και αντιμετωπίστηκε αμέσως, την ίδια μέρα. Αισθάνθηκα ότι δημιουργήθηκε ένα πρόβλημα τυπικού σχολείου. Αν δεν συζητούνται πράγματα στην ομάδα, δημιουργούνται προβλήματα [τονίζεται η σημασία να γίνονται αντικείμενο ανοιχτού διαλόγου τα διάφορα ζητήματα του σχολείου και οι διαφωνίες μέσα από τη δυνατότητα έκφρασης όλων των εναλλακτικών απόψεων].

Δώρα: Αυτός είναι ο χώρος μας.

Δ/ντρια: Αν το είχαμε συζητήσει στη συνεδρίαση θα είχε λυθεί.

Δώρα: Το συζητήσαμε με τον Βάσο και είπε ότι αυτό σε λίγο θα αλλάξει.

Βάσος: Δεν μου είπατε τίποτε.

Δώρα: Σου είπαμε και ήταν παρούσα και η Αμαλία. Έτσι δεν είναι;

Αμαλία: Σου μίλησε, ήμουν παρούσα και το θυμάμαι πολύ καλά.

Βάσος: Εγώ δεν θυμάμαι να μου έχετε πει οτιδήποτε και μη μου βάζετε στο στόμα λόγια που δεν έχω πει.

[Οι υπόλοιποι κάθονται σιωπηλοί και μόνο η Ιωάννα κάνει συνέχεια νόημα στη διευθύντρια να κλείσει το θέμα, εκείνη όμως παρακολουθεί τη συζήτηση και δεν το καταλαβαίνει].

Δ/ντρια: Δεν έχει νόημα να συζητηθεί ένα θέμα εκ των υστέρων.

Χριστίνα: Περιορίστηκε και ο χώρος του έξω γραφείου γιατί μαζευτήκαμε εκεί περισσότεροι συνάδελφοι.

Βάσος: Είναι η φύση του μαθήματος τέτοια [αναγκαίες οι προβολές-επιστημονικός γραμματισμός] και στα διαλείμματα φρόντιζα να έχω τελειώσει.

Αγγελική: Αν δούμε το πρόγραμμά μας όλοι, λίγοι έχουν κενό ανάμεσα στις ώρες τους. Έτσι το είδα εγώ [εννοεί ότι δεν την επηρέασε το γεγονός ότι χρησιμοποιούνταν για κάποιες ώρες το γραφείο]. Καλώς ή κακώς, ερχόμαστε, κάνουμε το μάθημά μας και φεύγουμε.

Δ/ντρια: Μπορούσαμε να το έχουμε προλάβει.

Αμαλία [προς τον Βάσο με έντονη φωνή και αμηχανία]: Αυτό που κάνεις είναι πολύ σημαντικό. Μακάρι να μπορούσα και εγώ να το κάνω. Σε ζηλεύω που

χρησιμοποιείς τις νέες τεχνολογίες. Δεν έχουμε τίποτε προσωπικό μαζί σου, μην το πάρεις στραβά. Ίσως ήταν λάθος ο χειρισμός, ίσως δεν το εκτιμήσαμε σωστά.

Δ/ντρια: Το δεύτερο θέμα είναι ότι όλα αυτά τα θέματα, γιατί προέκυπταν μικροθέματα, αλλά ήταν η ψυχολόγος εδώ και προλάβαινε να με ενημερώσει. Φέτος ήταν και αυτό μια πολύ μεγάλη δυσκολία. Δεν έχουμε ψυχολόγο ουσιαστικά, γιατί οι της συμβουλευτικής υπηρεσίας θα κάνουν τις ώρες τους και θα φύγουν [έχουν γίνει ωρομίσθιοι με την καινούρια Υ.Α.].

Ιωάννα: Αντίστοιχα θέματα θα προκύψουν και στους μαθητές. Το πολύ μικρό θα γίνει πολύ μεγάλο και εμείς εδώ θα γίνουμε όπως λειτουργούν οι σύλλογοι στην τυπική εκπαίδευση, δύο από δω, άλλοι από κει και κάποιιοι που δεν λένε ούτε καλημέρα στους άλλους, αλλά αυτό είναι τυπικό σχολείο, όχι εκπαίδευσης ενηλίκων [τονίζεται η σημασία της συνοχής της ομάδας].

Αριστείδης: Μήπως φταίνε οι συνεδριάσεις που δεν γίνονται;

Δ/ντρια: Η αλήθεια είναι ότι τις απέφευγα, γιατί όποτε έλεγα να κάνουμε συνεδρίαση άλλος βιάζονταν να φύγει, άλλοι μιλούσαν μεταξύ τους. Δεν μπορώ να κάνω πλέον όλα τα πράγματα [κούραση και φθορά από την υπερβολική συγκέντρωση ευθυνών επάνω της]. Πρέπει να συνεργαζόμαστε.

Αριστείδης: Άλλαξε η νομοθεσία και το νιώσαμε.

Ιωάννα: Ίσως νιώσαμε πιο ασφαλείς μετά από έξι χρόνια και ότι μπορούμε κατά μόνας να λύσουμε θέματα [κριτικός στοχασμός: η υπερβολική σιγουριά ή ο εφησυχασμός είναι αρνητικά στοιχεία για την ανάπτυξη του σχολείου. Η διευθύντρια μετά και από αυτό το σχόλιο περνάει στο επόμενο θέμα της συνεδρίασης].

Τι γίνεται λοιπόν όταν το ενδιαφέρον για την πορεία μιας εναλλακτικής δράσης, από την κεντρική διοίκηση, ατονεί ή και αλλάζει προσανατολισμό, πιθανόν λόγω και των αλλαγών στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (εκλογές 2004, και 3 ανασχηματισμοί στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με όλες τις μεταβολές που αυτοί συνεπάγονται και τις καθυστερήσεις στο διορισμό υπευθύνων σε κεντρικές διοικητικές θέσεις π.χ. Γενικές Γραμματείες και διοικητικά συμβούλια μεταξύ των οποίων και του ΙΔΕΚΕ); Και αυτό σε συνδυασμό με καθυστερήσεις και περικοπές στη ροή χρηματοδότησης από το σχολ. Έτος 2007-08 και εξής και τη διαφοροποίηση των προτεραιοτήτων που η διαδικασία αυτή συνεπάγεται εξ ου και η σταδιακή κατάργηση επιστημονικών υπευθύνων ή περιφερειακών συμβούλων, επιμορφώσεων (από το σχολ. έτος 2007-08) και γραμματέων (από το σχολ. Έτος 2009-10) καθώς και θεσμικές αλλαγές που εισάγονται με το νέο κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας του 2008³⁷, όπως

³⁷ Βλ. Υ.Α. 260/16-01-2008, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 34/16-01-2008.

λιγότερες παιδαγωγικές συνεδριάσεις, ωρομίσθιοι ψυχολόγοι και σύμβουλοι σταδιοδρομίας, ίδρυση και λειτουργία παραρτημάτων³⁸.

Ο Γιώργος στέκεται περισσότερο κριτικά στην πορεία του θεσμού σε συνδυασμό με τις μεταβλητές που προαναφέρθηκαν και τις αναπόφευκτες αλλαγές που συμβαίνουν στην καθημερινή πρακτική του σχολείου όπως η φθορά, η κούραση αλλά και η εξοικείωση που συνεπάγεται: *«Εγώ νομίζω ότι, δεν ξέρω, στην αρχή ήταν ίσως καλύτερα. Τώρα μπορεί κάπως να έχουμε αποξενωθεί λιγάκι, να μην λειτουργούμε τόσο πολύ σαν σύνολο[...] με την έννοια ότι αν δύο απομακρυνθούν σπάει η αλυσίδα ή μπορεί απλώς να έφυγε το καινούριο και να ξαναεπανήλθαμε στα δικά μας, τα παλιά. Οποσδήποτε το αντιμετωπίσαμε σαν σύνολο όλο αυτό το επιχείρημα, ήμασταν πιο ορεξάτοι γιατί είχαμε να αντιμετωπίσουμε κάτι καινούριο και διαθέταμε περισσότερες δυνάμεις»*. Υποστηρίζει ότι *«[ο]ι περισσότερες αυτές αλλαγές έγιναν για οικονομικούς λόγους»* και έφεραν το σχολείο πιο κοντά στα πρότυπα του τυπικού, ενώ θα *«έπρεπε να το κάνουν ακόμη πιο ανεξάρτητο απ' ότι ήτανε. Εγώ ήθελα να πω ότι πρέπει τα τυπικά σχολεία να γίνουν σαν αυτό το σχολείο για να μπορούν να έχουν και καλύτερο αποτέλεσμα στους μαθητές. Να μην είναι δηλαδή μια ξερή πληροφόρηση χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτών, με μια τυπική παρουσία του εκπαιδευτικού και με μια ακόμη πιο τυπική παρουσία και ανταπόκριση του μαθητή»*. Τονίζει ότι ο «ενθουσιασμός», το «μεράκι» και η φιλόδοξη προσπάθεια να πάει ένας καινούριος τύπος σχολείου μπροστά σε συνδυασμό με την παραδοχή τους ότι αυτό εξαρτάται και από τη δική τους συνεισφορά αποτελούν τα βασικά συστατικά της επιτυχημένης λειτουργίας. Επισημαίνει, όμως, ότι ίσως να χρειάζεται *«μια καινούρια επανεκκίνηση»*. Επιχειρεί μία συνολική εκτίμηση του τι μπορεί να φταίει για τα φαινόμενα κούρασης και φθοράς που διαπιστώνει και αναφέρεται σε *«πολλές απαιτήσεις»* ή *«περισσότερα όνειρα»* του προσωπικού ή στην ίδια την εκπαιδευτική πολιτική που στράφηκε σε λάθος κατεύθυνση: *«Μας λένε μπες περισσότερες ώρες. Νομίζουν ότι το να μπαίνουμε περισσότερες ώρες [εννοεί διδακτικές] αυτό είναι πιο σπουδαίο, απ' το αν μας έλεγαν ότι οποσδήποτε θα κάνατε κάθε μήνα μια παρουσίαση, ας πούμε, κάτι. Μπορεί αυτό να μας ανάγκαζε να δουλέψουμε περισσότερο ομαδικά και να βάλουμε τους εκπαιδευόμενους να αυτενεργήσουν, να κάνουν κάτι παραπάνω απ' αυτό το τυπικό, το οποίο γίνεται»*.

³⁸ Βλ. Ενότητα 1.2.

Συνοψίζοντας, επισημαίνονται στοιχεία όπως αλλαγή προσανατολισμού από την κεντρική διοίκηση, υποχώρηση του αρχικού ενθουσιασμού απέναντι στο καινούριο που συνδέεται τόσο με αρχικά αυξημένες προσδοκίες που χρειάστηκε να επαναπροσδιοριστούν λόγω της καθημερινής πρακτικής, ελλιπούς αναγνώρισης της προσφοράς της καινοτομίας στα εκπαιδευτικά πράγματα, την αλλοτρίωση και την εν μέρει επικράτηση παγιωμένων από την τυπική εκπαίδευση τρόπων συμπεριφοράς και δράσης όσο και με τις αλλαγές στην κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και την ελλιπή χρηματοδότηση. Επίσης, τονίζεται τόσο από τον Γιώργο όσο και από την Ιωάννα, στο απόσπασμα της παιδαγωγικής συνεδρίασης, που αναφέρεται στο παρόν κεφάλαιο), αλλά και από την Αγγελική στη συνέντευξή της, χωρίς όμως εκεί να εκλαμβάνεται ως τέτοια, η διαβρωτική δύναμη που δύναται να αποκτήσει, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, η εμπειρία-εξοικείωση του προσωπικού με το εργασιακό πλαίσιο. Ιδιαίτερα επειδή αυτή συνεπάγεται σιγουριά απειλητική προς εδραιωμένες διαδικασίες αλληλόδρασης και επικοινωνίας και γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες ως επαρκής συνθήκη για μοναχικές-ατομικές επαγγελματικές πορείες· οπότε και οδηγεί σε περιορισμένη συμμετοχή, στην έπαρση της ατομικής επάρκειας και εν τέλει στην ελλιπή επικοινωνία μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την αποδυνάμωση μιας δυναμικής εξέλιξης.

5.6 Όψεις της Διοίκησης

Ως προς τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση συμφωνούν όλοι ότι είναι *«πιο προσωπική και πιο ανθρώπινη»*. Η άποψη που έχουν σχηματίσει για τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στο συγκεκριμένο σχολείο και η δική τους θέση σ' αυτή έχει ως σημείο αναφοράς τα πρότυπα της τυπικής εκπαίδευσης που τους παρέχει η προηγούμενη επαγγελματική τους εμπειρία. Θέσεις-Κλειδιά φαίνεται να κατέχουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τα ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση τα δύο πρόσωπα που ενσαρκώνουν τους ρόλους της γραφειοκρατικής πλευράς της διοίκησης. Η διευθύντρια, στην κορυφή της ιεραρχίας και η γραμματέας σε έναν βοηθητικό ρόλο τυπικά, όπως, όμως, αποκαλύπτεται και σε έναν πιο ουσιαστικό *διαμεσολαβητικό* ρόλο δίπλα στη διευθύντρια και ταυτόχρονα δίπλα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο Αριστείδης εξηγεί: *«Σημαντικοί και οι δύο ρόλοι για τη διοίκηση. Και σε ό,τι αφορά τη διεκπεραίωση όλης της γραφειοκρατικής δουλειάς που υπάρχει αλλά και σε ό,τι αφορά τις σχέσεις που καλλιεργούνε και με τους εκπαιδευτικούς*

αλλά και με τους μαθητές. Είναι μια ισορροπία που δεν είναι πάντα εύκολη του να τηρούνται μεν οι κανόνες αλλά απ' την άλλη μεριά να μην ξεπερνιούνται κάποια όρια που μπορούν να δημιουργήσουν ένα αρνητικό κλίμα και στη σχέση των μαθητών με τη δ/ση και στη σχέση των εκπαιδευτικών με τη δ/ση».

5.6.1 Ο Ρόλος της Διευθύντριας

Κυρίως, τονίζεται η συνδρομή της διευθύντριας στη συγκρότηση της ιδιαιτερότητας του σχολικού πλαισίου και αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στο γεγονός ότι ήξερε πολύ καλά τη δουλειά της και ήταν γνώστης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και με σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο. Ταυτόχρονα της αναγνωρίζονται ηγετικές ικανότητες, ικανές να συμπαρασύρουν τους άλλους, όπως η αυθεντικότητα, η υπευθυνότητα, η εργατικότητα, η συνεργατική διάθεση, η όρεξη και ο ενθουσιασμός, η διάθεση για προσφορά, η ικανότητα στη διαχείριση συγκρούσεων, η κατανόηση και στην απουσία ευνοιοκρατίας.

Η Ιωάννα αναφέρει πως σε «[ό],τι έχει να κάνει με την οργάνωση του σχολείου, δηλαδή αυτή την αλληλεπίδραση, το τι θα κάνουμε, πώς θα πάμε το σχολείο μπροστά, σ' αυτό υπάρχει πάρα πολύ ελευθερία έκφρασης των απόψεων και όχι μόνο όμως, υπάρχει και αποδοχή. Δεν είναι θέμα ότι λέω μία άποψη και τελειώνει. Υιοθετούνται απόψεις. Δηλαδή είναι ζητούμενο από τη διεύθυνση να έχουμε εμείς θέσεις και απόψεις πάνω στα θέματα του σχολείου». Επικεντρώνεται λοιπόν στο γεγονός ότι «υπολόγιζε» το προσωπικό και τις απόψεις του, και επιπλέον στην εμπειρία της διευθύντριας και τη διαθεσιμότητά της αλλά και στο πρότυπο που παρείχε, προκειμένου να εναρμονιστεί μαζί της και το υπόλοιπο προσωπικό, τονίζοντας ότι «όποιος παρατηρεί, έχει τη διάθεση να την παρατηρήσει, να την αποκωδικοποιήσει και να δει πώς λειτουργεί η Χρυσούλα σε αυτό το χώρο θα λειτουργήσει και αυτός κατά συνέπεια στο δικό του χώρο που έχει να κάνει ή με τους συναδέλφους ή με τους εκπαιδευόμενους».

Η Κλειώ εκφράζεται αυθόρμητα και παραστατικά ως προς τον καθοδηγητικό ρόλο της διευθύντριας: *«Μας έκαναν πολλές επιμορφώσεις [1^η χρονιά λειτουργίας] αλλά μέχρι να γίνουν είχαμε τη Χαρά, τι να πω, το κριάρι του κοπαδιού. Ήταν τόσο ενημερωμένη και νομίζω ότι, όταν έχεις τρέλα και διάθεση, πετυχαίνεις [...]».*

Η Αμαλία επικεντρώνεται στην ιδιαίτερη ικανότητα που έχει η διευθύντρια να αντιμετωπίζει τις εντάσεις: *«Και βέβαια, εδώ, σημαντικότατο ρόλο παίζει με τη στάση και ο*

ρόλος του διευθυντή ή της διευθύντριας στην κάθε περίπτωση. Που είναι ικανή να λύνει τις διαφορές και την ένταση να την εκτονώνει. Είναι μία ικανότητα, μια διάθεση που μπορεί να έχει και τα καταφέρνει» και ως προς τον τρόπο που άσκησε τη διοίκηση αναφέρεται στην προσωπική σχέση που ανέπτυξε με το προσωπικό χαρακτηρίζοντάς την «πιο προσωπική, πιο φιλική, πιο ανθρώπινη». Σε άλλο σημείο αναφέρεται στον ιδιαίτερο ρόλο που έπαιξε στην παρακίνηση και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να πάρουν ερεθίσματα και να μπουν στη διαδικασία να ψαχτούν, να θέσουν καινούριους στόχους: «Αυτό γίνεται μέσα από την συζήτηση, η δ/ντρια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο που μας φέρνει πληροφόρηση και βέβαια να την αναζητήσεις και μόνος σου έξω από το σχολείο, όταν θα διαβάσω κάτι σε μία εφημερίδα ή θα δω μία ταινία, σε βιβλία».

Ο Δημήτρης, ο Αριστείδης αλλά και η Αγγελική τονίζουν ξεκάθαρα κάτι που υπαινίσσονται στο λόγο τους και οι υπόλοιποι ερωτηθέντες. Τον ενωτικό ρόλο που έπαιξε η διευθύντρια μέσα από την παγίωση των παιδαγωγικών συναντήσεων όπου μοιράστηκε τις γνώσεις και την εμπειρία της μαζί τους δίνοντας ταυτόχρονα ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετικότητα του σχολείου αυτού. Ο Δημήτρης:

Με βοήθησε, πάνω απ' όλα με βοήθησε η ίδια η δ/ντρια. Η ίδια η δ/ντρια με τις γνώσεις που είχε εκείνη προσπάθησε να μας δέσει ως σύλλογο και να μας δείξει τη διαφορετικότητα του σχολείου αυτού. Στο σύλλογο πρώτα απ' όλα. Στις συναντήσεις που κάναμε κάθε Τρίτη που είναι πολύ ουσιαστικές. Είναι ουσιαστικές γιατί μέσα από τη συζήτηση μπορούμε να δούμε και τη διαφορετικότητα αυτού του σχολείου σε σχέση με το τυπικό. Ότι δηλαδή η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από ομάδες εργασίας, μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή κ.λ.π..

Ο Αριστείδης αποδίδει το δέσιμο που υπάρχει στο σχολείο στον «ενωτικό» και «όχι διαλυτικό» ρόλο της διεύθυνσης που δεν «λειτούργησε με βάση τέτοιες ομάδες οι οποίες θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν καταστάσεις». Επιπλέον θεωρεί ότι ενισχυτικά λειτούργησαν η οικειότητα, η επικοινωνία, η συζήτηση και ο αναστοχασμός, «όλες αυτές οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν δηλαδή το ότι συνυπήρχαμε, το ότι μπορούσαμε να μιλάμε μια φορά την εβδομάδα και να συζητάμε για προβλήματα αρνητικά, τα οποία θα μπορούσαν να συμβαίνουν είτε και μεταξύ μας είτε και στις σχέσεις με τους μαθητές και με τη λειτουργία των τάξεων, όπου αυτό μπορεί να δημιουργούσε μια αποσυμπύεση, η οποία ήταν σημαντική για να συνεχίσουμε να υπάρχουμε».

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο η διευθύντρια άσκησε τη διοίκηση και χρησιμοποίησε την εξουσία που είχε, ο Δημήτρης εστιάζει στη διάθεσή της για προσφέρει και στην αφοσίωσή της στο έργο του σχολείου:

Εντάξει, υπάρχει η δ/ντρια, η οποία πάνω απ' όλα θέλει να προσφέρει ως άνθρωπος, αγαπάει αυτό που κάνει και γενικά όταν αγαπάμε αυτό που κάνουμε βγαίνει και προς τα έξω. Είναι μία καλή. Είναι θετική εικόνα αυτή. Πάνω απ' όλα είναι η δ/ντρια, από κει και πέρα η δ/ντρια σε συνεργασία με μας προσπαθούμε να υλοποιήσουμε κάποια πράγματα, δηλαδή να φτιάξουμε κάποιες δραστηριότητες. Ώστε να λειτουργήσει το σχολείο ομαλά. Αλλά αυτό δεν γίνεται μέσα από μια πίεση, έτσι; από μια αυταρχική κατάσταση, που συμβαίνει σε πολλά σχολεία που οι δ/ντές θέλουν να επιβάλλουν την άποψή τους και τη γνώμη τους στους υπόλοιπους συναδέλφους. Γίνεται μέσα σ' ένα περιβάλλον συνεργατικότητας, δηλαδή μέσα από συζήτηση, μέσα σ' ένα καλό κλίμα θα 'λεγα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο Δημήτρης στα λόγια του συνταιριάζει μια συνεργατική διάθεση της διευθύντριας και ένα δημοκρατικό κλίμα έκφρασης απόψεων και απουσίας επιβολής, ενώ παράλληλα τονίζει emphaticά τον εποπτικό και συντονιστικό της ρόλο. Συμπληρωματικά, η Κλειώ αναφέρεται στον υπεύθυνο τρόπο με τον οποίο άσκησε το ρόλο της και την ισχυρή προσωπικότητα που έκανε έντονη παρουσία της:

Η δ/ντρια με το κύρος της, την προσωπικότητά της, δεν ξέρω, είχε ξανακάνει τη δ/ντρια εγώ δεν το ξέρω, το διοικητικό κομμάτι το ασκούσε τέλεια. Λίγο συγκεντρωτική ήταν, αλλά αυτό δεν μας αφορούσε εμάς γιατί μας έδινε ελευθερία. Επικοινωνιακή με μας πάρα πολύ. Έτοιμη να τα δώσει όλα. Αλλά ήξερε πώς έπρεπε να μιλήσει, τι έπρεπε να πει, πότε έπρεπε να το πει και γιατί το έλεγε και βέβαια, πολύ σημαντικός ήταν ο ρόλος της ψυχολόγου, η οποία βοηθούσε και τη δ/ντρια.

Ο Αριστείδης, πάνω στο ίδιο θέμα, άσκησης του ρόλου και διαχείρισης της εξουσίας, αναφέρεται στην ικανότητα της διευθύντριας να «χειρίζεται το πλαίσιο», ώστε και να τηρούνται οι απαραίτητοι κανόνες αλλά και να αποπνέει και ένα ανθρώπινο στοιχείο, που ο ίδιος αποδίδει με τον όρο «κατανόηση» και εξηγεί:

Θεωρώ πάρα πολύ σημαντική την παρουσία και τη συμβολή της δ/ντριας στον τρόπο που χειρίζεται δηλαδή το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να λειτουργήσουμε σαν σχολείο και σε ό,τι αφορά τους κανόνες που έχουν να κάνουν με τους μαθητές, και σε ό,τι αφορά τους κανόνες που έχουν να κάνουν με τους συναδέλφους. Είναι σημαντικό το να υπάρχει κατανόηση από την πλευρά των ανθρώπων που ασκούν διοίκηση και αυτό υπήρχε νομίζω, έτσι όπως κι εγώ το αισθάνομαι αλλά και όπως βλέπω το αποτέλεσμα σε μένα, υπήρχε απόλυτα στη Χαρούλα. Πιστεύω ότι έπαιξε καθοριστικό ρόλο σ' αυτό το σχολείο αυτή η σχέση η οποία αναπτύχθηκε.

Ενώ, την κατανόηση της διευθύντριας υπαινίσσεται και ο Θωμάς που δυσκολεύτηκε όπως παραδέχεται να προσαρμοστεί σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές που είχε βιώσει στην επαγγελματική του πορεία στην τυπική εκπαίδευση σε σημείο που να σκέφτεται να παραιτηθεί και παραδέχεται με μια διάθεση αυτοκριτικής: «Και η δ/τρια ήταν...αρκετά ελαστική και καλή σε πάρα πολλά πράγματα, ενώ εγώ σαν άτομο ήμουν και λίγο οξύθυμος μερικές φορές μ' αυτά που έβλεπα. Γιατί τα έβλεπα λίγο παράξενα μερικά πράγματα...».

Η ψυχολόγος, έχοντας μια πιο διεισδυτική ματιά, λόγω του συμβουλευτικού της ρόλου, διευκρινίζει και εξηγεί αναφορικά με το στυλ, με το οποίο άσκησε τη διοίκηση η διευθύντρια, ότι ήταν το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας να συγκεράσει τον κλασικό ρόλο ενός διευθυντή που έχει τον τελικό λόγο για όλα τα θέματα αλλά ταυτόχρονα να αφήνει και τις ελευθερίες εκείνες που θα ικανοποιούν το προσωπικό και θα το κάνουν να αισθάνεται ενδυναμωμένο σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες του, εννοώντας αυτές τις τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης διευκρινίζει και τις συνθήκες που επέβαλαν, κατά την άποψή της, τον κάπως συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διεύθυνσης, όπως ειπώθηκε από κάποιους:

και κράτησε το ρόλο της, χωρίς αυτό όμως να είναι το κλασικό στυλ, έπαιρνε, όμως, θέση όταν χρειαζόταν, δηλαδή άφηνε να συζητάμε, να κάνουμε, αλλά όταν έπρεπε να πάρει κάποιες αποφάσεις, λέει εγώ παίρνω την ευθύνη γι' αυτό το πράγμα, εσάς μην σας ανησυχεί, δηλαδή, ήταν αποφασιστική. Τώρα υπήρχαν για παράδειγμα... κατά καιρούς, παραπονιόταν η ίδια ότι οι ευθύνες είναι πάντα πάνω της και οι άλλοι απαντούσαν ότι μα τελικά εσύ δεν αφήνεις τους άλλους... δηλαδή μία συγκέντρωση των ευθυνών που σημαίνει... αλλά όχι με την έννοια της εξουσίας, ότι τα κρατάω γιατί θέλω εγώ να έχω τον έλεγχο όλων των πραγμάτων, αλλά επειδή έπρεπε να προχωρήσει και επειδή πολλά πράγματα έπρεπε να γίνουν σε προσωπική ευθύνη, γιατί δεν ήταν όλα καθορισμένα ώστε να μπορεί και η δ/τρια να τα δώσει [μοιράσει]. Έπρεπε κάπως να τα δοκιμάσει. Πιστεύω ότι και η ίδια όταν αισθάνθηκε πιο σιγουριά και περισσότερη εμπιστοσύνη έδωσε αρμοδιότητες και στους άλλους. Δηλαδή ήταν η φάση, φαντάζομαι ότι αυτό συμβαίνει σε πάρα πολλά καινούρια πράγματα, ότι στην αρχή, πρώτα πρώτα δεν ξέρεις τους ανθρώπους. Αυτό έγινε και την πρώτη και τη δεύτερη χρονιά με την επέκταση του σχολείου και του προσωπικού. Πρώτα πρέπει να δημιουργείς την ομάδα, να έχεις την εμπιστοσύνη και μετά να μπορείς να βασιστείς. Και επειδή και πολλές φορές και η ομάδα δεν διεκπεραίωσε [μειδιάζει] σωστά και αποτελεσματικά αυτά που έπρεπε να κάνει πάλι γυρνούσαν τα πράγματα στη δ/τρια.

Η Αγγελική επισημαίνει το ρόλο της διεύθυνσης στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, συναδελφικότητας και σύμπνοιας σε ένα σχολείο και δηλώνει:

Στο γεγονός ότι σε αυτό το σχολείο είναι πιο έντονη η συνεργασία, η συναδελφικότητα και η σύμπνοια και ότι δεν υπάρχουν έντονες συγκρούσεις

θεωρώ ότι μπορεί ένας λόγος σημαντικός να είναι η διεύθυνση. Με την έννοια ότι στο συγκεκριμένο σχολείο η Χαρούλα είναι κατάλληλη, είναι εκπαιδευμένη, είναι πολύ στο θέμα των ενηλίκων, γιατί και εμείς είμαστε ενήλικοι και ξέρει πώς να συμπεριφερθεί, και πώς να ελίσσεται. Ενώ στα τυπικά σχολεία βλέπαμε δ/ντές σε συλλόγους να εκρήγνυνται και να επιβάλλουν το δικό τους με το έτσι θέλω ή και συνάδελφοι να εκρήγνυνται και να σηκώνονται να χτυπάν την πόρτα και να φεύγουν. Υπήρξαν τέτοια περιστατικά. [...] υπήρξαν τέτοια συμβάντα. Επειδή εγώ άλλαξα και σχολεία κάθε χρόνο.

Χρησιμοποιεί τη μεταφορά της οικογένειας για να αποδώσει τις σχέσεις οικειότητας που υπάρχουν χωρίς το φόβο της κακοπροαίρετης κριτικής και επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της διεύθυνσης συμπληρώνοντας ότι

[ο]πωσδήποτε, οπωσδήποτε, και οι άλλοι παίζουν ρόλο, αλλά εγώ θεωρώ ότι κι αν υπάρξει στιγμή που να παρεκκλίνει κάποιος επανέρχεται με τον καλύτερο τρόπο. Όχι με φωνές και με απαγορεύσεις και με δεσμεύσεις, οπότε μπαίνουν και πάλι τα πράγματα στο δρόμο τους και ξεκινάν πάλι κανονικά. Οπωσδήποτε και οι άνθρωποι, δεν είναι δυνατόν. Γιατί αν οι άνθρωποι δεν είχαν την πρόθεση της συνεργασίας και το να είναι καλοπροαίρετοι, οπωσδήποτε είναι βασικό αυτό, αλλά θεωρώ πάντα ότι ξεκινάει από την κεφαλή το θέμα στην προκειμένη περίπτωση.

Καταλήγει, τελικά η Αγγελική ότι η πορεία του σχολείου ήταν ενός είδους «συμπόρευση»:

Δεν ξέρω, αν βρέθηκαν οι άνθρωποι αυτοί στο συγκεκριμένο χώρο τυχαία ή αν οι άνθρωποι αυτοί, όλοι εμείς, συμπορευτήκαμε με τη δ/ση με τη δ/τρια του σχολείου. Πώς το εννοώ. Ότι δεν είδαμε κακή πρόθεση, αρνητικά, να πούμε ότι σκέφτεται έτσι, ότι μπορεί κάποιον να τον διαχωρίζει, συμβαίνουν και αυτά σε συλλόγους σχολείων, να διαχωρίζεται το προσωπικό, κάποιιοι μπορεί να έχουν άλλου είδους μεταχείριση κτλ. Έτσι θα έλεγα.

Από προσωπική εμπειρία αλλά και από τις πληροφορίες των συνεντεύξεων, δεν παρατηρήθηκαν από τη διευθύντρια ευνοϊκότερες συμπεριφορές. Δεν υπήρξε διαφορετική αντιμετώπιση ούτε καν προς τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας σε σχέση με το καινούριο προσωπικό που προστέθηκε στο δυναμικό του σχολείου τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του, παρόλο που το διακύβευμα αυτό φαίνεται να την απασχόλησε. Η διευθύντρια φαίνεται να προσπάθησε να αντιμετωπίσει με τον ίδιο τρόπο παλαιό και νέο προσωπικό, ίσως μάλιστα να αντιμετώπισε και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον την καινούρια ομάδα ώστε να έχει μια ομαλή προσαρμογή και ενσωμάτωση, κάτι που παραδέχεται η ίδια στην αυτοβιογραφία που δημοσίευσε στο περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων (Μάνθου, 2009):

Φαίνεται, όμως, ότι αυτό που κάνει ισχυρή την πρώτη ομάδα είναι η ευθύνη της για το στήσιμο του σχολείου. Αναλαμβάνει αυτό το έργο αποκλειστικά ως δικό της δημιούργημα, θέλοντας να αποδώσει τα μέγιστα, το οικειοποιείται, και δεν θέλει να παραχωρήσει χώρο σε κανέναν άλλο. Θεωρεί αυτονόητο ότι τα άτομα που θα έρθουν την επόμενη χρονιά θα ενταχθούν σε ένα ήδη οργανωμένο σχέδιο. (2009: 44)

Μιλάει ακόμη για τις πρώτες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που προστέθηκαν στο δυναμικό του σχολείου τη δεύτερη χρονιά:

Ήταν εμφανής η αμηχανία για τη ρευστότητα του πλαισίου. Εκφράστηκαν επιφυλάξεις, αναπτύχθηκαν μηχανισμοί άμυνας και εκφράστηκαν αγωνίες και άγχος για το αν η ομάδα θα ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του προγράμματος. Όμως δεν μπορούσαν να κάνουν και πίσω. Θυμάμαι ότι οριοθέτησα τα πράγματα και πως ήμουν κάπως αυστηρή μαζί τους. Όμως τη δεύτερη μέρα είδαν έναν άλλο άνθρωπο. Έναν άνθρωπο που νοιάζεται και στη συνέχεια πίστεψαν ότι ήταν αλήθεια αυτό. (2009: 45)

Και συνεχίζει εξηγώντας τη συμπεριφορά της πρώτης ομάδας και τον προβληματισμό για τη δική της στάση:

Όμως υπήρχε και ο πυρήνας της πρώτης ομάδας. Τα τέσσερα άτομα που παρέμειναν μιλούσαν με ενθουσιασμό γι' αυτό που συμβαίνει στο σχολείο, τόνιζαν όμως υπερβολικά την επιτυχία της πρώτης χρονιάς σαν να ήθελαν να αμυνθούν στις πιθανές αλλαγές που θα προκύψουν με τον ερχομό των καινούριων συναδέλφων. Ο καθένας μας αναζητεί ρόλο και θέση στην ομάδα και η ομάδα προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά της. Νιώθουμε να απειλούμαστε γιατί έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια νέα κατάσταση κι εγώ δυσκολεύομαι.

Για να σχεδιάσω τις παρεμβάσεις έπρεπε να ανατρέψω και εγώ τις παραδοχές. Να μην εγκλωβιστώ στις έννοιες προοδευτικός – συντηρητικός, αλλά να τους δω όλους ως εκπαιδευτικούς, που όλοι μαζί θα πορευτούμε για την επίτευξη αυτού του έργου. [...] Προσπαθώ να κατανοήσω, ως στοιχείο της λειτουργίας αυτής της ομάδας, τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς τους σε σχέση με το χώρο που ήρθαν, πώς δέχονται το ρόλο τους μέσα σ' αυτό το πλαίσιο και τι προσδοκούν από αυτό. (2009: 45)

Κάποιου είδους πίκρα εκφράζει μια μόνο εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της, επειδή θεωρεί ότι μειώθηκε με τη στάση της διευθύντριας η σημασία της προσφοράς της πρώτης ομάδας, που ήταν καθοριστική κατά την άποψή της για την εδραίωση, συνέχιση της πορείας και την επιτυχία του σχολείου. Ταυτόχρονα, ασκεί κριτική για έναν αρκετά «διπλωματικό» και «υπερβολικά ευέλικτο» τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν διάφορα ζητήματα του σχολείου σε σημείο που κατά την άποψή της να χάνονται μερικές φορές οι ρόλοι και η εστίαση από το σύνολο των εκπαιδευτικών στο σημαντικότερο στοιχείο, που

είναι η ίδια η παιδαγωγική πράξη, διαφορετική από αυτή του τυπικού σχολείου και άμεσα συνυφασμένη με την παιδαγωγική πραγματικότητα της τάξης. Ως βασικό συστατικό αυτής της πράξης θεωρεί τη δυνατότητα το γίνεσθαι της τάξης να γίνεται αντικείμενο διαρκούς κριτικού στοχασμού και αναπροσαρμογής από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και ικανότητας τελικά του σχολείου να *«κρατηθούν σε αυτό ακόμη και οι πιο απαιτητικοί ενήλικοι μαθητές»* και να μην υπάρχουν διαρροές. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι η ίδια απέφευγε να εκθέτει τη δουλειά της και να μοιράζεται με το υπόλοιπο προσωπικό τις εμπειρίες της από την παιδαγωγική της πρακτική. Επιπλέον, το ότι *«ένιωσε πολύ έντονο ανταγωνισμό»* από τους καινούριους, όπως λέει η ίδια, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ίσως προστέθηκαν στην ομάδα άτομα με πιο έντονη προσωπικότητα και περισσότερο πρόθυμα να παρουσιάζουν τη δουλειά τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές διεργασίες· κάτι που η ίδια το ερμηνεύει ως *«επίδειξη δύναμης»*. Πάντως, όταν είχε την ευκαιρία να υποστηρίξει δημόσια τις αντιρρήσεις της ήταν απρόθυμη να το κάνει. Συναισθηματικά φορτισμένη αρκούσαν μόνο σε *«πυροτεχνήματα»* αντιδράσεων που ουσιαστικά συνέβαλαν στην αμυντική στάση των υπολοίπων και πιθανόν να απέτρεψαν την ενεργητική ακρόαση των απόψεών της. Όπως αναφέρει ο Hargreaves 2008: 339), υπάρχουν περιπτώσεις που η ατομιστική συμπεριφορά μπορεί να αποδειχθεί σημαντική, ιδιαίτερα όταν ταυτίζεται με την *«έκφραση δημιουργικής πρωτοτυπίας και διαφωνίας σε ζητήματα αρχών»*. Όταν αναφερόμαστε σε αυτή τη μορφή ατομισμού και όχι σε περισσότερο περιοριστικές μορφές της, οι οποιεσδήποτε προσπάθειες εξαφάνισής της μπορεί να *«καταστείλουν επίσης, άθελά τους, την ατομικότητα της επιλογής και τη διαφωνία στο εκπαιδευτικό δυναμικό»*. Όταν, όμως, όπως υποστήριξε ο Lortie,

ο ατομισμός φέρει το στοιχείο της επικέντρωσης σε αυτό που είναι άμεσα εφαρμόσιμο στην τάξη, τότε η σοβαρή εξέταση εναλλακτικών πρακτικών και σκοπών είναι απίθανη. Γι' αυτό το λόγο οι συγγραφείς που πραγματεύονται τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, όπως ο Fullan, πρότειναν να ψάξουμε για τρόπους να σπάσουμε *«τα τείχη της απομόνωσης»*. (στο Hargreaves, 2008: 339)

Βασικό στοιχείο της εκτίμησης και του σεβασμού του προσωπικού προς το πρόσωπό της διευθύντριας είναι η αναγνώριση της αφοσίωσής της και της προσπάθειάς της να πάρει σάρκα και οστά αλλά και να επιτύχει το σχολείο που ανέλαβε. Ο Θωμάς και ο Γιώργος αναφέρονται με χαρακτηριστικό τρόπο σ' αυτό: *«Εγώ πιστεύω ότι διαφέρει αυτή η δ/ση. Γιατί έχει καταλάβει το σκοπό της και εγώ πιστεύω ότι έχει επιτύχει το σκοπό της, έχει κάνει*

αγώνα. Αν δεν υπήρχε αυτή η δ/νση, εγώ πιστεύω, δεν θα λειτουργούσε το σχολείο, ίσως δυο, τρία χρόνια και να 'χε κλείσει». Ο Γιώργος χρησιμοποιεί μια μεταφορά:

[...] τη διαφορά την κάνει πάντα ο προϊστάμενος. Δηλαδή όταν έχεις ένα δ/ντή που κουμαντάρει καλά την ορχήστρα, ακούγεται σαν σύνολο. Αν ο δ/ντής της ορχήστρας δεν μπορεί να συγχρονίσει, δεν μπορεί να οργανώσει την ορχήστρα ακούς παραφωνίες τέλος πάντων... Αισθάνεται το ρόλο της, δεν το κάνει σαν αγγαρεία, θέλει να πετύχει το σχολείο πάρα πολύ και αυτό είναι καλό για όλους στην ουσία, και για μας, και για τους εκπαιδευόμενους και γι' αυτήν στην ουσία τελικά. Τώρα στη διοίκηση ενός σχολείου πρωταρχικό είναι ο δ/ντής, όπως είπα, και δεύτερο είναι να τύχει και με συνεργάσιμους εκπαιδευτικούς, δηλαδή κάπου να τους εμπνεύσει που λέμε, δηλαδή αν εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπνεύσουν μετά και τους εκπαιδευόμενους, δηλαδή είναι μια οικογένεια... Επειδή έχω κάνει κι εγώ δ/ντής και είδα μερικούς που πέρα από τον εαυτό τους να μην κοιτάζουν τίποτα, κοιτάζουν πότε να σηκωθούν να φύγουν από το σχολείο. Ενώ, όταν βλέπουν το σχολείο σαν χώρο που ζουν τον περισσότερο καιρό εκεί πέρα και θέλουν να βρίσκονται σ' ένα ευχάριστο περιβάλλον και να τους ικανοποιεί, ε τότε είναι προς όφελος όλων

και τονίζει ότι η προώθηση του θεσμού των παιδαγωγικών συναντήσεων ανήκει στη διευθύντρια: *«αλλιώς, θα μπορούσε κάλλιστα κάποιος να είναι ένας όπως στα άλλα τα τυπικά και να μην έρχεται ούτε καν σε επαφή, δηλαδή πάλι η Τρίτη έχει μεγάλη σημασία». Η Χριστίνα ενισχύει την οπτική της καθοριστικής προσφοράς της διευθύντριας στη λειτουργία του σχολείου και την αναγνώριση που χαίρει από τους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζει ότι είναι «οργανωτική», «αποτελεσματική» με ρόλο «καταλυτικό» στη λειτουργία του σχολείου αφού «εκείνη είναι που στηρίζει όλη τη λειτουργία» σε σημείο μάλιστα να πιστεύει ότι με άλλο διευθυντή δεν θα λειτουργούσε έτσι «[γ]ιατί πιστεύω ότι αυτή η γυναίκα έχει δώσει τον εαυτό της σε αυτό που κάνει και το αγαπάει πραγματικά. Κι όταν κάνουμε πράγματα τα οποία πραγματικά τα αγαπάμε και τα κάνουμε μέσα απ' την καρδιά μας έχουν αποτέλεσμα». Μετά από δική μου ερώτηση περιγράφει με ποιους τρόπους στηρίζει η διευθύντρια τη λειτουργία: *«Μας οργανώνει, ο καθένας έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο. [Ο ρόλος αυτός πώς διαμορφώνεται για τον καθένα;] Και με προσωπική του πρωτοβουλία, αλλά αυτή μας υπέδειξε τους δρόμους και εμείς αναλάβαμε, επιλέξαμε και αναλάβαμε κάποιους ρόλους. Αλλά εκείνη έχει αναλάβει τους περισσότερους βέβαια και το κάνει πάρα πολύ καλά».**

Παραθέτω απόσπασμα από τη συμμετοχική παρατήρηση σε παιδαγωγική συνεδρίαση στις 24-11-2009 που δείχνει ακριβώς αυτή τη διαδικασία:

«Γενικός συντονισμός εργασιών»

Δ/ντρια: Στο δια ταύτα, έχουμε ένα άμεσο θέμα τώρα. Αύριο θα έχουμε τη βιβλιοθήκη. Θα έρθω εγώ στις 16.00 και εσύ [απευθύνεται στην Αμαλία που είναι υπεύθυνη της βιβλιοθήκης] αργότερα.

Αγγελική και Ιωάννα: κι εμείς ερχόμαστε 1η ώρα.

Δ/ντρια: Την Πέμπτη, τώρα, έχω ραντεβού με το συμβουλευτικό σταθμό στο Καμπέρειο. Δεν θα ῥθουμε εδώ καθόλου. Να θυμηθούμε να ενημερώσουμε αύριο τους μαθητές. Στο ισόγειο εγώ θα φωνάξω ποιοι βιάζονται να μπουν πρώτοι και οι άλλοι στην επόμενη ομάδα. Αύριο έχει ένα θεατρικό για φιλανθρωπικό σκοπό αλλά στις 20.30 δύσκολα πηγαίνουν αυτοί οι άνθρωποι. Για την επόμενη Δευτέρα έχει κι άλλο θεατρικό. Μπορούμε να τους το πούμε. Είναι για την ΕΛΕΠΑΠ. Τώρα, είναι κάτι που θέλω να συζητήσω. Με αφορμή την επίσκεψη στο συμβουλευτικό σταθμό εγώ σκέφτηκα ότι θέλω να κάνω το εξής αλλά θέλω άλλα δύο πρόσωπα. Να κάνουμε επισκέψεις σε υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας στην πόλη μας, τυπικούς και άτυπους φορείς και να έχει και αποτέλεσμα όμως, να κάνουμε και ένα φυλλαδιάκι [δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα από τη δ/νση στα τεχνουργήματα ως αποτύπωση της δουλειάς του σχολείου]. [Και συνεχίζει εξηγώντας] τι θέλουμε να μάθουμε, νομική μορφή, δομή, υπηρεσίες, στόχοι..

Ιωάννα: Εγώ είμαι μέσα. Εφ' όλης της ύλης.

Δ/ντρια: Θέλω κι άλλον ένα.

Αγγελική: Μπαίνω και εγώ. Αν με θέλει η Ιωάννα [αστειευόμενη].

Δ/ντρια: Ωραία.

Κάποιος εκπαιδευτικός: Αυτό είναι ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπ/σης με την ευρύτερη έννοια.

Ιωάννα: Είναι πρόγραμμα ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης και για όποιον θέλει να προσφέρει εθελοντικά.

Αριστείδης: Και εγώ μπορώ να βοηθήσω στη μεταφορά στον Η/Υ.

Αμαλία: Μου φαίνονται πολλοί οι φορείς.

Ιωάννα: Θα κάνουμε ομάδες.

Δ/ντρια: Αύριο που θα πάμε στο συμβουλευτικό σταθμό θα πάρουμε και τα έντυπά τους.

Απόσπασμα από συνεδρίαση στις 24-10-2009 σχετικά με τη
«δημιουργία ομάδων με συγκεκριμένες αρμοδιότητες»:

Μόλις, λοιπόν, κάθισαν όλοι, η δ/ντρια είπε «α, να φέρω και τη φωτογραφική» και στην διοικητική υπάλληλο «με έχει πιάσει κάτι με τις φωτογραφίες αυτό τον καιρό» και ο Βάσος δείχνει το κινητό του στη δ/ντρια και τις λέει ότι θα βγάλει ο ίδιος

[η δ/ντρια συνηθίζει να απαθανατίζει στιγμές του σχολείου τις οποίες αργότερα χρησιμοποιεί, στην τελική εκδήλωση, σε πόστερ στους διαδρόμους, στο περιοδικό].

Η δ/ντρια έχει απλώσει τα χαρτιά της μπροστά της και μονολογεί «από πού να ξεκινήσω...μάλλον θα ξεκινήσω...την προηγούμενη Πέμπτη σε μία μίνι συνεδρίαση που κάναμε, έλλειπες εσύ Ιωάννα, φτιάξαμε 3 υποομάδες και το φέρνω τώρα και σε όλη την ομάδα για να το ξανασυζητήσουμε. Η μία ομάδα

ανέλαβε τα πολιτιστικά [αναφέρει τα ονόματα, Χριστίνα και Χάρης]. *Είπαμε κάθε Τρίτη να φέρνουν εδώ τι συμβαίνει στην πόλη. Μπορεί να είναι και αποκόμματα από εφημερίδες*. Και αναφέρει εκδηλώσεις που της έχουν φέρει λέγοντας «είπα να περάσω να τις δω πρώτα...»

Αμαλία: Θα περάσω εγώ και από τις δύο να τις δω αν αξίζουν και θα σας πω και όλοι λένε από κάποια εκδήλωση που ξέρουν.

Δ/ντρια: Και δε σημαίνει ότι επειδή έχει αναλάβει Χριστίνα και Χάρης, δεν μπορείτε και οι υπόλοιποι να έχετε στο μυαλό σας...

Αριστείδης: να κάνουμε ένα φάκελο και να τα βάζουμε μέσα.

Όλοι συμφωνούν.

Δ/ντρια: Αυτό εντάξει. Ένα δεύτερο θέμα που έχουμε. Αναλαμβάνει το πρόγραμμα ο Βάσος και βλέπουμε. Η τρίτη ομάδα είναι αυτή που ανέλαβε τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και είναι η [καινούρια εκπαιδευτικός], ο Αριστείδης και ο Χάρης. Σχετικά με αυτό θέλω να κάνουμε κάτι άμεσα.

Τονίζει ότι για την 28η Οκτωβρίου υπάρχει ένα ζήτημα με τις ημερομηνίες γιατί μεσολαβεί Σαββατοκύριακο και λέει «*εγώ αναλαμβάνω να γίνει η γιορτή τη Δευτέρα*».

Επίσης σε απόσπασμα συνεδρίασης στις 30-6-2009 όπου τονίζεται η *συνοχή της ομάδας* και η δυσκολία των καινούριων εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των ωρομισθίων να ενταχθούν:

Δ/ντρια: Έγινε προκήρυξη για εκπαιδευτικούς για το παράρτημα αλλά έχω μια επιφύλαξη. Το μαθαίνουν άραγε στα σχολεία;

Αγγελική: αυτό δεν το ξέρω πραγματικά, αν ενημερώνονται.

Δ/ντρια: οπότε δεν θα κάνει κανένas αίτηση και μετά θα προκηρυχθούν οι θέσεις για ωρομίσθιους.

Ιωάννα: θα προκηρυχθούν μετά και δεύτερη φορά το Σεπτέμβριο.

Η Αγγελική καθώς και η δ/ντρια απαντούν με μία φωνή ότι στα σχολεία αυτά δεν προκηρύσσονται δεύτερη φορά οι θέσεις, μετά θα έρθουν ωρομίσθιοι.

Δ/ντρια: Όπως και για τη θέση της Δώρας [παίρνει σύνταξη τον Οκτώβριο]. Θα έρθει ωρομίσθιος. Γιατί είναι λίγες οι ώρες, αφού η Αγγελική [ίδιης ειδικότητας με τη Δώρα] θα πάρει τέσσερα τμήματα. Αλλά να δούμε και πόσα τμήματα θα έχουμε τελικά για την καινούρια χρονιά. Εγώ δεν είμαι σίγουρη, αν θα έχουμε έξι τμήματα

[συνηθίζει να το λέει όταν βλέπει τους εκπαιδευτικούς να αδιαφορούν για τη διαρροή. Ίσως προσπαθεί και να τους αφυπνήσει λίγο και να τους κάνει να ενδιαφερθούν].

Ιωάννα: Και για την Κλειώ που φεύγει.

Θωμάς: Για ποιόν;

Ιωάννα: Για την Κλειώ. Φεύγει και η Κλειώ με σύνταξη.

Η Δώρα λέει απευθυνόμενη προς τη δ/ντρια που συνηθίζει φορές να κάνει κάποια σχόλια που προκαλούν αμηχανία. «*Άντε, τώρα που φεύγουμε οι παλιότεροι, να φύγεις και εσύ*». Η δ/ντρια ανασκουμπώνεται [φαίνεται να μην περίμενε το σχόλιο], ανακατεύει τα μαλλιά [κίνηση αμηχανίας] και λέει «*ποιος εγώ; Εγώ θα καθίσω λίγο ακόμη*» και η Ιωάννα λέει προς τη Δώρα «*Άσε τη*

γυναίκα. Γιατί να φύγει» και η δ/ντρια «Θα φροντίσω να έρθει ο επόμενος και μετά θα φύγω. Έτσι είθισται. Να ετοιμαστεί ο επόμενος και μετά».

[κάτι που τελικά δεν μεθοδεύτηκε από τη διευθύντρια. Έμεινε και την επόμενη χρονιά και έφυγε τον Ιούνιο του 2010 χωρίς πριν να έχει ρυθμίσει το θέμα της αντικατάστασής της. Τουλάχιστον όχι από κάποιον από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όπως συνήθιζε συχνά να λέει στη γραμματέα. Μόνο ένας υπέβαλε δικαιολογητικά τα οποία δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις σύμφωνα με τον κεντρικό φορέα]

και η Δώρα σχολιάζει «οι νεότεροι δεν καταδέχονται να μας ρωτήσουν. Πάρε παράδειγμα τους ωρομίσθιους. Δεν ήρθαν ούτε μία φορά να μας ρωτήσουν».

Δ/ντρια: Δεν φταίνει οι ωρομίσθιοι, δεν ξέρουν.

[συνήθιζε να μη ρίχνει λάδι στη φωτιά μεταξύ συναδέλφων και να διατηρεί τις ισορροπίες].

Δ/ντρια: Η συνοχή που είχαμε εμείς την πρώτη χρονιά. Δεν θυμάστε, με τις επιμορφώσεις, τα ταξίδια... [τονίζεται ιδιαίτερα η συνοχή της ομάδας].

Ιωάννα: Και όχι μόνο αυτό και εδώ στις Παιδαγωγικές.

[η εκπαιδευτικός παραδέχεται την καθοριστική συνδρομή των συνεδριάσεων στη δημιουργία της συνοχής].

Δ/ντρια: Εγώ φέτος έχω καταγράψει πάρα πολλά πράγματα με τους ωρομίσθιους. Καταλαβαίνουν ότι κάτι συμβαίνει. Νιώθουν ότι είναι απέξω αλλά ούτε μπορούν να μπουν στην ομάδα γιατί ούτε αυτό ξέρουν πώς να το κάνουν [τονίζεται η ομάδα και οι κανόνες της].

Δ/ντρια: Θέλουν να κάνουμε και μια συνάντηση απολογιστική της χρονιάς, αλλά τώρα! Τους κατανοώ γιατί δεν έχουν πάει ούτε σε μια επιμόρφωση, αλλά δεν μπορεί οι μαθητές τώρα στο τέλος της χρονιάς να μην μπορούν να γράψουν ούτε ένα κείμενο. Δεν μπορεί η [μαθήτρια παραρτήματος], που είναι και 27 χρονών, γιατί εκεί έχουν νεότερους μαθητές, εμείς εδώ έχουμε πιο μεγάλους, να γράφει το «και» με έψιλον. Πάνε κάνουν το μάθημα, χωρίς από κάτω [εννοεί τους εκπαιδευόμενους] να καταλαβαίνουν τίποτα και φεύγουν. Καταρχήν τα πρώτα κείμενα, δεν μπορεί να είναι με μικρά γράμματα γιατί οι άνθρωποι αυτοί δεν μπορούν να διαβάσουν. Έχουν μεταφράσει τις ώρες διδασκαλίας σε μόρια. Α, μου λέει ο άλλος τις προάλλες έχω 80 ώρες; δηλαδή 1 μόριο.

Τότε ο Αριστείδης προτείνει να μπαίνουν οι ωρομίσθιοι σ' έναν παλιό εκπ/κό σε όποιον θέλει βέβαια και να βλέπουν πώς γίνεται το μάθημα. Για μια βδομάδα ίσως [τονίζεται η σημασία της μεταφοράς εμπειρίας από τους παλαιότερους στους νεότερους].

Δ/ντρια: Α, πολύ ωραία. Να το σημειώσω αυτό στις προτάσεις για την Αθήνα.

Ιωάννα: Και ενδοσχολικές επιμορφώσεις, να τους προτείνεις.

Δ/ντρια: Να είναι υποχρεωτικό, γιατί διαφορετικά δεν θα το κάνουν. Πάντως δεν είμαι σίγουρη αν τα σχολεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν με ωρομίσθιους, όχι πάντως με ωρομίσθιους που έχουν τρεις ώρες, όπως έγινε φέτος. Να έχουν περισσότερες ώρες, δέκα ώρες, όπως στην αρχή. Ο [ωρομίσθιος] ερχόταν για δεκατρείς ώρες. Δεν μπορώ εγώ να υποχρεώσω τον ωρομίσθιο που πληρώνεται για τρεις ώρες να έρθει και στη συνεδρίαση.

Χριστίνα: Αλλά αυτό το καταλαβαίνει κανείς στις πρώτες δέκα μέρες. Και εγώ τους έκανα στην αρχή διάφορα για τη μουσική, για τους τόνους κ.λ.π. αλλά το

κατάλαβα ότι κάτι δεν πήγαινε καλά. Όταν μάλιστα είδα ότι ένας μαθητής δεν μπορούσε να διαβάσει καλά καλά.

Δ/ντρια: Καταρχήν τα πρώτα κείμενα, δεν μπορεί να είναι με μικρά γράμματα γιατί οι άνθρωποι αυτοί δεν μπορούν να διαβάσουν.

Κλειώ: Πάντως δεν μπορούμε να πούμε. Εμένα με ευχαρίστησαν για όσα τους είπα. Η μία προσπαθούσε να τους μάθει χημικούς τύπους. Της είπα, κάντα λιανά. Δεν τα καταλαβαίνουν.

Δ/ντρια: Εμείς πάντως σαν ομάδα, λίγες ώρες πάνω, λίγες ώρες κάτω, είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε απ' το Σεπτέμβριο και οι κοπέλες μπορούν να μας επισκέπτονται.

[πάλι τονίζεται η έννοια της ομάδας και η ετοιμότητά της – είναι κι αυτός ένας τρόπος να ενδυναμώνεται το ομαδικό συναίσθημα].

Κλειώ: Α, εγώ δεν ξέρω τίποτα. Το Σεπτέμβριο θα πάρω σύνταξη, ως τότε είμαι εδώ.

«Ε, ναι και στο κάτω κάτω άνθρωποι είμαστε, δεν ξέρουμε ως το Σεπτέμβριο. Μπορεί κάτι να αλλάξει», λένε κάποιοι.

Αριστείδης: Είπα στους μαθητές την Παρασκευή ότι τελειώσαμε με την αναπλήρωση και τους ρώτησα με την Κλειώ τι θα κάνετε; Και μου είπαν «α και το καλοκαίρι να της λέγαμε ότι μπορούσαμε να έρθουμε θα μας έφερνε» και γελούν όλοι.

Δ/ντρια: Όταν φεύγεις από έναν χώρο, βγαίνεις από τη διαδικασία

[πολλές φορές, όταν το συναίσθημα γινόταν έντονο, τηρούσε μια ορθολογιστική στάση].

Κλειώ: Αυτό το σχολείο με γέμισε τόσο πολύ που με κάλυψε.

Δώρα: Δεν θα θρηνούμε συνέχεια γι' αυτά που τελειώνουν, όλα κάποτε τελειώνουν.

Επίσης στη συνεδρίαση τις 30-6-2009, λίγο πριν η διευθύντρια παραβρεθεί σε μια συνάντηση διευθυντών στην Αθήνα (στην οποία θα συμμετείχαν και αρκετοί καινούριοι δ/ντές) ζητάει τη συνδρομή των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισήγησή της σε ομάδα εργασίας που αφορά στη φοίτηση των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, η συζήτηση αυτή φαίνεται να αξιοποιείται και προς μια άλλη κατεύθυνση από τη διευθύντρια. Εξελίσσεται (χωρίς να γνωρίζω αν υπήρχε αρχική πρόθεση) σε μια κίνηση τακτικής κατά την οποία τονίζεται η *συλλογική ευθύνη στο θέμα της τακτικής φοίτησης και η σημασία των παιδαγωγικών συνεδριάσεων*. Παραθέτω το απόσπασμα:

Η δ/ντρια ανοίγει τα χαρτιά που έχει μπροστά της και λέει: *«έγραφα δυο πράγματα για την επιτροπή που θα συντονίζω, είναι ένα κείμενο, όπως μπόρεσα να το φτιάξω. Θέλω να το ακούσετε, γιατί μπορεί να μου είναι χρήσιμο, κάτι να μου έχει διαφύγει και να μου το πείτε»* και διαβάζει το κείμενο. Ακούνε όλοι το κείμενο με προσοχή [η Χριστίνα είπε ότι έχει πονοκέφαλο και φαινόταν μάλλον κατσούφα και σχετικά αδιάφορη]. Η δ/ντρια ανά ενότητα έκανε μία παύση και έλεγε *«αυτά σκέφτηκα εγώ, δεν ξέρω αν μου διέφυγε κάτι....»*. [Επειδή το θέμα της επιτροπής ήταν η φοίτηση στα ΣΔΕ και ανέφερε στο

κείμενο κάποιες κατηγορίες ανθρώπων, άλλων που φοιτούν τακτικά, άλλων που παρουσιάζουν κοιλιά στη φοίτησή τους, όπως προκύπτει από την βετή εμπειρία του σχολείου, κάποιοι εκπαιδευτικοί έκαναν κάποιες προσθήκες από την εμπειρία τους και εκείνη έλεγε «α, να αυτό να το σημειώσω, δεν το έχω γράψει» κ.λ.π. κυρίως η Ιωάννα, ο Αριστείδης, η Αγγελική, ο Χάρης].

Δ/ντρια: επειδή το θέμα είναι η φοίτηση, τους προτείνω ουσιαστικά και κάποιους τρόπους, αναπλήρωσης, το κυκλικό πρόγραμμα, που εντάξει το προσπαθούμε, δεν το καταφέρνουμε πάντα, αλλά το προσπαθούμε [εννοεί κάποια μαθήματα που γίνονται τη μία βδομάδα νωρίς να γίνονται την άλλη στο τέλος του ωραρίου] ή πώς κάναμε στο τέλος με κάποιους που έχουν δει πολλές φορές για παράδειγμα τον ένα εκπ/κό και δεν έχουν πάει στον άλλο να τους παίρνουμε και να τους βάζουμε σ' αυτόν που δεν έχουν πάει, αλλά αυτό να ξεκινάει στη μέση της χρονιάς, όχι στο τέλος. Γιατί θα απευθύνομαι σε δ/ντές και είναι σημαντικό να τους πω ότι είναι δική μας ευθύνη να μην φεύγουν οι μαθητές από το σχολείο ή αν δούμε ότι κάποιος απουσιάζει συχνά να τους παίρνουμε τηλέφωνο.

Ιωάννα: Όχι, Χαρούλα είναι και δική μας ευθύνη.

Δ/ντρια: Όχι, είναι δική μας [εννοεί των διευθυντών]. Όταν μας λέτε ότι λείπουν συγκεκριμένοι άνθρωποι, να τους παίρνουμε τηλέφωνο. Εγώ, το άφησα φέτος, γιατί έλειπα και στην Ηγουμενίτσα.

Ιωάννα: έχουμε και εμείς ευθύνη, Χαρούλα, με την έννοια ότι είναι πολύ σημαντικό πώς το δουλεύουμε αυτό το θέμα στην τάξη. Να κατανοούν οι υπόλοιποι τους λόγους που κάποιοι δεν έρχονται, γι' αυτό είναι σημαντικό το συμβόλαιο που κάνουμε στην αρχή, να τους εξηγούμε γιατί είναι σημαντικό να είναι εδώ και αυτό είναι δουλειά των εκπ/κών μέσα στην τάξη. Και αν θέλεις και άλλη διάσταση της φοίτησης που μπορώ να σκεφτώ τώρα, να διαγνώσουμε και να αντιμετωπίσουμε συγκρουσιακές καταστάσεις και αντιπαλότητες στην ομάδα-τάξη μεταξύ των μαθητών. [και την κοιτούν όλοι].

Δ/ντρια: Ήταν πολύ βοηθητικό, γι' αυτό το έθεσα στην ομάδα. Μπορεί και το σχολείο από μόνο του να κάνει τους μαθητές να απουσιάζουν [συμπέρασμα συλλογικού κριτικού αναστοχασμού μέσα από την έκφραση απόψεων]. Και κάπου εδώ θα βάλω και το θέμα των παιδαγ. συνεδριάσεων που ατόνησαν με την καινούρια Υ/Α και θέλω να τονίσω τη σημασία τους. Γιατί, πώς θα ξέρουμε ότι απουσιάζουν [εννοεί οι εκπαιδευόμενοι]; εδώ αλληλοπληροφορούμαστε για το τι γίνεται στο σχολείο και αν γίνονται μία φορά το μήνα οι συνεδριάσεις και κάποιος μαθητής λείπει και ξεχαστεί για 15 μέρες, πάει χάθηκε ο μαθητής. Τους ανθρώπους αυτούς πρέπει, μόλις αντιληφθούμε ότι λείπουν μία δύο τρεις φορές, να τους πάρουμε τηλ. και να δούμε τι συμβαίνει και να προσπαθήσουμε να τους ξαναφέρουμε στο σχολείο.

Ιωάννα: Μα νομίζω ότι οι συνεδριάσεις χωρούν παντού. Γιατί εμείς τη δική μας συνοχή την πετύχαμε εδώ. Εγώ το ένιωθα το έλλειμμα αυτή τη χρονιά, το θέλαμε και παρόλο που είχα δουλειές, την Τρίτη την είχα αφήσει ελεύθερη απ' την αρχή της χρονιάς γι' αυτό το λόγο και όταν βλέπαμε να μην γίνονται...

Δ/ντρια: Με αυτά που θα πω, προσπαθώ να τους βάλω στη διαδικασία να δουν εκ νέου την Υ/Α. Γιατί οι δ/ντές που θα ακούσουν θα είναι όλοι καινούριοι, μόνο 2 έχουμε μείνει απ' τους παλιούς.

Κάποιοι σχολιάζουν «δύο μόνο; Γιατί φεύγουν;»

Δ/ντρια: κάποιιοι έχουν πάρει άλλες θέσεις, σχολικοί σύμβουλοι και αλλού. Πάντως και εκπ/κοί φεύγουν.

Ρωτούν κάποιιοι, άνδρες κυρίως, «οι εκπ/κοί γιατί φεύγουν;»

Δ/ντρια: Για τα μόρια. Δεν παίρνουν μόρια σ' αυτά τα σχολεία, παρόλο που το έχουμε ζητήσει.

Αριστείδης: Οι δ/ντές δεν έχουν σωστή στάση και θέση και γι' αυτό φεύγουν οι εκπαιδευτικοί. Δεν έχουν την πείρα να τους βοηθήσουν.

Κλειώ: [φωνάζοντας πιο δυνατά] και δεν είναι και ευέλικτοι, συγγνώμη συνάδελφε [και άλλη φορά αποκαλέστηκαν συνάδελφοι κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης].

Δ/ντρια: Εγώ πάντως θα ήθελα να σας ευχαριστήσω όλους γι' αυτή τη χρονιά. Ήταν μία δύσκολη χρονιά [αποτίμηση της χρονιάς και αναγνώριση από τη δ/ντρια της συμβολής όλων].

«Και εμείς ευχαριστούμε» απαντούν όλοι και καθώς σηκώνονται η δ/ντρια λέει «και ας ευχηθούμε όλοι να έχουμε του χρόνου και την Ειρήνη [γραμματέας]» όλοι φωνάζουν «ναι, ναι» και «τι να ευχηθούμε στον ΑΣΕΠ ή εδώ;» ρωτούν την υπάλληλο «και στον ΑΣΕΠ και εδώ», απαντά η γραμματέας «σας ευχαριστώ πολύ» και αποχωρούν σιγά σιγά από την αίθουσα, φιλιούνται και εύχονται «καλό καλοκαίρι». Και η γραμματέας προς τη δ/ντρια που μένει τελευταία με κανά δυό άλλους «δεν σε χαιρετώ Χαρούλα. Θα τα ξαναπούμε» «ναι παιδί μου», απαντά εκείνη.

Σε απόσπασμα συμμετοχικής παρατήρησης από τις 11-05-2009 φαίνεται *τακτική της διευθύντριας να ακούει και τη γνώμη των εκπαιδευτικών* προκειμένου να αντιμετωπίσει ζήτημα μαθητή με αρκετές απουσίες που ζητά αναπλήρωση για να μην χάσει τη χρονιά του. Το φαινόμενο των απουσιών είναι συχνό στους ενήλικους και το προσωπικό του σχολείου καλείται συχνά να βρει ικανοποιητικές για όλες τις πλευρές ρυθμίσεις:

Σε λίγο μπαίνει στο γραφείο της διεύθυνσης μαθητής που έχει απουσίες και χρειάζεται αναπλήρωση ωρών και συζητά με την δ/ντρια για το τι μπορεί να γίνει. Εκείνη του μιλάει λίγο αυστηρά, εκφράζοντας την αμφιβολία της για το αν μπορούν να αναπληρωθούν οι χαμένες ώρες. Σε λίγο ο μαθητής φεύγει για να παρακολουθήσει μαθήματα.

Η δ/ντρια πηγαίνει στο πρώτο γραφείο εκπαιδευτικών, όπου βρίσκονται κάποιιοι που τον έχουν μαθητή και τους λέει τι έχει συζητηθεί. Ο Θωμάς λέει ότι πρέπει να δείξουμε κατανόηση γιατί ο εκπαιδευόμενος αυτός δουλεύει πολύ. Επίσης η Χριστίνα λέει ότι έχει πολύ καλή παρουσία μέσα στην τάξη, όταν έρχεται και ότι εκτιμώνται και άλλα στοιχεία του χαρακτήρα του και ότι πρέπει να τον βοηθήσουν. Η δ/ντρια τους ρωτάει αν έχουν πρόβλημα να του φτιάξει ένα πρόγραμμα αναπλήρωσης ωρών σε όσους εκπαιδευτικούς έχει αρκετές απουσίες και να ρυθμιστεί έτσι το ζήτημα και εκείνοι απαντούν θετικά. Οπότε επιστρέφει στο γραφείο της διοίκησης και ζητά από τη γραμματέα να τυπώσει ένα πρόγραμμα για να βγάλει ένα πρόγραμμα αναπλήρωσης ωρών για τον μαθητή.

5.6.2 Ο Ρόλος της Γραμματέως

Σημαντική και η συμβολή της γραμματέως στη διαμόρφωση της ταυτότητας του συγκεκριμένου εργασιακού πλαισίου, όπως φαίνεται από τα λόγια των ερωτηθέντων. Η Ιωάννα δηλώνει ότι η γραμματέας ανήκει στους ανθρώπους που τη βοήθησαν να προσαρμοστεί και να εξελιχθεί στο χώρο *«με το ήθος και τη διακριτικότητα που έδειξε και κυρίως το πώς άσκησε το ρόλο της σε αυτό το σχολείο»*. Υποστηρίζει ότι είναι *«το πλέον κατάλληλο άτομο που θα μπορούσε να υπάρξει σε αυτή τη θέση»* και επισημαίνει ότι η γενικότερη στάση της αποτελούσε ανατροφοδότηση για τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις συμπεριφορές στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η Κλειώ επικεντρώνεται σ' έναν *«επικοινωνιακό ρόλο»*, που έπαιξε η γραμματέας και εξηγεί ότι πέρα από την οργάνωση και τη γενικότερη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποχρεώσεων

η γραμματέας έπαιξε και άλλο ρόλο συσπείρωσης, ναι ναι, ο καθένας συσπειρώνονταν δίπλα της, δεν ξέρω, ο καθένας, συσπείρωσης, είχε ο άλλος κάτι, τάφος ήταν, δε τα λέω για σένα, θέλω να τα γράψεις, δηλαδή αυτή η εμπιστοσύνη που ενέπνεες και η όλη σου στάση μέσα στο σχολείο, έδινες τη δυνατότητα, πες μου ποιος δεν ήρθε να σου πει πράγματα. Μα άλλος να ξεθυμάνει, άλλος να συζητήσει κάτι μαζί σου, άλλος από ενδιαφέρον για το τι κάνεις τις υπόλοιπες ώρες, άλλος για άλλο πράγμα, με ποιον δεν είχε καλή σχέση η γραμματέας στο σχολείο, ήταν άνθρωπος που δεν είχε με τη γραμματέα καλή σχέση, εγώ λέω, πώς να σου πω, και επικοινωνιακό ρόλο είχε η γραμματέας. Ναι επικοινωνιακό ρόλο. Πολύ σπουδαίο επικοινωνιακό ρόλο. Δεν ήταν ο γραμματέας αυτός που ξέρουμε, γιατί εντάξει έχουμε πάει στα σχολεία για να πάρουμε βαθμούς των παιδιών μας ή να δικαιολογήσουμε απουσίες κι οι γραμματείς βαριούνται να σου μιλήσουν και λένε πω πω τι δουλειά έχω [...].

Από τον Δημήτρη τονίζεται ο *«ουσιαστικός ρόλος»* της γραμματέως σε αυτό το σχολείο ιδιαίτερα λόγω του *«φόρτου εργασίας»* που συνεπάγεται η λειτουργία του στα πλαίσια ευρωπαϊκού προγράμματος συγχρηματοδότησης. Παράλληλα τονίζονται η *«διάθεση να προσφέρει»* και οι *«καλές σχέσεις»* της με τους εκπαιδευτικούς που την αντιμετώπιζαν πάντα *«θετικά»*. Εστιάζει ιδιαίτερα στο γεγονός ότι μαζί της *«δεν υπάρχουν προστριβές, δεν υπάρχουν εντάσεις, σε καμία περίπτωση, το ακριβώς αντίθετο ουσιαστικά συμβαίνει, υπάρχει μία συνεργασία»*, στα πλαίσια της οποίας η μια πλευρά είναι πρόθυμη να βοηθήσει την άλλη όταν χρειάζεται.

Η αναγνώριση της προσφοράς της γραμματέως στη λειτουργία του σχολείου, η συνέπεια και η αφοσίωση που τη διακατέχει, φαίνεται να ενισχύεται στα μάτια των εκπαιδευτικών και από το γεγονός ότι το αντικείμενο της εργασίας της δεν είναι συμβατό

με τις σπουδές της. Η Χριστίνα, λόγω και της δικής της προϋπηρεσίας σε γραμματειακή υποστήριξη σχολείου διακρίνει ότι η γραμματέας «είναι οργανωτική» και «δουλεύει πάρα πολύ». Επιπλέον εξηγεί ότι «[ε]ίναι ένας άνθρωπος που είναι οργανωτικός και τακτικός, ασχολείται, έχει ενδιαφέρον, δεν είναι αδιάφορη για το σχολείο και αγαπάει αυτό που κάνει έστω κι αν αυτό δεν είναι αυτό που έχει σπουδάσει, δεν έχει να κάνει με αυτό που έχει σπουδάσει, αλλά το κάνει πολύ καλά».

Πάντως με τον ένα ή τον άλλο τρόπο οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να μιλούν για έναν επαγγελματισμό με τον οποίο έδρασε στο σχολείο η γραμματέας. Μιλούν για χαρακτηριστικά όπως συνέπεια, αφοσίωση, και αξιοπρέπεια στον τρόπο που άσκησε το ρόλο της και διάθεση διαρκούς ενημέρωσης πάνω στο αντικείμενό της, αλλά και της διαβίου μάθησης γενικότερα, όπως αποδεικνύεται από τη συμμετοχή της σε συζητήσεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, σε επιμορφώσεις, ημερίδες και συνέδρια.

Από τη συμμετοχική παρατήρηση φαίνεται ότι όλο το προσωπικό γνωρίζει τις προσπάθειές της να εργαστεί στην εκπαίδευση όπως την προϋπηρεσία της στο πρόγραμμα πρόσθετης διδακτικής στήριξης αλλά και την προετοιμασία και συμμετοχή της σε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ. Χαρακτηριστικό είναι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις προσπάθειες που κάνει σε επαγγελματικό επίπεδο, το γεγονός ότι μοιράζονται μαζί της σε συζητήσεις τις εμπειρίες τους από την τάξη και πολλές φορές ζητούν τη γνώμη της και ταυτόχρονα εκτιμούν την υπεύθυνη στάση της και την εργασία της στο σχολείο. Πολλές φορές για παράδειγμα έγιναν αρνητικά σχόλια από τους εκπαιδευτικούς για τις χαμηλές της αποδοχές ως εργαζόμενης μερικής απασχόλησης παρά τον όγκο δουλειάς. Κρίνω σκόπιμο να επισημάνω εδώ ότι είχε το ίδιο ωράριο με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (ημερησίως από 16.30 έως 20.30) σχεδόν πλήρες από άποψη όγκου εργασίας και πάραυτα με εργασιακή σχέση μερικής απασχόλησης και μειωμένες αποδοχές. Από την άλλη η ίδια δήλωνε πάντοτε ικανοποιημένη από το περιβάλλον εργασίας της, παρά τις ιδιαίτερα χαμηλές αποδοχές της σε σχέση με τις αυξημένες της υποχρεώσεις, επειδή το θεωρούσε πλούσιο σε ερεθίσματα για την προσωπική και επαγγελματική της ανάπτυξη.

Την εκτίμηση προς το πρόσωπο της γραμματέως και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη γραμματειακή υποστήριξη στο σχολείο αλλά και την παράλληλη προσπάθεια που καταβάλλει να εξελιχθεί επιστημονικά έχουν εκφράσει πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το ακόλουθο απόσπασμα:

Απόσπασμα από συμμετοχική στις 7-4-2009.

Η γραμματέας βγάζει κάποιες τελευταίες φωτοτυπίες και η Ιωάννα καθώς περνάει από δίπλα της στέκεται και πιάνει συζήτηση μαζί της ρωτώντας για το μεταπτυχιακό που παρακολουθεί. Η υπάλληλος εκφράζει την ικανοποίησή της από την πορεία του μεταπτυχιακού. Η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται και για τα αποτελέσματα του διαγωνισμού των εκπαιδευτικών στον οποίο συμμετείχε η υπάλληλος με την ειδικότητα της φιλόλογου, εκείνη της απαντά ότι δεν έχει κανένα νεότερο και η εκπαιδευτικός σχολιάζει ότι είναι κρίμα να μην μπορεί να δουλέψει ως εκπαιδευτικός που το θέλει πολύ.

Γραμματέας: Δεν μπορείς να φανταστείς πόσο δύσκολο είναι. Προσπαθώ να επικεντρώνομαι στα θετικά πράγματα που έχω αποκομίσει από το χώρο του ΣΔΕ για να νιώθω καλά.

Ιωάννα: Ξέρω πόσο δύσκολο είναι. Μόλις πήρα το πτυχίο, έμεινα για ένα εξάμηνο άνεργη και ένιωθα άχρηστη. Και είναι καλό που φροντίζεις να κάνεις παράλληλα και άλλα ενδιαφέροντα πράγματα, όπως την εξ αποστάσεως εκπ/ση εκπ/τών ενηλίκων που παρακολουθήσαμε μαζί πέρυσι και το μεταπτυχιακό που ξεκίνησες φέτος.

Γραμματέας: Ναι. Προσπαθώ πολύ να αξιοποιώ με τον καλύτερο τρόπο το χρόνο που έχω παράλληλα με τη διοικητική δουλειά στο ΣΔΕ. Αυτό με βοηθάει να νιώθω καλά με τον εαυτό μου και τη δουλειά που έχω.

Παρατηρείται ότι η *γραμματεία του σχολείου αποτελεί ένα κομβικό σημείο στο οποίο συγκεντρώνονται πληροφορίες και ανάλογα και κατά περίπτωση προωθούνται*. Διαπιστώνεται έτσι κάποιας μορφής άτυπη εξουσία, που πηγάζει τόσο από την εμπειρία της και τη στενή συνεργασία της με τη διευθύντρια για θέματα του σχολείου, όσο και την εμπιστοσύνη που έχει κερδίσει από όλο το προσωπικό με τη στάση της τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Είναι δέκτης πληροφοριών που έχουν σχέση τόσο με τη λειτουργία του σχολείου όσο και με την αλληλεπίδραση του προσωπικού, τις οποίες διαχειρίζεται ώστε να λειτουργεί ομαλά η επικοινωνία και παρεμβαίνει διορθωτικά, όπου μπορεί, βοηθώντας στην εκτόνωση των εντάσεων, όπως υποστηρίζουν και αρκετοί εκπαιδευτικοί. Αρκετές φορές μαθητές και εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε αυτή ή ακόμη και της εμπιστεύονται έγγραφα ώστε να τα προωθήσει στη διευθύντρια όταν εκείνη λείπει, όταν είναι απασχολημένη ή όταν η ατμόσφαιρα είναι φορτισμένη. Αρκετές φορές υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς κάποιες υποχρεώσεις τους και σε αρκετές περιπτώσεις η διευθύντρια της εμπιστεύεται προβληματισμούς ή συζητούν με αφορμή εισηγήσεις, εργασίες, εκθέσεις ή σχέδια της διευθύντριας, και συνεργάζονται σε θέματα φιλολογικής επιμέλειας εγγράφων. Παραθέτω σχετικά αποσπάσματα:

Συμμετοχική 9-6-2009.

Μια μαθήτρια πηγαίνει στην γραμματέα ένα χαρτί και της το δίνει λέγοντας «η δ/ντρια είπε κάτι για να γράψουμε ένα κείμενο για το τέλος» [εννοεί την εκδήλωση του Ιουνίου].

Γραμματέας: Εντάξει, θα το αφήσω στο γραφείο της και θα της πω ότι το φέρατε.

Η Αγγελική μπαίνει στο γραφείο της δ/νσης, όπου βρίσκεται το τηλ., για να πάρει τον Αριστείδη και να τον ρωτήσει, όπως συμφώνησαν με τους υπόλοιπους, αν θα έρθει για την προβολή [πρόκειται για κάποια προβολή ταινίας]. Εκείνος της λέει ότι έρχεται.

Σε λίγο χτυπάει το κουδούνι και κατευθύνονται προς τις αίθουσες. Η Αγγελική μου λέει μόλις φθάσει ο εκπαιδευτικός για την προβολή να του πω να τους φωνάξει από τις αίθουσές τους [για να μαζευτούν κάπου όλοι μαζί για την προβολή].

Σε λίγο φθάνει και Γιώργος και ρωτάει την γραμματέα «δεν είναι εδώ η Χαρούλα [διευθύντρια];»

Γραμματέας: Θα έρθει σε λίγο.

Γιώργος: Α, λες να 'χουμε συνεδρίαση σήμερα;

Γραμματέας: Δεν νομίζω.

Δύο μαθήτριες φέρνουν τα απαραίτητα έγγραφα για τα απολυτήρια, αλλά η γραμματέας τους λέει να τα δώσουν στον υπεύθυνο της τάξης τους, όπως έχει αποφασιστεί, για να τα μαζέψει όλα εκείνος και να μη χαθούν.

[μαθητές και εκπαιδευτικοί απευθύνονται στη γραμματέα όταν λείπει η διευθύντρια].

Σε λίγο μπαίνουν στο γραφείο της δ/νσης η Ιωάννα και ο Βάσος και ρωτούν την υπάλληλο αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ για να αντιγράψουν σε cd τα τραγούδια που θα χορέψουν στην εκδήλωση. Η υπάλληλος απαντά θετικά και στο μεταξύ τακτοποιεί κάποια έγγραφα περιμένοντας να τελειώσουν, ενώ ταυτόχρονα συζητούν κάποια θέματα τεχνικής φύσεως για τον Η/Υ και τα τραγούδια.

Η υπάλληλος τελειώνει με τα έγγραφα, κάθεται σε μια καρέκλα και παρακολουθεί τη διαδικασία της εγγραφής και του ελέγχου των τραγουδιών περιμένοντας να τελειώσουν. Σε λίγο έρχεται και η δ/ντρια, με χαμόγελο λέει καλησπέρα και όλοι τη χαιρετούν με χαμόγελο. Κάθεται στο γραφείο της και μετά αφού κοιτάζει και τακτοποιεί τα πράγματά της η υπάλληλος σηκώνεται και της εξηγεί σιγανά κάποια πράγματα για κάποια έγγραφα και μηνύματα που έχει αφήσει στο γραφείο της δ/ντριας.

Καθώς πλησιάζουν προς το τέλος της εγγραφής των τραγουδιών, η δ/ντρια μελετά τα έγγραφα, η Ιωάννα σηκώνεται για να πάει να ετοιμαστεί για το εργαστήριο χορού και λέει χαμηλόφωνα στην υπάλληλο να πει κάποια στιγμή στη Χαρούλα [δ/ντρια] ότι αν θέλει να ενημερώσει τους μαθητές για την αυριανή εκδήλωση στο παράρτημα είναι ευκαιρία τώρα που είναι μαζεμένοι για την προβολή της περιβαλλοντικής ταινίας [η διευθύντρια είναι απασχολημένη και η εκπαιδευτικός προτιμά να μεταβιβάσει η γραμμ. στη διευθύντρια αυτό που θέλει να της πει, όταν εκείνη κρίνει ως κατάλληλη στιγμή].

Σε λίγο φεύγει από το γραφείο και ο Βάσος και η γραμματέας παίρνει τη θέση της. Μόλις τελειώσει η δ/ντρια την ανάγνωση εξηγεί στην γραμματέα τι λέει ένα εμπιστευτικό έγγραφο από τη δ/θμια και ότι πρέπει να το απαντήσουν άμεσα. Η υπάλληλος το κοιτάζει και λέει ότι θα το ετοιμάσει. Ρωτάει τη δ/ντρια πώς πάνε οι προετοιμασίες για την εκδήλωση ενημέρωσης – ευαισθητοποίησης στο παράρτημα και της μεταφέρει αυτό που της είπε η Ιωάννα.

Γραμματέας: Η Ιωάννα μου είπε, αν θέλεις να ενημερώσεις για την εκδήλωση, είναι ευκαιρία τώρα που είναι όλοι μαζεμένοι στην προβολή

Δ/ντρια: Α, ναι [και ταυτόχρονα σηκώνεται και κατευθύνεται προς την αίθουσα για να ενημερώσει].

Συμμετοχική 8-5-2009.

Η γραμματέας έχει τελειώσει τη δουλειά που είχε να κάνει και ρωτάει τη δ/ντρια πώς πέρασε με τη φίλη της που φιλοξενούσε [τη γνώρισε πρόσφατα και έχει έρθει στα Γιάννενα ως καθηγήτρια στο πανεπιστήμιο]. Τονίζει ότι δεν αντιμετωπίζει κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα με τη φιλοξενία της.

Δ/ντρια: Ταιριάζουμε... Της πρότεινα να την φιλοξενώ μέχρι το Σεπτέμβριο και μετά βλέπουμε. Να, την άλλη εβδομάδα είναι οι φοιτητικές εκλογές και δεν θα 'ρθει. Είναι πολύ ενδιαφέρον άτομο. Θα μου ανοίξει ορίζοντες. Έχουμε κοινά στοιχεία. Και εκείνη αξιοποίησε τους χώρους που δούλεψε για την προσωπική της ανάπτυξη. Έχει βρει καταπληκτικά στοιχεία από τα αρχεία που δούλεψε και έχει ετοιμάσει υλικό για τα μαθήματα που κάνει. Έχεις να πάρεις πράγματα από την [αναφέρει το όνομά της]. Να, προχθές είχε ένα βιβλίο πολύ σημαντικό που θίγει πολλά ζητήματα και θα το αγοράσω. Θέλεις να διαβάσουμε το κείμενο;

Η γραμματέας γνέφει καταφατικά. Βγάζει τις σημειώσεις από την τσάντα της, κάθεται δίπλα στην υπάλληλο στο γραφείο της και αρχίζει να διαβάζει. Η υπάλληλος είναι και αυτή σκυμμένη στα χαρτιά και παρακολουθεί. Παράλληλα η δ/ντρια της εξηγεί και κάποια πράγματα όπως π. χ. για την ανάλυση περιεχομένου που έχει κάνει. Αφού έχει διαβάσει κάποιες σελίδες σταματάει, κοιτάζει πόσο έχει μείνει και λέει «φοβάμαι ότι θα βγουν (για το 1ο διάλειμμα) και θα μας διακόψουν τώρα...αλλά θα κλείσουμε την πόρτα». Μόλις πλησιάζει η ώρα του διαλείμματος η υπάλληλος λέει «ας κλείσουμε την πόρτα» και σηκώνεται για να την κλείσει. Η δ/ντρια συνεχίζει την ανάγνωση και η υπάλληλο κάνει κάποιες επισημάνσεις του τύπου «να εδώ φαίνεται και ο κριτικός στοχασμός» κ.λ.π. Χτυπάει η πόρτα από την Αγγελική για να πάρει χαρτί και άλλη μία φορά για να ρωτήσουν κάποιες μαθήτριες την ώρα αναχώρησης για την εκδρομή την επόμενη μέρα.

Στο πρώτο γραφείο εκπαιδευτικών έχουν συγκεντρωθεί εντωμεταξύ όλοι όσοι παρευρίσκονται στο σχολείο και συζητούν διάφορα θέματα και καλαμπουρίζουν. Σε λίγο φθάνει και η Κλειώ, καλησπερίζει με χαμόγελο, μιλά λίγο με τους εκπαιδευτικούς κάνοντας το σχόλιο ότι από τα αυτοκίνητα φαίνεται να μην υπάρχουν πολλοί μαθητές και χτυπά την πόρτα της διοίκησης, ανοίγει λίγο και από το άνοιγμα καλησπερίζει. Η υπάλληλος την καλησπερίζει, η δ/ντρια με μια κίνηση του χεριού της λέει «Κλειώ, έχουμε δουλειά». «Εντάξει, εντάξει», απαντά εκείνη και κλείνει την πόρτα.

Η ανάγνωση συνεχίζεται και την επόμενη ώρα και τελειώνουν με κλειστή την πόρτα.

Γραμματέας: Είναι πάρα πολύ ωραίο, δεν χρειάζεται καμία διόρθωση, εκτός από αυτά τα κανα δυό πραγματάκια που βρήκαμε, είναι έτοιμο το κείμενο, μου αρέσει πολύ. Μόνο ο μετασχηματισμός δεν φαίνεται. Που μετασχηματίστηκαν οι μαθήτριες [επειδή ξέρει ότι η δ/ντρια θα κάνει και μια παρουσίαση στην Αθήνα, όπως της έχει πει, και θα ήταν σημαντικό να φαινόταν και ο μετασχηματισμός]. Μόνο υποθέσεις μπορείς να κάνεις. Δεν είναι δυνατόν να βίωσαν τόσο έντονα συναισθήματα και να μην μετασχηματίστηκαν. Σίγουρα μέσα από τον κριτικό στοχασμό που βίωσαν παρατηρώντας τη φυλή αυτή, και φαίνεται στα κείμενά τους, σίγουρα θα σκέφτηκαν με άλλο μάτι και τη δική τους ζωή, σίγουρα κάποια πράγματα που δεν τα θεωρούσαν σημαντικά θα τα εκτιμήσουν περισσότερο μετά από αυτή την εμπειρία ή κάποια που αξιολογούσαν περισσότερο από όσο πρέπει αρνητικά θα τα δουν με μεγαλύτερη αισιοδοξία [φαίνονται οι γνώσεις της γραμματέως και η θεωρητική της κατάρτιση σε σημείο που να μπορούν να συζητούν και να μιλούν την ίδια γλώσσα με τη διευθύντρια].

Δ/ντρια: Ναι, νομίζω ότι το έχω σκεφθεί και εγώ αυτό, ας το σημειώσω να μην το ξεχάσω, το γράφει και ανοίγει την πόρτα.

5.7 Από την Οπτική Εκείνου που Έχει «την Ευθύνη του Χώρου»

«Είχα σχεδιασμό, δεν το έκανα τυχαία[...].»

«Μου εμπιστεύτηκαν το χώρο[...], δεν με περιόρισε κανείς[...], μέσα στα πλαίσια των στόχων που μου είχαν τεθεί από την αρχή».

«Αξιοποιήθηκε η άποψή μου σε αντίθεση με άλλους χώρους, γιατί εδώ είχα την ευθύνη, περισσότερη εξουσία στα χέρια μου, ήμουν διευθύντρια, ήμουν το κεντρικό πρόσωπο. Εδώ δεν με διέκοπτε κανείς, δεν με εμπόδιζε κανείς».

«Προσπαθώ να λέω πάντα ότι ήταν μια συλλογική δουλειά γιατί αυτή είναι η πραγματικότητα, γιατί χωρίς τους άλλους δεν θα μπορούσα να το κάνω μόνη μου, αλλά εγώ το τονίζω αυτό το πράγμα. Δηλαδή πάντα προηγείται η ομάδα, γιατί μέσα στην ομάδα είμαι κι εγώ και όλοι ξέρουν ότι εγώ ρυθμίζω την ομάδα, δεν χρειάζεται και να το λέω».

«Νομίζω ότι έκανα συνειδητά, πολλές φορές και ασυνείδητα κάποια πράγματα. Έμπαινα μέσα στο χώρο και αισθανόμουν ότι και αυτοί ακολουθούσαν, ίσως, δεν ξέρω, ίσως κάτι

τους ενέπνεε. Άλλες φορές το έκανα συνειδητά άλλες ασυνείδητα. Προσπαθούσα να τους παρασύρω σε αυτό που θέλω να πετύχω και επειδή είχα σιγουριά ότι θα πετύχω, αυτό τους έδινε ασφάλεια και προχωρούσαν και αυτοί με σιγουριά γιατί και αυτοί είχαν να κερδίσουν από αυτή την ιστορία. Νομίζω κάλυπταν και αυτοί πολλά κομμάτια του εαυτού τους, πράγματα που δεν είχαν αναδειχτεί σε άλλα σχολεία και εγώ τους έδυνα τη δυνατότητα σε αυτό το σχολείο να αναδεικνύονται, να φαίνονται κι εκείνοι».

«Εγώ πιστεύω προσωπικά ότι η στάση αυτού που ηγείται ενός χώρου είναι σημαντικό θέμα, απ' την άποψη ότι οι άνθρωποι ακολουθούν αυτόν, τον παρατηρούν και ασυνείδητα μερικές φορές. Δηλαδή και συνειδητά να σκέφτονται άλλα πράγματα, ασυνείδητα τους βγαίνει διαφορετικά, όταν βλέπουν γύρω τους ένα διαφορετικό κλίμα. Δηλαδή μπαίνουν σε διαφορετικό κλίμα όσο μεγάλοι κι αν είναι κι όσο στραβοί κι αν ήταν σε άλλους χώρους».

«Είχα μακροπρόθεσμους στόχους γιατί πιστεύω ότι μετά τα πέντε χρόνια μπορείς να δεις την πορεία μιας δουλειάς που ξεκινάς. Είναι απαραίτητα τα πέντε χρόνια και αρκετά τα επτά για να κρίνεις ένα έργο που ξεκινάς και ήθελα να το δω. Αν έφευγα στον δεύτερο ή τον τρίτο χρόνο δεν θα μπορούσα να έχω άποψη σήμερα για το σχολείο αυτό των Ιωαννίνων. Τώρα έχω. Ότι με αυτή τη διαδικασία, κάτω από αυτές τις συνθήκες οποιοδήποτε σχολείο και να ξεκινήσει θα πετύχει. Τις συνθήκες της ομάδας, της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης, του σχεδιασμού, αλλά πάντα με ένα σχέδιο, πάντα με ένα σχέδιο».

5.7.1 «Ήταν πολύ οικεία η σχέση»

Η διευθύντρια του σχολείου υποστηρίζει ότι ένα από τα πρώτα πράγματα που είχε στο μυαλό της και στο σχεδιασμό της ήταν να καλλιεργήσει ένα κλίμα οικειότητας «ακυρώνοντας το τυπικό σχολείο» που είναι συνυφασμένο στο μυαλό των περισσότερων με την αυστηρή τήρηση της ιεραρχίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Την επιδίωξα την οικειότητα. Θυμάμαι πως η πρώτη συνάντηση ήταν σε χώρο έξω και όχι στο σχολείο γιατί νομίζω έχει σημασία, γιατί αυτόματα βγάζεις... ξεκινάς με ένα ανθρώπινο κομμάτι και δεν είναι ο χώρος του γραφείου που είσαι σε ένα γραφείο και έρχονται οι άνθρωποι και κάθονται γύρω από σένα από κάτω, αλλά είσαι μαζί τους στο ίδιο τραπέζι και βγαίνεις να φας. Δηλαδή η πρώτη συνάντηση ήταν έτσι δεν ήταν στο σχολείο, τους συνάντησα στο ουζερί ένα χώρο για φαγητό κι εκεί κουβεντιάσαμε και η δεύτερη συνάντηση με την ομάδα ήταν στο νησί που ήταν πάλι σε ένα χώρο έξω. Η πρώτη επίσημη συνάντηση μιας συνεδρίασης ήταν έξω δεν ήταν μέσα στο χώρο, που αυτόματα

ακύρωνε όλα τα θεσμικά που υπήρχαν πριν, του τυπικού. Δηλαδή το τυπικό σχολείο το ακύρωνε αμέσως. Και τώρα προσπαθώ να το κάνω αυτό, δηλαδή τις συναντήσεις και με τα καινούρια παιδιά που έρχονται τώρα στην Ηγουμενίτσα προσπαθώ να είναι μια συνάντηση σε άλλο χώρο να μην είναι μέσα στο δικό μου γραφείο να είναι σε μια αίθουσα κάπου αλλού.

Το μοντέλο διοίκησης που προωθήθηκε από την αρχή δεν φαίνεται να είναι αυστηρό με την κλασική έννοια, δηλαδή άκαμπτο και τυπικό, σύμφωνα με τις επίσημες σχέσεις ισχύος και ιεραρχίας. Σύμφωνα με το παραπάνω απόσπασμα η διευθύντρια φαίνεται να επένδυσε σε συμβολικές κινήσεις που προσδιόρισαν μια ιδιαίτερη ταυτότητα, διαφορετική από αυτή του τυπικού σχολείου, με έμφαση στο ανθρώπινο στοιχείο και σε μια ισότιμη σχέση. Η εγγύτητα που προσπάθησε να καλλιεργήσει από την πρώτη συνεδρίαση, που πραγματοποιήθηκε εκτός γραφείου, σε μια ατμόσφαιρα φιλικής εξόδου, ανέτρεπε τα ισχύοντα στην τυπική εκπαίδευση. Κίνηση τακτικής που έθετε τις βάσεις για διαπροσωπική επικοινωνία, ένα κλίμα κοινωνικής ανταλλαγής, «ζεστό», «θετικό» και «ανθρώπινο» μεταξύ του προσωπικού, στέλνοντας ταυτόχρονα μηνύματα από πλευράς της διεύθυνσης για ευελιξία-ανοιχτότητα, σεβασμό προς τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων και τις ικανότητες του καθενός, εσωτερικά κίνητρα-αίσθηση κοινότητας, ομαδική δουλειά.

5.7.2 «Ήθελα η ομάδα να είναι ενωμένη»

Ένα δεύτερο στοιχείο που ισχυρίζεται ότι επιδίωξε ήταν η σύνδεση των διαφορετικών ατόμων σε μία ομάδα μέσα από την ανάδειξη των δυνατών και χρήσιμων στοιχείων που ο καθένας διέθετε και την έμφαση στα στοιχεία που τους ένωναν παρά σε εκείνα που τους χώριζαν. Αναγνωρίζει ως πολύ ισχυρό χαρτί της ομάδας τον κοινό στόχο να πετύχει το σχολείο και κάνει ιδιαίτερη μνεία στη συμβολή της ψυχολόγου στην εκτόνωση της αρχικής αμηχανίας και την ενδυνάμωση της ομάδας:

Τη σύνδεση της ομάδας, ότι ήθελα πάρα πολύ αυτή η ομάδα ανεξάρτητα από μένα να είναι μεταξύ τους ενωμένη. Και αυτό το επιδίωξα με βήματα γιατί τα πρόσωπα που ήρθαν ήταν διαφορετικά το ένα με άλλο. Σε αυτό αρχικά βοήθησε και η Ψυχολόγος, προσπάθησε να δέσει την ομάδα με ένα δικό της τρόπο, απ' τη δικιά της επιστήμη το δικό της κομμάτι και έβγαλε από την ομάδα ένα καλό στοιχείο που έχει ο καθένας μας και πάνω σε αυτό το καλό στοιχείο μπορούσαμε να κουβεντιάζουμε με βάση τα καλά μας στοιχεία, τα στοιχεία που μπορούσαν να είναι συνδετικοί κρίκοι μεταξύ μας, γιατί ο καθένας είχε και δύσκολα κομμάτια. Παράδειγμα, τους ρώτησα όλους τι θέλουμε από αυτό το σχολείο πως νοιώθουμε που ήρθαμε σε αυτό το σχολείο και φαινόταν ότι όλοι είχαμε τα ίδια, είχαμε την αγωνία το άγχος αλλά και τη διάθεση να πετύχει. Νομίζω το πιο

κύριο στην ομάδα ήταν αυτό, ο κοινός στόχος το σχολείο να πετύχει, όλη η ομάδα είχε αυτό το στόχο να πετύχει το σχολείο και ο καθένας από τη δικιά του τη πλευρά έκανε ότι μπορούσε.

Η διευθύντρια εδώ αναφέρεται στην πορεία ανάπτυξης της ομάδας του σχολείου και τα στάδια εξέλιξής της κάνοντας έμμεσα αναφορά στην προσπάθειά της ως ηγέτη της ομάδας, με τη βοήθεια και της ψυχολόγου να διευκολύνει την ομάδα να δράσει πέρα από τις ατομικές διαφορές των μελών της, ξεπερνώντας τα αρχικά συναισθήματα ανασφάλειας και αμηχανίας. Οι θεωρητικές της γνώσεις σε σχέση με τη δυναμική των ομάδων και τη λειτουργία τους (C. Rogers, K. Lewin) της επέτρεψαν, σύμφωνα και με τα λεγόμενα της ψυχολόγου, να *«διαχειρίζεται πολύ καλά την ομάδα»*. Ιδιαίτερο ρόλο έπαιξε η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με την εκτόνωση των αρχικών έντονων συναισθημάτων. Η έκφραση από όλους των αναγκών και των προσδοκιών, του άγχους και των φόβων αλλά και της διάθεσης να πετύχει το σχολείο, η επικοινωνία του κοινού στόχου αλλά και η ανάδειξη θετικών στοιχείων από τα οποία μπορούσε ο καθένας να προσφέρει βοήθησε στον προσδιορισμό συμπληρωματικών θέσεων και ρόλων. Η ασφάλεια που τους ενέπνευσε η διευθύντρια με τη σιγουριά *«[ν]ομίζω τους έδωσα αυτή τη σιγουριά, δεν τους έβαλα στη διαδικασία να αμφιβάλλουν ότι δεν θα πάει καλά»* που απέπνεαν τα λόγια και οι πράξεις της *«τους είπα ότι αν ακολουθήσουμε αυτά και αυτά τα βήματα...»* υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά: *«Επειδή ήταν κάτι καινούριο και οι ίδιοι αισθάνονταν ότι αυτό δεν το ξέρουν και αισθάνθηκαν ότι εγώ το ξέρω αυτό το πράγμα, δηλαδή τους έδωσα αυτή την εμπιστοσύνη ότι εγώ το κατέχω πολύ καλά το αντικείμενο [...]»* και έδιναν την αίσθηση της συντονισμένης καθοδήγησης: *«Θεωρώ ότι πολύ σχεδιασμένα ξεκίνησα [...] ήξερα πώς πρέπει να βρω τους μαθητές [...]. Ήξερα πολύ καλά πώς θα δουλέψω με μια ομάδα γιατί είχα συμμετάσχει πάρα πολλές φορές σε ομάδες. [Εννοείς την ομάδα;] Την ομάδα των εκπαιδευτικών. Αλλά και πώς θα χειριστώ την ομάδα των ενηλίκων [εκπαιδευομένων]»*.

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της *«διαχείρισης»* της ομάδας εμπεριέχει και την έννοια της ενεργητικής εμπλοκής της διευθύντριας προς την άρση των εμποδίων που δυσκολεύουν την αξιοποίηση του δυναμικού της ομάδας. Όπως φαίνεται και στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ούτε λίγο ούτε πολύ τονίζουν ότι *«είχε τον τρόπο της»*, στο να τους συντονίζει και να τους οργανώνει και την ικανότητα να κρατά τις ισορροπίες. Φρόντιζε να *«αφουγκράζεται»* την ομάδα ώστε να λαμβάνει εγκαίρως τα μηνύματα και να

τα αξιοποιεί δρώντας διευκολυντικά προς οτιδήποτε θα μπορούσε να χαλάσει το «θετικό κλίμα».

Σύμφωνα με τους Alvesson και Willmott (2001: 14) η αίσθηση της ομάδας προσφέρει μια «συναισθηματική ικανοποίηση» που λειτουργεί ως αντίβαρο στην «έλξη του υπερβολικού ατομικισμού». Η συμμετοχή σε μια ομάδα «μπορεί να είναι μια σημαντική πηγή της κατανόησης του εαυτού, αυτοελέγχου και παρουσίας στους άλλους. Αυτού του είδους η ρύθμιση της ταυτότητας λειτουργεί μέσα από κοινωνικές εκδηλώσεις και τη διαχείριση κοινών συναισθημάτων». Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι (Alvesson και Willmott, 2001):

Από τη σκοπιά της διοίκησης, «η ταυτοποίηση κάποιων ως μελών μιας ομάδας» παρουσιάζει ένα λιγότερο φορτικό και εν δυνάμει περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο/μέσο οργανωσιακού ελέγχου απ' ό,τι μέθοδοι που στηρίζονται σε «εξωτερικά ερεθίσματα». (2001: 3)

5.7.3 «Δεν είχαμε να λύσουμε συγκρούσεις»

Ως βασική παράμετρος διατήρησης αλλά και προόδου της ομάδας αναφέρεται η απουσία έντονων συγκρούσεων, κάτι που τονίζεται και από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, η δυναμική της ομάδας δεν εξαντλείται στο να επιλύει τις διαφορές της, αλλά αξιοποιείται στο να επιδιώκει με τον καλύτερο τρόπο τους στόχους που κάθε φορά θέτει. Η διευθύντρια πιστεύει ότι διαχειρίστηκε το θέμα σχετικά επιτυχημένα, αποφεύγοντας να προκαλεί η ίδια συγκρούσεις και προωθώντας την ανοιχτή έκφραση των διαφωνιών μέσα σε ένα κλίμα ενεργητικής ακρόασης από την πλευρά της και κατανόησης-ενσυναίσθησης. Με ειλικρίνεια, όμως, παραδέχεται ότι τη βοήθησαν οι περιστάσεις και η σύνθεση της ομάδας:

Νομίζω ότι ήμουν και εγώ παράδειγμα, δηλαδή δεν έκανα ποτέ συγκρουσιακές, προσπαθούσα πάντοτε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις ή να μη φτάνουμε σε σύγκρουση, τα πράγματα να δουλεύονται πριν φτάσουμε στη σύγκρουση. Το αντιλαμβανόμουν και καταρχήν ήμουν ανοιχτή στη συζήτηση δεν κρατούσα πράγματα, αν αισθανόμουν ότι κάτι δεν πάει καλά το κουβέντιαζα αμέσως. Δεν μου έτυχαν όμως και πολύ δύσκολα πράγματα, είναι η αλήθεια, ήταν λίγες οι συγκρούσεις που με κάποιο τρόπο τις απέφυγα και ήταν με πολύ συγκεκριμένα άτομα. Στην πορεία του σχολείου όλη, αυτό ήταν πολύ σημαντικό από την άποψη ότι αυτός ο σύλλογος δεν είχε ποτέ συγκρούσεις. Αυτό βοηθούσε πάρα πολύ τα πράγματα να πηγαίνουν παραπέρα γιατί η σύγκρουση σε φέρνει πάντα πίσω για να λύσεις τη σύγκρουση. Εμείς τη στιγμή που δεν είχαμε να λύσουμε συγκρούσεις προχωρούσαμε ένα βήμα παραπέρα και κάναμε και άλλα πράγματα [...].

Η συναισθηματική ασφάλεια που ένιωσε το προσωπικό και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που καλλιεργήθηκαν στη βάση της δημιουργίας της ομάδας και

της εξέλιξής της αλλά και η ικανότητα της διευθύντριας να αξιοποιεί τις διαφορετικές απόψεις και ικανότητες για το καλό της ομάδας, όπως υποστηρίζει η ψυχολόγος, είναι άμεσα συνδεδεμένες με ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων, κλίμα διαλόγου και συνεργασίας. Σημαντική η διάθεση της διευθύντριας, που ευνοήθηκε και από το καινοτόμο πλαίσιο, να πειραματιστεί με περισσότερο ευέλικτους ρόλους.

Βασική προϋπόθεση αυτορρύθμισης του ευέλικτου και ανοιχτού πλαισίου ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης που επιδιώχθηκε, όπου η εμπλοκή του προσωπικού στη λήψη των αποφάσεων και τη διαμόρφωση των στόχων, δημιούργησε ένα αίσθημα συνυπευθυνότητας, εξασφάλισε μια αντιστοιχία προσωπικών επιδιώξεων και συλλογικών στόχων. Καθοριστικό το παράδειγμα της ίδιας που στρατηγικά απέφευγε να δημιουργεί αλλά και να ευνοεί συγκρούσεις καλύπτοντας κενά ή αδυναμίες και ενισχύοντας τα θετικά στοιχεία μέσα από το λόγο και τις πράξεις της «δείχνοντας» έτσι τη σημασία της ομόνοιας, της ομαδικής δουλειάς και της συνδρομής όλων στο τελικό αποτέλεσμα (π.χ. από τη συμμετοχική παρατήρηση φαίνεται ότι συνήθιζε να «καλύπτει» αδυναμίες ή ασυνέπειες εκπαιδευτικών μπροστά στους συναδέλφους τους και να μην οργανώνει καμία εκδήλωση συνέντευξης του προσωπικού εάν υπήρχε έστω και ένας που ήθελε να συμμετέχει αλλά αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία).

Από την άλλη, η ίδια επισημαίνει ως σημαντικό το γεγονός ότι υπήρχε μια «δεκτικότητα» και από πλευράς του προσωπικού:

Αισθάνομαι ότι είμαι τυχερή γιατί η ομάδα που έχω είναι καλή. Είναι καλή η ομάδα των εκπαιδευτικών νομίζω. [Όταν λες ότι είναι καλή;]. Καλή με την έννοια ότι είναι μια ομάδα που προσαρμόζεται σε αυτά που θέλω να κάνω, συνεργάζεται, δεν αντιδρά, δεν κάνει πίσω, δηλαδή παρασύρεται στην ουσία, τώρα πώς το καταφέρνω αυτό δεν ξέρω αλλά σχεδιασμένα όμως το κάνω. Πιστεύω ότι έχει να κάνει λίγο και με το χαρακτήρα. Αισθάνομαι ότι δεν έχω το ρόλο κάποιου που διοικεί αυστηρά, δεν είμαι αυστηρή. Προσπαθώ μέσα από τη συζήτηση, με κατανόηση πολλές φορές, και ένα άλλο κομμάτι που κάνω πολλές φορές είναι εκεί που μπορεί να γίνει μια έντονη σύγκρουση να την αποφύγω. Προσπαθώ να την αποφύγω εκείνη τη στιγμή και θα την κουβεντιάσω μια άλλη στιγμή που θα μπορώ με αυτό το άτομο να κουβεντιάσω. Διαχειρίζομαι λίγο καλά την κρίση, το έχω μάθει αυτό όχι από το σχολείο έτσι, από τα θεωρητικά μου. Καμιά φορά δεν μου βγαίνει τόσο καλά, αλλά τις περισσότερες φορές βγαίνει καλά. Ίσως καμιά φορά να μην είναι τόσο καλό όσο θα ήθελα το αποτέλεσμα αλλά είναι όμως καλό στο σημείο που μπορεί να λειτουργώ, να προχωρούν τα πράγματα λειτουργικά.

Πράγματι, σχετικά με τη ρύθμιση της συλλογικής ταυτότητας του σχολείου οι Alvesson και Willmott (2001: 15-16) αναφέρουν ότι «οι εργαζόμενοι μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο δεκτικοί ή ανθεκτικοί σε προσανατολισμένους προς συγκεκριμένη ταυτότητα (identity-oriented) ή σχετικούς με συγκεκριμένη ταυτότητα (identity-consequential) τρόπους οργανωσιακού ελέγχου.

5.7.4 «Μια άλλη ευκαιρία»

Η διευθύντρια θεωρεί ότι δύο είναι οι σημαντικές κοινές αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ του προσωπικού, εστιάζοντας κυρίως στη σημασία της ενότητας και της μάθησης-εξέλιξης-ανάπτυξης και δίνει τη δική της ερμηνεία γι' αυτές: *«Θεωρώ ότι σε πρώτη φάση υπάρχει μια κοινή αντίληψη για πράγματα. Δηλαδή νομίζω ότι οι άνθρωποι είδαν ότι τα πράγματα μπορεί να έχουν επιτυχία πρώτα αν είμαστε ενωμένοι που είναι πολύ σημαντικό. Και όλοι οι άνθρωποι προσπάθησαν να μάθουν καινούρια πράγματα. Δηλαδή θεωρώ ότι κανείς συνάδελφος δεν έμεινε σε αυτά που ήξερε».* Στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων διευκόλυναν, όπως λέει, το καινούριο πλαίσιο ως διαφορετικό από αυτό της τυπικής εκπαίδευσης και η διαδικασία των επιμορφώσεων. Είναι και οι μαθητές, ο αγώνας των οποίων είναι αξιοθαύμαστος, αλλά και η ίδια καθώς δεν επαναπαύεται αλλά θέτει κάθε χρονιά και νέες ιδέες, νέους στόχους, νέες προσδοκίες:

Εγώ να σου πω, ίσως, σκέφτομαι μερικές φορές πολύ βαθιά, ότι όπως και οι μαθητές ήρθαν έτσι να έχουν μια δεύτερη ευκαιρία, έτσι και οι καθηγητές παρασύρθηκαν και το είδαν μετά ότι και για αυτούς ήταν μία άλλη ευκαιρία. Μπορεί να μην το είχαν σκεφτεί στην αρχή που ήρθαν αλλά μετά σαν να αισθάνθηκαν σαν ανταγωνιστικά αν και δεν μπορώ να πω αυτή την έκφραση και με τους μαθητές, ότι στα εξήντα τους στα εβδομήντα τους κάνουν πράγματα, γιατί εγώ που είμαι τριάντα να μην κάνω καινούρια πράγματα. Μπορεί ασυνείδητα να συμβαίνει αλλά μου φαίνεται ότι παίζει ένα ρόλο. Δεν είμαι μόνο εγώ που παρακινώ προς αυτή την κατεύθυνση αλλά και το πλαίσιο από μόνο του και οι μαθητές είναι αυτοί που τους παρακινούν. [...]. Ναι, ναι μου φαίνεται ότι και οι μαθητές τους δίνουν ένα κίνητρο και εγώ τους δίνω γιατί αισθάνομαι να απαιτώ πράγματα, με την έννοια να κάνουμε πράγματα στο σχολείο, δεν επαναπαύομαι σ' αυτό που κάναμε πέρυσι, σ' αυτό που κάναμε πρόπερσι να είναι το ίδιο, θέλω να είναι κάτι αλλιώς δηλαδή να προσθέτουμε ακόμα ένα πραγματάκι να προσθέτουμε κάτι στο ήδη υπάρχον κάθε χρόνο προσθέτουμε κάτι που δεν είχε η προηγούμενη χρονιά από την εκδήλωση, σε όλα τα επίπεδα.

Σημαντικό είναι ότι η διευθύντρια κατάφερε να τους κινήσει το ενδιαφέρον και την όρεξη για δουλειά, χωρίς να διστάζει να αναλαμβάνει η ίδια αρμοδιότητες πέρα από τα στενά όρια του ρόλου της αλλά και την ευθύνη για πρωτοβουλίες που πίστευε ότι θα

βοηθήσουν το σχολείο να οργανωθεί καλύτερα και να παράγει έργο. Μέσα από την καθημερινή πρακτική, τη στάση και το λόγο της τους επικοινωνήσε την όρεξη και το όραμα που είχε ότι επρόκειτο για μια πρόκληση, ένα στοίχημα να ανατραπούν κατεστημένα ετών και αδιέξοδα της τυπικής εκπαίδευσης κάτι που διαπνέει ολόκληρη την συνέντευξή της:

Αλλά κοιτάζε πέρα μια μεγάλη ικανοποίηση γιατί είδα ότι πράγματα που τα διαβάζουμε στη θεωρία και πολλές φορές φαίνονται ανέφικτα είναι εφικτά αρκεί να υπάρχει μια καλή διάθεση απ' όλους τους ανθρώπους και να υπάρχει έτσι και στόχος και όραμα. Νομίζω ότι τελικά μπορούν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα. Δηλαδή εκεί που αισθανόμαστε απογοητευμένοι με την εκπαίδευση, ότι τίποτα δεν γίνεται και τίποτα δεν γίνεται, εγώ θεωρώ ότι μπορούν να γίνουν πράγματα αρκεί να βρεθούν άνθρωποι που να έχουν λίγο ανοιχτό μυαλό, να μην είναι μίζεροι στα πράγματα, να βλέπουν μπροστά και να μην μένουν οι ίδιοι στάσιμοι. Γιατί αν αυτοί που είναι ηγέτες σε πράγματα απ' τους πολύ ψηλά μέχρι τους παρακάτω ανανεώνουν τα πράγματα και βλέπουν καινούρια πράγματα και εφαρμόζουν καινούρια πράγματα πιστεύω ότι όλοι οι υπόλοιποι μπορούν να ακολουθήσουν. Τώρα, αν αυτοί παίζουν πασιέντζα ή βλέπουν τηλεόραση είναι φυσικό κι επόμενο να μη γίνεται τίποτα.

Η αίσθηση που δημιουργήθηκε στο προσωπικό του σχολείου ότι κάτι σημαντικό συντελείται ευνοήθηκε τόσο από το ίδιο το καινοτόμο πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού όσο και από τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν μέσα από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που δόθηκαν. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η επιβράβευση πρωτοβουλιών και η ενθάρρυνση του πειραματισμού, η αναγνώριση και προβολή του έργου των εκπαιδευτικών τόσο σε εσωτερικές διεργασίες του σχολείου (επαφή με τους μαθητές, γιορτές, εκδηλώσεις, εσωτερικές επιμορφώσεις) όσο και σε εξωτερικές δραστηριότητες (εξωτερικές επιμορφώσεις, επισκέψεις, τελικές ημερίδες ενημέρωσης – ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας).

Ταυτόχρονα η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα με κοινές ανησυχίες, καλή συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, καλή επικοινωνία, διαρκή ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μελών της και ανατροφοδότηση και συνακόλουθα ευκαιρίες για προσωπική προβολή και εξέλιξη, τους βοήθησε να «καλύπτουν πολλά κομμάτια του εαυτού τους» και της δουλειάς τους και να ευθυγραμμιστούν όλοι προς κοινές προσδοκίες και επιδιώξεις. Η διευθύντρια επιδιώκει να φαίνεται, όπως λέει, «προς τα έξω», «ότι είναι η ομάδα αυτή που δουλεύει» και ότι η προσπάθεια είναι κοινή, συλλογική. Η ίδια σχολιάζει: «Το θέλουν. Δεν τους πιέζω εγώ να το κάνουν, όχι ποτέ δεν τους πίεσα να ψάξω να βρω τρία άτομα να πάω εκδρομή.

Εντάξει από τους δέκα μπορεί σε δύο άτομα να τους τύχει κάτι αλλά όλοι δηλώνουν και πάντα σε οποιαδήποτε εκδήλωση που έχει το σχολείο οι άνθρωποι συμμετέχουν, δεν τους ψάχνω. Θεωρείται αυτονόητο πια ότι είμαστε ομάδα ένα πράγμα όλοι όχι ότι είναι υποχρέωση τους».

Στοιχεία της επιτόπιας έρευνας δείχνουν ότι η διευθύντρια συστηματικά τονίζει, κυρίως στις συνεδριάσεις, τη σημασία της ομάδας του προσωπικού και της συνοχής της, στις δημόσιες τελικές εκδηλώσεις παρουσιάζει μια συλλογική δουλειά δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της συνεργασίας και της ανταλλαγής εμπειριών που ευνοούνται στα πλαίσια του ιδιαίτερου τρόπου μάθησης στα ΣΔΕ.

5.7.5 «Θεωρώ ότι πάντα μπορείς να προχωράς τα πράγματα λίγο»

Το γεγονός ότι κάθε χρονιά, όπως επισημαίνει η διευθύντρια, προστίθεται σε επίπεδο γενικού σχεδιασμού και κάτι καινούριο συντελεί στο να κρατά το προσωπικό σε μια διαδικασία επαγρύπνησης, και διαρκούς αναζήτησης και πειραματισμού, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον για το σχολείο:

«Αυτό βγαίνει στο τέλος σε ένα επίπεδο, εκεί που το δείχνουμε. Αυτό όμως οργανώνεται όλο το χρόνο ότι θα έχουμε φέτος κάτι που δεν είχαμε τα άλλα χρόνια, ούτε πέρυσι ούτε πρόπερσι, καμία χρονιά δεν είναι ίδια, όλες φαίνεται να έχουν ένα βήμα παραπάνω σαν αυτό με τους απόφοιτους δεν το είχε καμία άλλη χρονιά. Είναι κάτι αλλιώς. Στην εκδήλωση του Ιουνίου συμμετείχε η προηγούμενη χρονιά [εννοεί του απόφοιτους] δεν το είχαν οι προηγούμενες εκδηλώσεις». Και παραδέχεται ότι είναι κάτι που προσπαθεί συνειδητά και επιδιώκει: «Ναι ,το προσπαθώ, πάντα βάζω ένα επόμενο... Γιατί θεωρώ ότι κάνεις ένα βήμα ακόμα και ότι προχωράς λίγο παραπέρα τα πράγματα. Τώρα μέχρι ποιο σημείο μπορείς να τα προχωράς, θεωρώ ότι πάντα μπορείς να τα προχωράς λίγο γιατί δεν είσαι στάσιμος γιατί τα ίδια και τα ίδια και μετά δεν βαριέσαι στο χώρο και σου δίνει πάλι ένα κίνητρο ότι είσαι ζωντανός και μπορείς να κερδίσεις κι άλλα πράγματα». Ευεργετικά αποτελέσματα υποστηρίζει ότι έχει και η ανανέωση της ομάδας των εκπαιδευτικών με καινούρια πρόσωπα απ' τη στιγμή που υπάρχει ένας βασικός πυρήνας, μια σταθερή ομάδα:

Και στους καθηγητές και λίγοι άνθρωποι που έρχονται καινούριοι και εντάσσονται μέσα στην ομάδα ξαναγίνεται καινούρια η ομάδα. Εντάξει, η μεγάλη ομάδα υπάρχει. Υπάρχει ένας πυρήνας που είναι πολύ σημαντικός αλλά και δυο τρία καινούρια πρόσωπα που έρχονται ανανεώνουν την ομάδα. Αμέσως μετακινείται η ομάδα, δεν είναι στο ίδιο σημείο. Και αυτό επίσης είναι πολύ σημαντικό, γιατί εκεί που πάει να επαναπαυθεί η ομάδα, αυτόματα μπαίνουν και

δυο τρία καινούρια πρόσωπα και από τους ωρομίσθιους ακόμα που μετακινούν την ομάδα και παίρνει άλλη θέση. θεωρώ ότι ανανεώνεται και ψάχνουν κάτι καινούριο και ειδικά αν είναι και στην ίδια ειδικότητα υπάρχει ένας συναγωνισμός, που είναι πάντα θετικός.

Τονίζεται εδώ η σημασία της ανανέωσης στο να κρατά ενεργή την κοινότητα του σχολείου κάτι βέβαια που προϋποθέτει μια ανοιχτότητα και ευελιξία τόσο σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού όσο και σε επίπεδο προδιαγραφών αλλά και συνολικής δομής του συστήματος. Πάντως, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι υπάρχουν περιθώρια και για περαιτέρω ανανέωσης, ανάληψης πρωτοβουλιών, αυτοδιάθεσης και υποστήριξης από όλους ενός ακόμη περισσότερο ευέλικτου σχήματος.

Όπως επισημαίνουν οι Raymond, Butt και Townsend,

[δ]υστυχώς, πολλές φορές το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από περιορισμούς που οδηγούν σε σχήματα διδασκαλίας, τα οποία βασίζονται στην 'επιβίωση' και δίνουν έμφαση στον έλεγχο των μαθητών, στην τυποποίηση των διαδικασιών και στη συνήθεια. Ο Denscombe πιστεύει ότι μπορούμε να κατανοήσουμε αυτή την τυποποίηση ως απάντηση των εκπαιδευτικών σε μία δομή που δεν έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι και σε ένα πλαίσιο εργασίας που είναι τόσο περιορισμένο, ώστε οι δυνατότητές τους να δημιουργήσουν προσωπικό νόημα να ελαχιστοποιούνται. (2008: 239)

5.7.6 «Το βλέπω περισσότερο με όλες τις παραμέτρους που δουλεύει ένας οργανισμός»

Όσον αφορά στον τρόπο που κατευθύνει τη λειτουργία του σχολείου και διοικεί, υποστηρίζει ότι παίρνει ιδέες από άλλους χώρους επιστημονικούς, με τους οποίους το σχολείο έχει κοινά χαρακτηριστικά και προσπαθεί να τις εφαρμόσει. Κυρίως επεμβαίνοντας διορθωτικά όταν και όπου χρειάζεται και επενδύοντας στις ανθρώπινες σχέσεις και όχι σε έναν αυστηρό τρόπο επιβολής:

Αυτή είναι μία πολύ σοβαρή ερώτηση μια δύσκολη ερώτηση από τι παρακινούμαι, είναι αξιοπερίεργο από τι παρακινούμαι αλλά παρακινούμαι όμως. Νομίζω ότι έχω χώρους που με παρακινούν γιατί εγώ συμμετέχω σε άλλους χώρους που είναι παραπάνω από μένα, και αυτοί οι χώροι μου δίνουν κίνητρα γιατί είμαι σε άλλες ομάδες που είναι λίγο πέρα από την πόλη και αυτές οι ομάδες επειδή έχουν κάνει παραπάνω βήματα από μένα κάθε φορά μου δίνουν ιδέες και εγώ έρχομαι στην πόλη και προσπαθώ να τις εφαρμόσω. Είτε θα είναι του Κόκκου είτε του Ναυρίδη είτε θα είναι ψυχαναλυτικές είτε Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μου δίνουν ιδέες που δεν εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά σε άλλα πλαίσια, μπορεί να είναι ομάδες ψυχοθεραπείας, δεν έχει σημασία τι είναι αλλά οι οργανισμοί πιστεύω έχουν κοινά στοιχεία. Εγώ προσπαθώ μετά να δω στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτό τι γίνεται, γιατί και στα

εκπαιδευτικά πλαίσια πάλι έχουμε ομάδες ανθρώπων, ομάδες μαθητών, ομάδες καθηγητών, πάλι υπάρχει σχέση ιεραρχίας ανάμεσα στην εξουσία, που εγώ είμαι διευθύντρια με τον ρόλο μου και των εκπαιδευτικών με έναν άλλο ρόλο και των μαθητών με έναν άλλο ρόλο. Ναι, και εκπαίδευση το βλέπω αλλά είναι στην ουσία οργανισμός όμως. Το βλέπω περισσότερο με όλες τις παραμέτρους που δουλεύει ένας οργανισμός. Γιατί οι οργανισμοί για να προχωράνε πρέπει να προσέχεις, να βλέπεις σημεία που είναι αδύνατα να δεις πως θα τα βελτιώσεις και να προχωράς στα σημεία που είναι πολύ δυνατά να τα ενισχύεις. Στην ουσία στο σχολείο αυτό κάνω, ενισχύω τα πολύ δυνατά σημεία και βελτιώνω τα αδύνατα. Βλέπω τα αδύνατα σημεία και κοιτάζω να δω πώς θα τα βελτιώσω αυτά για να έρθουν σε μια ισορροπία με τα δυνατά, ως προς τις δυνατότητες όλων των ανθρώπων και των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Σε άλλο σημείο αναφέρει:

Νομίζω ότι οι άνθρωποι δεν είναι απαραίτητο να ναι αυστηροί για να εφαρμόζονται οι κανόνες. Εγώ αυτό κατάλαβα τουλάχιστον απ' την εμπειρία μου μέχρι τώρα, ότι δεν είναι απαραίτητο αυτό το πράγμα. Για μένα, πιστεύω, ότι σημαντικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι πρέπει να κατέχεις πάρα πολύ καλά το αντικείμενο που πας να αναλάβεις, να διοικήσεις. Δηλαδή, αν κατέχεις πολύ καλά το αντικείμενο και δεν έχεις εσύ ο ίδιος απειλή, δεν νιώθεις απειλή από κάποιον νομίζω είναι το πιο ουσιαστικό. Δεν έχεις λόγους να είσαι αυστηρός. Αυστηροί νομίζω είναι οι άνθρωποι που απειλούνται οι ίδιοι και επειδή εισπράττουν την απειλή έτσι, γιατί δεν νιώθουν πολύ καλά οι ίδιοι μέσα στο χώρο, μετά βγάζουν μία αυστηρότητα στους γύρω τους και δημιουργούν ένταση, ναι, κάνουν ένα σφίξιμο στις σχέσεις και δεν μπορεί ο άλλος εύκολα να μιλήσει και όταν όλοι είναι μετά σφιγμένοι και ο διευθυντής αυστηρός, αυτό διαχέεται. Φαίνεται πολύ καθαρά, δεν έχει αποτελέσματα.

Το μοντέλο διοίκησης φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας που συνδυάζει την εφαρμογή ιδεών που προέρχονται από άλλους επιστημονικούς χώρους και σχετίζονται με τους οργανισμούς, μια άτυπη μορφή SWOT ανάλυσης από πλευράς της διεύθυνσης, και της αυτορρύθμισης που στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και τις «αμοιβές» που προκύπτουν από αυτές. Ως βασική προϋπόθεση της «ανοιχτότητας» αυτών που κατέχουν τυπικά θέσεις ισχύος στην ιεραρχία αναφέρεται από τη διευθύντρια μια ικανότητα να «κατέχουν καλά το αντικείμενο της εργασίας τους». Αναφέρεται κατά κάποιον τρόπο σε ένα είδος «γνώσης» και «δεξιοτήτων» που προσφέρουν μια σιγουριά που διαχέεται σε όλο το σχολικό πλαίσιο και μια αναγνώριση από το προσωπικό που δεν χρειάζεται να επιβληθεί με αυστηρό τρόπο. Ταυτόχρονα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην καθημερινή πρακτική, η οποία έχει μια ερευνητική χροιά μέσω του εντοπισμού και της ανάλογης αντιμετώπισης των δυνατών σημείων (Strengths), των αδυναμιών (Weaknesses),

των ευκαιριών (Opportunities) και των απειλών (Threats) και επενδύει στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Όσον αφορά στον αντίκτυπο που έχουν γενικά στην αυτοεικόνα του σχολείου η συνεργασία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ του προσωπικού η διευθύντρια αναφέρει:

Νομίζω πολύ καλό, έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο γιατί αυτό είχε πολύ μεγάλη αντανάκλαση στους μαθητές. Το προσωπικό φαίνεται να είναι σαν να είναι καθρέφτης. Δηλαδή, βγαίνοντας στο διάδρομο όλοι οι μαθητές ξέρουν ότι το προσωπικό είναι πολύ καλά μεταξύ τους και φαίνεται ότι αυτό να κάνει και τις συνεργασίες και στους μαθητές γιατί αισθάνονται ότι υπάρχει μια ομάδα η οποία συνεργάζεται για το δικό τους καλό, είναι χαρούμενη, πολύ σημαντικό, είναι μια ομάδα χαρούμενη δεν είναι μια ομάδα που είναι κατσοφιασμένη, που μπαίνει μέσα βαρετά, νευριασμένη στην τάξη, γιατί έχει προκύψει ένα θέμα στο γραφείο και δεν μιλιούνται μεταξύ τους οι άνθρωποι. Φαίνεται ότι αυτό οι μαθητές το έχουν, δηλαδή δεν το κουβεντιάζουμε αλλά αυτό εισπράττουν, το αντιλαμβάνονται και αυτόματα και οι ομάδες μες στις τάξεις με τον ίδιο τρόπο γίνονται αμέσως εκεί συνεργασίες.

5.7.7 «Τον κύριο σχεδιασμό τον έχω εγώ, αλλά παρεμβαίνουν όμως»

Σχετικά με την υλοποίηση της εκπαιδευτική πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διευθύντρια υποστηρίζει ότι ουσιαστικά είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του δικού της σχεδιασμού και των απόψεων-ιδεών-παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών. Κάτι ανάλογο δηλαδή με αυτό που συμβαίνει στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων:

Κοίταξε, φαίνεται να είναι περισσότερο δικό μου κομμάτι έχω την αίσθηση. Παρ' όλα αυτά, όμως, μου δίνουν ιδέες. Δηλαδή, στο δικό μου καθαρό σχεδιασμό, εγώ αισθάνομαι ότι αυτό που κάνουν οι καθηγητές στην τάξη, εγώ το κάνω στο γραφείο. Δηλαδή και οι καθηγητές στην τάξη μπαίνουν μ' ένα δικό τους σχεδιασμό να κάνουν τη δουλειά τους με τους μαθητές, αλλά οι μαθητές καμιά φορά παρεμβαίνουν και τους αλλάζουν το σχεδιασμό. Το ίδιο κάνω εγώ στο γραφείο. Δηλαδή κι εγώ έχω το σχεδιασμό όταν μπαίνω μέσα αυτή τη χρονιά να κάνω αυτά τα πράγματα, όμως εκείνοι και με δικές τους ιδέες κάπου με διαφοροποιούν και με πάνε κάπου αλλού. Δηλαδή αισθάνομαι ότι υπάρχει μία αλληλεπίδραση. Απλά τον κύριο όμως σχεδιασμό τον έχω εγώ. Αλλά παρεμβαίνουν όμως. Υπάρχουν παρεμβάσεις κι απ' τους εκπαιδευτικούς γιατί δίνουν μια ιδέα. Λένε, να κάνουμε αυτό φέτος, τώρα να κάνουμε εκείνο, κι εγώ είμαι δεκτική στις ιδέες τους, δεν τις απορρίπτω, τις αξιοποιώ ανάλογα. Μπορεί να φαίνεται για μία στιγμή ότι το 'χω απορρίψει, το κρατάω όμως και στην κατάλληλη στιγμή θα το αξιοποιήσω. Και σε καθημερινή βάση. Να, Τώρα αύριο θα πάμε στην ΕΛΕΠΑΠ. Συμμετέχουν. Δέχονται ή δεν δέχονται. Μπορεί να μη

φαίνεται αυτό πάρα πολύ αλλά για μένα συμμετέχουν. Συμμετέχουν και στις δραστηριότητες του σχολείου. Ναι, νομίζω και στο γενικό σχεδιασμό συμμετέχουν. [Και στις αποφάσεις θεωρώ]. Μπορεί να 'χω ξεκινήσει με μια άλλη απόφαση αλλά αν η ομάδα με πάει λίγο αλλού, λίγο όμως, βάζω και τη δική της γνώμη μέσα. Γιατί είναι της ομάδας και αφού κρίνω ότι αυτό δεν έχει να βλάψει κάτι. Δηλαδή είναι σε εξέλιξη τα πράγματα, βοηθάει στην εξέλιξη.

Απ' ότι φαίνεται και από τις σημειώσεις πεδίου συνήθης τακτική της διευθύντριας είναι να σταθμίζει συμπεριφορές ή αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορα θέματα πριν προχωρήσει σε αποφάσεις ή δράσεις που έχει στο μυαλό της. Αυτό που φαίνεται από τα εμπειρικά δεδομένα είναι ότι υπάρχει σίγουρα κάποιου είδους αλληλεπίδραση μεταξύ του προσωπικού και της διευθύντριας στη διαμόρφωση και εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι έχει να κάνει με δυο πράγματα. Από τη μια με την ευγνωμοσύνη που νιώθουν για τη «δυνατή εμπειρία» που βιώνουν «σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο», όπως τη χαρακτηρίζουν και από την άλλη με την αναγνώριση ότι η ίδια η διευθύντρια έχει αφιερωθεί στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και είναι αυτή που «στηρίζει όλη τη λειτουργία». Από τη σκοπιά της διευθύντριας έχει να κάνει με το χρέος που νιώθει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες που οι εκπαιδευτικοί από τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου και από την άλλη με την ικανοποίηση που νιώθει από την εμπιστοσύνη που έχει κερδίσει από έναν «σύλλογο που τη στηρίζει».

Όπως αναφέρουν οι Hargreaves και Fullan, «[η] ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, η δέσμευση απέναντι στον κοινό σκοπό ή η κατανόηση και αποσαφήνιση των σκοπών που επιδιώκονται από άλλους είναι, για πολλούς, απαραίτητα στοιχεία της πορείας προς τη μεταρρύθμιση και τη βελτίωση» και ταυτόχρονα «[θ]εωρούνται αναγκαία για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνοχής σε μία κοινότητα εκπαιδευτικών». Επιπλέον, αναφέρουν ότι υπάρχουν συγγραφείς που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαμόρφωση του λόγου των εκπαιδευτικών που «εκφράζει τους σκοπούς και τους προβληματισμούς τους» και «επομένως, βασικός σκοπός της επαγγελματικής εξέλιξης πρέπει να είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν το λόγο τους και, με τον τρόπο αυτό, να ορίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της δουλειάς τους, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά». Καταλήγουν ότι «η αποκλειστική έμφαση είτε στο όραμα είτε στο λόγο δε συμβάλλει στην επικοινωνιακή επαγγελματική εξέλιξη». Τελικά υποστηρίζουν ότι «[μ]ια μεγάλη πρόκληση για την επαγγελματική εξέλιξη και την

εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η αντιμετώπιση και ο συμβιβασμός αυτής της διάστασης μεταξύ οράματος και λόγου» έτσι ώστε ούτε να επικρατεί «χαοτική φλυαρία» αλλά ούτε να παραγνωρίζεται «η πρακτική κρίση και η σοφία των εκπαιδευτικών και των άλλων χαμηλόβαθμων υπαλλήλων» (Hargreaves και Fullan, 2008: 20-21).

Η διευθύντρια εξηγεί παρακάτω πώς η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ εκείνης και του προσωπικού (αυτό που ερμηνεύω ως αλληλεπίδραση οράματος και λόγου) είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που έχει εξασφαλίσει στο σχολείο μια αυτονομία ως προς τον τρόπο λειτουργίας και την πορεία του, που στηρίζεται κυρίως στην ικανοποίηση του προσωπικού:

Ναι βέβαια με επηρεάζουν [τα χαρακτηριστικά που έχει διαμορφώσει η ομάδα]. Γιατί έχω πάντα, έχω θετικά μηνύματα. Και όταν έχεις θετικά μηνύματα αυτό σου δίνει δύναμη να πας μπροστά. Δηλαδή, δεν παίρνω άρνηση από την ομάδα. Με το που μπαίνω μέσα στο σχολείο, μπαίνω με θετική διάθεση, αλλά και αυτό που εισπράττω από κάτω είναι μία θετική ενέργεια. Αισθάνομαι... κι εμένα με ενεργοποιεί η ομάδα γιατί αισθάνομαι ότι η ομάδα περιμένει τώρα κάτι καινούριο φέτος, να σκεφτώ. Όλοι σκέφτονται, και οι υπόλοιποι σκέφτονται αλλά περιμένουν να δουν τι καινούριο άλλο θα κάνω εγώ. Τι θα προτείνω ή τέλος πάντων τελευταία στιγμή, γιατί εγώ αφήνω, περιμένω πρώτα να ακούσω τι γίνεται [συνηθισμένη τακτική να αφήνει πρώτα τους εκπαιδευτικούς να πουν τι έχουν σκεφτεί και στο τέλος τις δικές της ιδέες] και ήδη βλέπω στην ομάδα ότι κινούνται πράγματα και για φέτος, παρόλο που φέτος δεν έχουμε καν υποχρέωση να κάνουμε εκδήλωση, για την ώρα, δεν μας έχει πει κανείς τίποτα. Όλοι όμως ετοιμάζονται και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δηλαδή, δεν περιμένουν από πάνω να τους επιβληθεί ένα πράγμα. Αυτοί αποφασίζουν ότι είτε μας πουν είτε δεν μας πουν εμείς θα το κάνουμε λέει. Φαίνεται να έχουν αποκτήσει αυτονομία, ναι. Δηλαδή το σχολείο έχει αποκτήσει μια αυτονομία και φαίνεται να μην τους ενδιαφέρει αν θα τους πουν οι πάνω αν ήταν πολύ καλό, αν ήταν πολύ κακό. Τους ενδιαφέρει οι ίδιοι να πάρουν ικανοποίηση από αυτό που θα κάνουν και να κάνουν κάτι σημαντικό για τους ανθρώπους, για τον εαυτό τους, για τους φίλους τους, για το σχολείο, για μένα. Ναι, αισθάνομαι και πολλές φορές ότι κάνουν πράγματα που θέλουν να με ευχαριστήσουν και μένα. Ή να με ικανοποιήσουν με την έννοια να ανταποδώσουν αυτό που τους προσφέρω εγώ. Νομίζω ότι υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ μας. Όχι να μην στενοχωρήσουμε ο ένας τον άλλο, αλλά γενικά να δίνουμε ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο, συνειδητά και ασυνειδητά. Παίζει και στα δύο επίπεδα αυτό φαίνεται. Δηλαδή καμιά φορά γίνεται και ασυνειδητά. Αλλά στην ουσία βγαίνει ένα τελείως θετικό κλίμα απ' όλη την ιστορία. Εγώ το βιώνω πολύ θετικά αλλά και νομίζω και όλοι οι υπόλοιποι το βιώνουν θετικά.

5.7.8 «Οι συνεδριάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο και αυτό βγήκε από την εμπειρία»

Αναλύεται πως προέκυψε οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις να αποτελούν το τυπικό κομμάτι σε ένα ευέλικτο, μη τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τον κατεξοχήν χωροχρόνο επικοινωνίας, σχεδιασμού - προγραμματισμού, ανατροφοδότησης, αναστοχασμού και άρα σημαντικό κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου, στο οποίο συμμετέχει όλο το προσωπικό. Τονίζεται ότι ο χαρακτήρας των συνεδριάσεων διαμορφώθηκε ως έχει στην πορεία, ως αποτέλεσμα των καθημερινών αναγκών του σχολείου και της εμπειρίας, ενώ κρίθηκε αρχικά απαραίτητος θεσμός από την επιστημονική ομάδα για τη διατήρηση του ελέγχου στα πλαίσια λειτουργίας του καινοτόμου προγράμματος των ΣΔΕ:

Κοίταξε, [οι συνεδριάσεις] παίζουν σημαντικό [ρόλο]. Νομίζω ότι αυτός [ο ρόλος] βγήκε από την εμπειρία. Γιατί, αν θυμάμαι και καλά ούτε στο πρώτο σχέδιο νόμου υπάρχει ούτε στο δεύτερο. Δε φαίνεται πουθενά ότι είναι μία φορά την εβδομάδα οι συνεδριάσεις, δεν είναι πουθενά γραμμένο. Αυτό κρίθηκε από την πρώτη επιστημονική ομάδα ή την ομάδα έργου κρίθηκε σημαντικό, μάλλον κρίθηκε αναγκαίο τη στιγμή που δεν υπάρχουν βιβλία, τη στιγμή που δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο τυπικό έπρεπε με κάποιο τρόπο αυτό το πράγμα να έχει έναν έλεγχο και πιστεύω ότι στα πλαίσια αυτού του θέματος ξεκίνησαν οι συνεδριάσεις. Όμως στην πορεία είδαμε ότι αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό για τα συγκεκριμένα σχολεία γιατί η συνεδρίαση είχε αυτόν ακριβώς το ρόλο, να ακούγονται οι απόψεις όλων, να σχεδιάζεται η βδομάδα και στο κομμάτι το διδακτικό και στο κομμάτι των δραστηριοτήτων και στο κομμάτι του σχεδιασμού του γενικότερου, τι θα κάνουμε τον Ιούνιο, πώς θα παρουσιάσουμε το σχολείο προς τα έξω, τι αδυναμίες έχουμε, τι ελλείψεις, αν λείπουν μαθητές, αν έρχονται οι μαθητές....³⁹

Ουσιαστικά οι συναντήσεις αυτές διαμορφώνονται από την υπάρχουσα και διαμορφώνουν την περαιτέρω δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ θεσμικού πλαισίου, εκπαιδευτικών-συμβούλων, διευθύντριας, εκπαιδευομένων και συντελούν στην άρση της απόστασης μεταξύ παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης.

Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (2008: 330), υπάρχουν πολλοί τρόποι για να μάθουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους: «Μπορούν, για παράδειγμα, να μάθουν στο πλαίσιο των σχετικά επίσημων συζητήσεων και συνεδριάσεων που συνοδεύουν το σχεδιασμό και την εισαγωγή νέων προγραμμάτων».

³⁹ Βλ. Ενότητα 1.2.

5.7.9 «Εγώ μάλλον μπερδεύω τη διοίκηση μέσα σε όλο το άλλο»

Η διευθύντρια αναφέρεται στη διοίκηση ως κάτι που δεν το ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες διαδικασίες που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, με ένα σκέλος που θεωρεί ότι είναι ξεκάθαρα γραφειοκρατικό και το οποίο έχουν αναλάβει εκείνη και η γραμματέας του σχολείου: *«Έχω την αίσθηση ότι εγώ τη διοίκηση κάπως δεν την έχω ξεχωρισμένη. Ίσως στο μυαλό μου δεν το έχω πολύ πολύ ξεκάθαρα. Τώρα η δ/ση έχει πολλά θέματα, μπορεί ν' αρχίζει από το κτιριακό, από το συνεργείο καθαρισμού, δηλαδή αν είναι καθαρά καθαρά διοίκηση είναι αυτά τα κομμάτια που δεν μπορείς να τα αποφύγεις σ' ένα χώρο όταν έχεις να διοικείς ένα σχολείο, θα πρέπει να έχεις και καθαρίστρια, θα πρέπει να 'χεις και.... Δεν μπορώ να βάλω τους συναδέλφους στο θέμα της καθαρίστριας. Αυτό είναι πολύ ξεκάθαρο, είναι ένα γραφειοκρατικό κομμάτι, είναι απαραίτητο».*

Στη συνέχεια εξηγεί πόσο σημαντικό είναι να υλοποιείται όλη η γραφειοκρατική δουλειά που έχει το σχολείο από ένα άτομο, που ήταν εξ αρχής θεσμικά ορισμένο να έχει αυτές τις αρμοδιότητες αλλά και την εμπειρία και την ευχέρεια να τις διεκπεραιώσει:

Δεν ήταν στις αρμοδιότητές τους ή δεν το είχαν συνηθίσει. Γιατί αν το είχαν από την πρώτη χρονιά θα είχαν μάθει μ' αυτό το ρυθμό. Όταν έξι χρόνια είναι απαλλαγμένοι απ' αυτό, όταν έξι χρόνια μπαίνουν μέσα και ξέρουν ότι το τηλέφωνο θα το σηκώσει η γραμματέας, ότι.... Τώρα αναγκαστικά [αυτή τη χρονιά δεν προσλήφθηκε γραμματέας] εγώ τους έχω βάλει να έχουν γραμματειακή υποστήριξη κάθε μέρα όλοι από 2 ώρες, από 3, από 1. Μετά είναι κι ένα άλλο θέμα, δεν μπορείς να κατακερματίσεις τη δουλειά σε 8 ανθρώπους και να ενημερώσεις 8 ανθρώπους για να κάνουν... ποιος θα πετύχει σήμερα να είναι γραμματειακή υποστήριξη για να σου κάνει το διαβιβαστικό, για να γίνει ένα πράγμα, για να έχει ένα αποτέλεσμα, γιατί μ' αυτό τον τρόπο ο δ/ντής μετά θα πρέπει δύο ώρες να απασχοληθεί με αυτό το κομμάτι και στο τέλος θα προτιμάει να το κάνει μόνος του σε τέτοιες περιπτώσεις. Είναι και χρονοβόρο, είναι και κάτι μετά που αναγκάζεις τον άλλον, δεν είναι γιατί του αρέσει πάρα πολύ αυτό που κάνει. Γιατί είναι σημαντικό ο καθένας να έχει το δικό του ρόλο και τη δικιά του αρμοδιότητα στο χώρο αυτό.

Όσον αφορά στο μοίρασμα αρμοδιοτήτων υποστηρίζει ότι τακτική της ήταν να αποφεύγει να αναθέτει και αναφέρεται σε ορισμένες πρακτικές που ακολούθησε και που την προστάτευσαν από τον κίνδυνο να πέσει στην παγίδα αυτή. Η ρύθμιση του κομματιού της ευθύνης για λειτουργικά θέματα, που αναλογεί στον καθένα από τους εκπαιδευτικούς, μετατίθεται σε ένα ευέλικτο επίπεδο προσωπικής ευαισθησίας και διαπροσωπικών σχέσεων - διάθεσης συνεργασίας:

Π.χ. να κάνουν μια εκδήλωση τον Ιούνιο, ποιος θα αναλάβει αυτό, ποιος θα αναλάβει εκείνο. Αυτό νομίζω τις περισσότερες φορές εγώ δεν το ανέθετα, δεν

καλούσα έναν στο γραφείο να του το αναθέσω. Αυτό πάντα γινόταν στις συνεδριάσεις, στην ομάδα πάντα. Η ομάδα συλλογικά αποφάσιζε, συλλογικά ποιος θα κάνει το ένα και ποιος θα κάνει το άλλο, εγώ πάντως προσωπικά ποτέ δεν είπα εσύ θα κάνεις αυτό και εσύ θα κάμεις αυτό. Δεν το ανέφερα ποτέ μου. Θα ρωτούσα πάντα ποιος θα μπορούσε να κάνει αυτό, ποιος θα ήθελε να κάνει αυτό. Θα μπορούσαμε να κάνουμε αυτό; Αλλά δεν λέω ποτέ «θα κάνουμε αυτό», απλά χρησιμοποιώ κι ένα δυναμικό ρήμα πριν ή θα μπορούσαμε το καλοκαίρι να κάνουμε αυτό το πράγμα, έχουμε τη δυνατότητα, έχετε διάθεση να... δηλαδή πάντα μπαίνει μία άλλη πρόταση πριν, δηλαδή αυτό το προσέχω πάρα πολύ. Δηλαδή είναι στο σχεδιασμό... δεν είναι... προσπαθώ να μη μου ξεφύγει [χαμογελάει]. Είναι συνειδητό, είναι συνειδητό. Ναι, ναι. Γιατί αισθάνομαι πραγματικά ότι ο άλλος... δεν πρέπει ο δ/ντής ποτέ αυτό να το επιβάλλει, γιατί αν το επιβάλλει δεν θα έχει καλό αποτέλεσμα, δηλαδή πρέπει ο άνθρωπος από μόνος του να το αποφασίζει όταν του βγαίνει, όπως του βγαίνει, μπορεί μία φορά να μην έχει διάθεση. Και το γεγονός ότι μπορούν οι συνάδελφοι να πουν ότι δεν έχω διάθεση να το κάνω, επίσης είναι πολύ σημαντικό. Γιατί μπορεί μέσα από ένα αυστηρό πλαίσιο να μην μπορείς ούτε αυτό να μην μπορείς να το εκφράσεις και να αναγκάζεσαι να το κάνεις, οπότε εντάζει το κάνεις από αγγαρεία μετά. Νομίζω ότι αυτό έχω προσπαθήσει να κάνω. Έχω προσπαθήσει αυτό το πράγμα, να βγαίνουν πράγματα από τους ανθρώπους, αλλά να βγαίνουν από μέσα τους.

Όπως υποστηρίζουν οι Hargreaves και Fullan (2008: 21) «όταν ευνοείται το όραμα –ιδίως το όραμα που επιβάλλεται εκ των άνω- σε βάρος του λόγου, η προσπάθεια εξέλιξης που βασίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί σε αυτή τη θεμελιώδη πρόκληση». Αυτό συμβαίνει γιατί «οι σκοποί επιβάλλονται και η συναίνεση είναι επίπλαστη». Έτσι δεν μπορεί να συνδέεται η «διδασκαλία του εκπαιδευτικού με το πρόσωπο και τη ζωή του» αλλά και να εκφράζονται «οι σκοποί και οι προβληματισμοί του».

Ταυτόχρονα, όμως, η διευθύντρια αποτελεί και την ορθολογική φωνή του συστήματος που διαμεσολαβεί σε όλα τα επίπεδα και προσπαθεί να διατηρεί τις ισορροπίες μεταξύ δημιουργικής ευελιξίας και δυσλειτουργικής ανοχής. Όπως φαίνεται και από τις σημειώσεις πεδίου είναι η ίδια που ταυτόχρονα «δίνει και ξέρει πώς να παίρνει», όταν χρειάζεται, «ξέρει να ελίσσεται» αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Η ίδια επεμβαίνει διορθωτικά όπου χρειάζεται ώστε να ομαλοποιήσει τη λειτουργία ή να επαναφέρει στην τάξη τα πράγματα π.χ όταν έβλεπε να αδιαφορούν για τους μαθητές που απουσιάζουν, φρόντιζε να τους υπενθυμίζει ότι η ύπαρξη των μαθητών καθορίζει και τον αριθμό των τμημάτων και τη δική τους θέση στο σχολείο, αλλά και να κρατήσει τις

ισορροπίες μεταξύ μιας κεντρικής εξουσίας που απαιτεί και έχει συγκεκριμένες αξιώσεις από το σχολείο και των ίδιων των εργαζομένων και των αναγκών τους.

5.7.10 «Αν έχεις έναν καλό γραμματέα σ' ένα σχολείο αυτός θα σε πάει μπροστά»

Η διευθύντρια υποστηρίζει πως θεωρούσε δεδομένο ότι το διοικητικό γραφειοκρατικό το έχει υπό την ευθύνη της η γραμματέας, κάτι που παραδέχεται ότι την βόλευε κιόλας γιατί δεν την αποσπούσε από δικές της αρμοδιότητες και επιπλέον επειδή της είχε εμπιστοσύνη. Η διευθύντρια έχει ήδη αναφερθεί σε μια γενικότερη αρνητική στάση που διατηρούσε προς το υπερβολικά γραφειοκρατικό σκέλος, όπως το βίωσε στην τυπική εκπαίδευση και τη συμπάθεια που έτρεφε για εκείνους που καλούνταν να το διεκπεραιώσουν ως το πλέον ανούσιο κομμάτι.

Πάντως εστιάζει στο γεγονός ότι «η διαφορά ξεκινάει από την αρχή στη σχέση [της] με τη γραμματέα» και ότι οι σχέσεις φαίνεται να παίζουν ένα ρυθμιστικό ρόλο και σε αυτό το επίπεδο, το περισσότερο γραφειοκρατικό. Η μεγαλύτερη οικειότητα και η πιο στενή συνεργασία μεταξύ διευθύντριας και γραμματέως, πέρα από αναγκαία λόγω στενότητας χώρου στο κτίριο που φιλοξενήθηκε αρχικά το σχολείο, αποδίδεται από τη διευθύντρια σε μια διάθεση ισότιμης αντιμετώπισης της γραμματέως, κυρίως από την ίδια και στη συνέχεια και από το υπόλοιπο προσωπικό. Αυτό επιδιώκεται κυρίως γιατί ο ρόλος της θεωρείται εξίσου σημαντικός και απαραίτητο συμπλήρωμα της λειτουργίας του σχολείου:

Τώρα εδώ ξεκίνησε από την αρχή το θέμα και εντάξει την πρώτη χρονιά δεν είχαμε και χώρο. Αλλά και όταν δημιουργήθηκε ο χώρος στα σχέδια του κτιρίου είναι διαφορετικός ο χώρος της γραμματέως, δηλαδή η γραμματέας είναι στην είσοδο και τα γραφεία ήταν δύο, το γραφείο των καθηγητών και το γραφείο του δ/ντή. Εμείς, όμως και στον καινούριο χώρο που πήγαμε, εγώ από την αρχή, είχα κρίνει ότι θα είμαστε μαζί και ότι μπορώ να πω θα ήταν στην πιο κύρια θέση εκείνη γιατί αυτή είχε το κομμάτι το... [χαμογελάει] αισθανόμουν ότι το διοικητικό το έχει η γραμματέας [συνεχίζει να λέει χαμογελώντας], ίσως προσπαθούσα να το αναθέσω. Μάλλον έτσι με βόλευε. Τέλος πάντων σημασία έχει ότι εγώ δεν το ξεχώριζα αυτό το κομμάτι, αισθανόμουν ότι... όχι δεν ξέρω... όποια και να ήταν δηλαδή δεν θα το ξεχώριζα. Ήταν στην ιδιοσυγκρασία μου αυτό το πράγμα γιατί θεωρούσα ότι η γραμματέας ήρθε για να κάμει κι αυτή ένα κομμάτι όπως θα κάνει και η φιλόλογος και ο μαθηματικός κι εγώ κι ότι όλοι μαζί έχουμε ίδια κατανεμημένα τις ευθύνες μας για το να πετύχει το σχολείο, για να προχωρήσει. Αισθάνομαι ότι σε κανένα επίπεδο δεν το είχα ξεχωρίσει και γι' αυτό είχαμε... και ήταν και πάρα πολύ καλή η συνεργασία και νομίζω και οι συνάδελφοι ποτέ δεν το ξεχώρισαν. Δεν αισθάνθηκαν ποτέ, απλά ήξεραν ότι η γραμματέας είναι αυτή η δουλειά της, όπως η δουλειά τους είναι να πάνε μέσα στην τάξη να κάνουν μάθημα, με τον ίδιο τρόπο σεβόντουσαν αυτό που έχει να

κάνει και αισθάνομαι ότι ήταν και πάρα πολύ προσεκτικοί, δηλαδή ήταν διακριτικοί, έτσι και με σεβασμό, εγώ τουλάχιστον αυτό αισθάνομαι κι απ' τη μεριά των συναδέλφων ότι υπήρχε ένας σεβασμός κι απέναντι στη γραμματέα. Δεν την αντιμετώπιζαν ποτέ με την αίσθηση ότι είναι γραμματειακή υποστήριξη, αλλά ότι είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είχε και αυτός πολύ ενδιαφέρον για να πετύχει το σχολείο, ότι ήταν εμπλεκόμενη μέσα στη διαδικασία αυτή.

Στο ερώτημα αν θα μπορούσε να είχε συμβεί το αντίθετο με τη γραμματέα, δηλαδή να μην την αντιμετώπιζον ισότιμα και με σεβασμό, απαντά ότι αυτό θα ήταν πολύ δύσκολο απ' τη στιγμή που ο διευθυντής έδινε άλλα μηνύματα με τη στάση του: *«Δεν γίνεται. Είναι πολύ δύσκολο γιατί δεν θα την υπολόγιζαν οι συνάδελφοι αν δεν την υπολόγιζε ο δ/ντής»*. Τονίζει ιδιαίτερα το γεγονός ότι όλο το προσωπικό ήταν μια ομάδα και η γραμματέας είχε τη θέση και το ρόλο της σε αυτή καθώς η ίδια επιδίωξε να προσδώσει και ένα πιο ποιοτικό περιεχόμενο σε μια δουλειά που είχε να κάνει περισσότερο με έγγραφα και αριθμούς, μέσα από την ενεργητική εμπλοκή της σε διαδικασίες του σχολείου: *«Όλοι, όλοι, δεν τη χωρίζαμε εμείς. Θεωρώ ότι σε αυτό το σχολείο όλο το προσωπικό ήτανε μία ομάδα που ο καθένας απ' τη θέση του και από το ρόλο του είχαν όλοι στόχο να πετύχει το σχολείο. Ναι, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι και με το θέμα της αξιολόγησης, με το θέμα των εκδρομών, με το θέμα των εκδηλώσεων ότι και η γραμματέας συμμετείχε εξίσου στις διαδικασίες από τη δική της πλευρά, αυτό που μπορούσε να κάνει, αλλά και στο ποιοτικό κομμάτι, θα έγραφε τα ευχαριστήρια, θα έκανε... δηλαδή εγώ είχα εμπιστοσύνη στο να γράψει ένα κείμενο»*. Η διευθύντρια υποστηρίζει ότι το θεωρητικό της υπόβαθρο είναι σημαντικό αλλά και πάλι τονίζεται ότι ο σεβασμός στο πρόσωπό της έχει να κάνει κυρίως με τα μηνύματα που περνάει στους άλλους ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του:

Ναι, ναι. Πιστεύω ότι και οι σπουδές είναι σημαντικές. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Γιατί η συγκεκριμένη γραμματέας, αυτό εσύ θα το δεις δηλαδή, ότι υπάρχει ένα υπόβαθρο από πίσω. Δεν ήταν μία κοπέλα που τελείωσε το Λύκειο. Πιστεύω, όμως και σε αυτή την περίπτωση πάλι, πάλι νομίζω ότι θα ήταν θέμα του δ/ντή γιατί και αυτή θα έπρεπε να τη σεβαστεί στο ρόλο της, κι αν τη σεβόταν αυτός στο ρόλο της, θα τη σέβονταν και όλοι οι υπόλοιποι. Είναι πάντα πώς του συμπεριφέρεσαι του άλλου. Δηλαδή, αν ο δ/ντής ανέχεται όλη μέρα να βγάζει φωτοτυπίες, θα ανέχονταν και οι συνάδελφοι να βγάζει φωτοτυπίες. Αλλά, αν μερικές φορές ο δ/ντής έβγαζε και μόνος του φωτοτυπίες και οι συνάδελφοι θα το κάναν και αυτοί κάποιες φορές.

Όσον αφορά στο «επικοινωνιακό» κομμάτι που αποδίδουν στη γραμματέα και κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς, τονίζεται και από τη διευθύντρια ότι οι στάσεις και

συμπεριφορές της δεν ευνοούσαν τις εντάσεις αλλά λειτούργησαν ως παράγοντας αποφόρτισης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού:

Αλλά κι εσύ μου τράβαγες πολλές φορές κραδασμούς γιατί ερχόμουν από μέσα πολύ φορτισμένη κι εσύ με κάλμαρες με μία κουβέντα. Δηλαδή έλεγες μία κουβέντα. Άστο, έτσι είναι η Κλειώ, έτσι είναι ο άλλος, ότι μπορεί να μην το είπε έτσι. Γιατί εκείνη τη στιγμή δεν σου χρειάζονται πολλά πράγματα. Μία πρόταση σου χρειάζεται έτσι για να αλλάξεις την αρνητική αίσθηση να αλλάξεις τη σκέψη ή να σου σταματήσει το δικό σου σκεπτικό ο άλλος, που είναι φορτισμένο, ανεξάρτητα αν είναι σωστό ή λάθος. Σε βάζει στη διαδικασία να σκεφτείς ότι μπορεί να συμβαίνει και κάτι άλλο και να μην είναι και τόσο τραγικά τα πράγματα γενικά. Θεωρώ, εγώ αυτό ήθελα πολύ να τονίσω στο μεταξύ μας. Δηλαδή με αυτή τη μορφή ο γραμματέας παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο.

Τελικά, όσον αφορά στη συνεργασία και αλληλεπίδραση διευθύντριας και γραμματέως, η διευθύντρια εξηγεί πως συνδιαμορφώθηκε ένα ιδιαίτερο «σχήμα» τόσο από πρόθεση της διευθύντριας να μην αδικήσει ένα ρόλο κύρια επιφορτισμένο με τον όγκο της διοικητικής δουλειάς όσο και από τη στάση της ίδιας της γραμματέως που εμπλέκονταν με ενδιαφέρον σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου, του επαγγελματισμού με τον οποίο αντιμετώπισε το αντικείμενο εργασίας της καθώς και του διαμεσολαβητικού ρόλου που έπαιξε εκτονώνοντας καταστάσεις και απορροφώντας κραδασμούς:

Σ' αυτό το σχήμα, όπως εμείς το φτιάξαμε, γιατί στην ουσία το φτιάξαμε. Το φτιάξαμε εμείς μόνοι μας το σχήμα. Δηλαδή εγώ είχα στο μυαλό μου τους γραμματείς, όπως τους είχα, αλλά δε μ' άρεσε αυτό το πράγμα, είπα ότι εγώ αυτό το πράγμα δεν θα το κάνω. Δεν θα το κανα ποτέ, σε κανένα σχολειό. Και στο τυπικό, άμα πήγαινα, θα την έβαζα μέσα και θα έδινα την καλύτερη θέση. Γι' αυτό έβαλα κι εκείνη τη θέση στο πάνω γραφείο που ήτανε πιο... Όχι ότι ήτανε κατώτεροι ή αδικημένοι, αισθανόμουν ότι είχαν έναν ουσιαστικό ρόλο στη διοίκηση, δηλαδή τη διοίκηση την έχουν οι γραμματείς για μένα. Αν έχεις έναν καλό γραμματέα σ' ένα σχολειό, αυτός θα σε πάει μπροστά, γιατί τον εμπιστεύεσαι κι εσύ κάνεις άλλα πράγματα. Δηλαδή στο μυαλό σου δεν έχεις αν έγινε σωστά ή όχι το έγγραφο και να το ξανακοιτάς πάλι απ' την αρχή και να το ξαναγράφεις πάλι απ' την αρχή. Αυτός το αναλαμβάνει και προχωράει, τον εμπιστεύεσαι και κάνει τη δουλειά του κι εσύ μόνο υπογράφεις. Κι αυτό είναι επίσης πάρα πολύ σημαντικό γιατί έχει σημαντική θέση ο γραμματέας για μένα. Είναι και αυτός που υποδέχεται, αυτός πρέπει να έχει την καλύτερη θέση, γιατί είναι το πρόσωπο που υποδέχεται τον άνθρωπο που θα 'ρθει, που θα μιλήσει ευγενικά, θα πει ότι εδώ ο δ/ντής είναι πολύ καλός, δηλαδή έχει τον πρώτο λόγο.

Πάντως η πίεση της κεντρικής εξουσίας είναι ιδιαίτερα έντονη στο διοικητικό-γραφειοκρατικό επίπεδο που έχουν αναλάβει η διευθύντρια και η γραμματέας. Οι απαιτήσεις είναι αυστηρές και ακολουθούν συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Έτσι, ακόμη και σε μια καλή συνεργασία δεν έλειψαν οι στιγμές που η πίεση αυτή εκδηλώθηκε, κάτι

που η διευθύντρια θεωρεί ότι δεν ήταν κακό αλλά φυσιολογική εκδήλωση στα πλαίσια των ανθρώπινων σχέσεων:

Όλοι μάθαμε απ' την προσωπική επαφή γιατί και οι άλλοι εμπιστεύονταν πράγματα. Δηλαδή και στην συνεδρίαση, όταν ο άλλος, ακόμα και καμιά φορά μπορεί να έβγαινε ένας θυμός αυτό δεν ήταν και κακό πράγμα γιατί κάποια στιγμή έφτανες και στα όριά σου, μπούχιζες και αναγκαζόμουν εγώ να πω και μια παραπανίσια κουβέντα σε σένα, κι εσύ μπορεί να δυσκολευόσουν αλλά κι εσύ με δυσκόλευες από άλλο σημείο. Αλλά αυτό έβγαινε και το γεγονός ότι έβγαινε ήταν πολύ σημαντικό γιατί καμιά φορά η πίεση το κάνει αυτό το πράγμα. Εγώ αισθανόμουν πολλές φορές ότι τους κραδασμούς τους απορροφάς εσύ και καμιά φορά όμως τους δικούς σου τους τράβαγα εγώ κι εκεί έπρεπε να γίνει μία σύγκρουση για να εκτονωθεί κάπου η κατάσταση. Και την έκανα εγώ περισσότερο τη σύγκρουση γιατί εγώ είχα την εξουσία, εσύ δεν μπορούσες να την κάνεις. Δηλαδή δυο τρεις φορές που μου βγήκε εμένα μου βγήκε κάτω από τέτοια πίεση. Γιατί αισθανόμουν τη δικιά σου πίεση πάνω μου στο να προλάβεις τα πράγματα, στο δεν το προλαβαίνω σε μία πίεση κι αυτό το τράβαγα σαν κραδασμό και δεν είχα να κάνω τίποτε άλλο εκείνη την ώρα, έπρεπε να φωνάξω.

Η ιδιαίτερη σχέση της διευθύντριας με τη γραμματέα παρουσιάζεται από τη διευθύντρια ως μια απόπειρα αποκατάστασης της ηθικής τάξης, αναγνώρισης ενός ρόλου παρεξηγημένου στην τυπική εκπαίδευση, όπως η ίδια θεωρεί. Προσπάθησε και σε αυτή την περίπτωση να παρουσιάσει ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο της διοίκησης, ξεφεύγοντας από τις τυπικές σχέσεις προσωπικού και γραμματείας που κουβαλούσε ως αρνητικό πρότυπο από την επαγγελματική της εμπειρία. Η πεποίθηση της διευθύντριας ότι ο ρόλος της γραμματειακής υποστήριξης είναι εξίσου σημαντικός και απαραίτητος τόσο στη διοίκηση όσο και στη γενικότερη λειτουργία ενός σχολείου, όπως το ΣΔΕ, διαμόρφωσε στάσεις και συμπεριφορές. Επιπλέον, η συνεισφορά της γραμματέως στην ομαλή εφαρμογή της καινοτομίας και η αναγνώριση από μέρους της της εμπειρίας της στο ΣΔΕ ως μιας εμπειρίας με νόημα, διαμόρφωσαν ένα νέο λειτουργικό «σχήμα» που βοήθησε το σχολείο να πηγαίνει μπροστά και η διευθύντρια αλλά και οι εκπαιδευτικοί να αφοσιώνονται απερίσπαστοι στο έργο τους.

5.7.11 «Η γραμματέας ήταν ένα ενεργό μέλος της ομάδας»

Η συνέντευξη με τη διευθύντρια πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2010. Το σχολείο λειτουργεί χωρίς γραμματειακή υποστήριξη από τον Οκτώβριο του 2009, με την γραμματέα να βρίσκεται εν τω μεταξύ σε αναμονή, αφού έχει περάσει από διαδικασία αξιολόγησης δικαιολογητικών και είναι πρώτη στον πίνακα μοριοδότησης που έχει δημοσιευθεί. Παρόλα αυτά διαφαίνεται μια δυσκολία για την τύχη της συγκεκριμένης

θέσης, αφού δεν έχει υπάρξει μέχρι τον Φεβρουάριο επίσημη ενημέρωση και δεν έχει προσληφθεί γραμματέας σε κανένα ΣΔΕ της Ελλάδας. Σε ερώτηση προς τη διευθύντρια σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει το κενό που έχει δημιουργηθεί, εκείνη απαντά ότι είναι απώλεια για την ομάδα αλλά και για την ίδια με επιπτώσεις στον τρόπο που ασκεί το ρόλο της, γιατί ανατρέπονται δεδομένα τόσο στην ομάδα όσο και στη λειτουργία του σχολείου και χρειάζεται ένα επαναπροσδιορισμός:

Ναι. Εγώ αισθάνομαι ότι είναι μία δυσκολία και δεν είναι επειδή έχουμε μία σχέση σε ανθρώπινο κομμάτι. Αισθάνομαι ότι είναι σα να φεύγει ένα μέρος από την ομάδα, ένα μέλος από την ομάδα. Δηλαδή είναι όπως φεύγει ένας άνθρωπος που παίρνει σύνταξη και εκεί αισθάνεσαι ότι αυτός πήρε σύνταξη, λείπει ένα μέλος το οποίο θα μπορούσε να είναι όμως και θεωρώ ότι είναι σημαντικό μέσα σε αυτή την ομάδα να υπάρχει και απαραίτητο και για τον ίδιο τον ιστό της ομάδας. Δηλαδή, πέρα από το γραφειοκρατικό κομμάτι, δηλαδή πέρα από αυτό που είναι τελείως αναγκαίο γιατί το σχολείο... αυτό αποσπά πολλές ώρες από μένα για να κάνω το γραφειοκρατικό κομμάτι, είμαι αναγκασμένη να αναθέσω στους εκπαιδευτικούς και να αλλάξω το ρόλο μου ξαφνικά, να απαιτήσω να μου κάνουν πράγματα τα οποία μέχρι τώρα, έξι χρόνια, δεν τους τα ζητούσα. Και μπορεί και κάποιος να δυσανασχετήσουν γιατί δεν ήταν μέσα σ' αυτό το κλίμα.

Από την άλλη η απουσία αυτή, κατά τη διευθύντρια, φαίνεται να έχει επιπτώσεις και στο συναισθηματικό δέσιμο της ομάδας: «Αλλά εγώ θεωρώ πραγματικά ότι ήταν, ήταν ένα ενεργό μέλος της ομάδας. Και νομίζω κι απ' την μεριά των εκπαιδευτικών. Είναι κάτι που λείπει, δηλαδή εμείς απλά το περιμένουμε ότι θα ξανάρθει δηλαδή, αλλά περνάει ο καιρός και αισθανόμαστε ότι υπάρχει ένα κενό. Ναι, υπάρχει ένα κενό, είναι σαν να λείπει ένα ουσιαστικό άτομο, ένα ουσιαστικό μέλος από την ομάδα, ουσιαστικό, ένα σημαντικό».

Αυτό που φαίνεται ιδιαίτερα εδώ είναι το αποτέλεσμα της επιβολής εκ των άνω μιας αλλαγής δομικού χαρακτήρα, αφού καταργείται ουσιαστικά μία θέση και ένας ρόλος για αδιευκρίνιστους λόγους. Πάντως, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των πληροφορητών και τη συμμετοχική παρατήρηση πρόκειται για έναν ρόλο σημαντικό για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και η κατάργησή του συνιστά, μπορεί να πει κανείς, ελλιπή παρακολούθηση και υποστήριξη της λειτουργίας των σχολείων από τον κεντρικό φορέα ή θυσίας της εύρυθμης λειτουργίας τους για άλλους άγνωστους λόγους.

5.7.12 «Αισθάνομαι ότι όλοι οι άνθρωποι μέσα στο σχολείο επένδυσαν σε κάτι»

Η διευθύντρια διαπιστώνει ότι οι άνθρωποι που δούλεψαν στο σχολείο κατάφεραν μέσα από την εμπειρία τους αυτή να αναπτύξουν κομμάτια του εαυτού τους, τα οποία δεν είχαν την ευκαιρία να «δουλέψουν» κατά την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία τους και το αποδίδει στο γεγονός ότι είχαν όλοι το μερίδιό τους σε αυτό που δημιουργήθηκε σε επίπεδο σχέσεων αλλά και σε επίπεδο παιδαγωγικού έργου:

Ναι κι εγώ αισθάνομαι ότι όλοι οι άνθρωποι μέσα στο σχολείο επένδυσαν σε κάτι. Μα μπορεί να ήταν ανθρώπινες σχέσεις, μα μπορεί να ήταν ένας διαφορετικός τρόπος να δουν τα πράγματα στην προσωπική τους ζωή ή στην οικογένειά τους. Δηλαδή κι απ' τους συναδέλφους νομίζω ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάπως μεταλλαχθεί και εξελιχθεί. Υπάρχει μία, δεν μπορώ να βρω τη λέξη τώρα ακριβώς, αλλά σαν να έκαναν μια αναδημιουργία σ' αυτό το ήδη υπάρχον μέσα τους αλλά πολύ εσωτερική, δηλαδή δεν είναι επιφανειακό αυτό που έχουν κάνει. Και η γραμματέας μαζί. Γιατί κι εκείνη, όπως όλη η ομάδα, προχώρησε μαζί με την ομάδα. Δεν ήταν πουθενά απ' έξω απ' την ομάδα. Έκαναν 100 ώρες πιστοποίηση, έκανε κι εκείνη.

Σε ερώτηση σχετικά με το τι μπορεί να έχει σχέση με αυτή την «εξέλιξη» και «αναδημιουργία» απαντά ότι νιώθουν όλοι συμμετοχοί σε ένα χώρο καινούριο που δεν οικειοποιήθηκε αποκλειστικά ο διευθυντής: «Ήταν κάτι καινούριο και ουσιαστικά στηρίχθηκε απ' όλους τους ανθρώπους, δηλαδή νιώθουν ότι έχουν μερίδιο. Ναι. Γιατί τους έδωσα εγώ τη δυνατότητα να το νιώθουν όλοι το μερίδιο. Δηλαδή δεν οικειοποιήθηκα εγώ μόνο το χώρο αυτόν. Γιατί θα μπορούσε να είναι ένας δ/ντής ο οποίος να αλλάζει κάθε τρία χρόνια και να είναι ο δ/ντής» απομονωμένος από τους υπόλοιπους και οι υπόλοιποι μεταξύ τους. Και επαναλαμβάνει για ακόμη μια φορά ότι σημασία έχει τι παράδειγμα δίνει ο διευθυντής. Επομένως δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι διαφορετικοί άνθρωποι ακολούθησαν αυτή την πορεία εξέλιξης. Αντίθετα με την τυπική εκπαίδευση, όπως την ήξερε, υποστηρίζει ότι στο συγκεκριμένο σχολείο το προσωπικό προτιμά να συμβρίσκεται και να κουβεντιάζει γιατί το θεωρεί πιο σημαντικό. Έτσι όταν έχουν ελεύθερο χρόνο «κάνουν προσωπικές επαφές. Είναι πολύ σημαντικό ότι και με τη γραμματέα και με σένα όλοι ερχόταν και μίλαγαν».

Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (2008: 330-331) «η μάθηση στο χώρο της εργασίας είναι σε μεγάλο βαθμό πολύ πιο ανεπίσημη και καθημερινή ως προς τη φύση της. Είναι τμήμα και από πολλές απόψεις συνιστά τον ίδιο τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται ή δε συνδέονται με τους συναδέλφους τους» και σε άλλο σημείο τονίζει ότι «αν θέλουμε να καταλάβουμε τι κάνει κάποιος εκπαιδευτικός και γιατί, πρέπει

να καταλάβουμε επίσης την κοινότητα των εκπαιδευτικών, την εργασιακή νοοτροπία της οποίας ο δεδομένος εκπαιδευτικός είναι μέτοχος».

5.8 Χαρακτηριστικές Καθημερινές Πρακτικές

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να αναφερθούν και να σχολιαστούν συμπληρωματικά στο προηγούμενο υλικό καθημερινές πρακτικές χαρακτηριστικές του συγκεκριμένου εργασιακού-εκπαιδευτικού πλαισίου. Αυτές προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και την προσωπική μου εμπειρία και κατά την άποψή μου μπορούν να βοηθήσουν τον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα τον όρους και της συνθήκες λειτουργίας του συγκεκριμένου πλαισίου και να φωτίσουν ακόμη περισσότερο την παρούσα μελέτη.

Ο χώρος στον οποίο συμβρίσκεται το προσωπικό του σχολείου κατά την προσέλευση, τα διαλείμματα, την αποχώρηση, τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις αποτελείται από 3 δωμάτια. Το πρώτο που συναντάμε καθώς μπαίνουμε από τον διάδρομο με τις αίθουσες είναι γραφείο καθηγητών. Εκεί υπάρχει ένα μεγάλο τραπέζι γραφείου καρέκλες και η βιβλιοθήκη του σχολείου, το φωτοτυπικό, η τηλεόραση. Το δωμάτιο αυτό οδηγεί αλλά και έχει οπτική επαφή με άλλα 2 δωμάτια, το δεύτερο γραφείο καθηγητών και το γραφείο της διοίκησης. Το δεύτερο γραφείο καθηγητών περιέχει τραπέζια γραφείου και καρέκλες, τους υπολογιστές, ένα παράθυρο με θέα στη λίμνη και το βουνό, επικοινωνεί με το πρώτο γραφείο και ο τοίχος που τα συνδέει έχει ένα μεγάλο παράθυρο από το οποίο υπάρχει οπτική επαφή μεταξύ των δύο γραφείων. Και τα δύο δωμάτια είναι διακοσμημένα στους τοίχους με δημιουργίες μαθητών και εκπαιδευτικών. Το 1ο γραφείο καθηγητών οδηγεί επίσης και διατηρεί μερική οπτική επαφή και με το γραφείο της διοίκησης. Στο γραφείο αυτό υπάρχουν 2 τραπέζια γραφείου, 1 παράθυρο με θέα τη λίμνη και το βουνό, 3 βιβλιοθήκες με έγγραφα του σχολείου, όπου φυλάσσεται και το αρχείο του, βραβεία από συμμετοχές του σχολείου και δημιουργίες μαθητών.

Οι χώροι είναι πλήρως εξοπλισμένοι τόσο σε υλικοτεχνική υποδομή όσο και σε υποστηρικτικό υλικό. Το σχολείο διαθέτει επίσης μια πολύ ενημερωμένη και σύγχρονη βιβλιοθήκη.

Η θέα από τα γραφεία είναι πραγματικά μοναδική, κάτι που αναφέρεται και από τους εργαζόμενους και από τους επισκέπτες ως «μοναδικό» και ως κάτι που «αποζημιώνει» τον εργαζόμενο. Το να την κοιτάξεις αποτελεί μια χαλαρωτική και

ευχάριστη ανάπαυλα σε διαλείμματα της δουλειάς (το γνωρίζω και από προσωπική μου εμπειρία).

Η διακόσμηση δίνει έναν πιο προσωπικό χαρακτήρα στο χώρο, αφού οι δημιουργίες των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας του σχολείου, ζωντανές μνήμες των ανθρώπων που βίωσαν την εμπειρία του ΣΔΕ.

Οι εκπαιδευτικοί κάθονται πότε στο ένα και πότε στο άλλο γραφείο και στο γραφείο της διοίκησης η δ/ντρια και η διοικητική υπάλληλος, ενώ μπεινοβγαίνουν κατά περίπτωση και άλλοι από το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό). Το συμβουλευτικό προσωπικό του σχολείου (σύμβουλος ψυχολόγος και σύμβουλος σταδιοδρομίας), σύμφωνα με την καινούρια Υ.Α. για την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ, που ισχύει από τον Ιανουάριο του 2008, είναι ωρομίσθιοι, διδάσκοντες και παρευρίσκονται στο χώρο του σχολείου για συγκεκριμένες ώρες, με περιορισμένη συμβουλευτική δράση και απουσία τους από τις Παιδαγωγικές Συναντήσεις.

Οι πόρτες που συνδέουν και τα 3 γραφεία αλλά και το πρώτο γραφείο με το διάδρομο παρέμειναν σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου ανοιχτές. Όπως θα φανεί σε απόσπασμα που ακολουθεί, η πόρτα του γραφείου της διοίκησης κλείνει από τη δ/ντρια μόνο όταν οι εργασίες που εκτελούνται απαιτούν προσήλωση από την ίδια και τη γραμματέα και απόλυτη ηρεμία για να μη γίνουν λάθη ή παραλείψεις.

Όπως επιβεβαιώνεται από τις περισσότερες σημειώσεις πεδίου, η διευθύντρια, πέρα από τις καθιερωμένες αρμοδιότητες ασχολείται και με άλλες διαδικασίες καλλωπισμού του χώρου, όπως πότισμα λουλουδιών, διακόσμηση, με τη φωτογράφιση των δραστηριοτήτων των εργαστηρίων, συνεδριάσεων και άλλων δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου, ακόμη και με θέματα τακτοποίησης-διαρρύθμισης αν χρειαστεί (όπως σε περιπτώσεις μετακομίσεων ή για να διευκολυνθεί το παιδαγωγικό έργο). Σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν η γραμματέας είναι απασχολημένη με άλλη δουλειά βγάζει και φωτοτυπίες τόσο δικές της όσο και των μαθητών. Οι δε εκπαιδευτικοί, βγάζουν συνήθως μόνοι τους τις φωτοτυπίες που χρειάζονται για το μάθημά τους. Με τον καλλωπισμό του χώρου με φυτά που τα περιποιείται η ίδια ασχολείται και η Ιωάννα. Για θέματα λειτουργίας και συντήρησης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού η διευθύντρια ζητά συνήθως τη βοήθεια κάποιων από τους άντρες εκπαιδευτικούς (στερεότυπα φύλων). Κλειδιά του χώρου έχουν η διευθύντρια, η υποδιευθύντρια (Αγγελική) και η γραμματέας, οπότε σε περίπτωση

κωλύματος κάποιου η συνεννόηση για το άνοιγμα και το κλείδωμα γίνεται μεταξύ των τριών, αλλά αν υπάρχει λόγος απουσίας τους τότε δίνονται σε κάποιον από αυτούς που έχουν μάθημα την πρώτη ώρα (άνοιγμα) ή την τελευταία (κλείδωμα). Όπως φαίνεται και στο απόσπασμα που ακολουθεί η διευθύντρια ενισχύει πρωτοβουλίες επιστημονικού ενδιαφέροντος που έχουν να κάνουν με ερευνητικές εργασίες που αφορούν τα ΣΔΕ και το έργο τους και αναλαμβάνει προσωπικά την ευθύνη για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και την αποστολή τους γιατί πιστεύει, όπως έχει τονίσει πολλές φορές, ότι είναι σημαντικό να καταγράφεται η πορεία ενός καινοτόμου θεσμού και να αξιοποιείται επιστημονικά. Σε ανάλογη λογική αποτύπωσης της «ιστορίας», όπως λέει, του σχολείου κινείται η έκδοση περιοδικού, την πρωτοβουλία για τη δημιουργία του οποίου, το στήσιμο και την επιμέλεια έχει αναλάβει κατά κύριο λόγο η ίδια. Επίσης στα πλαίσια της αποτύπωσης της δουλειάς που γίνεται στο σχολείο και της χρήσης της ως μελλοντικού οδηγού για νέους εκπαιδευτικούς κινείται η παραγωγή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού.

Η ίδια έχει αναλάβει να ενημερώνει εκπ/κούς και εκπ/μενους για το σκοπό της έρευνας που μπορεί να διεξάγεται και με συχνές αναφορές της προσπαθεί να τους εμψυχήσει τη σημασία που έχει να προωθείται η επιστημονική έρευνα τόσο για να ενισχύονται οι θετικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες όσο και για να αναδεικνύονται οι αδυναμίες τους και να μπορούν να βελτιωθούν. Από ότι έχω παρατηρήσει έχει καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να μεταφέρει σε όλο το προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους *την αξία της συνεισφοράς τους στην προαγωγή της παιδαγωγικής επιστήμης*:

Από τη συμμετοχική παρατήρηση στις 7-4-2009.

Μετά το διάλειμμα, όπου είχαν μεταφερθεί όλοι στο χώρο του 1^{ου} γραφείου των εκπαιδευτικών [τρώνε γλυκά που έφερε λόγω του Πάσχα μία εκπαιδευτικός και συζητούν για τις προετοιμασίες του Πάσχα, κάποιες πρωινές τους δραστηριότητες και ο Γιώργος λέει ανέκδοτα και γελούν], δ/ντρια και γραμματέας επανέρχονται στις εργασίες τους. Η Δ/ντρια ασχολείται με το πακετάρισμα ερωτηματολογίων υποψήφιου διδάκτορα, που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς μετά από προσωπική της δραστηριοποίηση. Η ίδια ανέλαβε να ενημερώσει και να δώσει διευκρινήσεις σε όσους το χρειάζονταν, προκειμένου να συμπληρωθεί ένας «ικανοποιητικός», όπως είπε σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αριθμός για την διεξαγωγή έρευνας.

Τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τη διευθύντρια μεταδίδονται με τη μορφή *καλής φήμης* σχόλια μαθητών που υπονοούν ή δηλώνουν ξεκάθαρα την

ικανοποίησή τους από το σχολείο. Το ακόλουθο απόσπασμα προέρχεται από παιδαγωγική συνάντηση του σχολείου:

Απόσπασμα από συμμετοχική παρατήρηση σε Παιδαγ. Συνάντηση στις 7-4-2009.

Μόλις τελειώνει η διαδικασία καταγραφής μαθητικού δυναμικού που προβιβάζεται, ένας εκπαιδευτικός σχολιάζει ότι δύο μαθητές του β' έτους ζήτησαν να κοπούν, ώστε να μπορούν να έρχονται και του χρόνου στο σχολείο. Οι άλλοι χαμογελούν και σχολιάζουν ότι μπορούν να μας επισκέπτονται όποτε θέλουν.

Επίσης, ανακοινώνονται σε όλους με τη μορφή ιστοριών σημαντικά συμβάντα από τη ζωή του σχολείου και γίνεται αναστοχασμός πάνω στις καινούριες εμπειρίες. Αποτίμηση θετικών, αρνητικών, σημείων που πρέπει να ενισχυθούν, άλλων που επιδέχονται βελτίωση:

Απόσπασμα από συμμετοχική παρατήρηση στις 11-5-2009.

Μόλις έφθασα στο σχολείο, το 1ο γραφείο εκπαιδευτικών ήταν άδειο, στο 2ο γραφείο η δ/ντρια μόλις είχε αρχίσει να αφηγείται στον Βάσο, στην Αγγελική και στο μέλος της συμβουλευτικής υπηρεσίας [όλοι κάθονται στα γραφεία τους] την εμπειρία της από την εκπαιδευτική εκδρομή, απαντώντας στην ερώτηση όλων για το πώς πέρασαν [η εκδρομή έγινε το σαββατοκύριακο που μεσολάβησε και οργανώθηκε για το παράρτημα αλλά συμμετείχαν και κάποιοι μαθητές από το δικό μας σχολείο κυρίως της Α τάξης από εκπαιδευτικούς συμμετείχαν η δ/ντρια, η Κλειώ, και μέλος της συμβουλευτικής υπηρεσίας]. Όλοι κοιτούσαν τη δ/ντρια που μιλούσε. Η γραμματέας που μόλις μπήκε καλησπέρισε και έμεινε και αυτή για να ακούσει.

Δ/ντρια: Ήταν εξαιρετικά. Περάσαμε πολύ ωραία» [είναι λίγο βραχνιασμένη].

Σύμβ. Ψυχολόγος: Ναι και μαθητές που συνάντησα καθώς ερχόμουν, μου είπαν ότι πέρασαν πολύ ωραία.

Δ/ντρια: Οι εκπαιδευόμενες μίλησαν όλες στο μικρόφωνο. Κάναμε άλλα πράγματα. Η Κλειώ είχε ετοιμάσει ιστορικά στοιχεία για όλες τις περιοχές στο Μεσολόγγι που απαγγείλαμε τους ελεύθερους πολιορκημένους και την [ένα ποίημα] του Σολωμού. Στους δελφούς απαγγείλαμε Σικελιανό.

Στο μεταξύ έφθασε και η Ιωάννα και με χαμόγελο καλησπέρισε και πήγε να καθίσει στο γραφείο της. Τη ρωτήσαμε όλοι πώς πέρασε εκεί που πήγε το σαββατοκύριακο και είπε πολύ ωραία [είχε κάποια οικογ. υποχρέωση εκτός Ιωαννίνων].

Ιωάννα: Εσείς πώς περάσατε;

Δ/ντρια: Πολύ ωραία. Μου φαίνεται ότι κάθε φορά είναι και καλύτερη. [απάντησε χαμογελώντας και αναφέρεται στις εκπαιδευτικές επισκέψεις].

Ιωάννα: είχε και πολύ καλό καιρό προς τα κει και εμείς σκάσαμε, 32 βαθμούς είχε.

Δ/ντρια: Η διαδρομή ήταν εξαιρετική τραγουδήσαμε, απαγγείλαμε ποιήματα»

Βάσος: Είσαι λίγο βραχνιασμένη;

Δ/ντρια: Όχι, η φωνή είναι από άλλο πράγμα γιατί εγώ δεν τραγουδάω, αλλά κάπου πήγαμε το βράδυ, δεν είμαστε πολύ καλές εμείς στην οργάνωση των βραδινών εξόδων. Εκεί που πήγαμε το βράδυ τέλος πάντων ήταν η πρώτη μέρα που έβγαλαν τα ποτά στην παραλία και εκεί ήπια κάτι κρύο νομίζω. Εγώ έφυγα κάποια ώρα, οι άλλοι έκατσαν ως τα ξημερώματα.

Ιωάννα: Για πες μας πώς ήταν η συνύπαρξη των δύο σχολείων;

Δ/ντρια: Ήταν πολύ καλή. Φάνηκε βέβαια μια διαφορά των μαθητών του εδώ σχολείου.

Ιωάννα: Για πες μας πώς το εννοείς;

Δ/ντρια: Δεν μπορώ να το χαρακτηρίσω ακριβώς. Διαφορά στο πολιτιστικό επίπεδο...

Δ/ντρια: Είναι πιο πολύ του να φτιαχτούν, να επιδεικνύονται...

Δ/ντρια: Αντίθετα από τους εδώ μαθητές η [όνομα εκπαιδευόμενης] είπε ότι ενώ βαριέται και μισή ώρα ταξίδι, δεν κατάλαβε πώς φτάσαμε. Η [όνομα εκπαιδευόμενης] είπε: δεν μπορούσα να φανταστώ ότι σ' αυτή την ηλικία θα κάνω φίλους και παρέες. Όλοι οι άνθρωποι ήταν εξαιρετικοί. Η [όνομα εκπαιδευόμενης] είχε μαγνητοφωνάκι και ηχογράφησε όλη την εκδρομή. Μαγνητοφώνησε τα πάντα [τονίζει το πάντα].

Ακούστηκαν από τους εκπαιδευτικούς που άκουγαν τη διευθύντρια κάποια «γιατί».

Δ/ντρια: Τη ρώτησα γιατί το κάνει και μου είπε ότι εγώ δεν μπορώ να καταλάβω αμέσως τα πράγματα. Θέλω χρόνο. Θα τα παίζω λίγο λίγο και θα τα επεξεργάζομαι.

Ιωάννα [επιβεβαιώνοντας]: Η κυρία έχει αυτό το άγχος. Γράφει τα πάντα και στα μαθήματα γιατί νιώθει ότι μπορεί κάτι να μη το θυμηθεί και να θιγεί ο εκπαιδευτικός που θα ρωτήσει στο επόμενο μάθημα κάτι και αυτή δεν θα το θυμάται. Να λοιπόν η διάθεση για μάθηση. Η [όνομα εκπαιδευόμενης] είπε ότι δεν έχει ξανακοιμηθεί σε τέτοιο δωμάτιο. Κάτι λοιπόν τους έκανε εντύπωση και από το ξενοδοχείο.

Σε περίπτωση εγγραφής νέου μαθητή, η συμπλήρωση της αίτησης γίνεται σε συνεργασία με τη διευθύντρια ή σε περίπτωση απουσίας της με τη γραμματέα ή την υποδιευθύντρια. Η γραμματέας φροντίζει να υπάρχουν πάντα αποθέματα των βασικών εγγράφων.

Όλοι οι καινούριοι μαθητές δίνουν απαραίτητα και μια *συνέντευξη πρώτης γνωριμίας* την οποία αναλαμβάνει αποκλειστικά η διευθύντρια. Η διευθύντρια έχει εκδηλώσει στην πορεία του σχολείου προσωπικό ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να έχει η ίδια αυτή την πιο «κοντινή» επαφή μαζί τους και την ευθύνη της εξαγωγής μέσα από αυτή του προφίλ του σχολείου. Αναφέρω ενδεικτικά ότι στην έρευνα δράσης που διεξήγαγε η Πηγιάκη στο ΣΔΕ «ΙΡΙΣ» κατά το σχολ. έτος 2001-2002 η διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων γνωριμίας με κάθε εκπαιδευόμενο, για τη συγκρότηση του προφίλ των εκπαιδευομένων αποφασίστηκε στη δεύτερη συνεδρία του

συλλόγου να διεξαχθεί από τη σύμβουλο σταδιοδρομίας (Πηγιάκη, 2006: 172). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται, κυρίως από την διευθύντρια -κάποιες φορές προθυμοποιούνται να το κάνουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί- στην *ξενάγηση των καινούριων μαθητών στο χώρο και στη γνωριμία τους με κάποιους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και η παρακολούθηση κάποιου γνωστικού αντικειμένου*:

Από τη συμμετοχική παρατήρηση στις 28-4-2009.

Η γραμματέας με τη δ/ντρια φτάνουν ταυτόχρονα και συζητούν για τα λουλούδια που φέρνει η δ/ντρια. Καθώς μπαίνουν στο χώρο των γραφείων καλησπερίζουν και βρίσκουν στο γραφείο της διεύθυνσης να κάθεται στη θέση της δ/ντριας η Αγγελική που εκτελεί χρέη υποδ/ντριας, ως η αρχαιότερη και να μιλάει με μια υποψήφια μαθήτρια.

Μόλις όμως η Αγγελική αντικρίζει από την πόρτα του γραφείου τη δ/ντρια να έρχεται, σηκώνεται για να της παραχωρήσει τη θέση [τήρηση ιεραρχίας] και ανακοινώνει στην υποψήφια μαθήτρια ότι η δ/ντρια μόλις ήρθε. Τη συστήνει και λέει ότι θα την εξυπηρετήσει η δ/ντρια.

Η δ/ντρια και η υπάλληλος καλωσορίζουν και χαιρετούν με χαμόγελο τη μαθήτρια [δίνεται πάντα μεγάλη σημασία στην πρώτη εντύπωση που αποκομίζουν οι καινούριοι μαθητές, ώστε να είναι ένα θετικό, οικείο και εγκάρδιο κλίμα]. Η υπάλληλος κάθεται στη θέση της και ανοίγει τον Η/Υ. Η δ/ντρια προσφέρει χώρο στη μαθήτρια για να καθίσει και ανοίγοντας το φάκελό της ζητά από την υπάλληλο σχετικό έντυπο εγγραφής για να το συμπληρώσει. Εκείνη της δίνει και ταυτόχρονα προλαβαίνοντας κίνηση της δ/ντριας σηκώνεται για να βγάλει, όπως λέει, φωτοτυπίες του εντύπου ώστε να υπάρχει απόθεμα στο αρχείο με τα χρήσιμα έγγραφα για μελλοντική χρήση [υπάρχει μία άτυπη συμφωνία για το μοίρασμα των εργασιών, αποτέλεσμα της εμπειρίας και της καθημερινής επαφής με σκοπό τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα].

Ενόσω η υπάλληλος βγάζει φωτοτυπίες τη χαιρετούν με χαμόγελο και εύχονται από την πόρτα που βλέπει στο διάδρομο όσοι μαθητές δεν την είδαν την προηγούμενη μέρα [εγκάρδιες σχέσεις της γραμμ. με όλους].

Μόλις τελειώνει την εγγραφή η δ/ντρια, πηγαίνει τη μαθήτρια για ξενάγηση στο χώρο του σχολείου [τους χώρους κοσμούν εκτός από πόστερ με φωτογραφίες από εκδηλώσεις και επισκέψεις του σχολείου και προσωπικές δημιουργίες των μαθητών ή προϊόντα εργαστηρίων, όπως μια μακέτα σπιτιού].

Σε ότι έχει να κάνει με *θετικά μηνύματα από τον κεντρικό φορέα που συγχαίρουν το έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα*, αυτά ανακοινώνονται με επίσημο τρόπο από τη διευθύντρια στις καθιερωμένες παιδαγωγικές συναντήσεις του προσωπικού. Φαίνεται, επίσης, όπως και σε άλλα αποσπάσματα, ότι η πρώτη δουλειά που κάνει η γραμματέας μόλις πηγαίνει στο σχολείο είναι να βάζει σε μια *σειρά προτεραιότητας* τα έγγραφα που έχουν φθάσει είτε με ταχυδρομείο είτε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ώστε να

ενημερώσει τη διευθύντρια και φροντίζει να κρατάει ένα *ημερολόγιο εργασιών* ημερήσιο ή και πιο μακροπρόθεσμο, ώστε να τηρούνται οι προθεσμίες και να μπαίνουν προτεραιότητες. Η διευθύντρια, πάντως, συνηθίζει να είναι στο χώρο του σχολείου περίπου ένα τέταρτο πριν τους υπόλοιπους:

Απόσπασμα από συμμετοχική στις 7-5-2009.

Μόλις έφθασε η δ/ντρια κατά τις 16.15 η γραμματέας βρισκόταν στο γραφείο της και είχε τυπώσει έγγραφα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μεταξύ των οποίων και ένα ευχαριστήριο από τον πρόεδρο του Δ.Σ. του φορέα που ευχαριστούσε όλους όσους εργάζονται στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων για το έργο που έχουν παράγει μέχρι σήμερα και ότι από δω και πέρα θα βρίσκεται στο πλευρό τους για την συνέχιση αυτού του έργου, το οποίο έδωσε αμέσως στη δ/ντρια λέγοντας ότι «έχουμε μήνυμα από το νέο πρόεδρο». Η δ/ντρια διαβάζοντάς το τόνισε ιδιαίτερα τη λέξη «ευαίσθητο» και είπε «καλό είναι αυτό. Μπορώ να το διαβάσω και στους συναδέλφους μετά».

Διευθύντρια και γραμματέας συζητούν τις υποχρεώσεις γραφειοκρατικής φύσεως που προκύπτουν. Η διευθύντρια είναι αυτή που έχει την άμεση τηλεφωνική επικοινωνία με τον φορέα και ενημερώνει γι' αυτό το κομμάτι της δουλειάς την υπάλληλο. Επισημαίνω ότι πρόκειται για ένα σχήμα επικοινωνίας που διαφοροποιήθηκε στην πορεία. Αρχικά, είχε διαφανεί πρόθεση του φορέα να ακολουθήσει, για κάποια ζητήματα, αυτό της άμεσης επικοινωνίας με τη γραμματέα, ώστε να υπάρχουν πολλαπλοί δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ προσωπικού του σχολείου και κεντρικού φορέα. Αφού ολοκληρωθεί η αλληλοενημέρωση, μπου προτεραιότητες και οριστούν καλύτεροι τρόποι αντιμετώπισης των θεμάτων μέσα από εναλλακτικές σκέψεις με βάση και την προηγούμενη εμπειρία, η γραμματέας αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει το κομμάτι που της αναλογεί, έτσι όπως αυτό έχει προσδιοριστεί μέσα από την εμπειρία της συνεργασίας που έχουν τα δύο στελέχη και τον κώδικα επικοινωνίας που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους:

Απόσπασμα από συμμετοχική στις 4-5-2009.

Η δ/ντρια στη συνέχεια ενημερώνει ότι έφθασαν βεβαιώσεις αποδοχών των ωρομισθίων και ότι τις έχει σε φάκελο στο συρτάρι του γραφείου της γραμματέως λέγοντας «πρέπει να ενημερώσουμε τους ωρομισθίους, πάρε τη δικιά σου και τους υπόλοιπους θα τους πάρουμε τηλ. να περάσουν να τις πάρουν». Η υπάλληλος τις βγάζει από το φάκελο λέγοντας «εντάξει θα τις κοιτάξω, θα δω ποιοι είναι και θα βρω τα τηλέφωνα τους για να τους πάρω». [Υπάρχει μία άτυπη συνεννόηση ως προς το τι μπορεί να κάνει μόνη της η υπάλλ. όταν η δ/ντρια μιλάει για τις δουλειές που «έχουμε να κάνουμε», οπότε και το αναλαμβάνει ανακοινώνοντάς το στη δ/ντρια. Ζητάει βοήθεια από τη δ/ντρια μόνο όταν είναι να ελέγξουν κάτι, να τη συμβουλευθεί για κάτι που δεν

μπορεί να αποφασίσει μόνη της. Από την άλλη πλευρά, όταν η δ/ντρια νιώθει από μόνη της ότι είναι κάτι που μπορούν να το διεκπεραιώσουν σε συνεργασία μεταξύ τους λέει ότι «*θα σε βοηθήσω και εγώ να το κάνουμε*». [Η άρρητη αυτή συμφωνία διευκολύνει τη συνεργασία και την αποφυγή παρεξηγήσεων και εξυπηρετεί τη λειτουργικότητα του γραφείου της διοίκησης].

Επίσης, η δ/ντρια ανακοινώνει στη γραμματέα ότι προέχει να κάνουν και κάτι άλλο, να συντάξουν το πρόγραμμα της εκδρομής. Η υπάλληλος λέει ότι επειδή είναι ακόμη πολύ νωρίς για να τηλεφωνήσει στους ωρομίσθιους για τις βεβαιώσεις αποδοχών μπορούν να φτιάξουν πρώτα το πρόγραμμα και ανοίγει αρχείο στον Η/Υ. Η δ/ντρια έχει ένα προσχέδιο και με αυτό κατευθύνει την υπάλληλο για να συντάξει το πρόγραμμα και μαζί και με κάποιες δικές της επισημάνσεις ολοκληρώνεται και τυπώνεται. Στη συνέχεια συμπληρώνουν και κάποια ονόματα στη λίστα των συμμετεχόντων.

[Η δ/ντρια προτιμά να ελέγχει τα έγγραφα τυπωμένα, η γραμματέας το γνωρίζει και τα τυπώνει πριν οριστικοποιηθούν].

Ο προβληματισμός - συζήτηση πάνω στις απαιτήσεις του κεντρικού φορέα φαίνεται να είναι σημαντικό κομμάτι της συνεργασίας διευθύντριας και γραμματέως και αφορά τόσο στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας των εγγράφων που ζητούνται ώστε να υπάρχει και μία ιεράρχηση εργασιών όσο και στην αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας τους για την καλύτερη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων. Αρκετές φορές η πίεση της διεκπεραίωσης εγγράφων και της ευθύνης για την ορθότητα των στοιχείων είναι έντονη στο γραφείο της διεύθυνσης. Οι εργαζόμενοι εκεί, πάντως, προσπαθούν, παρά τους έντονους ρυθμούς, να αντιδρούν με *μεθοδικότητα και ψυχραιμία*. Να αξιολογούν με ορθολογιστικό τρόπο τα δεδομένα και να απομακρύνουν μέσα από το συντονισμό, την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους πιθανές δυσλειτουργίες και εντάσεις:

Απόσπασμα από συμμετοχική στις 7-5-2009.

Στη συνέχεια, η δ/ντρια αφού κάθισε πιο κοντά στη γραμματέα της είπε ότι «*μου ζήτησαν καμιά δεκαριά πράγματα να κάνουμε μέχρι το τέλος της χρονιάς*». Η υπάλλ. την κοίταζε προσεκτικά. «*Με πήρε τηλ. η υπεύθυνη του σχολείου μας. Εγώ εκείνη την ώρα περπατούσα προς το σπίτι. Είχα πάει στην Κλειώ για να δουλέψουμε [φτιάχνουν το φυλλάδιο της εκδρομής] και γύριζα στο σπίτι. Της είπα ότι είμαι στο δρόμο και αυτά έτσι ακριβώς όπως μου τα λέτε, θα ήθελα να μας τα γράψετε σε ένα email και να μας τα στείλετε στο σχολείο και για να τσεκάρουμε πιο εύκολα επειδή αυτή τη στιγμή δεν μπορώ να τα γράψω*».

Η δ/ντρια συνέχισε πήρε μπροστά της ένα χαρτί και ένα στυλό και άρχισε να σημειώνει.

Δ/ντρια: Ουσιαστικά, όπως κατάλαβα, κάποια πράγματα που έκαναν εκεί, τα μεταφέρουν τώρα σε εμάς εδώ. Πρώτα, θέλουν συνολικά τις ώρες και σημειώνει.

Γραμματέας: Ποιες ώρες; των εκπαιδευτικών;

Δ/ντρια: Ναι. Τις θέλουν συνολικά από την αρχή της χρονιάς μέχρι και 25 Ιουνίου. Μέχρι τότε μου είπαν ότι μπορούμε να υπολογίσουμε ώρες εργασίας των ωρομισθίων. Δεν θα στείλουμε αυτού του μήνα αλλά θα τις κρατήσουμε αφού τις φτιάξαμε. Αυτοί που τις συγκέντρωναν [υπάλληλοι του φορέα] μάλλον δεν υπάρχουν πια [εννοεί ή ότι έχουν φύγει ή ότι έχουν αλλάξει πόστο κάτι που γίνεται συχνά τον τελευταίο καιρό] και εμείς θα συμπληρώσουμε και του Μαΐου και του Ιουνίου, όπως το κάναμε και πριν κανονικά και μετά θα τις προσθέσουμε.

Γραμματέας: Ναι, έτσι πρέπει να γίνει.

Δ/ντρια: Τώρα, πώς θα κάνουμε το συνολικό, δεν ξέρω.

Γραμματέας: Στον ίδιο πίνακα. Απλώς θα γράψουμε στο χρονικό διάστημα από τότε μέχρι τότε, για κάθε τμήμα.

Δ/ντρια: Και πώς θα τα υπολογίσουμε;

Γραμματέας: Οριζόντια για κάθε εκπαιδευτικό. Καλύτερα θα ήταν να τα έχουμε τυπωμένα, αλλά είναι πολλές σελίδες.

Δ/ντρια: Ναι, γιατί έτσι θα κάναμε και ένα φάκελο που μπορεί να είναι χρήσιμος και για του χρόνου ή για κάποιον άλλο [εννοεί δ/ντή, όταν φύγει εκείνη, γιατί το λέει συχνά].

Γραμματέας: Μόνο που είναι πάρα πολλές εκτυπώσεις γιατί σκέψου ότι για κάθε τμήμα/ μήνα δεν υπάρχει μία μόνο σελίδα.

Δ/ντρια: Τότε, μήπως είναι καλύτερα να καθίσουμε μαζί και να τα υπολογίζουμε ανοίγοντας το κάθε αρχείο. Το δεύτερο θέμα. Θέλουν τα στατιστικά των εκπαιδευομένων.

Γραμματέας: Ωραία, όλα αυτά μπορούμε να αρχίζουμε να τα προετοιμάζουμε σιγά σιγά.

Δ/ντρια: Έτσι θα κάνουμε, αφού μας αφήνουν τόσο μεγάλο περιθώριο μέχρι τον Ιούνιο.

Και ανακοινώνει σημειώνοντάς τα και μια σειρά από άλλα πράγματα, για καθένα από τα οποία συζητούν ταυτόχρονα πώς μπορεί να προετοιμαστεί και να γίνει με τον καλύτερο τρόπο. Ενδιάμεσα και καθώς η δ/ντρια θυμάται ένα ένα κάποια επιπλέον θέματα, η υπάλλ. παρατηρεί «πάλι καλά που τα θυμάσαι από το τηλ.».

Δ/ντρια: Όσα θυμάμαι τώρα, γι' αυτό της είπα να μας τα γράψει και να μας τα στείλει και με mail.

Γραμματέας: Σαν να έχουν οργανωθεί λίγο.

Δ/ντρια: Ναι, μου τα είπε πολύ καλά στο τηλέφωνο, οργανωμένα.

Η διευθύντρια συνηθίζει να μελετά πρώτα η ίδια τα έγγραφα που φέρνει από τη διεύθυνση β'θμιας εκπαίδευσης κάποιος από τους εκπαιδευτικούς που το έχει αναλάβει, και ξεχωρίζει αυτά που θεωρεί ότι μπορεί να ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς ή το σχολείο γενικότερα ώστε να τα ανακοινώσει στην εβδομαδιαία παιδαγωγική συνάντηση.

Οι γιορτές και οι εκδηλώσεις έχουν αποκτήσει ένα συγκεκριμένο τελετουργικό. Σε αυτό συνέβαλλε το προσωπικό του σχολείου καθώς τις σημασιοδότησε ως ιδιαίτερες

στιγμές συνεύρεσης όλου του σχολείου και μάθησης μέσα από διαφορετικούς τρόπους, όπως μεταφορά εμπειρίας, βιωματικής μάθησης και επαφής με ευρύτερους κοινωνικούς χώρους και το μετέφερε αυτό μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης και της παιδαγωγικής διαδικασίας και στους μαθητές. Στοιχεία αυτού του τελετουργικού, η απαραίτητη η συνδρομή όλων, η κατάλληλη προετοιμασία και η επένδυσή του με σωστή οργάνωση, επισημότητα, φιλική ατμόσφαιρα. Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι κάποιες χρονιές η πρακτική αυτή δεν υπήρξε αρκετά αποτελεσματική (ελλιπής συμμετοχή κάποιων εκπαιδευομένων) και αυτό αποδόθηκε σε διάφορους παράγοντες όπως, σε ολιγορία των εκπαιδευτικών αποτέλεσμα εφησυχασμού ή στην ελλιπή παρακολούθηση του σχολείου από τη διευθύντρια λόγω αυξημένων υποχρεώσεων ή στην αραίωση των εβδομαδιαίων συναντήσεων ή σε όλους αυτούς τους παράγοντες μαζί:

Απόσπασμα από συμμετοχική στις 10-4-2009.

Καλησπερίζω όσους βρίσκω. Είναι όλοι περιποιημένοι και ντυμένοι κομψά για την γιορτή του Πάσχα που θα ακολουθήσει μετά τις δύο πρώτες ώρες. Όλες οι πόρτες είναι ανοιχτές και υπάρχει μία αυξημένη κινητικότητα στο χώρο καθώς άλλοι πηγαίνουν στις αίθουσες για να κάνουν μάθημα και αυτοί που έχουν αναλάβει την προετοιμασία της γιορτής προετοιμάζουν το σκηνικό, και κάνουν πρόβα με τους εκπαιδευόμενους που θα συμμετέχουν και άλλοι ετοιμάζουν την ευχετήρια κάρτα, που θα δώσουν μαζί με τα χρήματα που μαζεύτηκαν από το προσωπικό ως γαμήλιο δώρο, σε συνάδελφο που παντρεύει το παιδί του.

[Υπάρχει αυξημένη κινητικότητα καθώς είναι η τελευταία μέρα πριν τις διακοπές του Πάσχα και όλοι έχουν αναλάβει από κάτι προκειμένου να τακτοποιηθούν και οι τελευταίες εκκρεμότητες πριν τη γιορτή και τις διακοπές].

Με τη λήξη του πρώτου δίωρου όλοι πηγαίνουν στην αίθουσα εκδηλώσεων, μαθητές και προσωπικό. Κάποιος από τους εκπαιδευτικούς έχει αναλάβει να τραβήξει φωτογραφίες, άλλος βίντεο και άλλος τη ρύθμιση του βιντεοπροβολέα. Όλοι παρακολουθούν με προσοχή και συμμετέχουν στα κάλαντα του Λαζάρου.

Με τη λήξη όλοι δίνουν συγχαρητήρια στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη γιορτή, κάποια εκπαιδευόμενη μοιράζει νηστίσιμα σπιτικά γλυκά και όλοι εύχονται μεταξύ τους καλό Πάσχα [επικρατεί ευχάριστη οικογενειακή ατμόσφαιρα όπου όλοι νιώθουν καλά και οικεία και φροντίζουν να την καλλιεργούν και οι μαθητές, όταν ολοκληρώνουν κάποια δραστηριότητα που έχουν αναλάβει. Κανένας από το προσωπικό δεν παραλείπει να δώσει συγχαρητήρια σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους για τη διεξαγωγή της γιορτής και να ευχηθεί για το Πάσχα].

Οι εκπαιδευόμενοι, αφού βοηθήσουν στην τακτοποίηση της αίθουσας, αποχωρούν και εκπαιδευτικοί, δ/ντρια, γραμματέας συγκεντρώνονται στο 1ο γραφείο των εκπαιδευτικών. Η δ/ντρια δίνει το δώρο στον συνάδελφο εκπαιδευτικό και εκείνος δίνει οδηγίες σε όσους θέλουν να κάνουν επίσκεψη

στο σπίτι του. Γίνονται προτάσεις από τη δ/ντρια για έξοδο. Κάποιοι έχουν δουλειές και ετοιμάζονται για να φύγουν, κάποιοι κανονίζουν κάτι. Όλοι φιλιούνται, εύχονται για το Πάσχα και δίνουν συγχαρητήρια για τη γιορτή [θετικά σχόλια από το προσωπικό για τη γιορτή καλλιεργούν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, γίνονται αναφορές στις γιορτές του Πάσχα και ευχές. Προτείνεται από τη δ/ντρια έξοδος για όσους μπορούν και κάποιοι ανταποκρίνονται. Όσοι δεν μπορούν, εύχονται σε όλους και αποχωρούν. Φαίνεται να μη νιώθουν καμία πίεση να συμβιβαστούν με κάτι που τη συγκεκριμένη στιγμή δεν τους εκφράζει ή ανατρέπει το προσωπικό τους πρόγραμμα].

Έντονη, πάντως, είναι και από ολόκληρο το προσωπικό η διάθεση να ενσωματώνει την υπάλληλο σε όλες τις κοινές δραστηριότητες, όπως φαίνεται από τη φροντίδα και το ενδιαφέρον που της δείχνουν. Έντονη είναι και η προσπάθεια της γραμματέως, παρά την πολύ δουλειά στο γραφείο, να οργανώνει το χρόνο της ώστε να μπορεί να συμμετέχει στις εντός και εκτός του σχολείου εκδηλώσεις και επισκέψεις.

Η γραμματέας φαίνεται να κατέχει άτυπα στην ιεραρχία μια σημαντική θέση μετά τη διευθύντρια σε επίπεδο γνώσεων που αφορούν διαδικαστικά θέματα λειτουργίας του σχολείου. Η συμμετοχική δείχνει ότι το υπόλοιπο προσωπικό και οι μαθητές απευθύνονται σ' εκείνη, όταν η διευθύντρια δεν είναι διαθέσιμη και την εμπιστεύονται ως ενδιάμεσο κρίκο επικοινωνίας.

Σε περιπτώσεις γιορτών, γάμων ή άλλων κοινωνικών περιστάσεων τέτοιου τύπου γίνονται συνήθως ομαδικά δώρα. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί (συνήθως η Αγγελική) αναλαμβάνουν τη συλλογή χρημάτων και την αγορά, τα δώρα και τις κάρτες συνηθίζεται να τα παραδίδει η δ/ντρια στα άτομα για τα οποία προορίζονται. Κάποιες φορές, όταν η δ/ντρια είναι απασχολημένη, αναλαμβάνει η υπάλληλος να ενημερώσει για την διαθεσιμότητα της διεύθυνσης και επειδή γνωρίζει καλά τις συνθήκες λόγω της εμπειρίας της, οι επισημάνσεις της ή τα νεύματά της εισακούγονται από τους εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστικό είναι ότι η διευθύντρια εμπιστεύεται στη γραμματέα του σχολείου και το περιεχόμενο σημαντικών εγγράφων που αποστέλλει στον κεντρικό φορέα, όπως οι τριμηνιαίες απολογιστικές εκθέσεις ή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι ότι η γραμματέας συμμετείχε ενεργά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά το σχολ. έτος 2007-08, όταν οι εκπαιδευτικοί, επηρεασμένοι από το κλίμα προβληματισμού που επικρατούσε στην τυπική εκπαίδευση σχετικά με το θέμα αυτό, αρνήθηκαν να συμμετάσχουν. Την αυτοαξιολόγηση ανέλαβαν τελικά η διευθύντρια, η γραμματέας, ο σύμβουλος ψυχολόγος της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς και ένας

ωρομίσθιος, οι οποίοι πραγματοποίησαν και σχετική ανακοίνωση στο απολογιστικό συνέδριο των ΣΔΕ τον Ιούνιο του 2008.

Η γραμματέας βοηθά γενικά στη φιλολογική επιμέλεια των κειμένων αλλά κάποιες φορές θέτει στην προσοχή της διευθύντριας και κάποια ελλείμματα στη λειτουργία ή σε διαδικαστικά θέματα του σχολείου που τα αντιμετωπίζει μέσα από τη θέση και το ρόλο της και μπορούν να συμπεριληφθούν στα έγγραφα αυτά. Η ανοιχτή στάση της διευθύντριας προς τα αιτήματα των εργαζομένων ευνοεί μέσα από την αναγνώριση των δικαιωμάτων τους την ηθική ικανοποίηση και τη χειραφέτησή τους, παράγοντες που διαμορφώνουν μια αυτόνομη δυναμική στην καθημερινή πρακτική της σχολικής μονάδας ανεξάρτητα από την υποστήριξη ή όχι του κεντρικού φορέα.

Για παράδειγμα, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα, η γραμματέας εκφράζει τη δυσαρέσκειά της. Νιώθει ότι δεν υπάρχει κατανόηση από τον κεντρικό φορέα της δύσκολης οικονομικής κατάστασης στην οποία έχουν περιέλθει οι εργαζόμενοι παρά μόνο υπενθύμιση των υποχρεώσεων τους και μάλιστα σε κάποιον σαν αυτή που έχει πολυετή εμπειρία στη συγκεκριμένη θέση και έχει προσφέρει από την αρχή της πορείας του (οι γραμματείς και οι ωρομίσθιοι δεν έχουν πληρωθεί από την αρχή της χρονιάς σχολ. έτος 2008-09, λόγω της αλλαγής του οικονομικού πακέτου χρηματοδότησης των σχολείων). Της ζητούν να τηρήσει αυστηρό ωράριο και τις δύο εβδομάδες του Πάσχα τη στιγμή που δεν έχει υπάρξει ποτέ πρόβλημα ως προς την εκτέλεση της εργασίας της και τη λειτουργία του σχολείου, ενώ θα μπορούσε να υπάρξει μεγαλύτερη ευελιξία ως προς το ωράριο των εορτών και σε αυτό συμφωνεί και η δ/ντρια. Η κατανόηση που δείχνει η δ/ντρια έχει κατευναστική δράση και απορροφά τους κραδασμούς που έχει η συγκεκριμένη δυσλειτουργία του κεντρικού φορέα. Βέβαια, συμφωνούν και οι δύο ότι την αυστηρή αυτή και άκαμπτη αντιμετώπιση τη βιώνουν από άτομα που είναι καινούρια στις θέσεις τους (μετά τις τελευταίες αλλαγές στο Υπ. Παιδείας), τα οποία, όπως υποστηρίζει και η διευθύντρια έχουν ελάχιστη εμπειρία στο θεσμό των ΣΔΕ και τα οποία δεν έχουν αποκτήσει ακόμη καμία συναισθηματική εμπλοκή με τα πρόσωπα που εργάζονται στα σχολεία και με το θεσμό. Η υπάλληλος φαίνεται να εμπιστεύεται την κρίση της δ/ντριας και την εμπειρία της:

Απόσπασμα από συμμετοχική στις 7-4-2009.

Η δ/ντρια ανακοινώνει στην υπάλληλο ότι το υπόλοιπο της τριμηνιαίας έκθεσής της είναι έτοιμο και με το που θα χτυπήσει το κουδούνι και θα

μετακινηθούν όλοι στις αίθουσές τους, θα ήθελε με ησυχία να το διαβάσουν μήπως χρειάζεται κάποιες τελικές βελτιώσεις. Επίσης ενημερώνεται από την υπάλληλο για τις εκκρεμότητες που υπάρχουν ως προς τα έγγραφα που είναι σε προτεραιότητα.

Η δ/ντρια προτείνει να σταλούν την Πέμπτη αφού υπάρχουν ακόμη περιθώρια ως προς την καταληκτική ημερομηνία.

Η δ/ντρια ενημερώνει την υπάλληλο για τηλέφωνο που είχε από τα κεντρικά το πρωί της ίδιας μέρας για το ωράριο του Πάσχα που οφείλουν να τηρήσουν οι γραμματείς των σχολείων. Με αυτή την αφορμή η υπάλληλος εκφράζεται έντονα ότι από τα κεντρικά ενδιαφέρονται και έχουν απαιτήσεις για τις υποχρεώσεις των γραμματέων τη στιγμή που δεν έχουν πληρωθεί καθόλου από την αρχή της χρονιάς. Η δ/ντρια συμφωνεί και κάνει κάποιες επισημάνσεις ως προς το τι σημαίνει σε έναν χώρο εργασίας, οι άνθρωποι που προσφέρουν να νιώθουν ότι εκτιμάται η προσφορά τους και ότι κατανοούνται από την κεντρική διοίκηση οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Μετά το διάλειμμα δ/ντρια και Υπάλληλος συνεργάζονται για το υπόλοιπο της τριμηνιαίας έκθεσης. Επειδή υπάρχει κινητικότητα στο χώρο του γραφείου εκπαιδευτικών, η πόρτα της διεύθυνσης κλείνει για λίγο. Κάνουν κάποιες συντακτικές διορθώσεις και η υπάλληλος προτείνει, αν συμφωνεί και η δ/ντρια, κάποια προσθήκη που θεωρεί απαραίτητη ενημέρωση προς τον φορέα. Να τονιστεί δηλαδή ότι για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου [την οποία διαπιστώνει η δ/ντρια στην έκθεσή της] «προσπαθούν όλοι με τον καλύτερο τρόπο, παρόλο που κάποιοι αντιμετωπίζουν προβλήματα εξαιτίας του ότι είναι απλήρωτοι». Η δ/ντρια συμφωνεί και γίνονται οι απαραίτητες αλλαγές.

Οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στο γραφείο της διεύθυνσης αρκετά συχνά, ιδίως μετά από διακοπές ή σαββατοκύριακα, για να συζητήσουν χαλαρά με διευθύντρια και γραμματέα αρκεί εκείνες να μην έχουν πολύ δουλειά και να μην τις βλέπουν αφοσιωμένες στα χαρτιά τους ή τον υπολογιστή. Πάντα, όμως, τις χαιρετούν εγκάρδιως και κατά την προσέλευση και κατά την αποχώρηση και δείχνουν ενδιαφέρον για τις δουλειές που διεκπεραιώνουν ρωτώντας κάποιες φορές αν χρειάζονται κάτι. Αλλά και η δ/ντρια φροντίζει να τους ενημερώνει σχετικά και συνήθως αρνείται τη βοήθειά τους.

Ακόμη και οι παλαιότεροι μαθητές διατηρούν ένα δέσιμο με το σχολείο και όχι μόνο για τυπικούς λόγους όπως για να ζητήσουν βεβαιώσεις αναλυτικής βαθμολογίας ή αντίγραφα του απολυτηρίου τους. Κάποιοι, μάλιστα, το επισκέπτονται είτε για να δουν το προσωπικό με το οποίο έχουν πολύ καλές σχέσεις, είτε για να φέρουν φωτογραφίες από παλαιότερες εκδηλώσεις και να τις δώσουν σε όποιον απεικονίζεται στη φωτογραφία, είτε για να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου. Η διευθύντρια, βέβαια, σε συνεργασία και με άλλους συναδέλφους φροντίζει να διατηρεί την αίσθηση μίας συνέχειας

στους μαθητές όσον αφορά στην πορεία του σχολείου και γι' αυτό τους καλεί σε δραστηριότητες-εκδηλώσεις που θεωρεί ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων το επιτρέπει, ακόμη και σε εκδρομές. Από προσωπική εμπειρία μπορώ να βεβαιώσω ότι παλαιοί μαθητές έχουν αρκετές φορές στηρίξει με την παρουσία τους την πραγματοποίηση εκδρομών, κυρίως όταν η συμμετοχή των νέων μαθητών είναι μικρή και αυτό έχει εξυπηρετήσει και οικονομικά ώστε το αντίτιμο του εισιτηρίου να είναι μικρότερο για όλους.

Ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία αλλά και το μοίρασμα εμπειριών είναι από τις βασικές διαδικασίες που διέπουν την καθημερινή κοινωνική πρακτική του σχολείου και βοηθούν τα μέλη του να αποκτούν συνείδηση του έργου που συντελείται και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν, των αιτίων, των συνεπειών, των πλεονεκτημάτων, των ελλειμμάτων, των διαστάσεων διαφόρων τρόπων χειρισμού ζητημάτων. Με αυτό τον τρόπο αναδιαμορφώνεται ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός, κατευθύνεται η λήψη των αποφάσεων και προσδιορίζονται στάσεις και συμπεριφορές⁴⁰:

Απόσπασμα από συμμετοχική στις 28-4-2009.

Η δ/ντρια, με αφορμή την προσπάθειά της να οργανώσει εκδρομή για το παράρτημα, συζητά με την γραμματέα το πρόβλημα που αντιμετώπισε από τους εκπ/κούς του παραρτήματος που μετά τη χθεσινή τους επίσκεψη εκεί, επικοινωνήσαν μαζί της το πρωί και την ενημέρωσαν για αρκετές διαρροές που διαπίστωσαν ως προς τις αρχικές δηλώσεις συμμετοχής. Εξηγεί στην υπάλληλο την ανάγκη που έχουν οι ενήλικοι μαθητές να παρακινούνται από τους εκπαιδευτικούς τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο και στις οποίες πιθανόν να μην ξαναέχουν στο μέλλον την ευκαιρία να συμμετέχουν. Η υπάλληλος συμφωνεί μαζί της και τονίζει πως αυτό είναι κάτι που έχει μάθει από την καθημερινή επαφή με τη δ/ντρια, τη σημασία της υποστήριξης και ενθάρρυνσης των ενήλικων, που έχουν αρκετά προβλήματα ζωής να αντιμετωπίσουν, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή. [φαίνεται η σημασία που δίνει η διευθύντρια και προσπαθεί να εμφυσήσει και στο υπόλοιπο προσωπικό να τονίζονται προς τους εκπαιδευόμενους τα θετικά μιας πράξης και οι ωφέλειες που μπορεί να έχουν ώστε να ξεπεράσουν τις αναστολές και τις δυσκολίες τους με έμφαση στον ενθουσιασμό, την εκπομπή αισιόδοξων μηνυμάτων και την πίστη σε αυτή την προσπάθεια από το ίδιο το προσωπικό του σχολείου – κάτι ανάλογο προσπάθησε να κάνει και η ίδια με το προσωπικό του σχολείου].

Επίσης, συζητά με την υπάλληλο την πρωϊνή της εμπειρία από μια εθελοντική δουλειά που έχει αναλάβει πρόσφατα και πώς την οργανώνει [μεταφορά εμπειρίας].

⁴⁰ Βλ. αποσπάσματα συνεδριάσεων στην Ενότητα. 5.4.

Σημαντικός παράγοντας μάθησης και οργάνωσης των ΣΔΕ θεωρείται η επικοινωνία του προσωπικού του ενός σχολείου με το άλλο και η μεταφορά εμπειρίας. Στα πλαίσια αυτά γίνονταν κατά τα πρώτα χρόνια εκτός από τις κεντρικές και εσωτερικές επιμορφώσεις, στις οποίες συμμετείχαν και άλλα σχολεία. Ο θεσμός ατόνησε με την πάροδο του χρόνου και η μεταφορά εμπειρίας εξακολούθησε με τη μορφή επικοινωνίας νεότερων διευθυντών με αρχαιότερους και με εκδρομές σε άλλα ΣΔΕ. Η τηλεφωνική επαφή με τους δ/ντές κάποιων άλλων ΣΔΕ, με τους οποίους γνωρίζεται η δ/ντρια είναι συχνή, άλλες φορές για ενημέρωση ή συντονισμό ενεργειών, για ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειρίας σχετικών με τη λειτουργία των σχολείων.

Τα εργαστήρια πραγματοποιούνται κάθε Τρίτη, αφορούν δραστηριότητες στα πλαίσια των ενδιαφερόντων των μαθητών, όπως χορός, ζωγραφική, κατασκευές, θεατρικό, μαγειρική, ράψιμο. Συντονίζονται συνήθως από δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς με τη συνδρομή και των εκπαιδευομένων. Η διευθύντρια φροντίζει πάντα να τραβάει φωτογραφίες που τις χρησιμοποιεί σε πόστερ ή την εκδήλωση του Ιουνίου. Ταυτόχρονα, αυτό είναι και μια ευκαιρία να έχει επαφή με τους μαθητές αλλά και να έχει εικόνα της δουλειάς που γίνεται στα εργαστήρια. Την ίδια μέρα γίνεται μετά τα εργαστήρια που ξεκινούν στις 18.15 περίπου και ολοκληρώνονται στις 19.30, και η καθιερωμένη εβδομαδιαία συνάντηση του προσωπικού. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στα εργαστήρια, συνήθως παραμένουν στο χώρο του σχολείου για τη συνεδρίαση και ασχολούνται με προετοιμασία στο γνωστικό τους αντικείμενο ή οργάνωση συνεργασιών.

Σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού η διευθύντρια ήταν η πρώτη που προθυμοποιούνταν να καλύψει το κενό από τις πρώτες μέρες λειτουργίας του σχολείου, κάτι που βλέπει και ως ευκαιρία να έχει επαφή με τους μαθητές. Όταν εκείνη δεν μπορεί λόγω υποχρεώσεων συζητά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για το ποιος είναι διαθέσιμος ή για προσαρμογές που μπορούν να γίνουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Όταν κάποιος καθυστερεί χωρίς να έχει ενημερώσει, δεν δίνει ποτέ αφορμές για σχόλια, πάντα τον δικαιολογεί ότι «μπορεί κάτι να του έτυχε» ρυθμίζει όπως μπορεί το θέμα εκείνη τη στιγμή, υπενθυμίζει στον ίδιο, όταν έρχεται, το ωρολόγιο πρόγραμμα και επισημαίνει την καθυστέρησή του.

Ακόμη και όταν δεν πραγματοποιούνται συνεδριάσεις, αλλά υπάρχουν κάποια θέματα να συζητηθούν, αυτό γίνεται σε άτυπες συναντήσεις στα διαλείμματα. Η διευθύντρια συνηθίζει να σταθμίζει συμπεριφορές ή αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε

διάφορα θέματα πριν προχωρήσει σε αποφάσεις ή δράσεις που έχει στο μυαλό της. Όπως κάποιες τρίτες, ειδικά από το 2008 και μετά που οι υποχρεωτικές συνεδριάσεις ορίστηκαν με την καινούρια υπουργική απόφαση σε μία το μήνα, περίμενε να δει αν θα μείνουν οι εκπαιδευτικοί μετά τα εργαστήρια στην αίθουσα των συνεδριάσεων ή αν θα την ρωτήσουν με ενδιαφέρον για τη συνεδρίαση, προκειμένου να προχωρήσει στην πραγματοποίησή της:

Κατά το 2ο διάλειμμα που είναι το μεγαλύτερο και με αφορμή συζητήσεις για εσωτερικές ρυθμίσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η Ιωάννα μεταφέρει στη δ/ντρια αίτημα των εκπαιδευομένων που εξέφρασαν σε εκείνη για τις συνδιδασκαλίες [της ζήτησαν να κάνουν κενό γιατί προτιμούν να ξεκουράζονται παρά να μετακομίζουν από αίθουσα σε αίθουσα για συνδιδασκαλία]. Το αίτημα έγινε δεκτό από τη δ/ντρια αλλά αποφάσισε να καλύψει η ίδια το επόμενο κενό.

Στο ίδιο διάλειμμα ρυθμίζονται κάποια διαδικαστικά θέματα των εκδρομών που θα γίνουν το Μάιο και συζητείται πρόβλημα παρκαρίσματος στον προαύλιο χώρο, καθώς η δ/ντρια ανακοινώνει ότι σκέφτεται να μην γίνει συνεδρίαση. Κάποιοι αντιδρούν θετικά στην ιδέα της γιατί αυτό θα τους βόλευε, όπως λένε, σε κάποιες προσωπικές τους υποχρεώσεις και έτσι η δ/ντρια το αποφασίζει οριστικά [πώς η ιδέα παίρνει τη μορφή απόφασης αφού μπαίνει σε διαδικασία ελέγχου των αντιδράσεων των εμπλεκόμενων σε αυτή].

Η γραμματέας συνεννοείται μαζί τους για να γράψει ανακοίνωση-διαμαρτυρία για το παρκαρίσμα των αυτοκινήτων κάποιων ώστε να χάνονται θέσεις και ερωτείται αν θα συμμετέχει στις εκδρομές που προγραμματίζονται. Εκείνη απαντά ότι θα προσπαθήσει να κανονίσει τις υποχρεώσεις της ώστε να μπορεί να συμμετάσχει στην μονοήμερη [διάθεση να ενσωματώνουν τη γραμματέα στις διαδικασίες του σχολείου].

Η διευθύντρια ακούει πάντα τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν για διάφορα θέματα και επιδιώκει να συζητούνται. Σχετικά με το θέμα της συμπλήρωσης ωραρίου στο παράρτημα του σχολείου από κάποιους εκπαιδευτικούς, η διευθύντρια αρχικά ενημερώνει ότι έχει έρθει το σχετικό έγγραφο από τον φορέα για το ποιος επιθυμεί να συμμετέχει και πριν εκφράσει την άποψή της προκειμένου να οργανωθεί το όλο θέμα και να αποστείλει το έγγραφο στον φορέα, αφήνει ένα χρονικό περιθώριο προκειμένου να δει τι συμμετοχή θα υπάρξει και στη συνέχεια, αν χρειαστεί, παίρνει πιο συγκεκριμένη στάση. Μια πρώτη αρνητική απάντηση των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που η δ/ντρια κρίνει ότι χρήζει περαιτέρω συζήτησης τίθεται στο προσκήνιο. Η δ/ντρια δείχνει να προσπαθεί να κατανοήσει τους προσωπικούς λόγους που οδήγησαν σε αυτές τις αποφάσεις, θέτει, όμως, προς προσωπικό προβληματισμό του καθενός όλα τα δεδομένα που έχει στη διάθεσή της (πληροφόρηση από τον φορέα, από άλλα σχολεία, νομοθεσία). Μοιάζει να ενυπάρχει εδώ και το στοιχείο της μερικής καθοδήγησης της απόφασης των εκπαιδευτικών, που

παρουσιάζεται πάντα υπό το πρίσμα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και το όφελος της λειτουργίας του παραρτήματος.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Κοινά Πλαίσια Αναφοράς

Στο ΣΔΕ Ιωαννίνων δούλεψαν ως επί το πλείστον άτομα που διέθεταν εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση αλλά και εμπειρία στις ανθρώπινες σχέσεις και λόγω των προσωπικών ενδιαφερόντων τους όπως εθελοντική δουλειά, καλλιτεχνικές ανησυχίες, ενδιαφέρον για τα πολιτιστικά, ιστορικά και κοινωνικά δρώμενα, ενασχόληση με ευπαθείς ομάδες, εμπειρία από νυχτερινά σχολεία κ.λ.π. Οι προηγούμενες αναφορές τους σχετίζονται κυρίως με έναν συγκεντρωτικό τρόπο λειτουργίας του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου που στηρίζεται σε αυστηρές σχέσεις και ρόλους, με κυρίαρχη τη νοοτροπία του ατομισμού: «Σε όλο τον κόσμο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να διδάσκουν μόνοι, πίσω από κλειστές πόρτες, στο προστατευμένο και απομονωμένο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας» αλλά «[α]ν η απομόνωση προφυλάσσει την αίθουσα από ευθύνες και επικρίσεις, αποκλείει επίσης πιθανές πηγές επιδοκιμασίας και υποστήριξης» (Hargreaves, 2008: 335-336). Επιπλέον τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα του τυπικού σχολείου που στηρίζονται σε έτοιμα «πακέτα γνώσης», όπως αναφέρονται στον Θεριανό (2006: 221) και απλά μεταφέρονται στο μαθητή, ελαχιστοποιούν τη συνδρομή της πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών και των αναγκών-προσδοκιών-πλαισίων αναφοράς των μαθητών. Έτσι παραγνωρίζεται ο λόγος του εκπαιδευτικού ως ατόμου «που απλώς ασκεί ένα επάγγελμα» και όχι «ως προσώπου που αγωνίζεται και έχει στόχους» (Hargreaves και Fullan, 2008: 27).

Κατά συνέπεια, σε ένα πλαίσιο, στου οποίου τη διαμόρφωση δεν συμμετέχουν αλλά τους επιβάλλεται εκ των άνω και έξω, περιορίζονται οι πιθανότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και ανταλλαγής εμπειρίας. Η απόσταση μεταξύ στόχων – σκοπών της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και λόγου των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από την καθημερινή ατομική και συλλογική πρακτική στο σχολείο, η απουσία απελευθερωτικών συνθηκών στην παιδαγωγική πράξη σε συνδυασμό με μια ασφυκτική διοίκηση δεν ευνοούν την ανάπτυξη κριτικά στοχαζόμενων και αυτόνομων επαγγελματιών (Hargreaves και Fullan, 2008).

Ταυτόχρονα, σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας παραμερίζεται η σημασία της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή καθώς εστιάζει στη μετάδοση κατατεμαχισμένης γνώσης «σε λεκτικοποιημένη μορφή, αποσπασμένη από τους φυσικούς μηχανισμούς

παραγωγής της, την ιστορικότητά της και το φυσικοκοινωνικό συγκείμενό της» με αποκλειστικό στόχο να μπορεί ο μαθητής να αναπαριστά αυτούς τους λεκτικούς συμβολισμούς στις εξετάσεις. Αυτό σημαίνει αδυναμία εφαρμογής της «λεκτικοποιημένης γνώσης», ιεράρχησης και αξιοποίησης των πληροφοριών μέσα σ' ένα ευρύτερο οργανικό σώμα γνώσεων και άρα απουσία κριτικής ικανότητας (Θεριανός, 2006: 221-222).

Επίσης, η εμπειρία των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας από την τυπική εκπαίδευση αναφέρεται ιδιαίτερα και στην ύπαρξη υποομάδων που δημιουργούν ένταση και αρνητικό κλίμα στα σχολεία. Δημιουργείται έτσι ένα περιβάλλον ανταγωνισμού, όπου διαφορετικές ομάδες «μάχονται για την εξασφάλιση θέσης ισχύος και υπεροχής». Στη βάση αυτού του προβλήματος βρίσκεται, σύμφωνα με τον Hargreaves (2008: 341-342) το αναλυτικό πρόγραμμα και η διαίρεσή του σε «μαθήματα» που «δημιουργεί διαφορετικές κατηγορίες γνώσης αλλά και διαφορετικές κοινότητες εκπαιδευτικών που τις διδάσκουν, ταυτίζονται μ' αυτές και επενδύουν σ' αυτές τη σταδιοδρομία τους». Έτσι, αυτό που παρουσιάζεται ως «διοικητικό πρόβλημα της εξέλιξης των εκπαιδευτικών» στην πραγματικότητα είναι «πρόβλημα των σκοπών της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος» που ως έχει είναι «διαφοροποιημένο» και «κατακερματισμένο» Hargreaves (2008: 342).

6.2 Ευέλικτο Πλαίσιο-Δεύτερη Ευκαιρία για Όλους

Σε σχέση με την προηγούμενη εμπειρία τους από την τυπική εκπαίδευση, η ευελιξία του θεσμικού πλαισίου των ΣΔΕ, προσέφερε τη δυνατότητα για ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό πλαίσιο με καινούριες δυνατότητες ανάπτυξης και εξέλιξης. Από τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η ικανοποίηση των αναγκών των εμπλεκομένων, η αξιοποίηση των διαφορετικών ικανοτήτων και εμπειριών τους αλλά και η γνώση που μπορεί να προέλθει από οποιονδήποτε κοινωνικό χώρο. Στη βάση του βρίσκεται η βιωματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική μάθηση, σχέδια δράσης, διαθεματικές προσεγγίσεις), που επιτρέπουν την αξιοποίηση της εμπειρίας και αποτελούν ένα πεδίο δράσης πρωτόγνωρο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και ταυτόχρονα μία πρόκληση. Ανάμεσα στους παράγοντες που ευνόησαν τη δημιουργία μιας δεύτερης ευκαιρίας για το προσωπικό του σχολείου ήταν:

- α) η ικανοποίηση που ένιωσαν όλοι μέσα από τη συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωση των όρων λειτουργίας του καινοτόμου θεσμού,
- β) η απουσία των περιοριστικών παραγόντων μιας επιβαλλόμενης διδακτέας ύλης, προαποφασισμένων στόχων και μεθόδων διδασκαλίας, εγχειριδίων και εξετάσεων,
- γ) η ελευθερία που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής πρακτικής μέσω του πειραματισμού και της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών,
- δ) η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και η δυνατότητα να εκφραστούν οι διαφορετικές απόψεις,
- ε) η προβολή της δουλειά τους,
- στ) η δυνατότητα να αφοσιωθούν απερίσπαστοι στο παιδαγωγικό έργο απαλλαγμένοι από υποχρεώσεις γραμματειακής υποστήριξης,
- ζ) η κατανόηση και η εμπιστοσύνη που έδειξε η διευθύντρια στο προσωπικό της,
- η) η ενθάρρυνση μέσω και του προσωπικού παραδείγματος της διευθύντριας και του επαίνου για την ανάληψη πρωτοβουλιών,
- θ) η ασφάλεια που παρείχε το θεωρητικό υπόβαθρο και η εμπειρία της διευθύντριας,
- ι) η διαρκής προσπάθειά της να διαμορφωθεί μια συλλογική ταυτότητα της ομάδας του σχολείου,
- κ) οι άτυπες σχέσεις που δημιουργήθηκαν και το κλίμα οικειότητας και
- λ) το ενδιαφέρον και η αναγνώριση της προσπάθειας από τους ίδιους τους εκπαιδευμένους που απόκτησε για τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω των εμπειριών ζωής που κουβαλούσαν, των πολλαπλών ρόλων και υποχρεώσεών τους, και της προηγούμενης, αρνητικής ως επί το πλείστον εμπειρίας τους από την τυπική εκπαίδευση.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνιστούν ευνοϊκές συνθήκες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συνεργατικής κουλτούρας.

Στις προϋποθέσεις και τα εσωτερικά κίνητρα που εξασφάλισαν την ενεργό συμμετοχή, την ευθύνη και το προσωπικό ενδιαφέρον των εργαζομένων για διαρκή βελτίωση ανήκουν το γενικότερο απελευθερωτικό-χειραφετικό πλαίσιο της καινοτομίας και η διευκόλυνση των εκπαιδευτικών μέσα από ένα δυναμικά διαμορφούμενο και υποστηρικτικό μοντέλο διοίκησης να διαμορφώσουν το λόγο τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μιλούν με ενθουσιασμό για τη δημιουργική ελευθερία που τους παρείχε το καινούριο πλαίσιο αλλά και για την ευθύνη που ταυτόχρονα αυτό συνεπάγεται.

Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (2008: 345-346), «οι νοοτροπίες συνεργασίας δεν έχουν τυπική οργάνωση ή γραφειοκρατικό χαρακτήρα· ούτε υιοθετούνται μόνο για συγκεκριμένα έργα ή γεγονότα. Δεν αποτελούν όρους επιμέρους συμφωνιών». Αντίθετα, «είναι θεμελιώδη, απολύτως βασικά στοιχεία της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί «δεν σπαταλούν χρόνο και ενέργεια προσπαθώντας να καλύψουν τα νώτα τους. Οι νοοτροπίες συνεργασίας προϋποθέτουν μια ευρεία συμφωνία πάνω στις παιδαγωγικές αξίες, αλλά ταυτόχρονα δέχονται τη διαφωνία και, σε κάποιο βαθμό, την ενθαρρύνουν έμπρακτα μέσα σ' αυτά τα όρια» και «όταν βρίσκονται σε πλήρη άνθηση, οι νοοτροπίες συνεργασίας αποκαλύπτουν μια εμφανή 'φυσική' ζεστασιά στις ανθρώπινες σχέσεις». Ο ρόλος της ηγεσίας είναι κεντρικός στο να δημιουργηθούν αυτές οι νοοτροπίες και να διατηρηθούν

ιδίως της ηγεσίας μέσω του παραδείγματος· μέσω των συχνών επαίνων· μέσω της διακριτικής προσωπικής βοήθειας· μέσω ευγενικών χειρονομιών, όπως ένα κέρασμα που δείχνουν ενδιαφέρον και φροντίδα· και μέσω της εποπτείας ολόκληρου του σχολείου, που αποκαλύπτει ενδιαφέρον για ό,τι συμβαίνει εκεί και χαρά για την επαφή τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές. Η μεταβίβαση μέρους της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων επίσης βοηθά, γιατί περιορίζει τις τυπικές διαφορές ιεραρχικής θέσης και επενδύει την εμφανή εμπιστοσύνη της διοίκησης στις δεξιότητες, στην ειδικευμένη γνώση και επαγγελματική κρίση των απλών εκπαιδευτικών. (Hargreaves, 2008: 346)

Βασική συνθήκη του τρόπου με τον οποίο άσκησε το ρόλο της η διευθύντρια φαίνεται να είναι ότι δεν βίωσε «άνωθεν» περιορισμούς κάτι που νοηματοδοτήθηκε από την ίδια ως ελευθερία αλλά και ευθύνη στο να επιτευχθούν οι στόχοι που της είχαν τεθεί από την αρχή από τον κεντρικό φορέα:

Αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Ότι μου εμπιστεύτηκαν αυτό το χώρο. Δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να μην τον εμπιστευτούν όμως, κιόλας, γιατί δεν ανήκαμε εδώ στην πόλη [διοικητικά εννοεί] για να υπάρχει κάποιος άνθρωπος που να 'ρθει να ελέγξει, να δει πώς γίνεται και τι δεν γίνεται. Νομίζω οι άνθρωποι στην Αθήνα είδαν και εμπιστεύτηκαν στους διευθυντές αυτό που πήγαν να αναλάβουν. Εγώ το εκτίμησα σαν γεγονός[...]. Και ίσως επειδή μου έδωσε όλη αυτή την ελευθερία να λειτουργήσω όπως το αισθάνομαι κι όπως εγώ κρίνω σωστό να γίνει, νομίζω και αυτό έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο.

Όσον αφορά στην αποτελεσματική ηγεσία, στους Hargreaves και Fullan (2008: 34) αναφέρεται ότι είναι αυτή που «μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος υποστήριξης των προσπαθειών εξέλιξης γενικά και όχι μόνο στη στήριξη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών». Στις «σχετικές στρατηγικές» αναφέρουν

τη συμμετοχή του προσωπικού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την εκτίμηση της συμβολής και των πρωτοβουλιών του προσωπικού και την ανάπτυξη σχολικού κλίματος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο στην πορεία προς τη βελτίωση και την αλλαγή. (2008: 34)

6.3 Ένα Διοικητικό Μοντέλο με Όρους Έρευνας Δράσης

Όλα τα στοιχεία της έρευνας συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόστηκε στο ΣΔΕ Ιωαννίνων ήταν ένα δυναμικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, στη βάση του βρίσκεται ένα όραμα και ένας αρχικός σχεδιασμός, κυρίως ως προς τις διαδικασίες και τις πρακτικές εκείνες στις οποίες έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, αλλά σίγουρα ακολούθησε μια πορεία συνεχούς διαμόρφωσης και αναδιοργάνωσης, αφού στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στις ανθρώπινες σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αυτές συνεπάγονται. Κινητήρια δύναμη, η φιλοδοξία να ανατραπούν οι υπάρχουσες παραδοχές για την εκπαίδευση και τη διοίκηση σχολικών μονάδων, όπως διαμορφώθηκαν από το κυρίαρχο μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης, να εφαρμοστούν καινοτόμες παιδαγωγικές και διοικητικές πρακτικές και να επιβεβαιωθεί η υπόθεση ότι ενωμένο το προσωπικό μπορεί να πετύχει σημαντικά πράγματα. Κοινή συνισταμένη όλων αυτών των διαδικασιών είναι η ανάπτυξη, από τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή του θεσμού, ενός κοινού ερμηνευτικού πλαισίου που νοηματοδότησε την προσπάθεια, τις ατομικές και συλλογικές δράσεις και εξασφάλισε την αποτελεσματική πορεία του θεσμού.

Με αυτούς τους όρους μιλάμε για την εφαρμογή ενός μοντέλου διοίκησης προσανατολισμένου στην αξιοποίηση κάθε μορφής γνώσης που παράγεται από την καθημερινή αλληλεπίδραση, επικοινωνία και την εφαρμογή πρακτικών και άρα χαρακτηρίζεται από στοιχεία της πειραματικής μεθόδου των επιστημών (ανάλυση-σύνθεση). Ο διευθυντής στη θέση του ερευνητή έχει το ρόλο του υποστηρικτή, του διευκολυντή και εκείνου που εμπλέκει τους συμμετέχοντες μέσα από «συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες», «δράσεις μετασχηματισμού ή ανανέωσης» και τη δική του «κριτική στάση» σε «συλλογικό και συνειδητό στοχασμό των πρακτικών τους» (Πηγιάκη, 2006: 28-32).

Το μοντέλο αυτό ουσιαστικά παρεμβαίνει αξιοποιώντας τις ευνοϊκές συνθήκες που εξασφάλισε το ευέλικτο θεσμικό πλαίσιο και οι προδιαγραφές σπουδών• βοηθώντας τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τους περιορισμούς των δυσλειτουργικών παραδοχών που

προέρχονται από την εμπειρία της τυπικής εκπαίδευσης ώστε να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν και να μετασχηματιστούν - εξελιχθούν· επενδύοντας κυρίως στον ανθρώπινο παράγοντα και τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή το προσωπικό ενδιαφέρον, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συναισθηματική κάλυψη που προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών· αξιοποιώντας ένα διερευνητικό μοντέλο μάθησης (πειραματισμός-ανατροφοδότηση-στοχασμός πάνω στην εμπειρία, περαιτέρω σχεδιασμός) που στηρίζεται στη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Κυρίως ενδιαφέρεται να καλλιεργήσει συνθήκες προσωπικής και συλλογικής εξέλιξης και αυτορρύθμισης του συστήματος μέσα από εναλλακτικούς τρόπους αναπαραγωγής και διαχείρισης της γνώσης που προκύπτει από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και εμπειρία.

Ιδιαίτερη θέση στο συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης έχει η **ενδυνάμωση της ομάδας** και μέσω αυτής της συλλογικής ταυτότητας του οργανισμού και της ανάπτυξης της κουλτούρας του. Όσον αφορά στις λειτουργίες της διοίκησης ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε σε αυτές της **επικοινωνίας – κριτικού στοχασμού - ανατροφοδότησης και του σχεδιασμού – προγραμματισμού και της ανανέωσης των στόχων**.

Η έννοια του «εμείς» συγκροτήθηκε στη βάση της αναγκαιότητας της συνδρομής όλων προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού «*το σχολείο να πετύχει*», τη διαφοροποίηση από το πρότυπο της τυπικής εκπαίδευσης και την συλλογική νοηματοδότηση του όλου εγχειρήματος ως σημαντικού για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή στην ομάδα συνεπάγεται ρόλους, στάσεις και κανόνες συμπεριφοράς και εξασφαλίζει τη συναισθηματική κάλυψη των μελών της.

Η διευθύντρια, παρά την τυπικά ανώτερη θέση στην ιεραρχία, επιδίωξε μέσα από την οικειότητα, τη γνησιότητα, την εμπιστοσύνη που έδειξε, την αποδοχή των εκπαιδευτικών ως προσώπων με διαφορετικά πλαίσια αναφοράς, την κατανόηση-ενσυναίσθηση, τη βοήθεια και την ενθάρρυνση να διευκολύνει και να εμπυχώνει τις συλλογικές διαδικασίες. Στα πλαίσια της ομάδας τα μέλη της ευαισθητοποιούνται γιατί τους παρέχεται η συναισθηματική κάλυψη που χρειάζονται, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα, μέσω της συνεργασίας και της συναδελφικότητας, να αξιοποιήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Ταυτόχρονα, η διευθύντρια έχει άμεση εικόνα της λειτουργίας του «οργανισμού» και τη δυνατότητα να επιβλέπει και να επεμβαίνει διορθωτικά όπου χρειάζεται.

Σημαντικό στοιχείο προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της ομάδας και των μελών της είναι η αποτελεσματική διαχείριση από τη διευθύντρια των διαφορετικών απόψεων προς την κατεύθυνση του εμπλουτισμού ενός διαρκούς διαλόγου για τους όρους λειτουργίας του σχολείου. Μέσα από ένα κλίμα ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης ενθαρρύνεται η έκφραση εναλλακτικών οπτικών στοχεύοντας στην εξεύρεση μιας ικανοποιητικής για όλους συμφωνίας με γνώμονα το «καλό» του σχολείου και όχι τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση.

Η **επικοινωνία – στοχασμός - ανατροφοδότηση** είναι άμεσα συνυφασμένη με τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στο πλαίσιο της ομάδας μεταξύ των μελών της αλλά και εξαιρετικής σημασίας για τη ζωή του οργανισμού και τη συνεργασία.

Η επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα, τόσο σε επίπεδο ανταλλαγής απόψεων για την παιδαγωγική πρακτική όσο και σε επίπεδο κατεύθυνσης οριζόντιας και κάθετης ευνοείται και κυριαρχεί ως βασική διοικητική πρακτική που εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία και τη βέλτιστη οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Είτε πρόκειται για απλή πληροφόρηση είτε για ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας που απορρέει από την καθημερινή πρακτική του οργανισμού, από άλλα πλαίσια (μεταξύ αυτών και άλλων ΣΔΕ), από εσωτερικές και εξωτερικές επιμορφώσεις αυτή αξιοποιείται ως ανατροφοδότηση μέσα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού με στόχο τη βελτίωση και την εξέλιξη. Το σίγουρο είναι ότι αξιοποιούνται όλες οι δυνατές αλληλεπιδράσεις, στα πλαίσια των σχέσεων των μελών του μεταξύ τους, με τους εκπαιδευόμενους, με τον κεντρικό φορέα ή την ευρύτερη κοινωνία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού, που ταυτόχρονα υπόκειται και σε μια διαδικασία συνδιαμόρφωσης σε επίπεδο ομάδας, και μέσα από την επικοινωνία – κριτικό στοχασμό - ανατροφοδότηση είναι ο **δυναμικός σχεδιασμός – προγραμματισμός και η ανανέωση**.

«Πάντα με ένα σχέδιο» τονίζει η διευθύντρια, στη συνέντευξή της, τότε τα εγχειρήματα μπορούν να πετύχουν. Σημαντικό κομμάτι της ομαλής λειτουργίας του σχολείου αλλά και της επιτυχούς οργάνωσής του προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, παιδαγωγικών και διοικητικών, υπήρξε ο δυναμικός σχεδιασμός-προγραμματισμός σε κάθε φάση και σε καθημερινή βάση. Ιδιαίτερα επειδή πρόκειται για έναν ζωντανό οργανισμό που τα μέλη του βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης, εξασφαλίζεται έτσι ο απαραίτητος συντονισμός, οι σχέσεις διευκολύνονται αλλά και

δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι και να δεσμεύονται για τον κοινό σκοπό. Αλλά και ο οργανισμός δρα σε συνθήκες που του επιτρέπουν να αξιοποιεί το δυναμικό του στο μέγιστο βαθμό.

Οπωσδήποτε επιχειρήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός να μην είναι εξαντλητικός αλλά να συνδιαμορφώνεται και να εμπλουτίζεται και για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν τόσο οι διεργασίες σε επίπεδο ομάδας όσο και η πληροφόρηση που προέκυψε από την επικοινωνία και τον κριτικό στοχασμό.

Κεντρική θέση κατέχει στις παραπάνω δυναμικές διαδικασίες η σημασία της διέγερσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και του προσωπικού για τις διαδικασίες του σχολείου και των αποτελεσμάτων τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την εξασφάλιση ενός λειτουργικού πλαισίου χρήσης των εμπειριών τους για την αξιοποίηση της γνώσης που προκύπτει από την καθημερινή πρακτική και τον σχεδιασμό εναλλακτικών δράσεων. Εξασφαλίζεται έτσι η δέσμευση όλων προς ένα κοινό σκοπό, που δεν στηρίζεται σε εξωτερικές υποθέσεις ή εξωτερικούς σκοπούς. Αντίθετα ταυτίζεται με την εμπλοκή τους σε μια πορεία προσωπικής ανάπτυξης και ανανέωσης που προκαλεί εσωτερική ικανοποίηση (εσωτερικό κίνητρο).

Κεντρικό ρόλο στις παραπάνω διαδικασίες έπαιξαν από πλευράς διοίκησης η **ενθάρρυνση της έκφρασης διαφορετικών απόψεων και η δημιουργική διαχείριση των διαφωνιών, η δημιουργική αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας μέσα από τη συζήτηση και τον κριτικό στοχασμό και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως προσώπων με ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση του λόγου τους.**

Τελικά, εξασφαλίστηκε ένα περιβάλλον συνεργασίας μεταξύ οράματος της διεύθυνσης και λόγου των εκπαιδευτικών και του προσωπικού γενικότερα που είναι και το ζητούμενο για την «επαγγελματική εξέλιξη και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Hargreaves και Fullan, 2008: 21).

6.4 Ρυθμιστικός ο Ρόλος των Παιδαγωγικών Συναντήσεων

Όπως προκύπτει από το εμπειρικό υλικό, η καθιέρωση των εβδομαδιαίων παιδαγωγικών συναντήσεων ως ενός ιδιαίτερου χαρακτήρα εσωτερικού θεσμού του σχολείου, συνδέθηκε με τη συνένωση του προσωπικού και τη δημιουργία της συλλογικής ταυτότητάς του, τη συζήτηση γύρω από θέματα της καθημερινότητάς του και την περαιτέρω οργάνωση. Εκεί

καλλιεργήθηκαν οι ανθρώπινες σχέσεις, η συνεργασία, η εκτόνωση εντάσεων μέσα από την έκφραση διαφορετικών απόψεων και η εμπλοκή σε διαδικασίες ορθολογικού διαλόγου υπό το πρίσμα ενός κοινού στόχου. Με τη συμβολή των συναντήσεων επιτεύχθηκε η αυτορρύθμιση, ο διακριτικός έλεγχος και ο περαιτέρω προγραμματισμός μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και αναστοχασμού στις οποίες εμπλέχθηκαν οι συμμετέχοντες.

Η συζήτηση πάνω στην εμπειρία και η έκφραση εναλλακτικών οπτικών σ' ένα κλίμα ελευθερίας, ισοτιμίας και αποδοχής βοήθησε τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν το πώς και το γιατί της καθημερινής τους εμπειρίας. Να εμπλακούν δηλαδή σε μια διαδικασία μάθησης που βοήθησε τον οργανισμό να χαράξει περαιτέρω πολιτικές και να χειραφετηθεί αποκτώντας την αυτονομία που του επιτρέπει η γνώση γύρω από τον τρόπο λειτουργίας του και την ανταπόκρισή του στις ιδιαίτερες συνθήκες που κάθε φορά προκύπτουν.

Καλλιεργήθηκε, έτσι, μια συλλογική ταυτότητα, συμμετοχής, συνεργασίας, θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, μάθησης και αυτορρύθμισης, όπως προέκυψε από την εφαρμογή ενός μοντέλου διοίκησης προσανατολισμένου στις ανθρώπινες σχέσεις, την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα νομιμοποιήθηκαν κανόνες, στάσεις, συμπεριφορές και αξίες που προσδιορίζουν για τους συμμετέχοντες την υιοθέτηση μιας ορισμένης αντίληψης για τον ατομικό και συλλογικό εαυτό. Ιδιαίτερο ρόλο έπαιξε ο επίσημος λόγος προερχόμενος από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που ήταν ούτως ή άλλως διαφορετικός από της τυπικής εκπαίδευσης και επικεντρωμένος σε έννοιες πρωτόγνωρες για τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτές της «ομάδας», της «ομαδοσυνεργατικής», του «ανθρώπου» και των «αναγκών» του, της «διευκόλυνσης», της «εμπψύχωσης», της «κριτικής σκέψης», της «σημασίας της εμπειρίας», της «ενεργητικής μάθησης», της «συμμετοχής», της «ανοιχτότητας», της «ευελιξίας». Η προσαρμογή αυτή και η αποδοχή από πλευράς του προσωπικού δεν θα μπορούσε να είναι τόσο επιτυχημένη χωρίς αυτού του ύφους και περιεχομένου παιδαγωγικές συναντήσεις. Αλλά και η δεκτικότητα των συγκεκριμένων υποκειμένων τη δεδομένη χρονική στιγμή να μετασχηματίσουν τα προηγούμενα πλαίσια αναφοράς τους είναι αποτέλεσμα του νοήματος που απέκτησε η καινούρια εμπειρία για τους ίδιους τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο προωθήθηκε κυρίως μέσω του χαρακτήρα των παιδαγωγικών συναντήσεων.

Ο κριτικός στοχασμός όταν εμπεριέχεται σε διαδικασίες μάθησης «μπορεί να επιφέρει βαθείς μετασχηματισμούς στο σύστημα αντιλήψεων των ενηλίκων», όπως τονίζει στο έργο του ο Mezirow⁴¹. Επηρεασμένος από την έννοια της «συνειδητοποίησης» του Freire⁴², τα γυναικεία κινήματα και προσωπικές του παρατηρήσεις οδηγήθηκε στην έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow και Συνεργάτες, 1990).

Πολλές φορές, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την πραγματικότητα στην οποία ζούμε και να αναπτύξουμε δράση χρειάζεται να στοχαστούμε, δηλαδή να επανεξετάσουμε το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων που έχουμε όχι απλά για να δράσουμε αλλά για να κατανοήσουμε τα βαθύτερα αίτια και τις συνέπειες της συμπεριφοράς μας. Στην περίπτωση αυτή, κατά τον Mezirow, μιλάμε για «κριτικό στοχασμό», δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει κριτική σκέψη ώστε να αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς που του επιβάλλουν τα πλαίσια αναφοράς του (παραδοχές και προσδοκίες) με βάση τα οποία διαμορφώνονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι δράσεις του και να οδηγείται σε αναθεωρήσεις και μετασχηματισμούς. Πρόκειται για μια χειραφετική διαδικασία που βοηθά το ενήλικο άτομο «να αμφισβητήσει πρότερες υποθέσεις, να εξερευνήσει εναλλακτικές απόψεις, να μετασχηματίσει παλιούς τρόπους κατανόησης και να δράσει βάσει νέων απόψεων» (Mezirow και Συνεργάτες, 1990). Και ο καλύτερος τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι μέσα από την «εκούσια και πλήρη συμμετοχή του σε έναν ενημερωμένο και συνεχή διάλογο [...] έναν ορθολογικό διάλογο» (Mezirow και Συνεργάτες, 1990: 49).

⁴¹ Ο Jack Mezirow με βασικές σπουδές στην Κοινωνιολογία, μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα και διδακτορικό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, ζει σήμερα στη Νέα Υόρκη και είναι ομότιμος καθηγητής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia. Το 1978 ανέδειξε την έννοια της «μετασχηματίζουσας μάθησης» και για πολλά χρόνια υπήρξε σύμβουλος εκπαίδευσης ενηλίκων σε αναπτυσσόμενες χώρες, εμπνευσμένος από το έργο του Βραζιλιάνου Paulo Freire και του Γερμανού Φιλοσόφου Jurgen Habermas.

⁴² Ο Paulo Freire (1921-1997) θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα. Γεννήθηκε στην πόλη Ρεσίφε της Βραζιλίας και υπήρξε θεωρητικός της εκπαίδευσης με μεγάλο έργο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το έργο του εμπνέει τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με μηνύματα στράτευσης, αγάπης και ελπίδας.

Κατά τον Habermas⁴³ ο ορθολογισμός αναφέρεται «στην αξιολόγηση των αιτιών που υποστηρίζουν τις απόψεις κάποιου, όσο είναι αυτό δυνατό αντικειμενικά, και την επιλογή των πιο αποτελεσματικών διαθέσιμων μέσων για να επιτευχθούν οι στόχοι του» (Mezirow και Συνεργάτες, 1990: 48).

⁴³ Ο Γερμανός Φιλόσοφος Jurgen Habermas θεωρείται από τους σημαντικότερους φιλοσόφους παγκοσμίως. Το μεγάλο συγγραφικό του έργο εκτείνεται από την κοινωνικοπολιτική θεωρία ως την αισθητική, από την επιστημολογία και τη γλώσσα ως τη φιλοσοφία της θρησκείας και οι ιδέες του επηρέασαν όχι μόνο τη φιλοσοφία αλλά και την πολιτικο-νομική σκέψη, την κοινωνιολογία, τις επιστήμες της επικοινωνίας, την εξελικτική ψυχολογία κ.τ.λ.

7. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην *αναγνώριση και κατανόηση της δυναμικής που αναπτύχθηκε σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας και άρα διαμόρφωσης της διοικητικής φυσιολογίας του σχολείου κατά την πρακτική εφαρμογή της καινοτομίας.*

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφηκε τόσο το ανθρώπινο δυναμικό που στελέχωσε το ΣΔΕ Ιωαννίνων κατά τα έξι πρώτα χρόνια λειτουργίας του όσο και οι παραδοχές με τις οποίες είναι συνυφασμένο το κυρίαρχο μοντέλο τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διαμορφώνουν την εργασιακή ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Οι παραδοχές αυτές ενισχύθηκαν και με κάποιες από τις προσωπικές μαρτυρίες εκπαιδευτικών του ΣΔΕ από την προηγούμενη επαγγελματική τους πορεία που είναι ως επί το πλείστον άμεσα συνυφασμένη με την τυπική εκπαίδευση.

Το πέμπτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων ανά θεματικές ενότητες (που άλλοτε προκύπτουν από τα λόγια των πληροφορητών, άλλοτε αφαιρετικά μέσα από την επεξεργασία του υλικού της έρευνας), που στόχο είχαν να φωτίσουν το νόημα που αποδίδουν τα μέλη του προσωπικού του ΣΔΕ Ιωαννίνων στις δράσεις τους και τη συνολικότερη εμπειρία τους από το σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για τη θέση και το ρόλο τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο κατά την υλοποίηση της φιλοσοφίας του θεσμού.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βαθύτερες κατανοήσεις των ευρημάτων υπό μορφή συμπερασμάτων, επιτρέποντας μια συνολική θεώρηση του τρόπου διαμόρφωσης του διοικητικού μοντέλου στο ΣΔΕ Ιωαννίνων και των βασικών του χαρακτηριστικών.

Έτσι, τα βαθύτερα νοήματα, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και οι αξίες που αναπτύχθηκαν στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον λειτουργούν ως το ερμηνευτικό πλαίσιο για μια δημιουργική αντίληψη των πτυχών της οργανωτικής ζωής του σχολείου όπως την αντιλαμβάνονται οι πρωταγωνιστές της.

Συνοψίζοντας και αναφορικά με τα επιμέρους ερωτήματα, που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας και απαντήθηκαν κατά την πορεία της επισημαίνω στη συνέχεια μερικά βασικά σημεία.

Ακόμη και ένα διοικητικό μοντέλο που η διαμόρφωσή του υπήρξε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης με το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες, όπως αυτό της σχολικής μονάδας εκπαίδευσης ενηλίκων (ΣΔΕ Ιωαννίνων) που μελετήθηκε, δεν είναι σίγουρα αποκομμένο από τις βασικές παραδοσιακές λειτουργίες της διοίκησης.

Η διαμόρφωση και η εφαρμογή του προϋποθέτει την άσκηση μιας πολιτικής με συγκεκριμένο προσανατολισμό και κατά συνέπεια την επιβολή ρητών ή άρρητων μορφών εξουσίας και ελέγχου.

Επιδίωξη της συγκεκριμένης διεύθυνσης ήταν η καλλιέργεια μιας συλλογικής ταυτότητας που στηρίχθηκε στην ανάγκη του προσωπικού να απαλλαγεί από δυσλειτουργικές παραδοχές συνυφασμένες με το κυρίαρχο μοντέλο λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην προσωπική αρχικά επιδίωξη της διευθύντριας (όραμα) να εφαρμοστεί με επιτυχία ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το νόημα που απέκτησε η καινούρια επαγγελματική εμπειρία για όσους ενεπλάκησαν ταυτίστηκε με την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη, που στηρίχθηκε κυρίως στις δυναμικές αλληλεπιδράσεις και την ερμηνεία τους. Ταυτόχρονα επενδύθηκε με ένα κλίμα θετικών ανθρώπινων σχέσεων και επικοινωνίας.

Ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση ενός ανθρώπινου προσώπου της διοίκησης φαίνεται να έχουν κοινωνικές δεξιότητες που αποδίδονται στη διευθύντρια όπως «ανοιχτό μυαλό», αποδοχή, ειλικρίνεια, κατανόηση, ενδιαφέρον, ενεργητική ακρόαση, με κυρίαρχη αυτή της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο μιας συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι δεξιότητες αυτές φαίνεται να έχουν σχέση και με τις ανθρωπιστικές και κριτικές θεωρητικές της αφετηρίες που εκκινούν από τη μελέτη του έργου του Paulo Freire.

Ο Goleman⁴⁴ αναφέρεται στην «ενσυναίσθηση», ως τη «θεμελιώδη ‘ανθρώπινη δεξιότητα’» που «συναρτάται με τον αλτρουισμό», να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα των άλλων και την «κοινωνική επάρκεια», αναλύοντας «την τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων», δηλαδή τη «δεξιότητα χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων» (Goleman, 1995: 78-79).

Το σίγουρο είναι ότι το σύστημα νοηματοδότησης που αναπτύχθηκε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα νομιμοποίησε, επενδύοντας στις ανθρώπινες σχέσεις (επικοινωνιακή μάθηση) συγκεκριμένους τρόπους «σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι και πράττειν». Εξασφαλίστηκε έτσι ταυτόχρονα ένας έξυπνος μηχανισμός ελέγχου και «εργαλειακής» μάθησης προσανατολισμένης στη βελτίωση της απόδοσης και την αποτελεσματικότητα προς την επίτευξη των στόχων.

⁴⁴ Ο Daniel Goleman, Ph.D., του Πανεπιστημίου του Harvard, με την ιδιότητα του ψυχολόγου αλλά και του δημοσιογράφου, καλύπτει θέματα ψυχολογίας και νευροεπιστημών για τους New York Times. Δίδαξε στο Harvard και διετέλεσε αρχισυντάκτης του περιοδικού Psychology Today.

Θα ήταν αφέλεια να υποστηρίξουμε ότι δεν παρουσιάστηκαν συγκρούσεις, διαφωνίες, ανταγωνισμοί και εγωϊστικές συμπεριφορές. Άλλωστε αυτές παρατηρούνται σε όλες τις ανθρώπινες σχέσεις. Όμως υπερκεράστηκαν από την δέσμευσή των εμπλεκόμενων προς ένα κοινό στόχο, την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την ανεμπόδιστη εφαρμογή των προδιαγραφών της καινοτομίας. Επρόκειτο ταυτόχρονα για μια δεύτερη ευκαιρία να απαλλαγούν από τους περιορισμούς της τυπικής εκπαίδευσης, την πρόκληση του καινούριου και το στοίχημα να ανταποκριθούν. Δύναμή τους και ενωτικός παράγοντας μια κουλτούρα συνεργασίας, διαλόγου και αξιοποίησης της καθημερινής εμπειρίας.

Επιχειρήθηκε μεταβίβαση μέρους της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων μέσω της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό και τη λήψη των αποφάσεων. Φαίνεται, όμως, να μην αξιοποιήθηκαν στο έπακρο τα περιθώρια ελευθερίας και αυτοδιάθεσης που παρείχε η καινοτομία των ΣΔΕ, ώστε να φθάσουμε σε πλήρη αυτονομία και αυτορρύθμιση και αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ίσως να οφείλεται στην ανασφάλεια του καινούριου που έπρεπε πρώτα να δοκιμαστεί με προσωπική ευθύνη της διεύθυνσης, ίσως σε στοιχεία του ίδιου χαρακτήρα του ατόμου που ηγείται του χώρου, στον κορεσμό και την καθημερινή φθορά ή την υπερβολική σιγουριά που συνεπάγεται η παραμονή σε έναν εργασιακό χώρο για αρκετό καιρό, στο ισχυρό κυρίαρχο πρότυπο της τυπικής εκπαίδευσης και στη φθίνουσα πορεία που ακολούθησε η υποστήριξη από τον κεντρικό φορέα. Αυτό που κάνει τη διαφορά για όλους τους συμμετέχοντες είναι ότι ο τρόπος που εφαρμόζεται το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης ενέχει μία «ηθική», σέβεται και συνυπολογίζει τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους, τους αναγνωρίζει το δικαίωμα να έχουν λόγο και να τον εκφράζουν.

Παρόλα αυτά η εμπειρία που προκύπτει από τον τρόπο που εφαρμόστηκε η καινοτομία των ΣΔΕ στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αποτελεί μια θετική πρόκληση για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τη διοικητική οργάνωση του τυπικού δευτεροβάθμιου σχολείου. Ακόμη και μέσα από τους όποιους περιορισμούς, όπως εκφράστηκαν στην παρούσα έρευνα, η εμπειρία από τη λειτουργία του ΣΔΕ Ιωαννίνων αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προόδου προς τη *«διαμόρφωση μιας νέας σχολικής κουλτούρας, με κύριο χαρακτηριστικό της τη χειραφετική χρήση της ελευθερίας του εκπαιδευτικού στο χώρο της εργασίας του»* (Πηγιάκη, 2006: 21, η έμφαση στο πρωτότυπο):

Η χειραφετική κουλτούρα αποτελεί προκλητική και επαναστατική προοπτική για τη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς μεταβάλλει τις σχέσεις εκπαιδευτικού και κράτους, με την έννοια ότι παύει ο εκπαιδευτικός να εργάζεται ως εκτελεστικό όργανο μιας πολιτικής αρχής η οποία σκέπτεται και αποφασίζει για λογαριασμό του. Η ερώτηση εάν η εκάστοτε κυβέρνηση διαθέτει την πολιτική βούληση να καταστήσει τα σχολεία χώρο ελευθερίας και δράσης, απαντάται στη χώρα μας από τη στάση των εκάστοτε κυβερνήσεων απέναντι σε καινοτομικά Προγράμματα που οραματίζονται την ελευθερία στο χώρο της εκπαίδευσης. (2006: 21)

Από τη δική μου πλευρά, η εμπλοκή μου στο συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο στάθηκε η αφορμή να πραγματοποιήσω την παρούσα έρευνα. Όλη μου η εμπειρία υπήρξε για μένα μια διερευνητική διαδικασία μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης. Έχοντας επίγνωση των περιορισμών που ενυπάρχουν σε μια τέτοιου τύπου έρευνα και της «θέσης» του ερευνητή στη διεξαγωγή της, με χαρά μου διαπιστώνω ότι τα τελικά οφέλη υποσκέλισαν τους αρχικούς φόβους και τις ανησυχίες μου. Η οικειότητά μου με το ΣΔΕ φαίνεται ότι με έφερε πιο κοντά στην πραγματικότητα του συγκεκριμένου οργανισμού όπως τη βίωσαν οι εργαζόμενοι σε αυτόν κατά τη συγκεκριμένη περίοδο λειτουργίας του.

Ενδιαφέρον θα είχε για μελλοντικές έρευνες να διερευνηθεί τόσο η γενικότερη πορεία και τύχη του καινοτόμου αυτού θεσμού στο ΣΔΕ Ιωαννίνων όσο και η τύχη του διοικητικού μοντέλου που εφαρμόστηκε μετά τη συνταξιοδότηση της διευθύντριας που είχε την ευθύνη του από το σχολ. έτος 2003-04 έως και το σχολ. έτος 2009-10 και τις αλλαγές που συνέβησαν στη σύνθεση του προσωπικού.

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι – Οδηγός Συνεντεύξεων

Σχετικά με τους οδηγούς των συνεντεύξεων, επισημαίνω ότι χρησιμοποιηθήκαν κυρίως για να κατευθύνουν την συνέντευξη σε συγκεκριμένα πεδία συζήτησης. Ο τρόπος που έγιναν οι ερωτήσεις δεν ήταν αυστηρά σύμφωνος με τον οδηγό ούτε ως προς τη διατύπωση ούτε ως προς τη σειρά που τέθηκαν οι ερωτήσεις και έχει άμεση σχέση και με την αλληλεπίδραση με τον κάθε πληροφορητή. Πολλές φορές κάποιες από τις ερωτήσεις δεν χρειάστηκε καν να τεθούν επειδή απαντήθηκαν κατά τη ροή του λόγου των πληροφορητών, ενώ σε κάποιες άλλες ζητήθηκαν περισσότερες διευκρινίσεις.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Ηλικία/ Σπουδές
2. Επαγγελματική Σταδιοδρομία (πώς ξεκίνησε, πόσα χρόνια στην τυπική εκπ/ση, πόσα χρόνια στο ΣΔΕ)
3. Πώς έμαθε για το ΣΔΕ; Τι ενημέρωση είχε; (πήρε πληροφορίες από άλλους και ποιούς, αν έμαξε η ίδια/ίδιος)
4. Για ποιούς λόγους αποφάσισε να έρθει στο σχολείο και αν πέρασε από συνέντευξη (αν ναι ποιο ήταν το περιεχόμενο της συνέντευξης);
5. Τι περίμενε από το ΣΔΕ και ποιά η κατάσταση στο σχολείο όταν ήρθε;
6. Την/τον επηρέασε ο ερχομός του στο ΣΔΕ και σε ποια επίπεδα (δυσκολεύτηκε ή όχι, χρειάστηκε να κάνει παραχωρήσεις, να μάθει καινούρια πράγματα, να αλλάξει κάτι)
7. Υπάρχει κάτι ή κάποιος που να έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη σταδιοδρομία της/του στο ΣΔΕ και γιατί;
8. Ποια η άποψή της/του για τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου;
9. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της διοίκησης, από ποιους ασκείται;
10. Ποιος είναι ο ρόλος των εκπ/κών, της δ/τριας, της γραμματέως;
11. Η διοίκηση και οργάνωση του σχολείου σε σχέση με αυτή της τυπικής εκπαίδευσης (ομοιότητες-διαφορές)
12. Υπάρχουν σαφείς σκοποί-στόχοι, ποιοι είναι αυτοί και πώς της/του έγιναν γνωστοί (υπάρχουν σε επίσημα έγγραφα, τους μετέδωσε κάποιος) ;
13. Οι σκοποί/ στόχοι είναι σταθεροί ή αλλάζουν στην πορεία;
14. Υπάρχουν συγκεκριμένες διαδικασίες (πρακτικές) με τις οποίες επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι και ποιες είναι αυτές;
15. Ποια είναι η λειτουργία και ο ρόλος των παιδαγωγικών συναντήσεων;
16. Υπάρχει συγκεκριμένη διαδικασία για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και τη λήψη αποφάσεων;
17. Υπάρχουν διαφωνίες και πώς αντιμετωπίζονται;
18. Η διαφορετικότητα των ατόμων πώς αντιμετωπίζεται (Ενθαρρύνεται, καταπιέζεται, αφομοιώνεται) ;
19. Πώς θα χαρακτήριζες τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού (και στις υποσυστήματα);
20. Υπάρχει συνεργασία και πού την εντοπίζεις
21. Στην πορεία υπήρξαν και θεσμικές αλλαγές ως προς την οργάνωση και λειτουργία του. Επηρέασαν πιστεύεις το σχολείο και πώς;
22. Υπάρχει πληροφόρηση και τι ρόλο παίζει (τόσο στο εσωτερικό του σχολείου όσο και προς το εξωτερικό περιβάλλον)
23. Το προσωπικό έχει περαιτέρω ανησυχίες (εξελισσεται, ανανεώνεται και πώς το πετυχαίνει αυτό)
24. Υπάρχει έλεγχος, σε ποιο επίπεδο και πώς επιτυγχάνεται;

25. Η αξιολόγηση (που υπάρχει σε διάφορα επίπεδα στο σχολείο) τι ρόλο παίζει;
26. Τι σημαίνει για σένα η ευελιξία; Υπάρχει στο ΣΔΕ και σε ποια θέματα;
27. Τα άτομα που ήρθαν για να δουλέψουν στο σχολείο επηρέασαν καθόλου την εξέλιξη της πορείας του και πώς;
28. Αν σου έλεγε κανείς να αξιολογήσεις την εμπειρία σου στο ΣΔΕ τι θα έλεγες;
29. Πώς αντιμετωπίζεις τώρα την τυπική εκπαίδευση. Αν επέστρεφες είναι κάτι που έπαιρνες μαζί σου από την εμπειρία σου στο ΣΔΕ;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ

1. Θα ήθελα να μου πεις λίγα λόγια για την επαγγελματική σου πορεία πριν έρθεις στο ΣΔΕ
2. Ποια η σχέση σου με την εκπαίδευση ενηλίκων;
3. Πώς βρέθηκες στο ΣΔΕ και πώς επιλέχθηκες, τι γνώριζες για το θεσμό όταν ήρθες;
4. Όταν ήρθες, είχες συγκεκριμένες απόψεις και σχέδια για τον τρόπο άσκησης της διοίκησης και τη λειτουργία του σχολείου ή διαμορφώνονταν στην πορεία και με ποια κριτήρια;
5. Τι σήμανε για σένα να στήσεις αυτό το σχολείο από την αρχή;
6. Ποιοι ήταν οι αρχικοί στόχοι, άλλαξαν στην πορεία και προς ποια κατεύθυνση;
7. Ποια στάση τηρήθηκε από τον κεντρικό φορέα στην αρχή και στην πορεία;
8. Εφαρμόστηκαν από την αρχή συγκεκριμένες στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές ή διαμορφώθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και το πλαίσιο του σχολείου;
9. Αυτοί που ήρθαν να δουλέψουν στο σχολείο έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια και ποια;
10. Με ποιο τρόπο ή τρόπους μπήκαν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό γενικότερα στο πνεύμα του θεσμού και του σχολείου;
11. Υπήρξαν υποστηρικτικοί παράγοντες στον τρόπο που άσκησες τη διοίκηση και ποιοι ήταν αυτοί;
12. Υπήρξαν περιοριστικοί παράγοντες στον τρόπο που άσκησες τη διοίκηση και ποιοι ήταν αυτοί;
13. Υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά στην ομάδα του προσωπικού του σχολείου και ποια είναι αυτά; Είναι τυχαίο γεγονός ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά;
14. Πώς είναι η συνύπαρξη με το υπόλοιπο προσωπικό, οι διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν κάποιο ρόλο;
15. Υπάρχει συνεργασία; Αν ναι, τι θέση έχει σ' αυτό το σχολείο και στον τρόπο που άσκησες τη διοίκηση;
16. Στο σχολείο αυτό προβλεπόταν και η ύπαρξη διοικητικής-γραμματειακής υποστήριξης, τι ρόλο έπαιξε η ύπαρξη γραμματέως, ποιο το έργο της, πώς αντιμετώπισες την φετινή απουσία της;
17. Μπορείς να μου πεις με ποιον τρόπο γίνεται ο προγραμματισμός εργασιών, ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων και η λήψη αποφάσεων (ποιες είναι αυτές και ποιοι εμπλέκονται);
18. Ποιος είναι ο τρόπος που λειτουργούν οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις, ποια η σημασία και ο ρόλος τους, προβλεπόταν από τις προδιαγραφές του σχολείου ή διαμορφώθηκε στο συγκεκριμένο σχολείο και με ποιο σκεπτικό;
19. Από τι ανατροφοδοτείσαι για να ασκείς το έργο σου;
20. Είσαι ικανοποιημένη από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου;

21. Πώς αξιολογείς την εμπειρία σου αυτή;
22. Σε επηρέασε σε κάτι η δ/νση του ΣΔΕ;

Παράρτημα II – Σύμβολα Αποσπασμάτων

- «I» Τα αποσπάσματα με πλάγια γράμματα προέρχονται από τις συνεντεύξεις. Λέξεις ή και φράσεις από τις συνεντεύξεις ενσωματώνονται στο κυρίως κείμενο, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα λόγια των πληροφορητών.
- [...] Αποσιωπητικά μέσα σε αγκύλες χρησιμοποιούνται όταν παραλείπονται λέξεις ή φράσεις από τα λόγια των πληροφορητών.
- «...» Απλά αποσιωπητικά χρησιμοποιούνται όταν οι πληροφορητές δεν ολοκληρώνουν τις φράσεις τους. Συνήθως υπάρχει και μια μικρή παύση.
- [] Όταν παρεμβάλλονται ερωτήσεις της ερευνήτριας ή διευκρινιστικά σχόλια, αυτά εσωκλείονται σε αγκύλες και σε κανονικό κείμενο (όχι πλάγια γράμματα).
- [/] Όταν επαναλαμβάνονται λόγια ή φράσεις των πληροφορητών που είναι απαραίτητα για να συμπληρώσουν το νόημα του συγκεκριμένου αποσπάσματος, αυτά εσωκλείονται σε πλάγιες αγκύλες και σε γράφονται με πλάγια γράμματα.

Τα αποσπάσματα της συμμετοχικής παρατήρησης παρατίθενται με εσοχές (indented) και τα ονόματα των ομιλητών προτάσσονται με πλάγια γράμματα. Κατά τα άλλα ισχύει ότι και με τα σύμβολα των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων.

Στις αγκύλες [] περιλαμβάνονται και ερμηνευτικά σχόλια.

Βιβλιογραφία

- Ανάγνου, Βαγγέλης και Βεργίδης, Δημήτριος
2008 Οι στρατηγικές δράσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13: 11-18.
- Ανδρέου, Αποστόλης και Παπακωνσταντίνου, Γιώργος
1990 *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση & Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Αρχοντάκη, Ζάννα και Φιλίππου, Δάφνη
2010 (6^η Εκδ.). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Alvesson, Mats and Willmott, Hugh
2001 Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual. Ιστοσελίδα στο <<http://www.lri.lu.se/pdf/wp/2001-2.pdf>>, διαθέσιμο στις 22/08/2001.
- Alvesson, Mats and Sköldbberg, Kaj
2009 (2nd Ed.). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Βεκρής, Λευτέρης
2003 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του Κοινωνικού Αποκλεισμού-Η Ελληνική Εκδοχή. Στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Εκδ.) σσ. 17-25. Αθήνα.
- Βεργίδης Δημήτριος, Ευστράτογλου Άγγελος, Νικολοπούλου Βάσω
2007 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12: 25-26.
- Benincasa, Luciana
1997 *A Journey, a Struggle, a Ritual. Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*. Stockholm: Stockholm University; Institute of International Education.
- Blackledge, David και Hunt, Barry
2004 *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blumer, Herbert
1969 Symbolic Interactionism: Perspective and method. Ιστοσελίδα στο *Sociology* 319, February 1, (2000) <<http://uregina.ca/~gingrich/f100.htm>>, διαθέσιμο στις 3/2/2000.

- Γιώτσα Αρτεμης
2010 *Επιμόρφωση Στελεχών Παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών*. Εκπαιδευτικό Υλικό-Έργο: Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης. Αθήνα: ΥΠ.Π.δ.Β.Μ.&Θ./ Γ.Γ.Δ.Β.Μ./ Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Γκότοβος, Ε. Αθανάσιος
1986 *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
- Γραβάνη, Μαρία και Μαρμαρινός, Ιωάννης
2008 Σύγχρονες τάσεις στη δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ). *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 15: 26-31.
- CEC
1997 Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 1996 για μια στρατηγική της δια βίου μάθησης. Στο 97/C7/02, Brussels: European Commission.
- CEC
2000 Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels: European Commission.
- CEC
2001 Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels: European Commission.
- Ευστράτογλου, Α. και Νικολοπούλου, Β.
2008 Προσφορά και ζήτηση εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13: 3-9.
- Elkjaer, Bente
2009 Πραγματισμός: Μια μαθησιακή θεωρία για το μέλλον. Στο *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*. Knud Illeris (επιμ.) σσ. 106-125. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Emerson, M. Robert, Fretz, I. Rachel, Janet and Shaw, L. Linda
2001 Ethnographic Research in Educational Settings. In *Handbook of Ethnography*. Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (eds.) pp. 352-368. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Erickson, Frederick
1984 What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?. Ιστοσελίδα στο <C:\rsm\y520\sec5982_fall02\week_4\erickson84.fm>, διαθέσιμο στις 1/6/2009.
- Ζεργιώτης Ανδρέας
2010 *Πρόγραμμα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Στελεχών Διοίκησης*. Εκπαιδευτικό Υλικό- Έργο: Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως

Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης. Αθήνα: ΥΠ.Π.δ.Β.Μ.&Θ./ Γ.Γ.Δ.Β.Μ./ Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Fine, Gary Alan, Morrill, Calvin and Surianarain, Sharmi
2007 Ethnography in Organizational Settings. Ιστοσελίδα στο <[http://www.law.berkeley.edu/centers/csls/conferences/Fine,%20Morrill,%20and%20Surianarain%20-%20Org%20Ethnography%20\(2008\).pdf](http://www.law.berkeley.edu/centers/csls/conferences/Fine,%20Morrill,%20and%20Surianarain%20-%20Org%20Ethnography%20(2008).pdf)>, διαθέσιμο στις 30/5/2009.

Glaser, G. Barney and Strauss, L. Anselm
1967 *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Goleman, Daniel
1995 *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gordon, Tuula, Holland, Janet and Lahelma Elina
2001 Ethnographic Research in Educational Settings. In *Handbook of Ethnography*. Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (eds.) pp. 188-203. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.

Hargreaves, Andy
2008 Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (2η Εκδ.). Hargreaves Andy , Fullan G. Michael (επιμ.) σσ. 329-365. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ.

Hargreaves, Andy και Fullan, G. Michael
2008 Εισαγωγή. Στο *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (2η Εκδ.). Hargreaves Andy , Fullan G. Michael (επιμ.) σσ. 13-41. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ.

Heyl, Sherman, Barbara
2001 Ethnographic Research in Educational Settings. In *Handbook of Ethnography*. Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (eds.) pp. 369-383. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.

Θεριανός, Κώστας
2006 *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Κατσαρός, Ιωάννης
2008 *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Κόκκος, Αλέξης
2005 Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4: 4-13.

- Κόκκος, Αλέξης
2008 *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων – Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λαρεντζάκη-Γκόγκα, Κατερίνα και Παύλου, Βέρα-Ευανθία
2008 *Τα Ερωτήματα του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Leithwood, Kenneth
1999 Introduction. Στο *Understanding Schools as Intelligent Systems (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*. G. M. Crow and Kenneth Leithwood (eds.) σσ. 1-15. Stamford, Connecticut: JAI PRESS INC.
- Lindahl, Ronald
2006 The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base. Ιστοσελίδα στο <<http://cnx.org/content/m13465/1.1/>>, διαθέσιμο στις 16/6/2009.
- Μάγος, Κώστας και Αγγέλη, Αθανασία
2005 Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4: 33-36.
- Μάνθου, Χρύσα
2009 «Η επαγγελματική μου ταυτότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από τη βιογραφία μου». *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 16: 38-47.
- Μαυρογιώργος, Γιώργος
2007 Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισσμό. Ιστοσελίδα στο <<http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html>>, διαθέσιμο στις 5/10/2010.
- Μέγα, Γεωργία
2007 Donald A. Schön. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12: 39-43.
- Mack, Natasha, Cynthia Woodsong, Kathleen M. MacQueen, Greg Guest and Emily Namey.
2005 *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide (Module 2 & Module 3)*. Research Triangle Park, NC: Family Health International.
Ιστοσελίδα στο <http://www.fhi.org/NR/rdonlyres/esudurzlbwdlxawq3xawl6hvtv7p7pigxlihgpepwf42j55bqxqjupm25bj6c64jtkmwv4pav6z4a/QRMDDataColl.pdf> διαθέσιμο στις 11/11/2005.
- MacNeil, Angus and Maclin Valerie
2005 *Building a Learning Community: The Culture and Climate of Schools*. Ιστοσελίδα στο <<http://cnx.org/content/m12922/latest/>>, διαθέσιμο στις 16/6/2009.

- Mezirow, Jack and Associates
 2005 (1^ο Κεφ.) Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση [Fostering Critical Reflection in Adulthood]. (Μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου & Γ. Μέγα). Ιστοσελίδα στο <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/mezirow.pdf>, διαθέσιμο στις 10/6/2010.
- Mezirow, Jack και Συνεργάτες
 2009 *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- OECD
 2009 OECD Economic Surveys: GREECE. Ιστοσελίδα στο <http://docs.glotta.ntua.gr/International/OECD/1009151etemp.pdf>, διαθέσιμο στις 24/06/2010.
- Παπαναούμ, Π. Ζωή
 1995 *Η Διεύθυνση του Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Πηγιάκη, Πόπη
 2006 *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Patton, Q. Michael
 1987 *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London & Newbury Park: Sage Publications.
- Raymond, Danielle, Richard, Butt και Townsend David
 2008 Πλαίσια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Σκέψεις που γεννώνται από ιστορίες εκπαιδευτικών. Στο *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (2η Εκδ.). Hargreaves Andy, Fullan G. Michael (επιμ.) σσ. 224-252. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ.
- Rock, Paul
 2001 Symbolic Interactionism and Ethnography. In *Handbook of Ethnography*. Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland and Lyn Lofland (eds.) pp. 26-38. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Schein, H. Edgar
 1991 *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. Inc., Publishers.
- Stoll, Louise
 2010 Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. Στο *Second international handbook of educational change*. (Part I). Hargreaves Andy, Lieberman Ann, Fullan Michael and Hopkins David (eds) pp. 469-485. London, New York: Springer.

Van Wagner, Kendra
2010 Hierarchy of Needs. Self-Actualization and the Hierarchy of Needs. Ιστοσελίδα στο <http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/hierarchyneeds.htm>, διαθέσιμο στις 25/01/2010.

Χατζηθεοχάρους, Παναγιώτα
2008 Το προφίλ και ο ρόλος του διευθυντή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13: 24-30.

Χατζησαββίδης, Σωφρόνης
2007 Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θεωρητικού πλαισίου. Στο *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας* – Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄Φάσης, Αθήνα 23-24 Ιουνίου 2006. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Νικολοπούλου Βάσω, Χατζηθεοχάρους Παναγιώτα (επιμ.) σσ. 43-44. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Νόμος 2525/1997 άρθρο 5 ΦΕΚ Α 188/23-09-1997
- Υπουργική απόφαση 2373/2003 ΦΕΚ 1003/22-07-2003
- Υπουργική απόφαση 260/16-01-2008 ΦΕΚ Β 34/16-01-2008
- Νόμος 3699/2008 άρθρο 33 ΦΕΚ Α 199/02-10-2008