

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ

***Προτιμήσεις των υποψηφίων για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση
και κοινωνική προέλευση***

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Ε. Σιάνου - Κύργιου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια : Φίλη Λυδία - Ελένη

Ιωάννινα 2010



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321440



ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Προτιμήσεις των υποψηφίων για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση
και κοινωνική προέλευση**



«Το Αίνιγμα σχετικά με τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου δεν πρόκειται να λυθεί, αν δεν περιγράψουμε με ακρίβεια την εσωτερική λειτουργία του θεσμού και τους δεσμούς του με εξωτερικούς παράγοντες, πάντοτε στα πλαίσια μιας γενικότερης ανάλυσης των κοινωνικών δομών.

Όσο δύσκολη κι αν είναι η αποστολή αυτή, δεν πρέπει ποτέ να ξεχνούμε ότι οι πνευματικές «ωδίνες» της πολιτικής διανοήσης δεν μπορούν σε καμιά στιγμή να συγκριθούν με το φυσικό πόνο και τα προβλήματα των θυμάτων της ανισότητας»

M. W. Apple



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
---------------	---

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	8
I. ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ.....	9
II. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ.....	13
Α. Επιλογή σπουδών και κοινωνικές ανισότητες.....	13
Β. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	22
III. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ : ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	27
IV. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	42
V. ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
Στόχος της έρευνας	45
Υποθέσεις της έρευνας	47
VI. ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
Κριτήρια επιλογής	48
Το ερευνητικό δείγμα	52

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ...56	
I. Συνέχιση των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση....58	



II. Προτιμήσεις για την επιλογή σχολής /τμήματος και κοινωνική προέλευση.....77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ.....96

I. Το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση.....97

II. Στρατηγικές υλοποίησης των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση110

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ138

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ142

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ145

A. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ146

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ151

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ156



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

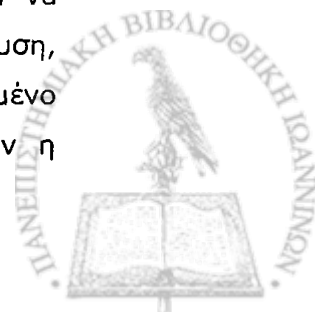
Η εργασία μας στην εκπαίδευση έδειξε πως η επιλογή σπουδών αποτελεί 'βασικό αντικείμενο προβληματισμού για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες που συντελείται με ταχείς ρυθμούς η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και μεγαλώνει ο αριθμός των σχολών και των τμημάτων. Μας οδήγησε, επίσης, στη διαπίστωση ότι στα επίλεκτα ιδρύματα με τις καλύτερες προοπτικές στην αγορά εργασίας εισάγονταν μαθητές συχνότερα από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα που είχαν και τις υψηλότερες επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις. Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, αντίθετα, είχαν χαμηλότερες επιδόσεις και εισάγονταν σε τμήματα/σχολές με χαμηλές βάσεις εισαγωγής, ακόμη και κάτω του «δέκα», με αμφίβολες και ασαφείς επαγγελματικές προοπτικές, αρκούμενοι στην ικανοποίηση ότι τουλάχιστον δεν «έμειναν έξω».

Η φοίτηση στο Φ.Π.Ψ. και η επαφή με τα γνωστικά αντικείμενα του τμήματος και ιδιαίτερα με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μας προσέφερε τα ερεθίσματα για την καλλιέργεια μιας πρωταρχικής «όσμωσης» σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Μας βοήθησε, ακόμη, να εξετάζουμε τα ζητήματα της εκπαίδευσης μέσα από ένα κριτικό πλαίσιο, το οποίο είναι προϋπόθεση σε κάθε προσπάθεια για την κατανόηση και την ερμηνεία τους.

Η επάλληλη διαπλοκή εμπειρικών ερεθισμάτων και θεωρητικού προβληματισμού, έτσι όπως εμπλουτίστηκε από την επισκόπηση της σχετικής με τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση βιβλιογραφία, οδήγησε στην επιλογή του θέματος της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, αντικείμενο της εργασίας είναι η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις προτιμήσεις των υποψηφίων για την επιλογή σπουδών.

Η ουσιαστική ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα δε συμβάδισε με την τυπική έναρξη των μεταπτυχιακών μας σπουδών. Υπήρχε πάντοτε μια «αντίσταση», ένα προβληματισμός σχετικά με την πρωτοτυπία που μπορεί να παρουσιάζει μια εργασία που εξετάζει τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, επειδή διατυπώνεται η άποψη πως πρόκειται για ένα θέμα κοινότοπο, τετριμμένο και ίσως επιστημονικά παρωχημένο. Η «αντίσταση» αυτή κάμφθηκε, όταν η



εμπειρική έρευνα ανέδειξε τη σκληρή πραγματικότητα που βιώνουν κάποιοι μαθητές, όταν καλούνται να ακολουθήσουν τα μονοπάτια που η «ταξική μοίρα» χαράζει ερήμην τους. Η ανάδειξη της «κοινωνικής οδύνης» των νεαρών θυμάτων του κοινωνικού αποκλεισμού, των «χωρίς οικογένεια», κατά την έκφραση του P. Bourdieu, παράλληλα με τη θεωρητική ενασχόληση με το θέμα, μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι σήμερα, περισσότερο από ποτέ, οι κοινωνικές ανισότητες χρειάζεται να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής εμπειρικής διερεύνησης. Η αναγκαιότητα αυτή πηγάζει και από το γεγονός ότι οι τρέχουσες πολιτικές πρακτικές και οι επικρατούσες ιδεολογίες έχουν ως συνέπεια τη συγκάλυψή τους με άμεσους και έμμεσους τρόπους, μια συγκάλυψη που καθιστά αμφίβολη τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται η προβληματική και μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση του αντικειμένου που μελετάμε και οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με αυτό. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές της Γ' Λυκείου και υποψηφίους για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα τελικά ευρήματα της έρευνας, με βάση τα οποία γίνεται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και, παράλληλα, επιχειρείται μια πρώτη απόπειρα ερμηνείας τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς που συνέβαλαν ποικιλότροπα στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Αρχικά την καθηγήτριά μου, κα Ελένη Σιάνου, η καθοδήγηση και η επίβλεψη της οποίας υπήρξε για μένα πολύτιμη σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας. Την ευχαριστώ ολόψυχα για τη συνέπεια και την ευθύνη της απέναντί μου. Επίσης, τα άλλα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κα Ελένη Μαραγκουδάκη και τον κ. Κωνσταντίνο Σιάκαρη για την υποστήριξη και τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου, τον κ. Στέφανο Γκόρλα και τον κ. Γιάννη Καραμπίνα που για την βοήθεια που προσέφεραν στην εύρεση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και την κ. Κλαίρη Γρηγοροπούλου και την κ. Εύη Ζίνδρου για τη βοήθειά τους στη φιλολογική επιμέλεια της εργασίας.



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



I. ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

Αφορμή για την επιλογή του αντικειμένου της έρευνας υπήρξε η διαπίστωση από την εργασία μας στην εκπαίδευση ότι η επιλογή σπουδών αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ιδιαίτερα μετά την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο αναστοχασμού μετά τη φοίτησή μας στο Τμήμα Φ.Π.Ψ., η οποία διεύρυνε τον προβληματισμό για τα ζητήματα της εκπαίδευσης και ειδικά της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και μας έδωσε το έναυσμα για μια ευρύτερη διερεύνηση της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Η επιλογή του ερευνητικού αντικειμένου θεμελιώθηκε στους παρακάτω λόγους :

1. Από τις αρχές του 1980, η εναρμόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί μια πραγματικότητα που καθορίζεται από την «κυριαρχία του λεγόμενου νεοφιλελευθερισμού».¹ Η επικράτηση της ιδεολογίας του οικονομικού ορθολογισμού και ανταγωνιστικού ατομικισμού, σε συνδυασμό με την προώθηση των ιδανικών περί οικογενειακής αυτονομίας και ελεύθερης επιλογής υπέταξαν την εκπαίδευση, σε μια λειτουργιστική και εκλογικευμένη φιλοσοφία.²

Μέσα στο πλαίσιο των ταχύρυθμα μετασχηματιζόμενων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι νέοι και οι οικογένειές τους ενσωματώνονται, εκφράζουν, συμβιβάζονται ή αντιστέκονται με τα προτάγματα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ο σκοπός αυτός βασίζεται στην παραδοχή ότι η κυρίαρχη ιδεολογία δεν αναπαράγεται σε κενό χώρο. Η «ιδεολογία έχει υλική υπόσταση»³ και υπό αυτή την έννοια, η κατανόηση της διαδικασίας εκπαιδευτικών επιλογών και η καταγραφή της πρακτικής που υποβαστάζει το πλαίσιο διαμόρφωσής της, στην πραγματικότητα συμβάλλει στην «ανάγνωση» της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως

¹. Χ. Νούτσος (2003) «Για μια νέα 'διεθνή των εργατών της παιδείας' στην Ευρώπη;», στο Χ. Αθανασιάδης και Α. Πατρομάνης (εισαγ.-επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ ΓΣΕΕ, σ. 174.

². Βλ: Κ. Τσουκαλάς (1998) *Είδωλα πολιτισμού, Ελευθερία, Ισότητα και Αδερφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*, Αθήνα : Θεμέλιο. σσ.288-310.

³. Λ. Αλτουσέρ (1990) *Θέσεις*, (μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας), Αθήνα : Θεμέλιο. Η παραδοχή αυτή αποτελεί τη δεύτερη θέση του Αλτουσέρ, ο οποίος στοιχειοθετεί δυο «συνημμένες θέσεις»: 1. Δεν υπάρχει πρακτική παρά διά της ιδεολογίας και υπό την κυριαρχία της, 2. Δεν υπάρχει ιδεολογία, παρά διά του υποκειμένου και για τα υποκείμενα. σ.106.



εγγράφεται στις καθημερινές πρακτικές των υποκειμένων, όταν αυτά επιχειρούν να δομήσουν το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον.

2. Η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων τις τελευταίες δύο δεκαετίες είχε στόχο τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Η αιτιολόγησή της όπως προβλήθηκε από την επίσημη ρητορική στηρίχθηκε στην αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία και στην ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών, με στόχο την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.¹ Σε επίπεδο πρακτικής σηματοδοτούνται αλλαγές που οδηγούν στη δημιουργία ενός πιο ανοιχτού συστήματος πρόσβασης, με αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των εισακτέων. Η ενσωμάτωση των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στον κορμό της ανώτατης εκπαίδευσης συνοδεύτηκε από την ενίσχυση της εσωτερικής διαφοροποίησης, που αναδεικνύεται ως ένας καθοριστικός παράγοντας για την αναπαραγωγή νέων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων.² Παρά τις διακηρύξεις της επίσημης ρητορικής για ισότητα ευκαιριών, υπάρχουν ενδείξεις, πως οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονται εξαιτίας παραγόντων που συνδέονται με τις προτιμήσεις και επιλογές κατά τη φάση της μετάβασης, οι οποίες καθορίζονται από την κοινωνική πρόελευση των υποψηφίων.

Η ανάδειξη τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια της υφιστάμενης κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας, όπου η ιδεολογία της ισότητας ευκαιριών, επάλληλα με τις ιδεολογικοπολιτικές συνιστώσες του νεοφιλελευθερισμού, συσκοτίζουν περισσότερο από το παρελθόν το ζήτημα των ανισοτήτων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικές επιλογές σχετίζονται με τη θεματική της επαγγελματικής κινητικότητας.³ Οι αποφάσεις στο σημείο αυτό συνδέονται με την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος των νέων. Συνεπώς, η διερεύνηση των ανισοτήτων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές επιλογές, συνδέεται με τις μεταγενέστερες ανισότητες που αφορούν τις επαγγελματικές επιλογές.⁴

¹. Ε. Σιάνου - Κύργιου (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.2.

². Το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων βρίσκεται στο επίκεντρο του θεωρητικού προβληματισμού και της έρευνας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1960. Βλ: Α. Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 194. Η συντηρητική κατεύθυνση της μετασχηματιζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής οριοθέτησε και το πλαίσιο μέσα στο οποίο τίθεται το ζήτημα της σχέσης κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα μιας νέας μορφής προβληματισμού. Βλ: M.W. Apple (1998) «Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration», *Teachers College Record*, 90 (2), σσ. 167 - 184.

³. Κ. Κασσιμάτη (2004) *Δομές και Ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.130-131.

⁴. G. Marsall (1998) *An Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press, σ.313.



3. Το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών συνιστά μια δύσκολη υπόθεση για τους νέους και τις οικογένειές τους. Αυτό συμβαίνει διότι το άτομο, όταν επιλέγει ποιά εκπαιδευτική πορεία θα ακολουθήσει, αποφασίζει με τα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα της υπάρχουσας συγκυρίας. Ο ετεροχρονισμός ανάμεσα στις συνθήκες του παρόντος και της μελλοντικής διάρθρωσης της αγοράς εργασίας συνδέει το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών με το στοιχείο του κινδύνου, αφού δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει από πριν ποια είναι η σωστή ή ασφαλής επιλογή, παρά μόνο μέσα από μια προβολική διαδικασία στο μέλλον. Επιπρόσθετα, η μείωση της κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαιδευτικής πορείας αυξάνει το ενδεχόμενο για λάθος επιλογές και εντείνει την ανασφάλεια, αφού οι προσωπικές φιλοδοξίες και τα «*αυθεντικά σχέδια ζωής*» περιορίζονται έναντι της συρρίκνωσης των επαγγελματικών ευκαιριών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα είδος «*δευτερευουσών καλύτερων εργαλειακών επιλογών*»¹.

4. Στην ελληνική πραγματικότητα το ζήτημα αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον για τους εξής λόγους: α. Η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αναγκάζει τους νέους και τις οικογένειές τους να αποφασίσουν για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον σε νεαρή ηλικία και στα πλαίσια μιας εντατικής προετοιμασίας για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό τους στερεί τη δυνατότητα ενός σοβαρού προβληματισμού σχετικά με τις συνέπειες που έχουν οι επιλογές στο μελλοντικό τρόπο ζωής τους. β. Στη χώρα μας, οι ιδεολογικές καταβολές της «μορφωσιολατρίας» έχουν δομήσει ένα σύστημα αξιών, το οποίο αποδίδει αυξημένο γόητρο στη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, υπάρχουν ενδείξεις, πως η συρρίκνωση των επαγγελματικών ευκαιριών δεν οδηγεί σε "προσγείωση των εκπαιδευτικών βλέψεων".² Είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί, αν και κατά πόσο τα αδιέξοδα της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας μετασχηματίζουν το σύστημα αξιών των ατόμων και τις συλλογικές συμπεριφορές τους.

5. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε το εμπειρικό έλλειμμα που υπάρχει σχετικά με τους παράγοντες που επενεργούν και τους τρόπους που οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μετά την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και την αύξηση των εισακτέων. Αν και έχει αναπτυχθεί μια ευρύτερη προβληματική σχετικά με το θέμα, αυτή επικεντρώνεται στην κοινωνική επιλογή, όπως συντελείται μέσω της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα μέσω του μηχανισμού των

¹. M. Duru - Bellat (2000) «Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors», *Journal Education Policy*, 15(1), σ. 39.

². Β. Καραποστόλης (1985), «Η καταναλωτική συμπεριφορά στην Ελληνική Κοινωνία 1960-1975», Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σσ.243-251.



εισαγωγικών εξετάσεων που επιτελούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες.¹ Μια τάση, που είχε ως συνέπεια να παραβλέπεται η διαδικασία διαμόρφωσης των προτιμήσεων για την επιλογή σπουδών, από την πλευρά των υποψηφίων και των οικογενειών τους.² Αυτή η πλευρά όμως αποτελεί μια εξίσου σημαντική διάσταση της κοινωνικής επιλογής, διότι συνδέεται άμεσα με την κατοχή ή την ενεργοποίηση των διαφόρων μορφών κεφαλαίου της οικογένειας, γεγονός που τη μετατρέπει σε βασική αιτία αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων.³

Μια άλλη αφορμή ήταν η διαπίστωση πως είναι περιορισμένες οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και προσεγγίζουν συνήθως το ζήτημα της επιλογής σπουδών υπό το πρίσμα δυο διαφορετικών κατευθύνσεων. Η μια τη βλέπει από ψυχολογική σκοπιά, ως αποτέλεσμα προσωπικών επιθυμιών και κλίσεων που συνδέονται με εγγενείς ικανότητες. Η άλλη υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής διάστασης που έχει ωστόσο δομολειτουργικές θεωρητικές αφηρηρίες και συνεπώς συμβάλλει στη συγκάλυψη του ταξικού χαρακτήρα των επιλογών.

Μια κριτική προσέγγιση της διαδικασίας διαμόρφωσης των προτιμήσεων σχετικά με την επιλογή σπουδών προϋποθέτει, την αποδέσμευση από τη ρητορική περί ελεύθερης επιλογής, ατομικής ευθύνης και ισότητας ευκαιριών. Η σύνδεσή της με την «οικογενειοκεντρική δόμηση» της κοινωνίας και τις ταξικές συνιστώσες που συνεπάγεται, αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίου μπορούν να αναδειχθούν οι δομικές συντεταγμένες της διαδικασίας επιλογής σπουδών.

Στόχος της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας είναι η κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού και η ανίχνευση των τρόπων με τους οποίους οι ανισότητες παράγονται και αναπαράγονται μέσα από την καθημερινή πρακτική των υποκειμένων, όπως αυτή εκδηλώνεται στο πεδίο των εκπαιδευτικών επιλογών και ειδικά της επιλογής σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση.

¹. Για την προβληματική σχετικά με το ρόλο του μηχανισμού των εξετάσεων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, βλ: τις εισηγήσεις στο Επιστημονικό Συμπόσιο (1995) *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα : Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, (ιδρυτής : Σχολή Μωραΐτη).

². Μ. Πετρονάτη (1995) *Δίκτυα κοινωνικών σχέσεων : όψεις και αλληλεπιδράσεις με τη διαδικασία επαγγελματικής κινητικότητας*, Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, Μελέτη V., Αθήνα :ΕΚΚΕ, σ. 8.

³ . P. Bourdieu (2004) «The forms of capital», στο St. J. Ball (επιμ.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, London and New York : Routledge Falmer, σσ. 15 - 29.



II. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

A. Επιλογή Σπουδών και κοινωνικές ανισότητες

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση αποτελούν αντικείμενο έρευνας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης από το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και μετά. Η θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» με την αυξανόμενη σημασία που απέδωσε στη σχέση εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης, ανέδειξε το αίτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, το οποίο οδήγησε σε πολλές έρευνες με στόχο τον εντοπισμό των κοινωνικών ανισοτήτων.¹

Μεγαλύτερη ωστόσο σημασία δόθηκε στο ζήτημα, μετά τη διεθνή οικονομική κρίση του 1973. Ο αυξανόμενος πληθωρισμός και η ανεργία που εμφανίστηκαν μεταξύ 1970 και 1980, τροφοδότησαν την κριτική της νεοφιλελεύθερης συντηρητικής πολιτικής, ενάντια στη μεγάλη κρατική παρέμβαση, που «ενοχοποιήθηκε» για την οικονομική ύφεση. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσπάθεια για οικονομική παλινόρθωση επηρέασε άμεσα την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Δ. Ευρώπης.

Η μετατόπιση σε μαζικά εκπαιδευτικά συστήματα αποτέλεσε μια ιστορικο-κοινωνική εξέλιξη που προωθήθηκε με κύριο επιχείρημα την αναγκαιότητα εξασφάλισης μιας κατάλληλα εξειδικευμένης εργατικής δύναμης, που θα συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη.² Η δρομολόγηση αυτών των αλλαγών είχε αποτέλεσμα αποτέλεσμα την προώθηση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στόχος της οποίας υπήρξε η εναρμόνιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης.³

Επίσης:

Η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οδήγησε στην αναγκαιότητα σύγκλισης της εκπαιδευτικής πολιτικής της με το αίτημα για εκσυγχρονισμό της ελληνικής οικονομίας.⁴ Μετά το 1997 η διεύρυνση της

¹ A. Φραγουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ.27-37.

² D. Watson (2002) «Can we all do it all? Tensions in the mission and structure of UK higher education», *Higher Education Quarterly*, 56(2), σσ. 143 – 155. Για την Ελλάδα βλ: Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995) *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση : Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο.

³ Γ. Δ. Γρόλιος (1999) *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα : Gutenberg, σ.57.

⁴ Βλ: Π.Κ. Ιωακειμίδης (1993) *Ευρωπαϊκή πολιτική ένωση. Θεωρία, διαπραγμάτευση, Θεσμοί και πολιτικές. Η συνθήκη του Maastricht και η Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο, Π. Κ.



στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, με αποτέλεσμα την όξυνση του ανταγωνισμού για πρόσβαση σε εκείνα τα τμήματα που έχουν μεγαλύτερο κύρος και εγγυώνται ευνοϊκότερες επαγγελματικές προοπτικές.

Η νέα πραγματικότητα καθιστά επίκαιρη την επισήμανση του Νούτσου, που από τη δεκαετία του 1980 είχε παρατηρήσει, ότι η μελέτη πρόσβασης των κοινωνικών στρωμάτων στις διαφορετικές σχολές αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη για τη διερεύνηση της άμβλυνσης ή μη των κοινωνικών ανισοτήτων, αφού είναι φανερό πως η πρόσβαση διαφοροποιείται.¹

Από το 1980 και μετά παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την ανάλυση και μελέτη του μικροκοινωνιολογικού πεδίου², με αποτέλεσμα η κοινωνική έρευνα να στραφεί στον τρόπο που οι κοινωνικές ανισότητες παράγονται και αναπαράγονται μέσω διαφόρων διαδικασιών. Μια τέτοια διαδικασία συνιστά και η διαμόρφωση των επιλογών από την πλευρά των νέων και των οικογενειών τους, στη φάση μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον ενισχύεται μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση που είχε ως συνέπεια τη μετατόπιση μέρους των ερευνών για τις κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στο ζήτημα της επιλογής σπουδών. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η επιλογή σπουδών βρίσκεται σε συνάφεια με την κοινωνική τάξη. Η συνάφεια αυτή δεν οφείλεται μόνο στις αποφάσεις που λαμβάνονται, εξαιτίας θεσμικών παραγόντων που έχουν σχέση με το μηχανισμό των εξετάσεων. Οφείλεται και στο γεγονός ότι η διαδικασία «επιλογής» από την πλευρά των υποψηφίων και των οικογενειών τους δεν είναι ουδέτερη, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική προέλευση. Αυτή η σχέση επιλογής και κοινωνικής προέλευσης αποκτά αυξανόμενη σημασία στη φάση μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, διότι προϋποθέτει την κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων και τη χρησιμοποίηση «στρατηγικών» για τη λήψη της απόφασης, γεγονός που τη μετατρέπει σε βασική αιτία αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων.³ Για παράδειγμα, ο Mare επιχειρώντας να ερμηνεύσει τις κοινωνικές ανισότητες που

¹. Χ. Νούτσος (1990) *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ο Πολίτης, σ. 29.

². Μετά το 1980 παρατηρείται μια τάση εξασθένησης της ισχύος των ντετερμινιστικών θεωριών προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων μακροκοινωνιολογικού χαρακτήρα, σε σχέση με την αυξανόμενη υπεροχή συνδυαστικών προσεγγίσεων που επιδιώκουν τη δημιουργική σύνδεση των μακρο και μικρο αναλύσεων. Για το «συνδυαστικό εννοιολογικό σύστημα» βλ: Κ. Λάμνιαν (2001) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση : Διακριτές Προσεγγίσεις*, Αθήνα : Μεταίχιμο, σσ. 245 - 338 και Ν. Μουζέλης (1997) *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ.45-69.

³. St. J. Ball (2003) *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*, London : Routledge Falmer, σ. 13, ο Ball αναφέρει: « τις κρίσιμες στιγμές μετάβασης σημαντικοί ταξικοί πόροι ενεργοποιούνται και θέματα υπευθυνότητας, φιλοδοξίας, φόβου και ανησυχίας έρχονται στο προσκήνιο. Όταν το όφελος βρίσκεται σε κίνδυνο, τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για δράση. Η δράση λαμβάνει χώρα στο πεδίο των εκπαιδευτικών επιλογών και η δύναμή τους εντοπίζεται με βάση τον τύπο, τη σύνθεση και τον όγκο των διαφορετικά κατανομημένων μορφών κεφαλαίου ανάμεσα στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα».



συνδέονται με τις επιλογές, παρουσιάζει την πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος ως μια σειρά μεταβάσεων από τα χαμηλότερα στα ανώτερα επίπεδα. Η επίδραση της κοινωνικής τάξης είναι καθοριστική στις επιδόσεις και στις επιλογές, από τις οποίες εξαρτώνται τόσο η πρόσβαση, όσο και η κατανομή σε ένα εσωτερικά ανομοιογενές εκπαιδευτικό σύστημα. Οι περισσότερες ευκαιρίες που δίδονται στα χαμηλότερα στρώματα από τη διεύρυνση της συμμετοχής, αντισταθμίζονται από την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην πρόσβαση σε επιλεκτικότερες μορφές εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την όξυνση των ανισοτήτων που συνδέονται με τις επιλογές σπουδών.¹

Υπάρχουν άλλα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν πως οι επιλογές καθορίζονται από κοινωνικοοικονομικές κατηγοριοποιήσεις που παράγουν και αναπαράγουν διαφορετικές εκπαιδευτικές πορείες, όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα αλλά και μέσα σε αυτά.² Αυτό διαπιστώνεται και για τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, η διεύρυνση των οποίων μεταπολεμικά συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Η αυξημένη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση από την πλευρά αυτών των στρωμάτων και η χρησιμοποίησή της ως μέσου για ανοδική κινητικότητα, οδήγησε στην άσκηση «πίεσης» προς την κατεύθυνση νομιμοποίησης άμεσων και έμμεσων μορφών ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης.³ Η νομιμοποίηση αυτή είχε συνέπειες για τα μη προνομιούχα στρώματα, που δεν κατείχαν το υλικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που θα τους επέτρεπε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διαδικασία των εκπαιδευτικών επιλογών.⁴

Μέσα από το πρίσμα μιας τέτοιας οπτικής, αναδεικνύεται η δόμηση των κοινωνικών ανισοτήτων όπως προέρχεται από τη δράση των οικογενειών, στο πεδίο των εκπαιδευτικών επιλογών, δημιουργώντας μια κοινωνική πραγματικότητα όχι απλά «άνιση», αλλά «ανισοποιητική».⁵ Η «σημσιολόγηση της κοινωνικής

¹.R.D. Mare (1981) «Change and stability in education stratification» *American Sociological Review*, 46, σσ. 72-87, M. Duru- Bellat (2000) «Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors», *J. Education Policy: 15(1)*, σ. 36. Η Bellat χρησιμοποιεί τον όρο οι «αποκλεισμένοι από μέσα», για να περιγράψει τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία τα φαινόμενα του αποκλεισμού και των ανισοτήτων παρουσιάζονται μέσα στα πλαίσια ενός μαζικοποιημένου και εσωτερικά διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος.

².G.Whitty (2001) «Education, social class and social exclusion» *Education Policy*, 16(4),σ.290.

³ Χ. Νούτσος (1990) «Η κρυφή γοητεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης» στο Συγκυρία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Ο Πολίτης, σσ. 73 -77. ο Νούτσος αναφέρει ότι «το συμφέρον της ιδιωτικής εκπαίδευσης διασταυρώθηκε με τις προσδοκίες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, στο θέμα του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης», σ. 76.

⁴. Κ.Τσουκαλάς (1986) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, σσ. 127-136 και 260-286.

⁵. Κ. Τσουκαλάς (1998) *Είδωλα πολιτισμού, Ελευθερία, Ισότητα και Αδερφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*, Αθήνα: σ.37. Για τον Τσουκαλά, «το νέο ειδοποιό στοιχείο της φιλελεύθερης ανισότητας, έγκειται στο γεγονός ότι οι κοινωνικές ανισότητες δε βιώνονται ως αμετάλλακτες καταστάσεις αλλά ως αποτέλεσμα ενεργοποιών κοινωνικών διαδικασιών.



δράσης» των υποκειμένων, θεωρείται σκόπιμη προκειμένου να προσεγγίσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσα από τις πρακτικές των δρώντων υποκειμένων.¹

Η αναφορά στο ρόλο του κράτους αποτελεί βασική παράμετρο για την κατανόηση και ερμηνεία του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών. Η επικράτηση της νεοφιλελεύθερης πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες επέφερε μεταβολή στο ρόλο του κράτους, με αποτέλεσμα τη δρομολόγηση σημαντικών εξελίξεων αναφορικά με τον επανακαθορισμό των ορίων ανάμεσα στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα.² Το κράτος, αν και εξακολουθεί να έχει την ευθύνη για την εξασφάλιση της συνοχής και αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος, συρρικνώνει βαθμιαία τη δράση του και μεταθέτει μια σειρά από κοινωνικές υπηρεσίες που παραδοσιακά ανήκαν στην αποκλειστική του ευθύνη σε ιδιωτικούς φορείς, περιορίζοντας την παρέμβασή του σε επίπεδο ελέγχου.³

Η πολιτική αυτή είχε ως συνέπεια, τη μετάθεση της ευθύνης για τις εκπαιδευτικές επιλογές στο άτομο και την οικογένειά του. Βάσιμα μπορεί να υποστηριχθεί, έτσι, ότι η εκπαιδευτική πορεία των νέων εξαρτάται όλο και περισσότερο από την οικονομική δυνατότητα και τις προσδοκίες των γονέων παρά από τις προσπάθειες και ικανότητες των μαθητών.⁴

Η μετάθεση αυτή, ταυτόχρονα με την προώθηση μιας αταξικής ιδεολογίας στην ουσία καλύπτει όλους εκείνους τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην παραγωγή και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Συνεπώς, καθιστά το

Μέσα στο πλαίσιο της ατομοκεντρικής δόμησης της πραγματικότητας, η σημασιολόγηση των διαφορετικών ατομικών πρακτικών κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου ο κοινωνικός λόγος να εξηγήσει και να αιτιολογήσει την ποσοτική ανισότητα».

¹. Η αναγκαιότητα προσέγγισης και περιγραφής του μικροκοινωνιολογικού περιβάλλοντος της καθημερινής πρακτικής, προβάλλεται από πολλούς υποστηρικτές του συνδυαστικού εννοιολογικού πλαισίου. Βλ: A. Giddens (1984) *The constitution of Society*, Oxford: Polity Press. Οι θεωρητικές αναλύσεις του Giddens σχετικά με την κοινωνιολογία του δρώντος και της πράξης, έχουν αφηγηρήσει τη θεωρία του Max Weber. Ο Giddens ανέλυσε την έννοια της «δομοποίησης» (structuration), την οποία θεωρεί προϊόν διαλεκτικής των ατομικών δράσεων με τις παγιωμένες ή υπό παγίωση δομές. Ο Giddens (1984), σσ. 85-86, αναφέρει: «Η καθημερινή δραστηριότητα των κοινωνικών πρωταγωνιστών, αναπαράγει δομικά χαρακτηριστικά των ευρύτερων κοινωνικών συστημάτων». Από την ίδια οπτική ο Μουζέλης επισημαίνει: «υπάρχει μια τάση να ξεχνάμε ότι τα υποκείμενα, εξαιτίας της ανόμοιας ευκαιρίας κατοχής οικονομικών, πολιτιστικών και πολιτικών κεφαλαίων συμβάλλουν άμεσα στη δόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας». Βλ: N. Mouzelis (1995) *Sociological Theory: What went wrong?* London: Routledge, σ. 16.

². Μ. Κελπανίδης (1987) «Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, σσ. 115 -148. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μέσα από την ανάλυση των λειτουργιών του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας, η θεωρητική κατανόηση της μαζικοποίησης των ανώτατων βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος και των συνεπειών της.

³. Χ. Αθανασιάδης (2003) «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση» στο Χ. Αθανασιάδης και Α. Πατραμάνης (εισαγ.- επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα : Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο, ΙΝΕΓΣΕΕ, σ.21.

⁴. P. Brown (1997) «Cultural capital and social exclusion: Some observations on recent trends in education employment and the labour market», στο A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown και A. Stuart, Wells, *Education, Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press, σ.745.



ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών ένα πεδίο για την έκφραση συμβολικής βίας έναντι εκείνων των κοινωνικών στρωμάτων, που αδυνατούν να ενεργοποιήσουν «επιλεκτικές» στρατηγικές για να στηρίξουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών τους.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στην ιδιοτυπία της ελληνικής οικογένειας, με στόχο να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τα ευρωπαϊκά μοντέλα.

Στις ανεπτυγμένες χώρες, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης υπήρξε αποτέλεσμα πολιτικών εξελίξεων και η «γονική επιλογή» κατοχυρώθηκε σε θεσμικό επίπεδο. Στην Ελλάδα παρουσιάστηκε το παράδοξο φαινόμενο της αντίθεσης, ανάμεσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα τυπικά δημοκρατικό και σε ένα παράλληλο ιδιωτικό σύστημα, που με έμμεσο αλλά αποτελεσματικό τρόπο ανέδειξε τη γονεοκρατία ως πρακτική και ιδεολογία, συμβάλλοντας με ένα ιδιαίτερο τρόπο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.¹

Ο Καραποστόλης αναφέρει ότι η ελληνική οικογένεια, κρατούσε ζωντανό το ιδανικό της κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης, με συνέπεια να μην παρατηρείται πλήρης "προσγείωση των βλέψεων" σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές.² Η ανάλυση του Τσουκαλά και η σημασία που προσδίδει στη μορφωσιολατρεία, ως χαρακτηριστικό της ελληνικής οικογένειας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς δύνανται να φωτίσει διεισδυτικά την ιδιαίτερη δομή της ελληνικής οικογένειας και την οικογενειοκεντρική ιδεολογία στην οποία στηρίζεται. Επίσης συμβάλλει στην ερμηνεία των πρακτικών που η ελληνική οικογένεια μεθοδεύει, με στόχο να πετύχει την ανοδική κινητικότητα των παιδιών της μέσω της φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση.³ Κύριο χαρακτηριστικό συνιστά η αντίστασή της στη μείωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, γεγονός που δε μπορεί να ερμηνευτεί παρά σε σχέση με την οικογενειοκεντρική ιδεολογία, που προωθεί την κοινωνική ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης.⁴ Από την ίδια οπτική, η Λαμπίρη -Δημάκη αναφέρεται στην τάση της ελληνικής οικογένειας να μεταδίδει από γενιά σε γενιά την επιθυμία για μόρφωση, η οποία είναι τόσο ισχυρή, ώστε να υπερβαίνει τους οικονομικούς περιορισμούς που δυσχεραίνουν την απόκτησή της.⁵

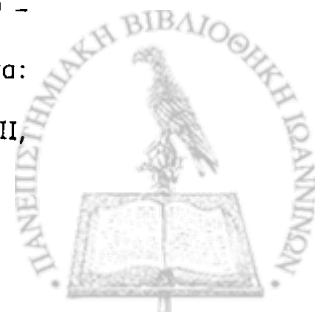
¹. Ε. Σιάνου (1998) «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση : Από το φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς», στο συλλογικό τόμο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα : Ίδρυμα Σ. Καραγιώργα, σ.629.

². Β. Καραποστόλης (1984) *Η Καταναλωτική συμπεριφορά στην Ελληνική κοινωνία (1960 - 1975)*, Αθήνα :ΕΚΚΕ, σσ. 243 - 251.

³. Κ. Τσουκαλάς (1996) «Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή: Δομές και στρατηγικές της μορφωσιολατρείας» στο *Ταξίδι στο λόγο και την Ιστορία. Κείμενα 1969 - 1996* (εισαγ. - επιμ. Παν. Καφετζής), Αθήνα: Πλέθρον, τομ. Β' , σσ. 13 - 38.

⁴. Κ. Τσουκαλάς (1986) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ.260 - 286.

⁵. Ι. Λαμπίρη- Δημάκη (1974) *Πρός μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, τόμος ΙΙ, ΑΘΗΝΑΙ: ΕΚΚΕ, σ. 132.



Η οικογενειοκεντρική ιδεολογία ενισχύεται από την οικογενειακή πολιτική των κρατών της Ν. Ευρώπης, που έμμεσα μέσα από τη μη ενεργητική παρέμβαση του κράτους θεμελιώνει και αναπαράγει την ιδεολογική πεποίθηση, ότι η οικογένεια είναι κατά βάση υπεύθυνη για την πρόνοια των μελών της στη σύγχρονη πραγματικότητα.¹

Η παραπάνω ανάλυση δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική επιλογή εμπλέκεται στενά με την οικογενειοκεντρική δόμηση της πραγματικότητας, η οποία συγκροτείται από το συνδυασμό των εγγενών χαρακτηριστικών του θεσμού της ελληνικής οικογένειας και των νεοφιλελεύθερων πολιτικών ιδεών περί ατομικής και οικογενειακής αυτονομίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται ο κυρίαρχος ρόλος του θεσμού της οικογένειας στις εκπαιδευτικές επιλογές. Από κοινωνιολογική πλευρά, η απόπειρα εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου οικογένεια και η κατάταξή της σε ταξινομητικά σχήματα προσκρούει σε ένα αριθμό προβλημάτων. Η αναδιοργάνωση των οικογενειακών λειτουργιών και η μετατόπιση σε διαφορετικές μορφές συγκρότησης της οικογενειακής μονάδας, πέρα από την πυρηνική που έχει παραδοσιακά προταθεί ως η κυρίαρχη αναλυτική μονάδα, αποτελεί μια πραγματικότητα άμεσα συνδεόμενη με τις ιστορικές αλλαγές των κοινωνικών σχηματισμών.²

¹. Για την ανάδυση του «οικογενειοκεντρισμού» βλ: G.Esping- Andersen (1999) *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford : Oxford University Press, σ. 51, όπου υποστηρίζεται ότι «ο οικογενειοκεντρισμός αναπτύσσεται εκεί που είναι ανύπαρκτη ή παθητική, η οικογενειακή πολιτική». Για το οικογενειακό Μεσογειακό μοντέλο, βλ: το άρθρο του L.Flagueur (2002) «Υπάρχει ιδιαίτερο πρότυπο οικογενειακής πολιτικής στη Νότια Ευρώπη» στο *Οικογένειες και Κράτος Πρόνοιας στην Ευρώπη. Τάσεις και προκλήσεις στον 21^ο αιώνα*, Λ. Μαράτου - Α.Αλιμπράντη (επιμ. - εισαγ.), ΕΚΚΕ, Αθήνα : Gutenberg, σσ. 47 - 84. Στο άρθρο υποστηρίζεται, ότι τα κράτη της Ν. Ευρώπης παρουσιάζουν έναν αριθμό ιδιόμορφων χαρακτηριστικών. Η εξάρτηση των νέων από τις οικογένειές τους, όπως καταγράφεται με βάση τη μεταβλητή του μεγάλου αριθμού νεαρών ατόμων που ζουν με αυτές, συνδέεται με την ιδιόμορφη δομή εργασίας, την έλλειψη κοινωνικών παροχών για τους νέους και με κάποιες οικογενειακές αξίες. Η εξάρτηση αυτή, εκτός από δέσμευση, αντιμετωπίζεται ως πολύτιμη στρατηγική για τη μεγιστοποίηση των πόρων των παιδιών έτσι ώστε να μεταβούν στην ενήλικη ζωή με ευνοϊκές συνθήκες και να βρουν μια εργασία μέσα από τα οικογενειακά - κοινωνικά δίκτυα.

Επίσης έχει βεβαιωθεί σε έρευνα ότι μόνο το 5,33% των γονέων δήλωσαν σε σχετικό ερώτημα, ότι θα άφηναν την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή στα παιδιά. Οι υπόλοιποι υποστήριξαν ότι δεν αφήνουν σε αυτό περιθώρια επιλογής γιατί τα θεωρούν ως πρόεκταση του εαυτού τους. Συνεπώς η επιτυχία τους θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Βλ: Κ. Μουστάκα, Κ. Κασιμάτη (1984) «Φιλοδοξίες και Επιθυμίες γονέων για την Επαγγελματική Αποκατάσταση των Παιδιών τους», στο *Η Προβληματική της Εμπειρικής Έρευνας. Δύο Εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί*, Εκδόσεις: Αετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου, σ. 49.

². Η ανάδειξη νέων μορφών οικογενειακής οργάνωσης ήταν ολοφάνερη στην εργασία μας. Στις συνεντεύξεις με κάποιους μαθητές του δείγματος ζητήσαμε να μας δώσουν πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των γονιών τους. Πολλοί μαθητές δεν γνώριζαν τι είχαν κάνει οι γονείς τους όταν ήταν νέοι. Κάποιοι από αυτούς ή δε γνώρισαν καθόλου τους γονείς τους και μεγάλωσαν με τους παππούδες τους, ή έζησαν σε μονογονεϊκές οικογένειες, λόγω διαζυγίου των γονιών τους.



Για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας καθορίσαμε τους γονείς ως εκείνους τους ενήλικες που είναι οι πρωταρχικοί χορηγοί φροντίδας, υπεύθυνοι να στηρίζουν οικονομικά και συναισθηματικά τους νέους ανθρώπους, σημαντικοί στο να επηρεάζουν τη διαδικασία διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών προτιμήσεων και να συμβάλλουν στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών επιλογών.

Είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας ενηλίκων που συγκροτούν την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν οι νέοι.¹ Ωστόσο ο ταξικός καθορισμός της οικογενειακής μονάδας αποτελεί πεδίο μιας συγκρουόμενης προβληματικής σε θεωρητικό επίπεδο, πολύ περισσότερο στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας, όπου η κυριαρχία της «πολυσθένειας» αποτελεί ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης.² Αν και στα πλαίσια της κοινωνιολογίας των θεσμών έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το ρόλο και τις λειτουργίες του θεσμού της οικογένειας³, είναι βέβαιο ότι στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες, η οικογένεια αποτελεί το βασικό πυρήνα αναπαραγωγής των ταξικών σχέσεων. Η ένταξη του θεσμού στον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό και η αλληλεξάρτησή του με τους άλλους θεσμούς του καπιταλιστικού συστήματος καθορίζουν τους στόχους και τις λειτουργίες του, ο κυριότερος των οποίων είναι η αναπαραγωγή των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας.⁴ Στο πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης, η οικογένεια εντάσσεται στη λεγόμενη «υπερδομή» και μαζί με τους άλλους θεσμούς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης,

¹ Κ. Τσουκαλάς (1986) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ.261 -262. Για τον Τσουκαλά η μεθοδολογική επιλογή να εξετάζονται άτομα είναι παραπλανητική, αφού η οικογένεια αποτελεί το βασικό πυρήνα στα πλαίσια του οποίου πραγματοποιείται η κατανάλωση και διατίθεται το οικογενειακό εισόδημα. Ο προγραμματισμός αυτού του είδους αποτελεί απόφαση οικογενειακή, αφού αφορά όλα τα μέλη και προσδιορίζει τους όρους οποιασδήποτε δράσης.

² Κ. Τσουκαλάς (1986), σ.160. Για τον Τσουκαλά, η έννοια πολυσθένειας αντιπαρτίθεται στην έννοια της κοινωνικής μονοσθένειας. Η γενική αντιστοιχία ανάμεσα στους φορείς και στις μοναδικές ταξικές θέσεις, στον ύστερο καπιταλισμό (μονοσθένεια) έχει μεταβληθεί με την εμφάνιση «πολυσθενών» ταξικών υποκειμένων, πράγμα που σημαίνει ότι κάποιοι κοινωνικοί φορείς έχουν τη δυνατότητα να καλύπτουν περισσότερες από μια ταξικές θέσεις. Για τον Τσουκαλά, οι κοινωνικές μονάδες δεν έχουν σαφή κοινωνική θέση και κατά συνέπεια, διακριτικό στοιχείο της κοινωνικής δομής είναι η ρευστότητα.

³ Για τις θεωρητικές προσεγγίσεις βλ: Α. Μισέλ (2000) *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου*, (μεταφ. - επιμ. Α. Μ. Μουσουρού), Αθήνα : Gutenberg, σσ.13 -103. Συνοπτικά αναφέρουμε, ότι για το δομολειτουργισμό, η οικογένεια παρουσιάζεται ως ένα κοινωνικό υποσύστημα που αποβλέπει στη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος στο σύνολό του. Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης η οικογένεια παρουσιάζεται ως μια «ομοιογενή» ολότητα και δε γίνεται καμιά αναφορά στο ταξικό χαρακτήρα της. Το «θεσμικό» πλαίσιο είναι από τα πρώτα που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη της οικογένειας. Στο πλαίσιο αυτό, κατατάσσονται οι ιστορικές μελέτες του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου}, συμπεριλαμβανομένων και των μελετών του Μαρξ και του Έγκελς για την οικογένεια. Στο πλαίσιο αυτό η οικογένεια, τοποθετείται στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού, ο οποίος καθορίζει τόσο τους στόχους όσο και τις λειτουργίες του θεσμού. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται και οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και των άλλων θεσμών.

⁴ Γ. Μηλιός (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, σσ.41-42.



συγκροτούν «τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους»¹, μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Με βάση αυτή τη θεωρητική οπτική, η ταξική σύγκρουση που διεξάγεται στο πλαίσιο του θεσμού της οικογένειας και στο πεδίο των εκπαιδευτικών επιλογών συμβάλλει στη συντήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

¹. L. Althusser (1990) «Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους» στο *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ.68-121.



B. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ο όρος «επιλογή» δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια, γεγονός που οδηγεί στην αναγκαιότητα αποσαφηνισής του και στην τάση για θεωρητικοποίηση του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών με στόχο τη διερεύνηση των πραγματικών διαστάσεων που το συγκροτούν.¹ Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου έχει αποτελέσει πεδίο μιας συγκρουόμενης προβληματικής. Η συζήτηση αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού η απόπειρα αποσαφηνισής του υπό το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, καθορίζει την ευρύτερη οπτική υπό την οποία δύνανται να ερμηνευτούν οι συνδεδόμενες με τις εκπαιδευτικές επιλογές κοινωνικές ανισότητες.

Ο όρος εκπαιδευτική «επιλογή» μπορεί να προσδιοριστεί με βάση δύο καταγραφές - διαστάσεις.²

1. Την καταγραφή της σημασίας που έχουν οι εκπαιδευτικές επιλογές για τους νέους και τις οικογένειές τους. Η διάσταση αυτή ανιχνεύεται μέσω της διερεύνησης των προτιμήσεων των υποκειμένων και των λόγων που επιθυμούν να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο και είδος εκπαίδευσης. Αναφέρεται περισσότερο στην «προδιόθεση» των υποκειμένων απέναντι σε κάποια λύση, παρά στην «τελική εξωτερική επιλογή» και συνδέεται ιδιαίτερα με τη θεματική των αξιών που υποβασιάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές.³

¹. F.Devine (1998) «Class analysis and the stability of class relations», *Sociology*, 32 (1), σ. 27.

². D.Reay, M. E.David, St. J. Ball (2005), *Degrees of choice, Social class, race and gender in higher education*, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA : Trentham Books, σ.860.

³. Ο όρος αξίες αναφέρεται στα στοιχεία που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και καθορίζουν καθορίζουν την επιλογή των σκοπών της δράσης και των μέσων που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση των στόχων, έτσι όπως παρέχονται στα πλαίσια μιας δοσμένης πραγματικότητας. Βλ: Μ. Σακαλάκη (1984), *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Σύστημα Αξιών. Ιδεολογικές δομές στο Νεοελληνικό μυθιστόρημα 1900 - 1980*, Αθήνα : Κέδρος, σ. 32.

Υπάρχει μια έντονη προβληματική σχετικά με το ζήτημα των αξιών και του τρόπου που συνδέονται με τις κοινωνικές τάξεις. Για τη Σακαλάκη «οι εκπαιδευτικές επιλογές δεν είναι παρά μια έκφραση των κοινωνικών αξιών που επικρατούν και κατά συνέπεια οι διαφορετικές κοινωνικές αξίες που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνική τάξη, αντανακλούν στις διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές» σ. 97. Σχετικά με το ζήτημα των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιλογών και τη σύνδεσή τους με τα διαφορετικά συστήματα αξιών που χαρακτηρίζουν κάθε τάξη, βλ: A.Duff, S.Gotgrove (1982), «Social Values and the choice of Careers in Industry», *Journal of occupational Psychology*, 55, σ. 97, O.Banks (1987) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 119-165 και 171-194, Χ. Π. Χενέκα (1989) *Βασική Κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτη, σσ. 161 - 180 και R.Boudon (1974), *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*, New York: Wiley, σ.87. Σύμφωνα με το Boudon, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις όσον αφορά την έννοια της κοινωνικής επιτυχίας. Κατά συνέπεια οι φτωχοί αποδίδουν λιγότερη σημασία στην εκπαίδευση ως μέσο επιτυχίας [Υπόθεση της «Υποκουλτούρας της Φτώχειας»]. Η υπόθεση αυτή φαίνεται να έχει αμφισβητηθεί, ειδικά όσον αφορά τη χώρα μας. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων φιλοδοξούν στην πλειονότητα τους να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση. Βλ: Γ. Ψαχαρόπουλος, Α.



2. Την καταγραφή της δράσης, αφού η πραγμάτωση μιας συγκεκριμένης επιλογής προϋποθέτει ενεργοποίηση στο επίπεδο εκείνων των καταναλωτικών «παιδευτικών στρατηγικών»¹ που αποτελούν τα μέσα για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού στόχου. Η διάσταση αυτή συνιστά ένα βασικό παράγοντα αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων διότι όπως υποστηρίζει ο Τσουκαλάς, «η καταναλωτική δυνατότητα όσον αφορά τις στρατηγικές εκπαιδευτικής επιλογής εμφανίζεται ως μια ταξικά διαφοροποιημένη κοινωνική πρακτική».²

Στη δική μας πραγματικότητα ο όρος εκπαιδευτική επιλογή χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου «απόφαση σχετικά με την κατεύθυνση σπουδών».³ Ο όρος απόφαση σημαίνει τη διαδικασία επιλογής μεταξύ δύο ή περισσοτέρων εναλλακτικών λύσεων.⁴ Ο ορισμός αυτός χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της δομολειτουργικής θεωρίας και, ειδικότερα, στη θεωρία του μεθοδολογικού ατομικισμού.⁵

Καζαμίας (1985) *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα : Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 166. Ο Χρυσάκης αναφέρει ότι «δεν υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη σημαντικών διαφορών όσον αφορά τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και γενικότερα τη θέση που κατέχει η εκπαίδευση στο σύστημα αξιών των χαμηλότερων στρωμάτων σε σχέση με αυτό των ανώτερων. Άρα υπάρχουν σοβαρές επιφυλάξεις, για το κατά πόσο η υπόθεση της «υποकुουλιτούρας της φτώχειας» επαρκεί για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που συνδέονται με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές». Βλ: Μ. Χρυσάκης (1988) «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 68, σσ. 89 – 120.

¹ Ο όρος «παιδευτική στρατηγική», αναφέρεται στο σχεδιασμό ενεργειών, προς την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Κατά συνέπεια οι «παιδευτικές στρατηγικές της οικογένειας» ορίζονται ως «οι βάσει προδιαγεγραμμένου σχεδίου συγκεκριμένες επαναλαμβανόμενες ενέργειες, που αποβλέπουν στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, άμεσων και απώτερων». Βλ: Θ. Μυλωνάς (1999), «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών» στο *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (επιμ.: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός), Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Ελληνικά Γράμματα, σ. 432, Γ. Παπακωνσταντίνου (1992) «Μεταλυκειακή εκπαίδευση και αγορά εργασίας», Εισήγηση δημοσιευμένη στα πρακτικά του 2^{ου} συνεδρίου πανοράματος παιδείας, Αθήνα. Στο άρθρο αυτό η στρατηγική ορίζεται ως «η προετοιμασία ενός πλάνου ή ο συντονισμός ενεργειών – δράσεων και η αναγνώριση των σημείων στα οποία θα πρέπει να επικεντρωθεί η προσπάθεια, ώστε να επιτευχθεί ο προεπιλεγμένος αντικειμενικός σκοπός ή αντικειμενικοί σκοποί». Βασικά σημεία της στρατηγικής είναι: α. Η επιλογή στόχων και προτεραιοτήτων β. η επιλογή των μέσων ή εργαλείων δράσης γ. ο ορθολογισμός στη χρήση των μέσων για την επιτυχία των στόχων.

² Κ. Τσουκαλάς (1998), *Είδωλα πολιτισμού, ελευθερία, ισότητα και αδερφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*, Αθήνα : Θεμέλιο, σ. 539.

³ Ε. Δημητρόπουλος, Δ. Θεοδοσίου, Α. Παπαδημητρίου, Π. Παπαθανασίου (1985) *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου: Υπόθεση Κοινωνικής τάξης*, Θεσσαλονίκη, σ. 9.

⁴ Στο ίδιο (1985), σ.9.

⁵ Σύμφωνα με το μεθοδολογικό ατομικισμό ο ορισμός της «λογικής επιλογής» περιέχει δύο στοιχεία : πρώτο, τους σκοπούς μιας δράσης, που θεωρείται οικονομικά ωφέλιμη και δεύτερο, τα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων, όπως ο στρατηγικός υπολογισμός κόστους- όφελους και πιθανοτήτων επιτυχίας. Βλ: R. Hatcher (1998) «Class Differentiation in Education: rational choices?» *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), σ.17.



Η χρησιμοποίηση της έννοιας με την παραπάνω σημασία δημιουργεί την εντύπωση ότι τα υποκείμενα είναι ελεύθερα να επιλέγουν σύμφωνα με τις προσωπικές προτιμήσεις και επιθυμίες τους. Για τη δομολειτουργική θεωρία οι άνισες εκπαιδευτικές επιλογές οφείλονται στις διαφορές σε σχέση με τα ατομικά κίνητρα, τις κλίσεις και τις επιθυμίες. Έτσι, ουδετεροποιούνται και «απογυμνώνονται» από την κοινωνική τους βάση, γιατί παραβλέπουν τον ταξικό καθορισμό και συνδέονται με μια προσέγγιση σε μεγάλο βαθμό «ψυχολογίζουσα», ως παράγοντες που συντελούν στις άνισες επιδόσεις και στις διαφορετικές επιλογές. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, όλοι έχουν την ελευθερία να επιλέξουν το είδος και το επίπεδο της εκπαίδευσης που επιθυμούν, καθώς και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν για την πραγμάτωση των επιλογών τους στα πλαίσια ενός δημοκρατικού συστήματος.

Ο όρος «επιλογή», όπως χρησιμοποιείται από τη δομολειτουργική προσέγγιση τείνει να μεταβληθεί σε ένα ιδεολόγημα που συμβάλλει στην απόκρυψη των κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επιλογές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υποτίμηση της σημασίας που έχει η κοινωνική σύγκρουση και οι αφανείς μηχανισμοί, μέσω των οποίων οικογένεια και εκπαίδευση συμπλέκονται και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.¹

Αντίθετα, στις θεωρίες της αναπαραγωγής² ο προσδιορισμός του όρου «επιλογή» συνδέεται με την ανάδειξη της ιστορικότητας των εκπαιδευτικών αποφάσεων, υπό την έννοια της κατανόησης της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας εντός της οποίας τα υποκείμενα λαμβάνουν τις αποφάσεις τους. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η επιλογή αποδεσμεύεται από τη ρητορική περί ελεύθερης βούλησης και ατομικής ευθύνης και συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και τους διαρθρωτικούς παράγοντες του κοινωνικού συστήματος. Η ταξική ένταξη του ατόμου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές επιλογές, αναπαράγοντας τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις.

Επισημαίνοντας τον κοινωνικά καθορισμένο χαρακτήρα των επιλογών ο Τσουκαλάς αναφέρει: «Η επιλογή σχολής θα πρέπει να θεαθεί με βάση το

¹. Γ. Μηλιός (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, σσ. 41-42.

². Οι «θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής» αποτελούν μαρξιστικές και νεομαρξιστικές κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση, που δεν παρουσιάζουν απόλυτα ομοιογενή χαρακτήρα. Βλ.: Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης : Θεωρίες για την Κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα : Παπαζήση, σσ. 158 - 177, Χ. Νούτσος (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση», *Διαβάζω*, τ. 113, σσ.43 - 47, D. Blackledge and B.Hunt (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.182- 250 και 271-306. Σύμφωνα με τις θεωρίες της αναπαραγωγής, οι οικογένειες αποτελούν «συλλογικά υποκείμενα» που λειτουργούν έχοντας κύριο στόχο τη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνικής τους θέσης. Από αυτή την οπτική, οι εκπαιδευτικές επιλογές δεν αποτελούν παρά μια πτυχή των οικογενειακών στρατηγικών κοινωνικής αναπαραγωγής. Βλ.: P. Bourdieu (2000) *Πρακτικοί Λόγοι για τη Θεωρία της δράσης*, Αθήνα: Πλέθρον, σσ.123-134.



συσχετισμό μεταξύ προσδιορισμού κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αγοράς εργασίας, συρρίκνωσης ευκαιριών και των ιδεολογικών καταβολών που επηρεάζουν άμεσα τους προσανατολισμούς των ατόμων».¹

Από την ίδια οπτική η Κασσιμάτη αναφέρει: «στις σύγχρονες κοινωνίες είναι μεγάλη η επίδραση που ασκούν οι διαρθρωτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και κατά συνέπεια στις προτιμήσεις, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και τις αξίες, έτσι ώστε να μιλάμε για δρομολογημένες επιλογές. Ακόμη και τότε που τα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας επιλογής έχουν το χαρακτήρα της ελεύθερης βούλησης και δείχνουν ότι οι προσδοκίες πραγματοποιήθηκαν, ουσιαστικά οι επιδράσεις από το «μικροκοινωνιολογικό» και «μακροκοινωνιολογικό» περιβάλλον είναι τόσες, ώστε οι ατομικές επιλογές να είναι περιορισμένες».²

Η εκπαιδευτική επιλογή στο πλαίσιο αυτής της κοινωνιολογικής προσέγγισης δεν αποτελεί μια αυτόματη στιγμή δράσης, αλλά νοείται ως μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου. Έχει μια ιστορία και ένα παρελθόν μέσα στα ενδοοικογενειακά πλαίσια και ταυτόχρονα «τραβάει» τα άτομα στο μέλλον, το οποίο συνδέεται με την ένταξή τους στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Η διαδικασία αυτή καθορίζεται κοινωνικά και υπό αυτή την έννοια οι κοινωνικές ανισότητες που συνδέονται με τις επιλογές γίνονται αντιληπτές ως μια μακροχρόνια διαδικασία.³

Σύμφωνα με τις θεωρίες της αναπαραγωγής, άλλωστε, η επιλογή με την έννοια της ορθολογικής ελεύθερης απόφασης δεν υφίσταται, αλλά αποτελεί ένα «μύθο που καλλιεργείται με στόχο την εξυπηρέτηση πολιτικών σκοπιμοτήτων».⁴ Ένα μύθο που αποκρύπτει αποτελεσματικά την κύρια πλευρά της εκπαιδευτικής λειτουργίας, την αναπαραγωγή των φορέων των διαφορετικών κοινωνικών πρακτικών, σύμφωνα με τις ανάγκες του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας.

Στην ελληνική πραγματικότητα η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση βρίσκεται υπό τον αποκλειστικό έλεγχο του κράτους και καθορίζεται: i. από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο ii. από τις ατομικές επιδόσεις και επιλογές. Η επιλογή αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει τρία στάδια.

¹. Κ.Τσουκαλάς (1996), σ.24.

². Κ. Κασσιμάτη (2002), σ. 79.

³. Χ.Νούτσος (2007) «Από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Παλιές και νέες αντιφάσεις» στο συλλογικό τόμο, *Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, Αθήνα, σσ. 4 -5. Σύμφωνα με το Νούτσο «Η προτίμηση των αποφοίτων πριν εκφραστεί ως εγγραφή φέρει ήδη το μακροχρόνιο επάλληλο τριπλό αποτύπωμα των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικά, κατά φύλο, και πρώτιστα κοινωνικά αποφοίτων».

⁴. Κ. Κασσιμάτη (2002), σ.107.



α. Τις επιλογές – προτιμήσεις των μαθητών, όπως εκδηλώνονται πριν ακόμη λάβουν μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές δεν μπορούν να διαχωρίσουν τις προτιμήσεις και επιθυμίες τους από τις πραγματικές δυνατότητες υλοποίησής τους.¹

β. Την επιλογή – εγγραφή, όπως δηλώνεται στο μηχανογραφικό μετά τις εξετάσεις, όταν οι μαθητές γνωρίζουν τη βαθμολογία τους. Στο στάδιο αυτό έχει επέλθει στην επιλογή το στοιχείο του ρεαλισμού, αλλά ακόμη κι αν λαμβάνουν υπόψη τη βαθμολογική τους επίδοση, κυριαρχεί ακόμη η προτίμηση. Συνήθως κατά τη συμπλήρωση των μηχανογραφικών οι μαθητές, ακόμη κι αν δεν έχουν πετύχει τον απαιτούμενο βαθμό πρόσβασης για τη σχολή ή το τμήμα πρώτης επιλογής, δηλώνουν τις αρχικές προτιμήσεις τους, αφού τα μόρια για την εισαγωγή δεν έχουν ανακοινωθεί.

γ. Το τρίτο στάδιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το στάδιο του ρεαλισμού. Εδώ οι μαθητές συμβιβάζονται με αυτό που ο βαθμός πρόσβασης επιτρέπει να πραγματοποιηθεί. Στο σημείο αυτό αναπτύσσεται ένα άλλο είδος προβληματισμού σχετικά με το ερώτημα, αν θα παρακολουθήσουν τη σχολή που πέτυχαν ή θα εγγραφούν και θα δώσουν για δεύτερη φορά. Στην περίπτωση της αποτυχίας πρέπει να επιλέξουν, αν θα δώσουν ακόμη μια φορά, αν θα εργαστούν, αν θα παρακολουθήσουν κάποια ιδιωτική σχολή ή θα φοιτήσουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού.

¹ Στην παρούσα έρευνα, με τον όρο εκπαιδευτικές επιλογές, θα αναφερόμαστε στις «επιλογές - προτιμήσεις» των μαθητών, έτσι όπως εκδηλώνονται, πριν ακόμη δώσουν εξετάσεις.



ΙΙΙ. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ : ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι κυριότερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν καθιερωθεί στη σχετική βιβλιογραφία και αξιοποιούνται για την ανάλυση και ερμηνεία της επιλογής σπουδών. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε και, κατά την άποψή μας, μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως εκδηλώνεται στο πεδίο διαμόρφωσης των προτιμήσεων και των εκπαιδευτικών επιλογών.

Ερμηνεύοντας τα κοινωνικά φαινόμενα μέσω της σκόπιμης δράσης των ατόμων, η θεωρία του μεθοδολογικού ατομικισμού προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές επιλογές των υποκειμένων ανεξάρτητα από ταξικούς καθορισμούς. Η εκπαιδευτική επιλογή είναι καθορισμένη για κάθε συγκεκριμένο κοινωνικό υποκείμενο μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης κατάστασης που βρίσκεται και οι εκπαιδευτικές αποφάσεις είναι ορθολογικές, εφόσον λαμβάνονται στη βάση ενός στρατηγικού υπολογισμού κόστους - όφελους.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η έννοια της σκόπιμης επιλογής συνιστά μια ατομική δράση που έχει τα εξής χαρακτηριστικά :

1. Οι δράστες είναι ενταγμένοι σε ένα σύστημα αλληλεπίδρασης και ο καθένας αποτελεί ένα ενεργητικό υποκείμενο που μπορεί να κάνει ελεύθερα τις επιλογές του.
2. Οι πράξεις των ατόμων καθοδηγούνται από σκοπιμότητα, με την έννοια ότι κατευθύνονται προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
3. Το ενεργό υποκείμενο δρα ορθολογικά, αφού υπολογίζει το κόστος και όφελος που συνεπάγεται μια συγκεκριμένη επιλογή. Ωστόσο, η ορθολογικότητά του είναι «υποκειμενική» και περιορισμένη εξαιτίας του διαφορούμενου χαρακτήρα των πληροφοριών που καθιστούν την επιλογή αβέβαιη.
4. Οι κοινωνικές δομές επηρεάζουν κάθε φορά τον τρόπο που λαμβάνεται μια απόφαση, χωρίς να επιδρούν διαμορφωτικά στη συγκεκριμένη επιλογή.
5. Τα κοινωνικά φαινόμενα προκύπτουν από τη συνένωση των σκόπιμων ατομικών πράξεων οι οποίες δεν καθορίζονται ταξικά.

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Raymond Boudon το 1974 έκανε τη διάκριση ανάμεσα στα πρωταρχικά και δευτερεύοντα αποτελέσματα της κοινωνικής



διαστρωμάτωσης, υποθέτοντας ότι η ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών προκαλείται από το συνδυασμό αυτών των δυο διαδικασιών.¹

Τα πρωταρχικά αποτελέσματα αφορούν τις άνισες επιδόσεις που οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική προέλευση. Τα δευτερεύοντα αποτελέσματα, στις εκπαιδευτικές επιλογές που γίνονται από τους νέους και τις οικογένειές τους, κατά τη φάση μετάβασης σε μια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η ορθολογιστική πράξη αποτελεί κεντρική έννοια στο ερμηνευτικό μοντέλο του Bourdieu.² Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό της ορθολογικής επιλογής, οι νέοι και οι γονείς τους, κατά τη φάση της μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, επιλέγουν ορθολογικά εκείνη την εκπαιδευτική πορεία που θα τους προσφέρει τα περισσότερα οφέλη αναφορικά με τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική τους κινητικότητα.³ Ο Bourdieu θεωρεί το ωφελιμιστικό παράδειγμα ως το πιο κατάλληλο να ερμηνεύσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές, παρά η αναφορά σε προτιμήσεις που συνδέονται με διαφορετικές ταξικές αξίες.⁴ Η ανάλυση κόστους - όφελους μπορεί να ερμηνεύσει πληρέστερα την τάση των μαθητών και γονέων της εργατικής τάξης να επιλέγουν εκπαιδευτικές διαδρομές με χαμηλότερο status από αυτές που επιλέγουν οικογένειες μεσαίας τάξης, ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικές επιδόσεις τους είναι όμοιες.

Ο Bourdieu συσχετίζει το κόστος και το όφελος στη διαδικασία της εκπαιδευτικής επιλογής με την οικογενειακή αλληλεγγύη και την αλληλεγγύη της ομάδας συνομηλίκων. Υποστηρίζει ότι η αποφυγή του «*ρίσκου της καθοδικής κινητικότητας*» αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιλογές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «*η ταξική καταγωγή του υποκειμένου θα επηρεάσει την επιλογή της μιας ή της άλλης μορφής εκπαίδευσης. Εάν η πρόσφατη επιτυχία του δεν είναι σημαντική, η οικογενειακή μονάδα θα τη θεωρήσει ικανοποιητική, εάν το παιδί έχει φτάσει σε ένα εκπαιδευτικό επίπεδο που*

¹. Για μια συνοπτική παρουσίαση της θεωρίας του μεθοδολογικού ατομικισμού, βλ: Ν. Κ. Κατριβέση (2004), *Κοινωνιολογική Θεωρία. Σύγχρονα ρεύματα της Κοινωνιολογικής σκέψης*, Αθήνα : Gutenberg, σσ. 67 - 100.

². J. H. Goldthorpe (1998) «Rational action theory for Sociology», 49(2), σσ. 167-189. Ο Goldthorpe σε μια κριτική επισκόπηση του μοντέλου ορθολογικής επιλογής, διακρίνει την «υποκειμενική ορθολογικότητα» της θεωρίας του Bourdieu από την «αντικειμενική», πάνω στην οποία στηρίχθηκε η κλασσική οικονομική θεωρία και που θεμελίωσε τη δράση των υποκειμένων στην υπόθεση ότι κατέχουν ολοκληρωμένες και σαφείς πληροφορίες για να πετύχουν τους ωφελιμιστικούς στόχους τους. Η «ορθολογική υποκειμενικότητα» του μοντέλου του Bourdieu αναγνωρίζει την πιθανότητα περιορισμένης γνώσης και ανεπαρκούς πληροφόρησης για μια δεδομένη επιλογή σε καταστάσεις αβεβαιότητας και θεωρεί ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται στη βάση μιας «υποκειμενικά προσδοκώμενης χρησιμότητας».

³. R. Bourdieu (1996) «The 'cognitivist Model'. A Generalized Rational - choice Model», *Rationality and Society*, 8, σσ. 123-150

⁴. M. Charalambos, M. Holborn (2000) *Sociology. Themes and Perspectives*, London: Collins (5^η έκδοση), σσ. 840 - 841.



το καθιστά ικανό να φιλοδοξήσει μια κοινωνική θέση ίση ή ανώτερη από τη δική τους, ακόμη κι αν αυτή η θέση δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή».¹

Ο Goldthorpe ασχολήθηκε διεξοδικά και επεξεργάστηκε θεωρητικά το μοντέλο ορθολογικής επιλογής, με στόχο να καλύψει τα αδύναμα σημεία των φιλελεύθερων και μαρξιστικών θεωριών για τις κοινωνικές ανισότητες. Στην προσπάθειά του αυτή ξεκινά την επεξεργασία με την αποδοχή της θεωρίας του μεθοδολογικού ατομικισμού. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές ανισότητες οφείλονται στις ανόμοιες επιλογές των νέων από διαφορετικές τάξεις, ακόμη και αν το επίπεδο της σχολικής επίδοσης είναι το ίδιο.

Αν και η επίδραση των πρωταρχικών αποτελεσμάτων της κοινωνικής διαστρωμάτωσης μπορεί να αποκλείσει ορισμένες επιλογές από κάποια άτομα, οι κοινωνικές ανισότητες που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές επιλογές καθορίζονται πρωταρχικά από τις δευτερογενείς συνέπειες της διαστρωμάτωσης.² Με βάση το μοντέλο, η έννοια της «λογικής επιλογής» αναφέρεται στους σκοπούς μιας δράσης που θεωρείται οικονομικά ωφέλιμη και στα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων, όπως ο στρατηγικός υπολογισμός κόστους - όφελους και πιθανοτήτων επιτυχίας.³

Στο πλαίσιο του καθορισμού των οικονομικά ωφέλιμων στόχων και της χρησιμοποίησης στρατηγικών, ως μέσων για την επίτευξή τους, οι μαθητές και οι οικογένειές τους λαμβάνουν υπόψη δυο παράγοντες, για να αποφασίσουν σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές: Πρώτον, το κόστος συνέχισης της εκπαιδευτικής πορείας, αφού η επιλογή μιας μακροχρόνιας εκπαιδευτικής διαδρομής θα έχει συνέπειες στο εισόδημα της οικογένειας. Δεύτερον, τον υπολογισμό των πιθανοτήτων επιτυχίας ή αποτυχίας από μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική επιλογή.⁴

Η προσέγγιση του Goldthorpe αρχικά και των Goldthorpe και Breen στη συνέχεια στηρίζεται στην υπόθεση ότι τα υποκείμενα δεν υφίστανται την επίδραση των ταξικά καθορισμένων επιρροών. Ο Goldthorpe αναφέρει : «Θεωρώ ότι οι πρωταγωνιστές έχουν στόχους, χρησιμοποιούν εναλλακτικά μέσα για να τους πετύχουν και επιλέγοντας τις πορείες δράσης τείνουν σε κάποιο βαθμό να προσδιορίζουν το κόστος ή το όφελος, παρά χωρίς σκέψη να ακολουθούν κοινωνικούς κανόνες ή πολιτισμικά καθορισμένες αξίες».⁵

¹. R. Boudon (1996) σ. 127.

². R. Breen, J. H. Goldthorpe (1997) «Explaining educational differentials: Towards a formal Rational Action Theory», *Rationality and Society*, 9(3), σσ. 275 - 306.

³. R. Hatcher (1998) «Class Differentiation in Education: rational choices?» *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), σ. 17.

⁴. R. Breen, J. H. Goldthorpe (1997), σ. 283.

⁵. J. Goldthorpe (1996), σ. 487.



Αν και η προσέγγιση αποκλείει την αναφορά σε «ευδιάκριτες ταξικές αρχές, κανόνες ή τύπους συνείδησης»¹, ωστόσο υιοθετεί μια αρκετά «αδύναμη σύλληψη της έννοιας της λογικότητας». Τα υποκείμενα έχουν την ικανότητα να αποφασίζουν ελεύθερα, χωρίς οι επιλογές τους να επηρεάζονται από την κοινωνική τάξη και τις κοινωνικές ανισότητες ενώ ταυτόχρονα η «απόκλιση από το επίπεδο της άριστης ορθολογικότητας είναι συχνή».² Επίσης, αναγνωρίζουν τα όρια της πληροφόρησης μέσα σε ένα κλίμα κινδύνου και αβεβαιότητας και έως ένα βαθμό είναι ενήμερα για τους κοινωνικούς περιορισμούς και την επαγγελματική διάρθρωση, που προσδιορίζει και περιορίζει τις εκπαιδευτικές επιλογές τους. Ο Goldthorpe υποστηρίζει ότι, αν και η θεωρία του δε στηρίζεται στην υπόθεση της τέλει λογικότητας, ωστόσο «η λογική δράση παραμένει η κυρίαρχη αρχή που κυβερνά τη συμπεριφορά, διότι οι τάσεις να απομακρυνόμαστε από τη λογικότητα λειτουργούν τυχαία και με ποικίλους τρόπους, χωρίς να διαμορφώνουν υποδειγματικές συλλογικές συμπεριφορές».³

Οι Friedman και Hetcher θεωρούν το μοντέλο ως ένα αφηρητικό σημείο από το οποίο μπορούν να προέλθουν ερμηνείες που συνθέτουν το μικρο και μακρο- επίπεδο της κοινωνιολογικής ανάλυσης.⁴ Το μοντέλο αυτό, αν και προσφέρει χρήσιμα εργαλεία για την ερμηνεία μιας ποικιλίας εμπειρικών φαινομένων, παραβλέπει τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων σχετικά με τις προτιμήσεις και επιλογές τους. Κατά συνέπεια, αγνοεί τον τρόπο που η κοινωνική τάξη και η διάρθρωση των ευκαιριών απασχόλησης επιδρούν στη διαμόρφωση τους.

Σύμφωνα με την «τυπική αξιακή υπόθεση» του μοντέλου, τα άτομα κινητοποιούνται με στόχο την πραγματοποίηση εργαλειακών αγαθών, όπως ο πλούτος και η δύναμη. Η υπόθεση αυτή έχει αμφισβητηθεί, αφού η έρευνα ανέδειξε, πως η κοινωνική δράση συχνά προσανατολίζεται σε στόχους που δεν είναι ωφελιμιστικοί.⁵ Ο Hechter, αναδεικνύοντας το ρόλο των αξιών μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής δράσης προτείνει την τροποποίηση του μοντέλου, με στόχο

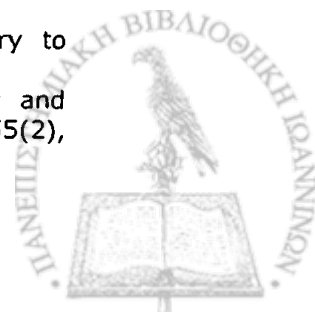
¹. Στον ίδιο (1996b), σ. 487.

². J. Goldthorpe (1998), «Rational Action Theory for Sociology», *British Journal of Sociology*, 49(2), σσ. 167-189.

³. J. H. Goldthorpe (1996), σ. 485. Η θεωρία της ορθολογικής δράσης έχει χρησιμοποιηθεί από τη M. Duru-Bellat, στην έρευνα της για τις ανισότητες στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βλ: M. Duru-Bellat (1996) «Social inequalities in French Secondary Modern Schools: from figures to theories», *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), σσ. 341- 350, M. Duru-Bellat (2000) «Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors», *Journal Education Policy*, 15(1), σσ. 33-40.

⁴. D. Friedman, M. Hechter (1998) «The Contribution of Rational choice Theory to Macrosociological Research», *Sociological Theory*, 6(2), σ. 201.

⁵. G. E. Swanson (1992) «Doing things together: Some basic forms of agency and structure in collective action and some explanation», *Social Psychology Quarterly*, 55(2), σσ. 94 - 117.



την ερμηνεία των μορφών συμπεριφοράς που δεν εντάσσονται στο «μαύρο κουτί του υπολογισμού κόστους – όφελους».¹ Ο πολύπλοκος και μη προβλέψιμος χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών διαψεύδει την υπόθεση σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα κατέχουν επαρκείς και ολοκληρωμένες πληροφορίες, βάσει των οποίων επιλέγουν ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις.

Ενώ η κριτική του Hechter προέρχεται από την προσέγγιση του μεθοδολογικού ατομικισμού, η κριτική του Hatcher έχει αφετηρία μαρξιστικά και βεμπεριανά πλαίσια αναφοράς. Για τον Hatcher το μοντέλο αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της «ορθολογικής επιλογής» και έτσι προβάλλει ένα αδύνατο σημείο της πολιτιστικής προσέγγισης του Bourdieu. Την ανεπάρκειά της να ενσωματώσει «λογικές στρατηγικές» στη διαδικασία των εκπαιδευτικών επιλογών.²

Σύμφωνα με το μοντέλο πολιτιστικής αναπαραγωγής του Bourdieu, οι οικογένειες αποτελούν «συλλογικά υποκείμενα» που λειτουργούν έχοντας ως στόχο την αναπαραγωγή της κοινωνικής τους θέσης.³ Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται το ζήτημα των οικογενειακών στρατηγικών, που «αφορά όλες τις πτυχές του οικογενειακού γίγνεσθαι και συμπεριλαμβάνει τις εργασιακές, καταναλωτικές, γεννητικές, γαμικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές, οι οποίες αρθρώνονται σε ένα ενιαίο αλλά εσωτερικά αντιφατικό σύνολο».⁴ Οι εκπαιδευτικές επιλογές συγκροτούν μια πτυχή των οικογενειακών στρατηγικών αναπαραγωγής και βοηθούν στην κατανόηση του αυξημένου ενδιαφέροντος που οι οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων δίδουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στο βαθμό που κατέχουν περισσότερο πολιτιστικό κεφάλαιο σε σχέση με το οικονομικό και εφόσον οι άλλες στρατηγικές αναπαραγωγής καθίστανται αναποτελεσματικές.⁵

Η έννοια της ενέργειας και δράσης των υποκειμένων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο έργο του Bourdieu. Υπό το πρίσμα αυτό, η ανάδυση της σημασίας των εκπαιδευτικών επιλογών ως στρατηγική δράση και πρακτική από την πλευρά των οικογενειών, αναδεικνύεται ως παράγοντας μείζονος σημασίας για την κατανόηση της διαδικασίας κοινωνικής αναπαραγωγής.

Ο Bourdieu εισήγαγε στην κοινωνιολογία την έννοια του «πολιτιστικού κεφαλαίου» για να δείξει το σύνολο των αξιών, των στάσεων και προσδοκιών

¹. M. Hechter (1992) «Should values be written out of the Sociologists lexicon?», *Sociological theory*, 10(2), σσ.214 - 230.

². R. Hatcher (1998) «Class Differentiation in Education: rational choices? », *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), σ. 20.

³. Για την οικογένεια ως «συλλογικό υποκείμενο» των στρατηγικών κοινωνικής αναπαραγωγής, βλ: P. Bourdieu (2000) *Πρακτικοί Λόγοι για τη Θεωρία της Δράσης*, Αθήνα: Πλέθρον, σσ. 123 - 134.

⁴. P. Bourdieu (1976) «Marriage strategies as strategies of social reproduction» στο Robert Foster - Orest Ranum (eds), *Family and Society*, Baltimore and London, σ. 141.

⁵. P. Bourdieu (2000) , σσ. 35 - 36.



απέναντι στο σχολείο και την παιδεία, που μεταδίδονται στο άτομο από την οικογένειά του κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.¹ Το πολιτιστικό κεφάλαιο διαφοροποιείται ανάμεσα στις κοινωνικές κατηγορίες, καθορίζοντας τη διαφορετική και άνιση προδιάθεση του κάθε ατόμου απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Αναφερόμενος στο «γενέθλιο κόσμο» και τη δυναμική του υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει «υλική κληρονομιά με την κυριολεκτική έννοια του όρου που να μην είναι συγχρόνως πολιτιστική κληρονομιά και λειτουργία των οικογενειακών αγαθών».² Η άνιση κατανομή των τριών μορφών κεφαλαίου (οικονομικού, πολιτιστικού και κοινωνικού) ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, δημιουργεί άνιση δυνατότητα επιτυχίας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και συνεπώς άνιση ευκαιρία μετάβασης στην αγορά εργασίας. Η μορφωτική κληρονομιά που μεταβιβάζει η οικογένεια στα άτομα, προσδιορίζει καθοριστικά τη μελλοντική διαφορετική κατανομή των ρόλων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας.³ Εφαρμόζοντας στη θεωρία του τη διάκριση σε τάξεις, όπως εφαρμόστηκε από την κοινωνιολογία, υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, αφού πραγματοποιούνται «σε διαφορετικά χωρικά, χρονικά και κοινωνικά πλαίσια τα οποία έχουν υλικές και συμβολικές διαστάσεις».⁴

Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης είναι καθοριστική καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών σπουδών, αλλά εντείνεται στη φάση μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό οι κοινωνικές ανισότητες επενεργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε επηρεάζουν άνισα τη δυνατότητα πληροφόρησης των μελών των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών αναφορικά με τις προτιμήσεις τους για την επιλογή σπουδών. Η δυνατότητα επιλογής περιορίζεται στα άτομα των χαμηλότερων στρωμάτων, ενώ αντίθετα τα μεσαία στρώματα έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιούν το πολιτιστικό τους κεφάλαιο, ώστε να «χειραγωγούν» το σύστημα και να προσδίδουν έναν περισσότερο επιλεκτικό χαρακτήρα στις εκπαιδευτικές επιλογές τους.⁵

Η «ιστορική διάσταση» των εκπαιδευτικών επιλογών αναδεικνύεται ως ένα διακριτό χαρακτηριστικό του μοντέλου πολιτιστικής αναπαραγωγής. Η οικογένεια ως «συλλογικό υποκείμενο» νοείται ως ένα «πεδίο»⁶ που τοποθετείται μέσα στο

¹ Α. Φραγκουδάκη (1985), σ. 163.

² P. Bourdieu (2002) *Η Διάκριση* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα : Πατάκης, σ. 118.

³ P. Bourdieu (2004) «The forms of capital», στο Ball St. J. (επιμ.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, London and New York: Routledge Falmer, σσ. 15 – 29.

⁴ P. Bourdieu (2002) , σσ. 177 -178.

⁵ Για τον ταξικά προσδιορισμένο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών επιλογών βλ: P. Bourdieu, J.C. Passeron(1993) *Οι Κληρονόμοι* (εισαγ. Ν.Παναγιωτόπουλος-μτφρ.Ν. Παναγιωτόπουλος και Μ. Βιδάλη), Αθήνα : Ινστιτούτο του βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσια, σσ. 45, 53, 55, 56.

⁶ Για την έννοια του «πεδίου» Βλ: Χ. Νούτσος (1993) «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P.Bourdieu» στο P.Bourdieu (επιμ.Ι.Λαμπίρη-Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος), *Κοινωνιολογία*



πλαίσιο του «κοινωνικού πεδίου»¹ και επιδιώκει ανάλογα με την ταξική θέση που κατέχει στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο να αναπαράγει ή να μεταβάλλει τη θέση της. Η πιο σημαντική διαφορά του μοντέλου πολιτιστικής αναπαραγωγής με το μοντέλο ορθολογικής επιλογής συνίσταται στην άρνηση κάθε έννοιας σκοπιμότητας και ωφελιμότητας, με όρους οικονομικής ανταπόδοσης και συνειδητής ορθολογικής δράσης από την πλευρά των υποκειμένων, κατά τη διαδικασία λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Για το Bourdieu, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις γίνονται αντιληπτές ως εφαρμογή της «πρακτικής αίσθησης, μιας αίσθησης για παιχνίδι, που είναι μια σκοπιμότητα δράσεων χωρίς σκοπό ή πρόθεση και η οποία λειτουργεί ως αρχή στρατηγικών χωρίς ορθολογικό υπολογισμό ή στρατηγικό σχέδιο. Τα άτομα ακολουθούν τις «προδιαθέσεις» που προσαρμόζονται στις θέσεις τους και οι οποίες δομούν πρακτικές που προσαρμόζονται στη συγκεκριμένη κατάσταση. Έτσι υπάρχει μια σκοπιμότητα χωρίς σκοπό ή πρόθεση. Οι νέοι της μεσαίας τάξης μετακινούνται μέσα στην εκπαίδευση σαν το ψάρι μέσα στο νερό και δε χρειάζεται να εμπλακούν σε ορθολογικούς υπολογισμούς για να πετύχουν τους σκοπούς που καλύτερα ταιριάζουν στα ενδιαφέροντά τους».²

Για την κατανόηση της διαφοροποίησης, στο πλαίσιο της οποίας τα υποκείμενα ατομικά ή συλλογικά κατανοούν τις ευκαιρίες που τους δίδονται σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους, η έννοια του «habitus» είναι εξαιρετικά χρήσιμη.³ Τα «habitus» των οικογενειών διαμορφώνουν τις τάσεις των νέων ανθρώπων για την απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων και διαπλάθουν τις προσδοκίες με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμόζονται σε ό,τι είναι «αποδεκτό σε ανθρώπους σαν εμάς».⁴ Ο Bourdieu χρησιμοποιεί το σχήμα «habitus-πεδίο-πρακτική», για να ερμηνεύσει τη διαδικασία των εκπαιδευτικών επιλογών μέσω της αναγνώρισης «στην πρακτική τους, μιας λογικής που δεν είναι αυτή της λογικής».⁵

της Παιδείας, Αθήνα: Καρδαμίτσα – Δελφίνη, σσ. 49-53. Το πεδίο αρχικά ορίζεται «ως δίκτυο ή μορφές αντικειμενικών σχέσεων ανάμεσα σε θέσεις», σσ.49-50

¹. Στο ίδιο, σ.50.

². P. Bourdieu (1990a) *The logic of Practice*, Cambridge: Polity Press, σ. 108.

³ Η έννοια του «habitus» είναι κεντρική στη θεωρία του P. Bourdieu και αποτελεί μια απόπειρα να γεφυρωθεί η αντίθεση ανάμεσα στο υποκειμενικό και αντικειμενικό. Για την έννοια του habitus βλ: P. Bourdieu (1985a) «The genesis of the concepts of habitus and of Field», *Sociocriticism* 2, σσ.11-24, Ν. Μουζέλης (1993) «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της Δράσης» στο P. Bourdieu (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνη, σσ. 54-62. Στο άρθρο αυτό το habitus ορίζεται ως «ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές, σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης που είναι κοινά σ' όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενικοποίησης και ενόρασης», σ.54.

⁴. P. Bourdieu (1990), σ. 64.

⁵. Κατά την έκφραση του Ν. Παναγιωτόπουλου στο Ν. Παναγιωτόπουλος (1993) «Pierre Bourdieu: Ο Στοχαστής της 'Πρωτόγονης Σκέψης' των Στοχαστών της 'Πρωτόγονης Σκέψης' στο P. Bourdieu (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος), *Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνη, σσ.24-48. Στο άρθρο αυτό ο Ν. Παναγιωτόπουλος προσεγγίζει το ζήτημα της λογικής των πρακτικών όπως την εννοεί ο P. Bourdieu,



Μια θεώρηση αυτού του είδους αναδεικνύει την επίδραση του στρουκτουραλισμού και την απουσία του βολонταρισμού από την πλευρά των υποκειμένων. Ο Μουζέλης καταδεικνύει το ντετερμινιστικό χαρακτήρα της θεωρίας του Bourdieu, αναφερόμενος στο «απόρσωπο και αυτόματο χαρακτήρα του habitus», όπου δεν υπάρχει συνείδηση των σχεδίων δράσης, αφού οι έξεις και προδιαθέσεις δεν εξηγούνται με βάση την ατομική ιδιοσυγκρασία.¹

Η πιο βασική συνεισφορά του μοντέλου πολιτιστικής αναπαραγωγής συνίσταται στη μετατόπιση της έμφασης από τα ντετερμινιστικά μοντέλα κοινωνικής αναπαραγωγής, που στηρίζονται στην κυριαρχία της οικονομικής βάσης πάνω στο εποικοδόμημα, στην ανάδειξη της σχετικής αυτονομίας του εποικοδομήματος με τη βαρύτητα που απέδωσε στο πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας. Επιπρόσθετα, οι απόψεις του Bourdieu για την αλληλεπίδραση δομής και ατομικής δράσης, προσέφεραν έναν τρόπο ανίχνευσης της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω των πρακτικών που ακολουθούν τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή.²

Σύμφωνα με τη Nash, το μοντέλο πολιτιστικής αναπαραγωγής συνέβαλε στην οικοδόμηση μιας θεμελιώδους θεωρίας για την οικογένεια και στην ανάδειξη των μηχανισμών, μέσω των οποίων, οι οικογενειακοί «πόροι» συμβάλλουν στις ταξικά διαφοροποιημένες επιλογές. Η θεωρία του ωστόσο καθίσταται ανεπαρκής, διότι αδυνατεί να ερμηνεύσει τις ατομικές δράσεις. Η έννοια του «habitus» αναφέρεται σε αντικειμενικές δομές που διαμορφώνουν ομαδικές πρακτικές και στη συνέχεια αφομοιώνονται από τα άτομα.³

Για τον Hatcher, οι «πολιτιστικές ερμηνείες» της εκπαιδευτικής επιλογής μπορούν να ερμηνεύσουν ολοκληρωμένα τον τρόπο, με τον οποίο η κοινωνική αναπαραγωγή πραγματοποιείται μέσω μιας διαδικασίας που δε βασίζεται σε συνειδητή ορθολογική δράση και στρατηγικό σχέδιο. Ωστόσο, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έδειξε πως η ορθολογική σκέψη και δράση αποτελούν βασικά κριτήρια για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών επιλογών.⁴

ως μια διαδικασία «χωρίς συνειδητό στόχο ή λογικό έλεγχο» και αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι στρατηγικές αναπαραγωγής των οικογενειών μπορούν να κατανοηθούν μέσα από την αλληλεπίδραση του σχήματος «habitus - πεδίο - πρακτική».

¹. Ν.Μουζέλης (1993) «Habitus : Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της Δράσης» στο Ρ. Bourdieu (επιμ. Ι. Λαμπίρη - Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνι, σσ. 54 - 62.

². A. Lareau, E. McNamara Horvat (1999) «Moments of social inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family school relationships», *Sociology of Education*, 72, σσ. 37 - 53.

³. R. Nash (1990) «Bourdieu on Education and social and cultural reproduction», *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), σσ. 431 - 447.

⁴. R. Hatcher (1998) «Class, Differentiation in Education: rational choices?», *British Journal of Sociology Education*, 19(1), σσ. 5 - 24. Ένας αριθμός εμπειρικών ερευνών έχει δείξει ότι οι προσανατολισμοί των μεσαίων τάξεων όσον αφορά τις εκπαιδευτικές τους επιλογές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «λογικές» διότι βασίζονται σε «στρατηγικό σχεδιασμό».



Το μοντέλο αυτό βασιζόμενο στη μηχανιστική σχέση μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και εκπαιδευτικής επιλογής επικρίθηκε για ένα ντετερμινισμό ασυμβίβαστο με τον πλουραλισμό της ανθρώπινης δράσης.¹ Επικρίνοντας τη μονοδιάστατη και γραμμική διάσταση της θεωρίας του Bourdieu για τις εκπαιδευτικές επιλογές ο Jenkins αναφέρει: «ο ρόλος της επεξεργασμένης γνωστικής διαδικασίας απόφασης έχει σε μεγάλο βαθμό υποβαθμιστεί από το Bourdieu και η άρνησή του να δεχτεί κάτι τέτοιο τον οδηγεί σε ντετερμινιστικές εξηγήσεις. Η θεωρία του περιγράφει έναν κόσμο, όπου η ανθρώπινη δράση έχει τις αιτίες και τη λογική της αλλά τα δρώντα υποκείμενα δεν αναγνωρίζουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους».²

Αντίθετα, ο Willis, αν και αποδέχεται τη σχετική αυτονομία του πολιτιστικού πεδίου διαφωνεί με το ντετερμινιστικό χαρακτήρα της θεωρίας του Bourdieu.³ Αναφέρει πως, «οι γονείς έχουν τις δικές τους περίπλοκες και δημιουργικές σχέσεις αναφορικά με τα ταξικά ζητήματα και με κανέναν τρόπο δεν πιέζουν τα παιδιά τους να επιλέγουν στη βάση ενός ταξικά καθορισμένου προτύπου. Υπάρχει ένας βαθμός σχετικής ανεξαρτησίας μεταξύ γονέων και παιδιών, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρέπει να είναι κανείς δύσπιστος σε κάθε είδος μηχανικής ανάλυσης που πηγάζει από συγκεκριμένες ενδείξεις, όπως η στάση των γονέων ή η στάση των μαθητών».⁴

Ο Hargreaves επικρίνει την υπερβολική έμφαση που δίνει ο Bourdieu στη σχετική αυτονομία του εποικοδομήματος από την οικονομική δομή. Θεωρεί ότι με

βλ: D.Roker (1993) *Gaining the edge : girls at a private school* : στο I.Bates and G.Riseborough (Eds) *Youth and Inequality*, Buckingham : Open University Press, σσ. 122-138, A. Biggart, A. Furlong (1996) «Educating 'discouraged workers' : cultural diversity in the upper secondary school», *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), σσ. 253 - 256, A. Allatt (1993) *Becoming privileged: the role of family processes*: στο I. Bates and G.Riseborough (eds), *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press, σσ.139-159.

¹. Υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν τη μη ντετερμινιστική σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και εκπαιδευτικών επιλογών. βλ: I. Bates (1993) « 'When I Have My Own Studio ...' The making and shaping of 'designer' careers», στο: I. Bates and G. Riseborough (Eds) *Youth and Inequality*, Buckingham : Open University Press, σσ. 70 -83. Στην έρευνα αυτή οι μαθητές οικογενειών εργατικής τάξης εγγράφονται σε μια ιδεολογία ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και έχουν φιλοδοξίες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «μεσοταξικές» εφόσον επιθυμούν μια δική τους εργασία που μπορεί να προσφέρει ένα υψηλό status. Για μια κριτική θεώρηση του ντετερμινιστικού χαρακτήρα του μοντέλου πολιτιστικής αναπαραγωγής βλ: R. Brown (1987) *Schooling Ordinary Kids*, London: Tavistock, R. Jenkins (1982) «Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism», *Sociology*, 16, σσ. 270 - 281.

². R.Jenkins (1982) σ. 275. Για μια κριτική θεώρηση του μη βολονταριστικού χαρακτήρα της θεωρίας του Bourdieu βλ: N. Μουζέλης (1994) «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης» στο Pierre Bourdieu (επιμ. Ι. Λαμπίρη- Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος), *Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνι, σσ.54-71. Ο Μουζέλης αναφέρει ότι «σε όλων των ειδών τις κοινωνίες και κοινοστώσεις υπάρχουν περιπτώσεις που οι συνειδητές στρατηγικές και ο βολονταρισμός παίζουν πρωταρχικό ρόλο. Η συστηματική υποβάθμιση αυτού του γεγονότος με τη δικαιολογία ότι τέτοιες στρατηγικές είναι σπάνιες, δεν αποτελεί πειστική επιχειρηματολογία» σσ. 61.

³. P. Willis (1977) *Learning in Labour*, Saxon House : Farnborough, σ. 175.

⁴. Στο ίδιο, σ. 75.



αυτό τον τρόπο αγνοεί τους οικονομικούς καθορισμούς και την ταξικά διαφοροποιημένη δυνατότητα των οικογενειών να χρηματοδοτούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, για να στηρίξουν ενός ορισμένου τύπου εκπαιδευτικές επιλογές.¹

Η βεμπεριανή προσέγγιση προσπαθεί να αναδείξει την αδυναμία των δομολειτουργικών και των μαρξιστικών θεωριών και να ερμηνεύσει τις νέες μορφές ανισοτήτων που σχηματιστήθηκαν υπό την επίδραση των διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικής πολιτικής. Θέτοντας την ατομική συμπεριφορά στα πλαίσια των κοινωνικών δομών ανέδειξε τη μεθοδολογική ανεπάρκεια των ερμηνειών, που στηρίζονται αποκλειστικά στο μικρο ή μακρο επίπεδο.²

Το πλαίσιο αυτό και η δυναμική του μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηριακό σημείο για την κατανόηση του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών διερευνώντας, πρώτον: τον τρόπο με τον οποίο οι μεταβολές σε μακροεπίπεδο συμβάλλουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιλογών των υποκειμένων και δεύτερον: μελετώντας τη διαδικασία μέσω της οποίας οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε μικροεπίπεδο και προέρχονται από τη σκόπιμη δράση των υποκειμένων, διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Η αλληλεπίδραση των δυο επιπέδων δημιουργεί μια συνθετική θεώρηση, μέσω της οποίας δύναται να ερμηνευτεί πληρέστερα η διαδικασία της επιλογής σπουδών.

Για τους βεμπεριανούς οι πράξεις των ατόμων δεν εκτελούνται σε ένα κενό χώρο, ελεύθερο από κοινωνικούς προσδιορισμούς. Η δράση των ατόμων, όπως εκδηλώνεται στα πλαίσια της οικογενειακής στρατηγικής, με στόχο την εκπαιδευτική επιλογή των νέων, ερμηνεύεται ως γεγονός με κάποιο νόημα.³

Η βεμπεριανή προσέγγιση στηρίχθηκε στη διάκριση που έκανε ο Weber ανάμεσα στην «τυπική σκόπιμη λογική» και στις «αυθύπαρκτες αξιακές μορφές λογικής».⁴ Η «τυπική σκόπιμη λογική» βασίζεται στο στρατηγικό υπολογισμό μέσων για την επίτευξη κυρίως οικονομικών στόχων.⁵ Η στρατηγική της

¹. A. Hargreaves (1982) «Resistance and Relative Autonomy Theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education», *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), σ. 116.

². R. King (1980) «Weberian Perspectives and the Study of Education», *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), σ. 20. Ο King αναγνώρισε τη «βασική δυαδικότητα» της κοινωνικής πραγματικότητας. Τη «δέσμευση αλλά και ταυτόχρονα την ελευθερία του κοινωνικού υποκειμένου, που αν και δε διευκολύνει την ερμηνεία, ωστόσο αποδίδει την εμπειρία του τι σημαίνει να είναι κανείς κοινωνικός».

³. Κ. Λάμνιαν (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 275 - 282. Ο Weber εισήγαγε στην Κοινωνιολογία το πρόβλημα της κατανόησης και ερμηνείας μιας συμπεριφοράς που έχει νόημα.

⁴. Για τη διάκριση μεταξύ «τυπικής σκόπιμης λογικής» και «αυθύπαρκτων αξιακών μορφών λογικής» βλ.: Κ. Λάμνιαν (1999) «Νεότερικότητα: Μορφές Λογικής και Επιρροές στις Συγκροτήσεις της Σχολικής γνώσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, σσ. 7 - 33.

⁵. M. Weber (1993) *Η Προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του Καπιταλισμού*, (μτφρ. Μ.Γ. Κυπραίου, επιμ.: Β. Φιλία), Αθήνα: Gutenberg, σ. 158. Για το Weber η «τυπική σκόπιμη



οικογένειας θεωρείται «τυπική» και «σκόπιμη» από τη στιγμή που βλέπει την εκπαίδευση ως μέσο για επιτυχία και οικονομικό όφελος. Οι «*αυθύπαρκτες αξιακές μορφές λογικής*» σχετίζονται με την εκπλήρωση ιδιαίτερων ανθρώπινων αναγκών και με την αξία κοινωνικών σκοπών.

Η βεμπεριανή προσέγγιση, στηριζόμενη στη διάκριση «τυπικής» και «αυθύπαρκτης αξιακής» λογικής και στην έννοια της «ιστορικότητας της λογικής»¹, διαμόρφωσε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, που μπορεί να ιδωθεί ως σύνθεση του ορθολογικού και πολιτισμικού μοντέλου για τις εκπαιδευτικές επιλογές. Η συνεισφορά της βρίσκεται στην επανακοινωνικοποίηση της «ορθολογικότητας»² μέσα στην επιλογή, αφού οι αποφάσεις των υποκειμένων τοποθετούνται σε κοινωνικά «πλαίσια αναφοράς».³

Σε σχέση με το ερμηνευτικό μοντέλο του Bourdieu, αναγνωρίζει τη δυνατότητά του να ερμηνεύσει τις εκπαιδευτικές επιλογές μέσω μιας διαδικασίας που δε στηρίζεται σε στρατηγικό υπολογισμό. Θεωρεί όμως, ότι η μη εμπλοκή λογικών στρατηγικών αποτελεί μια ανολοκλήρωτη άποψη, που οδηγεί σε ένα ντετερμινισμό ασυμβίβαστο με τα εμπειρικά δεδομένα ερευνών που δείχνουν, πως μερικές οικογένειες εργατικής τάξης εμπλέκονται σε συνειδητή στρατηγική δράση, υπερβαίνοντας την αναπαραγωγή του ταξικού «habitus».⁴

Με αυτό τον τρόπο διαψεύδεται η έννοια της «ανεξάρτητης επιλογής» των υποκειμένων και επιχειρείται να συνδεθεί το «εξωτερικό» μοντέλο διαμόρφωσης των επιλογών με την πολύπλοκη «υποκειμενική πραγματικότητα» των νέων.⁵ Η

λογική» έχει γίνει το «σιδερένιο κλουβί» όλων των εκδηλώσεων της κοινωνικής ζωής στη Δύση και έχει κυριαρχήσει σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας.

¹ Μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές του Weber στην κοινωνιολογική σκέψη συνίσταται στην ανάδειξη της «ιστορικότητας της λογικής», δηλαδή στο χαρακτηρισμό μιας συγκεκριμένης δράσης ως ορθολογικής, σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Βλ: Κ. Λάμπριος (2001), σ.21.

² S. J. Ball, J. Davies, M. David, D. Reay (2002) «Classification and Judgement: social class and the cognitive structure of choice of Higher Education», *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), σ.55.

³ J. S. Brown, A. Collins, P. Dugud, (1989) «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, 18, σσ.32 - 42. Για το Brown, τα άτομα κάνουν τις επιλογές τους ορθολογικά και σκόπιμα, όχι μέσα σε ένα κενό χώρο αλλά στα πλαίσια των ταξικών καθορισμών τους. Για να αποφύγει το ντετερμινισμό του μοντέλου πολιτιστικής αναπαραγωγής του Bourdieu χρησιμοποιεί την έννοια του «πλαισίου αναφοράς» που ορίζει ως το «χώρο» μεταξύ ατομικής ταυτότητας και ταξικών προσδιορισμών.

⁴ P. Brown (1987) *Schooling Ordinary Kinds*, London: Tavistak, σσ.58-59. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν, πως για τους μαθητές που προέρχονταν από εργατικά στρώματα, ο ωφελισμός δεν περιοριζόταν αποκλειστικά στην επιδίωξη μιας μεταγενέστερης οικονομικής ανταπόδοσης. Γι' αυτούς, η απόκτηση μέσω των εκπαιδευτικών επιλογών μιας εργασίας που να εξασφαλίζει ικανοποιητικές συνθήκες, ήταν πιο σημαντική από την απόκτηση αποκλειστικά και μόνο οικονομικών πλεονεκτημάτων.

⁵ Για το «εξωτερικό μοντέλο» λήψης αποφάσεων βλ: Κ. Roberts (1968) «The entry into employment: an approach forwards a general theory», *Sociological Review*, 16, σσ. 165 - 184. Ο Κ. Roberts θεμελιώνει μια κοινωνιολογική ανάλυση, υποστηρίζοντας ότι οι επιλογές δεν καθορίζονται από το άτομο, αλλά από εξωτερικούς παράγοντες. Η επίδραση της κοινωνικής τάξης και της απασχόλησης, το επίπεδο τεχνολογικής ανάπτυξης σε μια κοινωνία και η εκπαιδευτική πολιτική ασκούν διαμορφωτικές επιρροές στις επιλογές των νέων. Ο



σύνδεση αυτή δημιουργεί μια διαλεκτική σχέση μεταξύ «εσωτερικών» και «εξωτερικών παραγόντων» στη βάση της οποίας θεμελιώνεται μια «πραγματιστικά ορθολογική διαδικασία απόφασης».¹

Η βεμπεριανή θεώρηση για την εκπαιδευτική επιλογή μπορεί να διατυπωθεί ως εξής : «Προσπαθούμε να μεταφέρουμε τη διαλεκτική του *habitus*, των θεσμών και της λογικής δράσης στο κέντρο του μοντέλου, διότι αυτό μπορεί πιο ολοκληρωμένα να μας δώσει τη δυνατότητα να εξηγήσουμε το ζήτημα της εκπαιδευτικής επιλογής. Μια ευρεία θεωρία δράσης στην εκπαίδευση από την πλευρά των οικογενειών και των νέων χρειάζεται να παραμείνει στη δυναμική του πολιτιστικού μοντέλου, ενώ πρέπει να δημιουργήσει χώρο για τη λογική στρατηγική δράση σχετικά με το να πάρει κάποιος απόφαση για ωφελιμιστικούς και μη στόχους. Η λογική γνώση, η ικανή στρατηγική δράση για πολιτισμικά καθορισμένους ωφελιμιστικούς και μη στόχους επιβάλλει να επιστρέψουμε στο *Bourdieu* και στο ορθολογικό μοντέλο επιλογής επιχειρώντας μια σύνθεση των θεωριών τους».²

Η σύνθεση αυτή αποτέλεσε τη βάση στην οποία θεμελιώθηκαν οι νεομαρξιστικές προσεγγίσεις για το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών. Οι έρευνες των θεωρητικών που στηρίζονται σε αυτές, αναγνωρίζουν την ωφελιμότητα ,ως ένα σημαντικό αλλά όχι το μοναδικό κριτήριο στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων.³ Επηρεασμένοι από τις μαρξιστικές θεωρίες του βολонταρισμού,⁴ επιχειρούν να θεμελιώσουν τη θεωρητική τους προσέγγιση σε μια βάση που, αν και αποφεύγει τις μηχανιστικές ταξικές αναλύσεις, αναγνωρίζει την

όρος «υποκειμενική πραγματικότητα» στη λήψη αποφάσεων έχει εισαχθεί από τον A. Furlong. Βλ: P. Hodgkinson, A. C. Sparkes (1997), «Careership: a sociological theory of career decision making», *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), σσ. 29-44. Ανοφέρεται στις προσωπικές προτιμήσεις, πεποιθήσεις και ικανότητες των ατόμων σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Εντάσσεται στα πλαίσια μιας ψυχολογικής θεώρησης σχετικά με τη διαδικασία διαμόρφωσης αποφάσεων, που ελαχιστοποιεί την επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων ως τμήμα αυτής της διαδικασίας.

¹. Για την «πραγματιστικά ορθολογική διαδικασία απόφασης» βλ: D. Hodgkinson, A.C. Sparkes (1993) «Young people's choices and careers guidance action planning: a case of study of training credits in action», *British Journal of Guidance and Counseling*, 21, σσ. 246-261. Η διαδικασία αυτή επιδιώκει να αποφύγει την «παγίδα του κοινωνικού ντετερμινισμού και τη θεώρηση των υποκειμένων ως ελεύθερων δραστήων». Βλ: D. Hodgkinson, A.C. Sparkes (1997), σ.29

². R. Hatcher (1998), σσ. 21-22.

³. Ο όρος «ωφελιμότητα» σύμφωνα με τον R. Hatcher, αναφέρεται σε οικονομικούς στόχους που επιδιώκονται μέσω των εκπαιδευτικών επιλογών. Χρησιμοποιεί τον όρο «μη - ωφελιμιστικός» για να αναφερθεί σε σκοπούς και αξίες που δεν περιορίζονται στην ανταπόδοση με όρους οικονομικούς, αλλά σχετίζονται με μια πολιτισμικά καθορισμένη δομή αξιών που μπορεί να αναχθεί σε προσωπικές επιθυμίες. Βλ: R. Hatcher (1998) «Class, Differentiation in Education: rational choices?», *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), σ. 17.

⁴. Για τις μαρξιστικές θεωρίες της αναπαραγωγής που βασίζονται στο βολонταρισμό και στην έννοια της αντίστασης βλ : P. Willis (1977) *Learning in Labour*, Saxon House: Farnborough, M.W. Apple (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.



κοινωνική τάξη ως έναν παράγοντα μείζονος σημασίας για τις εκπαιδευτικές επιλογές.¹

Υπάρχει μια πλούσια σύγχρονη βιβλιογραφία που αξιοποιεί τον παραπάνω προβληματισμό και περιλαμβάνει εμπειρικές μελέτες για τα ζητήματα της επιλογής σπουδών. Η Reay, για παράδειγμα, αν και χρησιμοποιεί ως αφετηρία το μοντέλο πολιτιστικής αναπαραγωγής του Bourdieu, υποστηρίζει, ότι η έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου δεν μπορεί να ερμηνεύσει, πώς η δομή της προσωπικότητας και η δράση των νέων επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές τους.² Σύμφωνα με τη θεώρησή της, η ανάπτυξη μιας πλουραλιστικής θεωρίας για τις εκπαιδευτικές επιλογές κρίνεται αναγκαία, δεδομένου ότι η ερμηνευτική δυνατότητα των παραδοσιακών μαρξιστικών θεωριών, με τη μονοδιάστατη επικέντρωση στις κατηγορίες του γένους και της κοινωνικής τάξης, αδυνατούν να συλλάβουν ολοκληρωμένα τη σύνθετη πραγματικότητα που συγκροτεί τη διαδικασία των εκπαιδευτικών επιλογών. Είναι η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα συνομηλίκων, η αγορά εργασίας και η ευρύτερη κοινωνία που ασκούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό επιδράσεις και διαμορφώνουν τη διαδικασία λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων.³

Οι έρευνές της ανέδειξαν σημαντικές ταξικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τη διεύθυνση θεμάτων που εμπλέκονται στην επιλογή ανώτατης εκπαίδευσης. Τα διαφοροποιημένα οικογενειακά «habitus» και το άνισα κατανομημένο οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, διαμορφώνουν διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών επιλογών. Η πλειονότητα των μαθητών της μεσαίας τάξης εμπλέκεται στη διαδικασία με μια αίσθηση σιγουριάς. Οι διευρυμένες ευκαιρίες για πληροφόρηση και η ενεργοποίηση κοινωνικών δικτύων ως προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, που επηρεάζει τη διαδικασία επιλογής.⁴ Επιπρόσθετα η διαδικασία εκπαιδευτικών επιλογών πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας «χωρικής» και

¹. S. J. Ball, J. Davies, M. David, D. Reay (2002), σ. 54.

². D. Reay, M.E. David, St. J. Ball (2005) *Degrees of choice Social class, race and gender in higher education*, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books, σ. 71, Βλ: R.Nash (1990) «Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction», *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), σσ. 431 - 447.

³. D. Reay (1998) «Always knowing and never being sure: familiar and institutional habitus and higher education choice», *Journal Education Policy*, 13(4), σ.520.

⁴. D. Reay (1998), σ. 522. Για το «κοινωνικό κεφάλαιο» βλ: D. Reay, M.E. David, St. J. Ball (2005), σ. 21. Η Reay et al αναφέρουν ότι το «κοινωνικό κεφάλαιο παράγεται μέσω της ενεργοποίησης κοινωνικών διαδικασιών ανάμεσα στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινωνία και κατασκευάζεται μέσα από τη δόμηση κοινωνικών δικτύων». Πολλοί θεωρητικοί υποστήριξαν ότι οι μεσαίες τάξεις ενεργοποιούν το κοινωνικό τους κεφάλαιο για να προμηθεύουν τα παιδιά τους με εκείνους τους τύπους κοινωνικών επαφών που επιτρέπουν πρόσβαση στα «elite» πανεπιστήμια. Βλ: M. Savage (2003) «A New Class Paradigm? Review Article», *British Journal of Sociology of Education*, 24(4),σσ. 535 - 541, S. J. Ball (2003) *Class Strategies and the Educational Market: the middle classes and social advantage*, London: Routledge Falmer.



«χρονικής» διευθέτησης. Οι ταξικές διαφοροποιήσεις που συνδέονται με αυτές τις διευθετήσεις έχουν συγκεκριμένες συνέπειες για τη δόμηση του μέλλοντος των νέων, όπως το φαντάζονται οι οικογένειες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Τα μεσαία στρώματα είναι πιο πιθανό να φαντάζονται από νωρίς το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και να το συνδέουν με την επιλογή μακροχρόνιων σπουδών, σε αντίθεση με τις οικογένειες από τα εργατικά στρώματα, των οποίων ο μη επιλεκτικός χαρακτήρας των αποφάσεων συνδέεται με παροντικούς τόπους και χρόνους.¹

Από την ίδια οπτική η Pungsley βλέπει την εκπαίδευση ως ένα ποιοτικό αγαθό που επιδιώκεται με στόχο την κοινωνική αναπαραγωγή. Τα ευρήματα των ερευνών της αμφισβητούν την ρητορική περί «γονικής επιλογής», που νομιμοποιεί τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές μεταρρυθμίσεις. Η κοινωνική τάξη αποτελεί έναν παράγοντα μείζονος σημασίας που ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές επιλογές κατά τη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.²

* * * * *

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής. Συγκεκριμένα, για την ανάλυση των ζητημάτων που αφορούν το θέμα των εκπαιδευτικών επιλογών υιοθετούμε τις ακόλουθες παραδοχές:

- I. Η θέση της οικογένειας στην κοινωνική δομή και στο πλαίσιο μιας διαστρωματωμένης κοινωνίας επηρεάζει τις προτιμήσεις των ατόμων για την επιλογή σπουδών, με συνέπεια να αναπαράγονται, μέσω των εκπαιδευτικών επιλογών, οι υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.
- II. Η εμπειρική διερεύνηση του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Αν και η θεωρητική σύλληψη των παραγόντων που συνδέονται με τις επιλογές είναι σχετικά εύκολη, εμπειρικά είναι δύσκολη η ανίχνευση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαδικασία διαμόρφωσής τους. Ο τρόπος που οι κοινωνικοοικονομικές διαρθρώσεις επενεργούν και δομούν τις «αντιδράσεις» και «αλληλεπιδράσεις» των υποκειμένων στο πεδίο των επιλογών και μέσα στα ταξικά διαφοροποιημένα ενδο-οικογενειακά πλαίσια, αποτελεί μια

¹. S. J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz (1996), «Circuits of schooling: school in social class contexts», *Sociological Review*, 43, σσ. 52-78.

². L. Pungsley (1998) «Throwing Your Brains at it: higher education, markets and choice», *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), σσ. 71 - 90.



«δύσβατη» περιοχή. Η διαδικασία αυτή δομείται σε βάθος χρόνου μέσα στις «οικογενειακές ιστορίες» και ανιχνεύεται μέσω των βιογραφικών αναφορών και των οικογενειακών σχέσεων του υποκειμένου.

III. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών προϋποθέτει τη διερεύνηση του μακρο και μικρο-κοινωνιολογικού περιβάλλοντος των υποκειμένων.¹ Το μακρο-κοινωνιολογικό περιβάλλον συγκροτείται από το βαθμό οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, τις συνθήκες αγοράς εργασίας, που αντανακλούν την προσφορά και ζήτηση επαγγελματικών θέσεων, τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας και τις ιδεολογικές και πολιτιστικές καταβολές που επηρεάζουν το σύστημα αξιών των υποκειμένων. Το μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο συγκροτείται από την ταξική θέση της οικογένειας του ατόμου, το φύλο και τις αξίες με τις οποίες συνδέεται, την ομάδα των συνομηλίκων και τους δασκάλους με τους οποίους έρχεται σε επαφή. Θεωρούμε ότι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών προϋποθέτει τη μελέτη αλληλεπίδρασης του μακρο και μικρο-κοινωνιολογικού πλαισίου. Η παρούσα εργασία δεν αποτελεί παρά μια απόπειρα ιχνηλάτησης του πολυδιάστατου ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών.

¹ Βλ: πίνακα I.



IV. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε το εμπειρικό έλλειμμα που υπάρχει αναφορικά με τις κοινωνικές ανισότητες και τον τρόπο που αναπαράγονται τις τελευταίες δεκαετίες, μετά τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το ζήτημα των επιλογών δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό στην Ελλάδα σε σχέση με ό,τι έχει συντελεστεί σε άλλες χώρες. Αυτό οφείλεται στη σύνδεση του συστήματος μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση με τον κρατικό έλεγχο, που μέσα από το μηχανισμό των εισαγωγικών εξετάσεων συνέδεσε την επιλογή με την επίδοση. Η σύνδεση αυτή είχε συνέπεια την ύπαρξη μιας πλούσιας βιβλιογραφίας σχετικά με τον επιλεκτικό ρόλο των εισαγωγικών εξετάσεων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ κοινωνικής τάξης και επίδοσης.¹ Ορισμένες μελέτες έχουν αναδείξει την επίδραση του φύλου στις επιλογές, η οποία επιβεβαιώνει τη συντήρηση των πατριαρχικών αντιλήψεων και στερεοτύπων σχετικά με το ρόλο των ανδρών και των γυναικών στη δημόσια και την ιδιωτική ζωή².

Αυτή η γενικότερη τάση είχε ως αποτέλεσμα να παραβλέπεται η διαδικασία της επιλογής από την πλευρά των νέων και των οικογενειών τους.³ Κάποιες μελέτες που έχουν γίνει από αυτή την οπτική, είτε προσεγγίζουν το θέμα της επιλογής από ψυχολογική σκοπιά, ως αποτέλεσμα προσωπικών κλίσεων και έμφυτων ικανοτήτων, είτε υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής θεώρησης που έχει

¹ Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που δείχνει τη σχέση κοινωνικής τάξης και επίδοσης. Βλ: Θ. Μυλωνάς (1992) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*, Αθήνα: Gutenberg, Π. Παπακωνσταντίνου (1981) «*Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*», Πολίτης: τ. 44, σσ. 46-51, Μ. Τζάνη (2000) *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρη, Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* Αθήνα: Παπαζήση, Α. Κυρίδης (1996) *Εκπαιδευτική Ανισότητα*, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης, Α. Κυρίδης (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955- 1985)*, Αθήνα: Gutenberg. Βλ: επίσης Κ. Διαμαντή (2005) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1984-2004)*, (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Παν. Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα 2005, σσ. 105 - 144, όπου παρουσιάζονται οι διαφορετικές ερμηνευτικές εκδοχές για τη σχολική επίδοση, που υπάρχουν στα διδακτικά συγγράμματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με βάση 4 υποκατηγορίες: α. Σχολική επίδοση και ατομικές ικανότητες, β. Σχολική επίδοση και οικογένεια γ. Σχολική επίδοση και σχολείο και δ. Σχολική επίδοση και κοινωνικές τάξεις.

² Ε. Μαραγκουδάκη (2002) «*Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*», στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου και Λ. Φρόση (επιμ.) *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα: ΚΕΘΙ (αδημοσίευτη μελέτη), σσ. 17-21.

³ Γ. Σταμέλος (1999) *Σύγχρονα Θέματα - Εκπαιδευτική Πολιτική Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσπάθεια ιχνηλασίας Β'*, Αθήνα: Αρμός, σσ. 63 - 64.



δομολειτουργικές αφετηρίες και κατά συνέπεια αποκρύπτει τον ταξικό χαρακτήρα των επιλογών.

Ενδεικτική της πρώτης τάσης αποτελεί η έρευνα του Δημητρόπουλου, που προσεγγίζει το ζήτημα των επιλογών μέσα στα πλαίσια ενός θεωρητικού προσανατολισμού που εμπίπτει στο χώρο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.¹ Ο Δημητρόπουλος αναφέρει: «*Το θέμα των αποφάσεων σχετίζεται άμεσα με την καθ' αυτό φύση αλλά και ύπαρξη του ανθρώπου. Είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπου η δυνατότητα - αν όχι η ελευθερία του - να επιλέγει ο ίδιος τους δρόμους που θα ακολουθήσει, να είναι δική του επιλογή, να δημιουργήσει τη μοίρα του, μέσα από τις δικές του αποφάσεις*».²

Στη δεύτερη τάση εντάσσεται η έρευνα του Σαμοίλη³ που αξιοποιεί ένα δείγμα 314 μαθητών της Γ' Λυκείου και διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψήφιους στην ιεράρχηση των προτιμήσεων τους για σχολές ή τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης, τη στιγμή συμπλήρωσης των μηχανογραφικών τους. Τα ευρήματα δείχνουν, ότι το «προσωπικό ενδιαφέρον», η επίδοση στα μαθήματα του Λυκείου και οι βαθμολογικές βάσεις των προηγούμενων ετών αποτελούν τους σπουδαιότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των μαθητών. Ο Σαμοίλης υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «*Η δήλωση από τους περισσότερους μαθητές του δείγματος, ότι το προσωπικό τους ενδιαφέρον για σπουδές σε συγκεκριμένα τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτέλεσε το σημαντικότερο παράγοντα που τους επηρέασε, θα μπορούσε να θεωρηθεί κατ' αρχήν ως ένδειξη υπευθυνότητας και ωριμότητας*».⁴

Αν και η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των επιλογών, δε γίνεται καμιά αναφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της. Η οικογένεια παρουσιάζεται ως ένα «ομοιογενές σύνολο», θεώρηση που προέρχεται από τη φονξιοναλιστική κοινωνιολογία. Παράλληλα οι επιδόσεις αναφέρονται ως επιδόσεις «διαφορετικών μαθητών», χωρίς να γίνεται κάποια σύνδεση με την κοινωνική τους προέλευση. Η χρησιμοποίηση όρων όπως «υπευθυνότητα» και «ωριμότητα» παραπέμπουν στο χώρο της ψυχολογίας, αφού παρουσιάζονται ως εγγενείς ικανότητες και έμφυτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών.

¹ Ε. Δημητρόπουλος (2003) *Αποφάσεις, Λήψη Αποφάσεων, Εισαγωγή στην Ψυχολογία των αποφάσεων*, Αθήνα: Γρηγόρη.

² Στο ίδιο, σ. 43.

³ Π. Σαμοίλης (2001) «Παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψήφιους των γενικών εξετάσεων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Επιλογή Σπουδών» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, τ. 56-57, σσ.160-171.

⁴ Στο ίδιο (2001), σ. 163.



Στην ίδια κατεύθυνση εντάσσεται η έρευνα των Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Μυλωνά και Αργυροπούλου¹, στόχος της οποίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των υποψηφίων για την επίδραση που ασκούν οι γονείς τους στις εκπαιδευτικές επιλογές. Σύμφωνα με τα ευρήματά της, αν και παρατηρείται κάποια σχέση ανάμεσα στις προτιμήσεις των γονέων και των μαθητών, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό γονέων, αφήνει την ευθύνη της επιλογής αποκλειστικά στα παιδιά. Όπως στην προηγούμενη έρευνα, δε γίνεται καμιά αναφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων και στο βαθμό που αυτά επηρεάζουν την επιλογή και τον τρόπο διαχείρισής της.

Ελάχιστες είναι οι έρευνες που κινούνται στα πλαίσια των θεωριών της αναπαραγωγής. Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται η έρευνα της Σιάνου², η οποία είχε επίκεντρο τις κοινωνικές ανισότητες κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση και εξετάζει τους παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η συντήρησή τους. Βασίζεται στα δεδομένα από την ανάλυση της πολιτικής μετά τη “μεταρρύθμιση” του 1997, που δείχνουν ότι η ποσοτική διεύρυνση των εισακτέων συνοδεύεται από την ενδυνάμωση της εσωτερικής διαφοροποίησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης βασίζεται στα ευρήματα μιας έρευνας σε υποψηφίους, που δείχνουν ότι η κοινωνική τάξη ασκεί ισχυρή επίδραση στις επιλογές σπουδών, από τις οποίες εξαρτάται η πρόσβαση και η κατανομή στην εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση.

Στα πλαίσια των θεωριών της αναπαραγωγής εντάσσεται και η μεταπτυχιακή εργασία της Θεμελή³, στην οποία αξιοποιεί τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας σε υποψηφίους και αποδεικνύει ότι η επιλογή σπουδών είναι κάτι περισσότερο από τον απλό συνδυασμό επίδοσης και ευκαιριών. Είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, σε συνδυασμό με τις άλλες μορφές κεφαλαίου που επηρεάζει τις επιλογές σπουδών για την ανώτατη εκπαίδευση. Κατά συνέπεια η αύξηση των εισακτέων μειώνει τις ανισότητες ως προς την πρόσβαση, αλλά οι επιλογές συμβάλλουν, με έμμεσους τρόπους, στη συντήρηση και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

¹ Δ. Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Κ. Μυλωνάς, Αικ. Αργυροπούλου (2003) «Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές τους Επιλογές», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – προσανατολισμού*, τ. 68-69, σσ. 95-108.

² Ε. Σιάνου – Κύργιου (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, (1997-2004), Αθήνα: Μεταίχμιο.

³ Β. Θεμελή (2006) *Κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους στις επιλογές σπουδών*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.



V. ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας

Αφορμή για την επιλογή του αντικειμένου της έρευνας και τη διαμόρφωση της σχετικής με το θέμα προβληματικής υπήρξε η εμπειρία μας ως εκπαιδευτικών, η οποία μας έδειξε ότι η εκπαιδευτική πολιτική της τελευταίας δεκαετίας στην Ελλάδα, με τις αλλαγές που επέφερε, μεγάλωσε τη σημασία της επιλογής σπουδών στην κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια την ανώτατη εκπαίδευση.

Ένας άλλος λόγος ήταν η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, από την οποία διαπιστώθηκε ότι το ζήτημα της επιλογής σπουδών δεν έχει διερευνηθεί στην Ελλάδα στον ίδιο βαθμό με τις άλλες χώρες. Οι λίγες εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει, προσεγγίζουν το θέμα από ψυχολογική σκοπιά ή με βάση τις παραδοσιακές δομολειτουργικές αφετηρίες που αποσιωπούν τον ταξικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών επιλογών. Αν και υπάρχει μια πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με το ρόλο του επιλεκτικού μηχανισμού των εξετάσεων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, είναι κυρίαρχη η τάση που θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα ομοιογενές και παραβλέπει την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στις διαδικασίες της επιλογής σπουδών, όπως διαμορφώνονται από την πλευρά των μαθητών και των οικογενειών τους.¹

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε το εμπειρικό έλλειμμα που υπάρχει για την περίοδο μετά το 1997, όταν η ποσοτική διερεύνηση της πρόσβασης συνοδεύτηκε από την ενδυνάμωση της εσωτερικής διαφοροποίησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η εσωτερική διαφοροποίηση καθίσταται παράγοντας καίριας σημασίας για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, που με κριτήριο την πρόσβαση μειώνονται, ενώ με κριτήριο την κατανομή συντηρούνται και οξύνονται.² Η εξέλιξη αυτή καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και εκπαιδευτικών επιλογών, από την οποία μπορεί να ανιχνευθούν οι τρόποι με τους οποίους οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται και αναπαράγονται.

Η πρόβληματική σχετικά με το θέμα των εκπαιδευτικών επιλογών και η επισκόπηση της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας αποτέλεσαν το πλαίσιο, στο οποίο θεμελιώθηκε ο στόχος της έρευνας και η διατύπωση των κύριων ερευνητικών υποθέσεων.

Όπως αναφέρθηκε, ο στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας βασίζονται στις θεωρίες της αναπαραγωγής, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικές επιλογές

¹.Γ. Σταμέλος (1999) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσπάθεια ιχνηλασίας Β'*, Αθήνα : Αρμός, σσ. 63 - 64.

².Ε. Σιάνου - Κύργιου (2005), σ. 182.



επηρεάζονται από τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και ταυτόχρονα συμβάλλουν στην αναπαραγωγή τους.

Αντικείμενο της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και την επιλογή σπουδών. Το αντικείμενο αυτό εντάσσεται στην κατηγορία των ερευνών που εξετάζουν το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών από κοινωνιολογική σκοπιά. Οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη ασκεί σοβαρή επίδραση στις προτιμήσεις των υποκειμένων για την επιλογή σπουδών. Αν και δεν αρνούνται τη σημασία των υποκειμενικών παραγόντων και των ατομικών επιθυμιών στη διαμόρφωσή τους αναγνωρίζουν ωστόσο τον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα αυτών των παραγόντων.¹

Στόχος της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων για τις επιλογές σπουδών κατά τη φάση μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Υποθέσεις της έρευνας

Τα γενικά ερωτήματα στα οποία προσπαθούμε να απαντήσουμε είναι τα ακόλουθα:

I. Επηρεάζονται και σε ποιό βαθμό οι προτιμήσεις για τις επιλογές σπουδών και τη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση από την κοινωνική προέλευση των υποψηφίων ;

II. Σε ποιό βαθμό και με ποιό τρόπο, η κοινωνική προέλευση επηρεάζει το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων για τις επιλογές σπουδών και τις στρατηγικές υλοποίησής τους;

Σύμφωνα με το Νούτσο «η διερεύνηση της προτίμησης, πριν εκφραστεί ως εγγραφή φέρνει ήδη το μακροχρόνιο αποτύπωμα της κοινωνικής της προέλευσης».² Υπό αυτή την έννοια, οι ανισότητες που συνδέονται με τις επιλογές δεν αποτελούν μια αυτόματη στιγμή δράσης, αλλά τμήμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας. Η ανίχνευση και ερμηνεία τους μπορεί να επιτευχθεί εμπειρικά μόνο μέσω της διερεύνησης των προηγούμενων επιλογών, όπως διαμορφώθηκαν μέσα στα ταξικά καθορισμένα πλαίσια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης.

Αξιοποιώντας τη θεώρηση αυτή οδηγηθήκαμε στη διατύπωση της βασικής ερευνητικής υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις

¹ Κ. Κασσιμάτη (1991 - 1998) *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Μελέτη I : Η Επιλογή του Επαγγέλματος : Θεωρητικές αναφορές και εμπειρική διερεύνηση*, ΕΚΚΕ, σσ. 46-91.

² Χ. Νούτσος (2007) «Από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο: Παλιές και νέες αντιφάσεις», στο συλλογικό τόμο, *Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, Ινστιτούτο Νίκος Πουλατζάς, Αθήνα, σσ. 131-142.



προτιμήσεις των υποψηφίων για τις επιλογές σπουδών και την κοινωνική προέλευση.

Ειδικότερα, μέσα από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας, προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε και να διερευνήσουμε:

α. Τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των υποψηφίων και τις προτιμήσεις για την εισαγωγή στις σχολές και τα τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης.

β. Τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων, καθώς και τις στρατηγικές για την υλοποίησή τους.



VI. ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κριτήρια επιλογής

Η επιλογή της μεθόδου και της τεχνικής συλλογής των δεδομένων προσδιορίστηκε από κριτήρια που συνδέονται με το ερευνητικό αντικείμενο, τους στόχους της έρευνας και το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο προήλθαν οι υποθέσεις και τα ερωτήματα που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση κοινωνικό πεδίο. Αξιοποιήσαμε την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδο στην εκπαιδευτική έρευνα, την επισκόπηση, εφόσον συλλέγει συνήθως τα δεδομένα σε μια χρονική στιγμή και αποσκοπεί στην περιγραφή της φύσης των υφιστάμενων συνθηκών ή στον προσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα.¹

Ως έρευνητική τεχνική χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα τη συνέντευξη. Η επιλογή της μεθόδου θεμελιώθηκε στα εξής κριτήρια :

i. Στόχος της έρευνας υπήρξε η σε βάθος ανίχνευση του ερευνητικού πεδίου και όχι η ανάδειξη γενικότερων τάσεων και γενικεύσεων.²

ii. Το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών είναι σε μεγάλο βαθμό εμπειρικά αδιερεύνητο.

Αυτή η διαπίστωση αποτέλεσε το βασικό λόγο που χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία, κατά τη σχετική βιβλιογραφία, παρέχει δυνατότητες να αναδειχτούν σημαντικές πτυχές του κοινωνικού πεδίου που επιχειρούμε να προσεγγίσουμε. Είναι η πλέον κατάλληλη για την εννοιολογική αποσαφήνιση του θεωρητικού πλαισίου και τη συγκρότηση θεωρίας μέσα από την έρευνα.³

iii. Το πιο ισχυρό ωστόσο κριτήριο για την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου ήταν η επιδίωξή μας να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που θα εξασφάλιζαν την ποιότητα και την εγκυρότητα των εμπειρικών δεδομένων. Σύμφωνα με το Γκότοβο, η συνέντευξη «προσφέρει τη δυνατότητα ελέγχου της πληροφορίας όσο διαρκεί η έρευνα, εφόσον η ερευνητική κατάσταση έχει σχεδιαστεί με βάση την επικοινωνία».⁴

¹. L. Cohen, F. Manion (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου - Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα : Μεταίχμιο, σ. 122.

². Β. Φίλιας (1999) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα : Gutenberg, σσ. 149- 150.

³. Ν. Κυριαζή (2005), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και Τεχνικών*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σσ. 51- 52 και Β. Φίλιας (1999), σ. 146.

⁴. Α.Ε. Γκότοβος (1983), «Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Β', σσ. 199- 234.



Ειδικότερα, για την επίτευξη του στόχου της έρευνας υιοθετήσαμε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, διότι συνιστάται σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα υποκείμενα έχουν ενεργό ρόλο στο θέμα που διερευνάται ή βιώνουν τα ίδια μια κατάσταση.¹ Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να καταγράψει έγκυρα και αξιόπιστα τις κοινωνικές και οικονομικές δομές που επηρεάζουν τους μαθητές και τις οικογένειες τους και τις αντιδράσεις που οι δομές προκαλούν στα υποκείμενα, όταν καλούνται να επιλέξουν κάποια σχολή της ανώτατης εκπαίδευσης.²

Η ημιδομημένη συνέντευξη, καθορίζοντας ένα πλαίσιο στις απαντήσεις των ερωτώμενων και θέτοντας ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις τους, δύναται να συμβάλει αποτελεσματικά στην ανίχνευση των βιογραφικών αναφορών των υποκειμένων και στην ιχνηλάτηση του «μακροχρόνια σιωπηρού ταξικά» καθορισμένου πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν οι προτιμήσεις τους για την επιλογή σπουδών.³

Η χρήση των ανοιχτών ερωτήσεων κρίθηκε αναγκαία, με κριτήρια που σχετίζονται με τη στοχοθεσία της έρευνας, την πολυδιάστατη φύση του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών, τη διερεύνηση των υποκειμενικών νοημάτων των υποψηφίων για τις επιλογές τους και την πρόβλεψη ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου.⁴

Πραγματοποιήθηκαν 16 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε διάστημα τριών μηνών, από τον Ιανουάριο έως το Μάρτιο του 2008, τρεις μήνες πριν τη συμμετοχή των υποψηφίων στις εξετάσεις και πριν τη συμπλήρωση των μηχανογραφικών.

¹. Λ. Αθανασίου (2000), *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα (εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), σ. 151.

². R. Nash (1994) «Realism in the sociology of education: explaining social differences in attainment», *British Journal of Sociology of Education*, 20(1), σ. 123.

³. L. G. Mishler (1996) *Συνέντευξη Έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 203. Ο βραχυπρόθεσμος χαρακτήρας της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής τεχνικής. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η πιο λεπτά επεξεργασμένη τεχνική για την ανίχνευση του πλαισίου διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιλογών είναι η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με το παιδί και ένα γονιό ή ταυτόχρονα με τους δυο γονείς. Βλ: S. Watson (1997) «Single - sex education for girls: heterosexuality, gendered subjectivity and school choice», *British Journal of Sociology of Education*, 18, σσ. 371 - 384, L. Pungsley (1998) «Throwing Your Brains at it: higher education, markets and choice», *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), σσ. 71 - 90.

Πολλοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στον ένα γονέα, συνήθως τη μητέρα. Βλ: D. Reay (1998) «Engendering Social Reproduction: mothers in the educational marketplace», *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), σσ. 195- 209. Υποστηρίζεται επίσης ότι η πιο κατάλληλη μεθοδολογική τεχνική για την ανίχνευση του πλαισίου των επιλογών είναι οι αφηγηματικές ιστορίες. Βλ: R. Nash (1999), σ. 123. Κρίνουμε ότι τόσο οι «αφηγηματικές ιστορίες» όσο και οι διπλές ομαδικές συνεντεύξεις προϋποθέτουν αφενός ένα μακροχρόνιο ερευνητικό σχεδιασμό και αφετέρου ερευνητική εμπειρία, προϋποθέσεις που δεν πληρούνται στα πλαίσια της παρούσης εργασίας.

⁴. L. Cohen, F. Manion (1994), σ. 391.



Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων βασίστηκε στη θεώρηση που υποστηρίζει ότι οι προτιμήσεις σε αυτό το στάδιο μπορούν να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη εγκυρότητα τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και προτιμήσεων για την επιλογή σπουδών.

Η επιλογή σπουδών που συνεπάγεται ο μηχανισμός των εξετάσεων, έτσι όπως εγγράφεται στη συμπλήρωση των μηχανογραφικών με βάση τις επιδόσεις, εικάζουμε ότι ενδέχεται να οδηγήσει τους υποψηφίους σε αναθώρηση των αρχικών προτιμήσεων τους, με στόχο να στηρίξουν τις δευτερογενείς επιλογές, δημιουργώντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο «η ταξική μοίρα επανερμηνεύεται ως ελεύθερη επιλογή».¹

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις συνθήκες πραγματοποίησης των συνεντεύξεων. Πριν τη διεξαγωγή τους υπήρξε μια πρώτη επαφή με τους μαθητές, με στόχο την ενημέρωσή τους για το σκοπό της έρευνας και για την εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους, προϋποθέσεις, που κρίναμε ως αναγκαίες για μια ουσιαστική και γόνιμη διαπροσωπική επικοινωνία.²

Οι συνεντεύξεις έγιναν στο χώρο που επιθυμούσαν οι μαθητές και στον ελεύθερο χρόνο τους, λαμβάνοντας υπόψη τις πιέσεις που υφίστανται εξαιτίας της εντατικής προετοιμασίας τους και της παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων. Η χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο μιάμιση ώρα.

Οι συνεντεύξεις περιελάμβαναν τρία μέρη : Το πρώτο περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων, όπως το εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα των γονέων, το οικογενειακό εισόδημα, τον τόπο κατοικίας, το σχολείο φοίτησης και τις επιδόσεις.

Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις με τις οποίες θέλαμε να πληροφορηθούμε τις προτιμήσεις τους για τα διάφορα τμήματα και σχολές της ανώτατης εκπαίδευσης. Το τρίτο μέρος περιείχε ερωτήσεις με τις οποίες επιδιώξαμε να διερευνήσουμε το πλαίσιο διαμόρφωσης και τις στρατηγικές υλοποίησης των προτιμήσεων για τις επιλογές σπουδών.

Η τεχνική ανάλυσης που ακολουθήσαμε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στη σχετική βιβλιογραφία ορίζεται ως ένα σύνολο από τεχνικές, που χρησιμοποιούνται για την αναζήτηση μηνυμάτων, στάσεων, προθέσεων και γενικότερα για την ανίχνευση των αιτιών παραγωγής του συμβολικού υλικού.³ Η επιτυχής χρήση της ανάλυσης περιεχομένου συνδέεται με τις υπό διαμόρφωση

¹. Κατά την έκφραση του I. Bates στο I. Bates (1993) «A job which is "Right for me"? Social class, gender and individualization» στο: I. Bates and G. Riseborough (eds) *Youth and Inequality*, Buckingham, Open University Press, σσ. 14 - 31.

². Ν. Κυριαζή (2005), σ. 261.

³. Στο ίδιο (2005), σσ. 283-289.



κατηγορίες. Η επιλογή του συστήματος κατηγοριών καθορίστηκε με κριτήρια το στόχο, τις υποθέσεις και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Οι κατηγορίες ανάλυσης διαμορφώθηκαν παράλληλα με την εξέταση του περιεχομένου του υλικού που διερευνήσαμε. Πρόκειται για την επαγωγική προσέγγιση, όπου τα δεδομένα καθορίζουν τη διαμόρφωση των κατηγοριών.¹

Επιδιώκοντας να εξασφαλίσουμε την όσο το δυνατό πιο αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου, επιχειρήσαμε να διαμορφώσουμε με ακρίβεια και σαφήνεια το σύστημα κατηγοριών, το οποίο προσδιορίστηκε:

- α. Από τις υποθέσεις, το στόχο και την προβληματική της έρευνας,
- β. Το υπό ανάλυση πρωτογενές υλικό των 16 ημιδομημένων συνεντεύξεων
- γ. Από τα σχετικά με το θέμα ερευνητικά δεδομένα της ελληνόγλωσσας και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το σύστημα ανάλυσης κατηγοριών που υιοθετήσαμε για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις προτιμήσεις για τις επιλογές σπουδών.

I. Επιλογή σπουδών και κοινωνική προέλευση

1. Συνέχιση των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση
2. Προτιμήσεις για επιλογή σχολής/τμήματος και κοινωνική προέλευση

II. Διαμόρφωση των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση

1. Το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση
2. Στρατηγικές υλοποίησης των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση

Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου. Λόγω του ότι η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας, επιλέξαμε τη «δειγματοληψία μη πιθανοτήτων», αν και γνωρίζουμε πως το βασικό μειονέκτημα συνίσταται στη μη αντιπροσωπευτικότητά της.

Η επιλογή αυτής της μορφής δειγματοληψίας θεμελιώθηκε στα εξής κριτήρια:

1. Η συγκρότησή της είναι λιγότερο περίπλοκη.

¹. Ν. Κυριαζή (2005), σ. 292.



2. Ενδεικνύται και θεωρείται επαρκής, όταν ο στόχος της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων πέρα από το συγκεκριμένο δείγμα.¹

Για τη συγκρότησή του χρησιμοποιήσαμε τη «βολική δειγματοληψία» και τη «δειγματοληψία χιονοστιβάδας». Εντοπίσαμε ένα μικρό αριθμό μαθητών από τα λεγόμενα «αιχμάλωτα ακροατήρια», δηλαδή μαθητές της τάξης μας, που πληρούσαν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά. Αυτοί χρησιμοποιήθηκαν ως «πληροφοριοδότες» για τον εντοπισμό άλλων μαθητών που πληρούσαν τις προϋποθέσεις που ζητούσαμε για να ενταχθούν στο δείγμα. Αυτοί με τη σειρά τους μας οδήγησαν σε άλλους.²

Το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε με κριτήρια που σχετίζονται:

- α. με τη στοχοθεσία της έρευνας,
- β. τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού και
- γ. τις μορφές σχέσεων που επιδιώξαμε να ανιχνεύσουμε στα πλαίσια των υποομάδων του τελικού δείγματος.³

Από το δείγμα των 16 μαθητών της Γ' Λυκείου, οι 6 προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές κατηγορίες και οι 10 από μεσαίες. Η κατηγορία των 10 μαθητών διαιρέθηκε σε δυο υποομάδες με κριτήριο την αρχική υπόθεση εργασίας, και την επιδίωξη να αποτυπώσουμε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις μεσαίες κοινωνικές κατηγορίες εξαιτίας της άνισης κατανομής εισοδήματος και ταξινόμησης του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων.⁴

Το δείγμα επιλέχτηκε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

1. Την κοινωνική προέλευση, να προέρχεται δηλαδή από γονείς που εντάσσονται στα ανώτερα, τα μεσαία και τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, με βάση το σχήμα των κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών που ταξινομεί ιεραρχικά τα επαγγέλματα με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης και τη φύση της απασχόλησης, τη διάκριση μεταξύ χειρωνακτικής και μη χειρωνακτικής εργασίας.⁵
2. Τη μορφή εξωσχολικής υποστήριξης με την παρακολούθηση: α. οργανωμένου φροντιστηρίου, β. ιδιαίτερων μαθημάτων γ. ενισχυτικής διδασκαλίας.
3. Τη σχολική επίδοση (άριστη- πολύ καλή, μέτρια, χαμηλή).
4. το είδος του σχολείου φοίτησης: δημόσιο ή ιδιωτικό

¹. L. Cohen, F. Manion (1997), σ. 129.

². Για τη «δειγματοληψία μη πιθανοτήτων», βλ: L. Cohen, F. Manion (1997), σσ. 130- 131.

³. Στο ίδιο (1997), σ. 131.

⁴. Η στρωματοποίηση του δείγματος δεν είναι αντιπροσωπευτική και χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας. Έχει αναπτυχθεί μια έντονη προβληματική σχετικά με την ταξική ανάλυση, τα διάφορα ταξινομικά σχήματα και τα κριτήρια προσδιορισμού της κοινωνικής τάξης. Βλ: Ν. Α. Πουλαντζάς (1984) *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Αθήνα : Θεμέλιο, Α. Μοσχονάς (1998) *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες, Ερμηνευτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα : Οδυσσεύς, Κ. Κασιμάτη (2001) *Δομές και ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Αθήνα: Gutenberg.

⁵. Βλ: Ε. Σιάνου - Κύργιου (2005), σ. 101.



Με βάση τα κριτήρια αυτά το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις υποκατηγορίες, τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των οποίων παρουσιάζονται στους πίνακες II, III, IV.¹

Στην *πρώτη κατηγορία* εντάσσονται οι μαθητές που οι γονείς τους έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Το οικογενειακό εισόδημα κυμαίνεται από 5000 έως 10.000 € μηνιαίως και προέρχεται από την εργασία των μελών και από μισθώματα. Ορισμένες οικογένειες έχουν στην κατοχή τους μεγάλη ακίνητη περιουσία. Οι επιδόσεις των μαθητών είναι άριστες, με κριτήριο το μέσο όρο βαθμολογίας στις τρεις τάξεις Γυμνασίου και στην Α' και Β' Λυκείου. Από τους πέντε μαθητές οι τρεις φοιτούν σε Δημόσιο σχολείο και οι δυο σε Ιδιωτικό. Οι δυο παρακολούθησαν φροντιστήριο από την Γ' Γυμνασίου και οι τρεις από την Α' Λυκείου. Η μορφή φροντιστηριακής υποστήριξης που παρακολουθούν είναι τα ιδιαίτερα και η μικτή μορφή, που συγκροτείται από το συνδυασμό ιδιαίτερων μαθημάτων και οργανωμένου φροντιστηρίου. Το μηνιαίο κόστος της προετοιμασίας στη Γ' Λυκείου κυμαίνεται από 700 - 900 € μηνιαίως.

Στη *δεύτερη κατηγορία* εντάσσονται οι μαθητές που οι γονείς τους δεν έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Το οικογενειακό εισόδημα κυμαίνεται από 1500 έως 3000 €. Από τους πέντε πατεράδες οι τρεις είναι δημόσιοι υπάλληλοι και οι δυο ασχολούνται με ελεύθερα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Οι οικογένειες αυτές δεν έχουν στην κατοχή τους ακίνητη περιουσία. Η ιδιοκτησία περιορίζεται στην κατοχή ενός σπιτιού και για κάποιες οικογένειες μιας επαγγελματικής στέγης. Οι επιδόσεις των μαθητών είναι μέτριες εκτός από την επίδοση του Γιώργου, ο οποίος έχει την καλύτερη επίδοση από όλους τους μαθητές του συνολικού δείγματος. Όλοι οι μαθητές φοιτούν σε δημόσιο σχολείο. Τρεις παρακολουθούν φροντιστήριο από την Γ' Γυμνασίου, ένας από τη Β' και ένας από την Α' Λυκείου. Στη Γ' Λυκείου κύρια μορφή προετοιμασίας αποτελεί ο συνδυασμός ιδιαίτερων μαθημάτων και οργανωμένου φροντιστηρίου, το μηνιαίο κόστος της οποίας κυμαίνεται από 800 έως 1000 €.

Στην *τρίτη κατηγορία* εντάσσονται οι μαθητές, των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι Δημοτικού ή Γυμνασίου. Το οικογενειακό εισόδημα κυμαίνεται από 900 έως 1000 € μηνιαίως. Οι οικονομικές συνθήκες των οικογενειών αυτών υπήρξαν εξαιρετικά ασταθείς, αφού κατά περιόδους οι γονείς, που είναι ανειδίκευτοι εργάτες έμειναν άνεργοι, με αποτέλεσμα η οικογενειακή διαβίωση να αγγίζει τα

¹. Τα ονόματα των φοιτητών του δείγματος είναι φανταστικά, για λόγους που συνδέονται με την προστασία των προσωπικών δεδομένων.



όρια τής φτώχειας. Οι οικογένειες αυτές δεν έχουν στην κατοχή τους καμιά μορφή ιδιοκτησίας. Όλοι φοιτούν σε δημόσιο σχολείο και κανένας δεν έχει παρακολουθήσει φροντιστήριο στις μικρότερες τάξεις. Στην Γ' τάξη Λυκείου, μόνο δυο παρακολουθούν οργανωμένο φροντιστήριο, το μηνιαίο κόστος του οποίου κυμαίνεται από 250 έως 300€ ενώ οι άλλοι τρεις παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία.



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

Όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτική επιλογή προσδιορίζεται με βάση δυο καταγραφές:

1. Της σημασίας που έχουν οι εκπαιδευτικές επιλογές για τους νέους και τις οικογένειές τους και
2. Της δράσης που αφορά την πραγμάτωση μιας συγκεκριμένης επιλογής.

Η πρώτη κατηγορία ανάλυσης αναφέρεται στην πρώτη διάσταση του όρου επιλογή και μέσω αυτής ανιχνεύονται οι προτιμήσεις των υποκειμένων για την επιλογή σπουδών. Δεδομένα από διάφορες έρευνες έχουν δείξει, ότι οι εκπαιδευτικές προτιμήσεις είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, αφού η άνιση κατανομή των τριών μορφών κεφαλαίου - οικονομικού, πολιτιστικού, κοινωνικού - ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις καθορίζει τις προτιμήσεις για την επιλογή σπουδών. Επίσης έχουν δείξει, ότι η αλληλεπίδραση των διαφόρων μορφών κεφαλαίου, διαμορφώνει διαφορετικές προτιμήσεις όχι μόνο ανάμεσα στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα αλλά και μέσα σε αυτά.¹

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στις διάφορες μορφές κεφαλαίου. Το οικονομικό κεφάλαιο προσδιορίζεται, από το εισόδημα που εισρέει στην οικιακή μονάδα από την εργασία των μελών και από την υλική δύναμη της οικογένειας, όπως ενσωματώνεται στην κατοχή ακίνητης περιουσίας. Για προφανείς λόγους στην παρούσα έρευνα καθίσταται ανέφικτο να εκτιμηθεί με ακρίβεια το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, με τη μορφή που προσδιορίστηκε πιο πάνω. Σχηματικά αναφέρουμε, ότι οι οικογένειες από τα προνομιούχα μεσαία στρώματα έχουν στην κατοχή τους, μια αρκετά μεγάλη ακίνητη περιουσία. Στα μικροαστικά στρώματα η ατομική ιδιοκτησία περιορίζεται στην κατοχή ενός ιδιόκτητου σπιτιού, ενός οικοπέδου ή μιας επαγγελματικής στέγης. Οι οικογένειες των εργατικών στρωμάτων δεν έχουν ιδιοκτησία και όλοι ζουν σε νοικιαστό σπίτι. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας το «οικονομικό κεφάλαιο» θα προσμετράται με κριτήριο το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα.

Το πολιτιστικό κεφάλαιο αναφέρεται:

α. στο «θεσμικό», που προσδιορίζεται με κριτήριο τη βαθμίδα και το είδος της εκπαίδευσης των γονέων και

β. το μη «θεσμικό» που εκτιμάται με δείκτη το «γούστο» της οικογένειας, αναφορικά με ασχολίες όπως το διάβασμα, η μουσική, η διάθεση του ελεύθερου χρόνου, η ενασχόληση με έργα τέχνης κλπ.

¹. G. Whitty (2001), σ.290.



Στην παρούσα έρευνα με τον όρο «πολιτιστικό κεφάλαιο» θα αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στα κοινωνικά δίκτυα της οικογένειας και στις επαφές των μελών της οικογένειας με μέλη άλλων ομάδων διαμέσου της ανταλλαγής υποχρεώσεων, επαφές που δύνανται να παρέχουν υποστήριξη και να μεταβιβάσουν πληροφορίες σε σχέση με θέματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές επιλογές.

Η κατηγορία αυτή αναλύθηκε σε δυο υποκατηγορίες:

1. Συνέχιση σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση.
2. Προτιμήσεις για επιλογή σχολής/ τμήματος και κοινωνική προέλευση.

Κρίνουμε ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από την πρώτη υποκατηγορία έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί διευκολύνουν τη βαθύτερη κατανόηση και την ερμηνεία των δεδομένων από τη δεύτερη υποκατηγορία που συνδέονται άμεσα με τις προτιμήσεις για την επιλογή σπουδών.



1. Συνέχιση των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση

Θέσαμε μια σειρά από ερωτήσεις στους μαθητές με στόχο να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο. Από την ανάλυση περιεχομένου του υλικού προέκυψε, ότι η κατοχή οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου των οικογενειών έχει δομήσει το πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώθηκαν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

Για τους μαθητές από τα μεσαία στρώματα η φοίτηση στο πανεπιστήμιο αποτελεί τμήμα μιας «φυσιολογικής βιογραφίας»¹, που έχει διαμορφωθεί στο παρελθόν μέσα στα ενδοοικογενειακά πλαίσια. Οι βιογραφίες αυτές αφορούν τους νέους μεσαίας τάξης και ορίζονται ως γραμμικές και προβλέψιμες μεταβάσεις, που καθορίζονται από την κοινωνική τάξη. Για αυτούς τους μαθητές, η συνέχιση των σπουδών στο Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζεται από ένα είδος «απουσίας απόφασης» αφού αποτελεί μέρος του οικογενειακού σχεδίου.

Το πολιτιστικό κεφάλαιο των οικογενειών έχει διαμορφώσει ένα σύστημα εσωτερικευμένων αξιών, τα οικογενειακά «habitus», που συμβάλλουν στη διαμόρφωση προσδοκιών που ταιριάζουν «στο τι είναι αποδεκτό σε ανθρώπους σαν και εμάς»².

Η Κατερίνα δε σκέφτηκε ποτέ να μη πάει στο πανεπιστήμιο. Ο πατέρας της είναι γιατρός και η μητέρα της καθηγήτρια. Από μικρή ηλικία ενσωμάτωσε τις προσδοκίες της οικογένειάς της για συνέχιση των σπουδών της στο πανεπιστήμιο. Το κοινωνικό γόητρο αποτελεί μια πρωταρχική προσδοκία για την Κατερίνα και συνδέεται με την αναπαραγωγή των συμβολικών πλεονεκτημάτων της οικογένειάς της και την αποφυγή του κινδύνου της καθοδικής κινητικότητας³.

Κατερίνα ...Ποτέ δε σκέφτηκα ότι δε θα συνέχιζα τις σπουδές μου στο Πανεπιστήμιο. Η μητέρα μου έλεγε πάντα ότι όπως εμείς είμαστε μορφωμένοι ... έτσι κι από σένα περιμένουμε κάτι τέτοιο. Οι γονείς μου θα το θεωρούσαν ντροπή και προσωπική τους αποτυχία να μην μπουν τα παιδιά τους στο Πανεπιστήμιο. Να μη γίνουν σαν και αυτούς. Πάντοτε ένιωθα ότι θα τους έκανα περήφανους, αν έπαιρνα πτυχίο. Για την οικογένειά μου και για μένα το κοινωνικό γόητρο που δίνει ένα πτυχίο είναι σημαντικό.

Για τους περισσότερους μαθητές, οι επιδράσεις του οικογενειακού «habitus» έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση της απόφασης για συνέχιση των σπουδών πολύ πριν από τη στιγμή μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η απόφαση αυτή

¹ M. Du Bois - Reymond (1998) «I don't want to commit Myself Yet: Young People's Life Concepts» *Journal of Youth Studies*, 1(1), σσ. 63 - 79.

² P. Bourdieu (1990a), σ. 64.

³ P. Bourdieu (2000), σσ.123 -124.



συνδέεται με τη συνέχιση μιας επίπονης προσπάθειας που έχει αρχίσει από νωρίς και συνδέεται με την απόκτηση νέας γνώσης. Η προσπάθεια αυτή φαίνεται ότι έχει διαμορφωθεί από το «έθος» της μεσαιας τάξης, που δίδει βαρύτητα στην ατομική ευθύνη και επιμονή εργασία και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες¹.

Η Έφη είναι κόρη γιατρού. Η μητέρα της είναι εκπαιδευτικός. Από μικρή ήξερε ότι θα σπουδάσει και δούλευε με επιμονή στο σχολείο της για να κερδίζει καλούς βαθμούς και να μην έχει κενά στην διδακτική ύλη.

- Έφη ...Από μικρή ήξερα ότι θα σπουδάσω. Τώρα το συνειδητοποιώ. Μέχρι τώρα μάθαινα όλο και περισσότερα. Είχα μπει σε μια διαδικασία. Πώς θα μπορούσα να διακόψω μια τέτοια πορεία μάθησης και να ακολουθήσω ένα δρόμο λιγότερο απαιτητικό, λιγότερο κουραστικό; Είναι για μένα φυσικό να ακολουθήσω αυτό το δρόμο, όσο μακρύς και δύσκολος κι αν είναι ...

Το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας της Έφης σε συνδυασμό με το οικονομικό, έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση των προσδοκιών, στη βάση ενός συστήματος εσωτερικευμένων αξιών, που στηρίζεται στην προσωπική καλλιέργεια και στην ικανοποίηση μέσα από τη μάθηση, που συνεπάγεται η συνέχιση των σπουδών της. Οι προσδοκίες της δε φαίνεται να έχουν διαμορφωθεί με κριτήριο το «φαίνεσθαι», που συνδέεται με την απόκτηση εργαλειακών αγαθών, όπως η υλική και κοινωνική δύναμη.

Έφη : ...Θυμάμαι ότι οι γονείς μου ενίοτε μου έλεγαν : Κάνε ό,τι μπορείς και ό,τι σου αρέσει. Ψάξε μέσα σου βαθιά να δεις τι θέλεις εσύ πραγματικά... Είναι δύσκολο, αλλά αυτό είναι μόνο δική σου δουλειά. Οι γονείς μου μου έμαθαν ότι δεν έχει νόημα να ανταποκρίνομαι σε μια εξωτερική εικόνα και ό,τι κάνω πρέπει να το κάνω γιατί μου αρέσει. Ο πατέρας μου δεν ήθελε να γίνει οδοντίατρος. Το έκανε για βιοποριστικούς λόγους. Μετά από χρόνια ένωθε άσχημα, αλλά αυτό αντισταθμιζόταν από τα υλικά οφέλη. Μου έχει πει ότι θα με στηρίξει οικονομικά στα πάντα, προκειμένου να κάνω αυτό που με ευχαριστεί βαθύτατα, έτσι ώστε να γίνω ευτυχισμένη. Αυτό προσπαθώ να κάνω κι εγώ.

Για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας, η επιθυμία για συνέχιση των σπουδών στο πανεπιστήμιο αποτελεί μια «δεδομένη σιωπηρή προϋπόθεση». Οι περισσότερες οικογένειες ασκούν μια μη λεκτική πίεση αναφορικά με τη συνέχιση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Το ενσωματωμένο θεσμικό και μη θεσμικό πολιτιστικό κεφάλαιο λειτουργεί «οσμωτικά» στη διαμόρφωση των προτιμήσεων και προσδοκιών των μαθητών, μέσα στα κοινωνικοποιητικά πλαίσια των ενδοοικογενειακών αλληλοεπιδράσεων.

¹ P. Bourdieu (2002), σ.430.



Όπως αναφέρει ο Bourdieu, οι «μαθητές το μόνο που έχουν να κάνουν, είναι να ακολουθήσουν τις κατευθυντήριες γραμμές του δικού τους habitus»¹.

Έφη ...Αυτό που μου κάνει εντύπωση ακόμη και σήμερα, είναι ότι ποτέ δε μου φώναζαν να διαβάσω για να μπω στο Πανεπιστήμιο ... Τώρα που το σκέφτομαι είχαν έναν τρόπο να μου το εμπνέουν, χωρίς να μου το ζητήσουν. Δε με πίεζαν, αλλά με έκαναν να είμαι υπεύθυνη από μόνη μου. Μου δημιούργησαν την αίσθηση ότι το Πανεπιστήμιο είναι ο μοναδικός δρόμος για να πετύχει κανείς. Δε θα μπορούσα να φανταστώ κάτι άλλο.

Η Αθηνά αναφέρεται παρόμοια, στη σχεδόν ανεπαίσθητη μορφή μη λεκτικής πίεσης που ασκήθηκε από την οικογένειά της και καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία για συνέχιση των σπουδών της. Ο πατέρας της είναι πολιτικός μηχανικός και η μητέρα της έχει σπουδάσει Γαλλική Φιλολογία.

... Δεν είχα γονείς που έκαναν κήρυγμα για κάτι. Δεν ήθελαν να μου επιβάλλουν κάτι με άμεσο τρόπο. Έβλεπα ότι είναι άνθρωποι καταξιωμένοι. Διάβαζαν πολύ μέσα στο σπίτι και μιλούσανε συνέχεια για τις σπουδές τους στο εξωτερικό. Μου έδωσαν όμως να καταλάβω τη διαφορά που έχει ένας άνθρωπος μορφωμένος από έναν απαιδευτο.

Η κοινωνική καταξίωση και επιτυχία των γονιών της στο ελεύθερο επάγγελμα, επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες της Αθηνάς από τη συνέχιση των σπουδών της. Για την Αθηνά το πτυχίο συνδέεται με την απόκτηση δύναμης και κύρους και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας ενεργητικής στάσης και παρέμβασης στην πραγματικότητα. Η τάση αυτή είναι χαρακτηριστική των μεσαίων στρωμάτων και βασίζεται στην πεποίθηση, ότι ο καθένας είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία της τύχης και της ζωής του².

Αθηνά ... Οι γονείς μου πάντοτε έμμεσα μου έδιναν να καταλάβω ότι η γνώση είναι δύναμη. Ο πατέρας μου είναι πολύ δραστήριος και θεωρεί πολύ σημαντικό να είναι κανείς ανεξάρτητος από το επάγγελμα που κάνει. Γι' αυτό ελπίζω να περάσω στο Πανεπιστήμιο, ώστε να έχω ισχυρή γνώμη στην κοινωνία, να μπορώ να δημιουργήσω μόνη μου τη ζωή μου και να αλλάξω κάποια πράγματα ...

Η Αθηνά αναγνωρίζει τα ιδεολογικά μηνύματα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και με ορθολογισμό θεωρεί ότι το πτυχίο έχει πρωταρχικά πρακτική αξία στα πλαίσια της υφιστάμενης κοινωνικής δομής.

Αθηνά ...Ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας της κοινωνίας, το σύστημα με το οποίο έχουμε συμβιβαστεί να ζούμε, δε μας αφήνει το περιθώριο να μην έχουμε πτυχίο, γιατί δεν

¹ P. Bourdieu (1990a), σ.223.

² Χ. Ρ. Χενέκα (1989), σ.172.



καταξιώνεται ο άνθρωπος ως άνθρωπος. Μόνο ένας άνθρωπος με πτυχίο έχει κύρος και γνώμη σε αυτή την κοινωνία. Θα ήταν τρέλα να πάμε κόντρα σε αυτό ...

Όλοι οι μαθητές αναγνωρίζουν τα αδιέξοδα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας που οδηγούν τους νέους στην ανεργία. Το υψηλό εισόδημα της οικογένειας και η υλική της βάση, δομούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η ανεργία δε φαίνεται να γίνεται αντιληπτή με φόβο και ανασφάλεια αλλά αποτελεί κίνητρο για την απόκτηση πρόσθετων εκπαιδευτικών «διαπιστευτηρίων».

Η Ελένη είναι γόνος μιας ισχυρής οικονομικά οικογένειας. Ο πατέρας της είναι επιχειρηματίας και η μητέρα της δασκάλα. Θεωρεί ότι το πτυχίο αποτελεί βασική προϋπόθεση μιας επιτυχημένης ζωής, που μπορεί να προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία, γόητρο και υλικά οφέλη.

Ελένη ...Μπορεί να φαίνεται λίγο άσχημο αυτό το πράγμα, αλλά είναι η πραγματικότητα. Ακόμη και για την παραμικρή δουλειά, ζητάνε πτυχίο, μεταπτυχιακά, ξένες γλώσσες ... Και με την εξειδίκευση που υπάρχει σήμερα, αυτοί που έχουν ένα πτυχίο μένουν χωρίς δουλειά. Βλέπουμε ανθρώπους να δουλεύουν σε σούπερ - μάρκετ που είναι απόφοιτοι υψηλών σχολών. Δεν πας πουθενά με το απολυτήριο λυκείου. Είναι τρέλα για κάποιον να μη συνεχίσει. Η λογική λέει να αποκτή κανείς περισσότερα προσόντα για να μπορέσει να πολεμήσει στη ζωή του ...

Για τους νέους των μεσαίων στρωμάτων τα «συμβολικά» οφέλη από τη συνέχιση των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο συνδυάζονται με τα οικονομικά πλεονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει το πτυχίο, μέσω της μελλοντικής άσκησης ενός ελεύθερου επαγγέλματος. Όλες οι οικογένειες διαθέτουν ένα υψηλό εισόδημα, που δεν προέρχεται μόνο από την εργασία των μελών αλλά και από ακίνητη περιουσία. Η υλική τους δύναμη και η δυνατότητα αναπαραγωγής της, διαμορφώνει μια ασφαλή βάση, η οποία σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την προσδοκία όλων των μαθητών να ασχοληθούν με το ελεύθερο επάγγελμα. Κανένας από τους μαθητές δεν προσδοκά την οικονομική σταθερότητα που επιφέρει ο δημόσιος τομέας, αν και είναι ολοφάνερη η σύνδεση πτυχίου και μελλοντικής απασχόλησης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την από παράδοση γενικευμένη αντίληψη της ελληνικής οικογένειας για τη σύνδεση πτυχίου και επαγγελματικής αποκατάστασης.

Κατερίνα ... Το πτυχίο θα με κάνει καλύτερο επαγγελματία. Θέλω να ασχοληθώ μόνο με τον ιδιωτικό τομέα. Μόνο με αυτόν (μιλάει με σιγουριά). Νομίζω ότι έχει καλύτερες απολαβές. Ξέρω ότι οι γονείς μου αυτό θέλουν για μένα και ότι θα είναι πάντα δίπλα μου σε ό,τι θελήσω, οικονομικά και συναισθηματικά

Αθηνά Όλοι μου λένε : τι θα κάνεις μετά τη Νομική; Εγώ όμως δε φοβάμαι. Τουλάχιστον τώρα. Μπορεί τα πράγματα να είναι δύσκολα, αλλά για μένα υπάρχουν προϋποθέσεις. Ξέρω από



τώρα ότι μπορώ να έχω το δικό μου γραφείο. Οι γονείς μου θα με βοηθήσουν οικονομικά και μέσα από τις γνωριμίες που έχουν

Από τις αφηγήσεις των μαθητών φαίνεται πως η κατοχή πολιτιστικού, οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου σε συνδυασμό με τη συναισθηματική υποστήριξη της οικογένειας δομούν ένα «πλαίσιο αναφοράς»¹ που λειτουργεί προστατευτικά για τους νέους, γεγονός που φαίνεται από τη στάση τους απέναντι στο μέλλον.

Έφη Δεν έχω νιώσει φόβο για το μέλλον. Αγωνίο ίσως. Για το πώς θα πάω στις εξετάσεις. Φόβο όμως ... όχι..... Αυτό είναι μεγάλη κουβέντα. Δεν είχα ποτέ λόγο να αισθάνομαι έτσι. Υπάρχουν σπηρίγματα οικονομικά και συναισθηματικά

ΕλένηΠοτέ δε φοβήθηκα για το μέλλον μου και αυτό γιατί ποτέ δεν αισθάνθηκα ότι οι γονείς μου φοβούνται. Δεν είχαν άγχος και πάντοτε προσπαθούσαν να μου διώξουν και το δικό μου

Σε κάποιες αφηγήσεις διαφαίνεται κάποια ανησυχία, που συνδέεται με τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής και την αποφυγή του κινδύνου καθοδικής κινητικότητας. Είναι ο «φόβος της αποτυχίας»² που διακατέχει πολλές οικογένειες μεσαίων στρωμάτων και σχετίζεται με τη μεταβίβαση των ταξικών προνομίων στις επόμενες γενιές μέσω της απόκτησης «διαπιστευτηρίων».

Κατερίνα Αυτό που νιώθω, και νομίζω ότι το αισθάνομαι γιατί το νιώθουν και οι γονείς μου, είναι φόβος για μια ενδεχόμενη αποτυχία. Οι γονείς μου μου το έχουν πει, ότι θα ήταν ντροπή για αυτούς να έχουν πάρει ένα πτυχίο και τα παιδιά τους να μην έχουν σπουδάσει. Αισθάνομαι ότι αυτό με πιέζει λίγο, αλλά θέλω να τους κάνω περήφανους.

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων έδειξε ότι το οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών έχει καθορίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν διαμορφωθεί οι προσδοκίες των μαθητών για φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι προσδοκίες αυτές κινούνται στη βάση ενός συνδυασμού, ορθολογικών και αξιολογικών προσανατολισμών. Δεν παρατηρήθηκε επίσης κάποιο είδος αμφιταλάντευσης ή δισταγμού για τη συνέχιση των σπουδών στο πανεπιστήμιο, γεγονός που φανερώνει, ότι η απόκτηση του πτυχίου συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αναπαραγωγή των μεσαίων στρωμάτων.

Μεγάλη διαφορά παρουσιάζουν τα δεδομένα, από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών από τις μικροαστικές κοινωνικές κατηγορίες. Οι γονείς

¹ P. Hodkinson, A. C. Sparkes (1997), σ.33.

² B. Ehrenreich (1990) *Fear of Falling: The inner life of the middle class*, New York: Pantheon.



αυτών των μαθητών δεν έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση και το οικογενειακό τους εισόδημα προέρχεται από το δημόσιο τομέα ή από ελεύθερα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν, ότι η κοινωνική προέλευση έχει καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τους λόγους για τους οποίους οι νέοι επιθυμούν να φοιτήσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, ο κυριότερος των οποίων είναι η επαγγελματική αποκατάσταση.

Για τη Φωτεινή η απόκτηση πτυχίου έχει πρωταρχικά πρακτική σημασία, αφού συνιστά ένα εφόδιο ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση της ανεργίας. Η απασχόληση του πατέρα της με το ελεύθερο επάγγελμα και η ανασφάλεια που βίωσε εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών του, αποτέλεσε τον βασικό παράγοντα που επηρέασε τις προσδοκίες από τη συνέχιση των σπουδών της στο πανεπιστήμιο.

ΦΩΤΕΙΝΗΕίδα τι αντιμετώπισε ο πατέρας μου, που ήταν ελεύθερος επαγγελματίας. Οι κίνδυνοι πολλοί. Σήμερα ο ανταγωνισμός και η ανεργία κάνουν τα πράγματα δύσκολα. Δεν μπορείς να ζήσεις, αν δεν έχεις κάποιο πτυχίο. Το πτυχίο είναι χρήσιμο για βιοποριστικούς λόγους. Τα πράγματα είναι δύσκολα για αυτούς που έχουν πολλά πτυχία. Πολύ περισσότερο για κάποιον που δεν έχει.

Βιοποριστικοί είναι οι λόγοι για τους οποίους ο Γιάννης επιθυμεί να σπουδάσει. Ο πατέρας του είναι αστυνομικός και η μητέρα του αντιμετώπισε δυσκολίες στην εύρεση εργασίας, επειδή ήταν απόφοιτη γυμνασίου. Η αγωνία και το άγχος της μητέρας του προσδιόρισαν σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες του από τη συνέχιση των σπουδών του στο πανεπιστήμιο. Για το Γιάννη το πτυχίο συνδέεται πρώτιστα με την επαγγελματική αποκατάσταση και αποτελεί εγγύηση για την αποφυγή χειρωνακτικών εργασιών, τις οποίες θεωρεί επίπονες και κατώτερες σε σχέση με τις δουλειές γραφείου. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την επιρροή ισχυρών ιδεολογικών καταβολών, αφού για τα μικροαστικά στρώματα της χώρας μας, η εκπαίδευση αποτελούσε πάντα «εφαλτήριο» κοινωνικής ανόδου και συνδεόταν με την «προσδοκία εξεύρεσης μιας καλύτερης και πάντως μη χειρωνακτικής εργασίας».¹

ΓιάννηςΔε θα ήθελα να ζήσω με τίποτε το φόβο και την οικονομική ανασφάλεια που έζησε η μάνα μου. Το πτυχίο δίνει επαγγελματική αποκατάσταση. Μπορείς έτσι να ζήσεις μια ζωή καλύτερη, με ασφάλεια. Αν σταματούσα στο Λύκειο, θα ήμουν αναγκασμένος να κάνω μια χειρωνακτική εργασία, η οποία είναι πιο κουραστική και εδώ που τα λέμε θεωρείται κατώτερη από τις άλλες δουλειές.....

¹ Κ. Τσουκαλάς (1986), σ.276.



Κανένας μαθητής δε συνδέει την επαγγελματική αποκατάσταση με την απόκτηση ενός ελεύθερου επαγγέλματος και με τις οικονομικές απολαβές που συνεπάγεται. Η σιγουριά του δημόσιου τομέα αποτελεί το όνειρο όλων των μαθητών αυτής της κατηγορίας.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι προσδοκίες «αποτελούν την έκφραση των αντικειμενικών πιθανοτήτων, έτσι όπως τα άτομα έχουν κατανοήσει και προοδευτικά εσωτερικεύσει».¹ Οι οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών φαίνεται ότι έχουν προδιαγράψει τα όρια, μέσα στα οποία οι προσδοκίες των μαθητών εκφράζονται ως υποκειμενικές επιθυμίες.

Γιάννης Ο μπαμπάς μου έχει ένα σταθερό μισθό. Μικρό αλλά σίγουρο. Ζήσαμε σχετικά καλά. Νομίζω ότι το δημόσιο είναι το παν. Σήμερα τα πράγματα είναι δύσκολα. Είναι τρελό να κάνει κάποιος δική του δουλειά, αν δεν έχει γερές καβάτζες από την οικογένειά του για να στηριχθεί. Γνωριμίες, κυκλώματα, χρήμα.

Βασιλική Οι γονείς μου λένε ότι το δημόσιο είναι ό,τι καλύτερο. Ούτε καν σκέφτομαι το ελεύθερο επάγγελμα. Πρέπει να έχει κανείς πατινές από την οικογένεια για να επιβιώσει έξω.

Η ανάλυση του υλικού, αν και προβάλλει κάποιο είδος «εργαλειακής σχέσης» μεταξύ προσδοκιών και πτυχίου, δεν περιορίζει την ωφελιμότητα αποκλειστικά στην επιδίωξη μιας μεταγενέστερης οικονομικής ανταπόδοσης.² Για κάποιους μαθητές η απόκτηση μέσω ενός πτυχίου μιας εργασίας που εξασφαλίζει καλύτερη ποιότητα ζωής αποτελεί βασική επιδίωξη. Η οικογένεια του Κώστα έχει δική της επιχείρηση. Οι γονείς του εργάζονται σκληρά και ζουν κατά καιρούς το άγχος και την ανασφάλεια της αγοράς. Αυτό έχει διαμορφώσει τις προσδοκίες του Κώστα από τη συνέχιση των σπουδών του στο πανεπιστήμιο.

Κώστας Σήμερα το χαρτί είναι που μετράει πιο πολύ. Μπορεί με αυτό να βρεις ένα επάγγελμα με μια σχετικά καλή απολαβή, αλλά κυρίως με καλύτερες συνθήκες εργασίας που να προσφέρουν ποιότητα ζωής. Δε θα ήθελα να κάνω τη δουλειά των γονιών μου και ούτε αυτοί θα το ήθελαν. Εργάζονται από το πρωί μέχρι το βράδυ. Ο μπαμπάς μου λέει ότι αν μπω στο Πανεπιστήμιο θα σωθώ για πάντα. Λιγότερα χρήματα, αλλά καλύτερη ζωή.....

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι αν και οι γονείς των μαθητών αυτής της κατηγορίας δεν έχουν οι ίδιοι φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση, ωστόσο «ενεργοποιούν» τους οικονομικούς τους πόρους με στόχο τη χρηματοδότηση δαπανηρών μορφών φροντιστηριακής υποστήριξης. Αν και επιθυμούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, εντούτοις η επιθυμία αυτή έχει διαφορετική

¹ P. Bourdieu (2002), σσ. 338-339.

² P. Brown (1987), σσ. 58-59.



διάσταση από εκείνη που παρατηρήθηκε στις οικογένειες της προηγούμενης κατηγορίας. Οι οικογένειες αυτές δεν ανησυχούν για καθοδική κινητικότητα. Ήδη τα παιδιά τους έχουν φτάσει σε ένα εκπαιδευτικό επίπεδο ίδιο ή μεγαλύτερο από το δικό τους και από αυτή τη θέση μπορούν να προσβλέπουν σε ένα επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο.¹ Το ότι οι ίδιοι δεν κατέχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης διαμορφώνει προσδοκίες του τύπου «να κάνουν τα παιδιά μας κάτι καλύτερο από εμάς». Η ανοδική κινητικότητα αποτελεί μια σημαντική πτυχή των γονεϊκών φιλοδοξιών, γεγονός που μεταφέρεται και στις προσδοκίες των παιδιών.

ΚώσταςΤο πτυχίο σε κάνει να φαίνεσαι ανώτερος από κάποιον άλλον. Δείχνει ότι έχεις προχωρήσει και στο επάγγελμα και στη ζωή σου. Οι γονείς μου νομίζω ότι θα νιώσουν πιο περήφανοι, αν περάσω. Θα ικανοποιηθούν γιατί κατάφεραν κάτι περισσότερο τα παιδιά τους από τους ίδιους.

Φωτεινή Οι γονείς μου, μου το έχουν πει, ότι θα ήθελαν να με δουν να προχωρώ ένα βήμα πιο πάνω από αυτούς ...

Αν και το γόητρο αποτελεί μια σημαντική διάσταση των προσδοκιών, δε φαίνεται να επενδύεται με το ζωτικής σημασίας χαρακτήρα που παρατηρήθηκε στους μαθητές της προηγούμενης κατηγορίας. Το ότι οι γονείς δεν έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, αποτελεί μια «ασφαλιστική δικλείδα» που δε βάζει σε κίνδυνο το ήδη υπάρχον οικογενειακό γόητρο. Κατά συνέπεια, «ο φόβος της αποτυχίας» δεν αποκτά τις συμβολικές διαστάσεις που παρατηρήθηκε στους μαθητές των προνομιούχων μεσαίων στρωμάτων και που συνδέεται με την αναπαραγωγή των συμβολικών προνομίων της οικογένειας.

Φωτεινή Δεν μπορώ να πω ότι τρελαίνομαι για το γόητρο. Ίσως λίγο. Ίσως για τους γονείς μου. Θα ήταν λίγο πιο περήφανοι. Θα έλεγαν στον κόσμο ότι το παιδί τους μπήκε στο Πανεπιστήμιο. Δε νομίζω όμως ότι τρελαίνονται γι' αυτό. Η αδερφή μου έγινε κομμώτρια και δεν είχαν κανένα πρόβλημα...

Τα κοινωνικά και οικονομικά αδιέξοδα που δημιουργεί η συρρίκνωση των επαγγελματικών ευκαιριών και η ανεργία επηρεάζουν τις οικογένειες και αλληλοεπιδρώντας με τους δεδομένους πολιτισμικούς και οικονομικούς τους πόρους διαμορφώνουν προσδοκίες που συνδέονται πρωταρχικά με την επαγγελματική αποκατάσταση.²

Αν και τα περισσότερα παιδιά μεγάλωσαν μέσα σε πλαίσια ασφαλών οικονομικών συνθηκών, η μη κατοχή μεταβιβάσιμης περιουσίας ή ενός ελεύθερου

¹. R. Boudon (1996), σ.127.

² R. Nash (1994), σ.123.



επαγγέλματος διαμορφώνει προϋποθέσεις που δημιουργούν φόβο για το μέλλον και την οικονομική τους ασφάλεια. Οι συνεντεύξεις των μαθητών φανερώνουν γονείς αγχωμένους και ανασφαλείς, που αισθάνονται φόβο για το μέλλον των παιδιών τους, ο οποίος μεταδίδεται στους νέους και επηρεάζει τις προσδοκίες τους.

Φωτεινή Φοβούνται πολύ για μένα και μου το λένε. Πολλές φορές αυτό με αγχώνει. Αλλά τους καταλαβαίνω. Οι γονείς ανησυχούν για τα παιδιά τους. Μου λένε συνέχεια να πάρω ένα πτυχίο για να βρω δουλειά.

Γιάννης Η μάνα μου μου λέει : Είδες τι τράβηξα χωρίς πτυχίο. Δεν έχουμε τι άλλο να σου δώσουμε. Προσπάθησε να πάρεις ένα χαρτί.

Βασιλική Ο πατέρας μου λέει, ότι θα είμαστε η γενιά των 700€. Ανησυχούν για το μέλλον μου και με αγχώνουν και μένα.

Η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση δεν αποτελεί για τα μικροαστικά στρώματα μια «δεδομένη προϋπόθεση» που είναι περιττό να διαπραγματευτεί μέσα στα ενδοοικογενειακά πλαίσια. Υπάρχουν προτροπές και παραιτήσεις από την πλευρά των γονέων, με στόχο να πείσουν το παιδί ότι πρέπει να πάρει ένα χαρτί. Για αυτές τις οικογένειες, τα παιδιά είναι η πρώτη γενιά που επιδιώκει να φοιτήσει στο Πανεπιστήμιο. Το ότι οι γονείς δεν έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης δημιουργεί ένα πλαίσιο, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτοπεποίθησης στον τρόπο που οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία προετοιμασίας τους. Αυτό φαίνεται από τις αφηγήσεις και τα εξωγλωσσικά μηνύματα των παιδιών, που φανερώνουν αμφιταλαντεύσεις, δισταγμούς και κάποιες συγκρούσεις, οι οποίες δεν παρατηρήθηκαν σε κανέναν από τους μαθητές της προηγούμενης κατηγορίας.

Η σκέψη του Κώστα πολλές φορές ταλαντεύεται, ανάμεσα στο άγνωστο μέλλον που διανοίγεται από τη φοίτησή του στο πανεπιστήμιο και το γνώριμο δρόμο της οικογενειακής επιχείρησης, που αν και συνδέεται με ανασφάλεια, είναι όμως οικείος και «στρωμένος».

Κώστας Πολλές φορές έχω σκεφτεί να μείνω στην επιχείρηση του πατέρα μου. Τουλάχιστον θα έχω μια δουλειά στρωμένη. Μετά λέωπρέπει να περάσει κάπου κάποιος. Αναρωτιέμαι. Αξίζει να πάρει κανείς ένα χαρτί και να μη διοριστεί ; Κι αν όμως διοριστεί; Σήμερα δεν μπορεί κανείς για τίποτε να είναι σίγουρος.

Η επαγγελματική αποκατάσταση, η οικονομική ασφάλεια που προσφέρει μια δουλειά στο δημόσιο, η επίτευξη ανοδικής κινητικότητας και το γόητρο, συγκροτούν τις βασικές προσδοκίες των μικροαστικών στρωμάτων από τη συνέχιση των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο. Οι προσδοκίες αυτές καθορίζονται



στη βάση ενός συσχετισμού μεταξύ κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, αγοράς εργασίας και ιδεολογικών καταβολών, που φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα τους προσανατολισμούς και τις προσδοκίες των ατόμων.¹

Για τους περισσότερους μαθητές η απόφαση να συνεχίσουν τις σπουδές τους στηρίζεται περισσότερο σε αυτό που ο Weber ονόμασε «τυπική σκόπιμη λογική» παρά σε «αυθύπαρκτες αξιακές μορφές λογικής».

Σε κάποιες αφηγήσεις ιχνηλατούνται από μέρους των υποκειμένων κάποιες αναδυόμενες μορφές αξιολογικών προσανατολισμών, οι οποίες όμως είναι αδιαμόρφωτες και «μπλοκάρονται» από τους οικονομικούς περιορισμούς της ταξικής θέσης της οικογένειας.

Η Βασιλική διαφωνεί με πολλές απόψεις των γονιών της, οι οποίοι είναι υπάλληλοι στο Δήμο και βλέπουν το πτυχίο αποκλειστικά ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης. Η Βασιλική εκδηλώνει ένα είδος αντίστασης στις απόψεις της οικογένειάς της, που προσπαθεί να «προσγειώσει» τις βλέψεις της. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ύπαρξη ενός βαθμού σχετικής αυτονομίας μεταξύ προτιμήσεων γονέων και παιδιών και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «πρέπει να είναι κανείς δύσπιστος σε κάθε είδους μηχανιστική ανάλυση που συνδέει τις προσδοκίες των γονέων και παιδιών».²

Βασιλική Είμαι τόσο μπερδεμένη. Εγώ σκέφτομαι ότι το Πανεπιστήμιο είναι ένας δρόμος, μέσα από τον οποίο θα ολοκληρωθώ ως άνθρωπος και θα προσφέρω στην κοινωνία. Από την άλλη σκέφτομαι τους γονείς μου. Είναι τόσο πεζοί! Φοβούνται πολύ για το μέλλον μου και μου λένε συνέχεια ότι το πτυχίο πρέπει να το δω ως μέσο για να βρω μια σίγουρη εργασία. Δεν ξέρω γιατί όλα πρέπει να κινούνται γύρω από το χρήμα. Συνέχεια διαφωνώ με τον πατέρα μου, ο οποίος μου λέει «Πρόσεχε πού θα περάσεις. Το πτυχίο πρέπει να σου δώσει να φας. Αλλιώς θα πεινάσεις και εγώ δε θα μπορέσω να κάνω τίποτε για αυτό». Είναι τρομερό ! Οι ίδιοι οι γονείς μου προσπαθούν να με ισοπεδώσουν.....

Όπως αναφέρθηκε, το ζήτημα των εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι πολυδιάστατο και δεν μπορεί να ερμηνευτεί αποκλειστικά υπό το πρίσμα των θεωριών της πολιτιστικής αναπαραγωγής. Ο Hargreaves επικρίνει την υπερβολική έμφαση που δίνει ο Bourdieu στη σχετική αυτονομία του εποίκοδομήματος από την οικονομική δομή. Θεωρεί ότι με αυτό τον τρόπο αγνοεί κάποιους ολοφάνερα οικονομικά καθορισμούς και την ικανότητα κάποιων οικογενειών να χρηματοδοτούν την εκπαίδευση των παιδιών τους για να στηρίξουν ένα ορισμένο είδος εκπαιδευτικών επιλογών.³ Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι δεν υπάρχει μια γραμμική σχέση ανάμεσα στο ταξικά καθορισμένο πολιτιστικό

¹ Κ. Τσουκαλάς (1996), σ. 24.

² P. Willis (1977) σ.175.

³ A. Hargreaves (1982), σ.116.



κεφάλαιο της οικογένειας και σε ένα συγκεκριμένο είδος προτιμήσεων και προσδοκιών.

Ο Δημήτρης έχει τη μεγαλύτερη επίδοση από τους μαθητές όλων των κατηγοριών, αν και οι γονείς του έχουν το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο από τους γονείς όλων των μαθητών, με εξαίρεση δύο μαθητές από τα εργατικά στρώματα. Τόσο η επίδοση, όσο και οι προσδοκίες από τη φοίτησή του στο πανεπιστήμιο, δε βρίσκονται σε συνάφεια με το χαμηλό πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς του.

ΔημήτρηςΣε γενικές γραμμές η αξία ενός πτυχίου είναι πρακτική. Έχει ταυτιστεί με την επαγγελματική αποκατάσταση. Όμως για μένα είναι σαφώς κάτι παραπάνω. Υποδηλώνει την επιστημονική γνώση που έχω κατακτήσει μέχρι στιγμής. Μου ανοίγει προοπτικές για προσωπική καλλιέργεια και εξέλιξη. Πιστεύω ότι θα μου προσφέρει εμπειρίες, αυτοπεποίθηση και θα μου δώσει τη δυνατότητα να συνεισφέρω στην κοινωνία.

Οι αφηγήσεις του αναδεικνύουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό διαμορφώθηκε από την ενεργοποίηση του οικονομικού κεφαλαίου σε συνδυασμό με την ύπαρξη του «συναισθηματικού»,¹ που εκδηλώθηκε μέσα από τη συμμετοχή της γιαγιάς του στη διαδικασία της μάθησης.

Όπως φαίνεται στον πίνακα III, η οικογένεια του Δημήτρη έχει από τα πιο υψηλά εισοδήματα σε σχέση με τα εισοδήματα των οικογενειών αυτής της κατηγορίας. Το δεδομένο οικογενειακό εισόδημα έδωσε τη δυνατότητα χρηματοδότησης της προετοιμασίας του από πολύ νωρίς, με αποτέλεσμα την επίτευξη υψηλών επιδόσεων. Η αφήγηση δεν ανέδειξε κάποιο είδος ανασφάλειας με τη μορφή που παρουσιάστηκε στους υπόλοιπους μαθητές αυτής της κατηγορίας. Παρουσιάζεται ωστόσο διαφοροποίηση στις προσδοκίες του Δημήτρη, σε σχέση με των μαθητών της πρώτης κατηγορίας, οι οικογένειες των οποίων κατέχουν υψηλό οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο.

ΔημήτρηςΑν και με ενδιαφέρει ιδιαίτερα η επαγγελματική αποκατάσταση, αυτό δεν έχει καμιά σχέση με την επιδίωξη υψηλών οικονομικών απολαβών».

Είναι φανερό ότι, σε αντίθεση με τους μαθητές της πρώτης κατηγορίας, ο Δημήτρης δεν επιδιώκει τα οικονομικά πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα. Επιθυμεί τη σιγουριά του δημοσίου, κινούμενος στα όρια που έχουν προδιαγραφεί από την ταξική θέση της οικογένειάς του.

¹ P. Allatt (1993), σ.143. Ο όρος «συναισθηματικό κεφάλαιο» αναφέρεται στους συναισθηματικούς «πόρους», που εκδηλώνονται με την αγάπη, την ενίσχυση και τη στοργή που το πρόσωπο φροντίδας δίνει στα παιδιά, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης.



ΔημήτρηςΔε νομίζω ότι θα μπορούσε ο παππούς και η γιαγιά να με στηρίξουν στο ελεύθερο επάγγελμα. Δεν έχουν ούτε το κύκλωμα, ούτε την οικονομική δυνατότητα. Εξάλλου θέλω μια σιγουριά, έτσι ώστε να μπορώ να ασχοληθώ με το γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης μου.

Σε αντίθεση με τους μαθητές από τα προνομιούχα μεσαία στρώματα, το γόητρο δεν αποτελεί για το Δημήτρη μια πρωταρχική προσδοκία από τη συνέχιση των σπουδών του στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό συνδέεται με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειάς του. Οι κηδεμόνες του, ως απόφοιτοι δημοτικού, δεν κινδυνεύουν από καθοδική κινητικότητα. Ήδη η απόσταση που διέτρεξε ο Δημήτρης σε σχέση με το δικό τους εκπαιδευτικό επίπεδο είναι μεγάλη και δε φαίνεται να θεωρούν το γόητρο ως ένα συμβολικό πλεονέκτημα που συνδέεται άμεσα με την απόκτηση πτυχίου.

Δημήτρης με κανένα τρόπο και σε καμιά περίπτωση δε με αφορά το γόητρο. Ο παππούς και η γιαγιά είναι άνθρωποι απλοί και ποτέ δεν τους ενδιέφερε να πάρω ένα πτυχίο για να φαίνομαι ανώτερος. Σαφώς νομίζω ότι θα χαρούν, αλλά ποτέ δε μου πέρασαν την ιδέα ότι υπάρχουν επαγγέλματα που έχουν περισσότερο γόητρο. Νομίζω ότι δε ξέρουν καν τι σημαίνει αυτή η έννοια».

Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών από τα *εργατικά στρώματα*, οι οικογένειες των οποίων κατέχουν πολύ χαμηλό οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο. Οι οικονομικές συνθήκες των οικογενειών υπήρξαν δύσκολες και από τις αφηγήσεις των παιδιών αναδεικνύονται πλαίσια εξαιρετικά ανασφαλή σε επίπεδο υλικών όρων.

Οι μαθητές από τα εργατικά στρώματα έχουν χαμηλές επιδόσεις και έμειναν σε μαθήματα σε ορισμένες τάξεις. Οι περισσότεροι παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία και ορισμένοι παρακολουθούν φροντιστήρια χαμηλού κόστους στην Γ' Λυκείου. Για όλους, η απόκτηση ενός πτυχίου συνεπάγεται πρωταρχικά την εύρεση μιας εργασίας στο δημόσιο, που μπορεί να προσφέρει οικονομική ασφάλεια και καλύτερη ποιότητα ζωής. Για το Παναγιώτη το πτυχίο έχει αποκλειστικά πρακτική σημασία. Ο μπαμπάς του είναι υλοτόμος και η μητέρα του εργάτρια. Η οικονομική τους κατάσταση είναι δύσκολη και εξαιρετικά ασταθής. Η αδύναμη θέση της οικογένειάς του σε επίπεδο υλικών όρων και οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες του πατέρα του δημιούργησαν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν οι προσδοκίες από τη φοίτησή του στο πανεπιστήμιο.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ : Για ποιους λόγους θέλεις να συνεχίσεις τις σπουδές σου στο πανεπιστήμιο ;



Παναγιώτης : (Κοιτάει σαν η απάντηση να είναι δεδομένη) Τι για ποιο λόγο ; Για δουλειά. Τι άλλο; Ο μπαμπάς μου είναι υλοτόμος. Δουλεύει από το πρωί μέχρι το βράδυ και μερικές φορές λείπει μήνες από το σπίτι. Κουράζεται πολύ. Πολλές φορές δεν είχε δουλειά. Θέλουν, και ιδιαίτερα η μάνα μου, να πάρω ένα χαρτί για να βρω μια δουλειά καλή, να έχει αποκατάσταση και περισσότερη λούφα. Η μάνα μου λέει: «Πάρε ένα χαρτί, να μη τυραννιάσαι σαν τον πατέρα σου ...»

Το χαμηλό οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των εργατικών στρωμάτων, δομεί κοινωνικοποιητικά πλαίσια εξαιρετικά ανασφαλής, μέσα από τα οποία αναδεικνύεται πως η σχέση των παιδιών με την ανώτατη εκπαίδευση είναι γεμάτη αμφιταλαντεύσεις, διλήμματα και αντιφάσεις.¹ Για αυτούς τους μαθητές η φοίτηση στο πανεπιστήμιο δεν αποτελεί τμήμα μιας «φυσιολογικής, προβλέψιμης βιογραφίας». Σχεδόν όλοι έχουν κατά καιρούς σκεφτεί να σταματήσουν το σχολείο για να εργαστούν.

Όλγα Όταν πήγαινα στην Α' Λυκείου, σκέφτηκα να κόψω το σχολείο. Τα πράγματα στην οικογένεια ήταν άσχημα και είπα να πάω να γίνω καθαρίστρια σαν τη μαμά για να βοηθήσω την οικογένειά μου. Αλλά μετά μου λέει η μαμά : «Πήγαινε στο Λύκειο να δεις πώς είναι. Θα στενοχωρηθώ αν κόψεις το σχολείο». Και συνέχισα.

Η ανάλυση περιεχομένου προβάλλει μια ισχυρή αντίφαση ανάμεσα στην επιθυμία των μαθητών να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο και τη βίωση του φόβου, ότι δε θα τα καταφέρουν. Ο φόβος αυτός προέρχεται από τη χαμηλή επίδοση, που οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς φροντιστηριακής υποστήριξης και στη μη ενεργητική βοήθεια των γονιών στη διαδικασία της μάθησης. Οι περισσότεροι υποψήφιοι δίνουν εξετάσεις απλά και μόνο για τη συμμετοχή. Όπως αναφέρει ο Ball, «εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι θα είναι οι νικημένοι».²

Η οικογένεια της Όλγας αντιμετώπιζε δυσκολίες στον οικονομικό τομέα, γεγονός που δεν της επέτρεψε να παρακολουθήσει φροντιστήριο από μικρή ηλικία, με αποτέλεσμα να είναι πολύ αδύναμη μαθήτρια. Για να αντιμετωπίσει τις εξετάσεις παρακολούθησε ενισχυτική διδασκαλία στη Γ' Λυκείου.

ΌλγαΘέλω πολύ να περάσω. Πάρα πολύ. Κι αν δεν περάσω θα στενοχωρηθώ πολύ. Είμαι λυπημένη ακόμη και τώρα. Φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω. Τα μαθήματα είναι δύσκολα και μου φαίνονται όλα βουνό. Το νομίζω αδύνατο να τα καταφέρω..... Έχω κενά στα μαθήματα. Αν πήγαινα φροντιστήριο ίσως τα πράγματα να ήταν λίγο καλύτερα.....

¹ K. Lynch, C. O' Neill(1994) «The colonization of Social class in education», *British Journal of Sociology of Education*, 15, σ. 318.

² D. Reay, S. J. Ball (1997), σ. 96.



ΠαναγιώτηςΔε νομίζω ότι θα περάσω κάπου. Μου φαίνονται όλα πολύ δύσκολα. Τα μοθήματα είναι πολλά και έχω κενά.

Όλγα Εδώ που τα λέμε, δε νομίζω ότι θα περάσω πουθενά. Όμως το Πανεπιστήμιομου δίνει ένα γόητρο..... και μόνο που λέω ότι θα πάω στο Πανεπιστήμιο. Με κάνει να νιώθω onώτερη και μόνο που το λέω. Με κάνει να παίρνω δύναμη και να προσπαθώ, αν και δε νομίζω ότι θα τα καταφέρω.

Από τις αφηγήσεις φαίνεται ότι όλοι οι γονείς επιθυμούν να συνεχίσουν τα παιδιά τους σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται δεδομένα παλαιότερων ερευνών που έδειξαν ότι στην Ελλάδα η επιθυμία για φοίτηση στο Πανεπιστήμιο αποτελεί μια «γενικευμένη προσδοκία που αφορά όλες τις κοινωνικές τάξεις».¹ Όπως αναφέρει ο Τσουκαλάς «η οικογενειακή κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες ως διαρκές στοιχείο του δυναμικού τους ορίζοντα, τουλάχιστον σε φανταστικό επίπεδο».²

Όλοι οι γονείς αν και δεν έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση θεωρούν το πτυχίο ως μέσο κοινωνικής ανόδου και ελπίζουν ότι με την απόκτησή του οι νέοι θα ζήσουν μια ζωή καλύτερη από τη δική τους. Είναι φανερό ότι οι προσδοκίες των μαθητών ταυτίζονται με τις προσδοκίες των οικογενειών τους, οι οποίες μαρτυρούν την επιρροή των ιδεολογικών καταβολών της ελληνικής κοινωνίας, που έχει συγκροτηθεί εδώ και δεκαετίες και αναφέρεται στη δυνατότητα εργασιακής απασχόλησης και κοινωνικής ανέλιξης μέσα από την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.³

Για την Ζωή το πτυχίο αποτελεί το μέσο για να ζήσει μια καλύτερη ζωή από αυτή των γονιών της. Ο μπαμπάς της είναι νυχτοφύλακας και η μητέρα της καθαρίστρια. Η ίδια έχει ενσωματώσει τις προσδοκίες της οικογένειάς της για φοίτηση στο Πανεπιστήμιο.

ΖωήΗ μαμά μου λέει : «Διάβασε αγάπη μου, να μη καταντήσεις σαν και εμάς». Οι γονείς μου κουράζονται πολύ. Μου λένε ότι είχαν όνειρα για τη ζωή και τώρα η ελπίδα τους είμαι εγώ. Η μαμά μου λέει : «Κοίτα τι ώρα ξυπνάω μέσα στη νύχτα. Πάρε ένα χαρτί, να γίνεις κάτι στη ζωή σου, να μην είσαι αποτυχημένη σαν εμάς. Κοίτα να βρεις μια δουλειά να έχει λεφτά. Όχι σαν εμάς που μετράμε τα λεφτά και δεν μπορούμε να αγοράσουμε για σας ό,τι θέλουμε. Προσπάθησε μόνη σου, αγάπη μου, να πάρεις ένα χαρτί».

ΠαναγιώτηςΟι γονείς μου, ιδιαίτερα η μαμά, θέλουν να πάρω ένα χαρτί.

¹ Κ. Μουστάκα, Κ. Κασμάτη (1984), σ.66.

² Κ. Τσουκαλάς (1986), σ. 267.

³ Κ. Τσουκαλάς (1996), σ.32.



ΝΙΚΟΛΈΤΑΗ μαμά μου λέει : «Χωρίς ένα χαρτί δεν πας πουθενά σήμερα. Κοίτα που βρισκόμαστε. Στον πάτο, πιο κάτω δε γίνεται. Κοίτα να ξεφύγεις, να πάρεις ένα πτυχίο, να ζήσεις καλύτερα, να βρεις μια δουλειά με λεφτά.....»

Σε όλες τις αφηγήσεις προβάλλεται ένα είδος συναισθηματικής αλληλεπίδρασης με τη μητέρα, οι προσδοκίες και η παρότρυνση της οποίας αποτελούν κίνητρο για συνέχιση των σπουδών στο πανεπιστήμιο. Η Ιφιγένεια ζει στη Χρυσοβίτσα. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς της δεν επιτρέπει να πάει φροντιστήριο στα Γιάννενα. Η Ιφιγένεια είναι πολύ καλή μαθήτρια και παρακολουθεί ενισχυτική διδασκαλία στο χωριό. Ο μπαμπάς της είναι οδηγός και η μαμά της ασχολείται με κτηνοτροφικές δουλειές. Για την Ιφιγένεια, η επιθυμία της μητέρας της για μια ζωή μακριά από το χωριό έχει συμβάλλει στο να βλέπει τη συνέχιση των σπουδών στο πανεπιστήμιο ως μέσο να ξεφύγει από τον τόπο διαμονής της. Φαίνεται ότι το γεωγραφικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποκρυστάλλωση των προσδοκιών και φιλοδοξιών.¹ Η κατοχή ή η στέρηση πολιτισμικών προνομίων που συνδέονται με το γεωγραφικό χώρο του χωριού δημιουργεί διαφορετικές δομές από αυτές των μεγάλων αστικών κέντρων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές προδιαθέσεις σε σχέση με τη διαμόρφωση των προτιμήσεων.

ΙΦΙΓΈΝΕΙΑΤο πτυχίο θα μου προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση και θα με βοηθήσει να φύγω από το χωριό και να ζήσω μια ζωή στην πόλη. Αν δεν περάσω ξέρω ότι θα γίνω εργάτρια. Η μαμά με στηρίζει συναισθηματικά. Κάθε μέρα μου λέει : «Βάλε τα δυνατά σου να περάσεις, γιατί αλλιώς θα ζήσεις τη ζωή που έκανα εγώ». Η μαμά παντρεύτηκε από τα 17 και έμεινε εδώ για πάντα. Στο συγκεκριμένο χωριό δε δίνονται ευκαιρίες για τίποτε. Αυτό το σκέφτομαι κάθε μέρα και με κάνει να προσπαθώ για να περάσω και να φύγω. Διαφορετικά θα μείνω για πάντα φυλακισμένη εδώ.

Για μερικούς μαθητές οι συνθήκες μέσα στις οποίες μεγάλωσαν ήταν τόσο δύσκολες, ώστε το «χαρτί» παίρνει εξωπραγματικές διαστάσεις και αποτελεί μια φαντασική διέξοδο που συνοδεύεται με ονειροπολήσεις και φιλοδοξίες που συνδέονται με μια ζωή γεμάτη ανέσεις και πλούτη. Αυτό ισχύει για τη Νικολέτα που βίωσε κατά διαστήματα ακραίες καταστάσεις σε επίπεδο οικονομικών συνθηκών. Με επίδοση εξαιρετικά χαμηλή τολμά να ονειρεύεται, όλα όσα μπορεί να της προσφέρει το πτυχίο και ελπίζει ότι με λίγη τύχη ίσως τα καταφέρει.

ΝΙΚΟΛΈΤΑ..... Τα χρόνια ήταν δύσκολα. Η μαμά έλεγε : «Θα φάμε σήμερα ή δε θα φάμε ; Θα βρει χρήματα ο μπαμπάς ;» Γι' αυτό και εγώ θα ήθελα να πάρω ένα πτυχίο, να βρω μια δουλειά με πολλά λεφτά. Έχω τόσα όνειρα !! Ένα τεράστιο σπίτι με πισίνες. Να φοράω το ταγιεράκι μου.

¹ Ι. Λαμπίρη – Δημάκη (1974), τόμος Ι, σ. 68.



Κλείνω τα μάτια και βλέπω μπροστά μου μια εικόνα ωραία, δυναμική. Να με βλέπουν όλοι στο δρόμο και να λένε : Αυτή είναι μορφωμένη. Πρέπει να έχει ένα σπουδαίο επάγγελμα. Θα ήθελα να μοιάζω με δικηγόρο. Δε θέλω να είμαι σαν τη μαμά. Θέλω να ζήσω μια καλύτερη ζωή. Την έβλεπα να πονάνε τα χέρια της από το δίσκο που κράταγε και έβαζε λάστιχα στα χέρια να μη πρήζονται. Αν πάρω ένα χαρτί, ξέρω ότι δε θα γίνω μπάρμαν και σερβιτόρα σαν τη μαμά

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ : Νικολέτα, πιστεύεις ότι θα καταφέρεις να μπεις σε μια σχολή;

ΝΙΚΟΛΕΤΑ : Πιστεύω ότι η τύχη ίσως με βοηθήσει. Όλα τύχη δεν είναι ; Ότι και να γίνει όμως, ξέρω ότι τα όνειρα και οι ελπίδες πεθαίνουν πάντα τελευταία.

, Για τους περισσότερους μαθητές, τα πανεπιστήμια φαντάζουν ως «φιλντισένιοι πύργοι»¹ με την έννοια, ότι όσο πιο δύσκολη θεωρείται η κατάκτησή τους, τόσο περισσότερο μεγεθύνονται τα πλεονεκτήματα που συνοδεύουν αυτή την κατάκτηση, με αποτέλεσμα να παραβλέπονται τα κοινωνικά αδιέξοδα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας που οδηγούν τους νέους στην ανεργία και την ετεροαποσχόληση.

Η Ζωή θεωρεί πως το πτυχίο είναι το παν στη ζωή. Η ίδια εμπλέκεται στη διαδικασία εισαγωγής στο πανεπιστήμιο μέσα σε ένα πλαίσιο ελάχιστα υποστηρικτικό από την πλευρά της οικογένειάς της. Νιώθει αδύναμη όσον αφορά την επίδοσή της και αυτό την οδηγεί στο να βλέπει το πτυχίο ως κάτι εξαιρετικά σημαντικό, ίσως γιατί γνωρίζει ότι δε θα μπορέσει ποτέ να το «κατακτήσει».

Ζωή Σήμερα το πτυχίο είναι το παν. Σου δίνει κύρος, επαγγελματική αποκατάσταση, λεφτά. Δίνει όλα όσα ζητάει κανείς από τη ζωή του. Εγώ όταν σκέφτομαι το Πανεπιστήμιο, σκέφτομαι την επιτυχία, το κύρος. Κοίτααυτή πήγε στο πανεπιστήμιο, ενώ η άλλη δεν πήγε και τελείωσε μόνο το λύκειο. Νομίζω ότι είναι υπέροχο να σε έχει κανείς ως πρότυπο, να σε θαυμάζει Για μένα το πτυχίο φαντάζει σαν κάτι πολύ σπουδαίο, πολύ ανώτερο ίσως γιατί είναι δύσκολο να το αποκτήσω.

Η έρευνα έδειξε ότι οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές αυτής της κατηγορίας επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση, διαμορφώνονται στη βάση ενός «συλλογικού κώδικα αλληλεγγύης», που δίνει έμφαση στο κοινοτικό παρά στο ατομικό, στην αμεσότητα και στο παρόν, παρά στη διερεύνηση των κινήτρων και στη «μελλοντικότητα».²

Για κανένα μαθητή η προσωπική καλλιέργεια, η απόκτηση αυτοπεποίθησης και το ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δεν συνιστούν προσδοκίες από τη συνέχιση των σπουδών τους. Η επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της εύρεσης μιας θέσης στο δημόσιο αποτελεί τη βασική προσδοκία όλων και συνδέεται με την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος .

¹ L. Pungsley (1998), σ. 77.

² B. Bernstein (1971) *Class, Code and Control*, London: Routledge and Kegan Paul, σ. 165.



Η Ευτυχία μεγάλωσε με τη μητέρα και τον αδερφό της χωρίς την οικονομική στήριξη του πατέρα της. Οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες και ο αγώνας της μητέρας της να τη μεγαλώσει, δόμησαν το πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώθηκαν οι προσδοκίες της. Η Ευτυχία επιθυμεί να βρει δουλειά για να βοηθήσει τη μητέρα της, «ανταποδίδοντας» την προστασία που της παρείχε τόσα χρόνια.

Ευτυχία Θέλω να μπω σε μια σχολή για να βρω δουλειά να βοηθήσω τη μάνα μου, που έχει δάνειο για το σπίτι. Αν η μαμά δε δούλευε, δε θα μπορούσα να πάω φροντιστήριο και να έχω τόσα υλικά αγαθά. Ο πατέρας μου δεν έστελνε δεκάρο. Η μαμά θυσιάστηκε για μένα και τον αδερφό μου. Θέλω να μπω σε μια σχολή, να βγάλω λεφτά να την ανακουφίσω.....

ΖωήΣκέφτομαι με το πτυχίο να βρω μια δουλειά για να βοηθήσω τους γονείς μου να ζήσουν και αυτοί λίγο καλύτερα.

Ο «συλλογικός κώδικας αλληλεγγύης» λειτουργεί με τέτοιο τρόπο μέσα στα κοινωνικοποιητικά πλαίσια των εργατικών στρωμάτων, ώστε για όλους τους μαθητές, η εύρεση μιας εργασίας με στόχο την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος, να αποτελεί το άμεσο μελλοντικό τους σχέδιο.

ΠαναγιώτηςΟι γονείς μου μου έχουν εμπιστοσύνη. Γι' αυτό και εγώ, είτε περάσω είτε όχι θα πάω για δουλειά. Δε θέλω να τους επιβαρύνω.

ΌλγαΕίτε περάσω, είτε όχι, θα πάω για δουλειά. Στους γονείς μου άρεσε η ιδέα, γιατί όταν βλέπουν οι γονείς τα παιδιά να εργάζονται και να έχουν σοβαρό σκοπόχαίρονται.....

ΕυτυχίαΌ,τι κι αν συμβεί, θα βρω μια δουλειά, ανάλογα με τις ώρες που θα έχω ελεύθερες για να βοηθήσω τη μαμά μου.

Οι γονείς από τα εργατικά στρώματα δε φοβούνται την καθοδική κινητικότητα σε περίπτωση που τα παιδιά τους δεν περάσουν στο πανεπιστήμιο. Αντίθετα, εισηγάττεται ως επιτυχία το ότι οι μαθητές έχουν τελειώσει το Λύκειο και ανέβηκαν ένα σκαλί πιο πάνω από τους γονείς τους.

ΌλγαΗ μαμά μου είναι χαρούμενη που έφτασα μέχρι εδώ.

ΖωήΌταν στενοχωριέμαι, οι γονείς μου μου λένε : -Κοίτα πού βρισκόμαστε εμείς. Πιο κάτω από εδώ δεν υπάρχει. Και που τελείωσες το σχολείο είναι σημαντικό. Κάτι κατάφερες πιο πάνω από εμάς.



Οι περισσότεροι υποψήφιοι έχουν μείνει σε μαθήματα σε διάφορες τάξεις. Η «αποτυχία» αποτελεί ένα συνηθισμένο γεγονός για τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Κανένας δε φοβάται ότι θα απογοητεύσει τους γονείς του σε περίπτωση που δεν περάσει στο πανεπιστήμιο. Η αποτυχία αποτελεί μια οικεία κατάσταση γι' αυτούς, ώστε αντιμετωπίζεται ως κάτι αναμενόμενο σε αυτή τη φάση. Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν μια μορφή στενής «συναισθηματικής» αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας, επιβεβαιώνοντας ακόμη μια φορά τον «κοινοτικό κώδικα αλληλεγγύης» που χαρακτηρίζει τις κοινωνικοποιητικές δομές των εργατικών στρωμάτων.

ΖωήΔε νομίζω ότι θα τους απογοήτωνα, αν δεν περνούσα. Εδώ που τα λέμε, δεν το πολυπιστεύουν. Πιστεύω ότι θα μου έδειχναν στοργή και αγάπη και θα προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να με παρηγορήσουν. Είναι καλοί. Είναι η αγάπηΜου τη δείχνουν. Αν και δεν πέτυχαν στη ζωή τους... εννοώ στα οικονομικά τουςωστόσο έχουν πετύχει στην οικογένειά τους.....

ΝΙΚΟΛΈΤΑ Δε νομίζω ότι θα τους απογοήτωνα να μη περάσω κάπου..... Εντάξει το θέλουν.....αλλά ναμε ξέρουν. Νομίζω ότι το περιμένουν κιόλας. Πέρυσι που έμεινα σε 9 μαθήματα μου είπαν : 'Ελα ρε..... Τι κάνεις έτσι; Ειδικά ο μπαμπάς μου λέει : Ετοιμάσου να γίνεις τραγουδίστρια.

Η επαγγελματική αποκατάσταση και η επίτευξη μιας καλύτερης ποιότητας ζωής, συγκροτούν τις προσδοκίες των μαθητών από τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο. Οι προσδοκίες αυτές δομούνται στη βάση ενός συστήματος εξωτερικών επιταγών, που καθορίζονται από τους οικονομικούς περιορισμούς και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας. Για τα εργατικά στρώματα οι προσδοκίες δε διαμορφώνονται στη βάση αναπαραγωγής των ταξικών πλεονεκτημάτων, αλλά κινούνται στα «όρια της ανάγκης» και χαρακτηρίζονται από αμεσότητα και πρακτικότητα.¹

ΖωήΤην ημέρα που έγινα 18, σηκώθηκα το πρωί, κοίταξα τον εαυτό μου στον καθρέφτη και είπα : - Πώς εγώ μπορώ να ζήσω; Οι γονείς μου πρέπει να ήταν ήρωες. Εγώ βλέπω το μέλλον με φόβο. Πολύ φόβο. Και ξέρω ότι δεν είναι καλό που φοβάμαι. Γιατί τώρα μόλις αρχίζει η ζωή μου. Και είναι κακό να φοβάμαι. Και ο φόβος να έχει σχέση με το χρήμα.....

Για τους περισσότερους μαθητές, η έλλειψη οικονομικής στήριξης δημιουργεί πλαίσια ανασφαλή, μέσα από τα οποία το μέλλον αντιμετωπίζεται με φόβο, ο

¹ S.T. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz (1995), σ.419.



οποίος και διαμορφώνει τις προσδοκίες φοίτησης τους από τη συνέχιση των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο.



2. Προτιμήσεις για την επιλογή σπουδών και κοινωνική προέλευση

Θέσαμε ένα σύνολο από ερωτήσεις στους μαθητές από τα *προνομιούχα μεσαία στρώματα* με στόχο να διερευνήσουμε τις προτιμήσεις τους για τις διάφορες σχολές και τους λόγους για τους οποίους θέλουν να εισαχθούν σ' αυτές. Η ανάλυση περιεχομένου του υλικού έδειξε ότι η άνιση κατοχή πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου έχει δομήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών.

Οι μαθητές από τα προνομιούχα μεσαία στρώματα προτιμούν σχολές με υψηλή θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία (Ιατρική, Αρχιτεκτονική και Νομική). Η επίδοση φαίνεται να αποτελεί ένα αντικειμενικό κριτήριο που οδηγεί ή αποκλείει συγκεκριμένες επιλογές. Οι μαθητές αυτοί έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις, σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μαθητών του συνολικού δείγματος. Αυτό φανερώνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης. Για αυτούς, αν και η απόφαση για τη σχολή α' προτίμησης βρίσκεται στη δεδομένη φάση στο στάδιο της φαντασίας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «ρεαλιστική», αφού παρατηρείται στενή σχέση μεταξύ της υψηλής επίδοσης και των προτιμήσεων για σχολές με υψηλές βάσεις εισαγωγής.

Για τους περισσότερους, η προτίμηση για την επιλογή σχολής επικεντρώνεται στο τι και πού θα σπουδάσουν. Η επιτυχία δεν εκφράζεται με κριτήριο την είσοδο στο πανεπιστήμιο γενικά, αλλά με κριτήριο την πρόσβαση σε σχολές που κατέχουν υψηλή θέση μέσα στα πλαίσια της ακαδημαϊκής ιεραρχίας.

Η Ελένη είναι άριστη μαθήτρια και επιθυμεί να εισαχθεί στην Ιατρική. Ο πατέρας της είναι επιχειρηματίας και η μητέρα της δασκάλα. Για την Ελένη η επιτυχία σε μια καλή σχολή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μελλοντική απόκτηση κάποιων «ποσοτικών» και «συμβολικών αγαθών».¹

ΕλένηΥπάρχουν παιδιά που σκέφτονται ανώριμα. Είναι στη Γ' Λυκείου και η μόνη επιδίωξή τους είναι να πιάσουν 12000 μόρια για να περάσουν σε μια σχολή, έτσι για να λένε ότι πέρασαν. Αποκτούν πτυχία που είναι ένα τίποτε. Τζόμπα πράγματα. Εγώ νομίζω ότι δεν έχει σημασία αν θα μπει κάποιος στο Πανεπιστήμιο. Σήμερα όλοι κάπου μπαίνουν. Αυτό που μετράει είναι να μπει κάποιος σε μια καλή σχολή, που θα μπορεί στο μέλλον να του προσφέρει περισσότερα αγαθά στον υλικό τομέα καθώς και δύναμη και γόητρο.....

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο καθορίζει την προτίμηση των μαθητών να εισαχθούν σε μια «καλή σχολή», στα πλαίσια των στρατηγικών κοινωνικής αναπαραγωγής.

¹ P. Bourdieu (1984), σ. 247.



Η Κατερίνα επιθυμεί να εισαχθεί στην Αρχιτεκτονική. Ο μπαμπάς της είναι γιατρός και η μητέρα της καθηγήτρια. Για την Κατερίνα οι προσδοκίες της οικογένειάς της να εισαχθεί σε ένα καλό πανεπιστήμιο έχουν καθορίσει σε σημαντικό βαθμό, την προτίμησή της για τη συγκεκριμένη σχολή.

ΚατερίναΓια τους γονείς μου είναι σημαντικό να μπω σε μια καλή σχολή. Οι αδερφές μου σπουδάζουν και οι δυο στο Πολυτεχνείο και θα ήθελαν για μένα κάτι οντίστοιχο. Νομίζω ότι το θέμα δεν είναι να μπω στο Πανεπιστήμιο, αλλά να μπω σε μια καλή σχολή. Αν περάσω Αρχιτεκτονική θα είναι πιο περήφανοι για μένα νομίζω. Μου το έχουν πει άλλωστε. Λένε ότι θα ήταν ντροπή για τα δικά τους παιδιά να μη μπου σε μια καλή σχολή και να μην έχουν ένα καλό επάγγελμα. Όπως αυτοί μπήκαν σε καλό Πανεπιστήμια έτσι κι από μένα περιμένουν κάτι ανάλογο.

Για τους περισσότερους υποψήφιους η επιλογή σχολής συνδέεται με την άσκηση ενός ελεύθερου επαγγέλματος, το οποίο μπορεί να προσφέρει οικονομικά πλεονεκτήματα και μια καριέρα με στόχο την εξέλιξη και τη δημιουργικότητα. Η επιδίωξη τους για απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα, μέσω της σχολής α' προτίμησης στηρίζεται σε ένα μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Οι προσδοκίες διαμορφώνονται στη βάση μιας «αναβαλλόμενης ικανοποίησης» και της πεποίθησης που χαρακτηρίζει τα μεσαία στρώματα, ότι η σκληρή και επίπονη προσπάθεια κάποια στιγμή στο μέλλον θα ανταμειφθεί. Επιπρόσθετα, η διαδικασία εκπαιδευτικών επιλογών πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας «χρονικής» διευθέτησης, όπου η έννοια της «μελλοντικότητας» αναδεικνύεται ως μια κυρίαρχη νοητική κατηγορία. Στη βάση αυτή, οι προσδοκίες γονέων και μαθητών κατευθύνονται προς ένα φανταστικό μέλλον.¹

Είναι φανερό ότι η συγκεκριμένη κατανομή πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία των μαθητών για άσκηση ενός ελεύθερου επαγγέλματος. Παρατηρείται επίσης μια «γραμμική» σχέση, ανάμεσα στην απασχόληση του πατέρα με το ελεύθερο επάγγελμα και στην προσδοκία των μαθητών να απασχοληθούν στον ιδιωτικό τομέα. Εύρημα, που αναδεικνύει τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της διαδικασίας των εκπαιδευτικών επιλογών.

Η απασχόληση του πατέρα της Ελένης στο ελεύθερο επάγγελμα, η οικονομική δυνατότητα της οικογένειάς της να στηρίξει τις μακροχρόνιες σπουδές της στον τομέα της Ιατρικής και η δυνατότητα μελλοντικής ενεργοποίησης των κοινωνικών δικτύων της οικογένειάς της με στόχο τη στήριξη ενός ελεύθερου επαγγέλματος, συνέβαλλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση των προσδοκιών της.

¹ D. Reay, S. J. Ball (1998) «Making their Mind up ? Family dynamics of school choice», *British Educational Research Journal*, 24(4), σ.433.



ΕλένηΑπό μικρή φανταζόμουν να έχω ένα μεγάλο Ιατρείο. Μεγάλο, όμορφο, όπου θα χαιρετάει ο κόσμος να έρχεται. Με ενδιαφέρει μόνο το ελεύθερο επάγγελμα και η ανεξαρτησία που προσφέρει.

Η δουλειά του πατέρα μου με έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό. Είναι ανεξάρτητος και δυνατός μέσα από το επάγγελμά του. Βέβαια υπάρχει ρίσκο. Μπορείς να τα χάσεις όλα. Μπορείς όμως και να φτάσεις πολύ ψηλά. Στο δημόσιο μένεις στάσιμος..... Δηλαδή άμα είναι σιγουριά το ότι είμαι καλά, επειδή σε όλη μου τη ζωή θα κάθομαι χωρίς να υπάρχει πρόοδος ... είτε σαν οικονομικά οφέλη είτε σαν εξέλιξη ε...δε με εκφράζει.

.....Φυσικά ξέρω ότι είναι δύσκολο, να σταθεί κανείς έξω. Αν όμως κανείς επιλέξει μια πρωτότυπη ειδικότητα, με προσπάθεια, σκληρή δουλειά και κατάλληλο management μπορεί να αποκατασταθεί κανείς επαγγελματικά. Με κόπο βέβαια και στο μέλλον.....Μετά όμως θα είναι καλά.....

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ : [Δίνεται έμφαση στα μακροχρόνια σχέδια. Αναδύεται η έννοια της μελλοντικότητας και δίνεται έμφαση στην προσπάθεια]

ΕλένηΟι γονείς μου ξέρω ότι μπορούν να με βοηθήσουν να έχω το δικό μου Ιατρείο και οικονομικά και με τις γνωριμιές που έχουν εδώ στα Γιάννενα.

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ : [Πίστη στη δυνατότητα ενεργοποίησης του οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειας]

Από τα ευρήματα της έρευνας αναδείχτηκε, ότι οι προτιμήσεις των μαθητών για την επιλογή σπουδών συνδέονται με την απόκτηση κύρους και γοήτρου μέσω της μελλοντικής επαγγελματικής απασχόλησης.

ΕλένηΧωρίς να θέλω να γίνω σνομπ ή κάτι τέτοιο, πιστεύω ότι άλλη χάρη έχει ένα γιατρός ή ένας οδοντίατρος από ότι ένας δάσκαλος. Αλλιώς τον βλέπει ο κόσμος. Σαν κάτι ανώτερο. Μπορεί να έχει δουλέψει περισσότερο γι' αυτό το πράγμα, να έχει προσπαθήσει πιο σκληράστο τέλος όμως όλοι λένεΝααυτός ο γιατρός είναι το όνομα !

Οι μαθητές αναφέρουν την οικογένειά ως τον παράγοντα εκείνο που καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τις προτιμήσεις τους για επιλογές σχολών υψηλού status. Για την Ελένη, η συναισθηματική ενίσχυση και παρότρυνση της μητέρας της υπήρξε καθοριστική στη διαμόρφωση της προτίμησής της για την Ιατρική. Η μητέρα της είναι δασκάλα και από μικρή την ωθούσε έμμεσα, να φαντάζεται τον εαυτό της να ασκεί ένα επάγγελμα με κύρος ή γόητρο.

Ελένη Η μαμά μου με έχει επηρεάσει πολύ στην επιλογή της Ιατρικής. Είναι υπέρ της Ιατρικής, αν και οι σπουδές κρατούν πολλά χρόνια. Με ενισχύει. Έλα, μου λέει, φαντάσου τον εαυτό σου γιατρό, με μια τσάντα Pradaνα λένε όλοι... να το όνομαΣτην πλάκα βέβαια όλα αυτάγια να γελάσουμε.....

Για όλους τους μαθητές, οι προσδοκίες δομούνται στη βάση ενός «φαινεσθαι» και η επιδίωξη της «διάκρισης» αποτελεί ένα βασικό κριτήριο που



καθορίζει τις προτιμήσεις. Για αυτούς, η εκπαίδευση θεωρείται ένα «ποιοτικό αγαθό» που επιδιώκεται με στόχο να εξασφαλισθεί η κοινωνική αναπαραγωγή.¹

Το υψηλό κοινωνικό status των επαγγελματιών των γονέων φαίνεται ότι έχει συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των προτιμήσεων και προσδοκιών των μαθητών. Η Αθηνά επιθυμεί να φοιτήσει στη Νομική και θεωρεί το γόητρο ως ένα παράγοντα που προσδιόρισε σημαντικά την προτίμησή της για τη συγκεκριμένη σχολή.

- ΑθηνάΜου αλλάζει όλη την ψυχολογία ακόμη κι όταν λέω ότι θέλω να περάσω στη Νομική. Νιώθω αυτοπεποίθηση και αισθάνομαι ότι με βλέπει αλλιώς ο κόσμος. Το γόητρο είναι για μένα κάτι πολύ σημαντικό. Οι γονείς μου είχαν κάποια κοινωνική επιφάνεια μέσα από τα επαγγέλματα που έκαναν και αυτό εγώ το βίωσα ως κάτι πολύ σπουδαίο Δε θα μπορούσα να επιλέξω μια οποιαδήποτε σχολή, αν αυτή δεν είχε κύρος.

Παρόμοια η Έφη πιστεύει, ότι οι «σιωπηρές προσδοκίες» της οικογένειάς της και του κοινωνικού περιγυρού διαμόρφωσαν σταδιακά την προτίμησή της για την Ιατρική.

ΈφηΑν και δεν υπήρχε φανερή πίεση από τους γονείς μου, έμμεσα αισθανόμουν ότι ήταν άνθρωποι με κοινωνική αναγνώριση. Χωρίς να μου το λένε, μου είχαν περάσει ότι έπρεπε κι εγώ να φανώ αντάξιά τους και να μπω σε ένα εξίσου καλό Πανεπιστήμιο. Εκτός από αυτό έξω από την οικογένεια υπήρχε ένα κλίμα προσδοκιών του τύπου : «Ο μπαμπάς είναι γιατρός. Πού αλλού να πας ;»

Οι μαθητές εκδήλωσαν τις προτιμήσεις για τις συγκεκριμένες σχολές με όρους υποκειμενικών ενδιαφερόντων και προσωπικής καλλιέργειας. Όπως αναφέρει ο Bernstein, τα μεσαία στρώματα λειτουργούν σύμφωνα με ένα «προσωπικό τρόπο αλληλεπίδρασης» σε αντίθεση με το «συλλογικό», με συνέπεια οι προσδοκίες να διαμορφώνονται στη βάση της «ατομικότητας» και όχι στο «εμείς». Η προσωπική ικανοποίηση του παιδιού αποτελεί τον επιδιωκόμενο στόχο για τις οικογένειες αυτής της κατηγορίας, έτσι ώστε οι προτιμήσεις να διαμορφώνονται με κριτήριο τα προσωπικά ενδιαφέροντα.²

Για την Κατερίνα, η επιλογή της Αρχιτεκτονικής αποτελεί την εκπλήρωση ενός παιδικού ονείρου. Η συναισθηματική ενίσχυση και στήριξη του πατέρα της υπήρξε καθοριστική στην προτίμησή της να ασχοληθεί επαγγελματικά με το σχέδιο, που είναι η μεγάλη της αγάπη.

¹ L. Pugsley (1998), σσ. 71 -90.

² B. Bernstein (1971), σ. 165.



Κατερίνα Από μικρή μου άρεζε να σχεδιάζω. Το μόνο πράγμα που έκανα ήταν να είμαι με ένα μολύβι στο χέρι και να σχεδιάζω ασταμάτητα. Το όνειρό μου και αυτό που σκέφτομαι για το μέλλον μου είναι το σχέδιο. Ο πατέρας μου κατάλαβε πόσο μου άρεσει και με παρότρυνε να σχεδιάζω. Εσύ, μου έλεγε, είσαι φτιαγμένη για κάτι τέτοιο. Προσπάθησε να κάνεις στη ζωή σου αυτό που θέλεις. Και οι δυο γονείς μου ήταν άνθρωποι που ασχολήθηκαν στη ζωή τους με ό,τι τους ενδιέφερε πραγματικά και το ίδιο επιθυμούν και για μένα.

Για τις οικογένειες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων οι εκπαιδευτικές επιλογές δε στοχεύουν αποκλειστικά και μόνο στην απόκτηση οικονομικών πλεονεκτημάτων, αλλά στην απόκτηση μιας ευκαιρίας ώστε οι νέοι να κάνουν κάτι σημαντικό για τους εαυτούς τους.¹

ΕλένηΟι γονείς μου μου έμαθαν ότι είναι σημαντικό να κάνει κάποιος στη ζωή του αυτό που θέλει. Η μητέρα μου λέει ότι αν κάποιος δεν κάνει αυτό που θέλει, τότε αυτό θα τον κυνηγάει σε όλη του τη ζωή.....

Έφη Οι γονείς μου, και ιδιαίτερα η μητέρα μου, θέλουν να με δουν να κάνω αυτό που μου άρεσει, έτσι ώστε να γίνω ευτυχισμένη. Ψάξε βαθιά μέσα σου, μου λέει, να βρεις τι θέλεις, έτσι ώστε μέσα από τη δουλειά που θα κάνεις, να καλλιεργηθείς και να εξελιχθείς εσύ η ίδια.....

Οι προτιμήσεις συγκροτούνται στη βάση ενός συσχετισμού ωφελιμιστικών στόχων που συνδέονται με την απόκτηση οικονομικών πλεονεκτημάτων και με στόχους που αναφέρονται σε αξίες που δεν ανάγονται αποκλειστικά σε προσωπική ωφελιμότητα με όρους οικονομικής ανταπόδοσης.²

Κατερίνα Θέλω με τις σπουδές στην Αρχιτεκτονική να βοηθήσω τους ανθρώπους να υλοποιήσουν τα όνειρά τους, μέσω του σπιτιού τους και γενικά θέλω να είμαι καινοτόμα και δημιουργική σε ό,τι κάνω. Θέλω να εκφράζω την προσωπικότητα μου με ό,τι ασχοληθώ. Εκτός από αυτό νομίζω ότι είναι καλή αποκατάσταση το επάγγελμα της Αρχιτεκτονικής.

Αθηνά.....Επέλεξα τη Νομική, γιατί θέλω να ασχοληθώ με τη Δικαιοσύνη. Κάτι έχω με αυτό. Θα ήθελα να καυτηριάζω τα κακώς κείμενα και να προστατεύω τους αδύναμους.....

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμιά αμφιταλάντευση, δισταγμός ή εσωτερική σύγκρουση σχετικά με την προτίμηση των μαθητών για τη σχολή α' επιλογής. Οι προτιμήσεις αποτελούν «αυθεντικά σχέδια ζωής» και δε συγκροτούν συμβιβαστικές λύσεις ανάγκης που στοχεύουν αποκλειστικά στην επαγγελματική αποκατάσταση.

¹ B. Jordan, M. Redley, S. James (1994) «Putting the Family First: identities, decisions, citizenship», London: UCL, Press, σ.120.

² P. Brown (1987) *Schooling Ordinary Kids*, London: Tavistak, σ. 179.



Κατερίνα Δεν έχω καμιά αμφιβολία για την Αρχιτεκτονική. Είναι αυτό που θέλω και δε δέχομαι τίποτε άλλο σε περίπτωση που δεν περάσω. Ακόμη κι αν αποτύχω, θα επιμείνω για να πραγματοποιήσω το όνειρό μου.

Έφη Δεν τίθεται θέμα να παρακολουθήσω κάτι άλλο εκτός από την Ιατρική. Σε αυτό το θέμα είμαι απόλυτα ξεκάθαρη.....

Μια σημαντική διάσταση του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών συνδέεται με την «άρνηση» των μαθητών για κάποιες συγκεκριμένες σχολές. Η διερεύνηση αυτής της «άρνησης» συμβάλλει στον εμπλουτισμό της κατανόησης σχετικά με τη διαδικασία διαμόρφωσης και λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, αφού έτσι ξεκαθαρίζονται οι ταξικά καθορισμένες αντιλήψεις για το τι είναι μη αποδεκτό. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας έχουν επιδόσεις που θα τους επέτρεπαν να εισαχθούν σε σχολές και τμήματα που προσφέρουν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, όπως Στρατιωτικές, Αστυνομικές Σχολές και Παιδαγωγικά. Στους πίνακες V και VI παρατηρείται, πως οι σχολές α' προτίμησης των μαθητών της δεύτερης κατηγορίας αποτελούν τις σχολές «μη προτίμησης» των μαθητών της πρώτης.

Η έρευνα δείχνει, πως ένα κριτήριο που διαμορφώνει τις «αρνητικές προτιμήσεις» των μαθητών, είναι η επιθυμία να αποφύγουν τη φοίτηση σε σχολές/ τμήματα που παρακολουθούν άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης.

Έφη.....Δε θα επέλεγα ποτέ Αστυνομία. Έστω ότι περνάς Αστυνομία και παίρνεις κάποια ειδικότητα. Συνήθως οι γυναίκες είναι ή στα γραφεία ή τροχονόμοι. Ούτε να κάθομαι μέσα στο δρόμο θέλω και να σηκώνω το χέρι μου για να περάσει το παιδάκι.....(μιλάει με κάποια υποτίμηση)..... ούτε να είμαι κλεισμένη στο γραφείο θέλω και να βγάζω ταυτότητες. Δεν είναι κάτι αυτό το πράγμα. Δεν ασχολείσαι με τίποτε. Ο πατέρας μου που είναι οδοντίατρος λέει ότι στην Αστυνομία μπαίνουν αυτοί που δεν έχουν τα προσόντα να κάνουν τίποτε άλλο στη ζωή τους ... Και ότι δεν είναι επάγγελμα που ταιριάζει σε ανθρώπους σαν εμάς.....

Μια άλλη πτυχή του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών συνδέεται με το γεωγραφικό χώρο που βρίσκονται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που προτιμούν οι μαθητές. Η διάσταση αυτή είναι σημαντική, αφού η διαφορά στον τρόπο που δομείται η εμπειρία του χώρου σχετίζεται με την κοινωνική θέση της οικογένειας.¹

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν, ότι τα κριτήρια που καθορίζουν τον τόπο που προτιμούν να φοιτήσουν οι μαθητές συνδέονται με τη γνώση σχετικά με την ιεραρχία των πανεπιστημιακών σχολών και τη φήμη των ιδρυμάτων. Οι προτιμήσεις των μαθητών σπάνια προσδιορίζονται βάσει γεωγραφικών

¹. S.T. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz (1996), σσ.52-78.



περιορισμών. Η απόσταση αναδύεται ως ένας συμπληρωματικός παράγοντας, που δεν καθορίζει πρωταρχικά την επιλογή των μαθητών.

ΈφηΘα ήθελα να περάσω στην Ιατρική Αθηνών. Όχι ότι έχω πρόβλημα με την οικογένειά μου. Απλά θεωρώ ότι η Ιατρική Αθηνών μπορεί να προσφέρει μια καλύτερη ποιότητα σπουδών. Νομίζω ότι έχει την καλύτερη φήμη σε σχέση με τα άλλα Πανεπιστήμια.

Είναι προφανές ότι για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας το οικονομικό κεφάλαιο συμβάλλει στο να διαμορφώνονται οι προτιμήσεις, ανεξάρτητα από υλικούς περιορισμούς. Επιπρόσθετα, οι σπουδές μακριά από τον τόπο διαμονής τους συνιστά έναν ιδανικό τρόπο να αποκτήσουν ανεξαρτησία και μπορεί να προσφέρει περισσότερες και καλύτερες εμπειρίες ζωής.

ΕλένηΠροτιμώ την Ιατρική Θεσσαλονίκης. Θα ήθελα να φύγω μακριά για κάποια χρόνια. Να ζήσω μόνη μου. Να ξέρω ότι θα τα φροντίσω όλα εγώ χωρίς να τα βρίσκω έτοιμα. Νομίζω ότι οι νέοι πρέπει κάποια στιγμή να αποκτούν ανεξαρτησία και να κόβουν τον ομφάλιο λώρο με την οικογένειά τους.

ΚατερίναΔεν ξέρω..... Αν οι γονείς μου είχαν οικονομικό πρόβλημα, ίσως σκεφτόμουν να μείνω στα Γιάννενα..... Δεν τίθεται όμως τέτοιο ζήτημα και έτσι προτιμώ να σπουδάσω σε μια μεγαλούπολη, όπως η Αθήνα. Νομίζω ότι μια μεγάλη πόλη θα μου προσφέρει περισσότερες εμπειρίες..... πράγματα που δεν μπορώ να έχω εδώ στα Γιάννενα.....

Μεγάλη διαφορά παρουσιάζεται στα ερευνητικά δεδομένα, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών από *τα μικροαστικά στρώματα*. Οι γονείς αυτών των μαθητών δεν έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Το οικογενειακό εισόδημα προέρχεται από το δημόσιο τομέα και από ελεύθερα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι η συγκεκριμένη κατανομή πολιτιστικού και οικονομικού κεφαλαίου έχει προσδιορίσει τις προτιμήσεις των μαθητών και τις προσδοκίες τους.

Οι υποψήφιοι αυτής της κατηγορίας προτιμούν Στρατιωτικές και Αστυνομικές σχολές, που οδηγούν σε άμεση επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της εύρεσης μιας εργασίας στο δημόσιο. Οι επιδόσεις τους είναι μέτριες, με εξαίρεση το Δημήτρη, που έχει την πιο υψηλή επίδοση από τους μαθητές του συνολικού δείγματος. Είναι προφανές ότι οι συγκεκριμένες επιδόσεις αποτελούν ένα αντικειμενικό κριτήριο το οποίο καθορίζει ή αποκλείει ορισμένες επιλογές.

Ο Γιάννης επιθυμεί να περάσει στην Αστυνομία. Ο πατέρας του είναι Αστυνομικός. Ο ίδιος θεωρεί ότι οι προσδοκίες της οικογένειάς του να εισαχθεί στη συγκεκριμένη σχολή, έχουν προσδιορίσει την προτίμησή του και τις προσδοκίες



φοίτησης από αυτή, οι οποίες συνδέονται πρωταρχικά με την εύρεση μιας δουλειάς στο δημόσιο.

ΓιάννηςΘέλω να περάσω στην Αστυνομίακαι μετά Αστυνομία και πάλι Αστυνομία. Νομίζω ότι είναι η καλύτερη σχολή. Έχει σίγουρη αποκατάσταση και δε χρειάζεται να ψάχνεις για δουλειά μόλις τελειώσεις. Ο μπαμπάς μου είναι ζωντανό παράδειγμα. Σε περιόδους που η μαμά δεν είχε δουλειά ζούσαμε από το σίγουρο μισθό του. Ο πατέρας μου με έχει επηρεάσει πολύ. Τον είχα για πρότυπο. Μου έλεγε ιστορίες για ληστές. Τον έβλεπα με τη στολή τόσο σπουδαίοσαν ήρωα.

Ο Γιάννης αναγνωρίζει την «αδυναμία» της οικογένειάς του να στηρίξει οικονομικά μακροχρόνιες σπουδές και αναλαμβάνει την ευθύνη να την «προστατέψει», επιλέγοντας μια σχολή με άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.

Η τάση αυτή παρατηρείται σε όλους τους υποψήφιους από τα μικροαστικά και εργατικά στρώματα και είναι αντίθετη σε κάθε έννοια «μελλοντικότητας», η οποία συνιστά, την κυρίαρχη νοητική κατηγορία γύρω από την οποία συγκροτούνται οι προτιμήσεις των μαθητών από τα προνομιούχα μεσαία στρώματα.¹

Γιάννης Δεν έχω καμιά αμφιβολία για την Αστυνομία. Δεν υπάρχει κανένας άλλος φοιτητής να πληρώνεται όσο σπουδάζει. Και Ιατρική να πέρναγα, πάλι Αστυνομία θα δήλωνα. Το λέω και το εννοώ. Στην Ιατρική τα παιδιά που σπουδάζουν κάνουν 11 χρόνια για να τελειώσουν. Και τι θα γίνει μέχρι τότε; Οι γονείς θα πληρώνουν για όλα αυτά τα χρόνια ; Εγώ δε θα μπορούσα να τους το κάνω αυτό. Βλέπω ότι πιέζονταικαι απορώ πώς μερικά παιδιά δε νοιάζονταικαι επιβαρύνουν τους γονείς τους.

Για όλους σχεδόν τους μαθητές, η απόκτηση μιας εργασίας που εξασφαλίζει ικανοποιητικές συνθήκες και ποιότητα ζωής αποτελεί μια σημαντική διάσταση των προσδοκιών τους από τη σχολή α' προτίμησης.² Η σύνδεση της δημόσιας απασχόλησης με μια ζωή άνετη και ξεκούραστη είναι αντίθετη με την επιδίωξη των μαθητών της πρώτης κατηγορίας, που πιστεύουν στην αξία της επίπονης προσπάθειας, που στο μέλλον θα επιφέρει αποτελέσματα και συνδέεται με την άσκηση ενός ελεύθερου επαγγέλματος.

Γιάννης Είδα το μπαμπά που ήταν αστυνομικός, τι άνετα που ήταν. Εδώ που τα λέμε δεν έκανε και τίποτε συγκεκριμένο. Εννοώ δεν κουραζόταν.....να το πω έτσι. Νομίζω ότι είναι το καλύτερο να έχει κανείς μια εργασία που να δίνει σίγουρα λεφτά και ταυτόχρονα να μη ζορίζεται.....

¹ L. Pungsley (1998), σ.81.

² P. Brown (1987), σσ.58 - 59.



Η επιδίωξη μιας καλύτερης ποιότητας ζωής αποτελεί το βασικό λόγο που καθόρισε την προτίμηση του Κώστα για τη σχολή Ικάρων. Ο Κώστας έχοντας ζήσει το άγχος και την ανασφάλεια της οικογένειάς του εξαιτίας της απασχόλησης του πατέρα του στο ελεύθερο επάγγελμα, επιθυμεί την οικονομική σταθερότητα του δημόσιου τομέα, ταυτόχρονα με την εξασφάλιση καλύτερων εργασιακών συνθηκών.

ΚώσταςΗ Ικάρων είναι ένα δημόσιο επάγγελμα που μπορεί να σου δώσει ένα σταθερό μισθό. Είναι δύσκολοι καιροί και δεν ξέρεις ποτέ πώς θα πάνε τα οικονομικά σου. Με αυτή τη δουλειά ξέρω ότι τις πρώτες 10 μέρες του μήνα θα πληρωθώ και θα έχω έναν καλό μισθό. Δε θα ήθελα να ζήσω την αβεβαιότητα που έζησαν οι γονείς μου. Να μη ξέρουν τι τους ξημερώνει κάθε μέρα. Ο μπαμπάς μου λέειότι το Δημόσιο είναι το παν.....

.....Εξάλλου μια δουλειά στο δημόσιο μπορεί να σου προσφέρει ποιότητα ζωής. Δηλαδή να μη κουράζεσαι τόσο για να αποκτήσεις κάτι. Μια ζωή την έχουμε. Γιατί θα πρέπει να τρελαινόμαστε στη δουλειά και να κουραζόμαστε για να ζήσουμε καλά ; Δε θα ήθελα με τίποτε να κάνω τη ζωή των γονιών μου. Από το πρωί μέχρι το βράδυ δουλειά και άγχος. Ε..... δελέει.....

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως για όλους τους μαθητές, η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση συνιστά την πρωταρχική προσδοκία από τη φοίτηση στο Στρατό και την Αστυνομία. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την προσδοκία των μαθητών της πρώτης κατηγορίας να ασχοληθούν με το ελεύθερο επάγγελμα. Επίσης επαληθεύει εμπειρικές έρευνες που έδειξαν ότι οι επιλογές των μικροαστικών στρωμάτων καθοδηγούνται από πρακτικότητα και αμεσότητα, σε αντίθεση με των προνομιούχων μεσαίων στρωμάτων που συνδέονται με ένα μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.¹

Για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας οι σχολές α' προτίμησης αποτελούν τις σχολές «μη προτίμησης» των μαθητών της πρώτης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η άνιση κατανομή των διαφόρων μορφών κεφαλαίου μέσα στα πλαίσια των μεσαίων στρωμάτων διαμορφώνει διαφορετικές προτιμήσεις. Οι αφηγήσεις των μαθητών δείχνουν γονείς φοβισμένους για το μέλλον των παιδιών τους. Οι προσδοκίες για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση ταυτίζονται με αυτές των οικογενειών τους, οι οποίες εκφράζουν τις ιδεολογικές καταβολές της ελληνικής κοινωνίας, που έχοντας συγκροτηθεί δεκαετίες πριν αναφέρονται στη δυνατότητα εργασιακής απασχόλησης στο δημόσιο μέσα από την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.

Από την ανάλυση του υλικού παρατηρήθηκε στενή σχέση ανάμεσα στην απασχόληση του πατέρα στο δημόσιο τομέα και στις προτιμήσεις των μαθητών για επιλογή σχολών που οδηγούν σε εργασία στο δημόσιο.

¹ S. J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz (1995), σ. 419.



Βασιλική Οι γονείς μου θέλουν να μπω στο Δημόσιο. Μου λένε ότι είναι δύσκολοι καιροί και φοβούνται για το μέλλον μου πολύ. Και εγώ επιθυμώ τη σιγουριά. Θέλω να μπω στο στρατό, γιατί το κίνητρο της επαγγελματικής αποκατάστασης είναι το πρώτο. Πώς να μην είναι; Βλέπω τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι γονείς μου με το χρήμα. Στην ουσία όλα γύρω από αυτό περιστρέφονται. Η επιβίωση είναι που μετράει πιο πολύ.

Η ανάλυση του υλικού ανέδειξε τη διάσταση ανάμεσα στις «εργαλειακές επιλογές» και σε αυτές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «αυθεντικά σχέδια ζωής». Οι μαθητές αναγνωρίζουν τα αδιέξοδα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας που δημιουργούνται από τη συρρίκνωση των επαγγελματικών ευκαιριών. Επίσης αποδέχονται το γεγονός της περιορισμένης οικονομικής δύναμης των οικογενειών τους που καθιστά ανέφικτη τη στήριξη μακροχρόνιων σπουδών.

Οι προτιμήσεις των υποψηφίων για το Στρατό και την Αστυνομία, αποτελούν «εργαλειακές επιλογές», που έχουν συγκροτηθεί από την αλληλεπίδραση των δεδομένων κοινωνικών και οικονομικών δομών και των περιορισμένων υλικών πόρων των οικογενειών τους.¹

Σε αντίθεση με ό,τι παρατηρήθηκε στους υποψήφιους της πρώτης κατηγορίας, οι προτιμήσεις για τις συγκεκριμένες σχολές δεν εκδηλώθηκαν με όρους υποκειμενικών ενδιαφερόντων και προσωπικής καλλιέργειας. Οι προσδοκίες δεν διαμορφώθηκαν στη βάση ενός «προσωπικού τρόπου αλληλεπίδρασης», αλλά σύμφωνα με ένα «συλλογικό κώδικα» όπου το «εμείς» έχει προτεραιότητα σε σχέση με το «εγώ».²

Όπως έχουμε αναφέρει, οι νέοι αναλαμβάνουν την ευθύνη να ελαφρύνουν τις οικογένειές τους από το οικονομικό βάρος συντήρησης μακροχρόνιων σπουδών και έτσι επιλέγουν σχολές που οδηγούν σε άμεση οικονομική εξασφάλιση.

ΦΩΤΕΙΝΗ Η μεγάλη μου αγάπη είναι η Γυμναστική Ακαδημία. Με αποτρέπουν όμως όλοι από το να τη δηλώσω. Ούτε οι γονείς μου θέλουν. Κατά βάθος θεωρώ ότι το να γίνω γυμνάστρια θα με έκανε ευτυχισμένη. Θα ήταν ό,τι καλύτερο για μένα, νομίζω. Θα ταίριαζε στα ενδιαφέροντα και στην προσωπικότητά μου. Ασχολούμαι χρόνια με το handball. Πέρυσι για ένα διάστημα ήμουν στο εξωτερικό για αγώνες με άλλες ομάδες. Μου άρεσε τόσο πολύ, που είπα στους γονείς μου ότι και 18.000 μόρια να έβγαζα, θα δήλωνα Γυμναστική Ακαδημία. Μετά ξανά προσγειώνομαι. Είμαι γεμάτη δισταγμούς και συγκρούσεις. Το επάγγελμα που θέλω να κάνω είναι γυμνάστρια. Πώς όμως θα ζήσω από αυτό ; Δεν ξέρω..... είμαι τόσο μπερδεμένη. Να βάλω το «πρέπει» ή το «θέλω» ; Μάλλον το «πρέπει», γιατί ξέρω ότι οι γονείς μου αδυνατούν να με στηρίξουν οικονομικά. Γι' αυτό θα δηλώσω Στρατό για να μη γίνωμαι βάρος στους γονείς μου. Εξάλλου από το χαρακτήρα μου θέλω να είμαι ανεξάρτητη οικονομικά και να μη στηρίζομαι σε κανέναν.....

¹ R. Nash (1994), σ. 123.

² B. Bernstein (1971), σ. 165.



Γιάννης Θα δηλώσω Αστυνομία, αν και το μεγάλο μου όνειρο θα ήταν να γίνω Γυμναστής. Ξέρω όμως ότι θα αντιμετωπίσω οικονομικά προβλήματα στο μέλλον. Κάτι τέτοιο θα ήταν τρέλα στους σημερινούς καιρούς. Και τι θα γίνει μετά ; Οι γονείς μου θα με συντηρούν ; Ήδη πιέζονται πολύ φέτος με τα φροντιστήρια. Ζούμε με ένα μισθό. Μου έχουν πει ότι, αν δεν περάσω, δεν ξέρουν αν θα μπορέσουν να με στηρίξουν οικονομικά για δεύτερη χρονιά. Νομίζω ότι θα έβαζα σε περιπέτειες και τον εαυτό μου και την οικογένειά μου, αν δήλωνα τη Γυμναστική Ακαδημία. Δεν μπορώ να τους γίνομαι βάρος μια ζωή. Ξέρω όμως ότι αν δεν ήταν δύσκολοι καιροί και αν οι γονείς μου δεν ήταν στενά οικονομικά θα έκανα σίγουρα το όνειρό μου.

Για μερικούς μαθητές η «προσγείωση των βλέψεων» εκλογικεύεται με την πεποίθηση ότι οι «δευτερεύουσες επιλογές» συνταιριάζουν με τις προσωπικές τους κλίσεις και ενδιαφέροντα.¹

Φωτεινή Θα προτιμήσω το στρατό, γιατί ταυτόχρονα με την αποκατάσταση που προσφέρει, έχει μέσα στη σχολή πολλές ομάδες και αθλήματα. Θεωρώ ότι έχει κοινά σημεία με τη Γυμναστική Ακαδημία και έτσι μπορώ να εξισορροπήσω την επαγγελματική αποκατάσταση με το όνειρό μου.

Γιάννης Μπορεί η Γυμναστική Ακαδημία να είναι το μεγάλο μου όνειρο, αλλά νομίζω ότι και στην Αστυνομία θα μπορέσω να ικανοποιήσω τη λύξα μου με το τζούντο. Θα επιδιώξω να γίνω δάσκαλος του τζούντο και μέσα στην Αστυνομία.

Για τους περισσότερους, το γόητρο αποτελεί μια σημαντική διάσταση των προσδοκιών από τις σχολές α' προτίμησης. Ωστόσο, η απόκτησή του αποτελεί μια δευτερεύουσα προσδοκία, σε αντίθεση με τους μαθητές της προηγούμενης κατηγορίας, για τους οποίους συνδέεται με την αναπαραγωγή των ταξικών προνομίων και την αποφυγή του κινδύνου της καθοδικής κινητικότητας.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων δε θέτει σε κίνδυνο το υπάρχον οικογενειακό γόητρο από την επιλογή χαμηλότερων ιεραρχικά σχολών. Για αυτούς τους μαθητές το γόητρο συνδέεται περισσότερο με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο γενικά, παρά με την επιλογή μιας συγκεκριμένης σχολής σε σχέση με κάποια άλλη.

Παναγιώτης Αυτό που μετράει πιο πολύ είναι η επιβίωση. Θεωρώ όμως ότι το επάγγελμα του αστυνομικού έχει μεγάλο γόητρο. Οι αστυνομικοί είναι άνθρωποι που επιβάλλουν τους νόμους. Και είναι πολύ σημαντικοί. Εγώ θέλω να ασχοληθώ με τη δίωξη ναρκωτικών, εκεί άλλωστε που εργάζεται ο πατέρας μου. Θεωρώ ότι ένας κοινός υπάλληλος του δημοσίου ή του γραφείου σε σύγκριση με έναν αστυνομικό είναι κατώτερος. Κάποιοι άνθρωποι, για να γίνουν αστυνομικοί, πρέπει να είναι σωστοί. Να μη κάνουν παρανομίες. Υπάρχουν βέβαια και οι εξαιρέσεις. Γενικό όμως νομίζω ότι είναι σωστοί και έχουν ήθος.

¹ J. M. Kidd (1984) «Young people's perceptions of their occupational decision - making», *British Journal of Guidance and Counselling*, 12, σ.25.



ΦΩΤΕΙΝΗ Εντάξει, νομίζω ότι το γόητρο είναι κάτι σημαντικό για μένα και την οικογένειά μου. Δεν αποτελεί όμως για μένα το παν. Οι γονείς μου νομίζω ότι θα νιώθουν ίσως πιο περήφανοι, με το να μπω στο Πανεπιστήμιο. Θα λένε ότι ... να το παιδί τους μπήκε στο Πανεπιστήμιο. Δε νομίζω όμως ότι αυτό έχει να κάνει με μια συγκεκριμένη σχολή. Εξάλλου τι να το κάνεις, να μπεις σε μια σχολή που έχει γόητρο και δεν παρέχει οικονομική εξασφάλιση; Ζεις μόνο με το γόητρο; .

Από τις αφηγήσεις αναδύονται συγκρούσεις μεταξύ γονέων και παιδιών σχετικά με τις επιλογές σπουδών. Επίσης διαφαίνεται ένα είδος «αυτοβεβαιότητας», ότι δε θα μπορέσουν να πετύχουν τους στόχους τους, κάτι που δεν παρατηρήθηκε σε κανέναν μαθητή από τα προνομιούχα μεσαία στρώματα.

Η Βασιλική θέλει να σπουδάσει Πολιτικός Μηχανικός. Δεν είναι ωστόσο σίγουρη ότι θα τα καταφέρει, γιατί η προτίμησή της για τη συγκεκριμένη σχολή δε συμβαδίζει με την μέχρι τώρα σχολική της επίδοση. Οι γονείς της είναι δημόσιοι υπάλληλοι με απολυτήριο λυκείου και επιθυμούν το Παιδαγωγικό, κάτι που τους φέρνει σε αντιπαράθεση με τις προτιμήσεις της κόρης τους.

Αυτή η σύγκρουση αντικατοπτρίζεται στη συνέντευξη της Βασιλικής, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξαιρετικά αντιφατική. Ενώ στην αρχή της αφήγησης δηλώνει ότι επιθυμεί το Πολυτεχνείο, στη συνέχεια αναιρεί την αρχική της δήλωση λέγοντας ότι το Παιδαγωγικό «δε θα της έπεφτε λίγο, παρότι το θεωρεί υποτιμητικό να γίνει δασκαλίτσα». Στη συνέχεια «φλερτάρει» με την αστυνομία και την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση που προσφέρει.

Είναι προφανές ότι οι δισταγμοί και οι αμφιταλαντεύσεις της αντικατοπτρίζουν τη «σύγκρουση» που έχει εκδηλωθεί ανάμεσα στην ίδια και την οικογένειά της.

ΒΑΣΙΛΙΚΗΥπάρχουν μέσα μου συγκρούσεις. Δεν είμαι για τίποτε σίγουρη. Δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω να μπω στο Πολυτεχνείο. Εξάλλου με έχουν τρελάνει οι δικοί μου, που θέλουν να δηλώσω Παιδαγωγικό. Οι γονείς μου περιστρέφουν τα πάντα γύρω από το χρήμα. Ο πατέρας μου πολλές φορέςείναι σαν να με απειλεί. Μου λέει ότι δε θα με στηρίξει οικονομικά αν περάσω Πολυτεχνείο. Θεωρεί ότι το γόητρο και τα συναφή είναι μόνο για τους ονειροπαρμένους και ότι στους σημερινούς καιρούς προέχει η επιβίωση. Ίσως να έχουν και δίκιο. Είναι αλήθεια ότι φοβούνται για μένα. Εξάλλου και εγώ έχω συνειδητοποιήσει ότι η οικογένειά μου δε διαθέτει γερό «χαρτί» από πίσω και ούτε έχουν τη δύναμη να με βοηθήσουν να εκπληρώσω τα όνειρά μου.

Σε αντίθεση με τους μαθητές της πρώτης κατηγορίας τα κριτήρια που καθορίζουν τον τόπο που προτιμούν να φοιτήσουν οι μαθητές δε συνδέονται με τη γνώση για την ιεραρχία των πανεπιστημιακών σχολών και τη φήμη των ιδρυμάτων. Οι προτιμήσεις προσδιορίζονται στη βάση γεωγραφικών περιορισμών



και η φοίτηση «κοντά στο σπίτι» αναδύεται ως παράγοντας μείζονος σημασίας για τις επιλογές σπουδών. Είναι φανερό ότι το οικονομικό κεφάλαιο καθορίζει καίρια τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το γεωγραφικό χώρο που βρίσκονται οι σχολές που θέλουν να επιλέξουν.

Η Βασιλική μέσα από εκλογικεύσεις, εκφράζει ως υποκειμενική προτίμηση τις αντικειμενικές δυνατότητες και τους υλικούς περιορισμούς της ταξικής θέσης της οικογένειάς της.¹

Βασιλική Ο πατέρας μου, για να περάσω στα Γιάννενα, μου τάζει αμύξια. Πώς να αντισταθεί κανείς σε αυτό; Πολλές φορές με απειλεί. Μου λέει ότι θα πεινάσω, αν πάω κάπου μακριά. Ξέρω ότι αν περάσω κάπου αλλού, δε θα περάσω και τόσο καλά, όπως αν μείνω στα Γιάννενα. Θα έχω τα λεφτά μου, το αμύξι μου, τα καθαρά μου ρούχα. Τα λεφτά που θα πήγαιναν ίσως για νοίκι θα τα κρατήσω για μένα. Αν πάω σε άλλη πόλη, ίσως χρειαστεί να δουλέψω και τότε ίσως με κακομεταχειριστούν. Αν φύγω μακριά, θα χάσω τους φίλους μου. Νομίζω ότι δε θα μπορέσω να αντεπεξέλθω στις δυσκολίες και στις απαιτήσεις μιας ζωής σε άλλη πόλη. Ξέρω ότι, αν είμαι εδώ, θα έχω τους γονείς μου, αν μου συμβεί κάποια αρρώστια. Θα με φροντίζουν.....Θεωρώ ότι από όλες τις απόψεις είναι καλύτερα εδώ.

Ο τρόπος που η συγκεκριμένη κατανομή του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο δομούνται οι προτιμήσεις και οι προσδοκίες των μαθητών από τη σχολή α' επιλογής παρατηρείται στην περίπτωση του Δημήτρη, ο οποίος έχει την υψηλότερη επίδοση από όλους τους μαθητές του συνολικού δείγματος. Η επίδοσή του δε βρίσκεται σε συνάφεια με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειάς του. Αντίθετα, το οικογενειακό του εισόδημα είναι το υψηλότερο των οικογενειών αυτής της κατηγορίας.

Ο Δημήτρης επιθυμεί να εισαχθεί στη Στρατιωτική Ιατρική. Η προτίμησή του και οι προσδοκίες του συγκροτούνται στη βάση ενός συνδυασμού ορθολογικών και αξιακών προσανατολισμών.

Συνηνευκτής : Για ποιο λόγο θέλεις να εισαχθείς στη Στρατιωτική Ιατρική ;

ΔημήτρηςΤο σκέφτηκα πολύ. Την Ιατρική τη χωρίζω σε δύο κατευθύνσεις. Το Στρατιωτικό τομέα και την Ιατρική. Το Στρατό τον επιλέγω, γιατί ταιριάζει πολύ με την προσωπικότητά μου. Απαιτεί πειθαρχία και μια συγκεκριμένη οργάνωση, κάτι που νομίζω ότι διαθέτω. Τώραόσον αφορά την Ιατρική. Κινούμαι σαφώς από επιστημονική περιέργεια και από διάθεση να βοηθήσω όσο μπορώ το συνάνθρωπο. Νομίζω ότι η Ιατρική είναι σαν την Ιεροσύνη. Πρέπει να ακούσεις το κάλεσμα για να την ακολουθήσεις. Η Στρατιωτική Ιατρική με ενδιαφέρει ιδιαίτερα, γιατί προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση και θα ήθελα να έχω σιγουριά σε ό,τι κάνω

¹ P. Bourdieu (2002), σσ. 368 - 369.



Είναι φανερό ότι η επίδοσή του, η προτίμησή του για τη Στρατιωτική Ιατρική καθώς και οι προσδοκίες που συνδέονται με την εκπλήρωση κοινωνικών αξιών, όπως η συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο, δε συμβαδίζουν με το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς του. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει, πως η θεωρία του Bourdieu για την ταξικά καθορισμένη σχέση μεταξύ πολιτιστικού κεφαλαίου και επιλογών δύναται έως ενός ορισμένου σημείου να ερμηνεύσει ολοκληρωμένα το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών.¹

Στην περίπτωση του Δημήτρη, η μη κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου αντισταθμίζεται από την οικονομική δυνατότητα της οικογένειάς του να χρηματοδοτήσει την προετοιμασία του και από την ενεργοποίηση του «συναισθηματικού κεφαλαίου», όπως εκδηλώνεται μέσω της συμμετοχής της γιαγιάς του στη διαδικασία της μάθησης.

Αν και ο Δημήτρης έχει τη μεγαλύτερη επίδοση από τους μαθητές των προνομιούχων μεσαίων στρωμάτων, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το οικογενειακό εισόδημα της οικογένειάς του είναι κατά πολύ χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των μαθητών της πρώτης κατηγορίας. Αυτό έχει καθορίσει την προτίμηση του για τη Στρατιωτική Ιατρική και (όχι για την Ιατρική), που βρίσκεται μέσα στα όρια των δυνατοτήτων του. Όπως αναφέρθηκε, η Στρατιωτική Ιατρική αποτελεί τη σχολή «μη προτίμησης» των περισσότερων μαθητών από τα προνομιούχα μεσαία στρώματα, αν και έχει χαμηλότερες βάσεις εισαγωγής από την Ιατρική.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ : Για ποιο λόγο δεν επιλέγεις την Ιατρική ;

ΔημήτρηςΓιατί σίγουρα το κίνητρο της επαγγελματικής αποκατάστασης είναι ιδιαίτερα ισχυρό... Τη στιγμή που ένας γιατρός, μπορεί να μείνει άνεργος πολλά χρόνια μέχρι να κάνει ειδικότητα..... που τα χρόνια σπουδών είναι πάρα πολλά και εξάλλου δεν υπάρχει και η οικονομική δυνατότητα της οικογένειάς μου να με συντηρήσει τόσα χρόνια. Νομίζω ότι θα με βοηθήσει να αφοσιωθώ στην επιστήμη μου, αν ταυτόχρονα παίρνω ένα βοήθημα ενόσω σπουδάζω.

Η σιγουριά είναι ισχυρό κίνητρο. Δεν είναι μόνο ο αξιακός τομέας που με κινεί να επιλέξω τη συγκεκριμένη σχολή. Σίγουρα, για να αποδώσω ως επιστήμονας, πρέπει να έχω μια σχετική οικονομική άνεση. Τα προς το ζειν. Και, επειδή είμαι καθαρά πρακτικός άνθρωπος, δε θα μπορούσα σε καμιά περίπτωση να επιλέξω μια σχολή που να μου αρέσει μεν πάρα πολύ, όπως η Ιατρική, αλλά να μην παρέχει μια σχετική επαγγελματική αποκατάσταση.....

Αυτό το ερευνητικό εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες που έδειξαν ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ακόμη κι αν έχουν ίσες ή

¹ A. Hargreaves (1982), σ. 116. Ο Hargreaves κινούμενος στο χώρο των μαρξιστικών θεωριών του βολονταρισμού, επικρίνει την υπερβολική έμφαση που δίνει ο Bourdieu στη σχετική αυτονομία του οικοδομήματος από την οικονομική δομή. Θεωρεί ότι με αυτό τον τρόπο, αγνοεί κάποιους ολοφάνερα οικονομικούς καθορισμούς και την ταξικά διαφοροποιημένη ικανότητα των οικογενειών να χρηματοδοτούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, για να στηρίξουν ενός ορισμένου είδους εκπαιδευτικές επιλογές.



και υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά πλεονεκτικότερων κοινωνικών κατηγοριών, είναι πιο πιθανό να ακολουθήσουν σπουδές λιγότερο μακροχρόνιες, που οδηγούν σε άμεση αποκατάσταση και όχι σε ελεύθερα επαγγέλματα.¹

Το γόητρο, δεν αποτελεί για το Δημήτρη σημαντική προσδοκία από τη φοίτησή του στη σχολή α' προτίμησης, γεγονός που βρίσκεται σε άμεση σχέση με το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς του...

Δημήτρης Σε καμιά περίπτωση δε με ενδιαφέρει το γόητρο. Δε με νοιάζει πώς με βλέπουν οι άλλοι. Νομίζω ότι σε αυτό έπαιξαν μεγάλο ρόλο ο παππούς και η γιαγιά. Είναι άνθρωποι απλοί, του Δημοτικού. Νομίζω ότι θα είναι ευχαριστημένοι να μπω στο Πανεπιστήμιο. Δε νομίζω ότι θα χαιρόταν να μπω σε μια σημαντική σχολή που να μην έχει επαγγελματική αποκατάσταση. Όσον αφορά το γόητρο ... δε νομίζω ότι ξέρουν καν τι σημαίνει αυτή η λέξη...

Οι πιο μεγάλες διαφορές στις προτιμήσεις παρατηρούνται στους *μαθητές των εργατικών στρωμάτων*, που οι οικογένειές τους έχουν χαμηλό πολιτιστικό και οικονομικό κεφάλαιο. Οι περισσότεροι από τους μαθητές δε λαμβάνουν φροντιστηριακή υποστήριξη και παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία. Εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων ορισμένοι έχουν μείνει σε μαθήματα στη Β' Λυκείου. Όλοι οι μαθητές αυτής της κατηγορίας επιθυμούν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο.² Η επιθυμία αυτή αναφέρεται σε μια γενικευμένη προσδοκία να μπουν «κάπου» και δεν επικεντρώνεται στο τι και πού θα σπουδάσουν. Η επιτυχία εκφράζεται με κριτήριο την είσοδο στο πανεπιστήμιο γενικά και όχι με κριτήριο την πρόσβαση σε κάποια συγκεκριμένη σχολή.

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν, πως οι περισσότεροι μαθητές, αφού εξέφρασαν αρχικά τις επιθυμίες τους για τη σχολή α' προτίμησης, στη συνέχεια έχοντας επίγνωση των χαμηλών επιδόσεών τους αναδίπλωσαν τις βλέψεις τους, δηλώνοντας ότι προσδοκούν να εισαχθούν «όπου τύχει» ή «κάπου».

Ο Παναγιώτης επιθυμεί να μπει στην Αστυνομία. Ο πατέρας του είναι δασοκόμος και η μητέρα του εργάτρια. Η αφήγησή του χαρακτηρίζεται από μια ευδιάκριτη αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που θα ήθελε, το οποίο όμως θεωρεί αδύνατο να επιτύχει, και σε συμβιβαστικές λύσεις του τύπου «να βγουν τα μόρια πρώτα και μετά να δω», που βρίσκονται πιο κοντά στα δεδομένα της πραγματικότητας.

ΠαναγιώτηςΠρώτο θα ήθελα την Αστυνομία και μετά Στρατιωτικές. Νομίζω όμως ότι αυτό είναι όνειρο, γιατί η Αστυνομία έχει πολλά μόρια και εγώ νομίζω ότι δε θα τα καταφέρω, αφού τα μαθήματα είναι δύσκολα και εγώ από μικρός δεν τα κατάφερα στο σχολείο. Θα δώσω

¹ J. Goldthorpe (1996), σ. 496.

² Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμίας (1985), σ. 166 και Μ. Χρυσάκης (1988), σσ. 89 - 120.



πρώτα εξετάσειςνα βγουν τα μόρια και μετά θα δω. Δε θα σκάσω κιάλας. Το ζήτημα είναι να μπω κάπου. Όπου νο 'ναι. Δε θα με χαλάσει.....

Ευτυχία Η πρώτη μου επιλογή είναι το Οικονομικό και η δεύτερη το Παιδαγωγικό.....

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Νομίζεις ότι θα καταφέρεις να πετύχεις τους στόχους σου;

Ευτυχία : Εδώ που τα λέμε δε νομίζω ότι θα τα καταφέρω. Αφού δε διαβάζω. Αυτά είναι τα όνειρά μου. Νομίζω ότι θα ήμουν ευχαριστημένη να πέρναγα κάπου ό,τι και να ήταν αυτό. Η μόνα μου προσπάθει να με προσγειώσει, όταν της λέω ότι θέλω να μπω στο Οικονομικό, γιατί εμείς τα παιδιά έχουμε υπερβολικές φιλοδοξίες. Εγώ όμως νομίζωότι είμαι προσγειωμένη..., γιατί κοτά βάθος είμαι σχεδόν βέβαιη πως δε θα περάσω ούτε Οικονομικό , ούτε Παιδαγωγικό, ούτε τίποτε. Τι πειράζει να λέω τότε ότι θα ήθελα να μπω στο Οικονομικό! Μου δίνει δύναμη και μόνο που λέω ότι θέλω να μπω σε αυτή τη σχολή. Με κάνει να φαίνομαι ανώτερη

Οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής με φόβο, διστακτικότητα και μεταστροφές. Όπως αναφέρουν οι Lynch και O' Neill, «η γενική δομική σχέση των εργατικών τάξεων με την εκπαίδευση είναι κατάφορη από διλήμματα και αντιφάσεις».¹ Υπάρχουν κίνδυνοι για απογοήτευση και μελλοντικές ματαιώσεις. Σε αντίθεση με τους μαθητές από τα μεσαία στρώματα, που εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής με την πεποίθηση ότι θα πετύχουν τους στόχους τους, οι μαθητές αυτής της κατηγορίας «παγιδεύονται» σε ένα παιχνίδι στο οποίο προσδοκάται ή απαιτείται να συμμετάσχουν με άνισους όρους.

Σχεδόν όλες οι αφηγήσεις διαπνέονται από ένα είδος «αυτοβεβαιότητας» ότι δε θα πετύχουν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Η έλλειψη εμπιστοσύνης, ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν εκφέρεται λεκτικά, είναι φανερή μέσω της «ανάγνωσης» των εξωγλωσσικών μηνυμάτων, που δείχνουν παιδιά με έλλειψη αυτοπεποίθησης στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους. Αυτή η έλλειψη σιγουριάς οδηγεί στο να «φλερτάρουν» με το γνώριμο περιβάλλον των οικογενειακών επαγγελματικών δομών, ως μια τακτική αναδίπλωσης μπροστά στην ανασφάλεια που διανοίγεται μπροστά σε ένα δρόμο επιθυμητό μεν σε φαντασικό επίπεδο αλλά δύσκολα πραγματοποιήσιμο σε επίπεδο ρεαλιστικό.

Παναγιώτης Φέτος που έβλεπα ότι τα μοθήματα είναι δύσκολα ... εγώ να νομίζω ότι δε θα τα καταφέρω... Σκέφτηκα αρκετές φορές να τα παρατήσω και να πάω στο Δίστρατο με το μπαμπά να γίνω δασοκόμος. Αν δεν περνούσε κρίση το επάγγελμα θα πήγαινα. Την ξέρω καλά τη δουλειά και αυτή θα ήθελα να κάνω. Κι ο μπαμπάς ακολούθησε τη δουλειά του πατέρα του (μιλάει με περηφάνια). Είναι σκληρή δουλειά όμως. Πρέπει να είσαι το μισό χρόνο πάνω στο βουνό. Εμένα δε θα με πείραζε... Αλλά ο μπαμπάς μου λέει ότι πρέπει να μπω στο δημόσιο Η μαμά βλέπει όλους τους άλλους να προσπαθούν να μπου κάπου και μου λέει ότι όπως και οι άλλοι έτσι κι εγώ πρέπει να μπω κάπου.....

¹ K. Lynch, C. O' Neill (1994), σ.318.



Είμαι λίγο διστακτικός. Τα πράγματα είναι δύσκολα... μπορεί να μείνεις άνεργος, γιατί πρέπει να έχεις μέσο γιο να βρεις δουλειά.....
Αφού δίνουν όλοι..... θα δώσω και εγώ Αν δεν περάσω, δε θα σκάσω κιόλας. Έχω τη δουλειά του μπαμπά...

Όλγα Φοβάμαι ότι δε θα πετύχω πουθενά. Δεν ξέρω αν θα ανέβουν ή θα κατέβουν οι βάσεις και τι θέματα θα πέσουν. Αν πήγαινα... φροντιστήριο, ίσως ήμουν καλύτερα. Πολλές φορές σκέφτομαι, όταν απογοητεύομαι, να γίνω καθαρίστρια σαν τη μαμά, να βρω αμέσως δουλειά για να έχω λεφτά να μη γίνομαι βάρος. Βλέπω όμως πως όλα τα παιδιά προετοιμάζονται να δώσουν εξετάσεις και λέω ... ότι έτσι πρέπει και εγώ. Το όνειρό μου είναι να σπουδάσω Νηπιοβρεφικό. Το θέλω πολύ Αν δεν περάσω ... νομίζω ότι θα στενοχωρηθώ πάρα πολύ. Είμαι στενοχωρημένη ακόμη και τώρα ... γιατί να μου φαίνονται τα μαθήματα δύσκολα και έχω κενά και νομίζω ότι δε θα τα καταφέρω.

Αν και οι μαθητές προσβλέπουν σε ανοδική κινητικότητα μέσω της σχολής α' προτίμησης, ωστόσο αναγνωρίζουν τις περιορισμένες πιθανότητες επιτυχίας και συμβιβάζονται με τη λύση του ό,τι «τύχει». Γι' αυτόν το λόγο οι προσδοκίες φοίτησης από τη σχολή/ τμήμα α' προτίμησης ταυτίζονται με τις προσδοκίες φοίτησης από το πανεπιστήμιο γενικότερα, που αναλύθηκαν εκτενέστερα στην αντίστοιχη κατηγορία της παρούσης εργασίας.

Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι για ορισμένους μαθητές η έννοια του γοήτρου ως προσδοκία από την εισαγωγή σε μια σχολή δεν υφίσταται ως «νοητική κατηγορία».

Συνηνευκτηής : Για ποιους λόγους θέλεις να μπει στην Αστυνομία ;

Παναγιώτης :(σκέφτεται) Δεν καταλαβαίνω, τι για ποιους λόγους ; Για τι άλλο; Για να βρω δουλειά.

Συνηνευκτηής : Νομίζεις ότι θα αποκτούσες γοήτρο αν έμπαινες σε μια σχολή;

Παναγιώτης: (κοιτάζει με απορία) Τι είναι γοήτρο; Δεν ξέρω τι σημαίνει αυτό. Να είσαι καλός στη δουλειά σου μήπως;

Συνηνευκτηής: Να έχεις κοινωνική αναγνώριση από τη δουλειά που κάνεις .

Παναγιώτης: ... Από ποιους να έχω; Τι με νοιάζει αυτό; Εγώ να βρω μια δουλειά να ζήσω θέλω.

Για μερικούς μαθητές η απόκτηση κοινωνικού γοήτρου συνδέεται με την επιτυχία στο πανεπιστήμιο γενικά και όχι με την εισαγωγή σε ένα συγκεκριμένο τμήμα ή σχολή.

Όλγα Νομίζω ότι το να μπει στο Πανεπιστήμιο σε κάνει να φαίνεσαι ανώτερος από κάποιον που δεν έχει πάει. Σου δίνει κοινωνική αναγνώριση. Δεν έχει σημασία σε ποια σχολή είναι..... και ΤΕΙ να είναι και σε σχολές στη βάση του 10 αρκεί να λέει κάποιος ότι σπουδάζει ότι είναι στο Πανεπιστήμιο.



Για την Ιφιγένεια, η κοινωνική αναγνώριση αποτελεί τη βασική προσδοκία που καθορίζει τις προτιμήσεις της. Αυτές κινούνται μεταξύ Νομικής και Παιδαγωγικού. Η Ιφιγένεια έχει την τέταρτη καλύτερη επίδοση από τους μαθητές του συνολικού δείγματος. Ζει στη Χρυσοβίτσα και παρακολουθεί ενισχυτική διδασκαλία στο χωριό της. Οι γονείς της είναι απόφοιτοι Γυμνασίου και ο πατέρας της τα περισσότερα χρόνια δούλεψε στο χωριό με τη μητέρα της, ενώ τα τελευταία χρόνια είναι οδηγός.

Αντίθετα από όλους τους μαθητές της κατηγορίας της, οι προτιμήσεις της θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «επιλεκτικές». Αυτό συμβαίνει λόγω της υψηλής επίδοσης, που δε συνδέεται με το χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειάς της, ούτε με τις γεωγραφικές ανισότητες που επενεργούν ώστε να μη μπορεί να παρακολουθήσει φροντιστήριο. Η επίδοσή της συγκροτήθηκε στη βάση μιας έντονης επιθυμίας να ξεφύγει από την περιορισμένη ζωή του χωριού. Από την αφήγησή της φαίνεται, ότι η συναισθηματική συμπαράσταση και η προσδοκία της μητέρας της να μη ζήσει την ίδια ζωή με εκείνη διαμόρφωσαν σε σημαντικό βαθμό την επίδοσή της στο σχολείο.

Ιφιγένεια Με τη μαμά μου είμαστε πολύ δεμένες. Από μικρά παιδιά έλεγε σε μένο και στα αδέρφια μου να προσπαθούμε να είμαστε καλοί στο σχολείο, γιατί είναι ο μοναδικός τρόπος να φύγουμε από το χωριό. Η μαμά ήθελε να φύγει, αλλά παντρεύτηκε στα 17 και έμεινε για πάντα εδώ. Από όταν ήμουν μικρή μου το έλεγε κατηγορηματικά : «Ο μοναδικός τρόπος να φύγεις από εδώ είναι το διάβασμα. Αλλιώς θα θαφτείς σαν εμένα και θα γίνεις εργάτρια»..... Από όταν θυμάμαι τον εαυτό μου, όλη μου η προσπάθεια γύρω από αυτό κινήθηκε Το έριξα στο διάβασμα γιατί έτρεμα ότι θα μείνω για πάντα εδώ.

Η Ιφιγένεια αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στη Νομική και στο Παιδαγωγικό. Οι προτιμήσεις για τις συγκεκριμένες σχολές δε βρίσκονται σε συνάφεια με την κοινωνική της προέλευση. Το μοντέλο πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bourdieu, καθίσταται «ανεπαρκές» στη συγκεκριμένη περίπτωση, γιατί αδυνατεί να ερμηνεύσει τις «ατομικές ιδιοσυγκρασίες και δράσεις».¹ Η επίδοση της Ιφιγένειας και συνεπώς οι προτιμήσεις της δεν ερμηνεύονται σε σχέση με το χαμηλό πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς της. Οι προτιμήσεις της «υπερβαίνουν» τα όρια της κοινωνικής προέλευσης και τα γεωγραφικά δεδομένα του χώρου που ζει, αναδεικνύοντας ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η διαδικασία διαμόρφωσης των αποφάσεων συγκροτείται από την «πολύπλοκη υποκειμενική πραγματικότητα» των

¹ R. Nash (1990), σσ. 431 – 447.



νέων, που δεν αναπτύσσεται ωστόσο σε έναν κενό χώρο, αλλά βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με ένα κοινωνικά καθορισμένο πλαίσιο αναφοράς.¹

ΙφιγένειαΒρίσκομαι σε δίλημμα. Πρώτα θέλω Νομική και μετά Παιδαγωγικό. Θέλω Νομική, αλλά δεν έχω κανέναν στο οικογενειακό περιβάλλον να με βοηθήσει... Μου αρέσει η Νομική, γιατί από μικρή που ήμουν ήθελα να με θαυμάζουν για κάτι που προσπάθησα ... όμως ... τόσα χρόνια η προσπάθειά μου ήταν πελώρια εδώ στο χωριό, χωρίς καμιά μα καμιά βοήθεια. Γενικά είμαι ανάμεσα στη Νομική και το Παιδαγωγικό. Ο δρόμος από τη Νομική είναι μακρύς ενώ από το Παιδαγωγικό υπάρχει γρήγορη αποκατάσταση. Όμως μετά σκέφτομαι... δεν είναι το ίδιο. Δασκάλο μπορείς να κάνεις απλό τη δουλειά σου και τίποτε άλλο. Αλλά πώς θα τα καταφέρω στη Νομική; Ένα μόνο ξέρω. Το όνειρό μου είναι να αναγνωριστώ. Δεν ξέρω πώς. Αλλά αυτό θέλω.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ Φοντάζεσαι τον εαυτό σου αργότερα Δικηγόρο;

Ιφιγένεια ... Όχι... Για να είμαι ειλικρινής, μόνο η κοινωνική αναγνώριση με τραβάει σε αυτή τη σχολή. Τίποτε άλλο. Μου δίνει δύναμη να φαντάζομαι πώς με βλέπει ο κοινωνικός περίγυρος. Ίσως γι' αυτό θέλω να λέω ότι θα δηλώσω Νομική. Ακούγεται διαφορετικά. Με κάνει ακόμη και τώρα να ξεχωρίζω...

Η αφήγησή της παρουσιάζει αντιφάσεις, χαρακτηριστικό γνώρισμα των συνεντεύξεων των μαθητών από τα εργατικά και μικροαστικά στρώματα. Αν και οι προτιμήσεις της διαφοροποιούνται σε σχέση με τις αντίστοιχες των μαθητών της κατηγορίας της, τα διλήμματα και οι προβληματισμοί που τις συνοδεύουν αναδεικνύουν τα ταξικά όρια μέσα στα οποία διαμορφώθηκαν.

¹ K. Roberts (1968), σσ. 165 - 184



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

Η δεύτερη κατηγορία ανάλυσης συνδέεται με την καταγραφή της δράσης των υποκειμένων, αφού η υλοποίηση μιας συγκεκριμένης επιλογής προϋποθέτει την ενεργοποίηση εκείνων των «παιδευτικών στρατηγικών» που αποτελούν τα μέσα για την πραγματοποίηση ενός εκπαιδευτικού στόχου.

Η συμμετοχή της οικογένειας στη διαμόρφωση των προτιμήσεων και στην υλοποίησή τους συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνική της δύναμη. Η άνιση κατανομή του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, διαμορφώνει διαφορετικές πρακτικές υλοποίησης των εκπαιδευτικών επιλογών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι «στρατηγικές» που υιοθετούνται από ορισμένες ομάδες και στοχεύουν στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών επιλογών των παιδιών τους έχει συνέπειες για εκείνες τις ομάδες που δεν έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν επιλεκτικές πρακτικές.

Συνεπώς, η δράση των υποκειμένων στο πεδίο των εκπαιδευτικών επιλογών συνδέεται στενά με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Το ζήτημα της «οικογενειακής συμμετοχής» σε σχέση με τη διαμόρφωση και υλοποίηση των επιλογών είναι πολυδιάστατο. Στη δική μας πραγματικότητα, όπου η επίδοση αποτελεί το βασικό παράγοντα που καθορίζει τις επιλογές, η οικογένεια καλείται να προβεί σε καταναλωτικές ενέργειες που συνδέονται με τη διάθεση του οικογενειακού εισοδήματος και στοχεύουν στη διαμόρφωση της επίδοσης.

Η οικογενειακή συμμετοχή ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στην «οικονομική εκπαιδευτική επένδυση». Αφορά όλες εκείνες τις πρακτικές που ενεργοποιούνται στα πλαίσια των ενδοοικογενειακών δομών και στοχεύουν: 1. στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών και 2. στη διαμόρφωση των προτιμήσεων μέσα από διαφορετικούς βαθμούς οικογενειακής συμμετοχής.

Για την ανίχνευση αυτών των διαφορετικών πρακτικών, η δεύτερη κατηγορία αναλύθηκε στις εξής υποκατηγορίες:

1. Το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση
2. Στρατηγικές για την υλοποίηση των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση



1. Το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση

Οι μαθητές καλούνται να πάρουν αποφάσεις σε μια φάση της ζωής τους κατά την οποία δεν έχουν αναπτύξει αυτόνομη κοινωνική ζωή και δράση. Ενσωματωμένοι στα πλαίσια λειτουργίας σχολείου και οικογένειας είναι φυσικό να διαπραγματεύονται τα θέματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές επιλογές και το επαγγελματικό μέλλον τους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναδεικνύεται ο κυρίαρχος ρόλος της οικογένειας σε σχέση με το θέμα διαμόρφωσης των προτιμήσεων. Οι συζητήσεις αναφορικά με το ζήτημα της επιλογής σπουδών, οι πληροφορίες που συλλέγονται με στόχο να διευκολύνουν την επιλογή και ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ γονέων και μαθητών σε σχέση με τις προτιμήσεις συνιστούν μορφές της οικογενειακής συμμετοχής στη διαδικασία διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιλογών.

Θέσαμε μια σειρά από ερωτήματα στους μαθητές με στόχο να διερευνήσουμε το αν και κατά πόσο συζητάνε το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιλογών με τους γονείς τους και το βαθμό που τους επηρέασαν στη διαμόρφωση των προτιμήσεων.

Η διερεύνηση του ποιος αποφασίζει είναι δύσκολη, ειδικότερα όσον αφορά τις *οικογένειες μεσαίων στρωμάτων*. Σε ένα πρωταρχικό επίπεδο οι μαθητές υποστηρίζουν πως αποφάσισαν μόνοι τους, ανεξάρτητα από τις επιρροές της οικογένειάς τους. Αποφάσεις που ωστόσο συμπίπτουν με τις επιθυμίες των γονιών τους.¹

Ελένη Οι γονείς μου με άφησαν ελεύθερη να αποφασίσω ποια σχολή θα επιλέξω. Δεν αισθάνθηκα ποτέ να με πιέζουν να κάνω κάτι που θέλουν αυτοί. Η απόφαση να επιλέξω Ιατρική ήταν δική μου και μόνο δική μου Οι γονείς μου συμφωνούν με αυτή μου την επιλογή.....

Έφη Ποτέ δε με πίεσαν τουλάχιστον ανοιχτά. Η Ιατρική ήταν δική μου απόφαση. Η μαμά μου έχει πει: «Ψάξε μέσα σου να δεις τι θέλεις πραγματικά» Οι γονείς μου ξέρω ότι θα συμφωνήσουν με ό,τι επιλέξω...

Κατερίνα Η Αρχιτεκτονική είναι το παιδικό μου όνειρο. Είναι αυτό που θέλω πραγματικά να κάνω στη ζωή μου και ξέρω ότι οι γονείς μου συμφωνούν με αυτή μου την επιλογή.

Οφείλει ωστόσο να είναι κανείς δϋσπιστος στις δηλώσεις των μαθητών πως αποφασίζουν μόνοι τους. Συνήθως, η επιρροή του οικογενειακού «habitus» συντελεί στο να διαμορφώνονται οι προτιμήσεις πολύ πριν από τη φάση

¹ Bernstein B. (1971), σ. 183.



μετάβασης. Οι γονείς σχεδόν ανεπαίσθητα προετοιμάζουν και διαμορφώνουν τις προτιμήσεις των παιδιών τους.¹

Από τις αφηγήσεις φάνηκε, ότι το ζήτημα των επιλογών στηρίζεται στη διαλεκτική συζήτηση, μέσω της οποίας οι διαφορετικές απόψεις διαπραγματεύονται, εξετάζονται και τελικά συμφωνούνται. Η διαλεκτική συζήτηση αποτελεί έναν αποτελεσματικό μηχανισμό που διαχέει τη σύγκρουση, εμποδίζει την αντίσταση του παιδιού και καμουφλάρει το γονικό έλεγχο. Για αυτές τις οικογένειες, η επιλογή σπουδών θεωρείται μια σοβαρή υπόθεση, που δεν πρέπει να αφηθεί αποκλειστικά στο παιδί. Υπάρχουν στρατηγικές πειθούς και κατήχησης, που ταυτόχρονα με μια αδιόρατη διαδικασία έμμεσης πίεσης έχουν σαν αποτέλεσμα να οδηγήσουν το παιδί να σκέφτεται με τον ίδιο τρόπο, δημιουργώντας του ωστόσο την εντύπωση ότι επιλέγει ανεξάρτητα από τις επιρροές της οικογένειας. Αυτή η διαδικασία καθοδήγησης στοχεύει στο να κατευθύνει το παιδί να αποδεχτεί την καλύτερη «επιλογή».

Στα πλαίσια αυτών των οικογενειών οι γονείς θέτουν τα όρια και μέσα σε αυτά διαμορφώνονται οι προτιμήσεις των μαθητών. Εάν η επίδοση είναι υψηλή, το παιδί θα βοηθηθεί να καταλάβει και τελικά θα πεισθεί για την καλύτερη επιλογή. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι μόνο οι οικογένειες αυτής της κατηγορίας είχαν μια ξεκάθαρη γνώμη για τις μη «αποδεκτές επιλογές» και για το τι είναι καλό για τα παιδιά τους.

Ελένη Ποτέ δεν υπήρξαν συγκρούσεις για το τι θα επιλέξω. Με άφησαν ελεύθερη να κάνω ό,τι θέλω.

Σχόλια συνεντευκτή: Πρωταρχικά υπάρχει η αίσθηση ότι αποφασίζει μόνη της.

Ελένη Συζητούσαμε από το Γυμνάσιο το ζήτημα αυτό. Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα φέτος, οι συζητήσεις είναι πιο συχνές. Ποτέ η μαμά δε μου επέβαλε κάτι. Δε μου είπε δηλαδή «κάνε αυτό ή κάνε εκείνο». Μου είπε απλά τη γνώμη της, ότι θεωρεί το επάγγελμα της Ιατρικής ένα καλό επάγγελμα που μπορεί μακροπρόθεσμα να με στηρίξει επαγγελματικά.

Εγώ της έλεγα τα αρνητικά της Ιατρικής, γιατί θεωρούσα ότι από την Οδοντιατρική ίσως μπορούσα να αποκατασταθώ πιο γρήγορα.

Η μητέρα μου μου έλεγε: «Κάνε ό,τι νομίζεις, αλλά αν ήταν όλα τόσο αρνητικά, γιατί πηγαίνουν όλοι οι καλοί μαθητές εκεί;» Άλλες φορές μου λέει: «Δε νομίζεις ότι θα ήταν καλύτερα να δηλώσεις Ιατρική εδώ στα Γιάννενα, που έχουμε και πολλούς γνωστούς;» Ή άλλες φορές που συζητάμε μου λέει στην πλάκα έτσι για να γελάσουμε: «Έλα ... σε φαντάζομαι αργότερα γιατρό ... με την τσάντα τη Prada, να λένε όλοι ... να το ... όνομα».

Σχόλια συνεντευκτή: Δίδεται έμφαση στη διαλεκτική συζήτηση, που διαχέει κάθε αντίσταση του παιδιού και καθοδηγεί έμμεσα προς την επιλογή που ο γονιός θεωρεί ως την καλύτερη λύση.

¹ D. Reay (1997), σ. 65.



Ελένη Η μητέρα μου μου έδωσε να καταλάβω ότι πρέπει να επιλέξω με βάση τις δυνατότητές μου και ότι θα ήταν άδικο για μένα να επιλέξω κάτι κατώτερο από αυτό που πραγματικά μπορώ και να πάει τόσος κόπος και τόση προσπάθεια χαμένη ...

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ Πείθεται το παιδί, ότι πρέπει να αποφασίσει μέσα στα όρια των επιδόσεών του.

Ελένη Με το μπαμπά δε συζητάμε πολύ, αλλά είναι κατηγορηματικός στο να μην επιλέξω Στρατιωτική Ιατρική ή Στρατιωτικές σχολές γενικότερα. Κάνε ό,τι θες, μου λέει, αλλά εκεί δε θα πας ...

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ Παρατηρείται μια ξεκάθαρη άποψη των μη αποδεκτών επιλογών.

Η ίδια διαδικασία παρατηρείται στην περίπτωση της Κατερίνας, που επιθυμεί να εισαχθεί στην Αρχιτεκτονική. Ενώ αρχικά δίδεται η εντύπωση ότι η προτίμηση για την επιλογή της Αρχιτεκτονικής διαμορφώθηκε από την ίδια, στη συνέχεια φαίνεται η ενεργητική εμπλοκή του πατέρα της.

Κατερίνα Η Αρχιτεκτονική είναι το όνειρό μου. Αυτό ήθελα πάντα να κάνω. Οι γονείς μου δε με πίεσαν ποτέ. Είναι δική μου απόφαση και εκείνοι συμφωνούν.

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ : Υπάρχει η αίσθηση της δημοκρατικής λήψης απόφασης.

Κατερίνα Συζητούσαμε και συζητάμε με τους γονείς μου για τις σχολές ... Εντάξει ... η ιδέα για την Αρχιτεκτονική ήταν του μπαμπά μου. Και συμφώνησα και εγώ. Δε μου το επέβαλε όμως ποτέ. Με έβλεπε που σχεδίαζα από μικρή και με παρακίνησε να κάνω σχέδιο από νωρίς, για να το δώσω αργότερα ως ειδικό μάθημα. Συζητούσαμε και μου έλεγε: «Κάνε ό,τι θέλεις, αλλά νομίζω ότι είσαι ιδανική ... γι' αυτό το επάγγελμα»

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ Δίδεται έμφαση στη συζήτηση και στην έμμεση παρακίνηση.

Κατερίνα Με τη μαμά που συζητούσαμε το θέμα μου έλεγε: Διάλεξε ό,τι θες, εκτός από Τ.Ε.Ι. και Στρατιωτικές σχολές. Το ζήτημα είναι να μπει σε μια καλή σχολή.

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΞεκάθαρη άποψη των μη αποδεκτών επιλογών.

Σε ορισμένες οικογένειες δίδεται έμφαση στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας του παιδιού. Κατά συνέπεια, η επιλογή ενός γονέα να «μείνει πίσω» και να μην εμπλακεί ενεργητικά στη διαδικασία επιλογής μέσα από συζητήσεις και τη συλλογή πληροφοριών, θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια συνειδητή πρακτική, που στηρίζεται στη βεβαιότητα, ότι το παιδί θα πάρει τη σωστή απόφαση.¹

Έφη Ποτέ δε γινόταν συζητήσεις επί τούτου για τα επαγγέλματα, αν δεν είχε δοθεί ένα ερέθισμα. Δε συνέβαινε αυτό που ακούω να γίνεται σε άλλες οικογένειες, να συζητούν με τις ώρες για τις σχολές. Ειδικά φέτος θεωρούν ότι πρέπει να είμαι τελείως ήρεμη και δε γίνεται αναφορά καθόλου στο θέμα αυτό. Ίσως γιατί η Ιατρική αποτελεί μια ξεκάθαρη επιλογή Νομίζω ότι μου έχουν εμπιστοσύνη ότι θα επιλέξω κάτι που βρίσκεται μέσα στις δυνατότητές μου. Δε θα ξεχάσω ποτέ τα λόγια της μαμάς μου. Από μικρή ηλικία μου έλεγε: «Κάνε αυτό που

¹ Allat (1993), σ. 150



θέλεις, αλλά και αυτό που μπορείς». Μεγάλωσα με αυτό και θεωρώ ότι η επιλογή της Ιατρικής είναι σύμφωνη με αυτό που θέλω, αλλά και μπορώ

Αν και δε με πίεσαν ποτέ ανοιχτά, αισθανόμουν μια έμμεση πίεση, με την έννοια ότι ήταν άνθρωποι με κοινωνική αναγνώριση. Χωρίς να μου λένε τίποτε μου είχαν περάσει κάπως, ούτε κι εγώ ξέρω να πω πως, ότι έπρεπε να φανώ αντάξιά τους Νομίζω ότι πάντα πίστευαν βαθιά μέσα τους ότι εγώ θα προσπαθούσα να γίνω κάτι που θα είναι αντάξιο τους

Οι γονείς εξαιτίας της «κληρονομιάς του πολιτιστικού κεφαλαίου» και της εμπειρίας τους από το πανεπιστήμιο είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις επαγγελματικές προοπτικές των διαφόρων σχολών. Όσον αφορά το γένος, φαίνεται ότι οι μητέρες έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στις συζητήσεις και στη συλλογή πληροφοριών, αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι και ο πατέρας εμπλέκεται ποικιλότροπα.

Ελένη Η μαμά από την Α' Λυκείου κατέβαζε τις βάσεις από το Ίντερνετ, για να δούμε πώς αυξομειώνονται, ειδικά για τις Ιατρικές και Οδοντιατρικές σχολές. Για τις νέες ειδικότητες που μπορεί να ακολουθήσει κανείς από αυτές τις σχολές συζήτησε με γνωστούς της γιατρούς και με κάποιους φίλους της στο κέντρο επαγγελματικού προσανατολισμού.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η οικογένεια ενεργοποιεί το κοινωνικό της κεφάλαιο, αξιοποιώντας τα κοινωνικά της δίκτυα με στόχο τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία επιλογής.¹

Ειρήνη Δε συζητώ τόσο με το μπαμπά όσο με τη μαμά. Έχει ψάξει σοβαρά το θέμα. Συζητούσε με γνωστούς της μηχανικούς και με μαθητές της που τελείωσαν το Πολυτεχνείο. Πέρυσι αγόρασε κι ένα βιβλίο επαγγελματικού προσανατολισμού, που έχει τις επαγγελματικές προοπτικές των περισσότερων πολυτεχνικών σχολών της Κατεύθυνσής μου. Θεωρεί το Πολυτεχνείο κορυφαίο. Φέτος πήγαμε μαζί σε έναν οικογενειακό φίλο που έχει τελειώσει το Πολυτεχνείο και μου εξήγησε τα υπέρ και τα κατά του επαγγέλματος

Αθηνά Όταν αποφάσισα να επιλέξω τη Νομική, ο πατέρας μου με πήρε και πήγαμε να παρακολουθήσουμε διάφορες δίκες. Ήταν φοβερή εμπειρία για μένα Ένας φίλος του δικηγόρος μου έχει εξηγήσει όλες τις προοπτικές του επαγγέλματος, εκτός από το να ανοίξει κανείς δικό του γραφείο

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι νέοι σε αυτή τη φάση της ζωής τους δέχονται επιρροές από το σχολείο, τους φίλους, τα Μ.Μ.Ε. και την ευρύτερη κοινωνία σε σχέση με τη διαδικασία διαμόρφωσης των προτιμήσεών τους.

Για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας, η φιλία δεν αποτελεί μια πρωταρχική πηγή πληροφοριών ή ένα ισχυρό κίνητρο για επιλογή. Οι μαθητές αν και συζητούν με τους φίλους τους, υποστηρίζουν πως συζητούν πιο συχνά με τους

¹ L. Pungsley (1998), σ. 82.



γονείς τους, οι οποίοι βοηθούν περισσότερο στη διαμόρφωση των προτιμήσεων και στη συλλογή πληροφοριών.

Αθηνά Με τους φίλους μου δε συζητάμε μόνο για ρούχα. Συζητάμε γιο το μέλλον και τα όνειρά μας. Δε θεωρώ όμως σε καμιά περίπτωση ότι οι φίλοι μου με έχουν επηρεάσει στις αποφάσεις μου.

Ελένη Εντάξει συζητώ με τις φίλες μου γι' αυτό που ήδη έχω αποφασίσει να ακολουθήσω Δε νομίζω ότι με επηρέασαν. Το τι θα δηλώσει κανείς νομίζω ότι είναι απόφαση καθαρά δική του και της οικογένειάς του

Κανείς μαθητής δεν ανέφερε το σχολείο και τις συζητήσεις με τους καθηγητές του δημοσίου ως πηγή από την οποία αντλήθηκαν πληροφορίες που διευκόλυναν τις επιλογές τους. Όλοι υποστήριξαν ότι το σχολείο δεν παρέχει υποστήριξη σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού αφού το μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού, ενώ υπάρχει στη διδακτέα ύλη, στην ουσία δε διδάσκεται ποτέ.

Οι μαθητές που παρακολουθούν ιδιωτικό σχολείο ανέφεραν ότι συζητούν με τους καθηγητές τους το ζήτημα των προτιμήσεων ενώ οι υπόλοιποι που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο με τους καθηγητές του φροντιστηρίου και των ιδιαίτερων μαθημάτων τους.

Παρατηρήθηκε επίσης, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι συζητήσεις με φίλους και καθηγητές «σαμποτάρονται» από τους γονείς, οι οποίοι αμφισβητούν τις «έξωθεν» καθοδηγήσεις, που πιθανόν αντιτίθενται στους οικογενειακούς προσανατολισμούς. Το εύρημα αυτό επαληθεύει δεδομένα ερευνών που δείχνουν ότι το ζήτημα της επιλογής αποτελεί για τα μεσαία στρώματα μια δύσκολη υπόθεση που όντας συνδεδεμένη με τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής είναι επικίνδυνο να αφήνεται σε εξωτερικές παρεμβάσεις, που πιθανώς τη θέτουν σε κίνδυνο.¹

Κατερίνα Είναι ο μαθηματικός στο φροντιστήριο με τον οποίο συζητώ και, όταν του είπα ότι θέλω Αρχιτεκτονική, μου είπε: «Καλά, δε βλέπεις τι γίνεται γύρω; Τι θα κάνεις με την Αρχιτεκτονική;» Το είπα στον πατέρα μου και μου είπε: «Μην τον ακούς. Κάνε αυτό που εσύ θέλεις. Αυτός ξέρει να κάνει καλά μαθηματικά. Δεν μπορεί να ξέρει ποιο είναι το δικό σου όνειρο.....

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ: Στην περίπτωση της Δανάης το «όνειρό της» ήταν πρωταρχικά ιδέα του πατέρα της, ο οποίος είδε την κλίση της και την καθοδήγησε στην Αρχιτεκτονική από μικρή ηλικία. Η αφήγηση της Δανάης θα μπορούσε να παραφραστεί: «Μην τον ακούς. Κάνε αυτό που

¹ L. Pungsley (1998), σ. 437.



εσύ – άρα εμείς – θέλουμε. Δεν μπορεί αυτός να ξέρει ποιο είναι το δικό σου – άρα το δικό μας – όνειρο!»

Ελένη Στο σχολείο δε γίνεται τίποτε που να μας βοηθάει να επιλέξουμε. Αν και υπάρχει μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού στην Α' Λυκείου, ποτέ δε διδάσκεται. Έχουμε και βιβλίο το οποίο δεν έχουμε ανοίξει, γιατί την ώρα αυτή γίνεται Γυμναστική.

Με τους καθηγητές στο σχολείο δε συζητάμε σχεδόν ποτέ, γιατί δεν υπάρχει χρόνος. Στο φροντιστήριο συζητάμε πιο πολύ με τους καθηγητές, γιατί έχουμε περισσότερη επαφή. Τους έχω βαρεθεί να μας λένε για το Στρατό, την Αστυνομία και το Παιδαγωγικό. Ό,τι δηλαδή μου έχει αποκλείσει ο πατέρας μου, οπότε δεν τους ακούω. Ο μπαμπάς μου είπε κάποτε ότι όπως πάνε θα μας κάνουν όλους στρατιωτάκια Ο μπαμπάς λέει: «Άστους να λένε ... Αυτοί δε μπορεί να γνωρίζουν ποιο είναι το σωστό για σένα και τι μπορείς εσύ να καταφέρεις... Αυτό είναι ζήτημα δικό μας

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι η ύπαρξη στην οικογένεια συγγενικών προσώπων που έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική πηγή από την οποία οι μαθητές αντλούν πληροφορίες σχετικά με τις επαγγελματικές προοπτικές των σχολών που τους ενδιαφέρουν.

Ελένη Ο θείος μου είναι οδοντίατρος και μου εξήγησε τα αρνητικά του επαγγέλματος. Με επηρέασε ιδιαίτερα στο να μην έχω ως πρώτη προτίμηση την οδοντιατρική που έχει ως μονόδρομο το ελεύθερο επάγγελμα. Ο θείος μου πιστεύει ότι το επάγγελμα του οδοντίατρου απαιτεί προσήλωση και σωματική κούραση που με την πάροδο του χρόνου κάποιος άνθρωπος δε μπορεί να διαθέτει

Κατερίνα Οι αδερφές μου είναι και οι δυο στο Πολυτεχνείο και συζητώ πολύ μαζί τους για την επιλογή της Αρχιτεκτονικής. Με ενισχύουν και θεωρούν καλή αυτή μου την απόφαση. Μου λένε ότι, αν κάποιος έχει μεράκι και αγαπάει αυτό που κάνει, τότε δεν υπάρχει περίπτωση να μην τα καταφέρει.

Διαφορετικά υπήρξαν τα ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών από τα *μικροαστικά κοινωνικά στρώματα*. Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε, ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν ανέφεραν τους γονείς τους, ως εκείνους τους ενήλικες που άσκησαν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση των προτιμήσεών τους.

Αντίθετα με ό,τι παρατηρήθηκε στις οικογένειες της πρώτης κατηγορίας, οι αποφάσεις δε στηρίζονται στη διαλεκτική συζήτηση μεταξύ γονέων και παιδιών και δεν προβάλλεται κάποια διαδικασία έμμεσης πίεσης από την πλευρά των γονιών με στόχο να κατευθύνει το παιδί σε μια συγκεκριμένη επιλογή. Η απουσία υψηλού πολιτιστικού κεφαλαίου των γονέων καθιστά αδύνατη την ενεργητική συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των προτιμήσεων.



Ο Δημήτρης υποστηρίζει ότι η προτίμησή του για την Ευελπίδων ήταν δική του υπόθεση, στη διαμόρφωση της οποίας δεν συμμετείχε κανένας από την οικογένειά του.

Δημήτρης Δε γινόταν ποτέ συζητήσεις για το θέμα των σπουδών με τον παππού και τη γιαγιά. Τι θα μου έλεγαν; Δε νομίζω ότι θα μπορούσαν να με βοηθήσουν γιατί έχουν τελειώσει το Δημοτικό. Μου είπον να πάω όπου θέλω. Μόνο ο παππούς φέτος σε κάποια τυχαία συζήτηση μου είπε ότι ανάμεσα στη Στρατιωτική Ιατρική και στην Ευελπίδων θα προτιμούσε την Ευελπίδων γιατί έχει αποκατάσταση. Αυτό μόνο. Χωρίς βέβαια να με πιέζει. Η γιαγιά μου έλεγε: «Κάνε ό,τι θέλεις ... Εσύ ξέρεις. Εμείς δε ξέρουμε».

Η Φωτεινή επίσης θεωρεί, ότι η επιλογή της Ευελπίδων ήταν δική της προτίμηση με την οποία οι γονείς της απλά συμφώνησαν.

Φωτεινή Οι γονείς μου δε με έχουν επηρεάσει στις αποφάσεις μου. Εγώ απλά το ανακοίνωσα. Γενικότερα δε θυμάμαι να συζητούσαμε για το θέμα των σχολών. Το μόνο που θυμάμαι είναι ότι επειδή ο μπαμπάς ήταν ελεύθερος επαγγελματίας μου έλεγε ότι θα ήταν καλύτερο να διαλέξω μια σχολή που να οδηγεί στο δημόσιο, γιατί το πράγμα έξω είναι δύσκολο. Αυτό μόνο ... και χωρίς βέβαια να με πιέζουν. Νομίζω ότι θα συμφωνούσαν με ό,τι κι αν ήθελα. Μας αφήνουν ελευθερία. Ακόμη κι όταν η αδερφή μου ήθελε να πάει για κομμώτρια τη στήριξαν και δεν είχαν κανένα πρόβλημα

Οι περισσότερες συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά αναφορικά με το ζήτημα της επιλογής σπουδών εμφανίζονται στις οικογένειες αυτής της κατηγορίας. Η Φωτεινή επιθυμεί το Πολυτεχνείο, προτίμηση που δεν ταυτίζεται με την επιθυμία του πατέρα της να σπουδάσει Παιδαγωγικό. Σε αντίθεση με τις οικογένειες της προηγούμενης κατηγορίας, που καθοδηγούν έμμεσα τους νέους, οι γονείς δεν χρησιμοποιούν διαχειριστικές πρακτικές, που να στοχεύουν στην καθοδήγηση των παιδιών προς μια ορισμένη εκπαιδευτική «επιλογή». Η γονική εξουσία επιβάλλεται άμεσα και εξαναγκάζει το παιδί να υποταχθεί στη θέληση του ενήλικα, από τον οποίο εξαρτάται οικονομικά για την προετοιμασία και τη συνέχιση των σπουδών του.

Οι συγκρούσεις αυτές φαίνονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης της Βασιλικής, ως μια συνεχή αντίφαση και αυτοαναίρεση των απόψεών της. Η Βασιλική στην αρχή της συνέντευξης δηλώνει:

Βασιλική Είμαι ανεξάρτητη. Δεν εξαρτιέμαι καθόλου από τους γονείς μου

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αναφέρει:



Βασιλική Εγώ θέλω Πολυτεχνείο αλλά ο πατέρας μου θέλει Παιδαγωγικό. Όλες οι συζητήσεις, ή μάλλον οι τσακωμοί, γύρω από αυτό το θέμα περιστρέφονται. Με πιέζει αφόρητα. Κάθε μέρα το ίδιο βιολί. Πολλές φορές με απειλεί και αυτό με επηρεάζει. Μου λέει ωμά ότι αν δε δηλώσω Παιδαγωγικό δε θα με στηρίξει οικονομικά. Είναι τρομερό Όλα γύρω από το χρήμα περιστρέφονται. Εντάξει Ξέρω ότι ενδιαφέρονται για μένα και το αβέβαιο μέλλον μου αλλά τις περισσότερες φορές η συζήτηση καταλήγει σε τσακωμούς και έντονους διαπληκτισμούς. Πολλές φορές μου λέει, ότι αν μείνω εδώ θα μου πάρει αυτοκίνητο και θα έχω όλα τα καλά μου, το φαγητό μου και τα λεφτά μου για να πάω ταξίδια ...

Στο τέλος της συνέντευξης, η προτίμηση της Βασιλικής συμπίπτει με αυτή του πατέρα της, γεγονός που αποδεικνύει πως η αρχική δήλωσή της «περί ανεξαρτησίας», αποτελεί μια εκλογίκευση που αποκρύπτει την πραγματικότητα. Η οικονομική εξάρτηση των υποψηφίων από τους γονείς σε ορισμένες περιπτώσεις λειτουργεί ως «παράγοντας πίεσης», που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ορισμένου είδους προτιμήσεων σχετικά με την επιλογή σπουδών.

Βασιλική Το να σου τάξει κανείς αμάξια είναι δέλεαρ. Εδώ που τα λέμε και το Παιδαγωγικό δε θα ήταν κακιά ιδέα. Θα δούμε ... Να βγουν τα μόρια πρώτα και βλέπουμε ...

Οι περισσότεροι γονείς, λόγω της εργασίας τους στο δημόσιο επιθυμούν για τα παιδιά τους την εισαγωγή σε μια σχολή, που οδηγεί σε δημόσια απασχόληση.

Αντίθετα με τις οικογένειες των προνομιούχων στρωμάτων, που λόγω της κατοχής του πολιτιστικού κεφαλαίου συμμετέχουν ενεργά και συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τις επαγγελματικές προοπτικές των διαφόρων σχολών, οι οικογένειες αυτές δεν δραστηριοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση.

Κανένας από τους μαθητές δεν ανέφερε την οικογένεια ως εκείνη την πηγή από την οποία άντλησε πληροφορίες για τις διάφορες σχολές.

Φωτεινή Εγώ τα τελευταία χρόνια ψάχνω να βρω πληροφορίες και να μάθω για τις βάσεις. Οι γονείς μου δε με βοηθάνε ενεργητικά και τόσο πολύ. Όχι ότι δεν ενδιαφέρονται. Πληρώνουν και έχουν την επιθυμία να ξαναπληρώσουν. Όμως αφήνουν το θέμα σε μένα. Βλέπω τους γονείς κάποιων παιδιών τόσο ενεργητικούς! Μαζεύουν πληροφορίες και προσπαθούν να επηρεάσουν τα παιδιά τους για το ποια σχολή θα δηλώσουν. Καμιά φορά σκέφτομαι Γιατί είναι τόσο αδιάφοροι σ' αυτό το θέμα; Δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι δίνω εξετάσεις;

Οι μαθητές παίρνουν μόνοι τους την πρωτοβουλία, αναφορικά με το ζήτημα της συλλογής πληροφοριών. Για κανέναν από αυτούς οι συζητήσεις με τους καθηγητές του δημοσίου δεν αποτελούν πηγές πληροφόρησης. Όλοι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι συζητούν με τους φίλους και τους καθηγητές του φροντιστηρίου το ζήτημα των επιλογών. Αναφέρουν επίσης, ότι οι συζητήσεις με συγγενικά



πρόσωπα που έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση διευκολύνει τη διαδικασία επιλογής είτε λειτουργώντας τα ίδια ως πρότυπα, είτε δίδοντας πληροφορίες για τις επαγγελματικές προοπτικές των διαφόρων σχολών.

Βασιλική Εγώ το θέμα το συζητούσα πάντα με τη θεία μου που ήταν πολιτικός μηχανικός. Γι' αυτό και εγώ θέλω Πολυτεχνείο. Ήταν το πρότυπό μου. Αυτή μου έχει πει τα υπέρ και τα κατά του επαγγέλματος. Δε συζητώ τόσο με τους γονείς μου γιατί δεν ξέρουν και πολλά. Ό,τι συζήτηση και να κάνω ειδικά με τον πατέρα μου καταλήγει στο ζήτημα το οικονομικό Ε δε λέει

Κώστας Την Ικάρων την επέλεξα γιατί ο θεός μου τελείωσε αυτή τη σχολή και μου έχει πει όλα τα πλεονεκτήματα αλλά και όλες τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς κάνοντας αυτό το επάγγελμα. Με αυτόν συζητώ περισσότερο γιατί αν περιμένει κανείς από το σχολείο σώθηκε

Είναι προφανές, ότι όσο πιο χαμηλό είναι το εκπαιδευτικό και οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας τόσο μικρότερη είναι η συμμετοχή της στο ζήτημα διαμόρφωσης των προτιμήσεων των μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία για τη συλλογή όλων των πληροφοριών που μπορεί να διευκολύνουν τις επιλογές τους.

Η μεγαλύτερη ωστόσο διαφορά παρουσιάστηκε στα δεδομένα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών από τα *εργατικά στρώματα*. Οι μαθητές αυτοί είναι απληροφόρητοι σε σχέση με θέματα που αφορούν την επιλογή σπουδών.¹ Οι γονείς από τα εργατικά στρώματα εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής μέσα σε ένα κλίμα αβεβαιότητας, που καθιστά αδύνατη τη σκόπιμη διαμεσολάβηση, όπως μπορεί να διενεργηθεί μέσα από συζητήσεις και τη συλλογή πληροφοριών. Αντίθετα, «αφήνουν» τα παιδιά να αποφασίσουν μόνο τους για το τι θα επιλέξουν και συμφωνούν με τις προτιμήσεις τους.²

Η συμφωνία αυτή δεν έχει τη μορφή που παρατηρήθηκε στις οικογένειες από τα ανώτερα μεσαία στρώματα. Εκεί η «σύμπτωση» ανάμεσα στις προτιμήσεις των γονέων και μαθητών προετοιμάζεται σχεδόν ανεπαίσθητα μέσα στα πλαίσια των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων. Για τους περισσότερους γονείς από τα εργατικά στρώματα, η οικονομική ανασφάλεια και η έλλειψη γνώσης σχετικά με θέματα που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση ενδυναμώνει την παθητικότητά τους, με αποτέλεσμα η ευθύνη για την «επιλογή» να μετατοπίζεται στα παιδιά, που

¹ Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και ιδιαίτερα στη δεύτερη όταν είχε αποκατασταθεί σε πιο ικανοποιητικό βαθμό η επικοινωνία ανάμεσα στο συνεντευκτή και στον ερωτώμενο, οι μαθητές προσπαθούσαν να εκμαιεύσουν πληροφορίες για θέματα που αφορούσαν την επιλογή σπουδών, όπως ποιες είναι οι σχολές του επιστημονικού τους πεδίου, αν συμπληρώνουν το μηχανογραφικό πριν ή αφού βγουν τα μόρια και ποιες είναι οι βάσεις από τις διάφορες σχολές.

² D. Reay, S. J. Ball (1997), σ. 144.



καλούνται ως «μικροί ενήλικες» να αναλάβουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

Στην ουσία η «επιλογή» αφήνεται στο παιδί και οι προτιμήσεις εξηγούνται με βάση τι θέλουν τα παιδιά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι οικογένειες των εργατικών στρωμάτων θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «παιδοκεντρικές». Απλά, το περιορισμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η διαδικασία επιλογής ορθολογοποιείται με το επιχείρημα, ότι τα παιδιά μπορούν να κάνουν αυτό που επιθυμούν. Είναι προφανές ότι η απουσία ευρύτερης κοινωνικής δύναμης ενισχύει τη «δύναμη» των παιδιών έναντι της «αδυναμίας» των οικογενειών τους.

Γιάννης Η Αστυνομία είναι δική μου απόφαση. Οι γονείς μου μου λένε: - Γίνε ό,τι θέλεις. Ό,τι στόχο έχεις

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ: Παρατηρείται συμφωνία και μετάθεση της ευθύνης για την απόφαση στο ίδιο το παιδί.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ : Συζητάς με τους γονείς σου σχετικά με την επιλογή σχολών;

Γιάννης: Λίγο Γενικά δε συζητούσαμε γι' αυτό. Δε μπορούσαν Η μαμά ήταν στη δουλειά και ο μπαμπάς ήταν στο Δίστρατο και ερχόταν σπίτι μια φορά την εβδομάδα. Τι συζητήσεις να κάναμε;

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ: Παρατηρείται λιγότερη συζήτηση και διαπραγμάτευση, αναφορικά με το ζήτημα των επιλογών.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Θα ήθελες να συζητάς περισσότερο με τους γονείς σου το ζήτημα της επιλογής;

Γιάννης Όχι όχι ... μου αφήνουν ελευθερία. Δε μπαίνουν στη ζωή μου, να μου λένε τι θα γίνω και τι θα κάνω αργότερα ... Βλέπω μερικά παιδιά να τους λένε οι γονείς τους τι να κάνουν στη ζωή τους ... Δε λέει ... Οι γονείς μου μου λένε ότι είμαι ώριμος να αποφασίσω.

Σχόλια ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗ: Ορθολογοποιείται η απουσία της οικογενειακής εμπλοκής

Στη συνέντευξη της Όλγας παρατηρούνται τα παρόμοια στάδια οικογενειακής συμμετοχής που παρατηρήθηκαν στην αφήγηση του Βαγγέλη.

Όλγα Οι γονείς μου συμφωνούν με ό,τι επιλέξω. Δε με επηρεάζουν καθόλου. Με αφήνουν να γίνω ό,τι θέλω. Χαίρονται οι γονείς όταν τα παιδιά παίρνουν τις αποφάσεις μόνο τους γιατί έτσι γίνονται πιο υπεύθυνα άτομα

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Συζητάς τὸ θέμα με τους γονείς σου;

Όλγα: Δε γίνονταν τέτοιες συζητήσεις. Οι γονείς κοιτούσαν να δουλέψουν, να φέρουν χρήματα να φάμε, να ντυθούμε. Το μόνο που μου λείει καμιά φορά η μαμά είναι να ρωτάω τους φίλους μου, για να μαθαίνω για τις σχολές.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι για τους μαθητές από τα εργατικά στρώματα, η οικογενειακή συμμετοχή περιορίζεται σε μια μορφή συναισθηματικής υποστήριξης, αφού κάθε είδος σκόπιμης και ενεργητικής παρέμβασης είναι



αδύνατη λόγω της ταυτόχρονης απουσίας οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου.¹

Ζωή Δε μου αρέσει να συζητώ ... Το τι θα γίνω είναι κάτι δικό μου. Αν οι γονείς μου μου έλεγαν τι θα γίνω, θα ένιωθα καταπίεση. Ξέρω όμως ότι θα μου συμπαρασταθούν, είτε μπω κάπου είτε δε μπω. Είναι η αγάπη ... Οι γονείς μου είναι καλοί. Και πέρυσι που έμεινα σε εννέα μαθήματα και είχα στενοχωρηθεί πολύ μου συμπαραστάθηκαν. Μου είπαν: «Δεν πειράζει. Προσπάθησε περισσότερο του χρόνου».

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές «προστάτεύουν» τους γονείς, παραβλέποντας την έλλειψη συμμετοχής τους στη διαδικασία διαμόρφωσης των προτιμήσεων σχετικά με την επιλογή σχολών.

Συνηντευκτής : Θα ήθελες να συζητάς για το τι θα επιλέξεις με τους γονείς σου;

Ζωή: (στη 2^η συνέντευξη) Ε..... εντάξει, λίγο περισσότερο (μιλάει με ντροπή). Όμως ... εγώ τους θαυμάζω. Η ζωή είναι δύσκολη και οι γονείς μου πρέπει να ήταν ήρωες, που επιβίωσαν. Μπορεί να απέτυχαν στη ζωή τους, επειδή δεν έβγαλαν χρήματα, αλλά πέτυχαν στην οικογένειά τους ... και θέλω να κάνω κάτι για να τους βοηθήσω να ζήσουν μια καλύτερη ζωή.

Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι μαθητές δεν κατέχουν βασικές γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία επιλογής. Αυτό συμβαίνει λόγω της ελλιπούς πληροφόρησης από τις οικογένειές τους και της ανύπαρκτης στήριξης που τους παρέχει το σχολείο σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

Παναγιώτης Συμπληρώνουμε το μηχανογραφικό, αφού βγουν τα μόρια ή πριν;

Νικολέτα Τι είναι ΑΕΙ;

Όλγα Εκτός από τη Μηγισαγωγών δεν ξέρω ποιες άλλες σχολές είναι στο πεδίο μου ... Πολλές φορές αγχώνομαι, γιατί δεν ξέρω με ποιον θα συμπληρώσω το μηχανογραφικό.

Ζωή Δεν ξέρω τις σχολές που έχει κάθε επιστημονικό πεδίο ... και δεν ξέρω πόσα επιστημονικά πεδία δηλώνουμε ...

Νικολέτα Αν βγάλω 8.000 μόρια, μπορώ να μπω σε κάποια σχολή;

..... Ήθελα μια σχολή που λέγεται Αναπαλαιώση κτιρίων. Όμως έμαθα τώρα τελευταία από μια φίλη ότι έπρεπε να δώσω ένα ειδικό μάθημα. Έπεσα από τα σύννεφα. Πήγα στο Διευθυντή και εκείνος μου είπε ότι είναι δύσκολο μάθημα και δεν προλαβαίνω να προετοιμαστώ τώρα ...

Οι γονείς των μαθητών, εξαιτίας του χαμηλού πολιτιστικού κεφαλαίου που διαθέτουν, αδυνατούν να παρέχουν στα παιδιά πληροφορίες που αφορούν τις

¹ D. Reay, S. J. Ball (1997), σ. 88.



προοπτικές των σπουδών. Εκτός του ότι δε γνωρίζουν πώς να διευκολύνουν την επιλογή, ταυτόχρονα δεν μπορούν να το κάνουν, διότι οι ανασφαλείς οικονομικές συνθήκες στις οποίες ζουν απορροφά ολοκληρωτικά τη μέριμνά τους. Η συμμετοχή περιορίζεται σε μια γενικευμένη παρότρυνση προς τα παιδιά, τα οποία και ενισχύουν να ενεργήσουν μόνα τους για να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και οι ίδιοι δεν μπορούν να προσφέρουν. Στην ουσία η παθητικότητα των ενηλίκων ενισχύει την ενεργητικότητα των παιδιών, τα οποία στρέφονται σε άλλες πηγές, εκτός της οικογένειας, προκειμένου να λάβουν τη στήριξη που χρειάζονται.

Νικολέτα Ό,τι μαθαίνω, το μαθαίνω μόνη μου. Εντάξει, αυτοί δεν τρέχουν, αλλά κάθε εβδομάδα η μαμά με ρωτάει: - Αρετή τι έκανες; Τι κοίταξες; Αν θέλεις Λογιστική, γιατί δεν πας να βρεις κανένα Λογιστή να ρωτήσεις;

Ορισμένοι μαθητές έχουν επίγνωση του περιορισμένου ρόλου που διαδραματίζουν οι οικογένειες στη διαδικασία διαμόρφωσης των προτιμήσεών τους. Γνωρίζοντας ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν, στρέφονται σε πηγές πληροφόρησης έξω από το σπίτι, όπως στην ομάδα συνομηλίκων. Για αυτούς, η συζήτηση με τους φίλους αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, με τη βοήθεια του οποίου αντλούνται πληροφορίες που μπορούν να παρέχουν κάποιου είδους «πραγματικής» στήριξης.

Ευτυχία Οι γονείς μου δεν ξέρουν από αυτά. Κοιπάνε τη δουλειά τους. Δεν έχουν χρόνο να τρέχουν από εδώ και εκεί να μαζεύουν πληροφορίες. Ό,τι θέλω προσπαθώ να το μάθω μόνη μου, συζητώντας με τους φίλους μου.

Όλγα Συζητώ πολύ με τους φίλους μου. Αυτοί μου είπαν ότι έπρεπε να πάω φροντιστήριο στη Γ' Λυκείου για να περάσω κάπου Με βοηθούν πολύ. Μου λένε να μην αγχώνομαι με το μηχανογραφικό, γιατί θα με πάνε στους καθηγητές τους στο φροντιστήριο και θα με βοηθήσουν εκείνοι. Μια φίλη μου μου είπε ότι θα μου δώσει ένα φυλλάδιο με τις βάσεις που της έδωσαν στο φροντιστήριο...

Παναγιώτης' Συζητώ πολύ με τους φίλους μου και με έχουν επηρεάσει βλέποντας τι δηλώνουν αυτοί

Ζωή Στην ενισχυτική, επειδή οι καθηγητές δεν πιστεύουν ότι θα γράψουμε, δεν ασχολούνται και πολύ Πρέπει να τύχει κανένας καλός. Εγώ, όταν θέλω να μάθω για κάποιες σχολές, συζητώ με φίλους μου που έχουν δώσει μια φορά και όσο να 'ναι ξέρουν περισσότερα. Όταν βγουν οι βαθμοί, αυτοί θα με βοηθήσουν να συμπληρώσω το μηχανογραφικό.

Αντίθετα με ό,τι παρατηρήθηκε στις οικογένειες της πρώτης κατηγορίας, οι γονείς από τα εργατικά στρώματα, γνωρίζοντας την «ανεπάρκεια» με την οποία



εμπλέκονται στο ζήτημα της επιλογής σπουδών, ενισχύουν τα παιδιά τους να στραφούν προς τους καθηγητές για τη συλλογή πληροφοριών, πιστεύοντας ότι το σχολείο είναι το πλέον κατάλληλο μέρος για την παροχή συμβουλών.

Όλγα Η μαμά μου λέει «Εμείς δεν ξέρουμε να σε βοηθήσουμε» και λέει να ρωτώ για ό,τι θέλω τους καθηγητές στο σχολείο, γιατί αυτοί ξέρουν περισσότερα.

Νικολέτα Η μαμά τον τελευταίο καιρό με ρωτάει : - Τι έκανες σήμερα Αρετή; Έμαθες από κανένα καθηγητή για καμιά σχολή που να 'ναι καλή;

Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι δε συζητάνε το θέμα των προτιμήσεων με τους καθηγητές στο σχολείο, γιατί δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος. Κοινή διαπίστωση αποτελεί, ότι αν και υπάρχει μάθημα Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Α' Λυκείου δε διδάσκεται και στην ώρα του γίνεται Γυμναστική. Από τους έξι μαθητές αυτής της κατηγορίας, οι τέσσερις δεν παρακολουθούν φροντιστήριο και έτσι δεν έχουν τη δυνατότητα να λάβουν πληροφορίες από τους καθηγητές των φροντιστηρίων. Οι υπόλοιποι, που παρακολουθούν φροντιστήρια υποστήριξαν, ότι στο φροντιστήριο λαμβάνουν περισσότερη βοήθεια για θέματα που αφορούν την επιλογή σπουδών σε σχέση με την ανύπαρκτη υποστήριξη που παρέχει το σχολείο.

Ευτυχία Ο κύριος στο φροντιστήριο που μας έκανε μαθηματικά μας έφερε μια μέρα ένα βιβλίο που είχε πληροφορίες για τις σχολές και τις βάσεις και μας είπε ότι θα μας βγάλει τα μόρια και θα μας βοηθήσει να συμπληρώσουμε το μηχανογραφικό.

Οι οικογένειες, εξαιτίας της ταυτόχρονης έλλειψης οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής μέσα σε ένα κλίμα αμηχανίας και «αδιαφορίας», που χαρακτηρίζεται από έλλειψη πρωτοβουλίας και λιγότερη συζήτηση. Η εμπλοκή περιορίζεται σε μια συναισθηματική στήριξη του τύπου, «κάνε ό,τι θέλεις και εμείς είμαστε μαζί σου» με αποτέλεσμα να μετατίθεται η ευθύνη για τις «επιλογές» στα παιδιά. Πρωταγωνιστές σε ένα δύσκολο ρόλο, οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν τη στήριξη, που η οικογένεια τους «στερεί» σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως το φροντιστήριο και η ομάδα συνομηλίκων. Η απουσία οικογενειακής στήριξης εκλογικεύεται με το επιχείρημα ότι οι γονείς τούς εμπιστεύονται και τούς αφήνουν να πάρουν δημοκρατικά και χωρίς πίεση, αποφάσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον.



2. Στρατηγικές για την υλοποίηση των προτιμήσεων και κοινωνική προέλευση

Η διαδικασία διαμόρφωσης της επίδοσης δεν αποτελεί το αντικείμενο της παρούσης έρευνας. Ωστόσο συνιστά τον παράγοντα εκείνο, που σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και καθορίζει καίρια τις προτιμήσεις τους. Στην ελληνική πραγματικότητα το σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχει συνδέσει τη διαδικασία επιλογής με την επίδοση. Γι' αυτό το λόγο κρίνουμε, ότι η επίδοση αποτελεί έναν παράγοντα μείζονος σημασίας για την ανάδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων που συνδέονται με τη διαδικασία των εκπαιδευτικών επιλογών. Επιπρόσθετα, η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση φιλτράρεται μέσα από τον τεχνοκρατικό μηχανισμό των εξετάσεων, που προσδίδει στην προετοιμασία έναν ιδιότυπο χαρακτήρα λόγω της αναγκαιότητας για την κατοχή και επεξεργασία ενός ορισμένου τύπου εξειδικευμένων γνώσεων. Η έμμεση ιδιωτικοποίηση της προετοιμασίας μέσω της προσφυγής στη φροντιστηριακή υποστήριξη αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ελληνικής πραγματικότητας, που ενισχύθηκε τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας της προώθησης νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο να μετατρέπεται σε επίπεδο δράσης σε μια καταναλωτική πρακτική, η οποία εξαρτάται από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Οι μορφές φροντιστηριακής υποστήριξης διαφοροποιούνται από το οργανωμένο φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα έως τη μικτή μορφή, που συγκροτείται από το συνδυασμό των δύο προηγούμενων μορφών.

Είναι προφανές ότι οι προτιμήσεις για τις διάφορες σχολές συνοδεύονται σε επίπεδο δράσης από την επιλογή διαφορετικών εκπαιδευτικών καταναλωτικών πρακτικών. Η απόφαση για το ποια μορφή προετοιμασίας θα επιλεγεί συνδέεται με τον τρόπο που προγραμματίζεται το διαθέσιμο εισόδημα μέσα στα πλαίσια της οικογενειακής μονάδας και θέτει κατά συνέπεια το ζήτημα της οικογενειακής στρατηγικής, που αναφέρεται στο σχεδιασμό ενεργειών με στόχο την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων.¹

Η απόφαση αυτή καθίσταται καίριας σημασίας στη Γ' Λυκείου, διότι συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της επίδοσης, η οποία αποτελεί το αντικειμενικό κριτήριο βάσει του οποίου οι μαθητές λαμβάνουν τις αποφάσεις σχετικά με τις σχολές που θα επιλέξουν.

Η προσφυγή στη φροντιστηριακή υποστήριξη αποτελεί μια μόνο πτυχή των οικογενειακών στρατηγικών, με τις οποίες επιδιώκεται η διαμόρφωση των επιδόσεων. Μια άλλη πτυχή αποτελεί η οικογενειακή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, έτσι όπως εκδηλώνεται: I. με τη βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στο

¹ Κ. Τσουκαλάς (1986), σ. 262.



σπίτι, ΙΙ. το χρόνο που διαθέτουν για τη στήριξη των παιδιών τους στο σχολείο, ΙΙΙ. το γένος, δηλαδή αν η μητέρα ή ο πατέρας βοηθούν πιο πολύ.

Οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας έχουν επίδοση που κυμαίνεται από πολύ καλή έως άριστη, με κριτήριο το μέσο όρο βαθμολογίας στις τρεις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου. Ορισμένοι παρακολουθούν ιδιωτικό σχολείο και σχεδόν όλοι έχουν επιλέξει τη μικτή μορφή προετοιμασίας στη Γ' Λυκείου, το κόστος της οποίας κυμαίνεται από 700–1000€ μηνιαίως. Ο χρόνος έναρξης της φροντιστηριακής υποστήριξης είναι η Β' Λυκείου, η Α' Λυκείου και η Γ' Γυμνασίου (Βλ: πίνακα Χ).

Οι μαθητές προτιμούν σχολές με υψηλές βάσεις εισαγωγής και υψηλή θέση στα πλαίσια της ακαδημαϊκής ιεραρχίας, γεγονός που βρίσκεται σε συνάφεια με τις επιδόσεις τους.

Όπως αναφέρθηκε, οι προσδοκίες φοίτησης των μαθητών από το πανεπιστήμιο και τις σχολές α' προτίμησης συγκροτούνται στη βάση αναπαραγωγής των υλικών και συμβολικών προνομίων της τάξης τους. Υπό το πρίσμα αυτό το ζήτημα της αναπαραγωγής συνδέεται με τη δυνατότητα υλοποίησης των προτιμήσεών τους, αφού η κοινωνική δράση και πρακτική στο επίπεδο αυτό δεν αποτελεί παρά «αποκρυστάλλωση στάσεων, οραμάτων και προσδοκιών».¹

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε, πως για όλους τους μαθητές των μεσαίων στρωμάτων «τα προνόμια δε μεταβιβάζονται αυτόματα, αλλά στηρίζονται σε σκόπιμη ενεργητικότητα, που κατευθύνεται προς τη διατήρηση της ταξικής θέσης, έτσι ώστε να προβλεφθεί η καθοδική κινητικότητα».²

Η Κατερίνα ξεκίνησε φροντιστήριο από τη Γ' Γυμνασίου. Από μικρή ηλικία ήξερε ότι προετοιμάζεται με απώτερο στόχο την εισαγωγή της σε μια καλή πανεπιστημιακή σχολή και αναγνωρίζει την ενεργητική εμπλοκή της οικογένειάς της στο ζήτημα της προετοιμασίας.

ΚατερίναΑπό μικρή παρακολουθούσα φροντιστήριο. Σε οργανωμένα γκρουπ και ιδιαίτερα. Από μικρή ηλικία οι γονείς μου μου έλεγαν ότι έπρεπε να είμαι καλή μαθήτρια για να μπω σε μια καλή σχολή. Πάντα ενδιαφέρονταν για την προετοιμασία μου και επέμεναν να πάω φροντιστήριο για να μην έχω κενά, έτσι ώστε να είμαι έτοιμη όταν θα έφτανα στη Γ' Λυκείου.

..... Οι γονείς μου μου έχουν πει ότι όπως αυτοί είναι μορφωμένοι, το ίδιο περιμένουν και από τα παιδιά τους και ότι θα ήταν ντροπή για αυτούς να μη μπορούμε οι αδερφές μου και εγώ σε καλές σχολές.

¹ Κ. Τσουκαλάς (1986), σ. 267 – 268.

² Ρ. Allatt (1993), σ. 142.



Στον πίνακα II φαίνεται, πως οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν φροντιστήριο από τη Γ' Γυμνασίου και την Α' Λυκείου. Αυτό δείχνει, πως για τα μεσαία στρώματα η «μελλοντικότητα» συγκροτεί μια κυρίαρχη νοητική κατηγορία. Οι οικογένειες φαντάζονται από νωρίς το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους και μεθοδεύουν ενεργητικά και σκόπιμα «χρονοθετικές στρατηγικές» που αποσκοπούν στην επίτευξη μακροχρόνιων σχεδίων.¹ Η διαμόρφωση μιας καλής επίδοσης δομείται μακροχρόνια και ανιχνεύεται στα ίχνη προηγούμενων επιλογών και πρακτικών, που συνδέονται στενά με τον τρόπο που επενδύεται το οικονομικό κεφάλαιο.

Κατερίνα Από μικρή που ήμουν οι γονείς μου ενδιαφέρονταν για το μέλλον μου και με προετοίμαζαν γι' αυτό. Από νωρίς ήξερα ότι θα σπουδάσω Αρχιτεκτονική. Με έβλεπε ο μπαμπάς που σχεδίαζε και με παρότρυνε μου έλεγε ότι είμαι φτιαγμένη για κάτι τέτοιο. Μάλιστα με ώθησε να παρακολουθήσω σχέδιο από νωρίς, έτσι ώστε στη Γ' Λυκείου να είμαι προετοιμασμένη. Έψαχναν να βρουν τους καλύτερους καθηγητές και τα καλύτερα φροντιστήρια σε κάθε μάθημα. Ήθελαν να είμαι καλή μαθήτρια και εγώ ήμουν σε όλες τις τάξεις απουσιολόγος. Ειδικά φέτος ενδιαφέρονται περισσότερο και μου έβαλαν πιο πολλά ιδιαίτερα για καλύτερη προετοιμασία. Μου έχουν πει ότι αν δεν είμαι ευχαριστημένη από κάποιο καθηγητή, θα πρέπει να τους το πω, για να βρουν κάποιον καλύτερο. Δε λογαριάζουν το κόστος. Με στηρίζουν οικονομικά και συναισθηματικά, έτσι ώστε να νιώθω ασφαλής γιατί η αυτοπεποίθηση παίζει σημαντικό ρόλο.

Όλες οι οικογένειες αναπτύσσουν μια «γενικευμένη επενδυτική πρακτική» αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών από πολύ νωρίς. Αυτή η πρακτική συμβαδίζει με κανονιστικές προσδοκίες που προσδιορίζουν τις αμοιβαίες υποχρεώσεις και καθήκοντα μεταξύ γονέων και παιδιών. Όλοι οι γονείς δίνουν μεγάλη σημασία στην υψηλή βαθμολογία κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας. Με προσεκτικούς χειρισμούς και μια αδιόρατη διαδικασία ψυχολογικής πίεσης προδιαθέτουν τα παιδιά να αναπτύξουν ατομική ευθύνη και μια αίσθηση καθήκοντος και συνέπειας για τις σχολικές εργασίες τους. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται στην υψηλή βαθμολογία που έχουν οι μαθητές από την Α' Γυμνασίου μέχρι τη Β' Λυκείου. (Βλ: πίνακα VIII).

Η αλληλοϋφανση «καταναλωτικών πρακτικών» και έμφασης στην αξία του «επιτεύγματος» αποτελεί την κυριότερη πρακτική με την οποία οι οικογένειες μεσαίων στρωμάτων επιδιώκουν την πρόσβαση σε επίλεκτες πανεπιστημιακές σχολές.²

¹ S. J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz (1995), σ. 412.

² P. Allatt (1993), σ. 147.



Κατερίνα Ήταν λίγο πιεστικό, αλλά η μητέρα μου που είναι καθηγήτρια ήθελε να είμαι καλή μαθήτρια και να έχω υψηλούς βαθμούς στο σχολείο. Θυμάμαι ότι πάντα προσπαθούσα, γιατί δεν ήθελα να την απογοητεύσω. Μου έλεγε ότι έπρεπε να είμαι υπεύθυνη για την επίδοσή μου και ότι, αν ήθελα αργότερα να σπουδάσω, αυτό θα έπρεπε να το μάθω από νωρίς.

Σχόλια συνεντευκτή : Δίδεται σημασία στην αξία της προσπάθειας και της ατομικής ευθύνης μέσα από την επιδίωξη υψηλής βαθμολογίας στο σχολείο.

Ελένη Δεν υπολόγισαν ποτέ το κόστος προετοιμασίας. Ο μπαμπάς έλεγε ότι όπως κανείς επενδύει σε σπίτια, έτσι κάποια χρόνια θα έπρεπε να επενδύσουν στην εκπαίδευσή μας. Δε λυπήθηκαν ποτέ τα χρήματα γιατί εδώ που τα λέμε, χωρίς χρήματα δεν μπορεί κανείς να κάνει τίποτε. Όχι Ιατρική να περάσεις αλλά τίποτε. Έτσι που είναι σήμερα το εξεταστικό αν δεν πάει κάποιος φροντιστήριο και στηριχθεί μόνο στο σχολείο ... είναι καμένος από χέρι.

Σχόλια συνεντευκτή : Μεθόδευση καταναλωτικών πρακτικών

Ελένη Η μαμά μου έλεγε ότι όπως αυτοί κάνουν τα πάντα για μας, έτσι κι εμείς θα έπρεπε να είμαστε υπεύθυνες και να εργαζόμαστε με συνέπεια για το σχολείο μας. Θυμάμαι ότι μου έλεγε να μη συμβιβάζομαι με τους χαμηλούς βαθμούς..... Με ενίσχυε... Μου έλεγε ... έλα, μπορείς να είσαι η καλύτερη. Μου έμαθε, ίσως επειδή ήταν δασκάλα, να εργάζομαι μεθοδικά και με σύστημα από μικρή ηλικία έτσι ώστε να φέρνω καλά αποτελέσματα

Σχόλια συνεντευκτή : Δίδεται έμφαση στις αμοιβαίες κανονιστικές προσδοκίες μεταξύ γονέων και μαθητών.

Έφη Οι γονείς μου προσπάθησαν με έμμεσο τρόπο να μου περάσουν από μικρή ηλικία ότι θα έπρεπε να έχω η ίδια την ευθύνη για τη δουλειά μου στο σχολείο. Ειδικά η μαμά μου έλεγε ότι η υπευθυνότητα είναι κάτι που μπορεί να το μάθει κανείς από νωρίς και δεν είναι δυνατό να μην ενδιαφέρομαι όλα τα χρόνια για το σχολείο και κάποια στιγμή ξάφνου να θυμηθώ ότι θέλω να περάσω σε μια καλή σχολή. Η μητέρα μου είναι καθηγήτρια και έβλεπε από τη δουλειά της ότι για κάποια παιδιά που δεν έμαθαν να εργάζονται σωστά από νωρίς, κάποια στιγμή όταν θα θέλουν να πετύχουν το μεγάλο στόχο που είναι το Πανεπιστήμιο, και να τους έρθει το μυαλό, θα είναι αργά

Ειρήνη Τους έβλεπα πόσο υπεύθυνοι ήταν για την προετοιμασία μου και την επίδοσή μου στο σχολείο, που έμμεσα ένιωθα ότι έπρεπε κι εγώ να ανταποκριθώ ... κάπως ... και ότι θα έπρεπε να διαβάζω για να μη τους απογοητεύσω.

Οι παραπάνω αφηγήσεις δείχνουν ότι η αλληλοϋφανση οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου διαμορφώνει πρακτικές που στοχεύουν στην επίτευξη μακροχρόνιων εκπαιδευτικών σχεδίων. Όλες οι μητέρες είναι δασκάλες ή καθηγήτριες. Το πολιτιστικό τους κεφάλαιο ενεργοποιείται και με τις γνώσεις και εμπειρίες που κατέχουν προωθούν πρακτικές με τις οποίες ενισχύουν, προσανατολίζουν και καθοδηγούν τα παιδιά προς την επίτευξη καθημερινών στόχων, που θέτουν τα θεμέλια για την πραγμάτωση μακροχρόνιων εκπαιδευτικών σκοπών.



Παράλληλα με την «υλική αξία» του οικονομικού κόστους» οι μαθητές αναγνωρίζουν τη «συμβολική» αξία του, η οποία δείχνει ότι για τις οικογένειές τους η εκπαίδευση αποτελεί ένα «πολύτιμο προϊόν».¹

Ειρήνη Κανονικά έκανα ιδιαίτερα στα μαθηματικά στην Γ' Γυμνασίου, μέχρι την Α' Λυκείου. Στη Β' Λυκείου πήγα στο Ιδιωτικό. Φέτος ταυτόχρονα με το ιδιωτικό κάνω και ιδιαίτερα. Οι γονείς μου ξοδεύουν 1000€ το μήνα για την προετοιμασία μου... Δίνουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και θεωρούν σημαντικό..... να μπω σε μια καλή σχολή. Δεν το λένε ανοιχτά, αλλά αυτό φαίνεται από το πόσο πολύ επένδυσαν στην προετοιμασία μου από μικρή ηλικία μέχρι τώρα...

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η απόφαση για επιλεκτικές μορφές προετοιμασίας αποκτά επιτακτικότερο χαρακτήρα στη Γ' Λυκείου. Στη φάση αυτή κρίνεται αναγκαία η καταβολή και εντατικοποίηση περισσότερων δυνάμεων, ώστε να διευκολυνθεί η ευκαιρία για πρόσβαση σε επίλεκτες σχολές.

Από τις αφηγήσεις των μαθητών διαφαίνεται ένας αδιόρατος κίνδυνος για μια ενδεχόμενη αποτυχία. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους αναγνωρίζουν πως η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης έχει εντείνει τον ανταγωνισμό για τις πιο επίλεκτες σχολές, γεγονός που κλονίζει κάθε εγγύηση για την ομαλή διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής.

Ελένη Για την οικογένειά μου δεν έχει σημασία αν θα μπω κάπου γενικά. Σημασία έχει πού θα μπω. Σήμερα, έτσι όπως έχουν τα πράγματα, όλοι κάπου μπαίνουν. Και τι με αυτό; Δε νομίζω ότι λείπει τίποτε να μπει σε σχολές της βάσης του 10. Για μένα θα ήταν αποτυχία, να μη μπω σε μια καλή σχολή.

Η εισαγωγή σε μια "καλή" σχολή αποτελεί το βασικό στόχο στη Γ' Λυκείου και θέτει συνεπώς το ζήτημα επιλογής εκείνων των πρακτικών, που κρίνονται ως αποτελεσματικότερες για την πραγμάτωση του συγκεκριμένου στόχου. Οι οικογένειες εμπλέκονται σε μια ορθολογική διαδικασία υλοποίησης των εκπαιδευτικών επιλογών, με την έννοια ότι δεν αφήνουν τα πράγματα στην τύχη αλλά με σχεδιασμό προετοιμάζουν τα παιδιά τους με στόχο την εισαγωγή σε υψηλόβαθμες σχολές.²

Η βασικότερη πρακτική που μεθοδεύουν είναι η χρησιμοποίηση του οικονομικού κεφαλαίου για την αγορά εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων στο ιδιωτικό σύστημα.

¹ P. Allatt (1993), σ. 147.

² R. Hatcher (1998), σσ. 5 - 24.



Έφη Φέτος επιλέξαμε η οικογένειά μου κι εγώ το ιδιωτικό σχολείο. Είχα κουραστεί το απόγευμα φροντιστήριο και το πρωί σχολείο. Το είπα στους γονείς μου και αυτοί έψαξαν το ζήτημα, ρώτησαν γνωστούς τους που είχαν παιδιά στο ιδιωτικό και καταλήξαμε ότι το ιδιωτικό έχει πολλά πλεονεκτήματα, φέτος που η χρονιά είναι ιδιαίτερα κρίσιμη. Η μητέρα μου αν και είναι καθηγήτρια στο δημόσιο, λέει ότι δεν είναι ώρα να παίζουμε με το δημόσιο. Ξέρουμε ότι στο ιδιωτικό η ύλη θα τελειώσει τον κατάλληλο χρόνο. Στο δημόσιο δεν μπορείς να είσαι σίγουρος, γιατί μπορεί να γίνουν απεργίες καθηγητών ή καταλήψεις. Εκτός αυτού ξέρω ότι το απόγευμα θα έχω χρόνο να μελετώ μόνη μου.

Η μαμά μου από την πείρα της έχει δει ότι τους καλύτερους καθηγητές να έχει κανείς και στα καλύτερα σχολεία να πάει κανείς, αν δε μάθει να διαβάζει μεθοδικά μόνος του, τότε δεν μπορεί να πετύχει τίποτε.

Η παραπάνω αφήγηση δείχνει ότι παράλληλα με το οικονομικό ενεργοποιείται και το πολιτιστικό κεφάλαιο των γονέων, οι οποίοι αξιοποιώντας τις γνώσεις και εμπειρίες τους «μανουβράρουν» το σύστημα, επιλέγοντας εκείνες τις μορφές στήριξης που μπορούν να παρέχουν συγκριτικά πλεονεκτήματα.

Αυτή η ικανότητα «επιλεκτικής κρίσης» φαίνεται στην αφήγηση της Αθηνάς, που θέλει να εισαχθεί στη Νομική.

Αθηνά Φέτος κάνω σε όλα τα μαθήματα ιδιαίτερα. Οι γονείς μου δε λυπούνται τα χρήματα. Υστερα από σκέψη θεωρήσαμε ότι το οργανωμένο φροντιστήριο έχει μειονεκτήματα. Χάνεις ώρες στους δρόμους με το πήγαινε ... έλα... κι αν υπάρχουν πολλά παιδιά στο τμήμα, δε γίνεται σωστό μάθημα, γιατί υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα.

Στα ιδιαίτερα ασχολείται κανείς μόνο με σένα, κι αν επιλέξει κανείς καλούς φροντιστές, τότε αυτοί ξέρουν από την πείρα τους διάφορα «κόλπα» και έτσι μπορούν να σε βοηθήσουν σημαντικά. Οι γονείς μου, και ιδιαίτερα ο πατέρας μου, είναι κάθετος στο θέμα αυτό. Λέει ότι «ό,τι πληρώνει κανείς παίρνει». Αυτός είναι ο νόμος της αγοράς.

Η σημασία που δίνεται στην ποιότητα της οικοδιδασκαλίας και στην «οικονομία» χρόνου που παρέχει δείχνει ότι το στάδιο αυτό αναγνωρίζεται ως κρίσιμο για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των νέων.

Για κάποιους μαθητές, οι επιλογές προετοιμασίας χαρακτηρίζονται ως «ακραία επιλεκτικές», αφού συγκροτούνται στη βάση ενός συνδυασμού παρακολούθησης ιδιωτικού σχολείου και δαπανηρών μορφών ιδιωτικής φροντιστηριακής υποστήριξης.

Ειρήνη Από τη Β' Λυκείου πηγαίνω στο ιδιωτικό. Φέτος ταυτόχρονα με το ιδιωτικό, κάνω και ιδιαίτερα στα Μαθηματικά, στη Φυσική και στη Χημεία. Η μαμά μου είναι καθηγήτρια και θεωρεί ότι είναι σημαντικό για ένα μαθητή να νιώθει σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Από την πείρα της έχει δει ότι το ιδιαίτερο έχει πλεονεκτήματα που υπερτερούν σε σύγκριση και με το καλύτερο ιδιωτικό σχολείο, το οποίο δεν παύει να είναι ένα ομαδικό μάθημα.



Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα εισέρχονται στην εκπαιδευτική αγορά με σημαντικά πλεονεκτήματα. Η ταξική δύναμη της οικογένειας και η ταυτόχρονη κατοχή οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου διαμορφώνουν σε επίπεδο πρακτικής μια «στρατηγική δράση» που συγκροτείται από την επιλογή στόχων, την επιλογή μέσων δράσης και τον ορθολογισμό στη χρήση των μέσων για την επιτυχία των στόχων.

Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν την άρρηκτη σχέση μεταξύ των δυο διαστάσεων της επιλογής¹, επιβεβαιώνοντας «*πώς η δράση των υποκειμένων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, εξαρτάται από τον τρόπο που ορίζουν την κατάσταση και τη σημασία που έχουν γι' αυτά οι στόχοι που θέτουν*».²

Οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές των τελευταίων δεκαετιών, αν και θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής, ταυτόχρονα αυξάνουν την «αντανακλαστικότητα» αναφορικά με εκείνες τις πρακτικές, που στοχεύουν στην πραγμάτωση επιλεκτικών μορφών εκπαίδευσης. Τα μεσαία στρώματα, «βάζοντας την οικογένεια μπροστά», αναλαμβάνουν την ευθύνη και αξιοποιούν κάθε διαθέσιμο μέσο, προκειμένου να διασφαλίσουν και να αναπαράγουν τα ταξικά τους προνόμια.³

Η διαπλοκή μεταξύ οικονομικής επένδυσης και έμφασης στην αξία του επιτεύγματος αποτελεί την πιο βασική πρακτική με την οποία τα μεσαία στρώματα αποσκοπούν στην εισαγωγή σε υψηλόβαθμες πανεπιστημιακές σχολές.

Όπως αναφέρθηκε η προσφυγή στη φροντιστηριακή υποστήριξη αποτελεί μια μόνο πτυχή των οικογενειακών στρατηγικών, με τις οποίες επιδιώκεται η διαμόρφωση των επιδόσεων. Μια άλλη πτυχή αποτελεί η οικογενειακή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, όπως εκδηλώνεται: I. με τη βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στο σπίτι, II. το χρόνο που διαθέτουν για τη στήριξη των παιδιών τους στο σχολείο, III. το γένος, δηλαδή αν η μητέρα ή ο πατέρας βοηθούν πιο.

Οι γονείς των μαθητών από τα *προνομιούχα μεσαία στρώματα* εμπλέκονται ενεργητικά στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και δεν αναθέτουν την προσπάθεια αυτή αποκλειστικά στα φροντιστήρια. Διαθέτουν το χρόνο τους προκειμένου να τα βοηθήσουν στη σχολική εργασία. Η βοήθεια αυτή ανιχνεύεται

¹ D. Reay, M.E. David, St. J. Ball (2005), σ. 860. Εκεί αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική επιλογή μπορεί να προσδιοριστεί βάσει δυο καταγραφών: α. την καταγραφή της σημασίας που έχουν οι εκπαιδευτικές επιλογές για τους νέους και τις οικογένειές τους και β. την καταγραφή της δράσης, αφού η πραγμάτωση μιας ορισμένης επιλογής προϋποθέτει ενεργοποίηση στο επίπεδο εκείνων των καταναλωτικών πρακτικών που αποτελούν τα μέσα για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού στόχου.

² S. Hall (1996), «The Problem of Ideology: Marxism Without Grantees», στο συλλογικό τόμο *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies* (επιμ. David Morley Kuan - Itsing Chen), New York: Routledge, σ. 40.

³ B. Jordan, M. Pedley, S. James (1994) *Putting the family first: Identities, Decisions, Citizenship*, London: UCL Press, σ. 222.



σε βάθος χρόνου και συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο.

Η Ελένη, άριστη μαθήτρια, θεωρεί ότι η βοήθεια της μητέρας της στο σπίτι υπήρξε καθοριστική για την καλή επίδοση που είχε στο σχολείο.

Ελένη Η μαμά μου είναι δασκάλα. Με βοηθούσε μέχρι την Στ' Δημοτικού ... Για να πω την αλήθεια, η μαμά ακόμη με βοηθάει. Η Ιατρική θέλει πολλή δουλειά. Στα καλύτερα φροντιστήρια κι αν πας, τους καλύτερους δασκάλους κι αν έχεις, αν δε στρωθεί κανείς στο σπίτι, δεν κάνει τίποτε. Της δίνω το βιβλίο και της λέω τη Βιολογία χωρίς ... να καταλαβαίνει τίποτε. Αλλά κάθεται, για να μη χάσει λέξηκαι προσέχει να μη χάσω ούτε το και... Κι όταν υπάρχουν όροι, όπως «πρωτεϊνοσύνθεση» και εγώ λέω κάτι άλλοκαι εκνευρίζομαι, τότε εκείνη με ενισχύει και μου λέει να μη νευριάζω. Κάθεται με υπομονή. Θέλει ώρες... αυτό και το κάνει, για να νιώθω εγώ ασφάλεια ... να μην έχω άγχος ... γιατί είναι πολύ σημαντικό να λέει κανείς το μάθημα απ' έξω.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η μητέρα αποτελεί την «κυρίαρχη φιγούρα» αναφορικά με τη στήριξη των παιδιών στο σπίτι. Όλες οι μητέρες είναι δασκάλες και καθηγήτριες. Το πολιτιστικό τους κεφάλαιο ενεργοποιείται και με τις γνώσεις που έχουν μπορούν να «χειραγωγήσουν» τα παιδιά και να τα ενισχύσουν γνωστικά και συναισθηματικά σε σχέση με τη σχολική εργασία.

Ελένη Η μαμά με βοηθούσε πολύ από το Δημοτικό. Επειδή ήταν δασκάλα, ήξερε τι χρειάζονται τα παιδιά. Μας έλεγε ότι είναι σημαντικό να πάρει κάποιος βάσεις από νωρίς. Μας έφερνε όλες τις φωτοτυπίες που έκανε η ίδια στο σχολείο της και μας έβαζε να τις κάνουμε εγώ και η αδερφή μου, έτσι ώστε να είμαστε..... πιο δυνατές κυρίως στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα.

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων υπάρχουν ενδείξεις, πως η ενεργοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου δεν είναι εφικτή παρά σε σχέση με την ταυτόχρονη «κινητοποίηση» του οικονομικού κεφαλαίου της οικογένειας. Αυτό παρέχει την υλική σταθερότητα και δημιουργεί τις ασφαλείς συνθήκες μέσα στις οποίες δύναται να μεταβιβαστεί η κληρονομικότητα του πολιτιστικού κεφαλαίου. Οι μητέρες, αν και γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά, ταυτόχρονα μπορούν να το κάνουν εξαιτίας της ασφάλειας που τους παρέχει το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας.

Ελένη Για να είμαι ειλικρινής, δε θα μπορούσε η μαμά να αφοσιωθεί σε μας ολοκληρωτικά, αν ο μπαμπάς δεν κάλυπτε τα πάντα στον οικονομικό τομέα. Η μαμά ένα μισθό του δημοσίου είχε... Αν ο μπαμπάς δεν ήταν καλά οικονομικά, η μαμά θα ήταν αναγκασμένη να τρέχει το απόγευμα για ιδιαίτερα... και θα μας άφηνε και τότε όχι για Ιατρική δε θα μπορούσα να προετοιμαστώ ... αλλά για τίποτε. Έχω φίλες που οι μητέρες τους τρέχουν για δουλειά το



απόγευμα και δεν μπορούν να τις βοηθήσουν στο σχολείο. Η μαμά στήριζε με τις γνώσεις της και ο μπαμπάς με τα λεφτά.

Η εκπαίδευση της μητέρας, ακόμη κι αν δεν αποσκοπεί στη δική της επαγγελματική εξέλιξη, αποτελεί ένα αξιόλογο κεφάλαιο, το οποίο επενδύεται με στόχο την ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο.¹

Η έρευνα έδειξε ότι η «μητρική εμπλοκή» συνδέεται άμεσα με την κοινωνική τάξη και το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας.² Σε κάποιες οικογένειες το υψηλό εισόδημα δίνει τη δυνατότητα αναπροσαρμογής των εργασιακών συνθηκών της μητέρας, ώστε να μπορεί να ασχοληθεί ουσιαστικά με την εκπαίδευση των παιδιών της.³

Έφη Η μαμά σπούδασε Φιλολογία. Αποφάσισαν μαζί με το μπαμπά να μη διοριστεί μακριά, έτσι ώστε να είναι κοντά και να μας βοηθάει στο σχολείο ... Εντάξει ο μπαμπάς ... έχει πολύ καλή δουλειά και μπορούσε να στηρίζει οικονομικά την οικογένεια. Η μαμά έκανε κάποια ιδιαίτερα, αλλά στην Α' Λυκείου τα ελάττωσε για να είναι μαζί μας στο σπίτι.

Στο Δημοτικό τη Γλώσσα την έκανο με τη μαμά. Τα άλλα τα έκανα μόνη μου και με ρωτούσε πάντα αν ήμουν έτοιμη. Της έλεγα ναι και θυμάμαι ότι πάντα με πίστευε. Αυτό με έκανε να είμαι υπεύθυνη. Στην Α' Λυκείου δε χρειάστηκε να πάω φροντιστήριο, γιατί η μαμά με ανέλαβε κανονικά σε όλα τα μαθήματα. Γι' αυτό και το κανονικό φροντιστήριο το ξεκίνησα λίγο αργά, στη Β' Λυκείου ...

Αν και η μητέρα είναι το πρόσωπο που πρωταρχικά εμπλέκεται στην εκπαίδευση των παιδιών, η έρευνα έδειξε ότι και ο πατέρας συμμετέχει σ' αυτήν, κάτι που δεν παρατηρήθηκε σε κανέναν από τους μαθητές των μικροαστικών και εργατικών στρωμάτων.⁴

Έφη Στην Στ' τάξη τα πράγματα ζόρισαν. Ο μπαμπάς μου έμαθε κάποιο τρόπο να εργάζομαι μεθοδικά και τον εφάρμοσα. Στην Α' Λυκείου τα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία τα διάβαζα με το μπαμπά... Έκαναν στο πανεπιστήμιο αυτά τα μαθήματα και τα ξέρει. Αν και δεν είχε χρόνο μέσα στην εβδομάδα, διαβάζαμε μαζί το Σαββατοκύριακο...

¹ P. Allatt (1993), σ.143

² D. Reay (1996), σ. 4.

³ B. Jordan, M. Pedley, S. James (1994), σ.222. Οι Jordan et al, χαρακτήρισαν τις στρατηγικές των μεσαίων τάξεων με στόχο την επιδίωξη εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων ως ένα «ατομικισμό στην πράξη». «Βάζοντας την οικογένεια μπροστά» αναλαμβάνουν την ευθύνη και προσφέρουν κάθε διαθέσιμο μέσο, ώστε να στηρίξουν τα παιδιά τους στη διαδικασία της εκπαιδευτικής τους πορείας. Βλ: Χ. Π. Χενέκα (1989), σ. 172.

⁴ Χ. Π. Χενέκα (1989), σ. 172 – 173. Ο Χενέκα, ανέδειξε ταξικές διαφορές όσον αφορά την εμπλοκή των δυο γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών. Στα μεσαία στρώματα υπάρχει ένα συνεταιριστικό, ή πατριαρχικό μοντέλο αναφορικά με την ανάληψη ευθύνης των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των νέων. Αντίθετα στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, το σύστημα είναι μητριαρχικό και παρατηρείται χαμηλός βαθμός υπευθυνότητας και ελλιπή εμπλοκή του πατέρα.



Κατερίνα Με το μπαμπά διάβαζα τα πρακτικά μαθήματα στο Γυμνάσιο. Εντάξει δεν ήταν όλα δύσκολα, αλλά όταν είχα δυσκολία και απορίες, καθόταν και μου εξηγούσε Αυτός με παρότρυνε να κάνω σχέδιο από μικρή, έτσι ώστε να είμαι έτοιμη για την Αρχιτεκτονική. Δεν ξέρω ... αλλά του άρεσε να με βλέπει να σχεδιάζω..... Τα Σαββατοκύριακα, όταν δεν είχε δουλειά, ... καθόταν και με έβλεπε να σχεδιάζω ... Θυμάμαι ότι μου έλεγε ... -Εσύ είσαι φτιαγμένη γι' αυτό

Οι αφηγήσεις της Ειρήνης και της Κατερίνας δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο οι οικογένειές τους χρησιμοποιούσαν πρακτικές, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «ιεροτελεστίες». Μέσω αυτών συνέχαιραν τη σκληρή προσπάθεια και το ατομικό επίτευγμα, ενώ ταυτόχρονα υποστήριζαν την οικογενειακή αλληλεγγύη, όπως εκφραζόταν στη συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική πρόοδο των παιδιών.

Ειρήνη ... Αυτό που θυμάμαι είναι ότι έμμεσα με ενίσχυαν, όταν έπαιρνα καλούς βαθμούς στο τρίμηνο ... Μετά από λίγο διάστημα και σε ανύποπτο χρόνο μου χάριζαν ένα βιβλίο ή κάτι άλλο που ήξεραν ότι ήθελα. Εγώ καταλάβαινα ότι ήταν για τους βαθμούς ... έστω κι αν δεν το έλεγαν. Εγώ έβλεπα ... ότι ήταν ικανοποιημένοι ...

Κατερίνα ... Μια φορά που έβγαλα 19.7 στο Γυμνάσιο, οι γονείς μου μου πήραν δώρο ένα όμορφο ρολόι που το ήθελα πολύ και βγήκαμε όλοι μαζί έξω για φαγητό μαζί με τη γιαγιά και τον παππού. Η μαμά ήταν χαρούμενη... ίσως γιατί κι αυτή βοήθησε στο να πάρω ένα τόσο υψηλό βαθμό.

Στους πίνακες VIII και IX φαίνεται ότι ο μέσος όρος της μηνιαίας δαπάνης για φροντιστηριακή υποστήριξη στη Γ' Λυκείου των μαθητών της πρώτης κατηγορίας είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο των μαθητών της δεύτερης, αν και το οικογενειακό εισόδημα των μαθητών της πρώτης είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των μαθητών της δεύτερης.

Επίσης ο χρόνος έναρξης της φροντιστηριακής υποστήριξης ξεκινά από την Α' και Β' Λυκείου για τους περισσότερους μαθητές προνομιούχων μεσαίων στρωμάτων, ενώ για όλους τους μαθητές από τα μικροαστικά στρώματα ξεκινά από τη Β' και Γ' Γυμνασίου. Η κατοχή και ενεργοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου των οικογενειών από τα μικροαστικά στρώματα συνεπάγεται την ενεργητική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Αυτό έχει αποτέλεσμα να περιορίζεται η προετοιμασία μέχρι ένα ορισμένο ηλικιακό όριο στα πλαίσια του ιδιωτικού χώρου της οικογένειας και από ένα σημείο και μετά να μετατίθεται και να διαμοιράζεται μεταξύ της δουλειάς που γίνεται στο σπίτι και της φροντιστηριακής υποστήριξης που λαμβάνεται έξω από αυτό.

Διαφορετικές πρακτικές προετοιμασίας παρατηρήθηκαν στους μαθητές μικροαστικών στρωμάτων. Οι μαθητές αυτοί έχουν μέτριες επιδόσεις με κριτήριο το



μέσο όρο βαθμολογίας στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και στην Α' και Β' Λυκείου. Οι σχολές που προτιμούν είναι οι Στρατιωτικές και η Αστυνομία που οδηγούν σε άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.

Ο χρόνος έναρξης της φροντιστηριακής υποστήριξης είναι η Β' και η Γ' Γυμνασίου και το μηνιαίο κόστος προετοιμασίας στη Γ' Λυκείου κυμαίνεται από τα 800 έως 1000 €. Κανείς από τους μαθητές δεν φοιτά σε ιδιωτικό σχολείο και οι περισσότεροι στη Γ' Λυκείου επιλέγουν τη μεικτή μορφή φροντιστηριακής υποστήριξης που συγκροτείται από την παρακολούθηση οργανωμένου φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων (Βλ: πίνακα ΙΙΙ).

Υπάρχουν ενδείξεις, πως οι οικογένειες αυτής της κατηγορίας δίνουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό φαίνεται από το χρόνο έναρξης της φροντιστηριακής υποστήριξης και από την οικονομική επένδυση σε επίλεκτες μορφές προετοιμασίας, ειδικότερα στη Γ' Λυκείου. Ο χρόνος έναρξης της φροντιστηριακής υποστήριξης ξεκινάει νωρίτερα σε σχέση με τους μαθητές της πρώτης κατηγορίας και ο μέσος όρος μηνιαίας δαπάνης στη Γ' Λυκείου είναι μεγαλύτερος συγκριτικά με τον αντίστοιχο της πρώτης κατηγορίας.

Οι περισσότεροι μαθητές αναγνωρίζουν τις «στερήσεις» που υφίστανται οι οικογένειές τους με στόχο να βοηθήσουν την προετοιμασία τους.

Φωτεινή Οι γονείς μου θέλουν να περάσω στο πανεπιστήμιο. Αυτό φαίνεται από τα χρήματα που δίνουν για μένα κάθε μήνα και από την επιθυμία να με στηρίξουν οικονομικά, αν θελήσω να δώσω δεύτερη χρονιά. Δεν ήταν ποτέ εύκολο γι' αυτούς να δίνουν τόσα χρήματα. Δεν ήταν πλούσιοι. Ωστόσο το έκαναν. Και τα τελευταία χρόνια ξέρω ότι οι γονείς μου στερήθηκαν κάποια πράγματα και δυσκολεύτηκαν πολύ για να με βοηθήσουν με όλα αυτά τα φροντιστήρια.

Στη σκέψη των μαθητών, η σύνδεση μεταξύ επιθυμίας για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και προσφυγής στη φροντιστηριακή υποστήριξη αναγνωρίζεται ως μονόδρομος, ως μια αναγκαιότητα που είναι «επιβεβλημένη» μέσα στα πλαίσια των υφισταμένων κοινωνικών δομών.

Γιάννης Στην Ελλάδα το φροντιστήριο είναι τρόπος ζωής. Δε νομίζω ότι υπάρχει παιδί που να μη παρακολουθεί φροντιστήριο τουλάχιστον από την Α' Λυκείου, αν όχι νωρίτερα. Είναι κάτι το δεδομένο. Όποιος δεν το κάνει είναι σα να μη θέλει να μπει στο Πανεπιστήμιο, όταν όλοι οι άλλοι πηγαίνουν στο φροντιστήριο. Δε νομίζω ότι τίθεται καν ζήτημα επιλογής αν κάποιος θα πάει ή δε θα πάει.

Οι γονείς των μαθητών αυτής της κατηγορίας δεν έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Το οικογενειακό εισόδημα, αν και δεν είναι υψηλό, προέρχεται από το δημόσιο, γεγονός που εξασφαλίζει μια σχετική οικονομική σταθερότητα με



αποτέλεσμα η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης να καθίσταται εφικτή αν και με θυσίες.

Όλοι οι μαθητές από τα μικροαστικά στρώματα επιθυμούν να εισαχθούν στο Στρατό ή στην Αστυνομία. Η επιθυμία για την εύρεση μιας μόνιμης δουλειάς στο δημόσιο αποτελεί τον κύριο λόγο για τον οποίο προτιμούν τις συγκεκριμένες σχολές. Οι οικογένειες τους δεν έχουν τη δυνατότητα στήριξης μακροχρόνιων σπουδών. Οι προσδοκίες φοίτησης από τη σχολή α' προτίμησης συγκροτούνται στη βάση αναπαραγωγής της απασχόλησης των γονέων στο δημόσιο και στην επίτευξη κοινωνικής ανόδου. Ο φόβος της ανεργίας οδηγεί τις οικογένειες στην κινητοποίηση κάθε διαθέσιμου μέσου με στόχο να παρέχουν τη στήριξη που θα εξασφαλίσει στους νέους την επιτυχία σε μια σχολή που εγγυάται άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.

Κώστας Από την Γ' Γυμνασίου έκανα ιδιαίτερα. Εντάξει ... οι γονείς μου ούτε ήξεραν ούτε και χρόνο είχαν να βοηθήσουν. Όμως έδιναν λεφτά για την προετοιμασία μου, έτσι ώστε να μπω σε μια σχολή με επαγγελματική αποκατάσταση. Ο μπαμπάς έλεγε ότι αν μπω στο δημόσιο θα σωθώ για πάντα. Φέτος δίνουν 1000 € για την προετοιμασία μου και ξέρω ότι, αν χρειάζονταν, θα έπαιρναν δάνειο για να δώσουν κι άλλα τόσα.

Ο φόβος για το μέλλον οδηγεί πολλές φορές στην υιοθέτηση μιας επενδυτικής πρακτικής, που υπερβαίνοντας τους περιορισμούς του οικογενειακού εισοδήματος, αποσκοπεί στην εναρμόνιση της οικογενειακής στρατηγικής με τις αναγκαιότητες που επιβάλλει η ιδιομορφία των δεδομένων κοινωνικών δομών. Όπως αναφέρει ο Τσουκαλάς «*οι μορφές άρθρωσης της οικογενειακής κοινότητας με την ευρύτερη κοινωνία είναι ιστορικά καθορισμένες. Ο βαθμός εσωτερικής, λειτουργικής και οικονομικής αυτονομίας της οικογένειας, όπως και ο βαθμός διακριτικής ευχέρειας να επιλέξει ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές ή βαθμούς κοινωνικής και εργασιακής ενσωμάτωσης είναι συνάρτηση τόσο των ειδικών οικογενειακών ταξικών προδιαγραφών, όσο και της γενικότερης εξέλιξης των κοινωνικών σχηματισμών*».¹

Γιάννης Οι γονείς μου ζουν με ένα μισθό των 1500€ χωρίς να έχουμε δικό μας σπίτι. Κι όμως ξεκίνησα φροντιστήρια από την Α' Λυκείου. Το φροντιστήριο στην Ελλάδα είναι αναγκαιότητα. Δεν μπορεί να πετύχει κανείς τίποτε χωρίς αυτό. Πρέπει να το δεχτούμε αυτό, θέλουμε δε θέλουμε. Ο μπαμπάς μου είναι στην Αστυνομία και θεωρεί ιδανικό να μπω και εγώ εκεί. Από την Α' Λυκείου αυτός ήταν ο στόχος. Πάντα ήταν δύσκολα γι' αυτούς. Το έβλεπα ότι ζορίζονταν. Ιδιαίτερα φέτος που είναι η κρίσιμη χρονιά και είμαι οναγκασμένος να κάνω ιδιαίτερα οι γονείς μου έφτασαν στο σημείο να πάρουν δάνειο για να τα καταφέρουν. Δε γινόταν αλλιώς Ξέρουν όμως πως αν μπω στην Αστυνομία θα αποκατασταθώ για πάντα.

¹ Κ. Τσουκαλάς (1986), σ. 262.



Αν και οι γονείς επενδύουν οικονομικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αυτό δε συμβαδίζει με στρατηγικές που δίδουν έμφαση στην αξία του επιτεύγματος και στη διαμόρφωση υψηλών επιδόσεων από νωρίς. Η μη κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου δεν επιτρέπει την προώθηση πρακτικών που προσανατολίζουν στην επίτευξη καθημερινών βραχυπρόθεσμων στόχων με στόχο την πραγμάτωση μακροχρόνιων εκπαιδευτικών σκοπών.

Η προσφυγή στη φροντιστηριακή υποστήριξη από νωρίς δεν ανέδειξε κάποια αναφορά σε ένα μακροχρόνιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό με τη μορφή που παρατηρήθηκε στις οικογένειες της πρώτης κατηγορίας. Η μετάθεση της προετοιμασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση αντισταθμίζει τη μη ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των επιδόσεων.

Γιάννης Δε θυμάμαι να με πίεσαν ποτέ για τους βαθμούς στο Γυμνάσιο. Και να μην έπαιρνα καλούς βαθμούς, δε μου φώναζαν, παρά μου έλεγαν απλά να διαβάζω λίγο περισσότερο. Δεν τρελαίνονταν για τους βαθμούς ...

Βασιλική Πήγαινα φροντιστήριο από την Γ' Γυμνασίου στα Μαθηματικά. Οι γονείς μου δεν ήξεραν να με βοηθήσουν και γι' αυτό με έστειλαν φροντιστήριο, έτσι ώστε να μη κινδυνεύω σε κάποια τάξη, γιατί από μικρή φοβόμουν ιδιαίτερα τα πρακτικά μαθήματα.

Φωτεινή Ποτέ δε θυμάμαι να με ζόρισαν για τους βαθμούς στο σχολείο. Έβλεπα τους γονείς μερικών παιδιών να τρελαίνονται για τους βαθμούς. Εμένα δε με πίεσαν ποτέ, αλλά ούτε και μπορούσαν να ασχοληθούν με τα δικά μου μαθήματα, γιατί ούτε ήξεραν, αλλά ούτε και μπορούσαν εξορίας του ότι και οι δυο εργάζονταν. Καμιά φορά έλεγα γιατί είναι τόσο άνετοι; Δεν ενδιαφέρονται; Πλήρωναν όμως ... για την προετοιμασία μου και νομίζω ότι θα έδιναν ακόμη περισσότερα, αν υπήρχε ανάγκη.

Στην Γ' Λυκείου η προετοιμασία εντείνεται με την επιλογή της μεικτής μορφής φροντιστηριακής υποστήριξης, που συγκροτείται από την παρακολούθηση οργανωμένου φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων. Η έμφαση στην ποιότητα της οικοδιδασκαλίας αποτελεί μια κοινή παραδοχή για όλους τους μαθητές, οι οποίοι αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματά της στο κρίσιμο στάδιο της προετοιμασίας.

Βασιλική Νομίζω ότι τα ιδιαίτερα είναι ό,τι καλύτερο για την προετοιμασία μας. Ο καθηγητής ξέρει τις αδυναμίες κάθε μαθητή και προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδό του, χωρίς να μοιράζεται η προσοχή του. Μπορεί να κοστίζουν παραπάνω, αλλά νομίζω ότι είναι ό,τι καλύτερο για να προετοιμαστεί κάποιος κατάλληλα.

Εξαιτίας του δεδομένου οικογενειακού εισοδήματος, κανένας μαθητής δεν «κατέφυγε» σε «ακραία επιλεκτικές» μορφές προετοιμασίας που συνδυάζουν την παρακολούθηση ιδιωτικού σχολείου και ιδιαίτερων μαθημάτων.



ΦΩΤΕΙΝΗ Δε σκεφτήκαμε ποτέ να πάω σε ιδιωτικό και ταυτόχρονα να κάνω ιδιαίτερα. Αυτό το κάνουν μαθητές που οι γονείς τους έχουν πολλά λεφτά και που ανησυχούν τρομερά μήπως τα παιδιά τους δεν μπουν στο Πανεπιστήμιο και ειδικά σε καλές σχολές. Εμένα ούτε οι γονείς μου είναι πλούσιοι, ούτε θα τρελαθούν, αν δε μπω. Όχι ότι δεν το θέλουν, αλλά να δε νομίζω ότι σκέφτονται αυτό όλη την ώρα.

Για κάποιους μαθητές, η παρακολούθηση ιδιωτικού σχολείου αποτελεί μια λανθασμένη επιλογή, που συνοδεύεται από ελιτίστικους προσανατολισμούς, ανοίκειους με αυτούς της κοινωνικής τους προέλευσης.

Γιάννης Πιστεύω ότι τα ιδιωτικά δεν είναι ό,τι καλύτερο υπάρχει. Πιστεύω ότι το δημόσιο σχολείο είναι καλύτερο. Έχω ακούσει ότι κάνουν καλή δουλειά, αλλά οι βαθμοί που παίρνουν είναι ευνοϊκοί και αυτό δε βοηθάει καθόλου τους μαθητές, γιατί ζουν σε μια ψευδαίσθηση, ενώ στην πραγματικότητα δεν ξέρουν τις δυνατότητές τους Εκτός αυτού υπάρχει μια ελιτίστικη νοοτροπία στα παιδιά εκεί κάτι που με ενοχλεί ιδιαίτερα και δεν ταιριάζει με τη δική μου νοοτροπία.

Δημήτρης Δε μπορώ να πω ότι έχω σε ιδιαίτερη εκτίμηση τα ιδιωτικά Λύκεια. Δεν τέθηκε ποτέ ζήτημα να παρακολουθήσω το ιδιωτικό. Πολλά ακούγονται για την αξιολόγηση των μαθητών. Εγώ είμαι από τους ανθρώπους που θέλω να παίρνω τους βαθμούς με την αξία μου. Δε θέλω να μου δίνουν τα θέματα και δίπλα τις λύσεις ... Στην ουσία πληρώνεις, για να έχεις υψηλούς βαθμούς

Όπως αναφέρθηκε, για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας η φροντιστηριακή υποστήριξη ξεκινάει από μικρότερες τάξεις σε σχέση με τους μαθητές της πρώτης κατηγορίας και το μηνιαίο κόστος για την προετοιμασία είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της πρώτης. Αυτό δείχνει πως η άνιση κατανομή των διαφορετικών μορφών του οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου διαμορφώνει διαφορετικές επενδυτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Το πολιτιστικό κεφάλαιο των οικογενειών δεν μπορεί να "υποβαστάξει" την προετοιμασία στα πλαίσια του ιδιωτικού χώρου της οικογένειας. Η ενεργοποίηση του οικονομικού κεφαλαίου αντισταθμίζει την έλλειψη πολιτιστικού κεφαλαίου με αποτέλεσμα να μετατίθεται η ευθύνη για την προετοιμασία από νωρίς στα φροντιστήρια.

Η απουσία υψηλού πολιτιστικού κεφαλαίου όπως προσδιορίζεται από την μη κατοχή πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης, καθιστά ανέφικτη την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών στο σχολείο.

Φωτεινή Για να είμαι ειλικρινής, από το Δημοτικό θυμάμαι ότι τους κυνηγούσα κάπως για να τους ζητήσω βοήθεια. Στο Γυμνάσιο και να μπορούσαν, δεν ήξεραν να με βοηθήσουν. Θυμάμαι ότι και οι δυο ήταν στη δουλειά από το πρωί μέχρι το βράδυ..... Δεν ήταν ότι δε νοιάζονταν, γιατί πλήρωναν τα φροντιστήριά μου από τη Γ' Γυμνασίου και με παρότρυναν να



Ξεκινήσω μαθήματα ... Αλλά να... έβλεπα τους γονείς κάποιων φίλων μου τόσο ενεργητικούς... Πήγαιναν συνέχεια στο σχολείο να ρωτήσουν τους καθηγητές και ενδιαφέρονταν για μεγάλους βαθμούς. Φέτος έχω μια φίλη, που η μητέρα της κρατάει το βιβλίο, για να της λέει το μαθήματα απ' έξω. Μερικές φορές με ενοχλεί αυτό, γιατί φαίνεται ότι δεν ενδιαφέρονται. Άλλες φορές λέω ... καλύτερα έτσι ... γιατί έμαθα να είμαι ανεξάρτητη.

Όπως αναφέρθηκε, ο τρόπος που εκδηλώνεται η «μητρική εμπλοκή» συνδέεται με το διαθέσιμο οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας. Το δεδομένο οικογενειακό εισόδημα επιβάλλει τη γυναικεία εργασία ως μια αναγκαιότητα απαραίτητη για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, με συνέπεια οι μητέρες να μην έχουν ελεύθερο χρόνο να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

ΓιάννηςΗ μαμά τελείωσε το Γυμνάσιο. Δεν ήξερε να με βοηθήσει. Τη θυμάμαι να έχει μόνιμο ανασφάλεια με το οικονομικό. Αν και ο μπαμπάς είχε μόνιμο μισθό από την Αστυνομία, τα πράγματα ήταν στενάχωρα, γιατί δεν είχαμε δικό μας σπίτι. Η μαμά έφαχνε συνέχεια για δουλειά και κατά διαστήματα δούλευε τα απογεύματα και δεν ήταν σπίτι. Όταν έρχονταν το βράδυ, ήταν κουρασμένη και με ρωτούσε απλά αν διάβασα. Της έλεγα ναι και θυμάμαι ότι μου έδειχνε εμπιστοσύνη.

Οι γονείς αυτής της κατηγορίας δε δίνουν έμφαση στην αξία του «επιτεύγματος» όπως εκφράζεται με την υψηλή βαθμολογία στο σχολείο. Επίσης δεν παρατηρήθηκε κάποιο σύστημα που να περιλαμβάνει το γονικό έλεγχο, την πίεση για υψηλή σχολική επίδοση και τη χρήση θετικών ενισχύσεων μέσω μιας «πολιτικής αμοιβών».

ΚώσταςΑπό όταν μπήκα στο Γυμνάσιο η μαμά δούλευε στην επιχείρηση του μπαμπά όλη την ημέρα. Πολλές φορές δεν έρχονταν ούτε για φαγητό το μεσημέρι. Τα απογεύματα εγώ έμενα με τη γιαγιά η οποία όσο νάνοι δε με πίεζε. Αν και μού έβαλαν ιδιαίτερα στο σπίτι, η αλήθεια είναι ότι εγώ τερπέλιαζα λίγο ... γιατί δεν είχα κανέναν πάνω από το κεφάλι μου. Φέτος η μαμά μου είναι πολύ αγχωμένη και με πιέζει συνέχεια να διαβάζω περισσότερο. Πολλές φορές τσακωνόμαστε και υπάρχει άσχημο κλίμα στην οικογένεια..... Μέχρι φέτος και να μην έφερνα μεγάλους βαθμούς..... μου έλεγε απλά ... να διαβάζω λίγο παραπάνω ... Καλό ... για το μπαμπά δε γίνεται λόγος. Αυτός δεν ασχολείται ... παρά μόνο με τη δουλειά.

Αντίθετα με τους γονείς της πρώτης κατηγορίας, που φαίνεται να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αγωνία τους ώστε να μην επιβαρύνουν συναισθηματικά τα παιδιά, οι γονείς αυτής της κατηγορίας εκδηλώνουν ένα συσσωρευμένο άγχος στη Γ' Λυκείου. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την απουσία πίεσης των προηγούμενων χρόνων και έχει αποτέλεσμα την ψυχολογική επιβάρυνση των μαθητών. Η έλλειψη υψηλού πολιτιστικού κεφαλαίου δεν επιτρέπει τη χρήση διαχειριστικών πρακτικών, που δύναται να συμβάλλουν στη συναισθηματική ενίσχυση των μαθητών κατά τη διάρκεια της Γ' Λυκείου.



Η «πολιτική αμοιβών», που αποτελεί μια οικογενειακή στρατηγική καίριας σημασίας για τα προνομιάτα στρώματα και ενεργοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας της μάθησης, χρησιμοποιείται από μερικές μόνο οικογένειες των μικροαστικών στρωμάτων στη Γ' Λυκείου. Αποτελεί μια πρακτική αναζωπύρωσης των κινήτρων για προσπάθεια, που τις περισσότερες φορές αυτοεξουδετερώνεται, λόγω της πίεσης που νιώθουν οι μαθητές από την εκφρασμένη και μη ελεγχόμενη αγωνία των γονιών τους.

ΒασιλικήΦέτος η κατάσταση είναι μια κόλαση. Ποτέ στο παρελθόν δε με πίεζαν έτσι. Όχι ότι δεν ενδιαφέρονταν, αλλά γενικότερα ήταν κάπως «cool». Φέτος με έχουν τρελάνει. Ιδιαίτερα ο πατέρας μου. Συνεχώς παρατηρεί αν διαβάζω, πότε διαβάζω και πόσο διαβάζω και γενικά ελέγχει το πότε βγαίνω Είναι όλο γκρίνια και παρατηρήσεις. Εντάξει... ξέρω ότι ενδιαφέρεται για μένα, αλλά με επιβαρύνει τόσο πολύ ψυχολογικά που μερικές φορές σκέφτομαι να τα παρατήσω. Ευτυχώς έχω τη μαμά που με στηρίζει συναισθηματικά. Μερικές φορές σκέφτομαι:

- Πού ήταν τόσα χρόνια; Τώρα βρήκε να με πιέσει; Φτάνει σε σημείο ο πατέρας μου να τάξει αυτοκίνητα και διάφορα άλλα για να με κάνει να διαβάζω... Είναι γελοίο αυτό... όταν τον περισσότερο καιρό φωνάζει και κάνει κηρύγματα.....

Κώστας Κουράζομαι τόσο πολύ από την πίεση της μαμάς! Ποτέ ως τώρα δε με πίεζε τόσο πολύ. Φέτος η κατάσταση είναι αφόρητη. Πολλές φορές δε διαβάζω από αντίδραση Είμαστε όλο τσακωμούς.

Ακόμη κι αν απουσιάζει το πολιτιστικό κεφάλαιο, η αλληλοϋφανση του οικονομικού και «συναισθηματικού κεφαλαίου» διαμορφώνει πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνονται μορφές «ταξικής υπέρβασης» όσον αφορά την επίδοση. Αυτό ισχύει στην περίπτωση του Δημήτρη που είναι ο μαθητής με την πιο υψηλή επίδοση από όλους τους μαθητές του συνολικού δείγματος. Η επίδοση του βρίσκεται σε αντίστροφη σχέση με το χαμηλό πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς του.¹ Η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του και η ενεργητική στήριξη της γιαγιάς του δημιούργησαν τις συνθήκες εκείνες μέσα στις οποίες διαμορφώθηκε η επίδοση του Δημήτρη.

Γιαγιά Να μη γυρνάω στα παλιά, αλλά τότε ήταν τραγικό. Βρεθήκαμε ο άνδρας μου κι εγώ με ένα μωρό στην αγκαλιά και τότε βάλουμε σκοπό της ζωής μας να μεγαλώσουμε τον εγγονό μας με υπευθυνότητα, ηρεμία και να του δώσουμε ό,τι καλύτερο. Ο άνδρας μου είχε καλή δουλειά και κάποια ακίνητη περιουσία. Βάλθηκε να εξασφαλίσει το Δημήτρη. Του 'φτιαξε σπίτι και μαγαζί. Α! δεν έχω παράπονο. Αυτός ήταν η κινητήρια δύναμη. Εγώ δεν είχα το μυαλό μου

¹ Αναφέρουμε ως οικογένεια του Δημήτρη, τα άτομα που είναι υπεύθυνα για την ανατροφή του, αφού δε γνώρισε τη μητέρα του και μεγάλωσε με τον παππού και τη γιαγιά του. Λόγω του ότι αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση, πήραμε συνέντευξη από τη γιαγιά του, προκειμένου να ανιχνευτούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώθηκε η υψηλή επίδοσή του.



στα χρήματα. Έτσι ήμουν προσηλωμένη στο Δημήτρη που τον πρόσεχα καλύτερα κι από τα μάτια μου.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ : Τον βοηθούσατε στα μαθήματα;

Γιαγιά Εγώ δεν ήξερα πολλά γράμματα, αλλά από ένστικτο ήξερα ότι ένα παιδί χρειάζεται υπομονή και αγάπη. Στο Δημοτικό καθόμασταν μαζί στο τραπέζι. Αυτός διάβαζε κι εγώ με το βελονάκι. Σοφιζόμουν διάφορα τεχνάσματα. Μάθε με Δημήτρη μου λίγη Ιστορία που δεν ξέρω Από το πες - πες τη μάθαινε. Την ορθογραφία δεν τη συμπαθούσε. Είχα υπομονή και δε θύμωνα. Μου την έγραφε μια φορά. Βαριόταν, άλλη. Τον σήκωνα όμως το πρωί και μου την έγραφε μια φορά ακόμη και έτσι του έγινε συνήθεια. Άριστος στην ορθογραφία ο Δημήτρης στο σχολείο. Συγχορητήρια έπαιρνα από τις δασκάλες. Κι όταν έπαιρνε άριστους βαθμούς στο σχολείο, βγαίναμε οι τρεις μας και μας έκανε ο παππούς το τραπέζι. Τόση χαρά είχε. Γιατί όλη μας η ζωή ήταν αυτό το παιδί.

Αργότερα στο Γυμνάσιο μου 'λεγε όλα τα μαθήματα. Καθόμουν δίπλα του, τάχα ότι έπλεκα ... Νόμιζα έτσι τον βοηθώ στην προσπάθειά του. Όταν πήγε στο Λύκειο, τον πήρε ο παππούς του και τον πήγε στο καλύτερο φροντιστήριο. Έψαξε να βρει ένα φροντιστήριο που να έχει λίγα παιδιά μέσα στο τμήμα. Έτσι ήθελε ο άνδρας μου ... για να τον προσέχουν περισσότερο.

Τόση ευθύνη είχε για το παιδί ... και δε λυπήθηκε ποτέ τα χρήματα για την εκπαίδευσή του. Και κάθε λίγο και λιγάκι ήταν στο φροντιστήριο και ρωτούσε τους καθηγητές για την επίδοσή του Δημήτρη. Εγώ πήγαινα συχνά στο σχολείο. Όχι μόνο όταν έπαιρναν βαθμούς. Για να νιώθει το παιδί ότι νοιαζόμαστε γι' αυτό. Αλλά και για να βλέπουν οι καθηγητές ότι ο Δημήτρης έχει ανθρώπους που ενδιαφέρονται γι' αυτόν.

Η αφήγηση δείχνει πως η αμέριστη συναισθηματική στήριξη της γιαγιάς του υπήρξε εφικτή σε σχέση με μια ασφαλή οικονομική βάση, που προέκυψε από το σταθερό οικογενειακό εισόδημα και την ύπαρξη ακίνητης περιουσίας.

Δημήτρης Θυμάμαι ότι μεγάλωσα μέσα στα βιβλία. Ό,τι ήθελα μου το έπαιρνε η γιαγιά. Καθόμασταν έξω από ένα βιβλιοπωλείο και έβλεπα ιστορικά βιβλία ... Της έλεγα ... Μου παίρνεις ένα; Όχι ένα ... είκοσι ένα, μου έλεγε. Πηγαίναμε όλοι μαζί με τον παππού και τη γιαγιά και ψωνίζαμε. Έτσι ... μεγάλωσα με ένα βιβλίο στο χέρι. Η Ιατρική άρχισε να με ενδιαφέρει από τη Ε' Δημοτικού, όταν άρχισα να διαβάζω τα άπαντα του Μακρυγιάννη. Με εξέπληξε πώς ο Μακρυγιάννης έραβε τα τραύματα των πολεμιστών με κεφαλές από μυρμήγκια. Από τότε αισθάνθηκα τρομερή περιέργεια για την Ιατρική και διάβαζα συνέχεια... Η γιαγιά, αν και δεν ήταν μορφωμένη, είχε μεγάλη δίψα για μάθηση και μου τη μετέδωσε. Όταν μου έπαιρνε τα βιβλία, καθόταν μαζί μου τα απογεύματα ειδικά τα καλοκαίρια και με άκουγε. Δε νοιαζόταν για τις δουλειές. Παίζαμε ένα παιχνίδι που εγώ ήμουν ο δάσκαλος και αυτή η μαθήτριά... Από ότον ανακάλυψα τη χαρά της μάθησης ... κόλλησα για τα καλά. Ο παππούς μου φώναζε να μη διαβάζω τόσο πολύ ... αλλά εμένα δε μου άρεσε, ό,τι άρεσε γενικότερα στα άλλα παιδιά. Μου άρεσε να μένω μόνος με τις σκέψεις μου και με τον εαυτό μου ...

Η ταυτόχρονη κατοχή οικονομικού και «συναισθηματικού» κεφαλαίου της οικογένειας του Δημήτρη, σε συνάρτηση με την αυξημένη ευθύνη των κηδεμόνων του για την ανατροφή του, οδήγησαν στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που υπερανάπληρσαν τη φυσική απουσία των γονέων και οδήγησαν σε υπέρβαση τις δυνατότητές του. Μια υπέρβαση που δε συνδέθηκε μόνο με τη



σχολική απόδοση, αλλά κυρίως με τη δημιουργία ενός γνήσιου ενδιαφέροντος για την καθ' αυτό διαδικασία της μάθησης.

Η μεγαλύτερη ωστόσο διαφορά αναφορικά με τις πρακτικές προετοιμασίας παρατηρήθηκε στις οικογένειες των *εργατικών στρωμάτων*, που έχουν χαμηλό οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο. Από τις αφηγήσεις των μαθητών φάνηκε, ότι οι οικογένειες αντιμετώπισαν κατά διαστήματα αντίξοες οικονομικές συνθήκες εξαιτίας της ανεργίας ή της μερικής απασχόλησης των γονέων.

Οι μαθητές έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις, και ορισμένοι έχουν μείνει σε μαθήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας.

Οι μαθητές από τα εργατικά στρώματα αποδίδουν τουλάχιστον σε «φανταστικό» επίπεδο μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο συνδέεται με την επιθυμία για εύρεση μιας εργασίας στο δημόσιο που μπορεί να προσφέρει ασφάλεια και ποιότητα ζωής. Η επιθυμία αυτή αναφέρεται σε μια γενικευμένη προσδοκία να μπουνε «όπου τύχει» και η επιτυχία εκφράζεται με κριτήριο την είσοδο στο πανεπιστήμιο γενικά και όχι με την πρόσβαση σε κάποια συγκεκριμένη σχολή. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υπάρχει μια αντίθεση ανάμεσα στην επιθυμία των μαθητών να μπου σε μια σχολή και στην έλλειψη σιγουριάς ότι θα τα καταφέρουν. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του αντικειμενικού κριτηρίου της χαμηλής επίδοσης με το οποίο εμπλέκονται στη διαδικασία προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις.

Κανείς από τους μαθητές δεν έχει παρακολουθήσει φροντιστήριο στις προηγούμενες τάξεις. Στη Γ' Λυκείου τέσσερις παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία και δυο φροντιστήρια χαμηλού κόστους.

Η ανάλυση περιεχομένου των αφηγήσεων έδειξε ότι οι οικογένειες εργατικών στρωμάτων δεν υιοθετούν κάποια μορφή προγραμματικής δράσης σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι ασταθείς οικονομικές συνθήκες δεν δίδουν τη δυνατότητα ενός ορθολογικού σχεδιασμού, αφού η πρωταρχική μέριμνα στρέφεται γύρω από την αντιμετώπιση προβλημάτων που συνδέονται με την εξασφάλιση των καθημερινών όρων διαβίωσης. Επίσης δε φαίνεται να αναδύεται η έννοια του μελλοντικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού με τη μορφή που παρουσιάστηκε στους μαθητές της πρώτης κατηγορίας. Όπως αναφέρει ο Τσουκαλάς *«για τις οικογένειες από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, υπάρχουν εξαιρετικά περιορισμένοι τύποι κρυσταλλωμένων πρακτικών για ζητήματα που αφορούν το μέλλον. Έτσι δε πρυτανεύουν οποιεσδήποτε εξορθολογισμένες τυποποιημένες συμπεριφορές που να αναφέρονται σε*



συνειδητές οικογενειακές συμπεριφορές, αφού οι χρονοθετικές στρατηγικές επιλογής περιορίζονται στο ελάχιστο».¹

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ Θυμάσαι να γίνονται συζητήσεις ή σχέδια στην οικογένειά σου για το τι θα κάνεις μετά το σχολείο;

Ζωή Συζητήσεις; Τι συζητήσεις; Οι γονείς μου κοιτούσαν να μας ζήσουν. Να πληρώσουν το νοίκι, να φάμε, να ντυθούμε. Πρώτα έπρεπε να ζήσουμε, γιατί υπήρχε οικονομικό πρόβλημα. Γι' αυτό δεν πήγα ποτέ φροντιστήριο. Φέτος μόνο παρακολουθώ ενισχυτική. Είπα στη μαμά ότι ήθελα να κάνω καλοκαιρινό από τη Β' προς τη Γ' Λυκείου για να περάσω κάπου ...αλλά ήταν ακριβάΕκείνη μου είπε ότι έπρεπε να προσπαθήσω μόνη μου, γιατί δεν είχαν λεφτά. Νομίζω ότι η μαμά μου λυπήθηκε πολύ, γιατί ξέρω ότι θέλει αυτή και ο μπαμπάς να με βοηθήσουν, αλλά δε μπορούν.

Κρίνουμε ότι η παράθεση ολόκληρων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των μαθητών είναι πέρα από κάθε σχόλιο εξαιρετικά διαφωτιστική του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αυτής της κατηγορίας «χειρίζονται» μέσω εκλογικεύσεων την έλλειψη στήριξης που τους παρέχει η οικογένεια, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι την ευθύνη για τις επιλογές προετοιμασίας.²

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ ... Παρακολουθείς φροντιστήριο;

Όλγα Παρακολουθώ ενισχυτική. Ξεκίνησα από φέτος. Δεν πήγα πέρυσι γιατί θα κουραζόμουν και δε θα προλάβαινα. Είχα και Αγγλικά... Δεν ήθελα να πάω φροντιστήριο, γιατί είναι έξω από το σπίτι και αυτό δε μου αρέσει. Πιστεύω ότι, αν θέλεις να μάθεις κάποια πράγματα, μπορείς να τα μάθεις και μέσα στο σχολείο. Εξάλλου και στους γονείς άρεσε η ιδέα. Εγώ τους είπα να πάω ενισχυτική και μου είπαν ότι ήταν ευκαιρία να μάθω κάποια πράγματα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ ... Σου πρότειναν να πας φροντιστήριο;

Όλγα..... Όχι, όχι γιατί νομίζω ότι ήθελαν να με κάνουν να έχω και εγώ κάποια πρωτοβουλία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ ... Εσύ ζήτησες από τους γονείς να σε στείλουν φροντιστήριο;

Όλγα Όχι το σκεφτόμουν συνέχεια ... αλλά να, φοβόμουν γιατί δεν ήθελα να τους γίνομαι βάρος. Μια φορά θυμάμαι ότι ο μπαμπάς μου είπε αν θέλω να πάω φροντιστήριο ... ήταν μπροστά σε συγγενείς ... αλλά εγώ νομίζω ότι έτσι το είπε ... και εγώ του είπα ότι δεν ήθελα και

¹ Κ. Τσουκαλάς (1986), σ. 264.

² Θεωρούμε ότι η παράθεση των αφηγήσεων αποτελεί ένα πλούσιο υλικό για την ανάδειξη της πραγματικότητας που περιβάλλει τα εργατικά στρώματα σε σχέση με τη διαδικασία διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιλογών. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί, ότι υπήρξε κάποια δυσκολία στη συλλογή του υλικού από τις αφηγήσεις των μαθητών από τα εργατικά στρώματα. Αυτή οφείλεται στην αμηχανία τους να μιλήσουν για θέματα που αφορούσαν τις οικονομικές συνθήκες των οικογενειών τους και της αδυναμίας χειρισμού του λόγου τους, ο οποίος ήταν λιτός με μονολεκτικές απαντήσεις. Λόγω μη ικανοποιητικής συλλογής υλικού από τις αφηγήσεις των πρώτων συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε ακόμη μια συμπληρωματική συνέντευξη. Τα αποσπάσματα των αφηγήσεων που παρατίθενται έχουν συλλεχθεί από το υλικό των δύο αφηγήσεων.



ότι θα προσπαθήσω μόνη μου. Από τότε δε μου είπαν ξανά τίποτε, γιατί πίστευαν ότι εγώ δε θέλω και δεν επέμεναν.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Πιστεύεις ότι θα ήσουν καλύτερη μαθήτριά αν πήγαινες φροντιστήριο;

Όλγα: Ναι ... Όσο να 'ναι ... αλλά όποιος είναι καλός τα καταφέρνει και μόνος του. Εγώ φταίω που δε διάβαζα περισσότερο. Ο μπαμπάς θέλει να μπω στο πανεπιστήμιο και φωνάζει να διαβάζω περισσότερο Εγώ σκέφτηκα να κόψω το σχολείο στο Λύκειο, γιατί τα μαθήματα ήταν δύσκολα ... αν είχα λίγη βοήθεια ίσως τα πράγματα ήταν αλλιώς. Τα πράγματα όμως ήταν δύσκολα για την οικογένεια. Οι γονείς είχαν συνέχεια άγχος, γιατί ξέμεναν από λεφτά. Ήμασταν ... λίγο κατώτεροι ... να το πω έτσι; Έβλεπα τι τραβούσαν και προσπαθούσα μόνη μου.

Μερικοί μαθητές αντιμετωπίζουν την αδυναμία της οικογένειας τους να στηρίξουν οικονομικά την προετοιμασία τους υιοθετώντας μια αδιάφορη στάση, που στηρίζεται στην πίστη ότι η τύχη θα είναι πάντα με το μέρος τους, χωρίς να είναι αναγκαίο να προβούν σε κάποιο είδος προγραμματισμού ή σχεδιασμού για το μέλλον. Η αφήγηση της Νικολέτας είναι χαρακτηριστική.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Πότε ξεκίνησες ενισχυτική;

ΝΙΚΟΛΈΤΑ : Πέρυσι ... αλλά έμεινα σε εννέα μαθήματα. Νομίζω ότι στην ενισχυτική κοροϊδεύουν. Δεν μπορούσα να πάω φροντιστήριο. Η μαμά είπε: -Αρετή, δεν έχουμε λεφτά. Δεν επέμεναν καθόλου. Φέτος ήθελε η αδερφή του μπαμπά να πληρώσει τα φροντιστήρια, γιατί έχει παντρευτεί καρδιολόγο και έχουν λεφτά. Ο μπαμπάς όμως δεν το δέχτηκε ... το είδε εγωιστικά. Αφού δεν με έστειλαν, είπα κι εγώ να παλέψω μόνη μου ... Ίσως εγώ να μην ήθελα να πάω φροντιστήριο. Ο μπαμπάς λέει ότι, αφού δε διαβάζω, δεν υπάρχει λόγος να πάω φροντιστήριο και να ξεδευτούν ... στηρίζεται σε αυτό ... νομίζω.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Πιστεύεις ότι θα τα καταφέρεις να μπεις κάπου;

ΝΙΚΟΛΈΤΑ: Ναι. Νομίζω ότι και αυτή τη φορά θα βγω νικήτρια. Πάντα η τύχη με βοηθούσε. Και που έφτασα μέχρι εδώ ήταν μεγάλη τύχη, έτσι που ήταν τα πράγματα στην οικογένεια. Υπήρχαν περίοδοι που δεν ξέραμε αν θα φάμε. Άκουγα τη μαμά να λέει: - Θα βρει λεφτά ο μπαμπάς σήμερα; ... Εγώ είμαι τυχερή, γιατί περνούσα πάντα τις τάξεις με σκονάκια που πάντα έπεφταν ... Πιστεύω ότι και τώρα η τύχη θα με βοηθήσει ... Τον αδερφό μου να δούμε ... Είναι εφτά χρονών και δε θέλει να πάει σχολείο. Πρώτα τα λεφτά, μετά το διαζύγιο ... Εγώ για να επιβιώσω έμαθα να τα έχω όλα γραμμένα ...

Ο Τσουκαλάς αναφερόμενος στην ιδιομορφία της ελληνικής οικογένειας της δεκαετίας του 1970 υποστήριξε ότι *«αντέχει τις στερήσεις για τη διάθεση πόρων για την εκπαίδευση των παιδιών της υιοθετώντας μια γενικευμένη επενδυτική πρακτική»*.¹ Τα δεδομένα της παρούσης εργασίας έδειξαν ότι για κάποιες οικογένειες από μη προνομιούχα στρώματα δεν τίθεται καν ζήτημα «στερήσεων» ή «θυσιών», απλά γιατί δεν υπάρχει «κάτι που μπορεί να θυσιαστεί». Η μέριμνα για επιβίωση υπερισχύει κάθε είδους εκπαιδευτικής επενδυτικής πρακτικής. Το «κοινωνικό μειονέκτημα» της έλλειψης οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου

¹ Κ. Τσουκαλάς (1986), σ. 270.



των οικογενειών συνοδεύεται από υποκειμενικές εννοιολογήσεις, που δημιουργούν χαμηλή αυτοεκτίμηση και τροφοδοτούν την ανάπτυξη συναισθημάτων μειονεξίας και κατωτερότητας, αναδεικνύοντας την «οδύνη των χωρίς οικογένεια νέων ανθρώπων» που δεν αποτελούν παρά θύματα της ταξικής κληρονομιάς τους.¹

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Σε βοηθάει η ενισχυτική;

Ζωή: Εντάξει, από το τίποτε είναι καλύτερα. Όμως ντρέπομαι και νιώθω αδικία, που από ένα ολόκληρο σχολείο εγώ και κάποια άλλα παιδιά δεν πάνε φροντιστήριο. Είναι σα να φαίνεται σε όλους ότι εγώ και η οικογένειά μου δεν έχουμε λεφτά. Είναι τρομερά άσχημο αυτό που γίνεται ... επειδή κάποιος δεν έχει λεφτά. Μερικές φορές θυμώνω πολύ. Ξέρω ότι σε άλλες χώρες τα παιδιά μαθαίνουν τα μαθήματά τους στο σχολείο και δεν πάνε φροντιστήριο. Υπάρχει ισότητα. Αγανακτώ γι' αυτό. Το σκέφτομαι συνέχεια. Γιατί αυτός μπορεί και εγώ όχι; Και το χειρότερο είναι ότι αν θέλω να ξαναδώσω δεύτερη χρονιά, πρέπει να βρω δουλειά για να πληρώσω τα φροντιστήρια ...

Όλγα: Η ενισχυτική με βοηθάει πολύ. Αλλά να ... δε νιώθω καλά, όταν μόνο εγώ παρακολουθώ ενισχυτική από ένα ολόκληρο σχολείο. Αισθάνομαι άσχημα (Μιλάει με δυσκολία). Νομίζω ότι με βλέπουν με λύπη επειδή δεν μπορώ να πάω φροντιστήριο. Κάποιες συμμαθήτριάς μου μου είπαν ότι, αν θέλω, μπορούν να μου δώσουν σημειώσεις από τα φροντιστήρια που πηγαίνουν ... Ίσως αν πήγαινα φροντιστήριο να μην είχα τόσα κενά. Θέλω πολύ να περάσω σε μια σχολή, αλλά φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω.

Υπάρχουν ενδείξεις, πως η απόφαση των μαθητών για παρακολούθηση φροντιστηρίου χαμηλού κόστους στη Γ' Λυκείου, αποτελεί μια «αναγκαστική επιλογή» που επηρεάζεται από τις στρατηγικές προετοιμασίας των μεσαίων στρωμάτων. Το εύρημα αυτό δείχνει πως οι στρατηγικές που υιοθετούνται από ορισμένες ομάδες και συνδέονται με την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών επιλογών έχουν σημαντικές συνέπειες για τα μη προνομιούχα στρώματα που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να οικειοποιηθούν τα πλεονεκτήματα του ιδιωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι φανερό ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι, τους κανόνες του οποίου έχουν επιβάλλει οι προνομιούχες τάξεις.

Παναγιώτης Φέτος ξεκίνησα φροντιστήριο. Δεν πήγα ποτέ πριν, γιατί δεν ήθελα. Οι γονείς μου έλεγαν να πάω, αλλά εγώ δεν ήθελα γιατί δεν είχαμε πολλά λεφτά.

Φέτος η μαμά μου είπε: - Παναγιώτη, γα μπεις σε μια σχολή. Ήταν δική της ιδέα να πάω φροντιστήριο. Έβλεπε όλους τους γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους και αναγκάστηκε να στείλει και μένα.....

¹ Κατά την έκφραση του Bourdieu και κατά τη μετάφραση της Ι. Λαμπίρη - Δημάκη στο Ρ. Bourdieu (επιμ. Ι.Λαμπίρη - Δημάκη, Ν.Παναγιωτόπουλος) Αθήνα: Καρδαμίτσια - Δελφίνοι, σ. 5.



Όπως αναφέρθηκε, οι μαθητές των εργατικών στρωμάτων εμπλέκονται στη διαδικασία προετοιμασίας με την αίσθηση ότι δε θα τα καταφέρουν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, λόγω της ανασφάλειας που τους δημιουργεί η χαμηλή επίδοσή στο σχολείο. Ανασφάλεια βιώνει η Ιφιγένεια, που αν και άριστη μαθήτρια, αισθάνεται ανεπαρκής όσον αφορά την προετοιμασία της. Η Ιφιγένεια ζει στη Χρυσοβίτσα και παρακολουθεί ενισχυτική διδασκαλία. Στην περίπτωση της το «κοινωνικό μειονέκτημα» που δημιουργείται από τις δυσμενείς οικονομικές και γεωγραφικές συνθήκες δε μετουσιώνεται σε «προσωπικό μειονέκτημα» αλλά σε υπέρβαση της ατομικής προσπάθειας, κύριο κίνητρο της οποίας αποτελεί η ισχυρή επιθυμία της να ξεφύγει από το περιβάλλον του χωριού.

Ιφιγένεια Αυτή τη χρονιά νιώθω ανασφαλής που δεν πηγαίνω φροντιστήριο. Κάποια παιδιά από την τάξη μου κατεβαίνουν στα Γιάννενα. Είναι δαπανηρό αυτό..... και για την οικογένειά μου είναι δύσκολο Εγώ όμως φέτος αγχώνομαι. Πιστεύω ότι, αν πήγαινα φροντιστήριο, ίσως κατάφερνα κάτι καλύτερο. Νομίζω ότι τα φροντιστήρια μπορούν αυτή τη χρονιά να σε διδάξουν κάποια κολπάκια σε κάποια μαθήματα που είναι βασικά και κρύβουν παγίδες. Οι καθηγητές μου στο σχολείο, που ξέρουν πόσο διαβάζω, μου λένε να μη φοβάμαι. Εμένα όμως με αγχώνει η ιδέα του ότι δεν πάω φροντιστήριο Όλα τα χρόνια διάβαζα συνεχώς και ηροσπαθούσα μόνη μου και τρελαίνομαι με την ιδέα ότι μπορεί να πάνε οι κόποι μου χαμένοι, επειδή δε θα ξέρω κάτι που δε μου δίδαξαν, ενώ κάποια άλλα παιδιά τα διδάχτηκαν στα φροντιστήρια

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων έδειξε ότι η έλλειψη οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου διαμορφώνει πλαίσια εξαιρετικά ανασφαλής, μέσα στα οποία διαμορφώνονται οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Οι επιδόσεις αυτές συνδέονται με τις μη επιλεκτικές προτιμήσεις των νέων. Όλοι οι μαθητές θέλουν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Η «ταξική αδυναμία» των οικογενειών τους, δε δίνει τη δυνατότητα ενός ορθολογισμού σχεδιασμού σε επίπεδο δράσης για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Οι αφηγήσεις δεν ανέδειξαν πρακτικές που διαμορφώνονται σε βάθος χρόνου και στοχεύουν σε μακροχρόνια σχέδια. Οι ασταθείς οικονομικές συνθήκες οδηγούν στο να δομείται ο χρόνος σε σχέση με το παρόν και την αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων της καθημερινής επιβίωσης.¹

Όπως αναφέρθηκε, η επίδοση αποτελεί ένα αντικειμενικό κριτήριο το οποίο καθορίζει, αλλά και αποκλείει ορισμένες επιλογές. Η επίδοση δε διαμορφώνεται αυτόματα στη φάση μετάβασης στο πανεπιστήμιο, αλλά δομείται σε βάθος χρόνου μέσα στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής κοινωνικοποίησης.

Οι γονείς από τα μη προνομιούχα στρώματα, εκτός του ότι δεν μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους φροντιστήριο εξαιτίας των δυσχερών οικονομικών

¹ S. J. Ball, R. Bove, S. Gewirtz (1995), σ. 412.



συνθηκών μέσα στις οποίες ζουν, δεν εμπλέκονται στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης γιατί δεν «μπορούν» και δε «γνωρίζουν» πώς να το κάνουν.

Παναγιώτης Στο δημοτικό δε μπορούσαν οι γονείς μου να με βοηθήσουν, γιατί δούλευαν όλη μέρα στο Δίστρατο. Εγώ ήμουν στο οικοτροφείο της Κόνιτσας σε όλο το δημοτικό. Εντάξει ... διάβαζα μόνος μου. Δεν ήθελα να έχω κανέναν πάνω από το κεφάλι μου.

Στο Γυμνάσιο ζούσαμε όλοι μαζί, αλλά οι γονείς μου δεν ήξεραν να με βοηθήσουν, γιατί έχουν πάει μέχρι το δημοτικό. Εγώ δεν ήθελα να πάω φροντιστήριο ... γιατί δεν είχαμε πολλά λεφτά. Φέτος η μαμά έβλεπε όλους τους γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους φροντιστήριο και αναγκάστηκε να με στείλει.

Η έρευνα έδειξε ότι η «μητρική εμπλοκή» συνδέεται άμεσα με την κοινωνική προέλευση και το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας.¹ Καμιά από τις μητέρες αυτής της κατηγορίας δε διαθέτει το χρόνο της για να στηρίξει και να βοηθήσει τα παιδιά της στη σχολική εργασία. Δεν μπορεί να το κάνει εξαιτίας των οικονομικών συνθηκών που επιβάλλουν την εργασία της έξω από το σπίτι. Επιπλέον, δε γνωρίζει πώς να βοηθήσει.

Ευτυχία Η μαμά δεν είχε χρόνο να με βοηθήσει. Είχε χωρίσει με το μπαμπά και δούλευε όλη μέρα, γιατί ο μπαμπάς ήταν αλκοολικός και δεν έστελνε λεφτά. Εγώ έμενα με τον παππού και τη γιαγιά. Νομίζω ότι ήταν καλό που δε με βοηθούσε, γιατί με έκανε να είμαι ανεξάρτητη κατά κάποιο τρόπο...

Νικολέτα Κανείς δε με βοηθούσε στα μαθήματα. Η μαμά αναγκαζόταν να κάνει τρεις δουλειές. Σε μπαρ, καθαρίστρια και μαγειρίσσα. Δε θυμάμαι να ήταν ποτέ στο σπίτι. Κι όταν έρχονταν ήταν τόσο κουρασμένη Με ρωτούσε: - Νικολέτα διάβασες; Της έλεγα ναι... και με πίστευε. Ο μπαμπάς ήταν άνεργος τότε και είχε νεύρα. Τα ξεσπούσε πάνω μας. Όταν δεν έφερνα άριστα στην ορθογραφία στο Δημοτικό, με χτυπούσε. Κι επειδή εγώ δεν έφερνα άριστα σχεδόν ποτέ, με χτυπούσε κάθε μέρα. Από τότε σιχάθηκα το διάβασμα Αλλά και τώρα στη Γ' Λυκείου, θα δώσω εξετάσεις έτσι απλά για να πω ότι έδωσα. Κι ό,τι τύχει. Αφού δε θέλησαν να με στείλουν φροντιστήριο, θα προσπαθήσω μόνη μου ...

Η μαμά κάποτε μου είπε: - Νικολέτα, αν ήμουν σπίτι κοντό σας, τα πράγματα θα ήταν αλλιώς για σας. Δεν την κατηγορώ. Με το μπαμπά όμως θυμώνω, γιατί ξεσπούσε τα νεύρα του σε μας Αν ήταν να αλλάξω κάποια πράγματα, θα 'θελα να είχα πιο ώριμους γονείς που να έχουν περισσότερα λεφτά ...

Από όλες τις αφηγήσεις φαίνεται ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν την «ευθύνη» για την προετοιμασία τους στο σχολείο και εκλογικεύουν την έλλειψη οικογενειακής στήριξης με το επιχειρήμα ότι τους αρέσει η ελευθερία, που οι γονείς τους «προσφέρουν».

¹ D. Reay (1996), σ. 4.



Ζωή Λίγες φορές στο Δημοτικό με βοηθούσε η μαμά ... Δεν είχε χρόνο γιατί καθάριζε σπίτια και έλειπε όλη την ημέρα. Το πρωί σηκωνόταν στις 6 και ήταν κουροσμένη το βράδυ όταν ερχόταν σπίτι. Στο Δημοτικό ... την άφηνα λίγο να με βοηθάει, αλλά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο δεν υπήρχε περίπτωση να το δεχτώ Δεν είναι καλό τα παιδιά να έχουν κάποιον πάνω από το κεφάλι τους να το ελέγχει ... Γίνονται ανώριμα Εμένα μου αρέσει να προσπαθώ μόνη μου ... Φέτος η μαμά μου είπε: - Δεν μπορούμε να σε στείλουμε φροντιστήριο Εσύ ό,τι μπορείς Προσπάθησε μόνη σου ...

Κάποιοι μαθητές στην προσπάθειά τους να «καλύψουν» τις οικογένειές τους, ρίχνουν την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στους εαυτούς τους, μετουσιώνοντας το «κοινωνικό μειονέκτημα» σε «ατομικό μειονέκτημα».

Οι δηλώσεις της Όλγας είναι αντιφατικές μεταξύ των δύο συνεντεύξεων, γεγονός που αναδεικνύει τις συγκρούσεις και τα διλήμματα που χαρακτηρίζουν τις αφηγήσεις των μαθητών από τα εργατικά στρώματα.

Όλγα (1^η συνέντευξη) Οι γονείς μου με βοηθούσαν και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Ήξεραν να σε βοηθήσουν;

Όλγα: Ναι ναι ήξεραν.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: Είχαν το χρόνο;

Όλγα: Ναι ... ναι..... Εγώ δε διάβαζα. Δεν τα έπαιρνα τα γράμματα Το φταιξιμο ήταν δικό μου που δεν ήμουν καλή στο σχολείο ...

Στη δεύτερη συνέντευξη η Όλγα δήλωσε:

Όλγα Οι γονείς μου ήταν λίγο κατώτεροι οικονομικά ... Είχαν άγχος, γιατί δεν τους έφταναν τα λεφτά. Και οι δυο ήταν στη δουλειά. Δεν μπορούσαν να με βοηθήσουν, γιατί έλειπαν από το σπίτι και ... εξάλλου δεν ήξεραν και πολλά, γιατί τελείωσαν μόνο το Δημοτικό. Με βοηθούσαν τα αδέρφια μου μερικές φορές... Εγώ δε ζήτησα να πάω φροντιστήριο, γιατί δεν ήθελα να γίνω βάρος. Τα πράγματα ήταν δύσκολα

Όπως αναφέρθηκε, το «συναισθηματικό κεφάλαιο» αναφέρεται στην συναισθηματική στήριξη που παρέχει η μητέρα σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η στήριξη αυτή υπήρξε καθοριστική στην περίπτωση της Ιφιγένειας, που ζει στη Χρυσοβίτσα και δεν παρακολουθεί φροντιστήριο. Η Ιφιγένεια έχει την τρίτη καλύτερη επίδοση από όλους τους μαθητές του συνολικού δείγματος. Η εμπλοκή της οικογένειάς της στην εκπαιδευτική διαδικασία υπήρξε ανεπαρκής, εξαιτίας της έλλειψης οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου. Η επίδοση της διαμορφώθηκε από το συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται με την ψυχολογική στήριξη της μητέρα της, και την ιδιαίτερη «ατομική ιδιοσυγκρασία» που διαμορφώθηκε στα πλαίσια των γεωγραφικών και κοινωνικών περιορισμών.



Ιφιγένεια Οι γονείς μου δεν μπόρεσαν να με στείλουν φροντιστήριο στα Γιάννενα για οικονομικούς λόγους ... Παρακολουθώ από πέρυσι ενισχυτική. Εγώ από όταν θυμάμαι τον εαυτό μου διάβαζα συνέχεια ... Η μητέρα μου δεν ήξερε να με βοηθήσει ... αλλά με στήριζε συναισθηματικά και με ενίσχυε να προσπαθώ και να διαβάζω για να φύγω από το χωριό και να μη ζήσω τη ζωή που έκανε αυτή. Ήταν κατηγορηματική σε αυτό. - Βάλε τα δυνατά σου, μου έλεγε, διαφορετικά θα καταδικαστείς εδώ σε όλη σου τη ζωή και θα γίνεις εργάτρια

Μου αρέσει να διαβάζω, αλλά νομίζω ότι πιο πολύ μου αρέσει να φύγω από εδώ

Από μικρή που ήμουν ήθελα να ξεχωρίζω και να προσπαθώ σκληρά για κάτι που θέλω πολύ. Ήμουν πεισματάρα και να αγωνίζομαι. Μου άρεσε οι καθηγητές και οι φίλοι μου να λένε ... Να αυτή είναι η καλύτερη μαθήτριά σου και προσπαθεί μόνη της.

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η μητέρα, αν και δεν συμμετέχει στον στην εκπαίδευση των παιδιών στον ίδιο βαθμό με τις μητέρες των άλλων κατηγοριών, εμπλέκεται ωστόσο περισσότερο από τον πατέρα που δεν συμμετέχει καθόλου.

Παναγιώτης Στην Γ' Λυκείου η μαμά μου είπε: - Βαγγέλη, θέλω να περάσεις κάπου. Αυτή με έστειλε φροντιστήριο.

Ζωή Η μαμά μου λέει συνέχεια να προσπαθώ για να περάσω κάπου Το μπαμπά δεν τον βλέπω, γιατί λείπει όλη μέρα.

Όλγα Η μαμά στενοχωριόταν που δεν τα πήγαινα καλά στο σχολείο, αλλά δε μου το έλεγε Το έβλεπα στο βλέμμα της ... Μου έλεγε να προσπαθώ μόνη μου και να μην αγχώνομαι

Νικολέτα Όταν έμεινα σε εννέα μαθήματα, στενοχωρήθηκα πολύ. Η μαμά μου είπε να μη λυπάμαι, γιατί δε χάθηκε ο κόσμος. Με παρηγόρησε Ο μπαμπάς το βρήκε αφορμή να μη με στείλει φροντιστήριο, γιατί είπε ότι δε θα έχει κανένα αποτέλεσμα, αφού δε διαβάζω Με κορόιδεψε και μου είπε να αρχίζω να κάνω πρόβες για τραγουδίστρια.

Το χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο των γονέων δεν επιτρέπει τη χρήση διαχειριστικών πρακτικών, που να δομούνται στο παρόν και να στοχεύουν στην επίτευξη μακροχρόνιων εκπαιδευτικών στόχων. Η «πίεση» δεν ασκείται με τον έμμεσο, αδιόρατο τρόπο που παρατηρήθηκε στους μαθητές της πρώτης κατηγορίας, αλλά περιορίζεται στην άμεση παραίνεση του τύπου «διάβαζε περισσότερο» ή «προσπάθησε μόνος σου». Αυτό τείνει να αντισταθμίσει την έλλειψη συμμετοχής των γονέων που μεταθέτουν την ευθύνη στο παιδί, το οποίο καλείται να αναλάβει το «φορτίο» της προετοιμασίας .

Από τις αφηγήσεις παρατηρούνται εκλογικεύσεις μέσω των οποίων οι μαθητές διαχειρίζονται την έλλειψη γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευσή τους.



Ευτυχία Οι γονείς μου ποτέ δε με πιέζαν για τους βαθμούς στο σχολείο. Απλά η μαμά μου έλεγε μερικές φορές να προσπαθώ λίγο παραπάνω. Μου άφηναν ελευθερία και αυτό μου άρεσε. Δεν είναι καλό να χώνονται οι γονείς στις ζωές των παιδιών.

Ζωή Πέρυσι στη Β' Λυκείου που έμεινα σε 8 μαθήματα η μαμά με παρηγόρησε. Τι κάνεις έτσι μου είπε Του χρόνου προσπάθησε να βγάλεις μεγαλύτερο βαθμό ... Δε χάθηκε ο κόσμος. Οι γονείς μου μου έχουν εμπιστοσύνη και αυτό μου αρέσει. Δε με πίεσαν ποτέ και αυτό με έκανε να νιώθω ελευθερία.

Νικολέτα Πίεση για βαθμούς; Τι είναι αυτό; Καμιά. Απλά η μαμά καμιά φορά μου έλεγε: «Αρετή είμαστε μέσα στα μαύρα χάλια Βλέπεις που βρισκόμαστε. Προσπάθησε λίγο παραπάνω να μη καταλήξεις σαν εμάς». Μου αρέσει που δε με πιέζει και δεν ανακατεύεται στη ζωή μου.

Όλγα Όχι ποτέ δε με πίεσαν για το σχολείο. Με άφησαν ελεύθερη. Κι όταν θέλησα να διακόψω το σχολείο στο Λύκειο και να δουλέψω, η μαμά στενοχωρήθηκε λίγο αλλά μου έδειξε εμπιστοσύνη ... «Πήγαινε στο Λύκειο να δεις πώς είναι», μου είπε Είναι καλό να δείχνουν οι γονείς εμπιστοσύνη στα παιδιά τους και οι γονείς χαίρονται, όταν τα παιδιά είναι ώριμα και παίρνουν μόνα τους τις αποφάσεις

Οι μαθητές από τα εργατικά στρώματα δεν «προετοιμάζονται» στην ουσία για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Το χαμηλό οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των οικογενειών διαμορφώνει πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνονται χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι οποίες αποτελούν το αντικειμενικό κριτήριο βάσει του οποίου καθορίζονται οι προτιμήσεις τους. Οι μαθητές δεν πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν να μπουν σε κάποια σχολή. Αν και σε πρώτο επίπεδο επιθυμούν την εισαγωγή σε κάποιες συγκεκριμένες σχολές, στη συνέχεια αναγνωρίζουν ότι αυτό αποτελεί ένα όνειρο που θα μείνει απραγματοποίητο εξαιτίας της ελλιπούς προετοιμασίας και των χαμηλών τους επιδόσεων. Οι επιδόσεις τους συνδέονται με την απουσία μιας ξεκάθαρης επιλεκτικής προτίμησης και με την αβέβαιη προσδοκία του να «μπούμε σε όποια σχολή κι αν πιάσουμε».



ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ι

ΟΝΟΜΑ	Α' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ	Β' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ	ΜΟΡΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ	1 ^η επιλογή	2 ^η επιλογή	ΣΧΟΛΗ/ΤΜΗΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ
1.Κατερίνα	Αρχιτεκτονική	Πολυτεχνείο	18.333	Αρχιτεκτονική	Πολυτεχνείο	Αρχιτεκτονική Θεσσαλονίκη
2.Ελένη	Ιατρική	Οδοντιατρική	19.280	Ιατρική	Οδοντιατρική	Ιατρική Ιωαννίνων
3.Αθηνά	Νομική	Πολιτικών Επιστημών	17.400	Πολιτικών Επιστημών	Φ.Π.Ψ.	Πολ.Επιστημών Θεσσαλονίκης
4.Ειρήνη	Πολυτεχνείο	Αρχιτεκτονική	16.300	Βιολογικών Εφαρμογών	Πολυτεχνείο	Βιολ. Εφαρμογών Ιωαννίνων
5.Έφη	Ιατρική	Πολυτεχνείο	19.222	Ιατρική	Πολυτεχνείο	Ιατρική Ιωαννίνων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΙΙ

1.Δημήτρης	Στρατιωτική Ιατρική	Ευελπίδων	19.400	Ευελπίδων	Στρατιωτική Ιατρική	Ευελπίδων (Σ.Σ.Ε.)
2.Φωτεινή	Ευελπίδων	Στρατιωτικές Αστυνομία	12.000	Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητισμού	Λογιστική	Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητισμού ΤΕΙ Πελοποννήσου
3.Βασιλική	Πολυτεχνείο	Αστυνομία	13.000	Επιστήμη & Τεχνολογία Υλικών	Λογιστική	Επιστήμη & Τεχνολογία Υλικών Ιωαννίνων
4.Γιάννης	Αστυνομία	Στρατιωτικές	13.000	Αστυνομία	Γεωπονική	Γεωπονική Ορεστιάδας
5.Κώστας	Ικάρων	Οικονομικό	13.000	Επιχ. Σχεδιασμού ΤΕΙ	Λογιστική	Επιχ. Σχεδιασμού ΤΕΙ Πάτρας

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΙΙΙ

1.Ευτυχία	Οικονομικό Παιδαγωγικό	«όπου περάσει»	8500	Οικονομικό	Παιδαγωγικό	Δεν πέρασε
2.Παναγιώτης	Αστυνομία	«όπου περάσει»	8.000	Αστυνομία	—	Δεν πέρασε
3.Ιφιγένεια	Νομική	Παιδαγωγικό	18.110	Παιδαγωγικό	Στρατιωτική Σχολή	Παιδαγωγικό Δημ.Εκπαίδευσης Ρόδου
4.Όλγα	Νηπιοβρεφοκόμων	«όπου περάσει»	7.000	Νηπιοβρεφοκόμων	Μαιών	Δεν πέρασε
5.Ζωή	Νηπιοβρεφοκόμων	«όπου περάσει»	8.000	Νηπιοβρεφοκόμων	—	Δεν πέρασε
6.Νικολέτα	«όπου περάσει»	«όπου περάσει»	7.000	Αναπαλαίωση κτιρίων	—	Δεν πέρασε

Οι βαθμοί πρόσβασης της Ευτυχίας, του Παναγιώτη, της Όλγας, της Ζωής και της Νικολέτας είναι κάτω από 10.000, που σημαίνει ότι δεν μπορούν να «πιάσουν» καμιά σχολή. Συμπλήρωσαν μηχανογραφικά, βάζοντας σχολές που ήξεραν ότι δεν μπορούν να φτάσουν.



«ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ»

Όπως αναφέρθηκε, η επιλογή συνιστά μια διαδικασία που αποτελείται από τρία στάδια:

- α. Την προτίμηση – επιλογή, που εκδηλώνεται πριν οι μαθητές δώσουν εξετάσεις.
- β. Την προτίμηση – επιλογή, όπως εγγράφεται στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου, αφού οι μαθητές έχουν δώσει εξετάσεις και έχουν βγει τα μόρια πρόσβασης.
- γ. Την τελική επιλογή έτσι όπως εγγράφεται στη σχολή/ τμήμα που έχουν περάσει.

Στον διπλανό πίνακα σκιαγραφείται η διαδικασία της επιλογής για τους μαθητές των τριών κατηγοριών, αναδεικνύοντας τη σύμπτωση ή μη ανάμεσα στις αρχικές προτιμήσεις – επιλογές και στην πραγματικότητα της τελικής εγγραφής σε κάποιο τμήμα /σχολή της πανεπιστημιακής ακαδημαϊκής ιεραρχίας.

Από τους μαθητές της πρώτης κατηγορίας, οι τρεις εισήχθησαν στη σχολή πρώτης προτίμησης, ένας στη σχολή β' προτίμησης και ένας σε σχολή που επέλεξε με βάση τα μόρια πρόσβασης που πέτυχε στις εξετάσεις και η οποία αποτελούσε την 4^η προτίμησή του. Στους μαθητές της δεύτερης κατηγορίας δεν παρατηρήθηκε σύμπτωση μεταξύ των αρχικών προτιμήσεων και της τελικής εγγραφής. Οι μαθητές αυτοί συμπλήρωσαν τα μηχανογραφικά με κριτήριο το βαθμό πρόσβασης που πέτυχαν στις εξετάσεις και αναπροσάρμοσαν τις αρχικές προτιμήσεις, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με την πραγματικότητα των επίδοσών τους.

Από τους μαθητές των εργατικών στρωμάτων μόνο ο ένας κατάφερε να εισαχθεί στη σχολή της δεύτερης προτίμησης του, ενώ οι υπόλοιποι δεν κατάφεραν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, αφού είχαν βαθμό πρόσβασης κάτω από δέκα.



ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Όπως αναφέραμε διεξοδικά στο πρώτο μέρος της εργασίας, αντικείμενο της έρευνάς μας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις προτιμήσεις των μαθητών για την επιλογή σπουδών. Ο καθορισμός του συγκεκριμένου ερευνητικού αντικειμένου, η μελέτη της σχετικής ξενόγλωσσας και ελληνόγλωσσας βιβλιογραφίας και η υιοθέτηση της θεωρητικής προσέγγισης, που βλέπει την επιλογή σπουδών ως ένα πεδίο που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, μας οδήγησε στη διατύπωση της βασικής ερευνητικής μας υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις προτιμήσεις των μαθητών για την επιλογή σπουδών.

Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων, όπως διεξοδικά παρουσιάστηκαν στο δεύτερο μέρος της εργασίας, μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση. Πιο αναλυτικά, οι υποθέσεις επιβεβαιώνονται με βάση τα ευρήματά μας αναφορικά με:

1. Τις προτιμήσεις των μαθητών για την επιλογή σπουδών,
2. Το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων και
3. Τις στρατηγικές υλοποίησης των επιλογών – προτιμήσεων

I. Από την ανάλυση περιεχομένου του υλικού προκύπτουν ενδείξεις ότι η άνιση κατανομή του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα στις κοινωνικές κατηγορίες καθορίζει το πλαίσιο διαμόρφωσης των προτιμήσεων των υποψηφίων για την επιλογή σπουδών.

Οι μαθητές από τα *προνομιούχα μεσαία στρώματα* επιλέγουν σχολές με υψηλή θέση στα πλαίσια της ακαδημαϊκής ιεραρχίας. Το πολιτιστικό κεφάλαιο των οικογενειών τους συμβάλλει στο να προσδιορίζονται οι προτιμήσεις στα πλαίσια των στρατηγικών κοινωνικής αναπαραγωγής. Για αυτούς τους μαθητές, η επιλογή σχολής συνδέεται με τη μελλοντική άσκηση ενός ελεύθερου επαγγέλματος που μπορεί να αποφέρει οικονομικά πλεονεκτήματα και κοινωνικό γόητρο. Λόγω της κατοχής υψηλού οικονομικού κεφαλαίου, οι προτιμήσεις διαμορφώνονται ανεξάρτητα από υλικούς περιορισμούς με κριτήριο τα προσωπικά ενδιαφέροντα των υποψηφίων και συγκροτούν «αυθεντικά σχέδια ζωής», που αποσκοπούν στην προσωπική καλλιέργεια και στην κοινωνική προσφορά μέσα από την εργασία. Η ταυτόχρονη κατοχή οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου διαμορφώνει το πλαίσιο των προτιμήσεων, με τη βάση



συγκεκριμένους στόχους που συνδέονται με την απόκτηση οικονομικών πλεονεκτημάτων και αναφέρονται σε αξίες, οι οποίες δεν ανάγονται σε προσωπική ωφελιμότητα με όρους οικονομικής ανταπόδοσης.

Οι μαθητές από τα μικροσσοτικά στρώματα επιλέγουν Αστυνομικές και Στρατιωτικές σχολές, που οδηγούν σε άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Η συγκεκριμένη κατοχή οικονομικού κεφαλαίου δεν επιτρέπει την επιλογή σχολών που οδηγούν σε μακροχρόνιες σπουδές. Οι προτιμήσεις χαρακτηρίζονται από πρακτικότητα και κινούνται μέσα στα όρια που θέτει η ταξική θέση της οικογένειας. Αναγνωρίζοντας τη συρρίκνωση των επαγγελματικών ευκαιριών και αποδεχόμενοι το γεγονός της περιορισμένης οικονομικής δύναμης των οικογενειών τους, προβαίνουν σε «εργαλειακές επιλογές» που μπορούν να οδηγήσουν σε άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, μέσω της εύρεσης μιας μόνιμης εργασίας στο δημόσιο. Επιπρόσθετα η απόκτηση γοήτρου και η εξασφάλιση ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας συνιστούν προσδοκίες, οι οποίες συνδέονται με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο γενικά και όχι με την επιλογή μιας συγκεκριμένης σχολής ή τμήματος.

Οι υποψήφιοι με γονείς που εντάσσονται στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, είναι κυρίως εργάτες επιθυμούν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, επειδή θεωρούν ότι είναι ο πιο ασφαλής δρόμος για να εξασφαλίσουν τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση και να απασχοληθούν με μια εργασία που προσφέρει κοινωνικό γόητρο.

Οι προτιμήσεις δεν επικεντρώνονται στο περιεχόμενο των σπουδών, αλλά εκφράζουν μια γενικευμένη προσδοκία να εισαχθούν σε μια οποιαδήποτε σχολή, όπου και αν τύχει. Η χαμηλή επίδοση αποτελεί ένα αντικειμενικό κριτήριο που καθορίζει τις μη επιλεκτικές προτιμήσεις των υποψηφίων και συνδέεται με το χαμηλό οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας.

II. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν ενδείξεις ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των υποψηφίων και τη συμμετοχή της οικογένειας στη διαμόρφωση των προτιμήσεων. Η κατοχή πολιτιστικού κεφαλαίου των οικογενειών από τα προνομιάχα μεσαία στρώματα συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των προτιμήσεων των μαθητών αναφορικά με την επιλογή σπουδών. Για τα μεσαία στρώματα οι εκπαιδευτικές επιλογές συνδέονται με την αναπαραγωγή των προνομίων της τάξης τους. Αποτελεί, συνεπώς, μια σοβαρή "υπόθεση" για να αφεθεί αποκλειστικά στην κρίση των παιδιών. Μέσω διαχειριστικών πρακτικών που στηρίζονται σε αδιόρατες μορφές γονικού ελέγχου και σε μια "δημοκρατική"



διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθοδηγούν τα παιδιά να ακολουθήσουν τα "μονοπάτια" που ταιριάζουν σε ανθρώπους της τάξης τους.

Διαφορετικά είναι τα ευρήματα που παρουσιάζονται από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών από τα *μικροαστικά και εργατικά στρώματα*. Η δεδομένη κατανομή του οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου των οικογενειών καθιστά ανέφικτη την ενεργητική συμμετοχή τους σε σχέση με τη διαμόρφωση των προτιμήσεων. Οι μαθητές από τα μικροαστικά στρώματα δεν αναφέρουν τους γονείς τους ως εκείνα τα πρόσωπα που τους βοηθούν στις επιλογές τους. Αναφέρουν τους φίλους και τους καθηγητές των φροντιστηρίων, ως τους «σημαντικούς άλλους» με τους οποίους συζητούν περισσότερο το ζήτημα της επιλογής σπουδών. Ειδικότερα οι μαθητές από τα εργατικά στρώματα αναλαμβάνουν ολοκληρωτικά την ευθύνη για τις εκπαιδευτικές επιλογές. Οι οικογένειές τους, εξαιτίας της μη κατοχής υψηλού πολιτιστικού και οικονομικού κεφαλαίου δεν μπορούν και δεν ξέρουν πώς να καθοδηγήσουν τους νέους. Η οικογενειακή συμμετοχή είναι αντικειμενικά ανύπαρκτη και περιορίζεται σε μια συναισθηματική στήριξη του τύπου «κάνε ό,τι θέλεις». Αναλαμβάνοντας ένα δύσκολο ρόλο, οι μαθητές «πρωταγωνιστούν» στη διαδικασία των εκπαιδευτικών επιλογών, εκλογικεύοντας την απουσία στήριξης από μέρος των οικογενειών τους με το επιχείρημα ότι έχουν την ελευθερία να επιλέξουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον.

III. Τα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι οι οικογένειες από τα *προνομιούχα μεσαία στρώματα* εμπλέκονται "ορθολογικά" στη διαδικασία υλοποίησης των εκπαιδευτικών επιλογών με την έννοια ότι δεν αφήνουν την προετοιμασία στην τύχη. Με μεθοδικότητα χρησιμοποιούν στρατηγικές διαμόρφωσης υψηλών επιδόσεων με στόχο την υλοποίηση των "επιλεκτικών" προτιμήσεων των παιδιών τους. Το οικονομικό κεφάλαιο ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση μιας γενικευμένης επενδυτικής πρακτικής. Επιχειρώντας να μειώσουν τον κίνδυνο της αποτυχίας, καταφεύγουν στην «αγορά» των πλεονεκτημάτων, που προσφέρει το ιδιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα με τις «επενδυτικές» πρακτικές εκδηλώνεται και η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης. Η κατοχή υψηλού πολιτιστικού κεφαλαίου συμβάλλει στην ενεργοποίηση πρακτικών με στόχο τη διαμόρφωση μιας υψηλής επίδοσης, η οποία ανιχνεύεται σε βάθος χρόνου και καθορίζει καίρια τις προτιμήσεις των μαθητών για σχολές με υψηλή θέση στα πλαίσια της ακαδημαϊκής ιεραρχίας.

Για τους μαθητές από τα *μικροαστικά στρώματα*, οι εκπαιδευτικές επιλογές συνδέονται με την επαγγελματική αποκατάσταση, μέσω της εύρεσης μιας



εργασίας στο δημόσιο. Η σημασία που αποδίδουν τα στρώματα αυτά στην εκπαίδευση των παιδιών, φαίνεται από το ότι «επενδύουν» στην προετοιμασία τους για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί, ότι η έναρξη της φροντιστηριακής υποστήριξης ξεκινάει νωρίτερα από την αντίστοιχη των μαθητών από τα προνομιούχα στρώματα και το μηνιαίο κόστος της προετοιμασίας στη Γ' Λυκείου είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των μαθητών της πρώτης κατηγορίας. Η πρακτική αυτή συνδέεται με την έλλειψη υψηλού πολιτιστικού κεφαλαίου, που καθιστά ανέφικτη τη συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των επιδόσεων. Φαίνεται ότι η έλλειψη αυτή αντισταθμίζεται από την επιλογή επενδυτικών πρακτικών που συγκροτούνται από την ταυτόχρονη παρακολούθηση οργανωμένου φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Οι μαθητές από τα *εργατικά στρώματα* επιθυμούν να εισαχθούν σε κάποια σχολή της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά η επιθυμία αυτή συνοδεύεται με την έλλειψη σιγουριάς ότι θα τα καταφέρουν, εξαιτίας της χαμηλής επίδοσης με την οποία εμπλέκονται στη διαδικασία της επιλογής.

Οι οικογένειες από τα εργατικά στρώματα δεν υιοθετούν κάποια μορφή προγραμματικής δράσης αναφορικά με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών επιλογών των παιδιών τους. Οι ασταθείς οικονομικές συνθήκες και η μέριμνα για επιβίωση στερεί από αυτές τις οικογένειες τη δυνατότητα ενός ορθολογικού σχεδιασμού σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών τους. Οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν παρακολουθήσει φροντιστήριο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας. Στη Γ' τάξη του Λυκείου οι περισσότεροι παρακολουθούν ενισχυτική διδασκαλία και μερικοί λαμβάνουν φροντιστηριακή υποστήριξη χαμηλού κόστους. Επιπρόσθετα, η απουσία πολιτιστικού κεφαλαίου, δεν επιτρέπει τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία διαμόρφωσης των επιδόσεων, οι οποίες συνδέονται με τις επιλογές.

Η ταυτόχρονη έλλειψη οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου δημιουργεί πλαίσια ανασφαλή, μέσα στα οποία διαμορφώνονται οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Είναι προφανές ότι η ανεπαρκής προετοιμασία και οι χαμηλές επιδόσεις συνδέονται με τις μη επιλεκτικές προτιμήσεις των μαθητών, οι οποίοι κινούνται στη βάση του να εισαχθούν «όπου τύχει».



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την προηγηθείσα ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν ενδείξεις που μας οδηγούν σε ορισμένα γενικότερα συμπεράσματα.

1. Αν και η θεωρητική σύλληψη των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της επιλογής σπουδών είναι σχετικά εύκολη, σε εμπειρικό επίπεδο είναι δύσκολος ο εντοπισμός, η «μέτρηση» και τελικά ο προσδιορισμός της άμεσης ή έμμεσης επίδρασης τους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τον καθορισμό της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης και ιδιαίτερα της κάθε μορφής κεφαλαίου ξεχωριστά. Υπάρχουν ενδείξεις, που προβάλλουν ιδιαίτερα έντονη την επίδραση του οικονομικού κεφαλαίου ανάμεσα σε εκείνα τα κοινωνικά στρώματα, που η κατανομή του θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «ακραία», δηλαδή ανάμεσα στα προνομιούχα μεσαία στρώματα και στα εργατικά. Η ανάλυση περιεχομένου του υλικού αναδεικνύει την αντικειμενική αδυναμία των υποψηφίων από τα εργατικά στρώματα να προβούν σε «επενδυτικές πρακτικές» υλοποίησης των επιλογών εξαιτίας του χαμηλού οικονομικού κεφαλαίου των οικογενειών τους. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση, η οποία δύναται να αποτελέσει μια υπό διαμόρφωση υπόθεση εργασίας, ότι στα πλαίσια επικράτησης του οικονομικού φιλελευθερισμού και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που στηρίζεται στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, η σημασία του οικονομικού κεφαλαίου αυξάνεται ως μέσο για την απόκτηση εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων.

2. Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης και ειδικά του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι ιδιαίτερα έντονη ανάμεσα στα προνομιούχα και μικροαστικά μεσαία στρώματα. Οι γονείς από αυτά τα στρώματα επενδύουν το ίδιο ή σχεδόν το ίδιο στην προετοιμασία των παιδιών τους για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Φαίνεται πως η άνιση κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου ανάμεσα σε αυτά τα στρώματα συμβάλλει στη διαμόρφωση των διαφορετικών προτιμήσεων και στο διαφορετικό βαθμό συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση επιδόσεων.

3. Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν περιπτώσεις που δεν εντάσσονται σε μια «μηχανιστική» σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις προτιμήσεις, συνεπώς και τις επιλογές σπουδών. Οι επιδόσεις, οι προτιμήσεις και η τελική εγγραφή ορισμένων μαθητών σε επίλεκτες σχολές δε βρίσκονται σε συνάφεια με το χαμηλό οικονομικό ή πολιτιστικό κεφάλαιο των οικογενειών τους. Το εύρημα αυτό δεν αλλοιώνει τα δεδομένα, τα οποία επιβεβαιώνουν την αρχική



υπόθεση εργασίας, διότι στην κατηγορία αυτή εμπίπτει πολύ μικρός αριθμός μαθητών. Αναδεικνύει ωστόσο, τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του ζητήματος των εκπαιδευτικών επιλογών και τη μη ντετερμινιστική σχέση που το συνδέει με τους επιμέρους παράγοντες που το επηρεάζουν.

4. Η «σύμπτωση» μεταξύ αρχικής προτίμησης - επιλογής και τελικής εγγραφής σε κάποιο τμήμα της ανώτατης εκπαίδευσης παρατηρήθηκε σε όλους τους μαθητές από τα προνομιούχα μεσαία στρώματα και μόνο σε δύο μαθητές από τα μικροαστικά και εργατικά. Για αυτούς η τελική εγγραφή προσαρμόστηκε στο αντικειμενικό κριτήριο της επίδοσης, που είναι κοινωνικά προσδιορισμένο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως τροχοπέδη στις αρχικές προτιμήσεις - επιλογές των περισσότερων μαθητών, όχι μόνο όσων δεν κατάφεραν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και όσων εισήχθησαν σε σχολές διαφορετικές από αυτές που αρχικά επιθυμούσαν.

5. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πως για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη, οι προτιμήσεις και οι επιλογές συνδέονται πρώτιστα με τη μελλοντική εύρεση μια σταθερής απασχόλησης ή την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος. Οι επικρατούσες συνθήκες στην αγορά εργασίας αποτελούν βασικό παράγοντα που επηρεάζει τις προτιμήσεις και τις αποφάσεις για τις επιλογές, αφού η χρήση του πτυχίου για την επαγγελματική αποκατάσταση είναι προσδοκία όλων των μαθητών από τη συνέχιση των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο. Αν και όλοι αναγνωρίζουν τη συρρίκνωση των επαγγελματικών ευκαιριών, δεν υπάρχουν ενδείξεις «προσγείωσης των βλέψεων» αναφορικά με την αναγκαιότητα απόκτησης ενός πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης. Φαίνεται, πως τα αδιέξοδα στην αγορά εργασίας δεν έχουν μεταβάλλει τις συλλογικές συμπεριφορές αναφορικά με τη θέση που κατέχει στο αξιακό σύστημα όλων των κοινωνικών κατηγοριών η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση.

6. Τα δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι η επιλογή σπουδών δεν είναι μια ελεύθερη, ατομική απόφαση, αλλά καθορίζεται από παράγοντες που είναι κατά βάση κοινωνικοί. Ακόμη και στις περιπτώσεις που υλοποιούνται οι αρχικές προτιμήσεις, οι επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος δεν παύουν να υφίστανται και να προκαθορίζουν τις επιθυμίες και προτιμήσεις.

Συνεκτιμώντας τα δεδομένα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τη θεωρητική προσέγγιση και την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι επιλογές σπουδών διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των υποψηφίων. Η κοινωνική προέλευση και, κυρίως, το



οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας δομούν το πλαίσιο, εντός του οποίου διαμορφώνονται οι προτιμήσεις των υποψηφίων για την επιλογή σπουδών και οι διαφορετικές στρατηγικές για την υλοποίησή τους. Δεν ισχύει η επίσημη ρητορική, η οποία συνοδεύει την πολιτική για την αύξηση των εισακτέων και υποστηρίζει ότι η αύξηση των εισακτέων και η διεύρυνση της συμμετοχής προωθούν την ισότητα ευκαιριών. Οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται και αναπαράγονται μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες, με φανερούς και μη φανερούς τρόπους που αξίζει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Althusser, L.** (1990) *Θέσεις*, (μτφρ.: Ξ. Γιαταγάνας), Αθήνα : Θεμέλιο.
- Αθανασίου, Λ.** (2000), *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα (εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων).
- Apple, M.W.** (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M.W.** (2001) *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, (μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη), Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Banks, O.** (1987) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Weber M.** (1993) *Η Προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του Καπιταλισμού*, (μτφρ: Μ.Γ. Κυπραίου, επιμ: Β. Φίλια), Αθήνα: Gutenberg.
- Blackledge, D. and Hunt, B.** (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.C.** (1993) *Οι Κληρονόμοι* (εισαγ. Ν. Παναγιωτόπουλος – μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος και Μ. Βιδάλη), Αθήνα : Ινστιτούτο του βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσια.
- Bourdieu, P.** (2000) *Πρακτικοί Λόγοι για τη Θεωρία της δράσης*, Αθήνα : Πλέθρον.
- Bourdieu, P.** (2002) *Η Διάκριση* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα : Πατάκης.
- Γκότοβος Α.Ε.** (1983), «Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Β', σσ. 199- 234.
- Cohen, L. και Manion, L.** (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου – Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Γρόλιος, Γ. Δ.** (1999) *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Θ.** (1984) «Η Λήψη Εκπαιδευτικών και επαγγελματικών Αποφάσεων. Μια διδακτική προσέγγιση» *Λόγος και Πράξη*, τ. 22, σσ. 26-46.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2003) *Αποφάσεις, Λήψη Αποφάσεων, Εισαγωγή στην Ψυχολογία των αποφάσεων*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α., Παπαθανασίου, Π.** (1985) *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου : Υπόθεση Κοινωνικής τάξης*, Θεσσαλονίκη.
- Διαμαντή, Κ.** (2005) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1984-2004)*, (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Παν. Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα 2005.



- Επιστημονικό Συμπόσιο** (1995) *Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα : Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, (ιδρυτής : Σχολή Μωραΐτη).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (1995) *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση : Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο.
- Flaquer, L.** (2002) «Υπάρχει ιδιαίτερο πρότυπο Οικογενειακής πολιτικής στη Νότια Ευρώπη» στο *Οικογένειες και Κράτος Πρόνοιας στην Ευρώπη. Τάσεις και προκλήσεις στον εικοστό πρώτο αιώνα*, (εισαγ.-επιμ: Λ. Μαράτου-Α. Αλιμπράντη), ΕΚΚΕ, Αθήνα : Gutenberg, σσ. 47 - 84.
- Θεμελή, Β.** (2006) *Κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους στις επιλογές σπουδών*, Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ιωακείμιδης, Π.Κ.** (1993) *Ευρωπαϊκή πολιτική ένωση. Θεωρία, διαπραγμάτευση, Θεσμοί και πολιτικές. Η συνθήκη του Maastricht και η Ελλάδα*, Αθήνα : Θεμέλιο.
- Ιωακείμιδης, Π.Κ.** (1998) *Ευρωπαϊκή ένωση και Ελληνικό κράτος : Οι επιπτώσεις από τη συμμετοχή στην ενοποιητική διαδικασία*, Αθήνα : Θεμέλιο.
- Καραποστόλης, Β.** (1984) *Η Καταναλωτική συμπεριφορά στην Ελληνική κοινωνία (1960 - 1975)*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κασιμάτη, Κ.** (1980), «*Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην Ελληνική Βιομηχανία*», Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κασιμάτη, Κ.** (1991-1998) *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Μελέτη Ι: Η Επιλογή του Επαγγέλματος: Θεωρητικές αναφορές και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασιμάτη, Κ.** (2002), *Επιλογή Επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή Μύθος*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κασιμάτη, Κ.** (2004) *Δομές και Ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Αθήνα : Gutenberg.
- Κατριβέση, Ν. Κ.** (2004), *Κοινωνιολογική Θεωρία. Σύγχρονα ρεύματα της Κοινωνιολογικής σκέψης*, Αθήνα : Gutenberg.
- Κονιαβίτης, Θ.** (1993) *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία: Μεθοδολογική προσέγγιση*, Αθήνα : Οδυσσέας .
- Κυριαζή, Ν.** (2005) *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α.** (1996) *Εκπαιδευτική Ανισότητα*, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.
- Κυρίδης, Α.** (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955- 1985)*, Αθήνα: Gutenberg.



- Λάμνιαν, Κ.** (1999) «Νεοτερικότητα : Μορφές Λογικής και Επιρροές στις Συγκροτήσεις της Σχολικής γνώσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29. σσ.7-33.
- Λάμνιαν, Κ.** (2001) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*, Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Λαμπίρη, Ι. – Δημάκη** (1974) *Πρός μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογία της Παιδείας*, τόμος Ι Ι, Αθήναι:ΕΚΚΕ.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2002)** « Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου και Λ. Φρόση (επιμ.) *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα: ΚΕΘΙ (αδημοσίευτη μελέτη), σσ. 17-21.
- Μηλιός, Γ.**(1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα:Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Μισέλ, Α.** (2000) *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου*, (επιμ. Λ. Μ. Μουσούρου), Αθήνα: Gutenberg.
- Mishler, L. G.** (1996) *Συνέντευξη Έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Μοσχονάς, Α.** (1998) *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες, Ερμηνευτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα : Οδυσσεάς.
- Μουζέλης, Ν.** (1993) «Habitus : Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της Δράσης» στο Ρ. Bourdieu (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος), *Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα : Καρδαμίτσα – Δελφίνι. σσ. 54-71.
- Μουζέλης, Ν.** (1997) *Επιστροφή στην Κοινωνιολογική θεωρία*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουστάκα, Κ., Κασιμάτη, Κ.** (1984) «Φιλοδοξίες και Επιθυμίες γονέων για την Επαγγελματική Αποκατάσταση των Παιδιών τους», στο *Η Προβληματική της Εμπειρικής Έρευνας*, Εκδόσεις: Αετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου.
- Μυλωνάς, Θ.** (1992) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ.** (1999), «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών» στο *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (επιμ.: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός), Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 427 – 447.
- Νούτσος, Χ.** (1985) «*Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*», Διαβάζω, τχ. 113. σσ.43 – 47.
- Νούτσος, Χ.** (1990) «*Η κρυφή γοητεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης*» στο Συγκυρία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Ο Πολίτης. σσ. 73 -77.
- Νούτσος, Χ.** (1990) *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο Πολίτης.



- Νούτσος, Χ.** (1993) «Η έννοια του Πεδίου στο Έργο του P.Bourdieu» στο *P. Bourdieu* (επιμ.Ι.Λαμπίρη-Δημάκη, Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνι. σσ. 54-62.
- Νούτσος, Χ.** (2003) «Για μια νέα 'διεθνή των εργατών της παιδείας' στην Ευρώπη», στο Χ.Αθανασιάδης και Α.Πατρομάνης (εισαγ.-επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Νούτσος, Χ.** (2007) «Από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Παλιές και νέες αντιφάσεις» στο συλλογικό τόμο, *Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, Αθήνα.
- Παναγιωτόπουλος, Ν.** (1993) «Pierre Bourdieu: Ο Στοχαστής της 'Πρωτόγονης Σκέψης' των Στοχαστών της 'Πρωτόγονης Σκέψης'» στο *P. Bourdieu*(επιμ. Ι.Λαμπίρη - Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος), *Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνι, σσ.23-48.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1981) «*Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση : Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*», *Ο Πολίτης*, τ. 44, σσ. 46-51.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1992) «*Μεταλυκειακή εκπαίδευση και αγορά εργασίας*», Εισήγηση δημοσιευμένη στα πρακτικά του 2^{ου} συνεδρίου ΠΑΝΟΡΑΜΑΤΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, Αθήνα.
- Πετρονώτη,Μ.**(1995) *Δίκτυα κοινωνικών σχέσεων: όψεις και αλληλεπιδράσεις με τη διαδικασία επαγγελματικής κινητικότητας*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Πουλαντζάς, Ν.** (1984) *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*, Αθήνα : Θεμέλιο.
- Σακαλάκη, Μ.** (1984), *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Σύστημα Αξιών. Ιδεολογικές δομές στο Νεοελληνικό μυθιστόρημα 1900 - 1980*, Αθήνα:Κέδρος.
- Σαμοίλης, Π.** (2001) «Παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψήφιους των γενικών εξετάσεων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Επιλογή Σπουδών» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, τ. 56-57.
- Σιάνου, Ε.** (1998) «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση : από το φεραλισμό των ίσων ευκαιριών στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς», στο συλλογικό τόμο *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα : Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα.
- Σιάνου, - Κύργιου , Ε.** (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση, (1997-2004)*, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου, Δ.- Δημακάκου, Μυλωνάς, Κ., Αργυροπούλου, Αικ.** (2003) «Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις



- Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές τους Επιλογές», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – προσανατολισμού*, τ. 68-69, σσ. 95-108.
- Σταμέλος, Γ.** (1999) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσπάθεια ιχνηλασίας Β΄*, Αθήνα: Αρμός .
- Τζάνη, Μ.** (2000) *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα : Γρηγόρη.
- Τσαούση, Δ. Γ.** (1998), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιγκάνου, Ι.** (2002) «Αποκλεισμοί και Εντάξεις στο Πλαίσιο της Οικογένειας : Η Ελληνική εμπειρία» στο *Οικογένειες και Κράτος Πρόνοιας στην Ευρώπη. Τάσεις και προκλήσεις στον εικοστό πρώτο αιώνα*. Λ. Μαράτου – Α. Αλιμπράντη (εισαγ. – επιμ.), ΕΚΚΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ.** (1986) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ.** (1996) «Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή: Δομές και στρατηγικές της μορφωσιολατρίας» στο *Ταξίδι στο Λόγο και στην Ιστορία. Κείμενα 1969–1996*, (εισαγ.– επιμ. Π. Καφετζής), Αθήνα: Πλέθρον, τόμ. Β΄, σσ.13-38.
- Τσουκαλάς, Κ.** (1998) *Είδωλα πολιτισμού, Ελευθερία, Ισότητα και Αδερφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*, Αθήνα : Θεμέλιο.
- Unesco** (1972), *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- ΥΠΕΠΘ** (1997) *Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων*, Αθήνα.
- Φίλιας, Β.** (1999) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα : Gutenberg.
- Flaguer, L.** (2002) «Υπάρχει ιδιαίτερο πρότυπο οικογενειακής πολιτικής στη Νότια Ευρώπη» στο *Οικογένειες και Κράτος Πρόνοιας στην Ευρώπη. Τάσεις και προκλήσεις στον 21^ο αιώνα*, (επιμ.–εισαγ. Λ. Μαράτου–Α. Αλιμπράντη), Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Χενέκα, Χ. Π.** (1989) *Βασική Κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Καστανιώτη.
- Χρυσάκης, Μ.** (1988) «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ.68, σσ. 89–120.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμίας, Α.**,(1985) *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.



ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allatt, P.** (1993) «Becoming Privileged : The role of family processes», στο: I. Bates and G. Riseborough (Eds), *Youth and Inequality*, Buckingham, Open University Press, σσ.14-31.
- Apple, M. W.** (1978) The new Sociology of Education : Analyzing Cultural and Economic Reproduction, *Harvard Educational Review*, 48, σσ. 495 – 503.
- Apple, M.W.** (1988) Redefining Equality : Authoritarian Populism and the Conservative Restoration, *Teachers College Record*, 90(2), σσ.167-184.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., Reay, D.** (2002) « 'Classification and judgment': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education», *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), σσ.51-72.
- Ball, S. J.** (2003) *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*, London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J., Bowe, R., Gewirtz, S.** (1996) «Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school class contexts», *Sociological Review*, 43, σσ.52-78.
- Bates, I.** (1993) «A job which is "Right for me"? Social class, gender and individualization» στο: I. Bates and G. Riseborough (eds) *Youth and Inequality*, Buckingham, Open University Press, σσ.14-31.
- Bates, I.** (1993) « 'When I Have My Own Studio ...' The making and shaping of 'designer' careers», στο: I. Bates and G. Riseborough (Eds) *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press, σσ.70-83.
- Beck, U.** (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*, Newbury Park, CA., Sage.
- Bernstein, B.** (1971) *Class, Code and Control*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Biggart, A., Furlong, A.**(1996) «Educating 'discouraged workers': cultural diversity in the upper secondary school», *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), σσ. 253 – 256.
- Boudon, R.** (1974) *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*, New York: Wiley.
- Boudon, R.** (1996) «The cognitivist Model: A Generalized Rational – choice Model», *Rationality and Society*, 8(2), σσ.123-150.
- Bourdieu, P.** (1976) «Marriage strategies as strategies of social reproduction» στο Robert Foster – Orest Ranum (eds), *Family and Society*, Baltimore and London.
- Bourdieu, P.** (1985a) «The genesis of the concepts of habitus and of Field», *Sociocriticism* 2, σσ. 11 – 24.
- Bourdieu, P.** (1990a) *The logic of Practice*, Cambridge : Polity Press.



- Bourdieu, P.** (2004) «The forms of capital», στο St. J. Ball (επιμ.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, London and New York: Routledge Falmer.
- Breen, R., Goldthorpe, J.H.**(1997) «Explaining educational differentials : Towards a formal Rational Action Theory», *Rationality and Society*, 9(3),σσ.275– 306.
- Brown, P.** (1987) *Schooling Ordinary Kinds*, London: Tavistak.
- Brown, J. S., Collins, A., Dugud, P.** (1989) «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, 18, σσ.32 – 42.
- Brown, P.** (1990) «The Third Wave: education and the ideology of Parentocracy», *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), σσ.65 – 83.
- Brown P.** (1997) «Cultural capital and social exclusion: Some observations on recent trends in education employment and the labour market», στο A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown και A. Stuart, Wells, *Education, Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P.** (2000) «Globalization of Positional Competition», *Sociology*, 34(4), σσ. 633 – 654.
- Brown, P., Scase, R.** (1994) *Higher Education and Corporate Realities: class, culture and the decline of graduate careers*, London: UCL Press.
- Charalambos, M., Holborn, M.** (2000) *Sociology. Themes and Perspectives*, London : Collins (5^η έκδοση).
- Collins, R.** (1971) «Functional and Conflict theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, 36, σσ.1002 - 1019.
- Devine, F.** (1998) «Class analysis and the stability of class relations», *Sociology*, 32 (1), σσ. 23 – 42.
- Du Bois – Reymond, M.** (1998) «I don't want to commit Myself Yet: Young People's Life Concepts» *Journal of Youth Studies*, 1(1), σσ. 63 – 79.
- Duff, A., Gotgrove, S.,** (1982), «Social Values and the choice of Careers in Industry», *Journal of occupational Psychology*, 55, σσ.94-99.
- Duru – Bellat, M.** (1996) «Social inequalities in French secondary Schools : from figures to theories», *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), σσ. 341 – 350.
- Duru – Bellat, M.** (2000) «Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors», *Journal Education Policy*,15(1), σσ.33-40.
- Ehrenreich, B.** (1990) *Fear of falling: The inner life of the middle class*, New York: Pantheon.
- Esping – Andersen, G.** (1999) *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford : Oxford University Press.



- Friedman, D. , Hechter, M.** (1998) «The Contribution of Rational Choice Theory to Macrosociological Research», *Sociological Theory*, 6(2), σσ. 200-201.
- Gewirtz, S. , Ball, S. J. , Bowe, R.** (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham : Open University Press.
- Giddens, A.** (1984) *The constitution of Society*, Cambridge : Polity Press.
- Giroux, H. A.** (1983) «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis», *Harvard Educational Review*, 53(3).
- Goldthorpe, J. H.**(1996b) Class analysis and the reorientation of class theory : the case of persisting differentials in educational attainment, *British Journal of Sociology*, 45 (3), σσ.484 – 485.
- Goldthorpe, J. H.** (1998) «Rational action theory for Sociology», *British Journal of Sociology*, 49 (2), σσ. 167 – 189.
- Hall, S.** (1996), «The Problem of Ideology: Marxism Without Grantees», στο συλλογικό τόμο *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies* (επιμ. David Morley Kuan – Itsing Chen), New York: Routledge.
- Hargreaves, A.** (1982) «Resistance and Relative Autonomy Theories : problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education», *British Journal of Sociology of Education*, 3(2).
- Hatcher, R.** (1998) «Class Differentiation in Education: rational choices?» *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), σσ.5-24.
- Hechter, M.** (1992) «Should values be written out of the Sociologists lexicon?», *Sociological theory*, 10(2), σσ.214 – 230.
- Hechter, M.** (1994) «The Role of Values in Rational Choice theory», *Rationality and Society*, 6(3), σσ. 318-333.
- Hodkinson, P., Sparkes, A.C.** (1993) «Young people's choices and careers guidance action planning : a case of study of training credits in action», *British Journal of Guidance and Counselling*, 21, σσ. 246 – 261.
- Jenkins, R.** (1982) «Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism», *Sociology*, 16, σσ. 270 – 281.
- Jordan, B., Pedley, M., James, S.** (1994) *Putting the family first: Identities, Decisions, Citizenship*, London: UCL Press.
- Kidd J. M.** (1984) «Young people's perceptions of their occupational decision – making», *British Journal of Guidance and Counselling*, 12.
- King, R.** (1980) «Weberian Perspectives and the Study of Education», *British Journal of Sociology of Education*, 1(1).



- Lareau, A., McNamara Horvat, E.** (1999) «Moments of social inclusion and exclusion : race, class and cultural capital in family school relationships», *Sociology of Education*, 72, σσ. 37 – 53.
- Mare, R. D.** (1981) «Change and stability in educational stratification», *American Sociological Review*, 46, σσ. 72 – 87.
- Marshall, G.** (1998) *An Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press.
- Moujelis, N.** (1995) *Sociological theory: what went wrong?* London: Routledge.
- Murphy, R.** (1988) *Social Closure. The theory of monopolization and exclusion*, Oxford : Clarendon Press, σσ.161-191.
- Nash, R.** (1990) «Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction», *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), σσ. 431 – 447.
- Parkin, F.** (1979) *Marxism and class theory. A Bourgeois Critique*, London: Tavistak.
- Pungsley, L.** (1998) «Throwing Your Brains at it: higher education, markets and choice», *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), σσ. 71 – 90.
- Reay, D., Ball, S.J.** (1997) «'Spoilt for choice': the working classes and educational markets», *Oxford Review of Education*, 23(1), σσ.89-101.
- Reay, D., Ball, S. J.** (1998) «Making their Mind up? Family dynamics of school choice», *British Educational Research Journal*, 24(4), σσ.431-446.
- Reay, D.** (1998) «Always knowing and never being sure: familiar and institutional habitus and higher education choice», *Journal Education Policy*, 13(4), σσ.519 – 529.
- Reay, D.** (1998) «Engendering Social Reproduction: mothers in the educational marketplace», *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), σσ.195-209.
- Reay, D., David, M. E., Ball, St. J.** (2005), *Degrees of choice Social class, race and gender in higher education*, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Roberts, K.** (1968) «The entry into employment: an approach towards a general theory», *Sociological Review*, 16, σσ. 165 - 184.
- Roker, D.** (1993) *Gaining the edge : girls at a private school*, στο I. Bates and G. Riseborough (eds), *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press, σσ.122-138.
- Savage, M.** (2003) «A New Class Paradigm? Review Article», *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), σσ. 535 – 541.
- Swanson, G. E.** (1992) «Doing things together: Some basic forms of agency and structure in collective action and some explanations», *Social Psychology Quartely*, 55(2), σσ. 94 – 117.



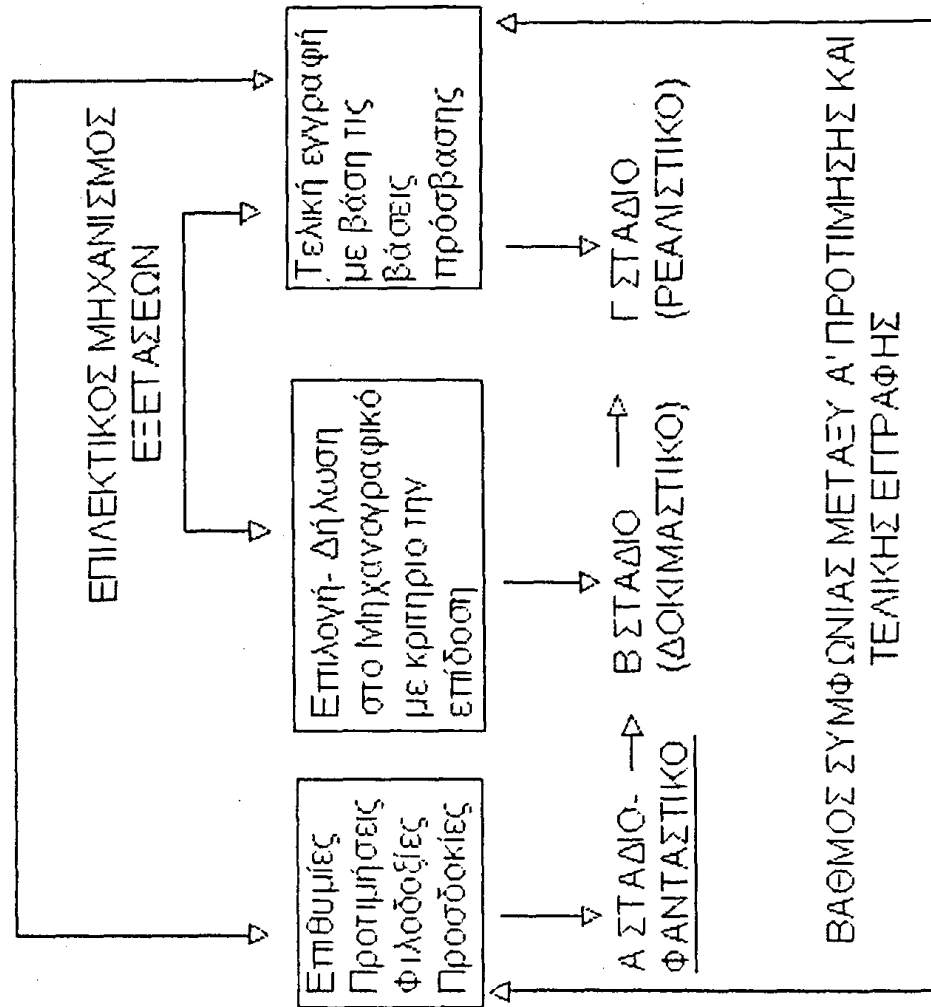
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ





ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ



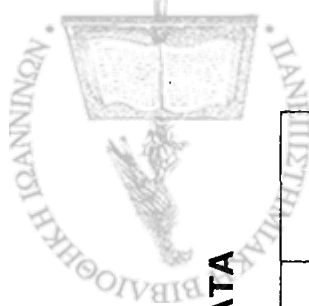
ΜΙΚΡΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Ταξική ένταξη, Οικογένεια
2. Φύλο
3. Σχολείο
4. Ομάδες συνομηλίκων

ΜΑΚΡΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Οικονομική κοινωνική ανάπτυξη
2. Εκπαιδευτικό σύστημα και σχέση του με την αγορά εργασίας
3. Πολιτιστικές και Ιδεολογικές Καταβολές





**ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ
ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΝΟΜΙΟΥΧΑ ΜΕΣΑΙΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ**

Όνομα	Επάγγελμα Πατέρα	Εκπαιδ. Επίπεδο Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Εκπαιδ. Επίπεδο Μητέρας	Μηνιαίο Εισόδημα	Μορφή οικογένειας	Λύκειο	Εξωσχολική υποστήριξη	Χρόνος έναρξης προετοιμασίας	Επίδοση Β' Λυκείου
1. Ελένη	Επιχειρηματίας	Απόφοιτος Ιδιωτικής Σχολής	Δασκάλα	Απόφοιτος ΑΕΙ	5000€ και άνω	Μονογονεϊκή	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο	Α' Λυκείου	19,5
2. Κοτερίνα	Οδοντίατρος	Απόφοιτος ΑΕΙ	Καθηγήτρια	Απόφοιτος ΑΕΙ	5000€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	19,5
3. Έφη	Οδοντίατρος	Απόφοιτος ΑΕΙ	Καθηγήτρια	Απόφοιτος ΑΕΙ	5000€ και άνω	Πυρηνική	Ιδιωτικό στη Γ' Λυκείου	Ιδιαίτερα	Α' Λυκείου	19,5
4. Αθηνά	Πολιτικός Μηχανικός	Απόφοιτος ΑΕΙ	Ελεύθερη Επαγγελματίας	Απόφοιτος ΑΕΙ	5000€ και άνω	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Α' Λυκείου	18
5. Ειρήνη	Ελεύθερος Επαγγελματ. Οικονομολόγος	Απόφοιτος ΑΕΙ	Καθηγήτρια	Απόφοιτος ΑΕΙ	4000€ και άνω	Πυρηνική	Ιδιωτικό στη Β' Λυκείου	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	18



ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ
ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΜΙΚΡΟΑΣΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

Όνομα	Επάγγελμα Πατέρα	Εκπαιδευτ. Επίπεδο Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Εκπαιδευτ. Επίπεδο Μητέρας	Μηνιαίο Εισόδημα	Μορφή οικογένειας	Λύκειο	Εξωσχολική υποστήριξη	Χρόνος έναρξης προετοιμασίας	Επίδοση Β' Λυκείου
1. Δημήτρης	Επάγγελμα παπού Οδηγός	Απόφοιτος Δημοτικού	Επάγγελμα γιαγιάς: Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού	3000€	Δεν έχει γνωρίσει τη μητέρα του Μεγάλωσε με παπού και γιαγιά	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο	Α' Λυκείου	19,4
2. Φωτεινή	Τυπογράφος	Απόφοιτος Γυμνασίου	Νοσηλεύτρια	Απόφοιτος Νοσηλευτικής	3000€ και άνω	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Α' Λυκείου	17
3. Βασιλική	Δημοτικός Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Δημοτική Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	2000€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	16
4. Γιάννης	Αστυνομικός	Απόφοιτος Λυκείου	Σχολική τροχονόμος	Απόφοιτος Γυμνασίου	1500€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Α' Λυκείου	14,5
5. Κώστας	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτική Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	3000€ και άνω	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	15



ΠΙΝΑΚΑΣ IV
ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

Όνομα	Επάγγελμα Πατέρα	Εκπαιδευτ. Επίπεδο Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Εκπαιδευτ. Επίπεδο Μητέρας	Μηνιαίο Εισόδημα	Μορφή Οικογένειας	Λύκειο	Εξωσχολική Υποστήριξη	Χρόνος Έναρξης Προετοιμασίας	Επίδοση Β' Λυκείου
1. Παναγιώτης	Δασεργάτης (Εποχιακά άνεργος)	Απόφοιτος Δημοτικού	Εργάτρια	Απόφοιτος Δημοτικού	1000€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο	Γ' Λυκείου	13
2. Όλγα	Εργάτης	Απόφοιτος Δημοτικού	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Δημοτικού	1000€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Λυκείου	14
3. Νικολέτα	Εργάτης (κατά διαστήματα άνεργος)	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου	900€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Λυκείου	13 (έμεινε σε μαθήματα)
4. Ζωή	Νυχτοφύλακας	Απόφοιτος Γυμνασίου	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Γυμνασίου	1400€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Λυκείου	13 (έμεινε σε μαθήματα)
5. Ευτυχία	Εργάτης (Εποχιακά άνεργος)	Απόφοιτος Δημοτικού	Νοσηλεύτρια	Απόφοιτος Σχολής Νοσηλευτικής	1000€	Πυρηνική	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο και ιδιαίτερα	Γ' Λυκείου	13
6. Ιφιγένεια	Οδηγός ΚΤΕΛ	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου	900€	Πυρηνική	Δημόσιο	Ενισχυτική	Β' Λυκείου	19,4



ΠΙΝΑΚΑΣ V

ΟΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΝΟΜΙΟΥΧΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	ΣΧΟΛΗ Α' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΗ Β' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΗ ΜΗ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ
1. Ελένη	Επιχειρηματίας	Απόφοιτος Ιδιωτικής Σχολής	Δασκάλα	Απόφοιτος ΑΕΙ	4000€ και άνω	19,5	Ιατρική	Οδοντιατρική	Αστυνομία Στρατός Παιδαγωγικό
2. Κατερίνα	Οδοντίατρος	Απόφοιτος ΑΕΙ	Καθηγήτρια	Απόφοιτος ΑΕΙ	4000€ και άνω	19,5	Αρχιτεκτονική	Πολυτεχνεία	Αστυνομία Στρατός
3. Έφη	Οδοντίατρος	Απόφοιτος ΑΕΙ	Καθηγήτρια	Απόφοιτος ΑΕΙ	4000€ και άνω	19,5	Ιατρική	Πολυτεχνείο	Αστυνομία
4. Αθηνά	Πολιτικός Μηχανικός	Απόφοιτος ΑΕΙ	Ελεύθερη Επαγγελματίας	Απόφοιτος ΑΕΙ	4000€ και άνω	18	Νομική	Παλιπκών Επιστημών	Αστυνομία
5. Ειρήνη	Ελεύθερος Επαγγελματίας (Οικονομολόγος)	Απόφοιτος ΑΕΙ	Καθηγήτρια	Απόφοιτος ΑΕΙ	4000€ και άνω	18	Πολυτεχνείο	Αρχιτεκτονική	Στρατιωτικές Νοσηλευτική

*Με τον όρο «σχολές μη προτίμησης» αναφερόμαστε σε εκείνες τις σχολές /τμήματα που τα παιδιά δε θα ήθελαν να εισαχθούν.



ΠΙΝΑΚΑΣ VI

ΟΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΜΙΚΡΟΑΣΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ Β. ΛΥΚΕΙΟΥ	ΣΧΟΛΗ Α' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΗ Β' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΗ ΜΗ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ
1. Δημήτρης*	Επάγγελμα παππού Οδηγός	Απόφοιτος Δημοτικού	Επάγγελμα γιαγιάς: Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού	2500€	19,4	Στρατιωτική Ιατρική	Ευελπίδων	Οδοντιατρική
2. Φωτεινή	Τυπογράφος	Απόφοιτος Γυμνασίου	Νοσηλεύτρια	Απόφοιτος Σχολής Νοσηλευτικής	4000€ και άνω	17	Ευελπίδων	Στρατός	Δεν υπάρχει κάποια σχολή που να μη προτιμά
3. Βασιλική	Δημοτικός Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	Δημοτική Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	2000€	16	Πολυτεχνείο	Αστυνομία	Δεν υπάρχει σχολή που να μη προτιμά
4. Γιάννης	Αστυνομικός	Απόφοιτος Λυκείου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου	1500€	14	Αστυνομία	Στρατός	Θέλει μόνο αστυνομία
5. Κώστας	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτική Υπάλληλος	Απόφοιτος Λυκείου	4000€ και άνω	14,3	Ικάρων	Οικονομικό	Δεν υπάρχει σχολή που να μη προτιμά

* Ο Δημήτρης δεν έχει γνωρίσει τη μητέρα του. Μεγάλωσε με τον παππού και τη γιαγιά του. Για το λόγο αυτό, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, παραπέμπουμε στο εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο των ενηλίκων που έχουν αναλάβει την ανατροφή του.



ΠΙΝΑΚΑΣ VII

ΟΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

ΟΝΟΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΠΑΤΕΡΑ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛ. ΜΗΤΕΡΑΣ	ΕΚΠΑΙΔ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ	ΕΠΙΔΟΣΗ Β. ΛΥΚΕΙΟΥ	ΣΧΟΛΗ Α' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΗ Β' ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΗ ΜΗ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ *
1. Παναγιώτης	Δασεργάτης (Εποχιακά άνεργος)	Απόφοιτος Δημοτικού	Εργάτρια	Απόφοιτος Δημοτικού	1000€	13	Αστυνομία	Ό,τι να' ναι	—
2. Όλγα	Εργάτης (κατά διαστήματα άνεργος)	Απόφοιτος Δημοτικού	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Δημοτικού	1000€	14	ΤΕΙ Νηριοβρεφικό μων	Ό,τι να' ναι	—
3. Νικολέτα	Εργάτης (κατά διαστήματα άνεργος)	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου	900€	13	Δεν ξέρει	Δεν ξέρει	—
4. Ζωή	Νυχτοφύλακας	Απόφοιτος Γυμνασίου	Καθαρίστρια	Απόφοιτος Γυμνασίου	1400€	13	ΤΕΙ Νηριοβρεφικό μων	Ό,τι να' ναι	—
5. Ευτυχία	Εργάτης (Εποχιακά άνεργος)	Απόφοιτος Δημοτικού	Νοσηλεύτρια	Απόφοιτος Σχολής Νοσηλευτικής	1000€	13	Οικονομικό Παιδαγωγικό	Ό,τι να' ναι	—
6. Φιγένεια	Οδηγός ΚΤΕΛ	Απόφοιτος Γυμνασίου	Οικιακά	Απόφοιτος Γυμνασίου	900€	19,4	Νορμική	Παιδαγωγικό	—

* Οι παύλες στη συγκεκριμένη στήλη των σχολών της μη προτίμησης, υποδηλώνουν ότι οι μαθητές αυτές της κατηγορίας δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη σχολή / τμήμα που δεν προτιμούν και ότι θα ήθελαν να περάσουν «όπου να' ναι».



ΠΙΝΑΚΑΣ VIII

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΕΝΔΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΝΟΜΙΟΥΧΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ

Όνομα	Μηνιαίο Εισόδημα	Επιδόσεις Γυμνασίου				Επιδόσεις Λυκείου		Λύκειο φοίτησης	Εξωσχολική Υποστήριξη στη Γ' Λυκείου	Χρόνος έναρξης φροντιστηριακής υποστήριξης	Μηνιαίο κόστος προετοιμασίας στη Γ' Λυκείου	Σχολή/Τμήμα α' προτίμησης
		A'	B'	Γ'	A'	B'						
1. Ελένη	5.000€ και άνω	19,5	19,6	19,5	19	19,5	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο	A' Λυκείου	700€	Ιατρική	
2. Κατερίνα	5.000€ και άνω	19,3	19,4	19	18,9	19,5	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο & ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	800€	Αρχιτεκτονική	
3. Έφη	5.000€ και άνω	19,5	19,7	19,6	19,5	19,5	Ιδιωτικό στη Γ' Λυκείου	Ιδιαίτερα	A' Λυκείου	800€	Ιατρική	
4. Αθηνά	5.000€ και άνω	18,5	18,7	18,9	17	18	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο & ιδιαίτερα	A' Λυκείου	900€	Νομική	
5. Ειρήνη	5.000€ και άνω	18,5	18,6	19	18	18	Ιδιωτικό B' & Γ' Λυκείου	Οργανωμένα φροντιστήριο & ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	900€	Βιολογικών Εφαρμογών	



ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΧ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΕΝΔΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ

Όνομα	Μηνιαίο Εισόδημα	Επιδόσεις Γυμνασίου				Επιδόσεις Λυκείου		Λύκειο φοίτησης	Εξωσχολική Υποστήριξη στη Γ' Λυκείου	Χρόνος έναρξης φροντιστηριακής υποστήριξης	Μηνιαίο κόστος προετοιμασίας στη Γ' Λυκείου	Σχολή/τμήμα α' προτίμησης
		A'	B'	Γ'	A'	B'						
1. Δημήτρης	2.500€	19,8	19,7	19,8	19,6	19,4	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο	Γ' Γυμνασίου	800€	Στρατιωτική Ιατρική	
2. Φωτεινή	4000€ και άνω	17	17	17	16	17	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο & ιδιαίτερα	B' Γυμνασίου	900€	Ευελπίδων	
3. Βασιλική	2.000€	17	17	17	16	15	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο & ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	1000€	Πολυτεχνείο	
4. Γιάννης	1.500€	17	17	17	15	12,5	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο & ιδιαίτερα	A' Λυκείου	800€	Αστυνομία	
5. Κώστος	4.000€ και άνω	17	17,3	16,2	15,5	15	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο & ιδιαίτερα	Γ' Γυμνασίου	1000€	Ικάρων	



ΠΙΝΑΚΑΣ Χ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΕΝΔΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΣΤΡΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ

Όνομα	Μηνιαίο Εισόδημα	Επιδόσεις Γυμνασίου					Επιδόσεις Λυκείου					Σχολή/τμήμα α' προτίμησης				
		Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Α'	Β'	Γ'	Μηνιαίο κόστος προετοιμασίας στη Γ' Λυκείου	Χρόνος έναρξης φροντιστηριακής υποστήριξης		Εξωσχολική Υποστήριξη στη Γ' Λυκείου	Λύκεια φοίτησης	Εξωσχολική Υποστήριξη στη Γ' Λυκείου	Χρόνος έναρξης φροντιστηριακής υποστήριξης
1. Παναγιώτης	1000€	16	16	16	13	13	13	13	13	13	13	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο	Γ' Λυκείου	300€	Αστυνομία
2. Όλλο	1000€	14	13	14	12	12	14	14	12	14	14	Δημόσιο	Ενισχυτική	Γ' Λυκείου	—	Νηπιαγωγών (όπου τύχει)
3. Νικολέτα	900€	13	13	13	12	12	13	13	12	13	13	Δημόσιο	Ενισχυτική	Γ' Λυκείου	—	(όπου τύχει)
4. Ζωή	1.400€	12	13	12	13	13	12	13	13	13	13	Δημόσιο	Ενισχυτική	Γ' Λυκείου	—	(όπου τύχει)
5. Ευτυχία	1000€	14	14	15	14	14	13	13	14	13	13	Δημόσιο	Οργανωμένο φροντιστήριο	Γ' Λυκείου	300€	Οικονομικό
6. Ιφιγένεια	900€	19,5	19,7	19,8	19,7	19,7	19,8	19,7	19,7	19,4	19,4	Δημόσιο	Ενισχυτική	Γ' Λυκείου	—	Νομική Παιδαγωγικό